

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU, REPUBLICA MOLDOVA**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U: 371.3:373.037.1(043)

**FLOREA Mihaela**

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA  
ELEVII DIN CICLUL LICEAL ÎN CADRUL DISCIPLINEI  
„EDUCAȚIE FIZICĂ”**

**531.01 – Teoria generală a educației**

**Teză de doctor în științele educației**

**Conducător științific:**

**GHICOV Adrian**, doctor habilitat  
în pedagogie, conferențiar universitar

**Autor:**

**Florea Mihaela**

**Chișinău, 2023**

© FLOREA Mihaela, 2023

## CUPRINS

ADNOTARE.....	4
LISTA ABREVIERILOR.....	10
LISTA TABELELOR.....	11
LISTA FIGURILOR .....	12
INTRODUCERE.....	13
1. VALENȚELE TEORETICE ALE COMUNICĂRII UMANE .....	21
1.1. Esența funcțională a modelelor comunicării .....	21
1.2. Specificații ale comunicării verbale .....	40
1.3. Consemnări epistemologice ale comunicării didactice .....	47
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	53
2. REFERENȚIALITATEA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVII DIN LICEU.....	55
2.1. Activitatea de comunicare în cadrul lecțiilor de educație fizică .....	55
2.2. Delimitări educaționale ale competenței de comunicare.....	67
2.3. Metodologia cercetării aplicative .....	82
2.4. Concluzii la Capitolul 2.....	92
3. CERCETAREA APLICATIVĂ A DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE A LICEENILOR LA EDUCAȚIA FIZICĂ.....	93
3.1. Intervenții de consemnare a competenței de comunicare la etapa de constatare .....	93
3.2. Valorificarea <i>Patternului educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică) – PE2CE</i> .....	123
3.3. Date privind rezultatele post-intervenție experimentală .....	152
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	164
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	166
BIBLIOGRAFIE.....	170
ANEXE.....	189
CURRICULUM VITAE.....	226

## ADNOTARE

Florea Mihaela

### Dezvoltarea competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei „Educație fizică”

Teză de doctor în științele educației, Chișinău, 2023

**Structura tezei:** teza include introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 255 de surse, adnotare în limbile română, engleză și rusă, 168 de pagini de text de bază, 20 de tabele, 24 de figuri, 12 anexe. Rezultatele obținute sunt publicate în 15 lucrări științifice.

**Cuvinte-cheie:** comunicare, model de comunicare, competență de comunicare, funcționalitate, dezvoltare, educație fizică, adolescent, semnificație, pattern educațional, corelare noematică.

**Domeniul de studiu:** Teoria generală a educației.

**Scopul cercetării:** determinarea bazelor teoretice ale comunicării educaționale, elaborarea și validarea reperelor aplicative de dezvoltare a competenței de comunicare în formă de *Pattern educațional (PE2CE)*.

**Obiectivele cercetării:** studierea reperelor conceptuale referitoare la modelele comunicării umane (școli, funcții, tipuri, elemente, esențe noționale), la comunicarea verbală și la cea didactică și la specificul acestora; esențializarea comunicării la lecția de educație fizică, precum și evidențierea modului în care competența de comunicare a elevilor care acced în ciclul liceal de studii influențează nivelul de relaționare pe parcursul studiilor; specificarea elementelor care descriu comunicarea în grupurile de adolescenți și corelarea acestora cu cerințele comunicării didactice eficiente; identificarea semnificației educaționale a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor la educația fizică; elaborarea *Modelului de dezvoltare a competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică* în calitate de fundament teoretico-aplicativ, în vederea valorificării competenței de comunicare a elevilor; implementarea *setului de activități CC* în procesul educațional și validarea rezultatelor obținute.

**Noutatea și originalitatea științifică** rezidă în esențializarea *corelării noematice comunicare-educație fizică*, în fundamentarea ei aplicativă în procesul educațional la nivelul elevilor din liceu (clasele a IX-a – a X-a) și în structurarea *setului de activități CC*, ca reper în dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor.

**Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice importante** se prefigurează din elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de

comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei *educație fizică* și a *Patternului educațional PE2CE*, ca parte componentă a modelului, ceea ce a condus la ilustrarea efectelor aplicării acestuia la nivelul elevilor din ciclul liceal, orientând valorificarea lui pe un spectru mai larg de elevi și discipline, printr-o remodelare ulterioară.

**Semnificația teoretică** rezidă în identificarea și esențializarea pedagogică a următoarelor noțiuni: „codarea”-„decodarea mesajului”, „negocierea mesajului”, „semnificarea mesajului”, „pattern educațional”, „corelare noematică”, fapt care a permis reflectarea mai largă a fenomenelor consemnate în tema cercetării.

**Valoarea aplicativă** a lucrării se reflectă în valoarea aplicativă a *setului de activități CC* nu doar la educația fizică, ci și la oricare altă disciplină școlară, dat fiind că nu necesită o infrastructură specială, fiind utilizate metode și tehnici aflate la îndemâna fiecărui profesor. De asemenea, *Patternul educațional (PE2CE)* poate fi aplicat și în lecțiile *out-door*, care în ultimul timp sunt considerate o soluție alternativă în educație.

**Implementarea rezultatelor științifice** a fost realizată în cadrul Colegiului Economic „Ion Ghica” din Bacău, în clasele liceale a IX-a și a X-a, pe un eșantion de 135 de elevi.

## ANNOTATION

**Florea Mihaela**

**Development of communication skills in physical education for high school students**

**PhD thesis in education sciences. Chisinau, 2023**

**Thesis structure:** introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 255 bibliographical sources, annotations (Romanian, English, Russian), key concepts (in Romanian, English, Russian), list of abbreviations, 168 pages of basic text, 20 tables, 24 figures, 12 annexes. The research results are published in 15 scientific papers.

**Keywords:** communication, communication model, communication skills, functionality, development, physical education, adolescent, significance, educational pattern, noematic correlation.

**Field of study** – general theory of education.

**The purpose of the research:** determining the theoretical bases of communication, elaboration and validation of the applicative landmarks for the development of communication skills in the form of educational Pattern.

**Research objectifs:** studying the conceptual landmarks related to human communication models (schools, functions, types, elements, notional essences), to verbal and didactic communication and their specifics; highlighting the communication at the physical education class, as well as highlighting the way in which the communication skills of the students who access the high school cycle influence the level of relationship during the studies; specifying the elements that describe communication in adolescent groups and correlating them with the requirements of effective didactic communication; identifying the educational significance of the process of developing students' communication skills in physical education; elaboration of the Model for the development of communication skills in high school students within the discipline "Physical education" as a theoretical-applied foundation in order to capitalize on the communicative skills of students; implementation of the CC Activity Set in the educational process and validation of the results obtained.

**The novelty and scientific originality** lies in the essentialization of the noematic communication-physical education correlation and its applicative substantiation in the educational process at the level of high school students (cl. IX – cl. X) and the structuring of the CC Activity Set, as a benchmark in developing students' communication skills.

**The results obtained that contributed to solving the important scientific problem** are foreshadowed by the elaboration of the Pedagogical Model for the development of

communication skills in high school students in the discipline of Physical Education and Educational Pattern PE2CE, as part of the model, which led to illustrate the effects of its application at the level of high school students, orienting its capitalization on a wider spectrum of students and disciplines, through a subsequent remodeling.

**Theoretical significance** consists in the identification and pedagogical essentialization of the following notions: coding-decoding the message, message negotiation, message significance, educational pattern, noematic correlation, which allowed a broader reflection of the phenomena recorded in the research topic.

**The applicative value of the paper** is reflected in the applicative value of the CC Activity Set, both in Physical Education and in any other school subject, since it does not require a special infrastructure, but techniques are used at the disposal of each teacher. Also, the educational pattern (PE2CE) can be applied in the out-door hours, a concept that lately is considered as an alternative solution in education.

**The implementation of the scientific results** is part of the context of the “Ion Ghica” Economic College from Bacău, the ninth and tenth high school classes, 135 students.

# АННОТАЦИЯ

Флореа Михаэла

## Развитие коммуникативных навыков в физическом воспитании

старшекласников Кандидатская диссертация педагогических наук. Кишинев, 2023

**Структура диссертации:** введение, три главы, общие выводы и рекомендации, 255 библиографических источников, аннотации (на румынском, английском и русском языке), ключевые понятия (на румынском, английском и русском языке), список сокращений, 168 страниц основного текста, 20 таблицы, 24 рисунков, 12 приложения. Полученные результаты опубликованы в 15 научных статьях.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативная модель, коммуникативные навыки, функциональность, развитие, физическое воспитание, подросток, значимость, образовательная модель, ноемая корреляция.

**Область исследования** – общая теория образования.

**Цель исследования:** определение теоретических основ общения, разработка и апробация аппликативных ориентиров развития коммуникативных навыков в форме учебного паттерна.

**Задачи исследования:** изучение понятийных ориентиров, связанных с моделями человеческого общения (школы, функции, типы, элементы, смысловые сущности), с речевым и дидактическим общением и их спецификой; подчеркивая общение на уроке физкультуры, а также подчеркивая, как коммуникативные навыки учащихся, которые имеют доступ к циклу средней школы, влияют на уровень отношений во время учебы; уточнение элементов, описывающих общение в подростковых группах и соотнесение их с требованиями эффективного дидактического общения; выявление воспитательной значимости процесса формирования коммуникативных навыков старшекласников в физической культуре; разработка Модели развития коммуникативных умений старшекласников в рамках дисциплины «Физическая культура» как теоретико-прикладной основы с целью развития коммуникативных умений учащихся; внедрение комплекса мероприятий КЦ в образовательный процесс и валидация полученных результатов.

**Новизна и научная оригинальность** заключаются в эссенциализации корреляции ноэмого общения и физического воспитания и ее аппликативного обоснования в образовательном процессе на уровне старшекласников (кл. IX – кл. X) и



структурировании комплекса деятельности ВЦ, как ориентир в развитии коммуникативных навыков учащихся.

**Полученные результаты, способствовавшие решению важной научной задачи** предвосхищают разработку Педагогической модели развития коммуникативных навыков у старшеклассников по дисциплине «Физическая культура и Образовательная Модель», как части модели, которая привела к иллюстрации эффекты его применения на уровне старшеклассников, ориентируя его капитализацию на более широкий спектр учащихся и дисциплин, посредством последующего ремоделирования.

**Теоретическая значимость состоит в выявлении и педагогической эссенциализации следующих понятий:** кодирование-декодирование сообщения, согласование сообщения, значимость сообщения, образовательный паттерн, ноэмическая корреляция, что позволило более широко отразить явления, зафиксированные в теме исследования.

**Апplikативная ценность работы** отражается в апplikативной ценности Комплекса занятий СС, как по физическому воспитанию, так и по любому другому школьному предмету, так как не требует специальной инфраструктуры, а методики имеются в распоряжении каждого преподавателя. Кроме того, образовательная модель может быть применена во внеурочное время, что в последнее время рассматривается как альтернативное решение в образовании.

**Внедрение научных результатов** является частью контекста Экономического колледжа «Ион Гика» из Бакэу, девятый и десятый классы средней школы, 135 учащихся.

## **LISTA ABREVIERILOR**

**CC** – competență de comunicare

**CE** – Comisia Europeană

**CEAE** – Centrul de Evaluare și Analize Educaționale

**CNSSU** – Comitetul Național pentru Situații Speciale de Urgență

**EF** – educație fizică

**GC** – grup de control

**GE** – grup experimental

**IT** – Information Technology

**OECD** – Organisation for Economic Co-operation and Development

**OMECC** – Ordin al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării

**PE2CE** – Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor  
(educația fizică)

**PIB** – Produsul Intern Brut

**PISA** – Programme for International Student Assessment

**SC** – studiu constatativ

**SMART** – dispozitive care folosesc tehnologii digitale de comunicare la distanță

**TIC** – Tehnologia informației și a comunicațiilor

## LISTA TABELELOR

1.	Tabelul 1.1. Funcționalitatea modelelor de comunicare	40
2.	Tabelul 2.1. Criterii pentru compararea Curriculumului la educația fizică din România și R. Moldova	63
3.	Tabelul 3.1. Structura lotului supus investigației în funcție de gen	94
4.	Tabelul 3.2. Structura lotului supus investigației în funcție de mediul de proveniență	94
5.	Tabelul 3.3. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 3	95
6.	Tabelul 3.4. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 4	97
7.	Tabelul 3.5. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 5	98
8.	Tabelul 3.6. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 11	103
9.	Tabelul 3.7. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 12	105
10.	Tabelul 3.8. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 15	108
11.	Tabelul 3.9. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 16	109
12.	Tabelul 3.10. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 17	110
13.	Tabelul 3.11. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 20	113
14.	Tabelul 3.12. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 21	114
15.	Tabelul 3.13. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 25	117
16.	Tabelul 3.14. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 27	119
17.	Tabelul 3.15. Scoruri generale pe subgrupuri	122
18.	Tabelul 3.16. Structura GE din punctul de vedere al genului și al mediului de proveniență	128
19.	Tabelul 3.17. Structura GC din punctul de vedere al genului și al mediului de proveniență	128
20.	Tabelul 3.18. Centralizare datelor cu privire la competența de comunicare la educația fizică	163

## LISTA FIGURILOR

1.	Fig. 1.1. Modelul comunicării al lui Shannon și Weaver	24
2.	Fig. 1.2. Modelul comunicării al lui Gerbner	29
3.	Fig. 1.3. Modelul cibernetic	31
4.	Fig. 1.4. Modelul Newcomb	32
5.	Fig. 1.5. Modelul lui Saussure	34
6.	Fig. 1.6. Modelul lui Ogden și Richards	36
7.	Fig. 1.7. Seria semiotică	37
8.	Fig. 1.8. Elementele comunicării în viziunea lui Jakobson	38
9.	Fig. 1.9. Elemente specifice ale modelelor de comunicare	41
10.	Fig. 2.1. Model pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică	76
11.	Fig. 2.2. Rata promovabilității la evaluarea națională în perioada 2012-2019	84
12.	Fig. 3.1. Structura lotului de elevi investigat	95
13.	Fig. 3.2. Distribuția răspunsurilor în funcție de mediul de proveniență și gen	123
14.	Fig. 3.3. Distribuția scorurilor totale obținute	124
15.	Fig. 3.4. Structura grupului de respondenți din punctul de vedere al genului	147
16.	Fig. 3.5. Adaptarea la e-learning	148
17.	Fig. 3.6. Modul în care au fost percepute lecțiile din mediul virtual	149
18.	Fig. 3.7. Aspecte pozitive ale învățământului de tip e-learning, în percepția elevilor	149
19.	Fig. 3.8. Aspecte negative ale învățământului de tip e-learning, în percepția elevilor	150
20.	Fig. 3.9. Comunicarea în clasa online	151
21.	Fig. 3.10. Nivelul de adaptare la activitatea exclusiv online	151
22.	Fig. 3.11. Cum doresc elevii să se desfășoare în viitor activitățile didactice	152
23.	Fig. 3.12. Trăiri experimentate de elevi în perioada stării de urgență	152
24.	Fig. 3.13. Diagrama comparativă de distribuție a răspunsurilor la itemii din chestionar	164

## INTRODUCERE

### **Actualitatea și importanța temei**

Comunicarea a definit dintotdeauna ființa umană, în condițiile specifice de formare, dezvoltare și preservare a societății. Chiar dacă identificăm elemente ce țin de procesul de comunicare și la alte specii, comunicarea umană are o particularitate, o structură și o serie de rezultate care o diferențiază de fenomene similare și îi conferă un caracter deosebit, mai ales prin finalitățile sale.

Una dintre aceste finalități este educația. Ca prezență în societate, aport de calitate și valorificare a aptitudinilor, educația este procesul cel mai important de formare a viitorilor adulți, iar acest proces nu poate exista în afara competenței de comunicare, bine fundamentată și pusă în aplicare. Formarea acestei competențe începe din primele zile de viață ale omului, însă educația este un proces care ține toată viața, ceea ce face ca individul să evolueze și să devină eficient, competitiv și pregătit pentru a face față tuturor provocărilor.

Educația se bazează pe valorificarea competenței de comunicare a profesorilor și elevilor, însă de multe ori părțile implicate în proces nu dețin această competență sau nu o dețin la nivelul necesar pentru un transfer optim de informație.

Din ce în ce mai mult, specialiștii atrag atenția asupra deficiențelor în comunicare, ce se manifestă în societate, multe studii arătând că în zilele noastre comunicarea este marcată de carențe, indivizii au o atitudine lipsită de implicare în acest proces, se retrag în mediul online, unde nu există provocări și unde anturajul poate fi modelat după dorință, tehnologia aducând avantaje și îmbunătățiri ale vieții, dar și dezavantaje semnificative, așa cum se arată în mai multe studii [229; 217; 223; 207; 208]. Trebuie să amintim aici și concluziile testelor Pisa, rezultatele elevilor români fiind destul de slabe; totodată, astăzi se pune foarte serios problema alienării sub influența tehnologiilor de comunicare digitală, care izolează individul de lumea reală, ale cărei provocări trebuie să le înfrunte și să le învingă, oferindu-i un refugiu virtual, în care poate modela mediul și relațiile după propria dorință [156].

Mai multe studii, printre care și cel efectuat în anul 2015 de către Centrul de Evaluare și Analize Educaționale [1], menționând și statisticile OECD publicate în 2015 pe baza testelor PISA, arată că 42% din adolescenții de 15 ani (România) întâmpină greutăți majore în a selecta și diferenția informațiile după anumite criterii, lipsindu-le capacitatea de a efectua raționamente elementare. O astfel de rată a analfabetismului funcțional este foarte înaltă.

Urmările acestei rate înalte a analfabetismului funcțional sunt extrem de vizibile în șansele de evoluție economică ale României, OECD estimând că dacă până în anul 2030 acest tip de analfabetism ar fi eradicat, impactul economic estimat (scenariu optimist) ar fi de 296% din PIB, iar în scenariu conservator ar fi de 211% din PIB. Considerăm că argumentul adus, într-o lume concentrată pe beneficii ce pot fi convertite în indicatori economici, este extrem de convingător, iar dezvoltarea capacității de comunicare a elevilor ar trebui să facă parte din ținta propusă pentru anul 2030.

Continuând descrierea specificului sistemului de învățământ din România, trebuie subliniat faptul că evaluarea națională permite înscrierea oricărui elev la liceu, indiferent de notă, procentul elevilor care au luat note peste „5” variind între 79,3% în anul 2015 și 66,12% în anul 2012. După anul 2015, rata de promovabilitate a scăzut, valoarea cea mai redusă din perioada 2016-2020 fiind de 73,12%, în 2019. Nici anul 2020 nu a înregistrat o valoare apropiată de anul 2015, rata de promovabilitate fiind de 76,12%, cu trei procente mai redusă decât valoarea de aproape 80% din 2015. Aceste date prezintă însă media la nivel de țară, existând județe în care promovabilitatea medie a fost în jur de 56%, deci aproape jumătate din elevi nu au reușit să ia nota de trecere („5”) la disciplinele de examen, respectiv, la limba și literatura română și la matematică. În aceste condiții, trebuie acceptat faptul că la nivel național procentul de elevi de clasa a VIII-a care nu dețin competența minimă de comunicare în limba română și la matematică este ridicat.

Educația fizică este un puternic instrument educativ, care poate ajuta tinerii să-și dezvolte competențele sociale și capacitatea de integrare în viața profesională, cu efecte benefice pe termen lung. Dezvoltarea competenței de comunicare este un deziderat care a apărut în ultimii ani, dat fiind că exigențele educaționale, pe piața muncii, s-au schimbat foarte mult, cererea de forță de muncă superior calificată crescând, ceea ce ne conduce la concluzia că învățământul preuniversitar trebuie să-și reconsidere strategiile și politicile, în vederea reformării reale a sistemului educațional, actualizării legislației și reformulării idealului educațional, în concordanță cu realitățile contemporane ale vieții și societății. Identificarea specificului comunicațional al adolescenților și căutarea unor instrumente eficiente de intervenție, care să acționeze ferm în direcția dezvoltării competenței de comunicare pe care o dețin, poate fi cu certitudine un punct de pornire generos în demersul inițiat prin această lucrare.

**Identificarea problemelor de cercetare.** Investigarea surselor teoretice disponibile referitoare la procesul de comunicare umană și la complexitatea sa [67; 127; 146; 151], la comunicarea didactică [75; 77; 78; 189; 194; 247], a celor care studiază complexitatea competenței de comunicare a elevilor din ultimii ani de studii de la nivelurile gimnazial și liceal

[75; 77; 78], alături de experiența didactică de peste 20 de ani, ne-a condus la concluzia că în zilele noastre ne confruntăm cu o scădere reală a competenței de comunicare la adolescenții din învățământul preuniversitar. Odată cu evoluția tehnologiilor digitale de comunicare, tinerii s-au retras preponderent în mediul online [216; 220; 221], unde provocările sunt de altă natură; aici, ei își pot crea personalități și pot modela măști pentru a fi ai domnului unor personaje, iar acest lucru îi privează de instrumentele necesare pentru a înfrunța realitatea.

Competența de comunicare este utilă în absolut orice situație, fie că vorbim de educație, viața profesională, personală sau socială. Fără a avea această competență, recunoscută și de documentele UE ca fiind o competență-cheie necesară de-a lungul întregii vieți, individul nu poate face față nici unei situații, nu poate evolua și nu poate să intre pe piața muncii și să se adapteze la ea.

Creșterea competenței de comunicare la clasă, respectiv, la lecția de educație fizică, se poate constitui ca un factor pozitiv de influență asupra prestațiilor elevilor, atât la disciplina menționată, cât și la celelalte discipline din curriculum.

O bună comunicare în clasă este dificil de obținut, pentru că aici trebuie luați în considerare mai mulți factori, dintre care amintim:

- capacitatea profesorului de a fi deschis și de a se apropia de elevi;
- starea de bine și de confort psihologic pe care o au elevii la disciplinele pe care le studiază;
- măsura în care adolescenții din grupul social clasa de elevi se cunosc;
- deschiderea profesorului de a ieși din tiparele comportamentale clasice la lecție și de a crea noi situații de învățare;
- specificul disciplinei de studiu și ponderea numărului de ore în curriculum;
- fluxul constant in/out de profesori în sistemul de învățământ, care împiedică formarea unor legături puternice și de bună calitate profesor-elev.

Totuși, chiar și în aceste condiții, care împiedică o bună predictibilitate a rezultatelor, profesorul responsabil și implicat trebuie să se preocupe nu doar de ceea ce se întâmplă la momentul prezent, ci să-și proiecteze activitățile având în vedere rezultatele pe termen lung. Pentru rezultate mai bune în sala de clasă, este evident că este necesară îmbunătățirea competenței de comunicare a elevilor.

De aici derivă **problema cercetării**: promovarea activă a necesității formării și dezvoltării competenței de comunicare a elevilor, ca factor de modernizare a procesului educațional, în consens cu solicitările societății cunoașterii și nivelul insuficient de asigurare a acestui proces cu

instrumente valide și la alte discipline școlare, în cazul dat, la educația fizică, în afară de cele din aria curriculară Limbă și comunicare.

**Scopul cercetării:** determinarea bazelor teoretice ale comunicării educaționale, elaborarea și validarea reperelor aplicative de dezvoltare a competenței de comunicare în formă de *Pattern educational*.

**Obiectivele cercetării:**

1. studierea reperelor conceptuale referitoare la modelele comunicării umane (școli, funcții, tipuri, elemente, esențe noționale), la comunicarea verbală, la comunicarea didactică și la specificul acestora;
2. esențializarea comunicării la lecția de educație fizică, precum și evidențierea modului în care competența de comunicare a elevilor care acced în ciclul liceal de studii influențează nivelul lor de relaționare pe parcursul studiilor;
3. specificarea elementelor care descriu comunicarea în grupurile de adolescenți și corelarea acestora cu cerințele comunicării didactice eficiente;
4. identificarea semnificației educaționale a procesului de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor la educația fizică;
5. elaborarea *Modelului de dezvoltare a competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică*, în calitate de fundament teoretico-aplicativ în vederea valorificării competenței de comunicare a elevilor;
6. implementarea *Setului de activități CC* în procesul educațional și validarea rezultatelor obținute.

**Ipoteza cercetării** postulează că dacă se determină adecvat direcțiile de acțiune în cadrul analitic al comunicării, atunci poate fi dezvoltată competența de comunicare a elevilor în corelarea noematică *comunicare-educația fizică*.

**Metodologia cercetării științifice** are în vedere, pe de o parte, legătura dintre teoria care explică procesele comunicării umane, corelată cu specificul comunicării didactice, precum și cu specificul comunicării la vârsta adolescenței, iar pe de altă parte, practica pedagogică, ce ne arată că în prezent există o lipsă acută de preocupare pentru investigarea competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal și a legăturii ei cu nivelul performanței obținute la testele naționale și internaționale.

Astfel, baza teoretică a cercetării au constituit-o următoarele teorii, concepții, viziuni, idei:

- teoriile comunicării (J. Fiske; M. Dinu; D. McQuail; D. Pavel; O. Pânișoară);



- concepțiile privind psihologia educației și psihologia comunicării (D. Sălăvăstru; T. Crețu; Gh. Dumitriu și C. Dumitriu; Ig. Racu și I. Racu; M. Epuran, I. Holdevici și F. Tonița);
- metodologia/didactica educației fizice și a sportului (G. Rață; A. Dragnea);
- viziuni privind competența de comunicare (I.-O. Pânișoară; S. Cristea; C. Cucuș; V. Goraș-Postică; T. Callo; T. Cartaleanu; O. Cosovan; A. Ghicov);
- idei privind specificul caracterologic al adolescenților (V. Goraș-Postică; A. Cosmovici; L. Iacob; T. Crețu);
- idei privind noțiunea de „dezvoltare” (Gh. Dumitriu; M. Palicica; A. Miron; A. Ghicov);
- idei referitoare la activitățile de îmbunătățire/dezvoltare a comunicării și colaborării în grup (S. Derlogea și G. Bota; L. Cozolino; C. Cucuș; A. Cury; A. Ghicov).

**Metodele de cercetare** utilizate sunt: documentarea științifică, metoda analitico-sintetică, reflecția epistemologică/metodologică, modelarea teoretică, observația pedagogică, chestionarul, probe practice, experimentul pedagogic, eșantionarea, reprezentarea grafică, analiza statistică.

### **Sumarul capitolelor tezei**

**Capitolul 1. Valențe teoretice ale comunicării umane** arată că, din punct de vedere teoretic, există o corelare absolută între noțiunile de „comunicare”, „comunicare verbală”, „comunicare didactică”. Analiza sintetică a modelelor comunicării ilustrează că, în general, pe baza lor putem evidenția tipologia modelelor, funcțiile comunicării, esența comunicării și baza succesului acesteia. Comunicarea este un fenomen dinamic, care pune o problemă epistemologică serioasă pentru teoria și metodologia educației, iar această axiomă va sta la baza demersului prezentei lucrări.

Subliniind importanța acestor viziuni, au fost concepute o serie de teorii ale comunicării, oferind modele care au la bază abordări diferite ale ideii de mesaj, ale modului de transfer și ale rezultatelor comunicării. Un model permite să se interpreteze un ansamblu de fenomene prin intermediul unei structuri ce pune în evidență principalele elemente și relațiile care există între aceste elemente. Funcțiile pe care modelul le are de îndeplinit sunt euristice (a explica), organizaționale (a orienta) și predictive (a formula ipoteze). Se consideră că modelele nu sunt valoroase decât prin gradul lor de probabilitate: rămân valabile atâta timp cât nu sunt dezmințite de experiență. Ele reprezintă doar o modalitate de a descrie realitatea, și nu realitatea însăși, fiind posibil ca mai multe modele să țină cont de același ansamblu de fenomene.

Dezvăluirea specificului acestor modele de comunicare oferă o viziune de ansamblu asupra procesului de comunicare, esențială pentru fundamentarea patternului educațional al

dezvoltării competenței de comunicare a elevilor, constituind un fapt de reinsertie a comunicării în activitatea de învățare.

În acest caz, adecvarea între componentele comunicării se analizează în raport de coordonare necesară cu necesitățile verbal-comunicative ale elevilor în procesul educațional.

Se realizează o analiză semiotică a comunicării, semnul fiind „ceva care ține locul a ceva pentru cineva”, în anumite privințe sau în virtutea anumitor însușiri. El se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un semn echivalent sau, poate, un semn mai dezvoltat. Semnul echivalent pe care-l creează este interpretantul primului semn, este reacția determinată în conștiința receptorului semnului. Prin urmare, una din preocupările predilecte în demersul de valorificare a comunicării în procesul educațional, orientată spre obținerea succesului, urmează să ia în calcul un construct dialectic care ar însuma elemente ce gravitează în jurul unei convenții comunicative a succesului sau reușitei: sesizarea efectului mesajului asupra receptorului, menținerea relației de simetrie între cei care comunică, cuantificarea comunicării, perceperea contextuală a mesajului, ordonarea variabilității înțelesului în comunicare, re-crearea, interpretarea, negocierea mesajului, dinamizarea rețelelor de relații etc.

Se afirmă că, în fapt, comunicarea verbală utilizează ca vector de transmitere a informației „verbul”, adică transmite informația prin utilizarea cuvântului, scris sau vorbit. Trăirile, gândurile, sentimentele sunt codificate în limbaj, adică în grupuri de sunete, în comunicarea orală și în semne grafice, în comunicarea scrisă.

*Grupul uman* (în cazul nostru, clasa de elevi) este definit ca fiind un număr de persoane care comunică între ele destul de des într-o perioadă și care sunt suficient de puține pentru ca fiecare să poată comunica cu toți ceilalți direct, nu prin intermediul altor persoane.

**Capitolul 2. Delimitări educaționale ale competenței de comunicare** pornește de la ideea că în desfășurarea lecțiilor de educație fizică se folosesc metode și tehnici variate, dominante fiind metodele verbale expositive, metodele verbale conversative, dar și metode care implică în special demonstrațiile. Caracteristica specifică a mesajelor verbale este că ele sunt prezente preponderent sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie.

De remarcat este faptul că un mesaj verbal, comanda pentru executarea unei mișcări sau a unei succesiuni de mișcări are drept efect declanșarea unei acțiuni motrice la elev. Motivarea și convingerea au un rol extrem de important în practicarea exercițiului fizic, iar profesorul nu poate face acest lucru decât prin mesaje verbale, pe suportul unei relații apropiate cadru didactic-elev, pentru a fi asigurată receptivitatea și disponibilitatea elevului de a accepta sugestiile făcute sau de a urma sfaturile, în vederea obținerii performanței.

În această privință, o perspectivă dezvoltată într-o deducție stipulează că feedbackul așteptat de profesor nu este în mod obligatoriu un alt mesaj verbal din partea elevului, ci acțiunea motrică pe care acesta o efectuează și corectitudinea/acuratețea execuției. În acest mod, sunt activate funcțiile cognitivă, comunicativă, dar și persuasivă și expresivă ale comunicării, fapt determinant pentru realizarea obiectivelor la lecția de educație fizică.

Una dintre condițiile importante ale comunicării eficiente este ascultarea activă, care trebuie să caracterizeze atât cadrul didactic, cât și elevul. Ambele părți implicate în comunicare trebuie să-și asume rolul de interlocutor și să dovedească nu numai capacitate de emisie a mesajelor adecvate, ci și capacitatea de a menține atenția concentrată, de a procesa informația, de a cere lămuriri și de a da feedbackul potrivit.

Prin sintetizarea ideilor expuse și degajarea esenței referențiale a comunicării, pornind de la instanța educativă a modelelor de comunicare, a principiilor activității de comunicare, operând un context analitic al specificului comunicării verbale; pornind de la identificarea reperelor conceptuale ale comunicării în vederea constituirii *patternului educațional* și dezvoltând aspectele semiotice ale comunicării și competenței de comunicare a elevilor, a fost structurat ***Modelul pedagogic al dezvoltării competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică***, ce a servit drept bază pentru proiectarea activității aplicative printr-un program experimental numit *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică) – PE2CE*. Punctul de plecare, în structurarea acestui pattern, l-a constituit considerarea și corelarea etapei de dezvoltare bio-psiho-socială a subiecților cercetării cu mediul școlar preuniversitar și exigențele sale. Pe această bază, au fost formulate scopul și obiectivele demersului aplicativ, care au vizat așteptările finale, respectiv, dezvoltarea competenței de comunicare și rezultate școlare înalte.

Competența de comunicare este o competență transferabilă, iar noi ne bazăm pe faptul că dezvoltarea acestei competențe se va reflecta nu doar asupra participării și performanței elevilor la educația fizică, ci și în obținerea unui nivel mai înalt la celelalte discipline din curriculum. Având în vedere considerentele teoretice, rezultatele unor cercetări anterioare, identificate în publicațiile de specialitate, precum și experiența la catedră, am stabilit *Setul de activități CC* și metodele și tehnicile de dezvoltare, astfel încât scopul final să fie realizat.

În **Capitolul 3. Cercetarea aplicativă a dezvoltării competenței de comunicare a liceenilor la educația fizică**, sunt expuse datele experimentale, acestea având caracter aplicativ și de ilustrare a valabilității instrumentelor de formare elaborate. Acest capitol aduce în atenție procesul de dezvoltare a competenței de comunicare a liceenilor, abordând specificul formativ al disciplinei educația fizică. Conținuturile formative selectate – colaborarea cu colegii,

socializarea, cultura generală, comunicarea experienței, comunicarea nonverbală, ascultarea și imaginarea, ascultarea activă, decodarea mesajului, colaborarea în echipă, implicarea colaborativă, orientarea acțiunii, încrederea în sine etc. – sunt structurate în conformitate cu specificul de vârstă al elevilor.

Adolescența este o perioadă marcată de vulnerabilități, iar elevii care încep ciclul de pregătire liceal nu fac excepție de la acest lucru. Ei trec printr-o perioadă extrem de grea din punct de vedere psihologic: este vorba despre perceperea corectă a modificărilor fizice care au loc și acceptarea acestora, schimbarea școlii, a colegilor și a prietenilor, a profesorilor, asumarea de noi roluri. Această avalanșă de modificări ale mediului extern și intern duce de multe ori la situații în care adolescentul este confuz, incapabil să se concentreze pe sarcini, să-și pună priorități și să manifeste discernământ în actele și faptele sale.

Pe acest fundal s-a desfășurat experimentul pedagogic cu referire la dezvoltarea competenței de comunicare la lecția de educație fizică. Pentru a dezvolta competența de comunicare a elevilor din ciclul liceal, a fost elaborat *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică)*, abreviat **PE2CE**, conceput ca un program formativ care a fost valorificat la lecțiile de educație fizică, pentru aceasta, lunar fiind alocate orele aflate la dispoziția profesorului. Pentru a realiza scopul enunțat, programului obișnuit al lecțiilor de educație fizică i-a fost asociat un set de instrumente care să se adreseze în mod direct, țintit, capacității elevilor de a comunica, în vederea dezvoltării competenței de comunicare, formată anterior.

Referitor la **PE2CE**, acesta a avut în vedere ipoteza cercetării, precum și faptul că mediul de proveniență și genul nu influențează semnificativ competența de comunicare a elevilor din ciclul liceal, ei fiind la vârsta la care trendul din societate și modelele pe care le identifică în jur le determină comportamentul, concomitent cu mijloacele tehnologice de care dispun. De aceea, **PE2CE aplicat** nu a fost diferențiat pe subgrupurile cercetate, ci s-a adresat tuturor elevilor din grupul experimental.

În urma acestui proces de analiză, s-a ajuns la concluzia că intervenția în baza **PE2CE** se poate implementa în perioada 2019-2020, astfel încât metodele și tehnicile să fie utilizate într-o ordine logică, putând fi aplicate instrumente care să ajute la autocunoaștere, intercunoaștere, la construirea unor relații de colegialitate bazate pe respect, valorizare a calităților personale și încredere între elevi, precum și a unor relații bazate pe respect și apreciere între profesor și elevi.

**Concluziile generale și recomandările** sintetizează rezultatele cercetării teoretico-aplicative și aduc argumente pentru validitatea acestora.

# 1. VALENȚELE TEORETICE ALE COMUNICĂRII UMANE

## 1.1. Esența funcțională a modelelor comunicării

Comunicarea interumană inițiază, menține sănătoase relațiile dintre oameni și construiește oportunități în carieră și în viața socială. Comunicarea reprezintă un proces de interacțiune între persoane, între și în interiorul grupurilor, prin cuvânt, imagine, gest, simbol sau semn; prin comunicare, indivizii își împărtășesc cunoștințe, interese, atitudini, simțăminte, idei, pot schimba mentalități, pot să-și însușească un sistem de valori necesar vieții de zi cu zi și pot transmite cunoștințe peste generații.

Comunicarea interpersonală, cu tot caracterul ei social, nu se poate reduce doar la funcția de supraviețuire, ci trebuie să-și propună un scop mult mai complex: eficientizarea acțiunilor în raport cu standardele vieții moderne, impuse de o societate integrată, sau pe punctul de a o face, în sistemul de valori universale.

J. Fiske susține, despre comunicare, că „este una dintre activitățile umane pe care fiecare dintre noi o poate recunoaște, însă puțini o pot defini satisfăcător” [76, p. 16].

Același autor arată că există două mari orientări în definirea și studiul comunicării: comunicarea ca transmitere de mesaje, ceea ce reprezintă și abordarea clasică a acestui proces uman, denumită și școala-proces, a doua orientare fiind abordarea comunicării ca producție și schimb de semnificații, denumită și școala semiotică [Ibidem].

Școala-proces explică modul în care emițătorul și receptorul realizează transferul de informație, prin codificare și decodificare, problema cea mai importantă care se pune aici fiind cea a „randamentului”, dacă putem să ne exprimăm în acest fel, adică a modului în care mesajul receptat este identic/neidentic cu cel trimis, reliefând rolul pe care factori precum canalul de comunicare, zgomotul de fond etc. îl au în eficiența și acuratețea comunicării. În centrul acestui curent se află „actul de comunicare”, ceea ce are legătură cu psihologia și cu sociologia, deci cu ceea ce astăzi numim științele sociale.

Școala semiotică se bazează pe studiul modului în care mesajul interacționează cu oamenii, în scopul producerii de semnificații, adică are drept sursă de inspirație zona lingvistică și cea artistică [Ibidem].

Școala semiotică are drept reper central construcția de semne în calitate de generatoare de înțelegeri.

De-a lungul timpului, au fost concepute o serie de teorii ale comunicării, oferind modele care au la bază abordări diferite ale conceptului de „mesaj”, ale modului de transfer și ale rezultatelor comunicării. Un model permite să se interpreteze un ansamblu de fenomene prin

intermediul unei structuri ce pune în evidență principalele elemente și relațiile care există între aceste elemente.

Funcțiile pe care modelul le are de îndeplinit sunt euristice (a explica), organizaționale (a orienta) și predictive (a formula ipoteze). Așa cum afirmă autorii D. McQuail și S. Windahl, modelele nu sunt valoroase decât prin gradul lor de probabilitate: rămân valabile atâta timp cât nu sunt dezmințite de experiență. Ele reprezintă doar o modalitate de a descrie realitatea, și nu realitatea însăși, fiind posibil ca mai multe modele să țină cont de același ansamblu de fenomene [Apud 118, p. 65].

Există modele care arată structura fenomenului – schema elementelor procesului de comunicare –, dar și modele ce pun în evidență relațiile existente între diferitele componente ale sistemului și influențele pe care le exercită unele asupra altora – punerea în relație a componentelor societății, analiza efectelor pentru a transmite moștenirea socială, variația energiei unui sistem în funcție de forțele exercitate asupra acestui sistem etc.

Începând cu a doua jumătate a secolului XX, au fost elaborate o seamă de modele teoretice ce au căutat să exprime relațiile dintre elementele procesului de comunicare, inspirate din diverse științe (matematică, informatică, cibernetică, fizică, lingvistică, semiotică, psihologie, sociologie etc.), și create de diferite școli: școala-proces, școala semiotică, școala de la Palo Alto, școala de la Oxford etc.

Dezvăluirea specificului acestor modele de comunicare oferă o viziune de ansamblu asupra procesului de comunicare, ceea ce ni se pare esențial pentru ideea de a fundamenta *PE2CE* al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor, acest lucru constituind un act de reinscriere al comunicării în procesul de învățare. Astfel, caracterul euristic al demersului inițiat se poate manifesta atât cu ajutorul trăsăturilor specifice ale componentelor comunicării, în general, cât și prin intermediul antrenării consecvente a structurilor verbale.

În acest caz, adecvarea între componentele comunicării se analizează în raport de coordonare imperativă cu necesitățile verbal-comunicative ale elevilor, în procesul educațional.

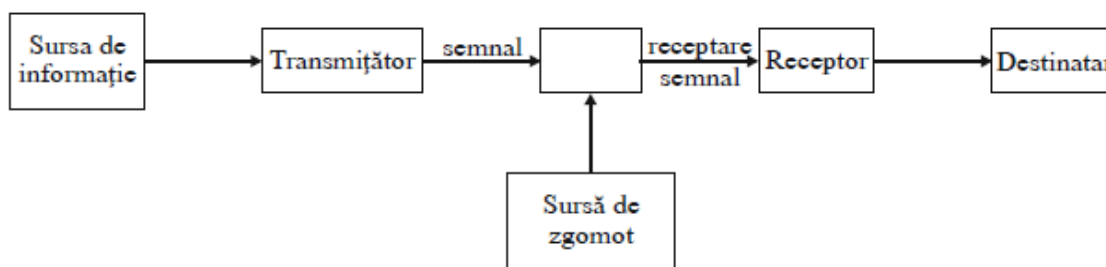
### ***Modelul lui Shannon și Weaver***

C.E. Shannon este autorul teoriei construcției circuitelor digitale și al teoriei matematice a comunicării. Până la Shannon, comunicarea, înțeleasă ca actul prin care o persoană influențează comportamentul ori dispoziția altei persoane, pornea de la emițător, mesajul și semnalul nu erau delimitate, nu se spunea nimic despre bruiaj și nici nu se vorbea de entropie sau de redundanță informațională. Toate acestea însă aveau să se schimbe odată cu publicarea modelului matematic al comunicării. Conform modelului Shannon și Weaver, „a comunica înseamnă a transmite un

semnal (o informație) care este primit” [192, p. 41], iar decizia de a trimite sau nu un mesaj, ori de a alege dintr-o varietate de mesaje îi revine sursei.

Emițătorul transformă mesajul în semnal și îl transmite, printr-un canal, către receptor. Acesta îl recepționează (integral sau nu, întrucât există posibilitatea existenței unor bariere în comunicare), are loc decodarea (din semnal în mesaj) și mesajul ajunge la destinatar. Cu cât se pot transmite mai multe mesaje de la sursă către destinatar, folosind același canal, dar fără a altera mesajul primit, cu atât mai mult se poate discuta despre succesul comunicării.

Conform modelului lui Shannon și Weaver, comunicarea informației poate fi descompusă în următoarele elemente: *sursă*, de la care pleacă mesajul către *transmițător*, unde este codificat într-un *semnal*, ce poate fi distorsionat de *zgomot*, trecând prin canal în drumul către *receptor*, unde este decodificat și transmis *destinatarului*.



**Fig. 1.1. Modelul comunicării al lui Shannon și Weaver**

Sursa: Tran, V., Stănciugelu, I. Op. cit., p. 41.

*Sursa* este factorul de decizie. Ea își asumă comunicarea, discutând, în acest caz, despre o comunicare intenționată.

*Emițătorul* (sau *transmițătorul*) transformă mesajul în semnale, adaptându-l canalului de comunicare.

*Canalul* reprezintă mijlocul fizic prin care se transmit semnalele.

*Bruiajul* afectează comunicarea, obturând total sau parțial canalul de comunicare. Transmiterea propriu-zisă a mai multor mesaje simultan prin același canal se poate constitui într-o sursă de bruiaj.

*Receptorul* (sau *decodorul*) transformă semnalele acustice, luminoase sau binare în mesaje, pentru a fi înțelese de către destinatar.

Receptorul, ca și emițătorul, la rândul său, reprezintă mijloace de comunicare fizice (asemenea canalului), al căror scop este să pregătească mesajul pentru transmitere/recepție.

*Mesajul* acoperă un teritoriu complex în cadrul procesului de comunicare, constituind „conținutul” transmis între cele două părți ale comunicării. Mesajul este elementul de legătură între acestea și poate fi studiat în funcție de intențiile lor. În transmiterea unui mesaj, este posibil să predomine latura informativă, dar este la fel de posibil să prevaleze latura privitoare la capacitatea de influențare. Această din urmă latură a constituit obiectul unor importante studii și experimente, care au ajuns la concluzia că mesajele prin care se intenționează influențarea nu pot produce efecte în lipsa atenției, înțelegerii și acceptării din partea receptorilor. Pentru transmiterea unui mesaj, sunt necesare canale de comunicare și coduri comune de interpretare. Odată codificat de emițător în semnale, mesajul necesită o decodificare adecvată din partea receptorului. Ceea ce se transmite în mod real între actanții comunicării sunt seturile de semnale, în baza unor coduri unanim acceptate, nu mesajele în sine.

Mesajele intră în contact direct cu fiecare dintre cei doi parteneri ai comunicării, dar din perspectivă semantică, între mesajul emis și mesajul recepționat există diferențe, atâta vreme cât există diferențe între emițător și receptor (de experiență, de cunoaștere, de stare emoțională etc.).

*Codul* reprezintă un sistem de semnificare specific unui grup social sau unei culturi și presupune, în egală măsură, un sistem de semne și un sistem de norme, în baza cărora respectivele semne se combină. Problematika acestui element al comunicării este complexă și necesită o interpretare diferită, prin apel la perspectiva așa-numitei școli semiotice.

În cadrul codurilor, se poate discuta despre două sisteme de organizare: unul paradigmatic, presupunând seturile de semne cu care se operează în cadrul codurilor, și unul sintagmatic, presupunând regulile/convențiile de combinare a unităților paradigmatică. Membrii unei comunități lingvistice convin atât asupra unităților paradigmatică, cât și a regulilor sintagmatică.

În funcție de apartenența la o anumită clasă socială și la gradul de instruire al celor ce utilizează codurile, se poate face distincție între un cod restrâns și un cod elaborat. Codul restrâns, specific membrilor comunităților restrânse, tradiționale, este caracterizat prin faptul că presupune un vocabular mai redus și o sintaxă mai simplă. Codul restrâns se mai caracterizează și prin oralitate și grad ridicat de redundanță [76, p. 96]. El este utilizat atât pentru a se transmite prin intermediul său informații, cât și pentru a menține canalele de comunicare deschise. Codul restrâns este orientat spre relațiile sociale și facilitează exprimarea apartenenței la grup și a experienței culturale. Faptele și obiectele la care se face referire cu ajutorul codului restrâns sunt preponderent din domeniul concretului.

Codul elaborat, caracteristic persoanelor educate, presupune un grad de complexitate ridicat. Oralitatea codului restrâns este înlocuită de ambivalența scris-vorbit a codului elaborat. Prin intermediul acestuia, sunt transmise informații cu un grad ridicat de abstractizare și



generalizare. Înțelesurile exprimate prin intermediul codului elaborat sunt precise [Idem, p. 97]. Spre deosebire de codurile restrânse, care depind de experiența culturală, cele elaborate se dobândesc prin învățare.

Distincția dintre codul restrâns și codul elaborat, extinsă la nivelul comunicării de masă, conduce la o nouă tipologie: cod *broadcast*/cod *narrowcast* [Idem, p. 99]. Codul *broadcast* (sau al difuzării de masă) este împărtășit de membrii audienței de masă, indiferent de categoria socială sau de nivelul de instruire. El este similar codului restrâns și are, în general, aceleași caracteristici. Comunicarea în codul broadcast presupune abordarea de probleme generale într-o formă facilă, adaptată spațiului și experienței culturale în cauză. Codul *narrowcast* (sau al difuzării limitate) este destinat unui public țintă clar delimitat și este similar codului elaborat. Codul narrowcast presupune informarea și îmbogățirea cunoștințelor, nu doar reconfirmarea apartenenței la un grup social sau la un cadru cultural. Prin intermediul acestuia, se fac diferențieri nu doar cu privire la natura nivelului de pregătire, ci și la natura specializării.

Delimitarea publicului țintă se poate realiza și în funcție de pasiuni și preferințe sau de apartenență la un anumit grup.

*Barierele de comunicare.* În studiul comunicării procesuale se operează, inițial, cu termenul *zgomot*, care presupune alterarea semnalului transmis la nivel tehnic sau semantic. Zgomotul induce o perturbare/distorsionare a mesajului, îngreunând transmiterea acestuia. Ulterior, semnificația termenului a fost extinsă, pentru a determina orice distorsionare apărută pe parcursul transmiterii mesajului între partenerii comunicării, indiferent dacă survine în timpul emisie, al recepției sau al parcurgerii canalului de comunicare.

O primă tipologie a zgomotelor, plecând de la modelul canonic al comunicării, presupune o distincție în raport cu elementul procesului de comunicare asupra căruia acționează: *zgomotul mecanic* acționează asupra canalului și *zgomotul semantic* – asupra mesajului:

1. zgomotul mecanic este zgomotul de pe canal; de exemplu, microfonia la radio, puricii la televizor, distorsiuni ale anunțurilor din gări, bâlbâieli sau alte probleme de discurs;

2. zgomotul semantic este interferența cu mesajul, cauzată de disonanța semnificației; aceasta din urmă este provocată, de obicei, de diferențele sociale și culturale dintre cel care codifică mesajul și cel care îl decodează. Jargonul poate fi considerat un zgomot semantic, împiedicând decodificarea corectă a mesajului, așa cum a fost intenționată; tonul patetic al vocii poate să se transforme în zgomot.

Mai târziu, zgomotul din modelul canonic a fost înlocuit de *barierele de comunicare*, termen care desemnează orice perturbație ce poate interveni în procesul de comunicare. Natura

perturbațiilor și momentul apariției acestora pot fi diferite, motiv pentru care barierele de comunicare îmbracă diverse forme.

În timpul elaborării sau în timpul recepționării mesajului, pot interveni barierele de concepție, printre acestea numărându-se:

- existența presupunerilor;
- exprimarea cu stângăcie a mesajului;
- rutina în procesul de comunicare;
- lipsa de atenție în receptarea mesajului;
- concluzii grăbite asupra mesajului;
- lipsa de interes față de mesaj;
- imaginile diferite pe care le au partenerii în procesul comunicării despre sine și fiecare despre celălalt;
- perspectiva diferită pe care o au aceștia asupra obiectului și contextului comunicării;
- sentimentele și intențiile diferite;
- climatul de muncă necorespunzător;
- frica de exprimare.

La nivel semantic, se întâlnesc *barierele de limbaj*, care pot conduce la distorsionarea mesajului, ca urmare:

- a înțelesurilor diferite asociate cuvintelor/expresiilor de către partenerii care participă în procesul comunicării;
- a nivelurilor diferite de pregătire ale participanților la procesul comunicării;
- a stării emoționale a oricărui dintre aceștia;
- a ideilor preconcepute și rutinei;
- a dificultăților de exprimare;
- a utilizării cuvintelor și expresiilor confuze;
- a limbajului prolix.

Noțiunile cu care operează Shannon în teoria sa sunt „alegere”, „probabilitate”, „incertitudine”, „măsurare”, „entropie”, „negentropie”, „redundanță”.

*Redundanța* poate fi definită drept ceea ce este predictibil sau convențional într-un mesaj. Un mesaj este redundant dacă nu aduce nimic nou. *Entropia* este opusul redundanței, caracterizându-se printr-o predictibilitate scăzută și o cantitate mare de informație.

În teoria lui Shannon, informația este o valoare matematică, o măsură a ceea ce este transmis, transportat de la emițător la receptor; mai precis, este o măsură a incertitudinii dintr-un sistem, după cum precizează G. Willet [Apud 70, pp. 12-14]. În acest sens, informația este

definită ca raportul dintre ceea ce poate fi spus și ceea ce efectiv este spus, este măsura alegerii făcute între variantele posibile, estimată prin gradul de probabilitate ce afectează ordinea elementelor dintr-o serie.

În opinia lui Willet, informația este „apropiere de sens”, „transmitere către o ființă conștientă a unei semnificații, a unei noțiuni prin intermediul unui mesaj spațio-temporal (tipărit, telefonic, unde sonore)” [Idem, p. 16].

### ***Modelul lui Gerbner***

G. Gerbner propune un model al comunicării cu aplicabilitate mai largă, incomparabil mai complex decât cel al lui Shannon și Weaver, de la care a preluat ca bază modelul comunicării ca proces linear. Principalele elemente de noutate ale modelului lui Gerbner, spre deosebire de modelul lui Shannon și Weaver, sunt:

1. noul model leagă mesajul de „realitatea” despre care acesta vorbește, ceea ce permite abordarea problemelor de percepție și înțeles;

2. procesul comunicării este văzut ca având două dimensiuni alternative – dimensiunea perceptuală, sau de recepție, și dimensiunea comunicativă, sau a mijloacelor și controlului.

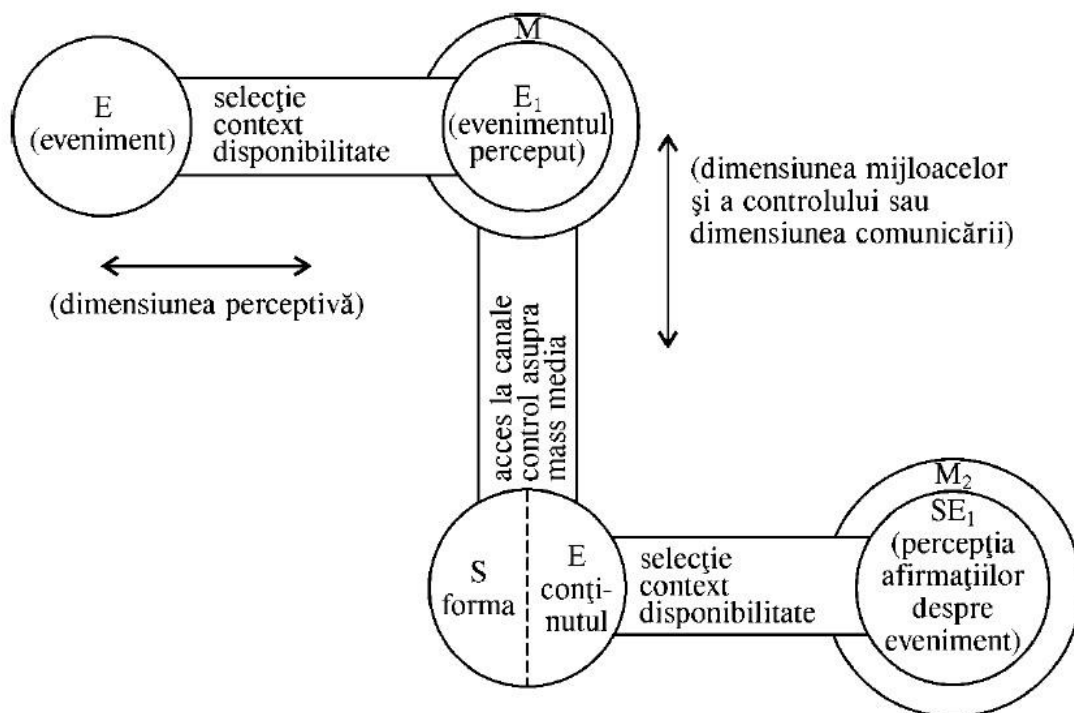
Modelul lui Gerbner reprezintă totuși doar o dezvoltare speculativă a modelului lui Shannon și Weaver. Savantul definește comunicarea ca pe o transmitere de mesaje și, punând astfel problema semnificației, nu se referă niciodată direct la problemele legate de modul în care este generat înțelesul.

Lucrările ulterioare ale lui Gerbner, în special studiile sale despre prezentarea violenței la televizor, relevă că cercetătorul a fost conștient de deficiențele modelului său.

Acest model este, așadar, extins pe două dimensiuni, spre deosebire de modelul matematic al comunicării, unde aveam doar componenta orizontală, și aceea diferită. Deosebirea rezidă deci în faptul că, în timp ce modelul matematic este, mai degrabă, unul teoretic, Gerbner, el însuși cercetător în mass-media, și-a dorit o schiță practică de lucru.

Pe axa orizontală, numită și dimensiunea perceptivă, regăsim un eveniment (notat cu E) care dă naștere unei percepții ( $E_1$ ) la un agent de comunicare (M). Agentul de comunicare poate fi om sau mașină. Percepția ( $E_1$ ) se mai numește și reacția lui M, care este diferită de evenimentul original (E).

Axa verticală, care se mai numește și axa mijloacelor și a controlului comunicării, sau dimensiunea comunicării, urmărește relația dintre cel care comunică (agentul M) și produsul comunicării (mesajul).



**Fig. 1.2. Modelul comunicării al lui Gerbner**

Sursa: Fiske, J. Op. cit, p. 44.

Mijloacele țin de agenții care permit transmiterea semnalelor, aceste mijloace putând fi combinate prin diferite procedee, iar în final sunt accesate resursele administrative necesare, pentru a fi asigurat controlul producției și distribuției de mesaje [192, p. 44].

Prin evidențierea dimensiunii perceptive, agentul nu mai este asemenea unui receptacul, dispus să preia orice de la oricine, ci operează cu o capacitate proprie de selecție și de disponibilitate, contextualizată prin experiențele sale trecute, prin formarea, dar și dispoziția de moment ori chiar prin factori aparent minori (poziția în sală a reporterului, de exemplu), aceștia din urmă dovedindu-se a fi decisivi în formarea percepției.

Prin componenta sa verticală, ce se poate replica la nesfârșit (pentru că fiecare mesaj nou formează în mintea noastră o percepție E<sub>1</sub>, pe care apoi o retransmitem și tot așa, în continuare), efectele comunicării apar ca fiind atât previzibile, cât și imprevizibile (ca în viața reală), însăși comunicarea apărând ca dinamică și deschisă. G. Gerbner a fost un inovator, modelul său abordând în premieră o serie de elemente precum „percepția”, „mesajul ca unitate de formă și conținut”, „intersubiectivitatea” (văzută ca raportul dintre producția mesajelor și modul în care sunt percepute mesajele și evenimentele) și întregul proces de comunicare ca fiind unul „subiectiv, selectiv, variabil și imprevizibil” [187, p. 36].

### ***Modelul cibernetic***

Pe baza modelului Shannon și Weaver și în continuitate cu principiile aferente teoriei informației, N. Wiener a elaborat o structură proprie în cadrul unei noi discipline științifice: cibernetica (din grecescul *kūbernetes* „cârmaci”). Un sistem dinamic este cibernetic doar atunci când poate realiza cel puțin o conexiune inversă (feedback). În cadrul sistemelor mecanice, această conexiune inversă se exprimă printr-un feedback negativ, iar în cadrul sistemelor vii, prin homeostazie, aceasta reprezentând capacitatea (sistemelor) de autoreglare, de menținere a structurii, proceselor și reacțiilor în anumite limite, indiferent de schimbarea condițiilor externe.

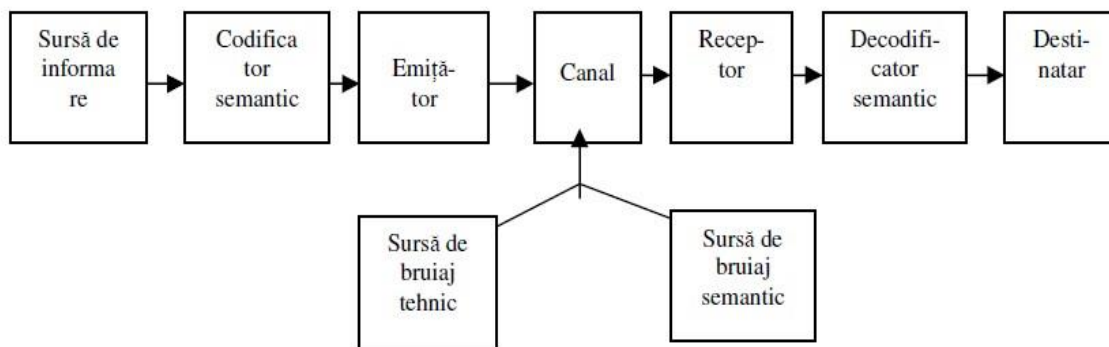
Unul dintre elementele de bază ale concepției lui Wiener a fost reprezentat de ideea elaborării unui model de comunicare aplicabil atât la om, cât și la mașini: comunicarea umană este similară unui dispozitiv de comunicare între mașini capabile să transmită și să interpreteze ordine, reacționând la semnalele primite. În acest context, menționăm că orice sistem (mașină sau organism viu) funcționează ca o „cutie neagră”, prelucrând elementele de intrare, pe baza unei funcții de transformare ce permite anticiparea finalității încă din faza inițială. Este pus astfel în evidență efectul de feedback (element central în cibernetică), acesta reprezentând și principala inovație adusă de Wiener la modelul Shannon și Weaver.

Prin această extindere, comunicarea devine un proces circular și multidimensional, angajând în egală măsură atât emițătorul, cât și receptorul. Astfel, conexiunea inversă realizează o acțiune de modificare și orientare a codificării și transmiterii de mesaje, putând lua forme diferite, în funcție de tipul evenimentului comunicațional (de exemplu, rezultatele examenelor în cadrul unui sistem educațional, studiile statistice de audiență ale unui comunicator în masă, recenziile unei cărți, expresia facială a interlocutorului etc.).

Cele două modele (al lui Shannon și Weaver și al lui Wiener) au dezvoltat considerabil baza teoretică a comunicării, prin formularea unor aserțiuni fundamentale:

- comunicarea reprezintă transmitere de informații;
- comunicarea este cuantificabilă;
- procesul comunicării poate suporta o „modelare integrală”.

Cu toate acestea, modelul cibernetic perpetuează celelalte limite ale predecesorilor, ignorând o serie de repere specifice comunicării umane: sensul (semnificația), intenționalitatea și intercomprehenșiunea.



**Fig. 1.3. Modelul cibernetic**

Sursa: Nicolescu, O., Verboncu, I. Op. cit., p. 465

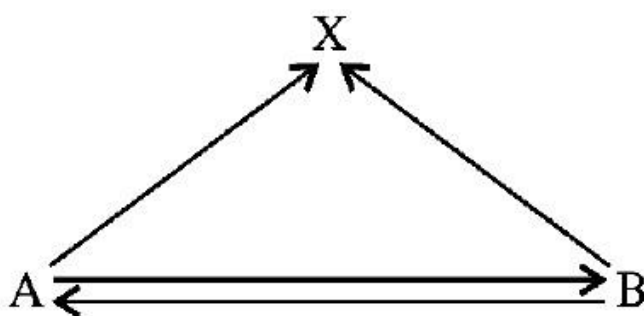
Accentul este pus pe feedback – conexiunea inversă dintr-un sistem comunicațional –, care cuprinde procedeele de autoreglare ce permit sistemului să se adapteze la modificările de context.

Posibilitățile oferite de teoria informației au generat și interesul psihologilor, care au elaborat o seamă de studii asupra capacității de transmisie a omului. Problema pe care au întâmpinat-o a fost aceea a recodificării informației, care poate fi făcută în termeni diferiți de codificarea experimentatorului. Omul nu este „un simplu canal”, care doar transmite o informație; el o supune unui tratament – decodează, filtrează, stochează, utilizează informația în cursul unei experiențe oarecare.

### ***Modelul lui Newcomb***

În viziunea cercetătorilor D. McQuail și S. Windahl, acest model al comunicării este unul neliniar și pornește de la premisa conform căreia comunicarea între indivizii umani îndeplinește funcția esențială de a permite ca doi sau mai mulți interlocutori să-și mențină orientarea simultană unii către ceilalți și către obiectele din mediul exterior [Apud 118, p. 37].

Newcomb concepe un model triunghiular, care ia în considerare relațiile sociale ce se inițiază și se realizează între indivizi prin comunicare.



**Fig. 1.4. Modelul Newcomb**

Sursa: Fiske, J. Op. cit., p. 52.

Cu A și B sunt notați indivizii, iar X este un obiect din ambientul comun. Comunicarea este concepută ca fiind procesul ce permite menținerea simetriei relației între cele trei elemente, transmiterea informației și adaptarea.

Sistemul **ABX** este stabil la un moment dat, deci este în echilibru.

Principala semnificație a acestui model rezidă în faptul că este primul în care este inclus și rolul comunicării în societate sau în relațiile sociale. Pentru Newcomb, acest rol este simplu – acela de a menține echilibrul în interiorul sistemului social.

Din acest model deducem, deși nu se afirmă în mod explicit acest lucru, că oamenii au nevoie de informare. Această nevoie este mai acută, dacă transferăm comunicarea în procesul educațional.

#### ***Modelul lui Westley și MacLean***

Nevoia de informare, adusă în atenție de Newcomb, se află la baza extensiei realizate la acest model de către Westley și MacLean. Westley și MacLean pretind că mass-media furnizează mijloacele prin care se realizează relația sau orientarea. Informația este fie dată de către un individ A unui individ B, fie căutată de B la sursa A, care dispune de competențe specifice în raport cu nevoile lui B. Modelul are interpus un al patrulea element, ce reprezintă activitățile de intermediar între A și B ale comunicatorului de masă. Acest element C are rolul de canal, acționând ca agent al comunicatorului și al publicului în același timp. Rolul lui C este de a opera selecții între comunicatori, în favoarea acelor ale căror mesaje sunt semnificative.

Acest model al dependenței nu reușește totuși să ia în considerare relația dintre mass-media și celelalte mijloace pe care le avem, în scopul orientării noastre în mediul social: acestea

includ familia, școala, biserica, prietenii, colegii, organizații profesionale și toate celelalte rețele formale sau informale de relații, prin intermediul cărora reușim să ne adaptăm în societate.

Considerăm că nu suntem însă atât de dependenți de mass-media, așa cum vrea să sugereze acest model.

### ***Modelul lui Saussure***

F. de Saussure a creat un model al comunicării, deși nu a intenționat să facă acest lucru. Studiile sale de pionierat în domeniul lingvisticii conturează însă un model „structural” prin care sunt puse în evidență relațiile dintre elementele limbii în intenția creării de înțeles.

Din perspectivă comunicațională, accentul cade pe mesaj, și nu pe procesul comunicării sau pe actanții implicați. Deși în sens restrâns structuralismul se referă la etapa incipientă din istoria lingvisticii, până la apariția gramaticii generative a lui Chomsky; în sens larg, el trimite la ideea de sistem al limbii, ca structură mediatoare între realitatea obiectivă și percepția subiectivă.

Structuralismul presupune reducerea succesivă a variantelor la invariante, postulând organicitatea părților, vizând studiul totalităților organizate, spre deosebire de totalitățile sumative, și presupune legătura intrinsecă cu caracterul sistematic al unui obiect. Saussure a studiat limba ca pe o totalitate organică, punând astfel bazele lingvisticii structurale, fără însă a folosi acest termen, chiar dacă funcționalitatea structurală, specificitatea funcțiilor limbii, subsistemele (în funcționalitate) se referă, în principal, la limbă în decupajul static al unei epoci. Pe de altă parte, lingvistul elvețian se detașează de practica lingvistică a studierii originii limbilor și încearcă să descrie „structura” limbii. Lingvistica dobândește, astfel, un alt obiect de studiu, o entitate diferită de cele ale altor științe – limba.

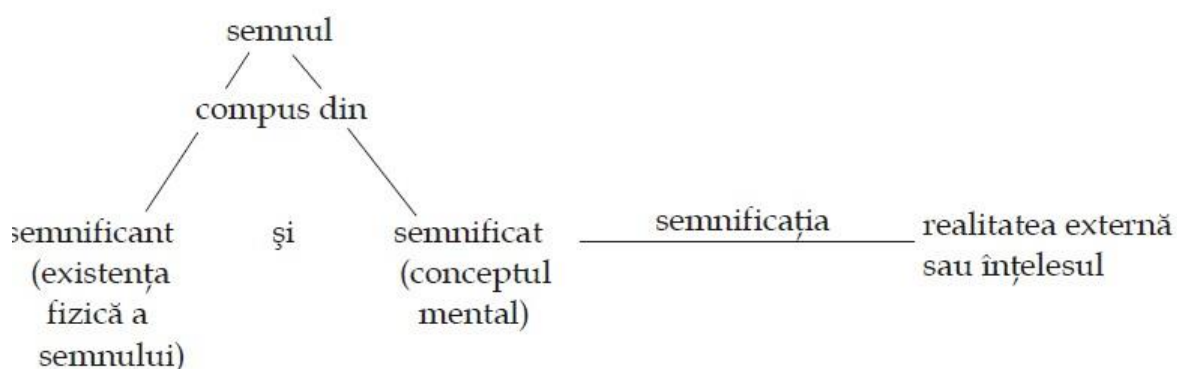
Limba nu are realitate obiectivă, ci reprezintă o instituție socială care scapă premeditării și care nu se supune regulilor de organizare a realității externe pe care o descrie. Fiind un construct teoretic, limba este percepută ca modalitate de a face inteligibile faptele de limbaj, iar prin aceasta se subsumează limbajului. Respectiva distincție saussuriană este singura care operează cu entități „sumative”, pentru a-i putea oferi limbajului unitate. Prin aceasta, limba este percepută ca obiect, corpus ce se constituie într-un model teoretic de structurare a facultăților limbajului.

Prin aceste două dihotomii impuse – semn fizic-semn mental, respectiv, langue-parole –, Saussure nu privește obiectul lingvisticii ca fiind strict separabil în structuri constituente, ci lansează provocarea studierii acesteia ca un tot divizibil doar la nivel analitic, nu și funcțional. Mai mult, Saussure leagă elementele componente de funcțiile lor. Privitor la necesitatea studierii întregului în organicitatea sa, lingvistul elvețian afirmă că limba nu poate fi redusă la sunete sau



la alte unități constituente, că nu se poate detașa de acestea și că nu se poate clasifica în vreo categorie de fapte umane, constituindu-se ca întreg în sine și ca principiu de clasificare deopotrivă.

Școala semiotica consideră comunicarea ca fiind producere și schimb de sensuri (semnificații). Obiectul său de cercetare îl reprezintă studiul formelor sociale care funcționează ca un limbaj – sistem de înrudire, mituri, mode –, al modului în care mesajele interacționează cu oamenii, pentru a produce înțelesuri. Efectele diferite față de intenția comunicațională nu sunt văzute ca eșecuri, ci rezultă din diferențele culturale dintre emițător și receptor. Pentru această școală, studiul comunicării rezidă în studiul textului și al culturii, iar metodele de analiză utilizate provin din semiotică. Școala semiotică influențează lingvistica și se autodefinește prin termenii legați de producerea comunicării. Mesajul este văzut ca o construcție a semnelor, care, în interacțiunea cu receptorii, produc semnificații. Accentul nu mai este pus pe emițător, ci pe text și pe felul în care acesta este înțeles.



**Fig. 1.5. Modelul lui Saussure**

Sursa: Fiske, J. Op. cit., p. 67.

Semnificantul reprezintă partea vizibilă, existența fizică a semnului, în timp ce semnificatul desemnează conceptul mental care aparține tuturor membrilor aceleiași comunități lingvistice, aceleiași culturi. Semnificația este determinată de relația existentă, de asocierea dintre semnificat și realitatea externă (sau de înțelesul conceptului). Practic, actul de comunicare presupune activitatea de codare-decodare, în funcție de raporturile intenționate-interpretate dintre semn, perceput în existența sa binară (semnificant și semnificat), și realitate.

Din perspectivă semiotică, înțelesul nu este „împachetat” în mesaj, ci reprezintă un proces activ, de re-creare/interpretare/negociere a mesajului (în linia exploatată ulterior de teoreticienii modelelor tranzacționale ale comunicării). Dubla natură a limbajului (gândire-sunet), plecând de

la natura duală a sunetelor, îi imprimă limbii rolul de mediator, situând-o între o entitate lipsită de materialitate (gândirea) și una lipsită de spiritualitate (rostirea).

### ***Modelul lui Ogden și Richards***

Între perspectiva lingvisticii structurale și perspectiva semioticii pragmatice asupra raportului dintre elementele înțelesului, se situează perspectiva școlii referențiale, reprezentată de savanții britanicii C.K. Ogden și I.A. Richards.

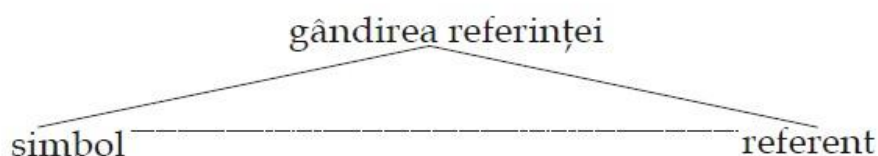
Lucrarea de referință a acestor savanți, „The meaning of meaning”, prezintă mediul în care termenul *semnificație* este privit ca sumă de accepții diferite, printre care:

- proprietatea intrinsecă a ceva (înțelesul direct al referentului);
- conotația unui cuvânt (înțelesul asociat al unui cuvânt);
- înțelesul preconizat de cel care utilizează simbolul;
- înțelesul asociat de persoana care comunică simbolului;
- înțelesul pe care ar trebui să-l delimiteze utilizatorul simbolului;
- înțelesul asociat simbolului în interpretarea acestuia, respectiv, înțelesul asociat utilizatorului simbolului de către interpretul acestuia.

Abordarea celor doi cercetători britanici se înscrie în linia școlii referențiale, al cărei precursor a fost J. Locke, care consideră că semnificația cuvintelor este convențională; prin aceasta, Ogden și Richards se apropie de abordarea lui F. de Saussure referitoare la arbitraritatea semnului lingvistic, considerând cuvintele semne arbitrare (*voluntary signs*), a căror funcționalitate însă crește odată cu numărul utilizatorilor, în funcție de gradul de „acceptare comună”.

Ogden și Richards studiază cuvintele ca simboluri, deoarece ele „dau înțeles”, iar neînțelegerea ia naștere din variabilitatea înțelesului. Pentru a stabili această „variație” de sens, cercetătorii britanici propun o variantă de înlocuire a triunghiului semiotic al lui Peirce, un alt triunghi, ale cărui vârfuri sunt simbolul (cuvântul), gândul și referentul extern.

Practic, principala problemă a semanticii este cea a relației dintre înțelesul cuvântului și realitate, distincție operată pentru prima dată de logicianul G. Frege. În studiul lui Ogden și Richards „The meaning of meaning”, distincția a fost prezentată prin prisma unei relații triadice/a triunghiului prezentat infra (Fig. 1.6.), în care „gândul referinței” presupune simbolul și face trimitere la un referent. Acest model dă prioritate realităților, lucrurilor, psihicului, gândirii, ideilor, limbajului, cuvintelor, în analiza comunicării.



**Fig. 1.6. Modelul lui Ogden și Richards**

Sursa: Lesenciuc, A. Op. cit., p. 126.

### ***Modelul lui Peirce***

Spre deosebire de reprezentanții lingvisticii structurale europene, C.S. Peirce pătrunde pe teritoriul semioticii, pe care o definește ca fiind „doctrina cvasi-necesară sau formală a semnelor” din domeniile matematicii, metodologiei științifice, epistemologiei și, mai ales, din domeniul logicii, pe care o subsumează semioticii. Ca și în celelalte domenii de studiu, Peirce propune și în semiotică înțelegerea metafizică a diferitor aspecte ale cunoașterii prin apel la „idealismul obiectiv”.

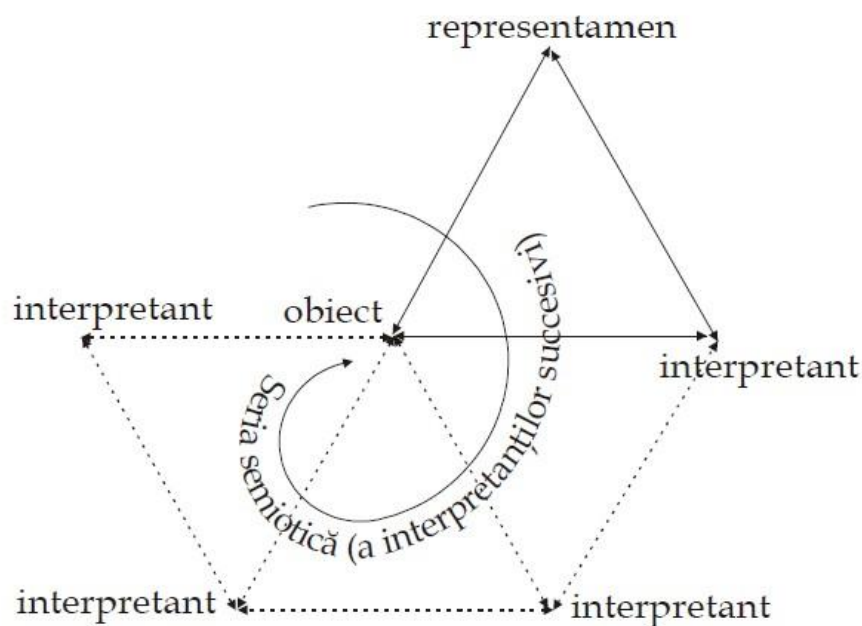
Această direcție a fost exploatată și pe teritoriul semioticii, instituindu-se „maxima pragmatică”, prin care semnificația se reduce la acțiune. În concepția lui Peirce, orice proces semiotic este o relație între trei componente: semnul însuși, obiectul reprezentat și interpretantul.

Semnul este „ceva care ține locul a ceva pentru cineva”, în anumite privințe sau în virtutea anumitor însușiri, însă pentru ca un anumit element să fie semn, „trebuie să reprezinte, cum se spune, altceva, numit obiectul său” [150, p. 269]. El se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un semn echivalent sau, poate, un semn mai dezvoltat. Semnul echivalent pe care-l creează este interpretantul primului semn, este reacția determinată în conștiința receptorului semnului.

Interpretantul obiectului variază în funcție de experiența pe care utilizatorul semnului a avut-o în legătură cu acel obiect. Nu este o relație diadică între semn și obiect, ci una triadică, interpretantul având rolul de mediere în informare, de traducere a unui semn prin alt semn.

Peirce considera că există trei tipuri de semne: iconul, indicele și simbolul. Un icon este un semn bazat pe o anumită asemănare cu obiectul real sau fictiv (de exemplu, o schemă, o diagramă), indicele este un semn aflat într-o relație directă cu obiectul, funcționând ca o indicație sau ca o referință (de exemplu, indicatoarele de circulație, simptomele unei boli), simbolul este un semn determinat numai în cadrul unei interpretări și nu are nici o legătură fizică cu obiectul (de exemplu, imnul, steagul). Legătura semn-obiect este, în cele din urmă, naturală (emanație),

nu strict arbitrară. Astfel, legătura semn-obiect presupune o relație naturală, la origine (o emanație), fără să reclame arbitraritatea menționată de Saussure.



**Fig. 1.7. Seria semiotică**

Sursa: Lesenciuc, A. Op. cit., p. 123.

Semioza scoate în evidență trei entități: semnul (reprezentarea), obiectul și interpretantul. Interpretantul nu este receptorul semnalului, ci constituie conceptul mental/reprezentarea mentală, ca rezultat al „punerii împreună” a experienței utilizatorului cu semnul însuși, „adică un concept mental produs atât de către semn, cât și de către experiența referitoare la respectivul obiect, pe care o are cel care utilizează acest semn” [76, p. 65].

Practic, relația semn/reprezentare-obiect-interpretant fiind una dinamică, cuvântul nu poate fi „fixat” prin definiție, ci variază în limitele convențiilor sociale, în funcție de diferențele sociale și psihologice ale utilizatorilor, iar semioza (producerea înțelesului, raportul dinamic mesaj-receptor sau mesaj-emițător din modelele clasice ale comunicării) trebuie înțeleasă ca acțiune sau influență care presupune cooperarea celor trei elemente.

Totodată, trebuie să menționăm că, din această perspectivă, nu se realizează nici o diferențiere între actanții comunicării (emițător sau receptor), iar decodarea/codificarea sunt procese active, realizate cu amprenta interpretului. Triunghiul semiotic al lui Peirce aduce în prim-plan o relație dinamică între elemente dinamice, în care semnul și explicația, luate împreună, formează un alt semn, care, la rândul său, are o explicație suplimentară, deci instituie un semn nou.

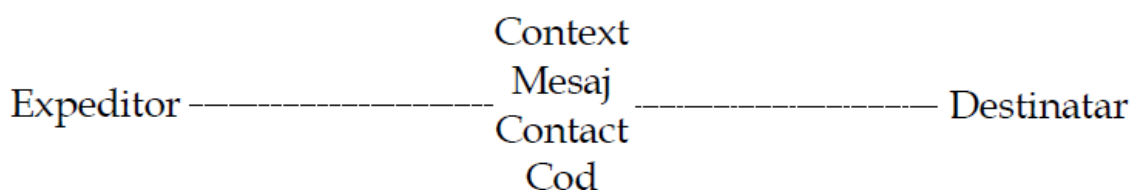
### **Modelul lui Jakobson**

Constituit în continuarea Școlii formale ruse, Cercul lingvistic de la Praga a adunat figuri proeminente, dintre care se disting J. Mukařovský, N. Trubetzkoi și R. Jakobson.

R. Jakobson este unul dintre primii lingviști care au alcătuit o schemă a comunicării, un model de comunicare referitor la limbaj. Plecând de la necesitatea studierii limbajului în varietatea funcțiilor sale, aplecându-se, așadar, asupra mesajului, Jakobson, spre deosebire de colegii săi din Cercul lingvistic de la Praga, intră în contact cu modelul matematic al comunicării. În urma acestui contact dintre structuralismul și funcționalismul praghez în lingvistică și „diagrama schematică” a transmiterii de informație, ia naștere un model de comunicare hibrid, care îi poartă numele.

În orice „act de comunicare verbală” intervin, după părerea sa, următorii factori:

- destinatorul (emițătorul), care trimite (emite) un mesaj destinatarului;
- mesajul, care necesită un context, pentru a fi operant;
- contextul, care este un „referent” verbalizat, susceptibil a fi verbalizat de către destinatar;
- codul, care este un ansamblul de semne comun destinatorului (emițătorului) și destinatarului (codificatorului și decodificatorului);
- canalul, care presupune un contact, o conexiune psihologică între emițător și destinatar, care le permite să stabilească și să mențină comunicarea;
- destinatarul (receptorul), care primește mesajul transmis.



**Fig. 1.8. Elementele comunicării în viziunea lui Jakobson**

Sursa: Lesenciuc, A. Op. cit., p. 131.

Aceste elemente ale procesului de comunicare, interconectate, generează șase funcții ale limbajului:

- **funcția emoțională** (sau expresivă) este centrată pe emițător și reliefează relațiile sale cu mesajul. Prin intermediul acesteia, pot fi puse în evidență anumite stări ale individului; respectiv, mesajul poate fi încărcat cu atitudinea expeditorului referitoare la obiectul de referință;

- **funcția referențială** (sau denotativă) este principala funcție a limbajului și se concentrează pe contextul comunicării, pe orientarea mesajului într-o comunicare de tip obiectiv;
- **funcția poetică** (sau estetică), cea care l-a preocupat în mod special pe Jakobson, pune în evidență raporturile mesajului cu el însuși. Jakobson găsește că limbajul poetic se insinuează și în vorbirea cotidiană, fiind utilizat frecvent în calificativele și în expresiile cotidiene;
- **funcția empatică** (sau fatică) se concentrează asupra contactului, presupunând menținerea canalelor de comunicare deschise și manifestându-se prin forme ritualizate (norme de politețe, discursuri, conversații familiale, la ceremonii, ocazii solemne, rituri etc.);
- **funcția metalingvistică** este strâns legată de cod și presupune discursul despre propriul limbaj. Această funcție se întâlnește atât în discursul teoretic, științific (în lingvistică, logică, literatură etc.), cât și în viața cotidiană, atunci când codul este verificat de actanții comunicării;
- **funcția persuasivă** (sau conativă) este centrată pe receptor și definește, totodată, relațiile dintre acesta și emițător. Ea descrie efectul mesajului asupra receptorului, precum și modalitatea de declanșare a unei reacții afective din partea acestuia.

Schema lui Jakobson poate servi în mod util ca punct de plecare în elaborarea teoriei comunicării. Dacă un prim pas a fost făcut prin teoria matematică a informației și teoria cibernetică, acest model lingvistic a adăugat alte elemente în conturarea teoriei comunicării.

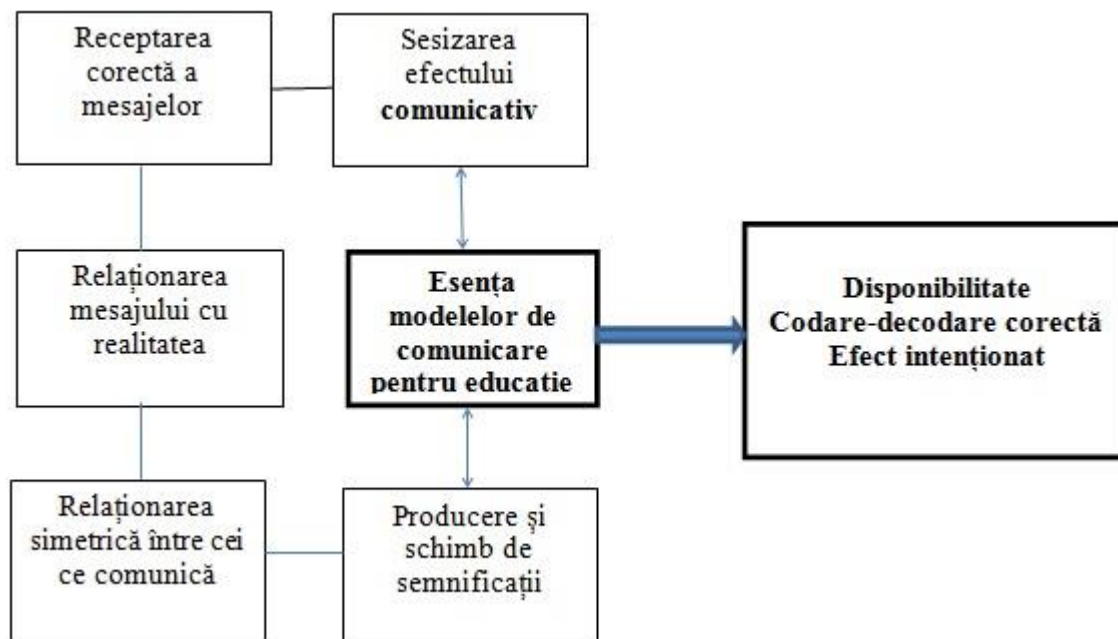
**Tabelul 1.1. Funcționalitatea modelelor de comunicare**

<b>Modelul</b>	<b>Tipul modelului</b>	<b>Funcția comunicării</b>	<b>Esența modelului</b>	<b>Succesul comunicării</b>
Shannon și Weaver	Model matematic	A transmite un semnal/o informație. Informația este o apropiere de sens.	Mesajul să fie primit. Decodarea din semnal în mesaj.	Transmiterea mai multor mesaje prin același semnal.
Gerber	Model linear complex	A lega mesajul de realitatea despre care se vorbește.	Mesajul să fie semnificativ.	Perceperea contextuală a mesajului.
Wiener	Model cibernetic circular	Realizarea conexiunii inverse (feedback).	Anticiparea finalității încă în faza inițială.	Cuantificarea comunicării.
Newcomb	Model triunghiular	Menținerea orientării simultane între interlocutori.	Menținerea echilibrului în sistemul social.	Menținerea relației de simetrie între cei care comunică.
Westley și MacLean	Model dependent	Furnizarea mijloacelor prin care se realizează relația.	Existența canalului ca agent al comunicatorilor.	Dinamizarea rețelelor de relații.
Saussure	Model semiotico-structural	Comunicarea este producere și schimb de semnificații.	Plasarea accentului pe mesaj, nu pe proces.	Re-crearea, interpretarea, negocierea mesajului.
Ogden și Richards	Model referențial	Relația dintre înțelesul cuvântului și realitate.	Prioritizarea realităților.	Ordonarea variabilității înțelesului în comunicare.
Peirce	Model semiotico-pragmatic	Interpretarea dinamică a semnului.	Rolul principal al interpretantului în traducerea semnului.	Semiotica comunicării ca acțiune.
Jakobson	Model hibrid	Funcțiile comunicării.	Decodarea corectă a mesajului de către destinatar.	Sesizarea efectului mesajului asupra receptorului.

Observăm că, în fond, o comunicare este reușită atunci când „ceea ce” s-a dorit să se spună e corect „decodificat” de către destinatar.

Astfel, comunicarea apare ca un ansamblu de aspecte eteroclite, fiind fundamentată totuși ca o veritabilă tehnică, bazată pe reguli, spre a putea obține adeziunea interlocutorului la anumite fapte. Aspectele funcționale ale acestor viziuni sunt expuse în tabelul de mai sus (Tabelul 1.1.).

În Fig. 1.9. sunt prezentate în sinteză elementele specifice ale modelelor de comunicare din perspectiva „deschiderii” pentru procesul de formare a competenței de comunicare la elevi.



**Fig. 1.9. Elemente specifice ale modelelor de comunicare**

Prin urmare, una dintre preocupările predilecte în demersul de valorificare a comunicării în procesul educațional, orientată spre obținerea succesului, urmează să ia în calcul un construct dialectic care ar însuma elemente ce gravitează în jurul unei convenții comunicative a succesului sau reușitei: sesizarea efectului mesajului asupra receptorului, menținerea relației de simetrie între cei care comunică, cuantificarea comunicării, perceperea contextuală a mesajului, ordonarea variabilității înțelesului în comunicare, re-crearea, interpretarea, negocierea mesajului, menținerea relației de simetrie între cei care comunică, dinamizarea rețelelor de relații etc.

## 1.2. Specificații ale comunicării verbale

După cum am stabilit anterior, comunicarea interumană nu este nici liniară, ori uniformă, nici nu se desfășoară într-un singur mod. Oamenii comunică în mai multe moduri, uneori vizibil și clar, alteori, discret și interpretabil. Comunicarea se poate desfășura în varii contexte și sub diferite forme, în moduri în care de multe ori nici măcar nu conștientizăm.

Nu ne-am propus să epuizăm analiza comunicării, însă trebuie să avem în vedere o noțiune importantă, „comunicarea verbală”, deoarece aceasta constituie un element esențial în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare la elevi.

Comunicarea verbală utilizează ca vector de transmitere a informației „verbul”, adică transmite informația prin utilizarea cuvântului, scris sau vorbit. Trăirile, gândurile, sentimentele



sunt codificate în limbaj, adică în grupuri de sunete, în comunicarea orală, și în semne grafice, în comunicarea scrisă.

Aproape toate aspectele vieții umane sunt guvernate de coduri la care consimt toți membrii societății: coduri de comportament, juridice, codul rutier etc. Deducem că eficiența procesului de comunicare depinde de nivelul de acceptare a codului în cadrul grupului social, precum și de competențele și performanțele lingvistice ale individului.

Este, probabil, imposibil de formulat o definiție infailibilă a limbajului, cu precizarea fermă a genului proximal și a diferenței specifice. F. de Saussure recunoaște, de altfel, dificultatea definirii limbajului, pe care-l vede ca pe o realitate de natură psihică și filozofică, eterogenă și multiformă. Important de reținut, în cazul lui Saussure, este faptul că *în interiorul limbajului operează o dihotomie fundamentală între limbă – sistem abstract constituit din semne și regulile lor de utilizare – și vorbire (parole), act individual de întrebuințare a limbii, concretizat în procese de selecție și combinare a semnelor.*

**Abordarea psihologică** ne furnizează o definiție complexă a limbajului, și anume [171, p. 152]: „Limbajul face parte dintr-o clasă mult mai vastă de fenomene – conduitele simbolice –, alături de gesturi, artele figurative etc. La baza tuturor acestor fenomene, deci inclusiv a limbajului, se află *funcția semiotică*. Această funcție desemnează capacitatea de a utiliza semne/simboluri, adică semnificații, ca înlocuitori ai obiectelor, și de a opera cu ei pe plan mental”. Observația care se impune aici este că limbajul nu e doar una din formele de manifestare a funcției semiotice, ci forma sa fundamentală. Considerăm că funcția semiotică și, implicit, proprietatea limbajului îi sunt caracteristice exclusiv ființei umane, definindu-i esențial natura și separând-o definitiv de lumea animală.

Natura dialogică a limbajului a fost accentuată prin dimensiunea sa comunicativă, ceea ce conduce la următoarele consecințe, care se manifestă și în activitatea educațională:

➤ Actul emiterii mesajului, al producerii textului de orice tip (de orice dimensiune, elaborat sau spontan, scris sau vorbit etc.) este strict condiționat de viitorul act al receptării. Întreaga construcție textuală este destinată receptării, adică înțelegerii, fapt ce influențează decisiv procesul de producere a mesajului.

➤ Dacă înțelegem actul emiterii ca pe un proces de creare de semnificații, actul receptării nu poate fi văzut altfel decât ca un proces de re-creare a sensului. Cazul ideal este acela în care mesajul re-creat de receptor coincide cu mesajul emis sau este foarte apropiat de el.

➤ Pentru aceasta, este nevoie de calități adecvate la receptor, de existența unei relații corecte, astfel încât mesajul să nu fie denaturat din cauza factorilor subiectivi, de o anumită

construcție a mesajului, care să includă indicații de interpretare corectă și să fie în acord cu contextul, cu profilul și așteptările receptorului.

Toate acestea condiționează o accepțiune autentică a comunicării, definită ca demers comun de semnificare și bazată, prin urmare, în mod necesar, pe anumite principii, cum ar fi cele de mai jos [119, p. 202]:

✓ ***principiul cooperării***, guvernat de patru norme fundamentale, patru maxime, după cum le numește P. Grice [215]:

- maxima cantității, care îi impune emițătorului oferirea unei cantități suficiente de informații (informația excesivă sau insuficientă afectează eficiența procesului de comunicare);
- maxima calității se referă la calitatea informațiilor oferite, care trebuie să fie adevărate și relevante;
- maxima relației, care impune adecvarea la subiectul comunicării, fără abateri de tipul divagațiilor sau al amănuntelor nesemnificative;
- maxima modalității, care se referă la exprimarea clară, fără ambiguități, ce pot genera confuzii;

✓ ***principiul constructiv***, conform căruia construcția textului trebuie să fie coerentă și coezivă;

✓ ***principiul etiologic***, cu referire la motivul comunicării, cauzele care provoacă demararea procesului;

✓ ***principiul teleologic***, care aduce în prim-plan faptul că orice proces real de comunicare trebuie să aibă o finalitate determinată, în concordanță cu obiectivele stabilite anterior.

*Textul*, în această arie de referință, poate fi definit ca un produs verbal elaborat, caracterizat prin coerență și coeziune textuală, constituit ca o rețea de semnificații ce include semnele verbale, relațiile dintre ele și relațiile acestora cu emițătorul și receptorul. Din perspectivă comunicativă, orice clasă de obiecte verbale este alcătuită din obiecte textuale, iar noțiunea de „text” include nu numai produsul verbal, ci și condițiile concrete ale producerii și receptării, deci procesul în sine de creare și receptare a textului. Condiția esențială pentru asigurarea coeziunii textuale rămâne existența sensului textual. *Coeziunea textuală* este asigurată de capacitatea elementelor verbale explicite pentru a realiza legături de sens intratextuale.

Privitor la mijloacele lingvistice, se disting următoarele:

- conectorii contextuali – conjuncții, adverbe sau locuțiuni și expresii cu valoare echivalentă, ce marchează legături de sens la nivel transfrastic;
- substitute – pronume, pro-forme, pro-enunțuri;

- recurența lexicală, sau sinonimică.

În comunicarea verbală, este foarte important stilul individual, care constă în inventarul de forme, specific individuale, de utilizare a limbii. Stilul este, practic, expresia libertății exercitate înăuntrul limitelor trasate de codurile limbii. El se regăsește la cel de-al doilea nivel de semnificare al limbii – cel dintâi este nivelul denotației, iar cel de-al doilea aparține conotației [76, pp. 113-125] –, acesta fiind și nivelul unde se concretizează lingvistic expresia personalității și orientarea spre celălalt, intenția de comuniune și nu doar cea de comunicare. De aceea, din punct de vedere pragmatic, artificiile stilistice (figurile de stil) sunt forme de potențare a cooperării și forme de eficientizare a procesului de comunicare. Preocuparea pentru stil și adecvarea acestuia la condițiile concrete ale enunțării potențează imaginea emițătorului și relația instituită cu receptorul, contribuind la optimizarea actului de comunicare.

Trebuie să specificăm aici că în comunicarea verbală se atestă și defecțiuni de construcție a mesajului. Astfel, în cadrul comunicării verbale apar deseori *erori lingvistice*. În acest context, competența lingvistică presupune competența semantică (cunoașterea cuvintelor și a sensurilor lor), competența gramaticală (cunoașterea regulilor de utilizare a cuvintelor) și competența enciclopedică (cunoașterea normelor culturale ce orientează pragmatic interpretarea). Evident, pentru a fi un bun comunicator, este necesar ca elevul să aibă un vocabular cât mai bogat, să cunoască regulile gramaticale și să aibă abilitatea de a utiliza cuvintele în contextul potrivit. Ignorarea acestor lucruri generează o serie întreagă de defecțiuni de ordin lingvistic.

Fără a intra în detalii, trebuie să amintim și de *snobismul lingvistic*, care este prezent, în varii situații, în societatea contemporană. În legătură cu astfel de situații, trebuie să menționăm următoarele:

- neologisme care există de mult timp în limbă, dar care, în ultimii ani, au început să fie utilizate extrem de frecvent: *derulare, ingerință, reiterare, debut* etc.;
- termeni apăruiți în limba română după 1989, cu o minimă adaptare la fonetismul limbii române: *a antama, a anvizaja, a implementa, a retorca, a devoala, a transgresă, sit, areal, locație*. Este necesar să adăugăm aici și unii termeni preluați prin traducere aberantă și utilizați cu totul inadecvat: *patetic, a aplica pentru, informal* etc.;
- termeni străini, preluați ca atare, mai ales, din limba engleză, cu pronunție ce oscilează între limba de origine și limba română, cu atașarea unor mărci morfologice românești (desinențe sau articole): *trend, manager, background, target, cool, briefing, job* etc.

În acest sens, se poate observa că cele mai multe dintre aceste forme verbale au devenit sau tind să devină clișee; din acest punct de vedere, nu pot fi privite altfel decât ca expresie a unui conformism ce însoțește inevitabil un anumit tip de mediocritate.

În ceea ce privește disciplina educația fizică, presupunem că un rol anume, la lecții, îl are și comunicarea nonverbală, care cuprinde alte forme de transmitere a mesajelor decât limbajul verbal.

Comunicarea nonverbală este cumulul de mesaje care nu sunt exprimate prin cuvinte și care pot fi decodificate creând înțelesuri. Aceste semnale pot repeta, contrazice, înlocui, completa sau accentua mesajul transmis prin cuvinte. Teoriile contemporane ale comunicării, influențate de discipline atât de diverse ca lingvistica enunțării, psihologia, sociologia, antropologia, asigură astăzi rolul cuvenit comunicării nonverbale, bazându-se pe ipotezele canalelor multiple ale comunicării umane. Comunicarea umană este concepută ca o enunțare eterogenă rezultând din combinarea de elemente vocal-acustice și vizuale.

Din punct de vedere ontogenetic, comunicarea nonverbală anticipează comunicarea verbală și se bazează în mare măsură pe elemente înnăscute: diverse comportamente expresive primare ale afectelor și emoțiilor, dar și învățate, la început pe cale imitativă. Comunicarea nonverbală însoțește comunicarea verbală și este mai ușor de decodificat. Mesajul nonverbal este cel mai apropiat de realitatea emitentului.

**Kinetica** (un tip de comunicare nonverbală) pleacă de la observarea tuturor gesturilor, considerată a fi axa fundamentală pentru înțelegerea dinamicii comunicării, și reprezintă ansamblul semnelor comportamentale emise în mod natural sau cultural. Fonemelor, unități distinctive ale fonologiei, le corespund *kinemele*, cele mai mici unități de acțiune ale gestului sau mimicii. Morfemelor, cele mai mici unități semnificative ale cuvântului, le corespund *kinemorfemele*, de exemplu, clipitul. Kinetica devine, astfel, o *gramatică a gesturilor*. Fondată pe aceasta, se instituie o prozodie și o poetică a gesturilor: intensitate, durată, întindere, dar și ritmuri constante, flux constant. Această dimensiune mai largă se integrează într-un context psihologic, social și cultural. Astăzi, se consideră că, în relația cu planul lingvistic, comunicarea nonverbală poate îndeplini funcții de accentuare, de completare, de contrazicere, de reglaj, de repetare sau de substituire.

**Proxemica** reprezintă limbajul spațiului și este interceptată simultan în funcție de cinci dimensiuni: mărime, grad de intimitate, înălțime, apropiere-depărtare, înăuntru-afară. Fiecare dintre noi are preferințe în legătură cu distanța față de cei cu care comunicăm. În majoritatea culturilor europene, nu se apreciază apropierea cu mai mult de 40-50 cm, decât în cazul persoanelor din familie sau al persoanelor iubite; aceasta definește spațiul intim. „Invadarea“ acestui spațiu produce o senzație de disconfort. Apropierea exagerată poate comunica amenințare sau relații de natură strict personală; depărtarea excesivă poate comunica aroganță, importanță, statut social superior. Proxemica studiază toate aceste relații spațiale ca mod de comunicare; de

această disciplină țin jocul de apărare a teritoriilor, modul de a percepe spațiul în diferite culturi, efectele simbolice ale organizării spațiale, distanțele fizice ale comunicării. Orice spațiu personal este organizat dintr-o parte interioară și una exterioară; el posedă zone private, zone publice. Astfel, comunicarea se desfășoară în funcție de patru distanțe: intimă, personală, socială, publică.

- Zona intimă este cuprinsă între corpul nostru și o distanță de 45 cm față de acesta; aici, are loc comunicarea tactilă și cea olfactivă și scade, în același timp, rolul comunicării verbale.

- Zona personală se împarte într-o subzonă apropiată (de la 45 la 75 cm) și una depărtată (de la 75 la 125 cm). În subzona apropiată se desfășoară comunicarea între indivizii apropiați, majoritatea comunicărilor dintre indivizi având loc în subzona depărtată.

- Zona socială este cea în care nu mai există elemente de intimitate. Această zonă se împarte, la rândul ei, în subzona apropiată (1,25-2,25 m) și subzona îndepărtată (2,20-3,60 m).

- Zona publică este situată la o distanță mai mare de 3,70 m; aici, întâlnim foarte rar comunicarea interpersonală și, mai degrabă, mesaje transmise unor grupuri într-un context formalizat. De cele mai multe ori, în acest caz, intensitatea vocii emițătorului crește și nu mai este posibil contactul vizual.

**Postura corporală**, la rândul ei, comunică, în primul rând, statutul social pe care îl au indivizii, cred că îl au sau vor să îl aibă. Sub acest aspect, prin postura corpului se arată modul în care oamenii se raportează unii față de alții, atunci când sunt împreună. Urmărirea posturii corpului ne oferă informații despre atitudine, emoții, gradul de curtoazie, căldura sufletească. O persoană dominantă tinde să țină capul orientat în sus, iar cea supusă, în jos. În general, aplecarea corpului în față semnifică interesul față de interlocutor, dar uneori și neliniște și preocupare. Poziția relaxată, corpul înclinat pe scaun spre spate pot indica detașare, plictiseală sau încredere excesivă în sine și apărare, la cei care consideră că au un statut superior interlocutorului. Posturile pe care le au oamenii, corelate cu relația dintre ei atunci când sunt împreună, se pot clasifica în trei categorii:

1. *de includere/neincludere* – postură prin care se definește spațiul disponibil activității de comunicare și se limitează accesul în cadrul grupului;

2. *de orientare corporală* – se referă la faptul că doi oameni pot alege să se așeze față-n față (vizavi) sau alături (paralel). Prima situație comunică predispoziția pentru conversație, iar a doua – neutralitate;

3. *de congruență/necongruență* – postură ce comunică intensitatea cu care o persoană este implicată în ceea ce spune sau face interlocutorul. Participarea intensă conduce la postura congruentă (similară cu cea a interlocutorului); schimbarea posturii interlocutorului declanșează

schimbarea posturii celui puternic, implicat în comunicare. În cazul în care între comunicatori există divergențe de statut, de puncte de vedere sau de opinii, apar posturile necongruente: persoana nu privește spre interlocutor, nu reacționează sub nici o formă.

Logic vorbind, comunicarea verbală reprezintă unul dintre principalii vectori ai comunicării interpersonale. Procesul de comunicare se realizează în baza funcției semiotice a cuvântului, ce vizează capacitatea indivizilor de a utiliza semne și simboluri ca substitute ale obiectelor sau acțiunilor și de a opera cu acestea în plan mental. Exprimarea verbală se realizează în baza următoarelor sisteme de operare:

- ✓ sistemul vorbirii se materializează prin intermediul gândirii;
- ✓ sistemul înțelegerii, prin intermediul auzului.

Vorbirea se realizează cu ajutorul propozițiilor și al frazelor. Există două posibilități de elaborare a propozițiilor și a frazelor:

- ✓ când elevii știu de la început ce vrem să spunem;
- ✓ când elevii află pe parcursul frazei ce dorim să spunem.

Vorbirea liberă se confruntă cu următoarele probleme fundamentale:

- ✓ controlul din timpul comunicării, atât al vorbirii, cât și al gândirii;
- ✓ în timpul vorbirii, elevii nu întotdeauna reușesc să rețină sensul comunicării;
- ✓ folosirea de construcții mentale prea complicate îngreunează percepția;
- ✓ disfuncționalități între gândire, vorbire și respirație;
- ✓ eliminarea involuntară din vorbire a verbelor și creșterea numărului de substantive.

Factorii care influențează negativ vorbirea sunt:

- prea multe intonații fără sens;
- tempoul prea grăbit;
- citirea mecanică, în necunoștință de cauză;
- insuficiența respiratorie;
- melodicitate monotonă;
- accentuarea părților finale ale frazelor;
- folosirea aceluiași tonalități pentru sensuri diferite;
- dorința de a părea interesant;
- lipsa pauzelor;
- pauze prea scurte;
- ton ridicat;
- citirea fără energia necesară.

*Grupul uman* (în cazul nostru, clasa de elevi) este definit ca fiind un număr de persoane care comunică între ele destul de des într-o perioadă și care sunt suficient de puține pentru ca fiecare să poată comunica cu toți ceilalți direct, nu prin intermediul altor persoane [127, p. 105].

Grupul va reacționa întotdeauna atât față de cei care respectă normele și valorile sale, cât și față de persoanele deviate. Reacția unui grup față de abaterea de la normele sale comportamentale este, în primul rând, discuția menită a convinge minoritatea disidentă să se alinieze la majoritate; în al doilea rând, dezaprobarea; în al treilea rând, discreditarea disidenților perseverenți și, în sfârșit, în al patrulea rând, excluderea sau impunerea retragerii din grup [Idem, p. 107].

Un alt factor existent în interiorul grupurilor este reprezentat de diferențierea membrilor acestuia în cadrul structurilor formale și al celor nonformale.

Comunicarea este orientată către lider, atât în conversațiile generale, cât și în cele private. Oamenii îi încredințează problemele lor și îi fac confidențe, așa că el este cel mai bine informat în legătură cu ceea ce se petrece în grup. Comunicarea însă nu se îndreaptă numai către lider, ci și pornește de la el. Liderul este persoana care ia decizii, demarează acțiuni și se așteaptă ca el să facă toate acestea, după cum afirmă Homans [Apud 127, p. 111].

În cadrul grupurilor, comunicarea se desfășoară atât în plan vertical, de la lider spre grup și invers, cât și în plan orizontal, între membri grupului aflați la același nivel ierarhic. Aceste tipuri de comunicare sunt specifice relațiilor interpersonale lider-grup și invers, precum și relațiilor interpersonale ale persoanelor care se află pe aceeași treaptă în ierarhia socială a grupurilor.

Factorii care influențează comunicarea intra- și intergrup sunt:

- apropierea spațială;
- apropierea socială sau similaritatea;
- asocierea, însemnând forma de contact care apare prin implicarea împreună cu alții în aceleași activități cotidiene;
- cooperarea și colaborarea;
- conflictul, în sensul că relațiile dintre părțile aflate în conflict fac necesară o anumită formă de comunicare [127, p. 104].

### **1.3. Consemnări epistemologice ale comunicării didactice**

Parte importantă a comunicării interumane, comunicarea didactică este instrumentul prin care educația formală sau nonformală își realizează scopul de a forma competențe la elevi.-Se

poate spune că atunci când vorbim despre comunicarea didactică, vorbim despre o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare [43, p. 190].

Caracteristicile comunicării didactice o diferențiază de situațiile obișnuite de comunicare interumană [Idem, pp. 190-192]:

- are o dimensiune explicativă, deoarece discursul didactic vizează preponderent înțelegerea informațiilor transmise;

- comunicarea didactică este structurată conform principiilor logicii pedagogice;

- în procesul de comunicare didactică, rolul profesorului este deosebit de activ, ca filtru ce *personalizează conținuturile de predat*, ținând cont de constrângerile curriculumului și de materialele științifice pe care le utilizează în educație (manuale, auxiliare curriculare etc.), dar și de grupul din fața sa;

- are loc transformarea profesorului în așa-numita „sursă de autoritate” care poate investi cu valoare de adevăr unele conținuturi, fără să mai fie nevoie de a mai fi demonstrate, ceea ce generează „pericolul transferării de statut”;

- comunicarea didactică prin excelență combină formele verbale de comunicare, scrisă și orală, cu particularitățile de ritm, formă și conținut;

- rezultatele procesului de comunicare sunt legate intrinsec de particularitățile și structura psihică ale profesorului, ce pot influența modul în care se pune accentul pe dimensiunile comunicării, respectiv, pe latura informativă, pe latura relațională sau pragmatică, determinând astfel și un anumit răspuns din partea elevilor;

- are loc asumarea unor cutume și ritualizarea procesului educațional;

- are loc combinarea constantă a fluxurilor de comunicare, în forme organizate sau spontane;

- procesul de comunicare este prioritar subordonat obiectivelor didactice;

- are loc dominarea și tutelarea procesului de comunicare de către profesor;

- este prezentă redundanța, determinată de necesitatea decodificării corecte a mesajului didactic;

- calitatea procesului de comunicare didactică este determinată atât de calitățile pedagogice ale profesorului, cât și de personalitatea individuală a elevului sau de personalitatea grupului social – clasa de elevi.

Trebuie să subliniem că procesul de comunicare didactică presupune o premeditare și o intenționalitate clară, în sensul producerii de schimbări profunde și pe termen lung în individ și în societate [181, p. 190]. Desfășurarea acestui proces presupune un cadru formal, organizat, existența unei duble baze teoretice, adică a teoriei educației și a pedagogiei, precum și teoria



domeniului științific în interiorul căruia are loc comunicarea. Mai mult decât atât, eficiența acestui tip de comunicare este supusă evaluării în mod periodic și evaluării prin raportare constantă la idealul educațional.

Caracterul acestui tip de comunicare este intens persuasiv, ceea ce pune în acțiune un întreg ansamblu de mijloace, canale și proceduri ce pot și trebuie să fie combinate, în vederea realizării scopurilor fixate.

Comunicarea didactică este în relație directă cu logica pedagogică [43, p. 191], ce structurează mesajul astfel încât să asigure baza înțelegerii informației livrate. Pentru aceasta, este nevoie de un efort suplimentar din partea celui care enunță mesajul, astfel încât informațiile să fie acceptate de partenerul de comunicare, nu impuse lui. Rolul profesorului este complex, pornind de la selectarea conținuturilor în concordanță cu prevederile curriculare, adaptarea acestora la nivelul cognitiv-afectiv al educabilului și ajungând la prezentarea lor într-o formă adecvată, astfel încât să aibă loc transferul de informație, însoțit de acceptarea și înțelegerea acesteia.

Specificul comunicării didactice este descris și de un tip specific de ritualizare a unor momente din desfășurarea lecției [Idem, p. 192], de la momentul de salut până la formularea unor reguli care vizează atitudinea și comportamentul elevilor, menite să contribuie la realizarea obiectivelor didactice propuse. În sala de clasă, alternează comunicarea verbală cu cea nonverbală și paraverbală, precum și comunicarea verticală cu cea orizontală, în grupuri și în forme acceptate, în care mesajul care circulă este monitorizat calitativ și cantitativ de către cadrul didactic, precum și în forme inacceptabile. În unele situații, profesorul este tributار unor idei preconceptuate care vizează un grup sau un membru al unui grup, punând etichete de tipul „elev slab”/„elev bun”, sau „eminent”, „clasă activă”/„inactivă”, „slabă”, de multe ori pe baza unor informații sau opinii emise de alte cadre didactice sau didactic-auxiliare. Aceste etichete nu fac decât să îngreuneze comunicarea mesajului didactic, profesorul având tendința de a livra conținuturile în forme și structuri inadecvate obiectivelor stabilite prin documentele curriculare.

Trebuie să subliniem că în sala de clasă cel care stabilește modalitățile de comunicare, formele sale este profesorul, aportul său fiind cel mai substanțial, odată cu monitorizarea actului didactic și cu dirijarea învățării. Actul comunicării didactice are o redundanță specială [Ibidem], determinată de necesitatea obținerii confirmării că mesajul a fost corect decodificat, iar educabilul a aderat la conținutul său, asimilându-l și transferându-l în memoria de lungă durată. Mai mult, L. Iacob susține că în comunicarea didactică este inclus fenomenul de retroacțiune, cu propagare inversă, de la efecte la cauzele pe care le-au produs, contribuind la eficientizarea demersului didactic și descriindu-i dimensiunea adaptativă.

Acest principiu este prezent în formele de retroacțiune existente în actul didactic, respectiv, *feedbackul* și *feedforwardul*. Pornind de la înțelesul ad litteram al termenului, menționăm că *feedback* a apărut recent în comunicare; el asigură emițătorul, într-un fel sau altul, de faptul că mesajul a fost decodificat corect și receptorul l-a înțeles. Este o formă de semnalizare care îi comunică emițătorului că scopul său primar a fost realizat. Vorbim aici de un scop primar, pentru că în educație scopul final se face remarcat atunci când receptorul aplică noțiunile transmise, adică reușește să analizeze profund mesajul didactic, să-l sintetizeze și să-l transforme în acțiuni. Acest fapt se poate întâmpla în momente diferite pe axa timpului, de la rezolvarea unei probleme în care este aplicată teorema predată, de la caracterizarea unui personaj dintr-o operă, după anumite criterii, până la utilizarea tuturor acestor informații mai târziu, în viața profesională (inginerie, scrierea unui articol jurnalistic etc.). În accepțiune modernă, termenul *feedback*, utilizat cu referire la comunicare, a cunoscut o redefinire, prin *anticiparea finalității* care redevine *cauzalitate*, toate acestea reunindu-se sub denumirea de *feedforward* [Ibidem]. Ultimul dintre acești doi termeni este puțin tratat în literatura de specialitate, fiind dezvoltat de Marshall Goldsmith într-un articol din 2007, savantul gândindu-i aplicabilitatea în domeniul leadershipului [255]. M. Goldsmith este de părerea că formele de feedback sunt foarte bune, singura problemă însă fiind că furnizează informații și aprecieri asupra acțiunilor și proceselor trecute, caracterizate de lipsa de dinamism, care împiedică transpunerea concluziilor în perspectivă.

Plecând de la premisa că trecutul nu poate fi schimbat, însă poate fi modelat viitorul și putem fi mult mai productivi dacă evităm starea de defensivă generată de feedbackul negativ, savantul consideră că este necesar să ne concentrăm pe soluții care pot fi identificate prin *feedforward*.

L. Iacob susține că în activitatea didactică acest nou tip de feedback susține optimizarea proceselor de reglare și autoreglare ale învățării, asigurând adaptarea dinamică a participanților, prin identificarea *anticipată* a oportunităților care pot sta la baza atingerii finalităților stabilite. Schimbarea tipului de feedback acordat, din cel clasic, static, limitat la trecut, în cel dinamic, centrat pe viitor și pe soluții, modifică atitudinea participanților la comunicarea didactică, din una defensivă, uneori generatoare de nemulțumiri și frustrări, în una proactivă, preventivă, incluzivă, atât pentru profesor, cât și pentru elev.

Comunicarea didactică nu este unidirecțională, transferând mesajul pe baza statutului, ci este bidirecțională; părțile își asumă pe rând rolul de emițător sau de receptor, în care feedbackul (sau feedforwardul) este menit să asigure atât obținerea unui nivel înalt de eficiență și eficacitate al procesului de învățare, cât și formarea unui climat adecvat, securizant pentru ambele părți,

fiecare dintre ele având așteptări reale și bine delimitate de la cealaltă parte, astfel încât mesajele sunt corect formulate și direcționate, învățarea fiind dirijată prin reperatele pe care cadrul didactic le furnizează și care sprijină efortul de autoevaluare al elevilor.

Menționăm în mod special că activitatea didactică este predispusă la o serie de influențe care trebuie controlate, dar care se manifestă uneori în mod inconștient, așa cum este *efectul Pygmalion*. Acest fenomen a fost analizat pentru prima dată de către D. Swaine și W.I. Thomas, care au sintetizat teoria sociologică, aplicabilă și în educație, într-o propoziție extrem de concentrată: dacă oamenii percep o situație ca fiind reală, ea devine reală prin consecințele pe care le produce (*If men defines situations as real, they are real in their consequences*) [245]. Teoria formulată în 1928 furnizează și astăzi explicarea normelor și valorilor la care aderă societatea, de la superstiții și convingeri religioase, de la identificarea liderului în grup la panica generată de zvonuri. Ideea de bază este că fiecare persoană înțelege realitatea în concordanță cu un set personal de principii, valori, judecăți, iar modul în care un individ percepe realitatea nu va fi niciodată identic cu modul în care aceasta este percepută de un alt individ. Ulterior, R. Rosenthal și L. Jacobson [246] au dovedit aplicabilitatea acestei teorii în educație, atrăgând atenția asupra efectelor pe care le pot avea în procesul educațional etichetele și ideile preconcepute ale profesorilor.

Acești savanți reformulează postulatul teoriei lui Thomas în felul următor: atunci când avem anumite așteptări de la alte persoane, suntem susceptibili a ne comporta astfel încât comportamentele așteptate să se întâmple cu o probabilitate mai ridicată.

În comunicarea didactică, crearea climatului în sala de clasă depinde foarte mult de profesor, prin așteptările pe care acesta și le formulează în prealabil. Eșecul sau succesul pot fi previzionate în primul rând prin cadrul pe care îl setează profesorul, astfel încât să trezească și să stimuleze potențialul de dezvoltare al elevului. În procesul de comunicare cu elevul, profesorul transferă către elev atât mesajul verbal, formal, conform cu documentele programatice, cât și mesaje mai mult sau mai puțin sesizabile, dar pe care elevii le percep cu ușurință. În acest sens, R. Rosenthal și L. Jacobson documentează *efectul Pygmalion* la clasă, arătând că tratamentul preferențial acordat unor elevi (oferirea unei atitudini de apropiere și căldură, atenție, sprijin, încurajări, feedback mai detaliat) produce efectele scontate, în sensul că acești elevi, de obicei, confirmă așteptările setate de profesor în realizarea obiectivelor educaționale [141, pp. 79-80].

Ulterior, R. Merton propune conceptul de „self-fulfilling prophecy”, referitor la modelarea comportamentului și performanțelor unei persoane sau ale unui grup de persoane, în care profesorul, ca parte a unor relații apropiate cu educabilii, poate exercita, prin mesajele pe care le transmite grupului de elevi sau unor elevi anume, care este nivelul performanțelor ce poate fi

atins. Etichetele pozitive și așteptările înalte transmise produc anumite efecte, așa cum produc și etichetele, și previziunile negative. Complexitatea mesajului didactic îi conferă acestuia o vulnerabilitate ridicată, mai ales prin prisma elementelor subiective care îl însoțesc și care îi pot conferi valori sau antivalori cu efecte pe termen lung. *Efectul Pygmalion*, așa cum am mai afirmat anterior, prin preluarea unor etichete și transmiterea acestora către elevi, ori prin emiterea unor opinii personale, poate produce efecte care se pot dovedi benefice (așteptări pozitive, înalte, climat cald, apropiere și comunicare adecvată) ori dramatice (așteptări negative, atmosferă conflictuală, subevaluare, utilizarea unor repere și instrumente de evaluare diferite în situații similare).

Din aceste motive, este necesar ca mesajul didactic să fie echilibrat, corect și obiectiv; în același timp însă, să creeze o atmosferă de încredere, prin integrarea câtorva considerente practice:

- necesitatea dezvăluirii nivelului de complexitate al unor conținuturi sau teste de evaluare, în același timp cu exprimarea convingerii că acest fapt nu va sta în calea asimilării informațiilor livrate sau a rezolvării itemilor propuși prin test;

- evitarea împărtășirii unor impresii negative despre elevi, cu scopul de a evita instalarea în sala de clasă și între profesori a unei culturi a eșecului;

- stabilirea unui nivel înalt al așteptărilor, care se transmite și elevilor, atât în mod direct, prin explicarea acestor așteptări, cât și indirect, prin mesaje nonverbale și paraverbale, astfel încât elevii, împreună cu profesorul, să-și formeze și să-și asume o cultură a reușitei educaționale, a succesului.

Nu în ultimul rând, pentru profesor, provocarea cea mai mare o reprezintă aplicarea în sala de clasă ori în sala de sport a teoriilor comunicării, respectiv, identificarea unei căi adecvate, însoțite de un stil personal, care să sprijine reușita și realizarea obiectivelor curriculare.

Dacă ar fi să elaborăm o definiție a comunicării didactice, ar trebui să descriem nu procesul în sine, de transmitere/receptare a unui mesaj și de semnalizare a primirii acestuia. *Comunicarea didactică înseamnă mult mai mult: este vorba aici de construirea unui întreg sistem, bazat pe încredere și respect reciproc, care provoacă modificări comportamentale părților implicate, formează competențe la elevi și dezvoltă competențele deja existente ale profesorului, într-un mediu definit de calitatea relațiilor care se stabilesc și se perpetuează de-a lungul unui ciclu educațional.*

#### 1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Comunicarea este unul dintre cele mai complexe procese ce stă la baza relațiilor interumane, este suportul transmiterii tuturor valorilor culturale, științifice, estetice de la o generație la alta, având efecte atât asupra calității vieții sociale și profesionale, cât și asupra stării de sănătate a individului.

2. În acest context, pornind de la analiza esenței funcționale a modelelor comunicării, ca bază în consemnarea valorii educaționale a comunicării, *s-a stabilit* că aceste modele (matematic, linear complex, cibernetic, triunghiular, structural, referențial, semiotico-pragmatic, hibrid) constituie ontologia demersului deductiv.

3. S-a constatat că interconectarea elementelor procesului de comunicare generează următoarele funcții ale limbajului: *funcția emoțională* (sau expresivă); *funcția referențială* (sau denotativă); *funcția poetică* (sau estetică); *funcția empatică* (sau fatică); *funcția metalingvistică*; *funcția persuasivă* (sau conativă), esențiale în montarea structurală a unor funcții comunicative în procesul educațional.

4. S-a dedus că atunci când vorbim despre comunicarea interpersonală în grupuri formale și nonformale, ea este specifică relațiilor interpersonale lider-grup și invers, precum și relațiilor dintre persoanele care se află pe aceeași treaptă în ierarhia socială a grupurilor. Se poate spune că atunci când vorbim despre comunicarea didactică, vorbim despre o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare. Eficiența acestui tip de comunicare este supusă evaluării în mod periodic și prin raportare constantă la idealul educațional, având caracter intens persuasiv, ceea ce pune în acțiune un întreg ansamblu de mijloace, canale și proceduri ce pot și trebuie să fie combinate, în vederea realizării scopurilor fixate.

5. Toate elementele componente condiționează o accepțiune autentică a comunicării, definită ca demers comun de semnificare și bazată, prin urmare, în mod necesar, pe anumite principii: *principiul cooperării*, guvernat de maxime ca norme fundamentale; *principiul constructiv*, care prevede ca construcția textului să fie coerentă și coezivă; *principiul etiologic*, cu referire la motivul comunicării, cauzele care determină realizarea procesului de comunicare.

6. Caracteristicile comunicării didactice o diferențiază de situațiile obișnuite de comunicare interumană: are o dimensiune explicativă, deoarece discursul didactic vizează preponderent înțelegerea informațiilor transmise; este structurată conform principiilor logicii pedagogice; rolul profesorului este unul deosebit de activ, în cadrul procesului de comunicare didactică; combină formele de comunicare verbală, scrisă și orală, cu particularitățile de ritm, formă și conținut; rezultatele procesului de comunicare sunt legate intrinsec de particularitățile și

structura psihică ale persoanei; are loc combinarea constantă a fluxurilor de comunicare în forme organizate sau spontane; calitatea procesului de comunicare didactică este determinată atât de calitățile pedagogice ale profesorului, cât și de personalitatea individuală a elevului sau de personalitatea grupului social – clasa de elevi.

## 2. REFERENȚIALITATEA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVII DIN LICEU

### 2.1. Activitatea de comunicare în cadrul lecțiilor de educație fizică

Disciplina educația fizică face parte din ceea ce numim trunchiul comun al Planului-cadru de învățământ, atât pentru învățământul primar și gimnazial, cât și pentru ciclul inferior și superior al liceului.

Această disciplină îndeplinește câteva funcții specifice, în procesul instructiv-educativ [173 p. 30]:

1. *funcția de dezvoltare armonioasă*, care vizează dezvoltarea somatică și funcțională a copilului/adolescentului;
2. *funcția de perfecționare a capacității motrice*, care țintește îmbunătățirea indicilor și aptitudinilor psihomotrice;
3. *funcția de igienă*, care se referă la conștientizarea, însușirea și respectarea regulilor de igienă personală și de grup;
4. *funcția educativă*, care ajută la formarea și întărirea unor comportamente ghidate de o ținută morală superioară, precum și la dezvoltarea competenței de lucru în echipă;
5. *funcția de emulație*, care are drept scop stimularea individului în a-și cunoaște și depăși limitele, dezvoltarea spiritului de competiție și a capacității de a lucra în condiții de stres;
6. *funcția recreativă*, care urmărește îndrumarea copilului/adolescentului înspre activități recreative benefice;
7. *funcția de socializare*, care are drept obiectiv formarea unor deprinderi superioare de inițiere și dezvoltare a relațiilor de întrajutorare, colaborare și integrarea cu succes a individului în grupul social din care face parte.

Analizând aceste funcții, observăm că la baza tuturor stă necesitatea de a deține competența superioară de comunicare eficientă. Atât profesorul, ca lider în sala de clasă și formator de opinie, cât și elevii trebuie să dezvolte în comun competențe superioare în comunicarea individuală și de grup, pentru realizarea obiectivelor educative și pentru atragerea copiilor/adolescenților către exercițiul fizic.

Contrar, poate, unor idei preconcepute, lecția de educație fizică se bazează pe comunicare la fel de mult ca oricare altă disciplină. Mai mult decât atât, la lecția de educație fizică se folosesc și simboluri complexe din gestică, semnale auditive cu diferite semnificații, mișcări, posturi statice etc., ce au un rol important în ansamblul comunicării didactice.

În desfășurarea lecțiilor de educație fizică, se folosesc variate metode și tehnici didactice, dominante fiind cele verbale expositive, verbale conversative, dar și metode și tehnici care implică în special demonstrațiile.

Mesajele verbale sunt prezente preponderent sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie [69 p. 167].

Trebuie remarcat faptul că un mesaj verbal, comanda pentru executarea unei mișcări sau a unei succesiuni de mișcări are drept efect declanșarea unei acțiuni motrice la elev. Motivarea și convingerea au un rol extrem de important în practicarea exercițiului fizic, iar profesorul nu poate realiza acest lucru decât prin mesaje verbale, pe suportul unei relații apropiate cadru didactic-elev, pentru a fi asigurată receptivitatea elevului și disponibilitatea sa de a accepta sugestiile făcute sau de a urma sfaturile profesorului, în vederea obținerii performanței.

Deducem că, în genere, feedbackul așteptat de profesor nu este în mod obligatoriu un alt mesaj verbal din partea elevului, ci acțiunea motrică pe care acesta o efectuează și corectitudinea/acuratețea execuției.

În acest mod, sunt activate următoarele funcții: cognitivă, comunicativă, dar și persuasivă și expresivă, fapt determinant pentru realizarea obiectivelor la lecția de educație fizică.

Nu mai puțin importante sunt și elementele paraverbale ce însoțesc mesajele verbale, care ar trebui să prezinte următoarele caracteristici distinctive [Idem, p. 168]:

1. volumul vocii, care trebuie să fie variabil, în funcție de circumstanțele de învățare;
2. ritmul pronunțării cuvintelor, care trebuie să fie în acord cu ritmul mișcărilor și cu exigențele de susținere a mesajului verbal;
3. tonul vocii, care trebuie să parcurgă un repertoriu larg, de la fermitate la căldură, în funcție de tipul mesajului și de feedbackul așteptat de la elev;
4. dicția, care trebuie să asigure claritatea mesajului.

Comunicarea nonverbală are o pondere mare în cadrul lecției de educație fizică și cuprinde două forme potrivite pentru exercițiul fizic [Ibidem]:

1. comunicarea gestuală, care are rol de susținere, completare și uneori, poate, chiar de înlocuire a mesajului verbal;
2. comunicarea acțională și cea comportamentală, care fac legătura între domeniul conduitelor motrice și zona atitudinală și ideatică.

O parte importantă a componentei comunicaționale nonverbale o constituie limbajul corporal, care este realizat prin tehnici specifice [Ibidem]:

1. mișcări, părți ale unei mișcări ori succesiuni de mișcări executate într-o ordine logică și cu un anumit scop;



2. abordarea unor ipostaze statice sau dinamice, prin tensionarea diferitor grupe musculare.

Aceste tehnici sunt folosite, în general, pentru exprimarea prin limbajul corporal, dar educația fizică nu exclude estetica mișcării; dimpotrivă, mișcările executate corect pot fi, de foarte multe ori, pline de grație și pot transmite emoție.

Una dintre condițiile comunicării eficiente este ascultarea activă, care trebuie să caracterizeze atât cadrul didactic, cât și elevul. Ambele părți implicate în comunicare trebuie să-și asume rolul și să probeze nu numai capacitatea de emisie a mesajelor adecvate, ci și capacitatea de a menține atenția concentrată, de a procesa informația, de a cere explicații și de a oferi feedbackul potrivit.

Combinarea tuturor tipurilor de comunicare (verbală, nonverbală și paraverbală), în proporții echilibrate, constituie cheia obținerii succesului în comunicarea didactică.

Profesorul este cel care conduce procesul, deci trebuie să fie capabil să formuleze mesajele și instrucțiunile, iar elevul, să execute mișcările sau să răspundă potrivit subiectului abordat.

Dacă emisia mesajului țintește provocarea unor schimbări la nivelul receptorului, calitatea/intensitatea acestor schimbări nu poate fi demonstrată decât prin modul în care elevul înțelege și execută comenzile, prin nivelul motivației sale, al perseverenței și conștiinciozității de care dă dovadă. Este deci evident că în cadrul procesului de comunicare ascultarea are un rol la fel de important ca și formularea și transmiterea mesajului, condiționându-se reciproc.

Cea mai importantă condiție pentru realizarea obiectivelor propuse la lecția de educație fizică este desfășurarea unui proces de comunicare caracterizat de eficiență. Acest lucru necesită codificarea adecvată a mesajului didactic, ceea ce ține de capacitatea profesorului de a utiliza în mod reușit elementele de cod, care să aibă în vedere vârsta elevului, nivelul la care acesta se află, dar și o decodificare integrală și oferirea unui feedback adecvat de către receptor, adică de către elev. Mai mult decât atât, profesorul trebuie să fie un receptor adecvat pentru mesajele emise de elevi, caracterizat de răbdare și empatie. Considerăm deci că la elevii din clasele liceale, la lecția de educație fizică, un obiectiv major care ar trebui enunțat este dezvoltarea competenței de comunicare.

În cadrul lecției de educație fizică, succesul demersului didactic depinde de modul în care profesorul reușește inițierea și menținerea unor relații sociale echilibrate, precum și câștigarea încrederii elevilor, astfel încât să-și asigure autoritatea necesară și să dezvolte atașamentul elevului față de exercițiul fizic. Aceste deziderate nu pot fi realizate decât printr-o comunicare didactică eficientă și de bună calitate, care depinde atât de prestanța comunicațională a emițătorului, respectiv, a profesorului, cât și de dezvoltarea psihică și de abilitățile receptorului,

care, în cele mai multe cazuri, este elevul. Este extrem de important ca elevul să dețină un repertoriu lingvistic în care să se regăsească și termeni specifici pentru disciplina educația fizică, iar intervenția profesorului să vină în momentul oportun, pentru ca elevul să înțeleagă sensul comunicării [173 p. 153].

Din ce în ce mai multe voci atrag astăzi atenția asupra scăderii nivelului competenței de comunicare a individului, asupra însingurării și alienării sale. Toate aceste probleme creează goluri în educația omului, îi diminuează performanța, îl izolează, producând anxietate, depresie, alte tulburări psihologice pe care le regăsim deja în manualele de diagnostic clinic.

Practicarea exercițiului fizic este considerată o soluție la o multitudine de probleme din aceste zone, deoarece țintește:

- petrecerea timpului liber în mod agreabil, îmbunătățirea condiției fizice și crearea premisei unei bune sănătăți;
- dezvoltarea unor aptitudini specifice, construirea unei bune motricități;
- dezvoltarea unor obișnuințe sănătoase, de practicare a exercițiului fizic, care se mențin pe termen lung;
- crearea de relații sociale de bună calitate, bazate pe respect reciproc, colegialitate și coduri comune de comunicare;
- îmbunătățirea performanței din alte zone de activitate decât cea fizică, prin reducerea stresului, îmbunătățirea tonusului și a stării psihice;
- relaxarea intelectuală, prin efectuarea de efort fizic;
- dezvoltarea competenței de comunicare, mai ales în zona comunicării nonverbale și paraverbale.

Nu putem să nu aducem aici în atenție conceptul de „educație pentru performanță”, care include o serie de trăsături ce sprijină individul în urmărirea cu perseverență a scopurilor, indiferent de domeniu, tratarea riscului și capacitatea de utilizare interdisciplinară a achizițiilor [130, p. 15].

Analizând lucrurile din *perspectiva devenirii* [94, p. 12], menționăm că școala trebuie să pregătească elevii pentru viitor pe baza a ceea ce ne pune la dispoziție trecutul, iar misiunea profesorului este de a determina modificări comportamentale planificate, măsurabile și în concordanță cu așteptările societății. Astfel, rezultatele așteptate sunt stabilite în obiective comportamentale, sau *obiective performative* [Idem, p. 13], care implică atât asumarea, cât și realizarea activităților sau acțiunilor la un nivel superior. Astfel, nu mai putem vorbi astăzi, într-un nou mileniu, plin de provocări, doar de un nivel minim sau mediu al rezultatelor obținute în procesul educativ, pentru că experiența didactică ne arată că în majoritatea cazurilor elevul se va

opri cu strădania atunci când va atinge nivelul indicat, ci este necesar să vizăm rezultatul *de excepție*, care motivează atât elevul cu aptitudini superioare într-un anumit domeniu, cât și elevul care nu a făcut încă dovada însușirilor sale. Complexitatea vieții cere și abilități și aptitudini superioare atât în domeniul de expertiză (fizică, chimie, matematică, sport etc.), cât și în arii care aparent nu sunt legate de acestea în mod direct, precum sunt abilitățile sociale, capacitatea de analiză și sinteză, viteza de transfer a achizițiilor dintr-un domeniu în altul etc.

Pentru a obține un efect de durată al demersului educațional, școala și profesorul trebuie să țină seama de formarea unor capacități variate, a unor „competențe bogate în efecte de transfer”, care determină „elaborarea unor structuri din ce în ce mai complexe ale cogniției” [Idem, pp. 14-15].

Curriculumul la disciplina educația fizică este conceput în vederea realizării acestor obiective pe termen lung, fiind cunoscute efectele pe care le produce exercițiul fizic; astfel, el „exercită influențe optimizante, de sistem, asupra individului în plan fizic, motric, intelectual, estetic și moral”, cu impact atât asupra sănătății, cât și a capacităților motrice, cognitive și afective, facilitând inserarea cu succes în societate și contribuind la dezvoltarea capacităților de comunicare și socializare [3, p. 7]. Argumentele care fundamentează aceste postulate țin atât de domeniul biologic, cât și de cele psihologic și sociologic.

Sunt specificate aici și influențele pe care le exercită mișcarea planificată și exercițiul fizic asupra adolescentului aflat în ciclul liceal:

- creșterea adaptabilității organismului la modificările de mediu;
- creșterea capacității de efort, imunitate îmbunătățită, stare generală de sănătate superioară;
- efecte pozitive asupra calității proceselor cognitive, moral-volitive și afective, scăderea timpului de răspuns la stimuli și dezvoltarea unei viziuni holistice asupra fenomenelor și provocărilor din mediul înconjurător;
- dezvoltarea caracteristicilor necesare pentru o bună integrare socială și profesională, prin dezvoltarea spiritului de echipă și de întraajutorare, a unor relații sociale de bună calitate, a intuiției și a competenței superioare de comunicare.

Punem deci în legătură directă complexitatea comunicării la lecția de educație fizică – aceasta, pe lângă transmiterea informației necesare, de la profesor la elev, reclamă necesitatea integrării în proces a unor valențe motivaționale, pentru captarea atenției elevului și implicarea sa în activitate – cu importanța pe care practicarea exercițiului fizic o are pentru o viață echilibrată și împlinită de satisfacții profesionale, sociale și personale.

Astfel, printr-o comunicare adecvată și printr-o structurare individualizată a planului de desfășurare a lecției la disciplina educația fizică, în funcție de profilul psihologic al grupului

social clasa de elevi, se pot crea și valorifica în dublu sens relațiile interdisciplinare cu celelalte arii curriculare din planul-cadru, respectiv, cu ariile Limbă și comunicare, Matematică și științe, Om și societate, Arte și Tehnologii, Consiliere și orientare [Idem, p. 10]. Acest deziderat reclamă strategii didactice adecvate, alături de competența de comunicare superioară, nu numai pentru profesorul implicat, ci și pentru elev. Calitatea demonstrațiilor și a exercițiilor efectuate este potențată de abilitatea profesorului de a provoca interesul elevului, prin cunoștințe din diferite domenii, pe care este capabil să le utilizeze odată cu modalitatea de integrare a lor în structura planului de lecție.

Aceste strategii de proiectare și desfășurare a demersului educativ asigură dezvoltarea capacității de transfer pe care elevul o deține, dat fiind că el își dezvoltă o reală competență intelectuală, aceea de a utiliza informațiile, metodele și mijloacele învățate în situații diverse, dobândind o *deprindere organizată intern*, un model de gândire și de control [94, pp. 15-16].

Privitor la calitatea procesului de comunicare, element ce se sprijină atât pe capacitatea individuală de a structura adecvat mesajul, în conformitate cu nivelul receptorului, cât și pe zona comună de cod, este necesar să luăm în considerare și dezvoltarea competenței de comunicare prin:

- *îmbogățirea și nuanțarea limbajului;*
- *cultivarea preciziei limbajului*, atât din punct de vedere formal, cât și din punctul de vedere al abilităților de înțelegere și utilizare în manieră personală, în mod corect;
- *formarea capacității de adaptare a limbajului*, pentru diferite domenii de cunoaștere științifică;
- *cultivarea atitudinii critice* față de limbajul propriu și față de limbajul interlocutorului [Idem, p. 85].

Așa cum arată o serie de teorii actuale, componenta spirituală a personalității unui individ este descrisă prin intermediul unor indicatori care au manifestări vizibile, precum calitatea limbajului, gusturile estetice, stilul de viață, dar și prin intermediul comportamentului acțional, care trebuie să fie în concordanță cu cel declarativ (face ceea ce spune că face). Deducem că, pentru a dovedi *coerență, unitate și sens*, acțiunea trebuie să fie în concordanță cu scopul enunțat prin comunicare [Idem, p. 89]. Astfel, pe lângă contribuția la formarea limbajului, profesorul de educație fizică are un aport semnificativ și la formarea unor trăsături morale dezirabile la elevii săi, antrenându-i pentru utilizarea competențelor lingvistice în diferite situații, dezvoltându-le adaptabilitatea și simțul răspunderii pentru acțiunile sau inacțiunile lor.

Așa cum afirmă A. Ghicov, la baza relațiilor dintre ideile și fenomenele pedagogice care conduc la formarea și îmbogățirea performanțelor elevilor stau multiplele aspecte sub care se

prezintă entitățile performanței (în special, din punctul nostru de vedere, *învățarea ca progres comportamental*).

Este extrem de important ca profesorul să aibă în vedere și o serie de factori sau aspecte ce pot avea impact negativ asupra calității comunicării didactice [173, p. 151]:

- calitatea codului utilizat de emițător și experiența didactică a acestuia, materializate în abilitatea de a crea un cadru de referință în expedierea mesajului fără distorsiuni;
- inabilități de transpunere în zona comună de cod (zona comună emițător-receptor) a ideilor, informațiilor, imaginilor ori dificultăți de pronunție;
- bruiatul (zgomotul de fond), care poate veni din diferite surse și pe care profesorul nu are capacitatea de a-l controla, uneori, nici măcar parțial;
- slabe competențe de decodificare a mesajului didactic ale receptorului, cauzele putând fi lipsa de experiență, de concentrare ori chiar lipsa unui volum suficient de elemente de cod (cuvinte, semne, gesturi).

G. Rață arată că alături de limbajul verbal, cel nonverbal are un impact cel puțin similar în demersul educativ la disciplina educația fizică, având reguli exacte și influență asupra expresivității corporale, sprijinind atingerea unui nivel înalt de execuție și formarea abilității creative.

Expresivitatea dobândită prin exercițiu fizic sistematic, planificat și orientat spre obiective clare, nu are vizibilitate numai în domeniul dansului, ci și în alte domenii profesionale, așa cum este teatrul.

Nu doar codificarea și decodificarea mesajului dau randament comunicării didactice în educația fizică. O altă parte a comunicării este ascultarea, iar eficiența rezultatului este dată și de atitudinea părților implicate, care trebuie să adopte o *ascultare activă*.

Prin urmare, în educația fizică, așa cum se întâmplă și la alte discipline, profesorul are nevoie de semne care să probeze că elevul a înțeles mesajul și este capabil să-l aplice/execute. Aceste semnale nu sunt obligatoriu verbale; dimpotrivă. Rezultatul emiterii de către profesor a unui mesaj verbal poate fi o mișcare sau un complex de mișcări, corectitudinea execuției fiind de această dată indiciul care semnifică înțelegerea mesajului și capacitatea elevului de a-l aplica în mod corespunzător.

Starea în care părțile implicate în comunicare își antrenează în proces întregul spectru al resurselor fizice (aparatură auditivă, vizuală, motrică) și psihologice (disponibilitate, motivație, interes) și le utilizează pentru o decodificare adecvată a mesajului celeilalte părți poate fi denumită *ascultare activă*.

Un participant la procesul de comunicare didactică, ce se află în starea de ascultare activă, poate chiar să facă abstracție de o serie de elemente de bruijaj, reușind să-și mobilizeze resursele necesare pentru a asigura răspunsul necesar (fie că este verbal, fie că este nonverbal).

Dacă elevul poate accede în ciclul liceal fără să aibă abilități de ascultare activă, profesorul este cel care are obligatoriu dezvoltată această abilitate și trebuie să reușească educarea elevului în acest sens. Ascultarea activă este intrinsec legată de nivelul de empatie, de deschiderea mentală, concentrarea atenției, de corelarea semnalelor nonverbale și paraverbale cu cele verbale, în interiorul cadrului determinat de experiența didactică a profesorului și de nivelul de disciplină, educație și de interes al elevului [Idem, p. 155].

**Tabelul 2.1. Criterii pentru compararea Curriculumului la educația fizică din România și R. Moldova**

<b>Criterii comparative</b>	<b>Curriculumul pentru clasele a IX-a – a XII-a, România</b>	<b>Curriculumul pentru clasele a X-a – a XII-a, Republica Moldova</b>
Raportarea clară a competențelor-cheie promovate de UE la conceptul de „ <b>învățare pe tot parcursul vieții</b> ”	În curriculumul liceal nu se corelează competențele generale și specifice cu cele opt competențe-cheie din documentele europene. Singura referire: „să asigure pregătirea elevilor pe linia competențelor-cheie europene, stabilite ca finalități ale sistemelor educaționale și de formare profesională din țările Comunității Europene.	În curriculumul liceal nu sunt corelate competențele generale și specifice cu cele din categoria competențelor-cheie din documentele europene. Singura referire se găsește în PRELIMINARII, unde se arată că documentul este elaborat „în conformitate cu prevederile <i>Codului Educației al Republicii Moldova</i> (2014), <i>Cadrului de referință al Curriculumului Național</i> (2017), <i>Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul general</i> (2018), dar și cu <i>Recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți</i> ”.
Structura documentului	Programele școlare au următoarea structură: - <i>nota de prezentare;</i> - <i>competențele-cheie europene;</i> - <i>competențele generale;</i>	<i>Curriculumul</i> cuprinde următoarele componente structurale: - <i>preliminari;</i> - <i>repere conceptuale;</i>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>valori și atitudini;</i></li> <li>- <i>competențe specifice și conținuturi pentru fiecare clasă;</i></li> <li>- <i>sugestii metodologice;</i></li> <li>- <i>normativ de dotare minimală/unitate de învățământ.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>administrarea disciplinei;</i></li> <li>- <i>competențele specifice ale disciplinei;</i></li> <li>- <i>matricea generativă a unităților de competență;</i></li> <li>- <i>modulele obligatorii și modulele la alegere, care includ: unități de conținut, produse evaluabile, activități de învățare recomandate;</i></li> <li>- <i>matricea generativă a conexiunilor inter- și transdisciplinare;</i></li> <li>- <i>repere metodologice de predare-învățare-evaluare;</i></li> <li>- <i>bibliografie.</i></li> </ul>
Documentul se bazează pe principii clar formulate.	În structura Curriculumului nu sunt formulate principii de bază.	Documentul are formulate principiile de bază: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>principiul intuiției;</i></li> <li>- <i>principiul participării active și conștiente;</i></li> <li>- <i>principiul accesibilității și individualizării;</i></li> <li>- <i>principiul sistematizării și continuității;</i></li> <li>- <i>principiul corelării instruirii cu cerințele activității practice;</i></li> <li>- <i>principiul însușirii temeinice.</i></li> </ul>
Documentul prevede corelarea unităților de competență cu nivelurile/subnivelurile de studiere.	Documentul nu prevede corelarea unităților de competență cu niveluri/subniveluri de studiere.	Documentul prevede că „parcursul de învățare se va proiecta conform nivelurilor: A. Începător; B. De bază; C. Independent”, conform Matricei generative a unităților de competență.
Documentul vizează formarea de competențe generale și specifice.	Documentul conține: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>competențe generale ale disciplinei;</i></li> <li>- <i>competențe specifice pentru fiecare an din ciclul liceal;</i></li> <li>- <i>valori și atitudini.</i></li> </ul>	Documentul nu este structurat pe competențe generale și competențe specifice. În curriculum sunt prevăzute competențele de achiziționat pentru fiecare nivel stabilit a fi atins de-a lungul ciclurilor educaționale.
Documentul prevede dezvoltarea limbajului și a competenței de comunicare.	Una dintre competențele generale prevăzute în document este <b>„Utilizarea limbajului de specialitate în relațiile de comunicare”</b> .	În document nu se face referire la competența sau abilitățile de comunicare.

Documentul cuprinde corelarea competențelor achiziționate cu conținuturile de predat.	Pentru fiecare clasă din ciclul liceal sunt corelate competențele specifice cu conținuturile adecvate.	Documentul nu conține un tabel de corelare competențe-conținuturi, însă corelează nivelul elevului cu unitățile de conținut care trebuie parcurse.
Documentul prevede practicarea unor discipline sportive sau elemente ale acestora, ca alternativă la conținuturi.	Documentul prevede practicarea de elemente din atletism, gimnastică, jocuri sportive sau discipline alternative.	Documentul corelează nivelurile de pregătire cu părți/conținuturi aparținând unor ramuri/jocuri sportive.
Documentul prevede modalități concrete de evaluare a achiziționării competențelor vizate.	Documentul nu conține o listă sau un tabel cu indicatori valorici sau comportamentali care să măsoare nivelul de achiziție al competenței vizate.	Documentul conține pentru fiecare modul și nivel de pregătire secțiunea „Produce evaluabile”.
Documentul clasifică partea de conținuturi în categorii specifice.	Pentru fiecare an din ciclul liceal, curriculumul clasifică partea de <b>conținuturi</b> pe următoarele categorii: - starea de sănătate și dezvoltare fizică; - protecția individuală; - dezvoltarea trăsăturilor de personalitate; - culturalitatea.	Partea de <i>conținuturi practice</i> aferente fiecărui nivel de pregătire este detaliată pe tipuri de mișcare, jocuri sau elemente din anumite discipline sportive care sunt folosite pentru achiziția competențelor vizate.
Documentul conține recomandări/sugestii metodologice.	Documentul are o parte de sugestii metodologice în vederea valorizării competențelor-cheie și a asigurării transferabilității la nivelul activității educaționale.	Documentul prevede, pentru fiecare modul din cuprinsul său, o serie de activități de învățare recomandate.
Rezultatele achizițiilor sunt evaluate prin:	Note de la „1” la „10”.	Calificative de la „suficient” la „foarte bine”, cu o corelare între competențele achiziționate și produsele școlare observabile.
Precizări finale	Documentul conține un normativ de dotare minimală/unitate de învățământ la disciplina educația fizică. Tabelul de evaluare și notare a performanțelor înregistrate de elevi nu face parte din curriculum, ci din <i>Sistemul național de evaluare în educație fizică și sport</i> , discriminarea având la bază următoarele criterii: clasa, forța, viteza și nivelul de inițiere în atletism, gimnastică, joc sportiv.	Documentul conține un tabel de evaluare a performanțelor elevilor, discriminate pe următoarele criterii: gen, clasă, exercițiu și nivel de pregătire fizică generală (superior, înalt, mediu înalt, mediu, mediu scăzut, scăzut și foarte scăzut).



Un element specific al lecțiilor de educație fizică este conturat de ceea ce numim *freamăt*, un zgomot de fond care însoțește întregul demers didactic, provenit din starea de emulație și din nivelul de energie al elevilor, mai ales că aici mediul în care se petrece activitatea nu este sala de clasă, ci terenul de sport, în aer liber, sau sala de sport, mediu ce favorizează o stare anume, care poate distra elevul de la ascultarea activă. Acest fapt îi impune profesorului identificarea unor modalități adecvate de exercitare a controlului asupra acțiunilor care se petrec în timpul lecției, astfel încât să reușească crearea unei comuniuni și a unor relații de colaborare în interiorul cărora mesajul didactic să se poată face auzit și înțeles. Ascultarea activă este un factor care se educă și se antrenează, importantă fiind conștientizarea sa, precum și nevoia de a o implementa, în vederea realizării obiectivelor propuse, și de a forma o cultură a adevăratei performanțe, nu a suficienței.

Convingerea tinerilor de a practica exercițiul fizic la lecțiile de educație fizică este în strânsă legătură cu crearea unei stări de bine în grupul social clasa de elevi, stare care poate fi atinsă atunci când comunicarea elev-elev și elev-profesor este cel puțin satisfăcătoare, când fiecare se simte acceptat de către ceilalți, indiferent de nivelul performanțelor sale sportive, când fiecare se simte valoros în acel grup și la acea lecție.

Din această cauză, astăzi, mai mult ca oricând, profesorul de educație fizică trebuie să lărgască sfera sa de acțiune și să se gândească la dezvoltarea competenței de comunicare la elevii săi ca la o cale sigură de a-i atrage, de a se face mai bine înțeles și de a-și crește performanța la lecții, performanță care se va reflecta atât în nivelul general de pregătire al elevului, cât și în evoluția sa ulterioară. Cercetarea constatativă dezvăluie o serie de particularități ale modului în care adolescenții percep astăzi comunicarea, beneficiile ei și nevoia de a îmbunătăți în mod semnificativ competențele de care ei dispun în acest domeniu.

Adolescenții trebuie convinși să iasă din zona de confort, să-și asume riscuri și să aibă satisfacții în viața reală, și nu în cea virtuală.

În comunicare, nu doar conținutul mesajului este important, ci și cadrul în care are loc acest proces, împreună cu caracteristicile psihosociale ale partenerilor [72, p. 152].

Adolescenții sunt la vârsta când trec rapid prin perioade succesive de adaptare, atât din punct de vedere intern (fiziologic, psihologic), cât și extern, parcurgând un ansamblu de procese menite să asigure trecerea de la o stare de dezechilibru în relația dintre individ și mediu la o stare de echilibru stabil [161, p. 125].

Atingerea stării de echilibru se face prin schimburi continue de informație cu mediul. Mai mult chiar, nu se poate vorbi de o stare propriu-zisă, ci de necesitatea stabilirii unei corespondențe între nivelul agregat al nevoilor resimțite și nivelul satisfacerii lor, printr-un

proces continuu și dinamic, ce include totalitatea resurselor individului, ca element de referință pentru dezvoltarea sa. Printre factorii implicați în adaptarea socială se identifică percepția vieții sociale în diversitate, controlul și comunicarea cu mediul [115], iar procesul în sine este privit ca o stare de echilibru între personalitate și mediu (ambianță). Adaptarea presupune o modificare/ajustare continuă a conduitei personale la cerințele de mediu, inclusiv la cerințele relaționale, în vederea acoperirii nevoilor.

J. Khory afirmă că indicatorii importanți ai adaptării sunt autoadaptarea, autoactualizarea și condiționarea motivațională a concepției de sine. Procesul de comunicare este esențial în demersul adaptării individului la mediul social, economic, educațional, iar intensitatea schimbărilor prin care trece un individ aflat la vârsta adolescenței îl determină să fie permanent în căutarea direcțiilor la care să adere, în special în privința acceptării sale de către grupul din care face sau ar dori să facă parte. Adolescența este vârsta la care se asimilează și se formează cele mai importante competențe sociale, adolescentul având nevoie de coerență și stabilitate, pentru a putea evolua adecvat.

Adesea, apar diferite dificultăți, generate de căutările personale și de presiunea pe care o exercită aceste căutări asupra adolescenților [16, p. 125]:

- probleme legate de comunicarea cu părinții, mai ales din dorința adolescenților de a-și cuceri independența de decizie;
- lipsa autocontrolului în argumentare și în utilizarea argumentelor, de multe ori insuficiente sau irelevante;
- dificultăți în formarea și acceptarea unui limbaj asertiv;
- probleme de comunicare legate de gestionarea eșecului școlar (uneori, legate și de gestionarea succesului școlar), în paralel cu prioritizarea scopurilor și motivația pentru învățare;
- probleme de comunicare legate de prima dragoste și consecințele generate de aceasta, respectiv: anxietate, scăderea încrederii în sine, nivelul diminuat al imaginii de sine;
- probleme de comunicare și relaționare legate de dorința de a se individualiza în grup, de a ieși în evidență, uneori asumându-și riscuri nejustificate, mai ales din cauza supraevaluării potențialului personal.

În acest sens, adolescenții au nevoie constantă de repere la care să se raporteze; mai mult, au nevoie să-și formeze o cât mai bună competență de comunicare, pentru a fi evitate situațiile în care le este refuzată comunicarea cu persoanele apropiate și bine intenționate, mai ales pentru faptul că acestea nu le transmit mesajul așteptat. În situațiile mai dificile, adolescentul își poate forma impresia că nimeni nu-l ascultă și nu-l înțelege, mai mult, poate să lege și să dezvolte relații cu persoane nepotrivite, care îl pot deturna de la demersul educațional. Formarea și

consolidarea competenței de comunicare la fiecare dintre elevii noștri sunt benefice în fiecare zonă a vieții, personală sau profesională, și nu trebuie să lăsăm la voia întâmplării acest deziderat.

## 2.2. Delimitări educaționale ale competenței de comunicare

Din punct de vedere lingvistic, termenul *competență* este definit ca fiind „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții” [45, s.v. *competență*]. Din această formulare este de reținut referirea la cunoașterea adâncă, avansată în domeniul în care se exercită competența. Deducem că fără deținerea, înțelegerea și abilitatea de a accesa această cunoaștere în situații diferite, care necesită adaptare și ajustare atitudinală, în vederea aplicării adecvate pentru soluționarea unor situații, probleme, nu putem vorbi despre competențe.

S. Cristea menționează, cu referire la natura psihologică a termenului *competență psihologică* [56], un sens general, pe care acesta îl are referitor la cunoașterea comună, definind *competența* ca „o capacitate exprimată într-un anumit domeniu sau capacitatea de a produce o anumită conduită”, precum și un înțeles mai restrâns, referitor la cunoașterea savantă, evidențiind opoziția dintre competență și performanță. Competența se referă la potențialul subiectului într-un anumit domeniu științific, care nu suportă un echivalent comportamental observabil în performanță fără medierea unei perioade, mai mari sau mai reduse, de învățare.

R. Burdujan face referire la diferențierea conceptelor de „obiectiv” și „competență”, ca axă de revizuire continuă a predării, studiului și evaluării, astfel încât un concept să nu îl substituie pe celălalt [248]. Astfel, savantul definește *competența* ca fiind „un ansamblu de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini) mobilizate în vederea rezolvării unei situații complexe aparținând sferei situativ-problematică”.

Alăturând cele două abordări, se poate spune că potențialitatea unui individ se traduce în *competență* atunci când acesta dispune de o anumită cantitate de resurse care, mobilizate, să poată să transforme potențialul în comportamente observabile, mai precis, în *performanță*.

Din perspectivă pedagogică, S. Cristea [56] afirmă că noțiunea de „competență” trebuie să vizeze „depășirea opoziției dintre competență și performanțe, existență sau întreținută în abordarea psihologică”, concentrându-se pe crearea unei „corelații funcționale” între cele două noțiuni. Din acest punct de vedere, savantul definește competența pedagogică în sensul de „dimensiune psihologică a obiectivelor educației”, care include un cumul de „capacități cognitive, afective și acționale” necesare pentru realizarea unor acțiuni concrete, observabile și

măsurabile. Competența indică o serie de însușiri psihologice remanente pe termen lung, care au la bază cunoștințe specifice, deprinderi, aptitudini ce fac parte dintr-o anumită arie de cunoaștere. Faptul că aceste capacități psihologice dobândite prin educație sunt valide pe termen lung se reflectă în abilitatea unei persoane de a realiza obiective concrete, respectiv, performanțe școlare observabile în cadrul lecției, dar și în rezolvarea unor probleme diferite din zona profesională sau socială a individului.

La nivelul documentelor curriculare, trebuie căutată și angajată „corelația funcțională dintre dimensiunea psihologică și dimensiunea socială a obiectivelor educației” [Idem; 103, pp. 54-55], astfel încât să se poată identifica poziția competențelor pedagogice la nivelul structurii obiectivelor educației.

V. Guțu consideră că orientarea sistemului de învățământ spre formarea de competențe este „prioritară pentru politicile educaționale”, plecând de la standarde și curriculum și ajungând până la evaluare [103], și menționează că pot fi identificate o serie de tendințe caracteristice:

- asigurarea autonomiei actualilor elevi sau studenți în soluționarea problemelor aparținând diferitor domenii în care individul este actant, având ca resursă suma experiențelor personale și sociale;
- organizarea sistemului și a documentelor care stau la baza demersului educațional trebuie să aibă în vedere designul și crearea contextelor în care educabilul poate trăi și internaliza aceste experiențe, indiferent dacă zona este cea cognitivă, comunicativă, valorică, managerială;
- evaluarea trebuie să țintească măsurarea nivelului de educație atins.

Aceste tendințe trebuie să se armonizeze cu abordarea europeană a acestei dimensiuni a educației, care are în vedere abilitățile de ordin superior și capacitățile cross-curriculare, care sunt denumite și *competențe*, integrarea tehnologiilor interactive, utilizarea unor metode și tehnici care să implice învățarea prin cooperare, creșterea responsabilității tuturor participanților la procesul educativ. În acest punct, „abordarea teleologică a obiectivelor/competențelor reprezintă nu altceva decât finalitățile educaționale așteptate/prognozate/proiectate” [Ibidem], iar managementul care are la bază această abordare va trebui să pună cu adevărat în relație toate aspectele implicate, de la formularea obiectivelor curriculare și a competențelor vizate, condițiile de aplicare și integrare până la corelarea dintre diferite tipuri de obiective și competențe.

R. Burdujan [248] consideră că pot fi identificate o serie de caracteristici ale noțiunii de „competență”:

- complexitate – prin dimensiunea sa integratoare;
- relativitate – prin caracterul său intangibil;
- potențialitate – prin materializarea sa viitoare în performanțe;

- eficacitate – prin asimilare și acomodare în vederea administrării unor situații diversificate și complexe, valorificând resurse specializate;
- indivizibilitate – prin faptul că o competență nu este o sumă de secvențe ori părți, ci se manifestă doar în integralitatea sa;
- transferabilitate – prin faptul că este generatoare de finalități/rezultate/performance în contexte diferite;
- este o manifestare conștientă – deoarece este în mod voit asociată cu nevoia care se manifestă la un moment dat, posesorul fiind capabil să gestioneze această resursă.

S. Cristea [56] face, în acest sens, referire la un *model pedagogic deschis*, format din competențe de gradul I și competențe de gradul II, această taxonomie având la bază faza de achiziție, respectiv, faza inițială sau faza avansată a învățării.

Competențele de gradul I se formează în faza inițială și includ:

- cunoașterea simplă;
- înțelegerea;
- aplicarea.

Competențele de gradul al II se formează în faza avansată și includ:

- analiza;
- sinteza;
- evaluarea critică.

Identificarea existenței uneia dintre aceste competențe, fie că este de gradul I sau de gradul II, se face prin probarea sa comportamentală, la nivel de conduite, manifestată prin „performanțe concrete, proprii unei discipline, validată social”.

Deoarece în dimensiunile lor teoretice noțiunile de „**competență**” și „**obiectiv**” pot suferi confuzii, dat fiind că există o serie de similitudini între ele, dar și deosebiri, este necesară o delimitare clară a acestora [103]:

- deși ambele concepte se referă la finalități macrostructurale și microstructurale ale educației, obiectivele reprezintă *intrări* (input), iar competențele, *ieșiri* (output);
- definirea obiectivelor poate avea în vedere termene diferite (scurt, mediu sau lung), în timp ce competențele sunt formulate cu referire la un termen lung;
- la obiective, funcția de orientare a activității didactice este una esențială, pe când la competențe, manifestarea acestei funcții este neesențială;
- dacă obiectivele se operaționalizează întotdeauna, acest lucru nu este valabil și pentru competențe;

- obiectivele țintesc toate tipurile de evaluare (inițială, curentă, finală), iar competențele sunt centrate pe evaluările inițială și finală;

- dacă obiectivele sunt formulate de profesor, putând fi reformulate în funcție de circumstanțe și de nevoile care se manifestă, competențele au o formulare standard, care nu poate fi modificată.

Privitor la competența de comunicare, trebuie să precizăm încă de la început importanța ei în abordarea europeană a educației și includerea în cadrul celor opt competențe-cheie: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii; competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației; competențe metacognitive sau de a învăța să înveți; competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală. Putem afirma chiar că dobândirea tuturor celorlalte competențe-cheie se bazează pe competența de comunicare (de preferat nu numai în limba maternă, ci și într-o limbă străină), afirmație susținută și de către alți cercetători [29], care văd în competență o condiție obligatorie de atingere a performanței în condiții de utilizare eficientă a resurselor, integrând sinergic cunoștințe, deprinderi și atitudini.

Competența de comunicare este inclusă în competența lingvistică, drept capacitate de a interpreta acurat și de a produce mesaje, asigurând și includerea specificului contextului în care are loc schimbul de informații. Din altă perspectivă, competența de comunicare se referă la modul în care vorbirea este utilizată într-un anumit cadru, prin aplicarea regulilor ce direcționează sensul și înțelesul, în funcție de specificul cadrului respectiv. D. Roventă-Frumușani consideră că atunci când vorbim despre competența de comunicare, ne referim la rezultatul interacțiunii competenței lingvistice cu cea socioculturală, enciclopedică și generică [178, p. 65]. Aici, trebuie să completăm, adăugând că este necesar ca utilizatorul limbajului să poată folosi strategii diferite, în vederea atribuirii valorii corecte elementelor lingvistice, pentru o corelare adecvată cu situația specifică în care are loc actul comunicării, referindu-ne la receptare, producere ori interacțiune, în formă scrisă și/sau orală, a mesajului.

În orice caz, în societatea actuală, competența de comunicare este esențială, pentru că asigură instrumentele necesare și procedurile de utilizare a acestora, în vederea învățării și a funcționării relațiilor sociale [126, p. 31].

Astfel, competența de comunicare asigură schimbul de idei, informații, impresii în cadrul interacțiunii cu alți participanți la proces, prin utilizarea vorbirii, în condițiile existenței și aplicării corecte a unui set de reguli de utilizare a codului lingvistic, precum și prin adecvarea la contextul comunicării.

Disciplina educația fizică solicită din plin competența de comunicare, deținută atât de către profesor, cât și de către elev. Specificul acestei discipline constă în faptul că transferul mesajului este susținut și completat prin demonstrații constând în mișcări, iar feedbackul nu este întotdeauna unul verbal, el incluzând și un posibil răspuns nonverbal, respectiv, execuția unei mișcări sau a unei succesiuni de mișcări la exercițiile individuale; aplicarea unor strategii la jocurile de echipă ori creșterea calității execuției. Dacă însă profesorul deține competența de comunicare didactică adecvată, ca rezultat al procesului de formare profesională, este posibil ca elevul să nu dețină un nivel suficient al acestei competențe, atât din cauza specificului personal, cât, mai ales, și ca rezultat al procesului curricular din care a fost parte până la accesul său în ciclul liceal. Deși sistemul se bazează pe aplicarea aceluiași documente curriculare (Planul-cadru, planul de învățământ, programa) la nivelul tuturor unităților de învățământ, condițiile specifice de aplicare uneori pot genera diferențe semnificative. Aici, ne referim la mediul în care se găsește școala (urban/rural), infrastructura care se află la dispoziție, nivelul de prezență și participare la lecții, motivația părților implicate și la alți asemenea factori, care de multe ori sunt imposibil de controlat.

Bazându-se pe o serie de competențe de nivelul I, formate, în mod normal, la nivelul gimnazial, ciclul liceal trebuie să asigure cadrul necesar pentru formarea competențelor de nivelul II, iar acest lucru este dificil, dacă elevul prezintă abilități și competențe reduse, mai ales la nivel comunicațional.

Astfel, comunicarea didactică, în general, și *comunicarea la educația fizică*, în special, necesită valorificarea backgroundului existent deja, lărgirea și îmbogățirea acestuia, prin perfecționarea bagajului lexical cu termeni specifici, prin formarea capacității de interiorizare a noilor elemente de cod, prin asigurarea condițiilor adecvate în vederea obținerii și comparării feedbackului așteptat, consemnat în obiectivele formulate, cu cel furnizat de elev. De aceea, dezvoltarea acestor competențe la elevii din ciclul liceal devine un deziderat important în demersul educațional.

Conceptul de „**dezvoltare**”, ca reflectare acțională a verbului *a dezvolta*, se referă la procesul de trecere prin diferite faze progresive spre o treaptă superioară a calității, prin salturi care asigură transformarea acumulărilor cantitative în salt calitativ [45, s.v. *dezvoltare*]. Astfel, *dezvoltarea* se poate referi la creșterea nivelului de complexitate al unui sistem, la creșterea adaptabilității în condițiile schimbării factorilor de mediu, la creșterea amplitudinii unui fenomen; în general, la un progres semnificativ, care se reflectă și în schimbări vizibile, măsurabile.

Referindu-ne la dezvoltarea umană, trebuie să luăm în considerare faptul că omul este o ființă gregară, deci nu poate trăi izolat, iar existența sa are drept factor de influență, de sprijin, de

raportare existența semenilor săi. În același timp, atunci când se află în grupuri sociale, existența umană este limitată, direcționată de sistemul de organizare a grupurilor, de norme, legi și cutume care pot genera o dezvoltare inegală a capacităților individuale, atât datorită congruenței/incongruenței acestor înzestrări cu oportunitățile apărute, cât și prin existența sau inexistența unor libertăți importante.

Din această perspectivă, conceptul de „dezvoltare” se poate referi la individ ca parte a întregului, ca factor major sau minor de influență ori poate lua în considerare grupul, ca fiind cadrul în care individul trebuie să se integreze, împreună cu însușirile sale, dintre care măcar o parte să-l facă valoros pentru grup. De-a lungul istoriei, omul a parcurs etape evolutive în care a învățat să meargă în poziție ortostatică, să caute locuri mai potrivite pentru vânătoare, a descoperit focul și a învățat cum să-l folosească în beneficiul său, a învățat apoi să cultive plante, să-și construiască adăposturi eficiente, să-și confecționeze unelte, arme. Mai mult, a transferat generațiilor viitoare știința acumulată. În paralel cu acestea, omul a început să vadă că anumite comportamente dau rezultate mai bune decât altele, astfel încât a învățat să formuleze reguli care să fie respectate de grupul uman. Toate experiențele i-au furnizat informații, cunoștințe, iar pe baza lor omul s-a integrat mult mai bine, s-a apărut mai eficient, a descoperit lucruri noi care i-au îmbunătățit viața; astfel, societatea *s-a dezvoltat*. Oricum am aborda situația, dezvoltarea umană are o dimensiune internă, creșterea organismului, creșterea complexității funcțiilor, precum și o dimensiune externă, legată de modul în care individul își reglează existența și activitățile, astfel încât să poată dobândi un spațiu spiritual în care să poată simți legătura cu semenii săi, să fie util și să-și poată descoperi, explora și valorifica integral potențialul cu care s-a născut.

Dezvoltarea umană este deci un proces complex, fizic și spiritual deopotrivă; în acest proces, omul parcurge etape în care asimilează cunoștințe, dobândește abilități de aplicare a acestor cunoștințe, alături de capacitatea de a analiza contextele și de a identifica cea mai potrivită modalitate de adaptare.

Din punct de vedere psihologic, dezvoltarea omului este privită tot prin prisma stadialității sale, specialiștii considerând că dezvoltarea psihologică este legată de stadiile biologice de dezvoltare. Astfel, Gh. Dumitriu consideră că *dezvoltarea* este „un proces complex, ce se realizează printr-o succesiune de stadii, fiecare stadiu reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată, cu un specific calitativ propriu” [72, p. 5]. În legătură cu această definiție, remarcăm opinia cercetătoarei M. Palicica, conform căreia dezvoltarea este „un proces de trecere de la o stare calitativă veche la una nouă, o succesiune de transformări constituind o mișcare ascendentă, progresivă, de la inferior spre superior, de la simplu la complex” [139, p. 29]. Remarcăm similitudinea dintre abordările dezvoltării ca succesiune de perioade pe parcursul



căroră sunt importante modificările calitative ce se produc la subiectul care trece prin acest proces. Psihologic, dezvoltarea vizează îmbogățirea structurilor cognitiv-operaționale, psihomotrice, afectiv-emoționale și atitudinale, ca rezultat al desfășurării proceselor de formare și reconstrucție prin învățare, observabile la nivel comportamental. Așa cum afirma și P. Golu, procesul are un specific dinamic, evoluția fiind de la simplu la complex, prin învățare, sub influența mediului social și cultural în care se află individul.

Competența de comunicare are, în formarea sa, o componentă educativă formală, bazată atât pe studiul limbii materne și/sau al unei limbi străine, cât și pe schimbul inevitabil de mesaje la celelalte discipline de studiu, precum și o componentă nonformală și informală, care se datorează atât activităților extrașcolare, cât și schimburilor de mesaje din familie și mediul social, care nu țin de situațiile de învățare. Dezvoltarea acestei competențe, respectiv, creșterea calității formulării și înțelegerii mesajelor, are loc în mod continuu, fiecare individ fiind permanent expus la situații în care comunicarea este nu doar inevitabilă, ci și o prioritate.

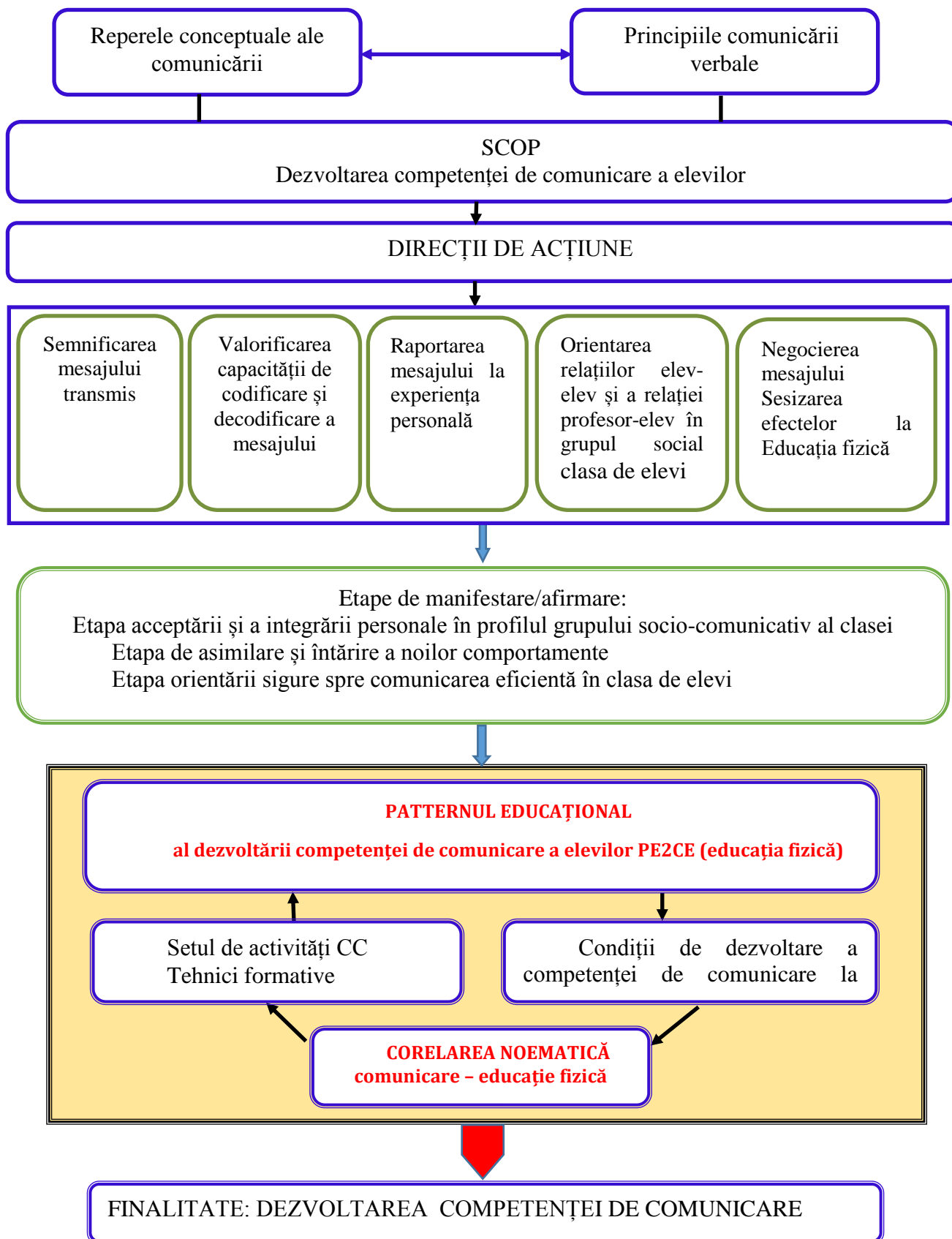
Rolul sistemului se materializează, pe de o parte, prin conceperea unor metode și tehnici adecvate de evaluare a acestei competențe (metode și tehnici care să poată descrie cu adevărat performanța de care elevul este capabil), iar pe de altă parte, prin intermediul activității cadrului didactic, care este un observator competent și capabil, având capacitatea de a monitoriza constant elevul, ritmul în care se dezvoltă competența de comunicare a acestuia; totodată, cadrul didactic este și un îndrumător care știe să canalizeze însușirile cognitive și volitive ale elevului în direcția obținerii performanței așteptate.

Având în vedere rolul pe care sistemul îl exercită asupra formării elevului și participarea activă a profesorului la proces, pe baza aspectelor semiotice ale comunicării didactice și a nivelului competenței de comunicare a elevilor, a fost structurat și elaborat **Modelul pedagogic al dezvoltării competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică** (Fig. 2.1.), ce a servit drept bază pentru proiectarea intervenției, prin intermediul unui program experimental, numit *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică) – PE2CE*. La baza acestui demers se situează corelarea etapelor de dezvoltare bio-psiho-socială a subiecților cercetării cu mediul școlar preuniversitar și exigențele sale. Astfel, au fost formulate scopul și obiectivele demersului aplicativ, care au vizat așteptările (finale, evident) în legătură cu dezvoltarea competenței de comunicare și randamentul școlar înalt.

Atenția s-a concentrat, pe parcursul cercetării, asupra următoarelor elemente:

- cunoașterea personalității elevului (adolescentului);
- căile de îmbunătățire a codificării și decodificării mesajului didactic;

- corelarea și îmbunătățirea, alături de competența de comunicare, a competențelor sociale ale elevilor, prin autocunoaștere și cunoașterea celor din jur;
- îmbunătățirea actului didactic prin îmbunătățirea relației profesor-elev, în desfășurarea lecției de educație fizică;
- creșterea atractivității lecției de educație fizică, în vederea îmbunătățirii participării și implicării active a elevilor în actul educațional;



**Fig. 2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică**

Competența de comunicare este o competență transferabilă, iar în demersul nostru ne bazăm pe faptul că dezvoltarea acestei competențe se va reflecta nu doar asupra participării și performanței elevilor la educația fizică, ci și în atingerea unui nivel mai înalt de formare la celelalte discipline din curriculum. Având în vedere considerentele teoretice, rezultatele unor cercetări anterioare, identificate în publicațiile de specialitate, precum și experiența la catedră, au fost stabilite formele, metodele și tehnicile de dezvoltare, astfel încât scopul final să fie realizat.

În această arie de preocupări, am plecat de la următoarea presupunere: *competența de comunicare și educația fizică* se află într-o corelare specială, caracterizată în modul cel mai general drept o relație intenționată, care necesită sesizarea relației respective și menținerea ei în câmpul privirii sau „o luare de poziție” specifică viziunii, presupunerii personale, ceea ce este perceptibil în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor în cadrul activităților de educație fizică [96]. Miza acestei abordări este, *grosso modo*, de a relaționa obiectivitatea existenței corelării respective cu subiectivitatea percepției acesteia.

Dacă ne referim la comunicare, realitatea confirmă că în școală competența de comunicare a elevilor la disciplinele nelingvistice se realizează prin însușirea logicii discursului în diferite stiluri funcționale. Este evident rolul instrumental pe care îl are limba română în dobândirea de către elev a competenței de comunicare, capabilă să-i permită abordarea tuturor registrelor limbii, în dimensiunile specifice comunicării. Din această perspectivă, dezvoltarea competenței de comunicare nu trebuie să se limiteze doar la domeniul strict al disciplinei limba și literatura română, ci se impune extinderea acesteia, prin raportare la deprinderile și atitudinile conținute de cele opt competențe-cheie, luând în calcul concomitent atât palierul specific, cât și extinderea acestuia în sfera celorlalte discipline de studiu, precum și efectul în asigurarea competenței sociale integratoare. În acest context, competența de comunicare se definește ca un sistem de strategii ce permit înțelegerea valorii elementelor comunicative în context, dezvoltând abilitatea de a aplica și cunoștințele despre rolul și funcționarea limbajului. Așadar, trebuie înțeles faptul că prin competență de comunicare se înțelege valoarea funcțională a vorbirii, generatoarea unei activități de interrelaționare. Științele educației au definit competența de comunicare în primul rând prin capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării [179].

Evident, comunicarea are o mulțime de sensuri, scopuri și tot atâtea forme de manifestare și exprimare. Din punct de vedere cronologic, comunicarea este primul instrument spiritual al omului, în procesul socializării sale. Comunicarea reprezintă *știre, veste, înștiințare, relație, raport, legătură*. Ea nu este echivalentă cu ceea ce avem noi în minte, cu gândurile, sentimentele, ideile, visurile, valorile noastre, ci se referă la ceea ce suntem noi în măsură să

împărtășim altora; deci este un act dinamic, prin care interacționează două lumi interioare. Actul comunicării, atât în societate, cât și în școală, se bazează pe următoarea ecuație: comunicarea este informație înmulțită cu relație.

Domeniul competenței-cheie de comunicare, după cum afirmă M. Hadîrcă [104 p. 53], reprezintă unul dintre cele opt competențe-cheie, prin care Consiliul Europei a definit noul profil de formare pedagogică a cetățenilor europeni, această competență fiind statuată chiar pe prima poziție, fapt care permite să fie trase următoarele concluzii: comunicarea în limba maternă reprezintă nu doar unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie europene, ci chiar primul domeniu în acest clasament al competențelor-cheie, ceea ce subliniază importanța acordată învățării limbii materne; competența de comunicare în limba maternă este considerată una fundamentală în procesul de formare-dezvoltare a personalității elevului.

În felul acesta, competența de comunicare devine o categorie supraordonată cunoștințelor și capacităților și poate fi considerată un *modus operandi*, manifestat prin corelarea cunoștințelor și capacităților. Competența rezidă nu atât în resursele ce trebuie mobilizate, cât în mobilizarea însăși a acestor resurse. Așadar, competența ține de ordinea lui „a ști sa mobilizezi” (*savoir mobiliser*). În schimb, raportul competență-capacitate merită a fi nuanțat, deoarece permite clarificarea unor trăsături specifice competenței de comunicare. Noțiunile pot fi diferențiate prin raportare la context și la resurse: astfel, „capacitățile de comunicare” sunt potențialități independente de contexte, în timp ce „competența” presupune contextualizarea capacităților și relaționarea lor [96].

*Noema* face parte din fenomenologia conștiinței; *fenomenologia*, în general, presupunând „scoaterea din joc” a obișnuințelor noastre de gândire, obișnuințe care îngădesc orizontul gândirii, și asigurarea unui orizont în care acestea să poată fi puse [108].

Din această perspectivă, devine actuală abordarea unei corelări care este o expresie a relației dintre două entități. Dacă două entități sunt dinamizate în aceeași direcție, aceasta este o corelare pozitivă; dacă sunt dinamizate în direcții opuse, aceasta este o corelare negativă. Identificând corelările, putem evalua și reduce la minimum riscurile. Înțelegerea corelărilor oferă o perspectivă largă în crearea unui întreg. Aici, trebuie să amintim că o corelare nu înseamnă o relație de cauzalitate. Doar pentru că două lucruri reacționează la fel sau într-un mod similar la un anumit set de circumstanțe nu înseamnă că unul cauzează ceea ce se produce cu celălalt.

Termenul *noemă* apare pentru prima dată la Platon și are sensul de „activitate de gândire”, presupunând că ideile sunt gândite (*noema*) cu referire la ceva „unic”. La Aristotel, *noema* își asumă, în contextul gândirii, sensul pasiv de „gândire a lucrului” în contextul sensibilității, de „lucru perceput”. *Noema*, potrivit lui Aristotel, provine din elaborarea imaginativă a unor date

ocasionale, care, în cele din urmă, dau naștere unor imagini mentale ce nu se schimbă. Primul tip de imagini mentale contribuie la formarea experienței, în timp ce prin intervenția gândirii asupra celui de-al doilea tip de imagini se formează „concepte pure”.

În studiul nostru, tratăm noema conform interpretării fenomenologului Ed. Husserl. Cuvântul *noema* provine din cuvântul grecesc νόημα, care înseamnă „gând” sau „ceea ce este gândit”. Filosoful Ed. Husserl a folosit *noema* ca termen tehnic, în fenomenologie, pentru obiectul sau conținutul unei gândiri, judecăți sau percepții [Ibidem].

În lucrarea sa „Idei privitoare la o fenomenologie pură și la o filosofie fenomenologică” [Ibidem], Husserl a inventat termenul *noemă* pentru a desemna elementele corelative ale structurii oricărui act intenționat, cum ar fi actul de a percepe sau judeca. Fiecare act intenționat are un conținut noetic (sau mental), orientat către un obiect deținut în mod intenționat. Fiecare acțiune are în formarea ei un corelat noematic, care este obiectul acțiunii – ceea ce se înțelege prin ea. De asemenea, Husserl se referă la *noema completă*, care este obiectul acțiunii așa cum e semnat în acțiune obiectul perceput ca înțeles. Cu alte cuvinte, noema pare a fi tot ceea ce este implicat de actele de percepție sau de judecată, în general, fie că este vorba de un obiect material, de o imagine, un cuvânt, o entitate matematică, o altă persoană, exact așa cum sunt percepute, judecate sau altfel gândite [Ibidem].

Noema este o versiune generalizată a teoriei semnificației și, în special, a conceptului său de „sens”. Husserl consideră că actele conștiente, în general – nu numai actele de sens, ci și actele de percepție, judecată etc. –, sunt direcționate în mod intenționat către obiecte prin intermediul lor. Noema întruchipează ambele faze în schimbare ale experienței și ale sensului organizator al experienței noastre. Aceste două „componente” sunt inseparabile, pentru că orice experiență cere sens nu ca un lux post-factum, ci pentru ca ea să fie o experiență a ceva.

În limba engleză, cuvântul *noema* a fost folosit pentru prima dată în domeniul retoricii, cu referire la o figură de stil, prin care ceva vag articulat este totuși destinat să fie înțeles sau procesat. Cu alte cuvinte, o noemă, în retorică, este un discurs care are sens doar atunci când te gândești la aceasta în detalii. Prin noemă, se desemnează ceva semnificativ, căutarea sensului presupunând o reflecție adâncă.

Reiese că noema este o reprezentare mentală a unui obiect, a unei entități sau, cu alte cuvinte, conținutul subiectului unui gând; reprezentarea unui obiect în conștiință. Husserl explică diferența dintre obiectul intenționat în sine și reprezentarea lui în noemă în felul următor: „Arborele însuși, un lucru al naturii, nu are nimic de-a face cu această percepție a arborelui ca atare, care, ca sens al percepției, este complet inseparabilă. Arborele însuși poate arde, se

descompune în elementele sale chimice etc., dar sensul acestei percepții, ceva inseparabil de esența sa, nu poate arde, nu are elemente chimice, forțe, proprietăți reale” [252].

Elementul esențial al noemei este *nucleul* său. Nucleul, ca sens obiectiv al noemei, este entitatea însăși, prezentată într-un anumit fel, așa cum este dată în experiența conștiinței, cu toate proprietățile sale specifice, care se pot schimba într-o altă experiență a aceleiași entități. Acesta este un obiect într-o anumită direcție față de el, într-un mod special de prezentare [Ibidem]. Husserl descrie două tipuri de caracteristici ale nucleului: *modul de a fi dat* și *modalitatea de a fi*. Una și aceeași entitate poate fi dată în percepție vie sau poate fi obiectul reprezentării, al judecății, al dorinței și așa mai departe. Gradul de încredere în realitatea entității care ni s-a dat poate fi diferit: ceea ce vedem, auzim etc. se poate dovedi a fi doar o iluzie, o simplă apariție. În consecință, modalitățile de a fi sunt: fiabilitatea, presupunerea, suspiciunea, interogarea, îndoiala etc., în calitate de gradații ale realității. Caracteristica de bază (nemodificată) este fiabilitatea, care este certă, sau cu adevărat existentă. La baza oricărei experiențe intenționate (inclusiv a unui act volitiv) stă un act doxic. În consecință, orice corelat noematic simplu include fie un „existent”, fie o altă modalitate de a fi. Motivul pentru acest lucru este că la baza oricărui act psihic stă un act obiectivizat, iar *cogitoul doxic* realizează obiectivarea efectivă [253].

Necesitatea de a găsi o cale de precizie a cărei aplicare să elimine pericolul obscurităților de relație a determinat descoperirea unei noi virtuți pedagogice, plasată în aria preocupărilor metodologice. Astfel, noțiunea de „corelare noematică”, fundamentată pe teoria fenomenologică a lui Husserl, vine să specifice și să justifice afirmația că relația dintre două identități, s-ar părea, absolut diferite – vorbim de competența de comunicare în activitățile de educație fizică –, poate fi interpretată ca o corelare între subiecte cunoscătoare. Aceasta este o corelare fundamentală în procesul de formare sau dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor în contextul disciplinelor școlare nelingvistice. Respectiva identificare terminologică prezintă, într-o formă inteligibilă, subscrierea la saturația metodologică a procesului educațional.

Astfel, prin *corelarea noematică comunicare-educație fizică* înțelegem punerea în valoare a relației speciale între dezvoltarea competenței de comunicare și educația fizică a elevilor drept o relație intenționată, perceptibilă, printr-o extindere într-o disciplină nelingvistică, mobilizarea cogitoului doxic și semnificarea conținutului educațional într-un mod specific „de a fi dat”.

Este bine cunoscut faptul că esența educației fizice o constituie mișcarea umană pusă în slujba îmbunătățirii condiției fizice și mentale a oamenilor, a dezvoltării fizice armonioase și a întreținerii stării de sănătate. Astfel, activitatea de educație fizică trebuie privită ca o necesitate personală a omului, alături de alimentație, îmbrăcăminte, învățătură, apă, soare, relații umane, spațiu de locuit etc. Educația fizică, în calitate de obiect de studiu prevăzut în toate planurile de

învățământ, îndeplinește o serie de funcții, printre care funcția de dezvoltare armonioasă, ce urmărește realizarea unor indici superiori ai dezvoltării somatice și funcționale; funcția de perfecționare a capacității motrice, care constă în tendința de creștere a nivelului de dezvoltare al aptitudinilor psihomotrice și a celui de însușire și stăpânire al deprinderilor și priceperilor motrice; funcția educativă, care vizează însușirea unor norme de conduită morală, formarea individului care să poată conlucra și comunica într-o activitate de grup, într-o activitate socială; funcția de emulație, care urmărește formarea capacității de depășire și autodepășire, a capacității de întrecere, de competiție; funcția de socializare, care se realizează cel mai bine la lecția de educație fizică, întrucât la această disciplină de studiu se stabilesc permanent relații de colaborare, întrajutorare între elevi etc. [193].

Prin urmare, prin corelarea noematică se produce o simbioză a scopului și funcțiilor educației fizice cu procesul de dezvoltare a competenței de comunicare, printr-o comunicare didactică de calitate. Relațiile de comunicare realizate în cadrul procesului de învățământ între elevi alcătuiesc o componentă importantă a câmpului educațional, cu valențe formative și dezvoltative certe. Școala, grupul, clasa, formația sportivă devin, practic, un „laborator” de învățare socială a comunicării.

Elevii își desfășoară prestația curentă în cadrul clasei; aici, se expun judecății colective, resimt opinia colectivului, îndeplinesc roluri în grup, dobândesc anumite poziții față de ceilalți în procesul de comunicare etc. De relația comunicativă depinde climatul activităților, atmosfera tonică de muncă și cultivarea simțului de răspundere față de propria pregătire și formare. Deși învățătura este, în esență, o activitate individuală, procesul de învățare se realizează pe baza raporturilor variate de interacțiune între cei implicați în acest proces, și anume: raporturi de comunicare și influență; raporturi de atracție; relații de cooperare, emulație și competiție etc.

Rezultanta complexă a acestor fenomene se reflectă în climatul psihosocial al clasei, prin angrenarea în activitate și prin comportamentul elevilor [57].

În vederea dezvoltării competenței de comunicare a elevilor la lecțiile de educație fizică, poate fi valorificat, ca un element de noutate, un *pattern educațional*, înțelegând prin acesta un model, un tipar specific, o secvență de acțiune ca o reprezentare mediatoare, ca un răspuns adecvat la o problemă de învățare, prezentând simplificat structura unui fenomen educațional care poate avea caracter repetabil. Elementele acestei structuri pot fi relaționate într-un mod previzibil. *Patternul educațional* se utilizează atunci când apar necesități educaționale ce presupun regularități existente în procesul de formare-dezvoltare a competențelor, prin combinarea anumitor elemente, în vederea obținerii unui rezultat de durată. Patternul educațional reprezintă soluții generale și reutilizabile ale unor probleme educaționale [254].



În general, există diverse tipuri de pattern: arhitectural, comportamental, mediatic-strategic, relațional etc., însă patternul nu trebuie privit drept o rețetă universală, care poate fi aplicat în orice situație de învățare, ci trebuie adaptat la situații concrete. Într-un pattern educațional, se stabilește o relație de dependență între componente, astfel încât atunci când un element își schimbă configurația, respectiv, toți dependenții lui sunt notificați și actualizați. Acest pattern implică existența unui element cu rolul de *subiect*; în cazul nostru, acest rol și-l asumă *setul de activități* de dezvoltare a competenței de comunicare (autocunoaștere, intercunoaștere, comunicarea emotivă, colaborarea verbală, comunicarea nonverbală, decodificarea mesajului) și elementele cu rol de *observatori*, implicate contextual în acțiunile de dezvoltare (tehnici formative: *Harta inimii, Amprenta, Ștafeta cu emoții, Vorbește!, Mersul în personaje, Una vorbim, alta înțelegem!* etc.); condiții de dezvoltare: cunoașterea personalității elevului (adolescentului); căi de îmbunătățire a codificării și decodificării mesajului didactic; corelarea și dezvoltarea, de rând cu competența de comunicare, a competenței sociale a elevilor, prin autocunoaștere și cunoașterea celor din jur; perfecționarea actului didactic prin îmbunătățirea relației profesor-elev în desfășurarea lecției de educație fizică; sporirea atractivității lecției de educație fizică, în vederea participării și implicării active a elevilor în actul educațional. Acest pattern facilitează o organizare mai bună a comunicării în activitățile de educație fizică, în funcție de specificul tehnicilor aplicate. În aceste circumstanțe, patternul încapsulează anumite componente, ce oferă o anumită interfață de folosire.

**Patternul educațional** este recomandat în cazul în care avem nevoie de un tip de strategie cu mai multe implementări posibile. Pe lângă motivul evident de încapsulare a acțiunilor posibile, se preferă o anumită abordare: se verifică mai multe condiții și se decide asupra acțiunii. În acest fel, practic, utilizatorii strategiei date (aceasta fiind instanțiată) devin dinamici în raport cu ea, ca să poată fi utilizată. **Patternul educațional** a fost conceput pentru a genera rezultate previzibile și este structurat pentru a garanta un rezultat. Odată ce începem „să circulăm” cu patternul nostru educațional, nu poate exista decât o singură destinație, pre-aranjată spre obținerea rezultatului. **Patternul educațional** este, așadar, un mijloc euristic pentru construirea unui scenariu didactic.

În concluzie, putem afirma că **patternul educațional** accentuează nevoia elevilor de comunicare în cadrul educației fizice, capacitatea lor de a fi reprezentativi și receptivi în comunicare. Aceste valori sugerează un alt mod de gândire cu referire la activitatea de comunicare, bazat pe premise conform cărora comunicarea în activitatea de educație fizică trebuie să implice o doză serioasă de participare. Rezultatele cercetării aplicative au evidențiat un proces de comunicare eficientă, dominat preponderent de respectarea normelor. Într-o anumită

măsură, a fost surprinzător faptul că elevii au caracterizat procesul respectiv ca fiind unul într-o măsură destul de mare incremental, în consens cu ceea ce s-a așteptat să fie.

### **2.3. Metodologia cercetării aplicative**

Nici o activitate educativă nu se poate desfășura în afara procesului de comunicare, oricare ar fi ponderea tipurilor de comunicare combinate. Înțelegerea unui mesaj, „percepută ca un proces de sesizare a legăturilor interne în conținutul textului; ca proces de sesizare a sensului textului; de asimilare a unor emoții, gânduri, decizii” [95], este astăzi extrem de importantă, atât din perspectivă educațională, cât și din perspectivă socială.

Fiecare parte a procesului, fiecare instrument folosit adecvat contribuie la obținerea succesului și transmiterea mesajului didactic în cele mai bune condiții.

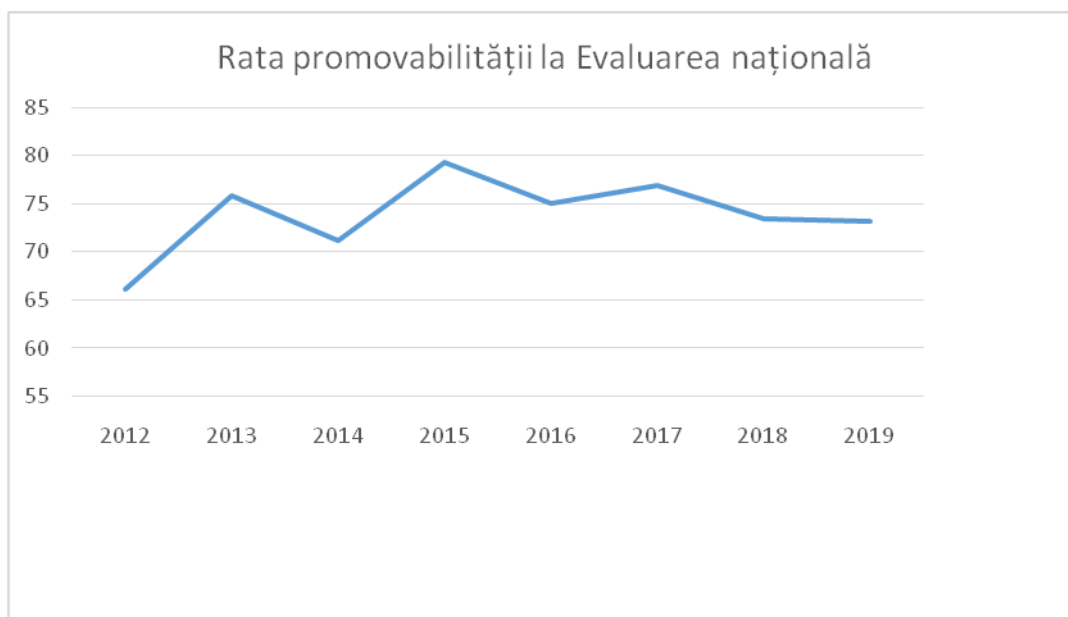
Necesitatea dezvoltării competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal este evidentă, cu atât mai mult cu cât rezultatele elevilor români la testele PISA sunt destul de slabe, iar astăzi se pune foarte serios problema alienării sub influența tehnologiilor de comunicare digitală, care izolează individul de lumea reală (ale cărei provocări trebuie să le înfrunte și să le învingă), oferindu-i un refugiu virtual, unde poate modela mediul și relațiile după propria dorință [156, p. 9].

Mai multe studii, printre care și cel efectuat în anul 2015 de către Centrul de Evaluare și Analize Educaționale [1, p. 7], menționând și statisticile OECD publicate în 2015 pe baza testelor PISA, arată că 42% din adolescenții de 15 ani din România întâmpină greutăți majore în a selecta și diferenția informațiile după anumite criterii, lipsindu-le capacitatea de a efectua raționamente elementare. O astfel de rată a analfabetismului funcțional este uriașă; următoarea rundă de teste a fost aplicată în anul 2018 (80 de țări participante), rezultatele fiind, și de această dată, de asemenea, nesatisfăcătoare.

Urmările acestei rate înalte a analfabetismului funcțional sunt extrem de vizibile în șansele de evoluție economică a României, OECD estimând că dacă până în anul 2030 acest tip de analfabetism ar fi eradicat, impactul economic estimat (scenariu optimist) ar fi de 296% din PIB, iar în scenariu conservator, ar constitui 211% din PIB. Considerăm că argumentul adus, într-o lume concentrată pe beneficii ce pot fi convertite în indicatori economici, este extrem de convingător, iar dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor ar trebui să facă parte din ținta propusă pentru anul 2030.

Continuând profilul de țară al României, trebuie subliniat faptul că evaluarea națională permite înscrierea oricărui elev la liceu, indiferent de notă, procentul elevilor care au luat note peste „5” variind între 79,3% în anul 2015 și 66,12% în anul 2012. Aceste date prezintă însă

media la nivel de țară, existând județe în care promovabilitatea medie a fost în jur de 56%, deci aproape jumătate din elevi nu au reușit să ia nota de trecere („5”) la disciplinele de examen, respectiv, la limba și literatura română și la matematică. În aceste condiții, trebuie acceptat faptul că, la nivel național, procentul de elevi de clasa a VIII-a care nu dețin competența minimă de comunicare în limba română și la matematică este ridicat.



**Fig. 2.2. Rata promovabilității la evaluarea națională în perioada 2012-2019**

Sursa: Ministerul Educației Naționale. Disponibil la: <http://evaluare.edu.ro/>

În anul 2019, promovabilitatea la evaluarea națională a fost de 73,12%, ceea ce înseamnă că trei elevi din zece nu au fost capabili să rezolve testele. Mai mult, nota „5” nu probează faptul că un elev are competențele necesare pentru a face față studiului în învățământul liceal. Deducem cu ușurință că un astfel de elev nu va mai putea recupera lacunele existente deja, la care se vor adăuga și cele ce se vor forma pe parcursul ciclului liceal, deoarece nivelul de complexitate al conținuturilor studiate crește și elevul nu va face față acestei provocări, soluția fiind cantonarea în mediocritate și în lipsa cunoștințelor necesare pentru a promova clasa, precum și examenul de bacalaureat.

Educația fizică este un puternic instrument educativ, care poate ajuta tinerii să-și dezvolte competența socială și capacitatea de integrare în viața profesională, cu efecte pe termen lung.

O cercetare care să dezvăluie modul în care elevii percep realitatea, modul în care se raportează la ea prin comunicare și modul în care ei percep necesitatea acestor competențe este necesară din perspectiva formării, pe parcursul ciclului liceal, a unor tineri care să se poată insera

cu succes pe piața muncii și care să se poată adapta la schimbările din ce în ce mai frecvente ce au loc în societatea de astăzi. Mai mult, considerăm că este important să cunoaștem diferențele care se manifestă între absolvenții ciclului gimnazial din mediul urban și cei din mediul rural, precum și diferențele dintre fete și băieți, în scopul elaborării unor instrumente adecvate pentru fiecare grup, în vederea dezvoltării acestor competențe, ținta fiind crearea unei legături trainice între cadrul didactic și elev, prin intermediul unei comunicări eficiente și personalizate, în funcție de necesități.

Percepția despre lume și viață pe care fiecare dintre noi o deține și o folosește în activitatea de zi cu zi este formată dintr-o multitudine de elemente informaționale depozitate în memorie, care se îmbină într-un mod individual și poziționează individul într-un mod aparte față de societate și de semenii săi. Toate aceste elemente informaționale sunt culese prin intermediul comunicării, înțelegând acum importanța acestei funcții deținute de om: aceea de a colecta, analiza, sistematiza, elabora noi structuri informaționale și a le transfera semenilor.

Adolescența este o vârstă marcată de vulnerabilități, deci dificilă, inclusiv pentru elevii care încep ciclul de pregătire liceal. Ei trec printr-o perioadă extrem de dificilă din punct de vedere psihologic: cu perceperea corectă și acceptarea modificărilor fizice la care sunt expuși, schimbarea școlii, a colegilor și a prietenilor, a profesorilor. Tot acest val de modificări ale mediului extern și intern duce, de multe ori, la situații în care adolescentul este confuz, incapabil să se concentreze pe sarcini, să-și pună priorități și să manifeste discernământ în actele și faptele sale. Există suficiente cazuri în care adolescenții inteligenți au luat decizii ce le-au marcat întreaga viață, un factor important fiind, în astfel de situații, comunicarea insuficientă sau defectuoasă între tânăr și mediul social și educațional.

În grupul social clasa de elevi, adolescentul trece printr-o multitudine de interacțiuni, care determină schimbări pe mai multe planuri, atât din punct de vedere cognitiv, cât și afectiv, normativ, decizional și comportamental. Ținând cont de faptul că un grup social este definit ca fiind format dintr-un anumit număr de indivizi care manifestă omogenitate cel puțin pe baza unui criteriu, între care se construiesc și se dezvoltă relații de interdependență, în interiorul căruia se creează o serie de trăsături comune ce individualizează grupul și îl deosebesc de alte grupuri similare (profilul psihologic de grup și cultura de grup de la o clasă se pot diferenția de cele formate la o altă clasă de elevi), înțelegem că influențele reciproce sunt semnificative pentru fiecare individ în parte.

Grupul se distinge prin cel puțin două trăsături determinante [181, p. 124]:

- în grup, membrii interacționează și astfel se influențează reciproc într-un mod specific;

- membrii grupului interiorizează aceeași identitate, ca o componentă a imaginii de sine, prin transformarea actelor individuale în fenomene psihosociale.

Grupul social este identificat prin unitate de timp și spațiu, semnificații, trăiri și evenimente comune, o anumită entitate de grup și o durată suficientă pentru a se crea în interior structuri, relații, a se institui roluri și norme.

Din perspectiva grupului social, clasa de elevi are un rol important în modelarea individului, pentru că se formează de cele mai multe ori fără ca membrii săi să poată alege (în mod normal, sunt repartizați pe baza unor criterii de selecție stabilite de sistem), prezintă un număr suficient de elemente de uniformitate (vârstă, nivel de educație anterior, uneori și mediul de proveniență), elementul inedit, diferit de restul grupului, fiind profesorul, care are un comportament determinat de un set de sarcini și norme profesionale și legale.

Interacțiunea între membrii grupului este nemijlocită, conturând un număr mare de contexte de comunicare, stabilind ierarhii și diverse relații: formale, preferențiale, de prietenie etc.

Prezența și motivația prezenței în grup sunt formative, fiind însoțite de scopuri individuale, care se pot dezvolta în paralel și care pot contribui la formarea armonioasă a elevului.

Structura clasei este formată dintr-o adevărată rețea de roluri pe care și le asumă individul, precum și de statusuri care însoțesc aceste roluri. Apar în mod firesc liderii de grup, care pot avea o investitură formală, dar pot exista și lideri informali, persoane pe care, din varii motive, grupul le urmează și le valorizează ideile și deciziile.

Autoritatea cea mai mare urmează să o aibă profesorul, care ar trebui să caute liderul nonformal, să-l atragă de partea sa în demersul educativ pe care îl desfășoară la clasă, pentru a avea astfel un aliat puternic.

În tot acest context, se manifestă caracteristica acestei vârste, respectiv, *identitate* versus *confuzie*, în care formarea identității personale capătă o evoluție mai rapidă, iar acum statusurile identitare arată diferențele dintre indivizi, *gândirea este formală*, caracterizată de consolidarea abilităților de analiză, sinteză și abstractizare, iar moralitatea este cea a *cooperării convenționale* [43, p. 49]. Un rol important îl are procesul de maturizare sexuală care se desfășoară la această vârstă; sunt semnificative și prezența și statutul dobândit în grup, determinând o tendință mult mai vizibilă în asumarea și exprimarea unei viziuni personale. Din punct de vedere cognitiv, individul este pregătit să se angreneze în „tentative sofisticate de teoretizare, uneori pe baze speculative”, precum și în exerciții de „autoîncercare a propriilor forțe” [Idem, p. 51]. Elevul începe să devină activ și conștient în parteneriatul educațional care îl leagă de școală, apare

motivația intrinsecă și face alegeri informate, atunci când are posibilitatea valorificării unor oportunități care să contribuie la desăvârșirea educației sale.

Integrarea într-un grup social ori profesional nu se poate face fără deținerea minimă a competenței de comunicare; modul în care viitorul profesionist înțelege sarcinile ce îi revin și le transformă în acțiuni depinde de modul în care relaționează cu mediul, cu colegii și superiorii etc. Astfel, achizițiile fundamentale se realizează în clasele pregătitoare, I-a și a II-a, ciclul de dezvoltare este planificat pentru clasele a III-a – a VI-a, urmând ca pe parcursul claselor a VII-a – a IX-a să aibă loc concentrarea pe orientarea spre profesionalizarea ulterioară [42, p. 6].

La finalul perioadei de dezvoltare, elevii ar trebui să aibă o serie de achiziții lingvistice și să folosească în mod adecvat limba română [Idem, p. 5]. Mai mult, ar trebui să fie familiarizat cu abordarea pluridisciplinară a unor fenomene/domenii ale cunoașterii, ceea ce înseamnă un vocabular dezvoltat și capacitate de analiză, sinteză și transfer al cunoștințelor dintr-o zonă de expertiză în alta. Toate acestea sunt prevăzute în perspectiva faptului că la sfârșitul clasei a IX-a elevul ar trebui să aibă o gândire autonomă și responsabilă, precum și o capacitate adecvată de comunicare, dovedită prin utilizarea unor limbaje specializate [Idem, p. 6].

**Obiectivul fundamental al cercetării** este de a identifica modul în care elevii ce vin în clasa a IX-a, provenind atât din mediul urban, cât și din cel rural, sunt pregătiți pentru comunicare, în general, și comunicare la lecția de educație fizică, în special, în vederea conceperii unui plan de perfecționare a interacțiunii elev-profesor, având ca scop crearea unui mediu propice educației, pe baza unui transfer informațional cu randament ridicat între cadrul didactic și educabil.

**Obiective derivate:**

1. identificarea diferențelor de gen și de mediu de proveniență, în disponibilitatea de adaptare la exigențele cu referire la comunicare la nivelul liceal;
2. identificarea preferințelor pentru un anumit tip de comunicare ale elevilor din clasa a IX-a;
3. identificarea preferințelor elevilor referitoare la lecțiile de educație fizică;
4. identificarea particularităților de comunicare elev-profesor în clasa a IX-a, ciclul liceal inferior.

Educația fizică este o disciplină cu un profil deosebit de cel al majorității disciplinelor incluse în programele-cadru de liceu, prin faptul că se adresează deopotrivă unor însușiri fizice și psihice. Se știe că de multe ori elevii evită participarea la lecțiile de educație fizică sau, dacă participă, nu depun întotdeauna efortul necesar pentru realizarea obiectivelor lecției. Acest răspuns pasiv la demersul didactic are o multitudine de cauze. De asemenea, sunt puțini

profesorii care leagă ideea de comunicare eficientă cu ideea de performanță, la lecțiile de educație fizică.

Dacă procesul de comunicare profesor-elev ar putea fi îmbunătățit prin dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor, aceștia ar participa mult mai activ la lecții, ar înțelege mai bine beneficiile exercițiului fizic și ar avea mult mai multe satisfacții la această disciplină.

**Ipoteza generală:** Există o legătură directă semnificativă între dezvoltarea competenței de comunicare a elevului și nivelul performanței obținute la lecția de educație fizică.

Considerăm că din ipoteza generală se pot formula următoarele **ipoteze derivate:**

1. nivelul competenței de comunicare al elevilor din clasa a IX-a nu depinde semnificativ de mediul de proveniență și de genul elevilor;

2. comunicarea eficientă, constructivă, în relația elev-profesor, conduce la creșterea participării elevilor la lecție și, în final, la rezultate școlare mai bune.

**Variabila independentă:**

- nivelul competenței de comunicare al elevului.

**Variabile dependente:**

- capacitatea de a asculta, înțelege și executa corect comanda profesorului;
- capacitatea de asumare a sarcinilor de lucru la lecția de educație fizică;
- capacitatea de extindere a competenței de comunicare la nivelul întregului proces educațional, pe parcursul ciclului liceal.

Verificarea valorii de adevăr a ipotezelor formulate s-a efectuat prin desfășurarea unei cercetări constatative pe grupul elevilor înmatriculați în clasa a IX-a la Colegiul Economic „Ion Ghica” din Bacău, pe parcursul anului școlar 2018-2019.

La conceperea cercetării, au fost luate în considerare următoarele elemente:

- elevii înmatriculați prezintă omogenitate din punctul de vedere al vârstei: 14-15 ani;

- elevii provin atât din mediul urban, cât și din mediul rural, ceea ce, din acest punct de vedere, asigură reprezentativitatea cercetării;

- elevii înmatriculați constituie un grup relativ echilibrat din punctul de vedere al genului, neînregistrându-se predominanța fete sau băieți, ceea ce asigură perspectiva ca rezultatele să fie posibil de extrapolat la nivelul întregii colectivități;

- elevii sunt înmatriculați în clasele din filiera teoretică și din cea tehnologică, ceea ce asigură o largă reprezentativitate și din această perspectivă.

În cercetare au fost incluse patru clase de a IX-a din ciclul inferior al liceului, însumând 135 de elevi. Cercetarea s-a efectuat în perioada decembrie 2018-aprilie 2019.

Instrumentul principal utilizat în efectuarea cercetării constatative este un chestionar conceput special pentru necesitățile cercetării, adaptat la cerințele grupului investigat, formulat în termeni accesibili elevilor din clasele ciclului liceal inferior, cu un număr de itemi suficient de mare pentru a releva toate specificitățile modului de interacțiune comunicativă a adolescenților, dar nu excesiv de vast, pentru a nu plictisi și determina adolescentul să dea răspunsuri aleatorii, doar pentru a nu refuza cererea profesorului.

Chestionarul (Anexa 1) conține 27 de itemi, distribuiți în felul următor:

- primii doi itemi discriminează respondenții în funcție de sex și de mediul de proveniență;
- itemii nr. 3, 4, 21, 23, 20, 24, 25 vizează identificarea competențelor sociocomunicative ale respondentului;
- itemii nr. 5, 9, 10 vizează competența de înțelegere a unui text scris;
- itemii nr. 6, 8 vizează competența de exprimare în limba română;
- itemul nr. 7 conține o întrebare de control pentru itemii nr. 5, 6, 9, 11, 12, 13;
- itemii nr. 11, 12, 13, 15, 17, 19 vizează capacitatea de ascultare activă a respondentului;
- itemii nr. 16, 18, 22, 26 vizează calitatea comunicării profesor-elev în timpul procesului instructiv-educativ;
- itemul nr. 27 stabilește corelația dintre stima de sine și performanța obținută în procesul educațional.

În afara primilor doi itemi, chestionarul se bazează pe utilizarea unei scale de măsurare cunoscute, eficiente, ușor de aplicat și de interpretat: scala lui Likert. Această scală a fost creată de psihologul R. Likert și este un instrument de măsurare a nivelului de apreciere față de un subiect, exprimat printr-o propoziție cu înțeles pozitiv sau negativ; este o scală bipolară, de tip ordinal, adică o scală nominală în care s-a introdus o relație de ordine, deci valorile măsurate sunt ordonabile pe baza acestei relații, informațiile obținute fiind de natură neparametrică.

În esență, acest instrument se bazează pe utilizarea unui set de propoziții, de afirmații cu caracter favorabil sau nefavorabil, referitoare la stimulul investigat. Nu este necesar să existe un echilibru între itemii cu caracter favorabil și cei cu caracter nefavorabil, ei fiind selectați astfel încât să discrimineze cât mai bine între respondenții care au o opinie favorabilă și cei care au o opinie nefavorabilă. Respondentului i se cere acordul/dezacordul față de afirmația conținută de setul de propoziții utilizate în chestionar, prin intermediul a cinci trepte – două pentru a măsura intensitatea acordului, două pentru a măsura intensitatea dezacordului și una de legătură, care relevă starea de indiferență a respondentului față de stimulul studiat. Rezultatele măsurării sunt



simplu de transferat în indicatori numerici, prin acordarea unui scor fiecărei trepte de apreciere, obținându-se o valoare ce poate fi, la rândul ei, încadrată pe această scală: acord total: +2; acord: +1; indiferent: 0; dezacord: -1; dezacord total: -2.

Deși această scală poate conține până la nouă trepte de măsurare a intensității senzațiilor sau a nivelului aderării la o anumită opinie, cel mai mult este utilizată scala cu cinci trepte, pentru că este ușor de aplicat, iar rezultatele sunt relativ corecte.

Rezultatele prelucrării răspunsurilor prezintă o medie ponderată, calculată după următoarea formulă:

$$k = \frac{a_1 \times 2 + a_2 \times 1 + a_3 \times 0 + a_4 \times (-1) + a_5 \times (-2)}{n}, \text{ unde:}$$

-  $a_1, a_2, \dots$  reprezintă numărul de respondenți care și-au manifestat un anumit nivel al aprecierii pe scală;

-  $n$  reprezintă dimensiunea totală a colectivității cercetate

$$(a_1 + a_2 + \dots + a_n = n).$$

Rezultatul calcului va fi cuprins între (+2) (când toate răspunsurile exprimă un acord total) și (-2) (când toate răspunsurile exprimă un dezacord total).

Considerăm că chestionarul elaborat pentru această cercetare este adecvat scopului, deoarece e necesar să se stabilească nivelul la care elevii care încep clasa a IX-a de liceu reușesc să comunice în sala de clasă, trecând peste inhibițiile care apar la orice schimbare majoră din viața unui individ. În acest moment-cheie al evoluției lor la stadiul de adolescent, presiunea schimbării grupului social și a mediului educațional vine să mărească dificultatea perioadei pe care o parcurg. O mai bună comunicare, o mai bună relaționare în sala de clasă și în afara ei ușurează aceste procese psihologice adaptative și măresc șansele unei inserții sociale de succes.

Un al doilea instrument, de sprijin, este chestionarul aplicat unui grup de cadre didactice (Anexa 2), care au în norma didactică lecții de predare-evaluare la clasele ce au fost incluse în grupul cercetat. Selectarea cadrelor didactice care au fost invitate să răspundă la chestionarul propus a fost făcută după următoarele criterii:

a) statutul cadrului didactic în sistemul de învățământ: titular sau suplinitor; au fost selectate cadre didactice titulare care au susținut un examen de titularizare ce validează pregătirea lor inițială ca profesori și care au continuitate în cadrul unității de învățământ, având astfel posibilitate să urmărească dinamica evoluției elevilor pe parcursul ciclului liceal;

b) vechimea la catedră: au fost implicate cadre didactice cu vechime la catedră, pentru a putea utiliza expertiza lor în colectarea unor informații relevante și sigure, incluse în experiența lor profesională;

c) gradul didactic: au fost selectate cadre didactice care au susținut examenele pentru obținerea gradelor profesionale (2 și 1) – acest lucru certificând faptul că au aprofundat cu seriozitate domeniul profesional – și care furnizează conștient și responsabil informațiile solicitate;

d) disciplina de predare a cadrului didactic: au fost implicate cadre didactice care predau materii ce reclamă un timp mai îndelungat de comunicare, în special dintre materiile la care se susține examenul de bacalaureat.

Chestionarul este alcătuit din 10 itemi:

- itemii nr. 1 și 2 discriminează cadrele didactice în funcție de disciplina predată și de vechimea la catedră;

- itemii nr. 3 și 4 vizează opinia cadrului didactic referitoare la existența unei probleme reale referitoare la competența de comunicare a elevilor și, dacă există, la cauzele care generează acest fenomen;

- itemul nr. 5 vizează existența unei legături directe între randamentul școlar și nivelul competenței de comunicare al elevului;

- itemul nr. 6 se referă la posibilitatea existenței unei corelații directe între tendințele sociale actuale (pozitivă ori negativă) și dobândirea de către elevi a competenței de comunicare la un nivel satisfăcător;

- itemii nr. 7-9 vizează opinia profesorilor privitoare la calitatea curriculumului actual și la necesitatea reformării acestuia;

- itemul nr. 10 solicită opinia cadrului didactic cu privire la capacitatea disciplinei educația fizică de a dezvolta competența de comunicare a elevilor.

Pentru a avea certitudinea că itemii cuprinși în chestionar sunt înțeleși corect, s-a procedat la validarea instrumentului de lucru, prin aplicarea pe un eșantion restrâns de 16 elevi, câte patru din fiecare clasă, din cadrul celor incluse în cercetare. Elevii cuprinși în eșantionul de validare a chestionarului au fost selectați aleatoriu, prin alegerea unui număr, la întâmplare, de către dirigintele clasei și identificarea numelui elevului în catalog. Elevilor selectați li s-a prezentat chestionarul, obiectivul cercetării, li s-au explicat itemii și au fost rugați să răspundă la întrebări cât se poate de sincer, deoarece, așa cum este precizat și pe formular, se află sub acoperirea anonimatului și răspunsurile lor vor fi utilizate în cadrul unei cercetări și ei nu vor suporta nici un

fel de consecințe în clasă sau în afara ei. Elevii au fost rugați, de asemenea, să semnaleze formulările pe care nu le înțeleg foarte bine și să propună o altă formulare.

În urma validării chestionarelor, au fost trase următoarele concluzii:

- numărul de itemi din chestionar nu este exagerat de mare, elevii afirmând că nu au avut nevoie de prea mult timp pentru a-l parcurge;
- formulările sunt simple, ușor de înțeles și elevii se identifică cu modul în care au fost prezentate, dat fiind că limbajul utilizat este apropiat de cel folosit în activitățile lor cotidiene;
- au fost necesare reformulări ale itemilor nr. 16, 22 și 24, pentru o mai bună înțelegere a mesajului;
- la propunerea elevilor și în urma reanalizării chestionarului, a fost introdus itemul nr. 27, deoarece s-a considerat că acest lucru îi conferă chestionarului o mai mare coerență și asigură formularea unor concluzii mai detaliate;
- elevii nu au mai propus și alte atribute/afirmații/întrebări pentru completarea chestionarului, apreciind că este complet și acoperă întreaga problematică referitoare la comunicare;
- elevii au fost extrem de deschiși și de interesați să participe la această activitate, au resimțit un sentiment de implicare și acțiune, s-au considerat utili și și-au manifestat intenția de a mai participa, dacă va mai fi nevoie.

Concluzia a fost că, în forma sa finală, cu 27 de itemi, chestionarele pot fi aplicate pe grupul claselor selectate, în vederea desfășurării cercetării constatative.

Validarea chestionarelor s-a efectuat în săptămâna din 22-26 ianuarie 2019.

După validarea chestionarelor, s-a procedat la aplicarea acestora în cadrul lecțiilor din prima săptămână a celui de-al doilea semestru al anului școlar. A fost ales acest timp, deoarece elevii se întorc din vacanță, dar mental încă nu sunt total conectați la subiectul didactic al lecției, iar completarea chestionarelor poate fi o activitate în afara rutinei de lucru, ceea ce poate mobiliza elevii și crea un anumit centru de interes. La început, elevilor li s-a spus care este scopul aplicării acestui chestionar (scop expus clar și în preambulul de la începutul primei pagini), apoi li s-a explicat modul în care trebuie să abordeze itemii formulați și cum pot să-și exprime opinia față de valoarea de adevăr pe care o are pentru ei itemul. Au fost sfătuiți să fie extrem de sinceri și deschiși, deoarece sinceritatea lor este unul dintre elementele pe care se bazează cercetarea și exactitatea rezultatelor obținute. De asemenea, au fost asigurați de anonimatul răspunsurilor, deoarece chestionarul nu conține întrebări deschise, numele sau prenumele lor, clasa ori alte date prin care pot fi identificați.

## 2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. În conformitate cu ideile care vizează specificul comunicării la lecțiile de educație fizică, trebuie să menționăm că această disciplină îndeplinește următoarele funcții specifice: *funcția de dezvoltare armonioasă; funcția de perfecționare a capacității motrice; funcția de igienă; funcția educativă; funcția de emulație; funcția recreativă; funcția de socializare*, fapt care generează necesitatea unei corelări dinamice cu funcțiile comunicării, consemnate în modelele comunicării.

2. În desfășurarea lecțiilor de educație fizică se folosesc diferite metode și tehnici didactice, dominante fiind cele verbal-expozitive, verbal-conversative, dar și metodele și tehnicile care implică în special demonstrația. Mesajele verbale sunt prezente preponderent sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie.

3. În comunicarea didactică, cheia obținerii succesului o constituie combinarea tuturor tipurilor de comunicare (verbală, nonverbală și paraverbală), în proporții echilibrate. Condiția cea mai importantă pentru realizarea obiectivelor propuse la lecția de educație fizică este desfășurarea unui proces de comunicare caracterizat de eficiență. Este extrem de important ca elevul să dețină un repertoriu lingvistic în care să se regăsească și termeni specifici educației fizice, intervenția profesorului să vină în momentul optim, iar rezultatele să poată fi vizibile atât în atitudinea elevului, cât și în rezultatele sale școlare.

4. Operând cu un context analitic al specificului comunicării didactice și ținând cont de reperele conceptuale stabilite anterior, a fost structurat *Modelul pedagogic al dezvoltării competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică*, ce a servit drept bază pentru proiectarea activității aplicative în cadrul unui program experimental numit *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică) – PE2CE*. Competența de comunicare este o competență transferabilă, iar dezvoltarea ei se reflectă nu doar asupra participării și performanței elevilor la lecția de educație fizică, ci și asupra obținerii unui nivel înalt de pregătire la celelalte discipline din curriculum.

### 3. CERCETAREA APLICATIVĂ A DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE A LICEENILOR LA EDUCAȚIA FIZICĂ

#### 3.1. Intervenții de consemnare a competenței de comunicare la etapa de constatare

##### *Descrierea lotului supus cercetării*

Lotul de elevi pe care s-a desfășurat cercetarea este structurat echilibrat din punctul de vedere al genului și al mediului de proveniență, așa cum reiese din Tabelul 3.1. și Tabelul 3.2.

**Tabelul 3.1. Structura lotului supus investigației în funcție de gen**

<b>Gen</b>	<b>Frecvență (număr)</b>	<b>Procent %</b>
<b>Masculin</b>	68	50,37
<b>Feminin</b>	67	49,63
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

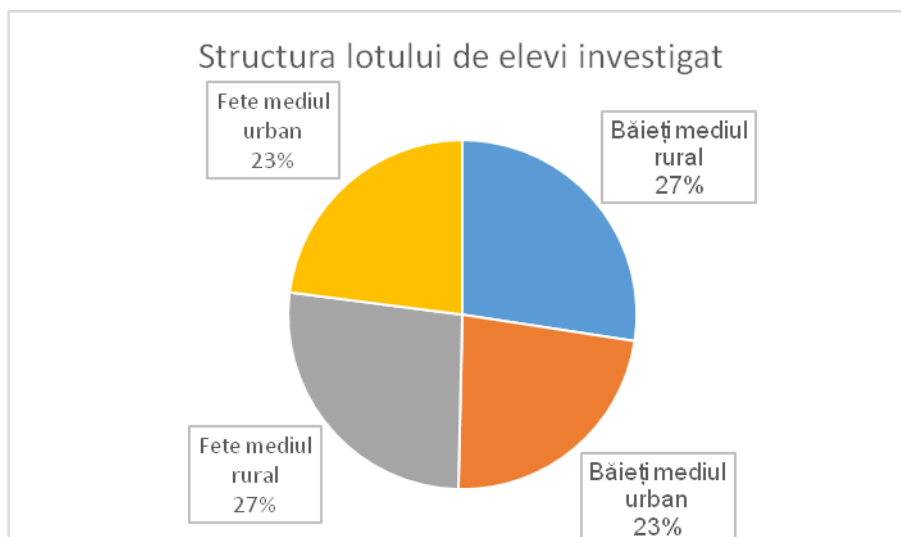
**Tabelul 3.2. Structura lotului supus investigației în funcție de mediul de proveniență**

<b>Proveniență</b>	<b>Frecvență (număr)</b>	<b>Procent %</b>
<b>Urban</b>	62	45,93
<b>Rural</b>	73	54,07
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Mai detaliat, structura a fost următoarea: 37 de elevi de gen masculin și 36 de elevi de gen feminin provenind din mediul rural, 31 de elevi de gen masculin și 31 de elevi de gen feminin provenind din mediul urban, așa cum se vede în Fig. 3.1.

Lotul este eterogen din punctul de vedere al mediului de proveniență și al genului, dar omogen din perspectiva vârstei (elevii aveau vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani).

Elevii sunt înmatriculați atât la filiera tehnologică, profil *comerț* și *turism*, cât și la filiera teoretică, profil *matematică-informatică*, lotul fiind eterogen și din acest punct de vedere.



**Fig. 3.1. Structura lotului de elevi investigat**

Structura lotului a fost stabilită în conformitate cu răspunsurile la itemii nr. 1 și 2 din chestionarul aplicat.

Răspunsurile la chestionarul utilizat în cercetare au fost centralizate și sunt supuse analizei, fiecare item în parte fiind important prin informațiile furnizate și prin legătura sa cu ceilalți itemi propuși.

**Itemul nr. 3. În general, îmi place să fiu între colegi și prieteni** este un item de debut în chestionar, cu referire la preferințele de socializare ale elevilor, fiind știut faptul că la această vârstă ei au cea mai mare nevoie de a se simți integrați și acceptați într-un grup social, cu care să împartă gânduri, preferințe, activități, dar în care să se simtă în siguranță.

**Tabelul 3.3. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 3**

<b>Itemul nr. 3.</b> <i>În general, îmi place să fiu între colegi și prieteni.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	15	14	6	1	0	1,194
Fete/urban	14	11	5	0	1	1,193
<b>Fete/total</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,194</b>
Băieți/rural	15	16	6	0	0	1,243
Băieți/urban	9	20	2	0	0	1,225
<b>Băieți/total</b>	<b>24</b>	<b>36</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,235</b>
<b>Total rural</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,219</b>
<b>Total urban</b>	<b>23</b>	<b>31</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1,210</b>
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>61</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,215</b>

Răspunsurile la itemul nr. 3 au o distribuție predominantă în zonele acord și acord total, 84,44% din respondenți menționând că le face plăcere să se afle între colegi și prieteni (deci sunt de acord), 14,08% afirmând că acest lucru le este indiferent. În dezacord s-au aflat doar 1,48% din elevii care au completat chestionarul. Scorul general obținut este 1,215, poziționat între acord și acord total, cu o apropiere mai mare de acord, dat fiind că un număr de 53 de elevi s-au aflat în acord total cu afirmația din itemul propus și 61, în acord. Fetele au prezentat o distribuție a răspunsurilor ușor diferită de cea a băieților, deși scorurile finale sunt foarte apropiate. Astfel, 43,28% din ele au fost în acord total cu afirmația conținută de item, față de 35,29% din băieți. De asemenea, nici unul dintre băieți nu și-a arătat dezacordul față de afirmația propusă.

Privitor la distribuția pe medii de proveniență, fetele din mediul rural s-au poziționat mai ferm în zona acord, față de fetele din mediul urban. La fel, și băieții din mediul rural au prezentat o distribuție mai uniformă pe zona acord, față de cei din mediul urban, dar au manifestat într-o proporție mai mare și indiferență (șase elevi din mediul rural, față de doi din mediul urban).

**Concluzia:** În general, adolescenții din clasa a IX-a preferă să-și petreacă timpul între colegi și prieteni, mai ales că o parte dintre ei au schimbat substanțial condițiile în care se formează (mediul școlar, clasa, profesorii), iar legăturile de prietenie și colegialitate le oferă un spațiu prietenos și sigur, în care doresc să se afle. Această tendință se manifestă atât la elevii care provin din mediul urban, cât și la cei care provin din mediul rural, fete sau băieți, scorurile obținute fiind extrem de apropiate (Tabelul 3.3.).

**Itemul nr. 4. *Socializez cu ușurință, chiar dacă nu-i cunosc pe toți cei din grupul în care mă aflu*** este menit să identifice disponibilitatea spre comunicare a adolescentului, pentru că socializarea are la bază comunicarea în general și comunicarea verbală în special – cea prin care se împărtășesc informații despre sine și despre ceilalți, preferințe, dorințe, aspirații. Acest item completează itemul nr. 3, aducând informații suplimentare referitoare la capacitățile de integrare în grupul social clasa de elevi și de lărgire a orizontului elevului.

**Tabelul 3.4. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 4**

<p><b>Itemul nr. 4.</b>  <i>Socializez cu ușurință, chiar dacă nu-i cunosc pe toți cei din grupul în care mă aflu.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	4	19	5	6	2	0,472
Fete/urban	7	15	6	1	2	0,774
<b>Fete/total</b>	<b>11</b>	<b>34</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>0,612</b>
Băieți/rural	11	20	3	2	1	1,027
Băieți/urban	7	11	10	3	0	0,710
<b>Băieți/total</b>	<b>18</b>	<b>31</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0,882</b>
<b>Total rural</b>	<b>15</b>	<b>39</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>0,753</b>
<b>Total urban</b>	<b>14</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0,742</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0,748</b>

La itemul nr. 4, distribuția răspunsurilor diferă atât de cea de la itemul nr. 3, cât și între subgrupurile considerate (urban/rural; fete/băieți) (Tabelul 3.4.). Scorul general obținut,  $0 < (0,748) < 1$ , arată că, chiar dacă adolescenții de clasa a IX-a vor să creeze impresia că socializează cu ușurință, nu este chiar așa. Astfel, 12,59% din elevii din grupul investigat nu socializează foarte ușor, mai ales dacă este vorba de un grup necunoscut, iar 17,77% manifestă indiferență în astfel de situații. Totuși, aproape jumătate (48,14%) au afirmat că socializează cu ușurință, iar 21,48% sunt în acord total cu afirmația din itemul nr. 4. Astfel, chiar dacă preferă să-și petreacă timpul între colegi și prieteni, nu socializează cu mare ușurință decât într-o oarecare măsură, mai ușor băieții decât fetele ( $0,882 > 0,612$ ). Privitor la diferențele de gen, se poate observa că 67,16% din fete socializează ușor sau foarte ușor, spre deosebire de băieți, care reușesc acest lucru într-o proporție mai mare (72,05%). Fetele din mediul rural socializează cu ușurință într-o proporție de 63,88% mai mică decât fetele din mediul urban (70,96%). În mod surprinzător, băieții care provin din mediul rural îi depășesc net la acest capitol pe cei din mediul urban, dat fiind că 83,78% din ei afirmă că se simt bine într-un grup, chiar dacă este necunoscut, față de 58,64% din băieții din mediul urban care afirmă același lucru. Este posibil ca aceste diferențe să fie motivate de tiparele comportamentale din cele două medii, care diferă, spațiul rural fiind mai deschis și mai sensibil la relațiile interumane, față de mediul urban, unde, deși anonimul se asigură cu o ușurință mai mare, există și un nivel suficient de înalt de izolare a individului.



**Concluzia:** Chiar dacă elevii din primul an al ciclului liceal afirmă că au o disponibilitate ridicată de a socializa și de a petrece timpul în grupul (grupurile) social(e) din care fac parte, este posibil ca acest lucru să se manifeste mai mult la nivel declarativ și mai puțin real, dat fiind că interacțiunea cu diferite persoane, mai ales dacă nu sunt cunoscute, presupune un efort psihic mai ridicat de adaptare și deținerea unei competențe superioare de comunicare (limbaj, cultură generală, capacitatea de a empatiza, de a ataca și a trata subiecte diverse etc.).

**Itemul nr. 5. În general, citesc mult și pe teme diferite** vizează atât capacitatea elevului de a citi și a înțelege un text scris, cât și disponibilitatea acestuia de a se perfecționa, de a-și îmbogăți bagajul de cunoștințe (generale sau de specialitate). Este bine cunoscut faptul că cititul unui text activează anumite zone cerebrale, altele decât cele care sunt active la vizionarea unor imagini, iar acest lucru este benefic pentru întreaga activitate socială sau profesională a individului [230].

De asemenea, cunoștințele cele mai profunde și care sunt remanente din punctul de vedere al memoriei se acumulează din cărți. Disponibilitatea adolescentului de a-și petrece o parte din timp citind indică și prezența culturii generale; astfel, elevul poate susține o eventuală discuție de spargere a gheții, atunci când interacționează cu o persoană necunoscută.

**Tabelul 3.5. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 5**

<b>Itemul nr. 5.</b> <i>În general, citesc mult și pe teme diferite.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	6	13	12	3	2	0,500
Fete/urban	3	11	12	4	1	0,354
<b>Fete/total</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0,433</b>
Băieți/rural	1	12	15	8	1	0,108
Băieți/urban	2	12	15	2	0	0,451
<b>Băieți/total</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>0,265</b>
<b>Total rural</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>0,301</b>
<b>Total urban</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0,403</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>0,348</b>

Privitor la disponibilitatea pentru citit, rezultatele sunt destul de modeste (Tabelul 3.5.), mai ales că la liceu crește cantitatea de informație care trebuie acumulată, se parcurge o bibliografie mai vastă, se consultă atât manuale, cât și alte surse, limbajul trebuie îmbogățit și

perfecționat, tânărul trebuie să probeze că stăpânește din ce în ce mai bine concepte abstracte, deține capacități de analiză, sinteză și de formulare a unor judecăți de valoare. Pentru a obține aceste performanțe, cititul este imperios necesar. Totuși, scorurile obținute la afirmația din itemul nr. 5 sunt modeste, băieții citind mai puțin decât fetele, după cum arată valorile calculate (0,433 pentru fete și 0,265 pentru băieți). Ambele scoruri sunt mai apropiate de (0), ceea ce indică o tendință spre indiferență față de lectură, lucru observat și din experiența noastră profesională: frecvent, elevii au o exprimare lacunară, secvențială, un vocabular destul de sărac și o capacitate modestă de a înțelege concepte mai complexe, dar adecvate vârstei lor. Scorul general calculat (0,348) arată că, în general, adolescenții din primul an de liceu tratează cu destulă indiferență necesitatea educării prin lectură și studiu individual. Băieții din mediul rural citesc cel mai puțin, spre deosebire de fete. În mediul urban, situația se inversează, băieții citind mai mult decât fetele. Distribuția răspunsurilor manifestă mai mult o tendință spre indiferent decât spre acord.

**Concluzia:** Este interesant că cel mai mult citesc fetele care provin din mediul rural, deși ar avea motivații să fie mai puțin preocupate de acest lucru (se știe că în mediul rural există o mai mare implicare în asumarea și îndeplinirea obligațiilor de familie); e posibil că ele sunt mai motivate să arate că nu sunt cu nimic inferioare elevilor care provin din mediul urban.

**Itemul nr. 6. *Am un vocabular bine dezvoltat*** vine să completeze informațiile colectate prin intermediul itemilor precedenți, dar și să verifice validitatea răspunsurilor anterioare, dat fiind că un vocabular dezvoltat nu se poate forma decât prin lectură asiduă și studiu individual. De asemenea, deținerea unui vocabular extins permite o mai bună înțelegere a tuturor noțiunilor și conceptelor studiate, precum și o capacitate sporită de comunicare cu diferite grupuri sociale.

Deși adolescenții din clasa a IX-a afirmă că nu sunt foarte interesați de lectură, ei își evaluează vocabularul ca fiind dezvoltat, tendința de distribuție a răspunsurilor fiind predominant în zona acord (Anexa 11, Tabelul 1). Scorurile obținute pe criterii de gen sunt foarte asemănătoare și se apropie de valoarea (1), adică de zona acord. Nu putem însă ignora faptul că destui elevi au evaluat itemul ca având o valoare (0) pentru ei. Înregistrăm aici o discrepantă; deși afirmă că își doresc să petreacă timpul între prieteni și colegi, totuși nu sunt chiar atât de sociabili cum cred, nu citesc îndeajuns și probabil că își supraevaluează complexitatea vocabularului. Facem această afirmație și pe baza observațiilor consecutive efectuate la lecții, unde am observat că elevii nu întotdeauna manifestă ușurință în exprimare și nu folosesc un bagaj de cuvinte care să indice că sunt preocupați de bogăția vocabularului. Și de această dată, fetele din mediul rural au obținut un scor mai bun decât fetele din mediul urban, scor susținut și de cel obținut la itemul nr. 5. Un scor superior prezintă băieții din mediul urban (0,806), care se

pare că citesc mai mult decât cei din mediul rural. Nu putem însă să nu remarcăm faptul că este posibil ca ei să-și fi supraevaluat puțin bagajul lingvistic pe care îl dețin.

**Concluzia:** Remarcăm o diferență mare între scorurile înregistrate la itemii nr. 5 și 6, ceea ce înseamnă că, probabil, răspunsurile de la nr. 6 au fost, în general, date și cu ideea de a se manifesta *politically correct*, adică de a se conforma unor norme ale școlii, și nu de a fi total sinceri în evaluarea făcută.

**Itemul nr. 7. *Îmi place să-mi îmbogățesc cultura generală, deoarece cred că este o bază bună pentru profesia mea viitoare (economist)*** are rolul de control, dar și de facilitare a unei mai bune înțelegeri a modului în care elevii se autoevaluează, prin corelarea lui cu răspunsurile la itemii anteriori, dar și cu răspunsurile la itemii nr. 9, 11, 12, 13.

O cultură generală vastă nu poate fi acumulată decât pe baza unor lecturi susținute și a unui studiu individual planificat, astfel încât să nu se obțină o cultură de tipul *Discovery*, ci o structură bine definită și valoroasă, care să-i permită individului emiterea unor judecăți de valoare valide.

Analizând distribuția răspunsurilor la acest item și scorurile obținute (pozitive și grupate clar în zona acord), deducem că, probabil, îmbogățirea culturii generale este doar o dorință în acest punct al evoluției respondenților, incluzând aici și cunoașterea semnificației conceptului de „cultură generală” (Anexa 11, Tabelul 2). Scorurile obținute la acest item arată și de această dată că fetele care provin din mediul rural sunt mai preocupate decât restul elevilor de lectură, vocabular și cultură generală, prezentând cel mai ridicat scor. Credem că, mai degrabă, băieții care provin din mediul rural au avut tendința de a răspunde conform normelor decât cu sinceritate, deoarece au afirmat că nu sunt deosebit de preocupați de lectură și de îmbogățirea vocabularului deținut, făcând, probabil, abstracție de faptul că o cultură generală vastă implică efort personal constant și susținut în accesarea surselor de informații – în special, cărți, dar și alte surse selectate pe diferite criterii, centre de interes –, precum și reținerea informațiilor, structurarea lor în constructe care să le permită utilizarea în calitate de cadru valid și valabil în diverse circumstanțe.

Băieții din mediul urban (1,000) au un scor superior celui al fetelor din același mediu (0,871), justificat din perspectiva răspunsurilor date la itemii anteriori, indicând că ei sunt mai preocupați și de lectură, și de acumularea unui vocabular complex.

**Concluzia:** Scorul general obținut (1,037), analizat și prin raportarea răspunsurilor la itemii anteriori, arată că există o preocupare a elevilor pentru a avea o cultură generală, dar această dorință trebuie să se materializeze într-un efort susținut și în rezultate vizibile.

**Itemul nr. 8. *Pot descrie cu ușurință un fapt trăit de mine*** a fost formulat cu scopul de a investiga și din altă perspectivă capacitatea elevului de a se exprima în limba română, utilizând

un vocabular bogat și fraze adecvate, fără tipare verbale uzuale pentru ei, de tipul *gen, cum ar veni* etc.

Am menționat aceste tipare verbale, deoarece am observat că sunt folosite nu doar în conversațiile informale, prietenești, ci și atunci când elevii trebuie să participe la lecție, să dea răspunsuri la întrebările profesorului etc., ele având rolul de a completa fraza și de a înlocui cuvintele/conceptele pe care nu și le amintesc sau nu le cunosc.

A descrie o întâmplare, un fapt necesită accesarea memoriei, dar și a structurilor de limbaj, astfel încât interlocutorul să decodifice și să înțeleagă corect mesajul. Or, nu poți povesti într-un mod plăcut, cu fraze bogate în termeni care să sugereze imagini, personaje etc., dacă nu deții un cod lingvistic adecvat, pe care să-l folosești în conformitate cu situația dată. Acest cod este intrinsec legat de vocabular și de cultura generală, fără de care ne întoarcem la exprimarea deficitară, la sărăcia limbajului, la bariere în comunicare, la comunicarea inefficientă. Analiza scorurilor și a distribuției răspunsurilor (Anexa 11, Tabelul 3) arată că elevii susțin că pot povesti într-un mod rezonabil un fapt trăit de ei, valorile obținute fiind pozitive și majoritar mai mari decât (1). Se pare că fetele din mediul urban consideră că se descurcă cel mai bine (1,258), urmate de băieții care provin din același mediu (1,129). Fetele care provin din mediul rural au obținut scorul cel mai scăzut, deși au dovedit că sunt cel mai mult preocupate de bogăția vocabularului și cultura generală. Este posibil ca tocmai acest fapt să le fi determinat să se evalueze mai sever, ceea ce ne face să considerăm că răspunsurile date de ele sunt cele mai apropiate de realitate. Chiar și băieții din mediul rural, care s-au dovedit a fi cel mai puțin preocupați de îmbogățirea vocabularului și de cultura lor generală, s-au poziționat pe scală în zona acord (scor 1,108), ceea ce ne determină să fim rezervați în raport cu sinceritatea răspunsurilor, existând posibilitatea ca ei să-și fi supraevaluat posibilitățile.

**Concluzia:** Scorurile generale calculate pe criteriul gen sunt foarte apropiate valoric (1,075 fete și 1,118 băieți) și arată că, în general, elevii din clasa a IX-a se autoevaluează după criterii asemănătoare, iar scorul general obținut (1,096) îl considerăm ca fiind apropiat de realitate, ei putând povesti un fapt trăit, dar nu în modul cel mai inspirat.

**Itemul nr. 9. Când citesc un text, mă văd în locul unuia dintre personaje** investighează competența elevilor de înțelegere a unui text scris, dar și capacitatea lor de a empatiza cu personajele, de a fi imaginativi și creativi, atunci când este vorba de a transforma codul lingvistic în imagini, sunete, mișcări.

Este bine cunoscut faptul că lectura unei cărți te poate transpune într-o altă lume, iar cititul stimulează și îmbogățește atât instrumentele de comunicare ale individului, cât și capacitatea de

exprimare a ideilor, emoțiilor, opiniilor, ajută la dezvoltarea creativității și imaginației, fiind o bună metodă de a evolua intelectual, profesional și social.

La itemul nr. 9, scorurile obținute de subgrupurile ce formează populația supusă cercetării sunt relativ apropiate ca valoare, dar diferențele arată comportamente și abordări care explică și o parte din scorurile anterioare (Anexa 11, Tabelul 4). Se pare că băieții din mediul urban reușesc cel mai bine să se plaseze în interiorul acțiunii unei cărți și să participe la intriga imaginată de autor. Scorul calculat pentru acest subgrup (1,129) este cel mai ridicat, urmat de scorul fetelor din mediul urban (0,903). Diferența dintre cele două subgrupuri este totuși semnificativă, valoarea obținută de fete fiind sub (1), cea a băieților fiind supraunitară. Fetele și băieții care provin din mediul rural au înregistrat scoruri mai apropiate decât elevii din mediul urban, fetele având scorul cel mai mic (0,750), deși pentru ele ar fi fost explicabil un scor superior.

Aceste rezultate, corelate cu răspunsurile obținute la itemii nr. 6, 7 și 8, indică un nivel ușor scăzut al competenței de exprimare a adolescenților din clasa a IX-a.

Scorul general obținut (0,904) indică faptul că deși au vârsta elanurilor, a exaltărilor, când trăirile sunt, de obicei, la nivel înalt, vulcanice, elevii nu reușesc decât parțial să se implice în dinamica lecturii și să se identifice cu unul dintre personaje. Acest lucru se explică și prin prisma răspunsurilor la itemii anteriori, din care se poate deduce o preocupare scăzută pentru lectură și pentru dezvoltarea personală. Întrucât nu există o obișnuință bine înrădăcinată de ocupare a unor părți din timpul liber cu lectura și dezvoltarea capacității de exprimare, desigur că elevii din clasa a IX-a nu vor reuși să se identifice cu un personaj dintr-o carte. Este ușor de înțeles cum se reflectă acest lucru asupra capacităților de asimilare, interiorizare, analiză și sinteză a unor texte, concepte, noțiuni, dat fiind și faptul că la această opinie au condus observațiile consecvente pe care le-am făcut de-a lungul timpului.

**Concluzia:** Așa cum am afirmat anterior, există un mare număr de subiecți care au probleme de exprimare și de redare a unor conținuturi, de rezumare și abstractizare, precum și de utilizare interdisciplinară a unor noțiuni.

**Itemul nr. 10. *Îmi este ușor să înțeleg un text scris chiar de la prima lectură*** este merit să analizeze mai profund capacitatea de înțelegere a unui text scris, dat fiind că aceasta ar trebui să fie una dintre achizițiile efectuate pe parcursul ciclului gimnazial.

Rezultatele obținute prin prelucrarea răspunsurilor colectate la acest item sunt surprinzătoare: elevii din clasa a IX-a recunosc deschis că întâmpină dificultăți la înțelegerea unui text lecturat prima dată. La acest item, rezultatele înregistrate pe subgrupuri sunt semnificativ diferite, raportate mai ales la criteriul gen (Anexa 11, Tabelul 5). Se pare că fetele au dificultăți mult mai mari decât băieții, 71,64% din ele manifestând dezacordul sau dezacordul

total față de afirmația supusă evaluării. Doar 13,43% afirmă că pot înțelege cu ușurință un text la prima lectură. Scorul înregistrat de băieți este tot negativ, dar mai apropiat de valoarea (0) a scalei (-0,279), proporția celor care au dificultăți de înțelegere a unui text la prima lectură fiind de 36,76%. Decelarea rezultatelor pe criteriul mediul de proveniență indică faptul că fetele din mediul urban au cele mai mari probleme, iar băieții din mediul rural, cele mai mici. Nu putem totuși considera aceste rezultate veridice fără a lua în calcul că este posibil ca o parte dintre băieți să nu fi dat răspunsuri sincere la acest item, dat fiind că băieții din mediul rural au obținut cele mai scăzute scoruri la preocuparea pentru lectură, pentru îmbogățirea vocabularului și pentru dobândirea unei culturi generale bogate.

**Concluzia:** Considerăm că scorul general obținut (-0,593) reflectă realitatea, adică arată dificultățile reale pe care le întâmpină liceenii din primul an de studii la decodificarea unui mesaj scris.

**Itemul nr. 11. Cred că gesturile sunt elocvente, atunci când încerci să explici/povestești ceva** completează informațiile privitoare la competența de comunicare deținută de elevi, prin investigarea existenței capacității de ascultare activă, absolut necesare pentru o bună comunicare, în general, și pentru comunicarea eficientă în actul didactic, în special.

**Tabelul. 3.6. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 11**

<b>Itemul nr. 11.</b> <i>Cred că gesturile sunt elocvente, atunci când încerci să explici/povestești ceva.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	7	13	15	1	0	0,722
Fete/urban	7	14	9	1	0	0,871
<b>Fete/total</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0,791</b>
Băieți/rural	8	12	15	2	0	0,703
Băieți/urban	3	13	14	1	0	0,581
<b>Băieți/total</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0,647</b>
<b>Total rural</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0,712</b>
<b>Total urban</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0,726</b>
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0,716</b>

Într-un proces eficient de comunicare, mesajul verbal este susținut, întărit, dar și de multe ori negat, de limbajul nonverbal al emițătorului, mai ales când acesta nu realizează că mimica, gestică, chiar și ne semnificative, îl trădează. Faptul dat este important să fie cunoscut de absolvenții ciclului gimnazial, care ar trebui să cunoască o serie de noțiuni de bază referitoare la

acest subiect. Surprinzător, puțini elevi sunt în acord total cu afirmația supusă evaluării, aceștia constituind 18,51%, chiar dacă majoritatea consideră că gestică are un anumit rol în succesul transmiterii mesajului. Chiar dacă sunt pozitive, scorurile modeste obținute la acest item indică o anume indiferență în evaluarea tuturor elementelor de cod care formează instrumentarul de comunicare umană. Gestică este extrem de eficientă în a face mesajul mai convingător, mai ales când este însoțit și de tonalități adecvate ale vocii, și de anumite inflexiuni. Aproximativ o treime dintre respondenți (39,26%) nu iau în considerare importanța gesturilor, poziționându-se pe scală în zona (0) – indiferent. Deși puțini au fost în dezacord cu afirmația supusă evaluării (3,7%), este important să se ia în calcul că au fost și astfel de respondenți. Scorurile obținute de subgrupurile formate pe criteriul gen sunt apropiate ca valoare, indicând că, în general, respondenții privesc lucrurile aproximativ la fel. Se remarcă totuși o mică diferență între fetele care provin din mediul rural (0,722) și cele din mediul urban (0,871), ce poate indica faptul că fetele din mediul urban ar putea avea mai multe cunoștințe teoretice, în acest sens. Opinia respectivă este susținută și de faptul că fetele și băieții din mediul rural au înregistrat scoruri extrem de apropiate (0,722/0,703), o diferență mai mare fiind înregistrată însă între fetele și băieții care provin din mediul urban (0,871/0,581), ceea ce relevă că băieții acordă o importanță mai mică gesticii în timpul comunicării sau că nu dețin suficiente cunoștințe despre rolul acesteia în procesul comunicării.

Scorul general înregistrat (0,716), chiar dacă tinde spre valoarea (1), adică spre zona acord, indică lacunele existente la elevii din clasa a IX-a cu referire la noțiunile teoretice privitoare la transmiterea mesajelor și o indiferență față de comunicarea în mediul real, ei preferând să se manifeste mai mult în mediul virtual. Această opinie este susținută și de faptul că există numeroase studii care arată că adolescenții, având în număr mare acces la dispozitive smart, încep să aibă probleme de comunicare și de adaptare la mediu, manifestând tendința de a migra și comunica în mediul virtual, în social media [221; 223].

**Concluzia:** Acest scor vine să sugereze, alături de celelalte, obținute la itemii anteriori, că este posibil ca elevii de clasa a IX-a să aibă probleme reale de comunicare în general, care se fac semnificativ simțite și în comunicarea didactică.

**Itemul nr. 12. *Îmi place să ascult ce povestesc alții și-mi imaginez totul în forme și culori*** are ca țintă principală capacitatea de ascultare activă, cu precizarea că acest item este important din cauza faptului că ascultarea activă înseamnă atât asimilarea de noi informații despre un anumit subiect, cât și un feedback adecvat, furnizat atunci când ascultătorul înțelege, analizează și poate emite întrebări de clarificare a mesajului ori judecăți de valoare pe baza celor ascultate.

**Tabelul 3.7. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 12**

<p style="text-align: center;"><b>Itemul nr. 12.</b> <i>Îmi place să ascult ce povestesc alții și-mi imaginez totul în forme și culori.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	15	13	5	3	0	1,111
Fete/urban	7	13	8	2	1	0,742
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0,940</b>
Băieți/rural	13	16	5	3	0	1,054
Băieți/urban	11	13	5	2	0	1,065
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1,059</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>1,082</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0,903</b>
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>55</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1,000</b>

Analiza rezultatelor obținute la acest item indică faptul că fetele care provin din mediul rural au tendința cea mai accentuată de a asculta interlocutorul, deși scorul abia depășește valoarea unitară (1,111). Cu referire la scorul obținut de fetele din mediul urban (0,742), putem observa o diferență semnificativă de atitudine față de ascultarea activă. Valorile scorurilor obținute de băieții din cele două medii de proveniență sunt foarte apropiate ca valoare (1,054 și 1,065), diferența înregistrată în favoarea băieților din mediul urban fiind nesemnificativă. Deducem deci că băieții sunt, în general, în acord cu afirmația supusă evaluării, în orice caz, fiind mai preocupați de acest lucru decât fetele din mediul urban. Totuși, 17,04% nu dau vreo importanță ascultării active, iar o mică parte sunt chiar în dezacord cu acest item (12,61%). Dacă încercăm însă să corelăm scorurile obținute cu particularitățile de vârstă și de comportament ale adolescenților, explicația este logică: vorbim despre vârsta la care răbdarea nu este punctul lor forte, când sunt vocali și dornici să iasă în evidență, când vor să fie ascultați, și nu să asculte.

**Concluzia:** Cu referire la competența de comunicare, considerăm că la această vârstă ar trebui formată capacitatea de ascultare activă, astfel încât elevii să poată valorifica oportunitățile care apar și să-și eficientizeze procesele de comunicare în care sunt implicați.

**Itemul nr. 13.** *Mi se pare că prin mișcări îți poți exprima o gamă largă de emoții* este un item de completare pentru itemul nr. 11, ce vizează nu doar ascultarea activă, care determină receptorul să fie atent la întreg mesajul emițătorului (verbal, nonverbal), ci și capacitatea de decodificare și empatia receptorului. Mai mult decât atât, tinerilor le place muzica și dansul, dansul însemnând mișcare plină grație, de emoție, ce captivează și transmite la fel de multe sentimente, emoții ca și poezia.



Deși ne așteptăm, de obicei, ca fetele să fie sensibile și empatică într-o mai mare măsură decât băieții, scorul calculat pentru fetele care provin din mediul rural este cel mai redus (0,722), semnificativ mai mic decât scorurile de la celelalte grupuri, formate pe criteriile mediul de proveniență și gen (Anexa 11, Tabelul 6). Se pare că fetele din mediul urban, de data aceasta, sunt mai atente la mesajul transmis prin mișcare (1,065), mai sensibile la emotivitatea unei mișcări, însă nu mai atente decât băieții din mediul rural, care au obținut scorul cel mai ridicat (1,081). Scorul general calculat (0,970) are valoarea apropiată de (1), dar aici era de așteptat un scor mai mare, dat fiind că adolescența este vârsta marilor elanuri, dar și a marilor emoții, exprimate într-o varietate de moduri: prin poezie, muzică, dans. Totuși, aproape 23% din respondenți nu iau în calcul mesajul transmis prin mișcare, poziționându-se în zona indiferent.

**Concluzia:** Scorul modest înregistrat indică faptul că elevii din clasa a IX-a nu reușesc să decodifice mesajul în integralitatea sa, posibil și pentru că răbdarea, legată de ascultarea activă, este deficitară, dar și probabil pentru că sunt mai preocupați să transmită informații decât să primească. Acest lucru se observă și atunci când trebuie să realizeze anumite sarcini de lucru, exprimarea lacunară fiind dublată de o anumită stare de imobilitate, fiind mai dispuși să imite decât să aibă propriile interpretări.

**Itemul nr. 14. *Acum cred că lecțiile de educație fizică trebuie să facă parte integrantă din educația mea și mă ajută să comunic mai bine*** ne introduce în câmpul principal de explorare, încercând să identifice atitudinea generală pe care o are elevul față de această disciplină. Deși în prezent există un adevărat curent de opinie privitor la importanța pe care exercițiul fizic o are pentru calitatea ridicată a vieții, se observă că, în realitate, crește rata obezității, a sedentarismului de la vârste din ce în ce mai mici. Este cunoscut faptul că, pe plan internațional, rata obezității, raportată la anul 1975, era triplă în anul 2016 (adică a căpătat o astfel de anvergură în mai puțin de jumătate de secol), 1,9 miliarde de adulți cu vârstă de peste 18 ani fiind supraponderali, adică 24,31% [234]. Mai mult decât atât, 41 de milioane de copii cu vârsta mai mică de cinci ani erau în anul 2016 obezi.

Educația fizică este o disciplină diferită de altele din trunchiul comun, o disciplină care ar trebui să fie apreciată de elevii de liceu, pentru că le oferă oportunitatea de a se desprinde din rutina zilnică, de a face mișcare și de a-și îmbunătăți condiția fizică și sănătatea.

Este deci surprinzător că elevii nu manifestă mai mult entuziasm față de această disciplină, observându-se tendința de a se sustrage de la lecții și de a găsi diferite motive pentru a nu participa la activități, fiind uneori încurajați și de părinți, care reușesc să-i scutească medical. 40% din elevi sunt totuși în acord total cu afirmația conținută de acest item; 26,67% manifestă indiferență, ceea ce reprezintă o proporție semnificativă, iar 4,44% sunt chiar în dezacord cu

necesitatea existenței acestei discipline în orar, nevăzându-i rostul. Scorul cel mai scăzut este calculat pentru subgrupul fetelor care provin din mediul urban (0,774), iar scorul cel mai ridicat, pentru băieții din mediul urban (1,258); poate și pentru faptul că elevii care provin din zona rurală au totuși mai multe oportunități de a face efort fizic, atunci când îndeplinesc sarcinile care le sunt încredințate în familie. Scorul general calculat este pozitiv (Anexa 11, Tabelul 7) și mai mare decât unitatea (1,007); considerăm totuși că este nejustificat de scăzut, dat fiind că la această vârstă orice elev ar trebui să fie dornic de mișcare și de a petrece timpul pe terenul de sport.

Trăim într-o societate care valorizează foarte mult aspectul fizic al persoanei, dar și în care incidența obezității este în creștere, în principal din două motive: alimentația incorectă și nesănătoasă și lipsa consecvenței în mișcare. Tinerii preferă să petreacă timpul cu preponderență în fața unui ecran și nu în situații care le solicită capacitățile fizice.

Este de așteptat deci, în măsura în care ei nu se regăsesc la lecții, că nu reușesc să fie deschiși și să depășească pragul psihologic *nu-mi place*, și ca nivelul performanței care aduce mulțumire, stimă de sine și aprecierea celor din jur să fie scăzut, atmosfera la lecții să nu fie cea mai bună și nici comunicarea didactică să nu aibă randamentul necesar, ceea ce ne așază într-o spirală a negației *Nu-mi place, nu pot, nu vreau să fac*.

**Concluzia:** Credem că îmbunătățirea calității comunicării didactice va aduce mai multe elemente pozitive la lecție și o disponibilitate mai mare a elevilor pentru mișcarea fizică.

**Itemul nr. 15. În general, sunt atent la indicațiile profesorului** se axează pe estimarea capacității de ascultare activă a elevului față de îndrumările profesorului, pentru o mai bună execuție a sarcinilor de lucru. Realizarea obiectivelor didactice propuse la lecție depinde de disponibilitatea elevului de a asculta comenzile, de a le înțelege și de a le transpune în mișcări sau în serii de mișcări. Credem că acest item va aduce informații în plus cu privire la atitudinea elevilor față de educația fizică și de capacitatea lor de a se concentra la lecții.

Analiza scorurilor calculate pentru itemul nr. 15 arată că, în general, elevii acordă parțial atenție indicațiilor profesorului. Băieții sunt atenți într-o proporție mai ridicată, 88,23% fiind în acord sau în acord total cu afirmația supusă evaluării, față de 76,12% din fete.

**Tabelul 3.8. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 15**

<p><b>Itemul nr. 15.</b>  <i>În general, sunt atent la indicațiile profesorului.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	9	19	6	1	1	0,944
Fete/urban	7	16	7	1	0	0,935
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>16</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0,940</b>
Băieți/rural	13	21	3	0	0	1,270
Băieți/urban	9	17	4	1	0	1,097
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>22</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,191</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>22</b>	<b>40</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,110</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>16</b>	<b>33</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,016</b>
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>73</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1,067</b>

Distribuția răspunsurilor se află predominant în zona acord, dar trebuie să remarcăm că aproape 15% din elevi (14,81%) au manifestat indiferență la acest item, o proporție care nu este cu mult îndepărtată de proporția elevilor care se află în acord total cu afirmația din item (28,14%).

Scorurile calculate pentru subgrupurile din populația supusă investigației gravitează în jurul valorii (1), scorul cel mai scăzut fiind al grupului fetelor care provin din mediul urban (0,935), foarte apropiat totuși de scorul fetelor din mediul rural (0,944). Băieții au înregistrat scoruri supraunitare, ușor apropiate (1,270 pentru băieții din mediul rural, care se pare că manifestă o atitudine mai constructivă decât băieții din mediul urban, al căror scor este de 1,097). Este explicabil faptul că băieții participă mai activ la lecția de educație fizică, datorită caracteristicilor particulare conferite de gen, însă scorul general calculat (1,067) indică o stare vizibilă de apatie și lipsă de deschidere pentru această disciplină, care, se știe, le poate aduce numeroase beneficii pe plan fizic, dar și moral (stimă de sine, poziție superioară în grupul social etc.). Există numeroase argumente pentru a ilustra beneficiile mișcării organizate după criterii pedagogice, fiziologice și de vârstă, beneficii pe care se pare că adolescenții fie nu le cunosc, fie nu le doresc.

**Concluzia:** Profesorului îi revine sarcina de a-i convinge pe elevi că mișcarea planificată și organizată este un câștig obținut pe toate planurile și că lecția de educație fizică le poate aduce mulțumire, bucuria mișcării și a jocului, precum și o stare de bine generală.

**Itemul nr. 16.** *Nu-mi este greu să înțeleg ceea ce mi se cere să execut* are în vedere investigarea calității comunicării profesor-elev, din perspectiva capacității elevului de a decodifica mesajul didactic.

**Tabelul 3.9. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 16**

Itemul nr. 16. <i>Nu-mi este greu să înțeleg ceea ce mi se cere să execut.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	5	18	9	3	1	0,639
Fete/urban	7	15	9	0	0	0,935
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>12</b>	<b>33</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0,776</b>
Băieți/rural	13	11	9	4	0	0,892
Băieți/urban	7	17	5	1	1	0,903
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0,897</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0,767</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>14</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,919</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>61</b>	<b>32</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0,837</b>

Scorurile obținute la acest item arată că dacă elevul nu se concentrează pe mesajul didactic, manifestă indiferență și lipsă de disponibilitate în a da randament și a-și îmbunătăți performanța, sigur că va avea dificultăți în a înțelege ce trebuie să facă și în a executa corect sarcinile de lucru la lecția de educație fizică. Se pare că fetele din mediul rural au cele mai mari dificultăți în a înțelege corect modul în care trebuie să execute anumite mișcări ori succesiuni de mișcări (0,639), iar cel mai bine se descurcă fetele din mediul urban (0,935). Chiar dacă sunt pozitive, scorurile obținute sunt subunitare și le considerăm modeste, deoarece în ciclul gimnazial elevii au în curriculum această disciplină, nu este una nouă pentru ei, așa cum sunt cele din curriculumul diferențiat (mai ales pentru filiera tehnologică), deci efortul de adaptare nu este semnificativ, crește doar complexitatea mișcărilor, timpul de răspuns și de execuție. Totuși, se pare că pentru ei nu este prea simplu să înțeleagă corect mesajul didactic, ceea ce poate duce și la o atitudine refractară față de participarea la lecții. Aproximativ un sfert dintre elevi sunt în acord total cu afirmația conținută de item și ceva mai puțin de jumătate sunt în acord. 7,4% din elevi nu reușesc să înțeleagă cerința și să execute sarcinile, ceea ce este greu de acceptat pentru un elev de la nivelul liceal.

**Concluzia:** Scorul mediu obținut la nivelul subiecților supuși investigației este considerat modest, dar explicabil, dacă facem corelația cu itemii anteriori, la care elevii au arătat prin

răspunsurile lor că nu reușesc să aibă performanțe la decodificarea mesajelor didactice, nici nu sunt foarte atenți și interesați de lecții.

**Itemul nr. 17. De obicei, nu prea ascult indicațiile profesorului, fac și eu ce fac ceilalți colegi** vizează atenția acordată de elev indicațiilor profesorului, dar și verificarea sincerității răspunsurilor la itemul nr. 15. Am remarcat, de-a lungul timpului, că există elevi care doar mimează participarea la lecție, imitând destul de greoi ceea ce fac colegii lor.

**Tabelul 3.10. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 17**

Itemul nr. 17. <i>De obicei, nu prea ascult indicațiile profesorului, fac și eu ce fac ceilalți colegi.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	1	4	9	17	5	-0,583
Fete/urban	0	5	6	13	7	-0,710
<b>Fete/total</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>-0,642</b>
Băieți/rural	1	4	12	15	5	-0,514
Băieți/urban	1	5	4	12	9	-0,742
<b>Băieți/total</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>-0,618</b>
<b>Total rural</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>10</b>	<b>-0,548</b>
<b>Total urban</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>16</b>	<b>-0,726</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>31</b>	<b>57</b>	<b>26</b>	<b>-0,630</b>

În mod logic, distribuția răspunsurilor la acest item ar trebui să fie opusă celei de la itemul nr. 15, ceea ce se și întâmplă: scorurile obținute sunt în totalitate negative și subunitare, ceea ce confirmă corectitudinea răspunsurilor anterioare. Scorul cel mai apropiat de valoarea (-1) este calculat pentru băieții din mediul urban (-0,742), iar cel mai apropiat de valoarea nulă este scorul calculat pentru fetele din mediul rural. Scorul general obținut (-0,630) este aproximativ echidistant față de punctele (0) și (-1) de pe scală. Analiza distribuției răspunsurilor indică faptul că există și o proporție de aproximativ 15% din elevi care chiar sunt în acord cu formularea supusă evaluării, deci care pur și simplu nu iau în considerare indicațiile date de profesor și doar încearcă să-și imite colegii, pentru a da impresia că participă la lecții. Scorurile calculate pentru subgrupurile constituite pe criteriul gen sunt aproape egale. Este clar deci că această **strategie de supraviețuire** este acceptată și practică atât de fete, cât și de băieți. De remarcat faptul că totuși 61,48% din respondenți adoptă atitudinea corectă.

**Concluzia:** Valoarea scorului general obținut arată că elevii trebuie să-și dezvolte capacități superioare de ascultare activă și de participare la lecțiile de educație fizică.

**Itemul nr. 18.** *Există destule situații în care nu înțeleg cerința enunțată de profesor* este menit să colecteze informații suplimentare despre calitatea procesului de comunicare elev-profesor, dar are și funcția de item de control pentru itemul nr. 16.

Pentru acest item, au fost așteptate scoruri negative, cu o distribuție opusă celor de la itemul nr. 16 (Anexa 11, Tabelul 8). Este însă extrem de posibil ca evaluările efectuate la itemul nr. 16 să fi fost exagerate, pentru a da răspunsuri considerate de ei ca fiind așteptate, și nu sincere. Din analiza scorurilor anterioare, corelate cu cele de la itemul curent, precum și pe baza experienței la catedră, avem tendința să considerăm scorurile de la itemul nr. 18 ca fiind mai apropiate de realitate. În condițiile în care 52,59% din elevi au considerat să sunt în acord sau în acord total cu afirmația enunțată, nu putem să nu ne gândim la faptul că elevii își supraevaluează, probabil, competența de comunicare și că, de fapt, stau mai modest la acest capitol decât le-ar plăcea să creadă. Am așteptat ca răspunsurile la acest item să aibă o distribuție cu tendință spre dezacord sau dezacord total, iar scorurile pozitive calculate arată că, de fapt, elevii nu manifestă suficient interes și nu au destule resurse pentru a decodifica adecvat mesajul didactic și a-l înțelege. Se pare că fetele din mediul urban și băieții din mediul rural au cele mai mici dificultăți, scorurile obținute fiind foarte apropiate (0,226 și 0,297). Băieții din mediul urban au un scor ce se apropie de 0,5 (0,419), care arată că dificultățile lor de a înțelege indicațiile profesorului sunt mai mari, iar fetele din mediul rural au cele mai mari probleme în acest sens, scorul obținut de ele fiind cel mai ridicat (0,667).

**Concluzia:** Doar 25,92% din respondenți se poziționează în dezacord cu formularea itemului nr. 18, ceea ce este îngrijorător, din perspectiva eficienței comunicării didactice și a realizării obiectivelor lecției, și nu doar la disciplina educația fizică.

**Itemul nr. 19.** *Nu acord un interes prea mare lecțiilor de educație fizică, nu prea mă interesează* investighează mai profund afinitatea elevilor față de disciplina educația fizică și participarea lor la lecții, dar poate fi considerat și un item de control pentru itemul nr. 14, la care răspunsurile sunt distribuite pe zona pozitivă a scalei, predominant în zona acord.

Din analiza răspunsurilor la acest item, putem deduce că elevii sunt interesați de lecțiile de educație fizică, scorul general obținut (-0,867) susținând acest lucru (Anexa 11, Tabelul 9). Se pare că mai interesați sunt băieții din mediul rural (-0,946), doar 8,1% din ei fiind în acord/acord total cu afirmația supusă evaluării. În orice caz, băieții acordă mai mult interes activităților de la lecțiile de educație fizică, răspunsurile lor aflându-se în zona dezacord a scalei (-0,912). Fetele au înregistrat scoruri apropiate, cu puțin mai mici, ceea ce este, pe de o parte, explicabil prin faptul că băieții sunt, în general, mai dornici de mișcare și de efort fizic. Trebuie însă să subliniem că aceste axiome ar putea să se mai modifice în zilele noastre, când fetele au o

preocupare câteodată exagerată pentru aspectul fizic, siluetă, dar nu sunt interesate de mișcare și preferă să adopte diferite diete neverificate de un nutriționist, punându-și astfel sănătatea în pericol.

21,48% din elevi au manifestat indiferență în evaluarea acestui item, fapt semnificativ în acest context; aproximativ doi din zece elevi nu au interes în a efectua mișcare în mod organizat, și acest lucru se întâmplă având în vedere incidența obezității, a problemelor de postură corporală și de condiție fizică ale multora dintre ei. De asemenea, 11,85% afirmă în mod deschis că sunt în acord sau în acord total cu afirmația supusă evaluării, ceea ce, corelat cu numărul de indiferenți, conduce la concluzia ca peste trei din zece elevi nu numai că sunt indiferenți față de participarea la lecția de educație fizică – ei sunt chiar în acord sau în acord total, la acest item.

**Concluzia:** Devine din ce în ce mai evident faptul că există elemente ce conectează problemele de comunicare pe care le au adolescenții cu dorința lor și interesul pentru lecția de educație fizică.

**Itemul nr. 20. *Prefer să petrec o oră în laboratorul de IT decât în sala de sport*** așază în opoziție mișcarea fizică, ce presupune efort, corelarea mișcărilor, atenție distributivă, spirit de echipă, cu preferința adolescenților pentru dispozitivele smart și pentru timpul petrecut în fața unui ecran.

Numeroase studii desfășurate pe diferite grupuri de tineri și adolescenți (elevi și studenți), atât în Europa, cât și în SUA și China, indică o legătură directă între preferința de a petrece mult timp în fața calculatorului/telefonului mobil și lipsa unor competențe sociale adecvate vârstei, depresie, anxietate, competență de comunicare scăzută [207; 208; 216; 219; 220]. Este cert faptul că dacă elevul va prefera laboratorul de IT în detrimentul sălii de sport, interesul său față de lecția de educație fizică va fi nul sau aproape nul.

**Tabelul 3.11. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 20**

<p style="text-align: center;"><b>Itemul nr. 20.</b> <i>Prefer să petrec o oră în laboratorul de IT decât în sala de sport.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	1	1	4	13	17	-1,222
Fete/urban	0	0	6	8	17	-1,355
<b><i>Fete/total</i></b>	<b><i>1</i></b>	<b><i>1</i></b>	<b><i>10</i></b>	<b><i>21</i></b>	<b><i>34</i></b>	<b><i>-1,284</i></b>
Băieți/rural	3	2	7	8	17	-0,919
Băieți/urban	2	2	9	8	10	-0,710
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b><i>5</i></b>	<b><i>4</i></b>	<b><i>16</i></b>	<b><i>16</i></b>	<b><i>27</i></b>	<b><i>-0,824</i></b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b><i>4</i></b>	<b><i>3</i></b>	<b><i>11</i></b>	<b><i>21</i></b>	<b><i>34</i></b>	<b><i>-1,068</i></b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b><i>2</i></b>	<b><i>2</i></b>	<b><i>15</i></b>	<b><i>16</i></b>	<b><i>27</i></b>	<b><i>-1,032</i></b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>61</b>	<b>-1,051</b>

Distribuția răspunsurilor la acest item sugerează că dacă ar avea de ales, elevii ar prefera o oră în sala de sport decât în laboratorul de IT. Scorul general înregistrat la acest item (-1,051) arată că respondenții s-au poziționat în zona dezacord a scalei de măsurare a valorii de adevăr a afirmației, aproape jumătate dintre ei (45,18%) fiind chiar în dezacord total cu afirmația propusă.

Valoarea scorurilor obținute de fete este semnificativ diferită decât cea a scorurilor băieților, ele preferând mai puțin să petreacă timp într-un laborator de IT, poate considerând că lecția de educație fizică le aduce mai puține provocări. Băieții își împart preferințele între laboratorul de IT și sala de sport, cu o înclinare mai mare spre sala de sport. Scorul calculat pentru grupul băieților (-0,824) diferă semnificativ de cel al fetelor (-1,284), ceea ce indică faptul că fetele preferă mai mult decât băieții o oră în afara laboratorului de IT. Și în acest caz există un procent semnificativ de elevi care nu manifestă nici o preferință (19,25%), iar 8,14% ar ceda oricând lecția de educație fizică pentru o oră de IT. Deducem o preferință pentru această disciplină, dar dacă vom corela rezultatele de la acest item cu cele anterioare, vom observa că elevii nu au manifestat o afinitate deosebită nici față de disciplina educație fizică; astfel, trebuie să luăm în calcul o anumită pasivitate și lipsă de pasiune a elevilor pentru învățare în general. Trebuie să remarcăm că există o mică diferență și între băieții din mediul urban (-0,710) și cei din mediul rural (-0,919), ce indică o mai mare preferință a băieților din mediul rural pentru mișcare, diferența făcând-o aici numărul celor indiferenți (23,52%), ceea ce constituie o proporție, considerăm noi, destul de mare de elevi cărora le este indiferent la ce disciplină sunt prezenți.



**Concluzia:** Elevilor le-ar plăcea să participe, să fie prezenți la lecția de educație fizică, dar nu în mod deosebit, manifestând o stare de indiferență evidentă.

**Itemul nr. 21. *Îmi place când participăm la jocuri în echipă, deoarece simt legătura cu ceilalți coechipieri*** este un item care investighează atât existența unor competențe sociale în grupul clasei, cât și ceea ce ar trebui să se afle în spatele unei astfel de competențe, deci capacitatea de a empatiza cu colegii din echipă, de a descifra semnalele nonverbale (privirea, mimica, gestică) și de a reuși sincronizarea cu restul echipei.

**Tabelul. 3.12. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 21**

<b>Itemul nr. 21.</b> <b><i>Îmi place când participăm la jocuri în echipă, deoarece simt legătura cu ceilalți coechipieri.</i></b>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	12	18	2	1	3	0,972
Fete/urban	9	13	6	1	2	0,839
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>21</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0,910</b>
Băieți/rural	18	13	4	2	0	1,270
Băieți/urban	15	11	4	1	0	1,290
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>33</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1,279</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1,123</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1,065</b>
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1,096</b>

La acest item, respondenții au avut răspunsuri cu o distribuție mai apropiată de așteptări, majoritatea (80,74%) manifestând acord sau acord total față de afirmația propusă. Băieții sunt mai dornici să acționeze în echipă, fiind și mai pasionați, în mod firesc, de sporturi decât fetele, după cum arată și scorul (1,279), superior celui obținut de fete (0,910). Valorile calculate gravitează în jurul lui (1), ceea ce indică acordul manifestat de elevi cu privire la acest item. Luând în considerare mediul de proveniență, observăm că băieții au scoruri foarte apropiate, aproape egale, spre deosebire de fete, ale căror scoruri calculate diferă ușor (0,972 pentru mediul rural și 0,839 pentru mediul urban), ceea ce relevă că fetele din mediul rural au totuși mai multă afinitate pentru mișcare și pentru activitățile de echipă.

Analizând scorul general calculat (1,096) din perspectiva calităților pe care elevii ar trebui să le aibă pentru a simți legătura cu ceilalți colegi, din echipă, înțelegem de ce scorul este în zona acord, și nu în zona acord total. Elevii din clasa a IX-a încă nu se cunosc suficient de bine, legătura dintre ei va evolua până în clasa a XII-a, deci încă nu pot lucra în echipă la un nivel înalt, chiar dacă au potențial.

**Concluzia:** Considerăm acest rezultat ca fiind unul apropiat de realitate, competența de comunicare nonverbală încă nefiind la un nivel care să le permită subiecților schimburi de idei din privire și din gesturi sumare.

**Itemul nr. 22. De cele mai multe, ori indicațiile profesorului mă ajută să-mi îmbunătățesc performanța** țintește evaluarea calității procesului de comunicare profesor-elev, dar și a capacității elevului de a decodifica mesajul profesorului și de a acorda feedbackul necesar, adică de a executa corect mișcarea sau succesiunea de mișcări.

Distribuția răspunsurilor la acest item arată că elevii înțeleg importanța urmăririi și îndeplinirii indicațiilor profesorului pentru a-și îmbunătăți nivelul de performanță la lecția de educație fizică (Anexa 11, Tabelul 10).

Este singurul item la care nu există nici un elev care să fi fost în dezacord sau în dezacord total cu formularea propusă. Există totuși un număr demn de luat în considerare de elevi (17,03%) care și de această dată au evaluat afirmația pe scală în zona indiferent (0), ceea ce face ca scorul general obținut să se afle în zona acord (1,148). 82,96% din elevi însă și-au manifestat acordul sau acordul total cu afirmația din item, majoritatea poziționându-se pe scală în zona acord, și nu în zona acord total.

Scorurile calculate pentru subgrupurile formate pe criteriile gen și mediu de proveniență sunt extrem de apropiate valoric, ceea ce arată că nu există diferențe între ele referitoare la modul în care percep și valorizează indicațiile profesorului.

**Concluzia:** Subiecții înțeleg că indicațiile profesorului sunt importante pentru realizarea obiectivelor lecției, însă din răspunsurile formulate la itemii anteriori deducem că pentru obținerea performanței este nevoie de ascultare activă, de înțelegerea mesajului și de corelarea acestuia cu capacitatea fizică și nivelul de energie pe care îl dețin.

**Itemul nr. 23. Nu prea mă descurc la jocurile în echipă, îmi place să mă bazez doar pe mine însumi** dorește să pună în evidență existența ori, mai bine zis, lipsa competențelor sociale la elevii din grupul inclus în cercetare, competențe care se bazează pe capacitatea și deprinderile de comunicare pe care le dețin. Acest item este și unul de control pentru itemul nr. 21.

Scorul general calculat la acest item este negativ (-0,548), situat între dezacord și indiferent, ceea ce indică tendința de a nu fi de acord cu formularea propusă, însă scorul este destul de apropiat de valoarea nulă, 17,77% din elevi aflându-se în acord cu afirmația din item, ceea ce arată că există aproape doi elevi din zece care sunt mai introvertiți, au competențe sociale scăzute și nu sunt capabili să lucreze în echipă (Anexa 11, Tabelul 11). A fi capabil să lucrezi în echipă nu este o însușire utilă doar pe parcursul aflării pe băncile școlii, ea este deosebit de prețioasă la locul de muncă, pentru o bună inserare în viața profesională și socială.

Scorurile considerate pe subgrupurile formate pe criteriile gen și mediu de proveniență sunt foarte apropiate ca valoare, neexistând diferențe semnificative.

Deducem că elevii de clasa a IX-a nu dețin suficiente competențe sociale și de comunicare, pentru a se descurca bine atunci când este vorba de activități în echipă.

**Concluzia:** Scorul este negativ, însă valoarea sa modestă, nu foarte apropiată de zona dezacord, arată un anumit nivel de introversiune, datorată (posibil) și unei preferințe semnificative pentru petrecerea timpului liber online, în social media, unde elevii pot utiliza diferite măști, pot modela realitatea după dorință și pot să se descrie în conformitate cu o imagine ideală, acceptată și admirată social.

**Itemul nr. 24. În general, prefer să mă aflu în fața dispozitivelor SMART, deoarece nu trebuie să-mi fac griji dacă sunt înțeles sau nu** are în vedere nu numai competențele sociale și de comunicare ale adolescentului de clasa a IX-a, ci și preferința elevului pentru petrecerea timpului liber în social media, lucru care nu îl avantajează nici pe plan educațional, nici pe planul sănătății sau al performanței școlare. Mai mult, elevul care nu se descurcă la lucrul în echipă va avea preferințe mai accentuate pentru petrecerea timpului în compania telefonului mobil sau a tabletei.

Distribuția răspunsurilor la acest item este dispusă preponderent în zona indiferent a scalei (Anexa 11, Tabelul 12), dat fiind că 47,4% din elevi au răspuns în acest fel. În zona acord/acord total s-au poziționat 24,44% din respondenți, iar în zona dezacord/dezacord total se află 28,14%, ceea ce face ca răspunsurile să fie distribuite echilibrat de o parte și de cealaltă ale zonei indiferență.

Petrecerea timpului utilizând un smartphone sau un alt dispozitiv de acest tip indică tendința spre izolare socială, anxietate și sedentarism, elemente aflate în opoziție cu interacțiunea socială reală, activitățile ce implică efort fizic și lucrul în echipă. Este îngrijorător faptul că doar aproximativ un sfert din elevi se află în dezacord cu formularea propusă, pentru că un alt sfert sunt în acord, iar aproximativ jumătate sunt indiferenți, iar când vor fi puși în situația să aleagă, vor alege activitatea care presupune cele mai mici provocări și cel mai nesemnificativ efort.

**Concluzia:** Scorurile obținute pe subgrupuri și scorul general sunt negative, dar sunt foarte apropiate de (0) și prezintă diferențe foarte mici de mărime, ceea ce indică o tendință generală a adolescenților spre activități statice și spre interacțiunea din social media, pe care o pot controla și care le poate compensa unele lipsuri pe plan emoțional în viața reală.

**Itemul nr. 25. Este suficient să-mi privesc colegii de echipă și știu ce am de făcut** intenționează să aducă informații suplimentare despre capacitatea de lucru în echipă a elevilor și de decodificare adecvată a mesajelor în integralitatea lor, informații ce vor fi analizate prin

prisma rezultatelor consemnate și calculate la itemii nr. 21, 22, 23 și 24. De asemenea, itemul nr. 25 va fi analizat și ca item de control pentru itemii nr. 21 și 23.

**Tabelul 3.13. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 25**

Itemul nr. 25. <i>Este suficient să-mi privesc colegii de echipă și știu ce am de făcut.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	2	14	8	11	1	0,139
Fete/urban	4	12	12	3	0	0,548
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>0,328</b>
Băieți/rural	7	15	8	6	1	0,568
Băieți/urban	3	20	6	2	0	0,774
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0,662</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>0,356</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>7</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0,661</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>61</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>0,496</b>

Scorurile calculate la acest item susțin rezultatele obținute la itemii nr. 21 și 23, adică se observă aceeași tendință de răspuns în zona acord (itemul nr. 21) sau dezacord (itemul nr. 23), cu precizarea că nu este vorba de un acord clar, cu scoruri de (1) sau mai mult, ci de scoruri pozitive, dar mai mici decât unitatea.

Această nesiguranță, nehotărâre poate fi considerată caracteristică vârstei, dar corelată cu răspunsurile la itemul nr. 3, în care elevii afirmă că le place să-și petreacă timpul liber alături de colegi și prieteni, arată că pentru ei a se afla în grup nu înseamnă totuși prea multă interacțiune directă, fiind, probabil, mulțumiți doar cu proximitatea covârșnicilor.

Distribuția răspunsurilor arată că băieții din mediul urban apreciază cel mai mult jocurile de echipă, scorul calculat pentru ei fiind de (0,774), cel mai apropiat scor de zona acord (1).

Cel mai puțin interesate de comunicare și de lucrul în echipă sunt fetele din mediul rural, 33,33% din ele aderând la dezacord sau la dezacord total cu formularea propusă. Băieții din mediul rural au răspuns similar cu fetele din mediul urban, scorurile calculate pentru aceste două subgrupuri fiind foarte apropiate valoric (0,548/0,568), ceea ce este relativ surprinzător, din cauză că, în general, fetele la această vârstă sunt mai concentrate asupra propriei persoane și mai dornice să iasă în evidență.

În orice caz, scorul calculat pentru fete este de aproximativ două ori mai mic decât scorul calculat pentru băieți, ceea ce indică preferința băieților pentru sporturile de echipă, fapt normal din perspectiva vârstei și genului.

**Concluzia:** Putem afirma că, în general, elevii din clasa a IX-a nu se descurcă foarte bine la comunicarea de grup și la sporturile de echipă, chiar dacă aceste lucruri le vor fi extrem de utile în viitor. De aceea, este necesară o continuă preocupare pentru dezvoltarea lor personală și pentru îmbunătățirea competenței de comunicare, disciplina educația fizică fiind foarte ofertantă din această perspectivă.

**Itemul nr. 26. *Înțeleg mai bine cerința, dacă urmăresc o demonstrație*** investighează calitatea comunicării profesor-elev din perspectiva modului în care elevul este conectat la activitățile didactice, decodifică atât mesajele verbale, cât și cele gestuale, dinamice și reușește să execute corect sarcinile de lucru.

La acest item, scorurile calculate sunt evident pozitive și în acord cu afirmația supusă evaluării (Anexa 11, Tabelul 13). Cel mai mult valorizează demonstrația la lecția de educație fizică băieții care provin din mediul rural (1,486) și cel mai puțin, fetele din același mediu (1,111). Fetele și băieții care provin din mediul urban au scoruri cu valori foarte apropiate (1,258/1,290), ceea ce indică faptul că au o atitudine similară față de importanța demonstrației la lecție.

Totuși, scorurile sunt mult mai aproape de valoarea (1), acord, și nu de acord total. Nu credem că ar fi corect să deducem de aici că elevii înțeleg perfect cerințele la lecție și nu mai au nevoie de demonstrație. Corelând aceste răspunsuri cu cele de la itemii anteriori, considerăm că putem afirma, fără să greșim, că aceste scoruri reflectă mai mult necesitatea unei comunicări polivalente, prin intermediul codului verbal sprijinit prin demonstrații, pentru o mai bună înțelegere a cerinței de lucru. Chiar didactica disciplinei educația fizică are printre cele mai utilizate metode **demonstrația**, care poate fi efectuată de un elev cu însușiri fizice adecvate pentru aceasta ori de profesor. Erau de așteptat scoruri mai ridicate la acest item, din cauza faptului că există diferențe destul de mari între modul în care lecția de educație fizică se desfășoară în mediul rural și modul în care se desfășoară în mediul urban: existența mai multor săli de sport în orașe permite ca lecțiile să nu fie perturbate de sezonalitate, pe când în mediul rural trebuie luat în considerare acest lucru, deoarece în sezonul rece sau în perioadele foarte umede lecțiile se desfășoară în sălile de clasă, care sunt improprii pentru o activitate didactică adecvată.

**Concluzia:** Este evident că elevii din mediul urban sunt mai obișnuiți cu modul de desfășurare a activităților și valorifică la un nivel mai înalt demonstrațiile în cadrul lecției de educație fizică.

**Itemul nr. 27. *Faptul că înțeleg și pot executa ceea ce îmi cere profesorul îmi sporește încrederea în forțele mele*** este important pentru a putea confirma legătura dintre calitatea

procesului de comunicare la lecție și stima de sine, iar prin aceasta, legătura cu motivația elevului de a participa activ la lecțiile de educație fizică și de a încerca să-și sporească permanent performanța.

**Tabelul 3.14. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 27**

Itemul nr. 27. <i>Faptul că înțeleg și pot executa ceea ce îmi cere profesorul îmi sporește încrederea în forțele mele.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	15	17	4	0	0	1,306
Fete/urban	10	13	7	0	1	1,000
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,164</b>
Băieți/rural	17	16	3	1	1	1,324
Băieți/urban	15	10	6	0	0	1,290
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,309</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,315</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1,145</b>
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>56</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,237</b>

Distribuția răspunsurilor la acest item este poziționată clar în zona acord, scorul general calculat fiind (1,237), confirmând faptul că atunci când reușesc să obțină rezultate înalte în îndeplinirea sarcinilor de lucru, elevii experimentează o stare de bine, de satisfacție, care le conferă energie și se constituie într-o sursă de motivație intrinsecă.

Deși nu motivația este evaluată aici, nu putem omite faptul că la această vârstă motivația elevilor este predominant extrinsecă, iar schimbarea centrului motivațional din exteriorul persoanei în interiorul său este un pas important înainte, în drumul pe care îl parcurg până la stadiul de adult, asigurându-le resursele necesare pentru o bună inserție în viața socială și profesională.

Scorurile calculate sunt cuprinse între valoarea (1,000) pentru fetele din mediul urban și valoarea (1,306) pentru fetele din mediul rural. Băieții înregistrează scoruri apropiate valoric, cel mai ridicat scor fiind calculat pentru băieții din mediul rural (1,324).

Doar doi elevi din întreg lotul participant la investigație și-au manifestat dezacordul față de afirmația supusă evaluării, 83,7% fiind convinși că experimentează o stare pozitivă, plăcută, atunci când înțeleg cerințele și reușesc să obțină rezultate bune, această stare făcându-i mai încrezători în propriile forțe și mai dornici să evolueze.

Trebuie să remarcăm că aproape 15% din elevi (14,81%) evaluează formularea cu (0), fiindu-le indiferent modul în care reușesc să se descurce la lecția de educație fizică.

**Concluzia:** Atunci când procesul de comunicare didactică se desfășoară în bune condiții și părțile sunt implicate și dornice să-și îmbunătățească performanțele, rezultatele pozitive se manifestă nu doar în momentul respectiv, ci au o rezonanță benefică pe termen lung, crescând încrederea în sine și stima de sine și deplasând centrul de motivație dinspre exterior (motivație extrinsecă) înspre interiorul individului (motivație intrinsecă), fapt ce creează condiții propice de mobilizare a resurselor interne pe termen lung și de extindere a performanței și în alte domenii, la alte discipline, dar și pe plan social.

#### ***Rezultatele chestionarelor pentru cadrele didactice***

Chestionarul aplicat cadrelor didactice (Anexa 2) a vizat, în esență, obținerea de date privind competența de comunicare a elevilor, prezentând și o altă perspectivă asupra comunicării.

Cadrele didactice respondente, cu o vechime la catedră de peste zece ani, au următoarele specialități: Limba și literatura română; Limba și literatura engleză; Psihologie; Matematică; Geografie; Economie; Fizică; Chimie.

Analizând răspunsurile, s-a observat că toți profesorii consideră că există astăzi o reală problemă referitoare la competența de comunicare pe care o dețin elevii de liceu, competență care, se consideră în aceeași proporție de 100%, influențează în mod direct nivelul randamentului pe care îl au elevii și rezultatele pe care le înregistrează în procesul educațional.

Răspunsurile cadrelor didactice au fost următoarele, cu privire la cauzele care au generat și continuă să genereze această stare de lucruri:

- lipsa exercițiului personal al lecturii;
- managementul defectuos al timpului liber;
- dezinteresul familiei atât pentru formarea unor abilități și obișnuințe de lectură, cât și a unei solide competențe de comunicare, pentru oferirea unui exemplu, în acest sens, copilului sau adolescentului din familie;
- ascensiunea spectaculoasă a tehnologiei și înlocuirea contactului interuman direct cu instrumente digitale;
- alienarea și însingurarea individului;
- creșterea nivelului de agresivitate în interacțiunile umane, în vederea dominării și obținerii resurselor doar pentru uzul individual;
- conjunctura socială actuală;

- existența rețelelor de socializare, care suplinesc parțial sau înlocuiesc în totalitate interacțiunea față în față;

- lipsa competenței de ascultare activă.

În acest sens, atât situația de față, cât și tendințele care se înregistrează în societatea de azi au un impact direct asupra modului în care elevii sunt învățați să comunice, ceea ce conduce, conform opiniilor consemnate în chestionare, la necesitatea unei adevărate și adecvate reformări a sistemului educațional, a regândirii și redimensionării idealului educațional (itemul nr. 6), cu accent atât pe conținuturi, cât și pe competența de comunicare a elevului.

La itemul care se referă la timpul alocat în programa școlară pentru disciplina educația fizică, 62,5% din respondenți (profesori de limba și literatura română, geografie, fizică, chimie, psihologie) consideră că nu este suficient. Restul – 37,5% – sunt de părerea că acest timp este suficient (25%) sau că nu și-au format o opinie, în acest sens (12,5%).

La itemul nr. 9, care pune problema măsurii în care actualul curriculum pe specialități este adecvat nevoilor reale ale elevului, procentul celor care au răspuns negativ este tot de 62,5% (respondenții având aceleași specialități ca și în primul caz), ceilalți afirmând că nu este adecvat sau că nu au o părere clară, în acest sens.

Cel de-al zecelea item își propune să investigheze opinia cadrelor didactice cu privire la potențialul disciplinei educația fizică de a dezvolta competențele de comunicare și socială ale elevilor. Astfel, profesorii au răspuns în proporție de 100% că această disciplină are potențialul de a forma și dezvolta la elevi competențele socială și de comunicare. Acest potențial este determinat de faptul că lecția de educație fizică are un atu important: la ea, elevii pot fi mult mai relaxați, lipsind stresul generat la alte discipline de necesitatea deținerii unor cunoștințe specifice sau de teme repartizate de profesor. De asemenea, complexitatea desfășurării actului comunicativ la această disciplină poate mări capacitatea adolescentului de a fi atent și a înțelege mai multe lucruri simultan.

Dezavantajul pe care îl are lecția de educație fizică este legat exact de aceleași motive care o fac ofertantă: aici, elevul nu este motivat să muncească mai mult, faptul că notele care se acordă sunt în general peste „5” (minimum pentru promovare), precum și faptul că tendințele sociale încurajează mai mult sedentarismul decât activitatea desfășurată la lecții conduc la lipsa de interes a elevilor și la slaba valorizare a acestei discipline, chiar și de către adulți sau de către colegii profesori, ceea ce este nedrept și, totodată, incorect, dat fiind că este o disciplină complexă și cu un ridicat potențial formativ pentru individul de astăzi [69, pp. 20-21]. Astfel, disciplina educația fizică stimulează activitatea intelectuală; influența asupra zonei afective prin dezvoltarea capacității de lucru în echipă, a colegialității, camaraderiei, a spiritului de



întrajutorare; contribuie la creșterea stimei de sine și a capacității de autoevaluare conștientă și obiectivă; dezvoltă corect latura competitivă și spiritul de fair-play.

În concluzie, putem afirma, pe baza experienței la catedră, reflectată în chestionarele aplicate, precum și pe baza discuțiilor avute, că astăzi există o problemă reală în comunicarea didactică, derivată mai ales din lipsa unor competențe adecvate la elevi, care trebuie formate încă din primii ani de educație, în vederea obținerii unor rezultate satisfăcătoare la toate disciplinele din curriculumul național.

În finalul investigației, s-a procedat la calcularea unor scoruri generale pentru fiecare subgrup din lotul cercetat, precum și a unui scor final al elevilor din clasa a IX-a.

Analiza scorurilor finale calculate pentru subgrupurile formate pe criteriile gen și mediu de proveniență indică faptul că elevii din clasa a IX-a au abordări și comportamente similare cu privire la participarea activă la lecțiile de educație fizică și la modul în care comunică în grupul clasa de elevi. Diferența dintre valoarea scorurilor calculate pentru elevii din mediul urban și cei din mediul rural este nesemnificativă, scorurile fiind aproape egale, ceea ce dovedește că nu există diferențe de grup, ci doar diferențe individuale.

**Tabelul 3.15. Scoruri generale pe subgrupuri**

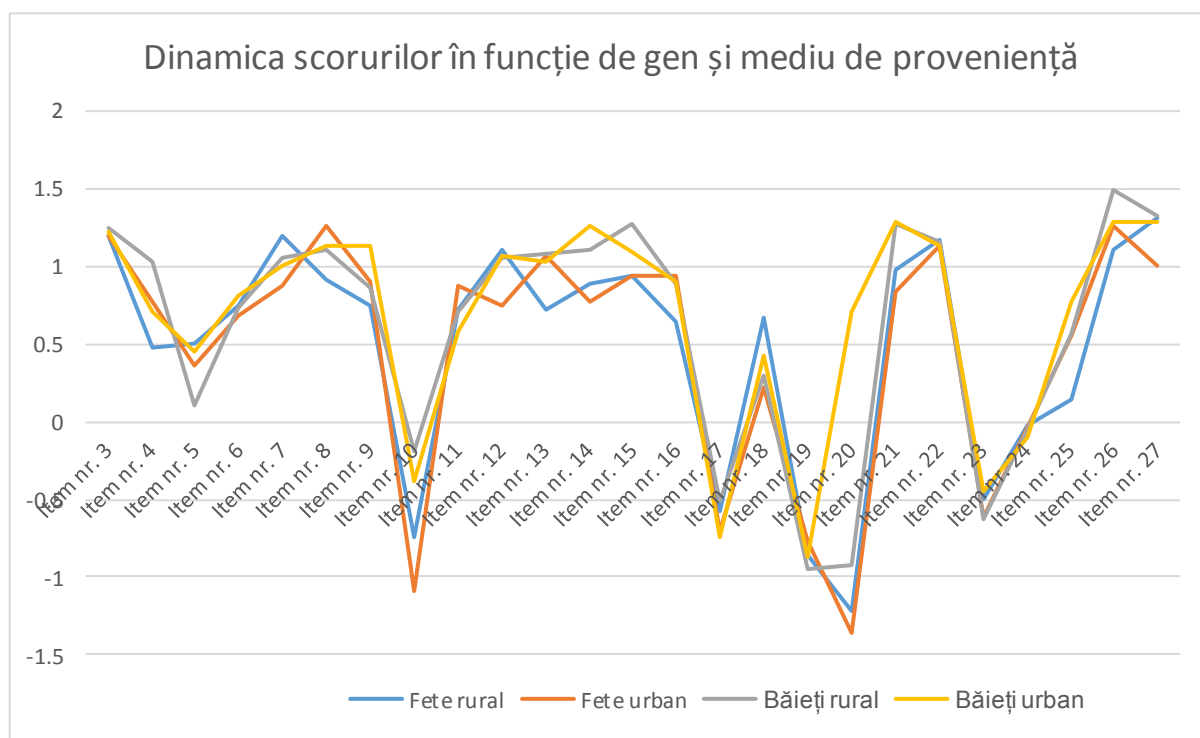
<b>SCORURI GENERALE</b>				
<b>FETE RURAL</b>	<b>FETE URBAN</b>	<b>BĂIEȚI RURAL</b>	<b>BĂIEȚI URBAN</b>	<b>SCOR GENERAL</b>
<b>0,453</b>	<b>0,436</b>	<b>0,560</b>	<b>0,568</b>	<b>0,505</b>
<b>SCOR FETE</b>		<b>SCOR BĂIEȚI</b>		
<b>0,445</b>		<b>0,564</b>		
<b>ELEVI MEDIU RURAL</b>		<b>ELEVI MEDIU URBAN</b>		
<b>0,507</b>		<b>0,501</b>		

Valoarea acestor scoruri este pozitivă, dar modestă; situată echidistant între (0) și (1), vine să confirme observațiile efectuate în ultimii ani asupra elevilor nou-veniți, în sensul că nu dețin competența de comunicare la nivelul așteptat și consemnat în documentele programatice. Așa cum am argumentat în prima parte a capitolului, rezultatele prezentate sunt confirmate de rezultatele obținute de elevii români la testele PISA și la evaluarea națională.

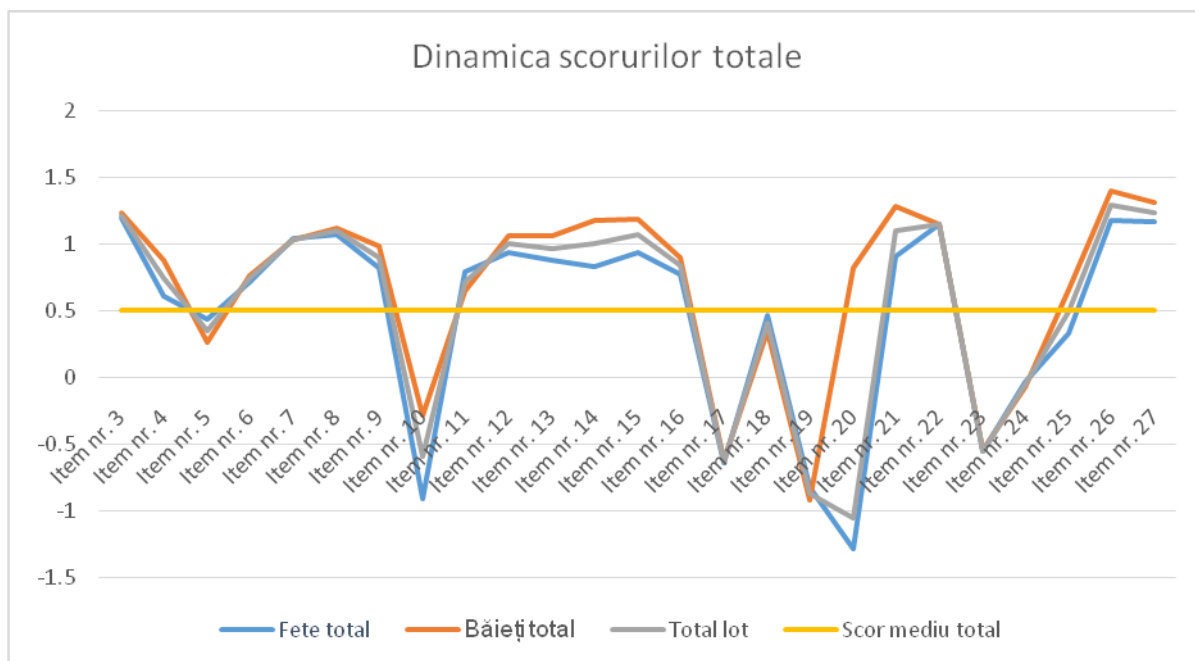
Subgrupurile fete rural și fete urban au scoruri foarte apropiate, diferența dintre ele fiind nesemnificativă. La fel de scăzută este și diferența de scor calculată pentru subgrupurile băieți rural și băieți urban, demonstrând că, în general, mediul de proveniență nu influențează semnificativ deprinderile și capacitățile de comunicare ale elevilor.

Scorurile calculate pe criteriul gen diferă ca valoare; valoarea obținută pentru fete fiind inferioară valorii obținute de băieți. Trebuie însă să precizăm că diferența nu este mare și nu trebuie interpretată ca fiind semnificativă. Valorile se înscriu în aceeași zonă (~0,5), ceea ce arată că, deși există o diferență între competența de comunicare a felelor și cea a băieților (surprinzător, în favoarea băieților), aceasta nu este de natură să indice faptul că genul ar putea influența nivelul competenței de comunicare al elevilor din clasa a IX-a.

Dinamica scorurilor obținute la subgrupurile constituite pe criteriile gen și mediu de proveniență ilustrează elocvent nivelul competenței de comunicare la elevii din clasa a IX-a și faptul că ei au atitudini și comportamente apropiate ca tendință sau identice, indiferent de mediul de proveniență sau de gen. Există unele diferențe semnalate între elevii care provin din mediul urban și cei care provin din mediul rural, așa cum se poate observa și din Fig. 3.2., precum și între fete și băieți (Fig. 3.3.), dar acestea nu sunt semnificative din punct de vedere statistic, valorile lor fiind mici, neinfluențând major valoarea scorului general obținut (0,505).



**Fig. 3.2. Distribuția răspunsurilor în funcție de mediul de proveniență și de gen**



**Fig. 3.3. Distribuția scorurilor totale obținute**

Se observă clar că nivelul competenței de comunicare la elevii care încep ciclul liceal este scăzut, determinat atât de lacunele acumulate pe parcursul ciclului gimnazial, după cum arată rezultatele obținute la testele PISA și la evaluarea națională, cât și de o anumită lipsă de implicare în vederea obținerii performanței la lecția de educație fizică. Elevii nu au manifestat în mod explicit o preferință deosebită pentru lecțiile de TIC/informatică, unele răspunsuri fiind, posibil, influențate de tendința de a se conforma unor ipotetice așteptări ale profesorului, ceea ce conduce și la ideea că nivelul competenței de comunicare influențează nivelul performanței și la celelalte discipline din programa școlară.

### **3.2. Valorificarea *Patternului educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică) – PE2CE***

Pentru a îmbunătăți competența de comunicare a elevilor din ciclul liceal, a fost elaborat *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică)*, abreviat **PE2CE**, conceput ca un program formativ care a fost valorificat în cadrul lecțiilor de educație fizică, lunar fiind alocate orele aflate la dispoziția profesorului.

Pentru a realiza scopul enunțat, programului obișnuit al lecțiilor de educație fizică i-au fost asociate un set de instrumente care să se adreseze în mod direct, țintit, capacității elevilor de a comunica, în vederea dezvoltării competenței de comunicare, pe care o au formată anterior.

*PE2CE* a avut în vedere ipotezele cercetării, precum și faptul că mediul de proveniență și genul nu influențează semnificativ competența de comunicare a elevilor din ciclul liceal, ei fiind la vârsta când comportamentul le este influențat, determinat de trendul din societate și de modelele pe care le identifică, în aceeași măsură ca și mijloacele tehnologice de care dispun. De aceea, *PE2CE* aplicat nu a fost diferențiat pe subgrupurile cercetate, ci s-a adresat tuturor elevilor din grupul experimental.

#### **Obiectivele experimentului formativ au fost următoarele:**

1. conceperea unei modalități de dezvoltare a competenței de comunicare la lecțiile de educație fizică, utilizând orele din curriculum care se află la dispoziția profesorului, selectând un set de instrumente adecvate din literatura de specialitate, dar folosind și experiența didactică de peste 20 de ani;

2. implementarea *PE2CE* pe parcursul anului școlar 2019-2020;

3. validarea rezultatelor prin retestarea grupului experimental și a grupului martor;

4. analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma valorificării *PE2CE*;

5. elaborarea unui material de bune practici, în vederea sprijinirii profesorilor care predau disciplina educația fizică la liceu.

Investigarea resurselor informative privitoare la instrumentele de dezvoltare a presupus atât consultarea surselor teoretice din domeniu, cât și a unor resurse generate de programele Erasmus, desfășurate în România și în Europa, din practica de specialitate a unor experți în comunicare, din cursurile de perfecționare la care am participat și din experiența personală a colegilor de la catedră, de la alte catedre de la instituția la care activez, precum și din experiența didactică personală.

Astfel, cele mai importante resurse luate în considerare au fost:

- Anexa la OMECC 965/2018 – Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la Educația fizică în anul școlar 2018-2019 [235];

- Derlogea, S., Bota, G. 160 de activități dinamice (jocuri) pentru TEAM-BUILDING [66];

- Cozolino, L. Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală [46];

- Cury, A. Copii străluciți, elevi fascinanți [60];

- Dragnea, A., coord. Educație fizică și sport: teorie și didactică [69];

- Pease, A., Pease, B. Abilități de comunicare [149];

- <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [236];

- Conferința și Atelierele de formare „Teatrul în educație – mijloace creative de predare”, Iași, 22-23.11.2019 [237].

Demersul pe care l-am inițiat și l-am realizat a întâmpinat o serie de piedici, în special din perspectiva timpului disponibil pentru lucrul cu elevii, precum și din cauza dificultăților de a selecta cele mai potrivite instrumente de lucru. Pentru a stabili lista instrumentelor de intervenție în vederea dezvoltării competenței de comunicare, am consultat consilierul școlar al instituției în care activez, acesta având cunoștințe avansate de psihologie a copilului și adolescentului, cunoscând bine și profilul elevilor cu care lucrez, dar și un specialist în comunicare de la Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău și, beneficiind de expertiza acestora, am selectat un set de instrumente și am construit **PE2CE** pentru anul școlar 2019-2020, utilizând ora aflată la dispoziția profesorului lunar.

Pe baza resurselor informaționale identificate și cu sprijinul specialiștilor de care am amintit, am ales o serie mai largă de instrumente și metode, tehnici de team-building, autocunoaștere, dezvoltare, astfel încât să dispunem de o bază de selecție suficientă. O resursă foarte importantă a fost, pe lângă broșurile realizate în cadrul schimburilor de tineri prin proiectele Erasmus+, cartea elaborată la Universitatea din București, Centrul de Arte Marțiale, care se referă în mod specific la formarea și dezvoltarea unei echipe, la comunicarea eficientă în cadrul echipei și la crearea unei atmosfere de încredere și cooperare [66].

Enumerăm câteva dintre aceste tehnici, care și-au dovedit eficiența în procesul activității didactice la lecția de educație fizică, inclusiv pentru formarea competenței de comunicare: *Harta inimii; Te rog să dai cheia; Oul la cuib; Culorile preferate; Vorbește!; Înfășoară chinga pe deget; Cum ne salvăm împreună; Amprenta; Mersul în personaje; Omida; Covorul fermecat; Traversarea inelului; Firul de ață; Hai să ne strâmbăm!; Ștafeta cu emoții; Una vorbim, alta înțelegem!; Frunza; Impulsul; Vânătoarea de comori; Jocul cu pantofi etc.*

Am procedat la analiza atentă a descrierilor tehnicilor enumerate mai sus, luând în calcul corelarea lor cu vârsta, profilul psihologic al elevilor, profilul de grup al claselor experimentale, precum și cu timpul aflat la dispoziția profesorului. A fost luată decizia să ne limităm la o lecție lunar, deoarece este extrem de dificil să fie mobilizată o clasă întreagă în afara orelor de curs, elevii având un program încărcat, unii fiind din comunele din județ, iar prelungirea timpului de activitate este obositoare și poate demobiliza elevii, pe lângă faptul că niciodată clasa nu este completă.

În urma acestui proces de analiză, am ajuns la concluzia că **PE2CE** se poate implementa în perioada octombrie 2019-mai 2020, astfel încât metodele și tehnicile didactice să fie utilizate într-o ordine logică, putând fi aplicate instrumente care să ajute la autocunoaștere, la intercunoaștere, la construirea unor relații de colegialitate bazate pe respect, valorizarea calităților personale și încrederea între elevi, precum și a unei relații bazate pe respect și

apreciere între profesor și elevi. De asemenea, am considerat că metodele și tehnicile de lucru nu trebuie să pună probleme organizatorice sau de infrastructură deosebite, pentru a fi aplicate cu ușurință oricând, în orice unitate școlară și de către orice profesor.

Din lista extinsă de tehnici de lucru amintite anterior, pe baza considerentelor enunțate mai sus, am structurat un set de activități formative, planificate într-o ordine logică, astfel ca fiecare pas făcut să se bazeze pe cel anterior, iar elevii să se bucure de timpul petrecut împreună, să-l perceapă ca pe un timp de calitate, care să-i apropie, această apropiere și dezvoltarea competenței de comunicare putând să-i ajute nu numai la disciplina educația fizică, ci și la celelalte discipline de studiu.

Aceste tehnici sunt accesibile și pot fi aplicate la diferite segmente de vârstă fără mari probleme, încadrându-se în orizontul temporal stabilit, adică 50 de minute. Totodată, sunt interesante și amuzante, au calitatea de a trezi interesul elevilor, de a-i conecta la sine și la grupul din care fac parte, ajutându-i să descopere că nu se cunosc atât de bine pe cât cred și că, fiind ființe complexe, trebuie să se gândească la viitorul lor, în conexiune cu societatea din care fac parte, racordați la exigențele și cerințele acesteia.

O altă sarcină a fost de a alege clasa grup experimental și clasa grup de control. Pe parcursul anului școlar 2018-2019, perioadă în care s-a desfășurat cercetarea constatativă, a fost apreciată personalitatea de grup a tuturor claselor, astfel încât, pentru fiecare clasă, au existat argumente pro și contra, în vederea stabilirii celor două grupuri. În vederea stabilirii grupului experimental și a celui de control, s-au analizat cu atenție datele colectate în perioada de desfășurare a cercetării constatative, pe baza acestora selectându-se dintre clasele care au participat la această cercetare ca grup experimental (**GE**) clasa a X-a „A” și ca grup de control (**GC**), clasa a X-a „F”.

**Grupul experimental** (GE) a fost format din 34 de elevi, iar structura pe criteriile gen și mediu de proveniență este redată în Tabelul 3.16.

**Tabelul 3.16. Structura GE din punctul de vedere al genului și al mediului de proveniență**

<i>GE – 34 de elevi</i>			
<i>FETE</i>		<i>BĂIEȚI</i>	
<i>RURAL (%)</i>	<i>URBAN (%)</i>	<i>RURAL (%)</i>	<i>URBAN (%)</i>
<i>5,88</i>	<i>5,88</i>	<i>52,94</i>	<i>35,30</i>

*Grupul de control* (GC) a fost format din 23 de elevi, iar structura grupului din punctul de vedere al genului și al mediului de proveniență este prezentată în Tabelul 3.17.

**Tabelul 3.17. Structura GC din punctul de vedere al genului și al mediului de proveniență**

<i>GC – 23 de elevi</i>			
<i>FETE</i>		<i>BĂIEȚI</i>	
<i>RURAL (%)</i>	<i>URBAN (%)</i>	<i>RURAL (%)</i>	<i>URBAN (%)</i>
<i>8,70</i>	<i>26,09</i>	<i>34,78</i>	<i>30,43</i>

În vederea unei intervenții eficiente, care să cuprindă atât lecțiile de valorificare a activităților selectate, cât și o succesiune a acestora din urmă, care să permită introspecția, interiorizarea informațiilor descoperite de către elevi și integrarea lor în sistemul psihologic propriu, astfel încât să poată fi accesate în momentele-cheie, s-a luat în considerare orarul, opinia consilierului școlar și a specialistului în comunicare, cu care am colaborat. În urma acestor consultări și deliberări, s-a stabilit **Setul de activități CC**:

- activitatea nr. 1. Autocunoașterea – aplicarea tehnicii *Harta inimii*;
- activitatea nr. 2. Intercunoașterea – aplicarea tehnicii *Amprenta*;
- activitatea nr. 3. Comunicarea emotivă – aplicarea tehnicii *Ștafeta cu emoții*;
- activitatea nr. 4. Colaborarea verbală – aplicarea tehnicii *Vorbește!*;
- activitatea nr. 5. Comunicarea nonverbală – aplicarea tehnicii *Mersul în personaje*;
- activitatea nr. 6. Decodificarea mesajului – aplicarea tehnicii *Una vorbim, alta înțelegem!*.

În vederea conservării datelor și a observațiilor efectuate în aceste activități de formare, a fost elaborată o fișă de observație simplă, care să ne ajute la colectarea datelor chiar în momentul

în care acestea apar, adică pe parcursul sau la finalul activităților, atunci când s-a discutat cu elevii și ei și-au exprimat opiniile, sentimentele și preferințele (Anexa 4).

Problema cea mai dificilă pe care am întâmpinat-o în perioada luată în considerare pentru valorificarea **PE2CE** a fost faptul că, prin Hotărârea nr. 6 a Comitetului Național pentru Situații Speciale de Urgență (CNSSU), de pe data de 11.03.2020 cursurile față în față au fost suspendate, trecându-se la învățarea online. A urmat o perioadă cu care nimeni dintre noi nu s-a mai confruntat, în care a fost nevoie să ne reconsiderăm capacitatea de lucru, metodele și mijloacele prin care să ajungem totuși la elevii noștri și să ne ducem la bun sfârșit misiunea.

Adaptarea tuturor, elevi și profesori, a fost dificilă și plină de provocări. Pentru profesorul de educație fizică a fost și mai dificil, pentru că esența acestei discipline este mișcarea și educarea corpului omenesc, dar aplicațiile digitale nu favorizează acest tip de activitate. Mai mult, elevii au trecut printr-o perioadă de confuzie, multora dintre ei lipsindu-le un dispozitiv adecvat pentru a participa la cursurile școlare, fiind din familii modeste din punct de vedere economic, iar alții locuind în zone în care acoperirea cu semnal de telefonie/internet este deficitară sau absentă. În aceste condiții, s-a încercat atât activitatea în regim sincron, cât și în regim asincron, pentru a putea lărgi cât mai mult accesul la educație.

A apărut astfel o problemă suplimentară la adolescenți – lipsa activităților sociale, extrem de importante pentru formarea lor, activități în care ei fac schimb de experiențe și informații, asimilează și practică seturi de reguli de comportament social, își aleg exemple de urmat și se orientează înspre o carieră pe care să o abordeze la finalul liceului.

Din aceste motive, am considerat necesar să continuăm activitatea de cercetare prin înlocuirea activităților care urmau să fie realizate în lunile aprilie și mai 2020 cu mijloace de investigare a modului de adaptare a elevilor la noua situație și de măsurare a competenței generale de comunicare a elevilor, de această dată competența fiind privită din percepția profesorului.

Astfel, a fost conceput și aplicat elevilor un ***Chestionar de adaptare și comunicare în perioada de pandemie*** (Anexa 5), nu doar pentru a vedea cum reușesc să facă față noilor provocări, ci și pentru a le arăta că suntem preocupați de stările pe care le încearcă, că le suntem alături și că îi sprijinim prin orice mijloace.

Pentru a vedea percepția pe care o au cadrele didactice asupra nivelului competenței de comunicare al elevilor, am elaborat un ***Chestionar de evaluare a competenței de comunicare a elevilor*** (Anexa 2), destinat profesorilor, care a fost aplicat unui grup de 35 de cadre didactice care fac parte din toate ariile curriculare.



Ca elemente descriptive generale, menționăm că cele două clase se află în al doilea an al cursurilor liceale, învățământ de zi, elevii au vârsta cuprinsă între 15 și 16 ani, clasele au proporții echilibrate fete/băieți, provenind atât din mediul rural, cât și din mediul urban.

Pe parcursul clasei a IX-a, elevii și-au cunoscut colegii și profesorii, chiar dacă nu în totalitate, iar în clasa a X-a nu au putut să aprofundeze această cunoaștere, din cauza apariției virusului SARS COV-2 și a bolii COVID-19, care a dus la suspendarea lecțiilor față în față și la desfășurarea acestora în mediul online. Din această cauză, procesul de intercunoaștere și adaptare la viața de licean a suferit distorsiuni, comportamentele elevilor fiind alterate de noul mediu de comunicare și de noua modalitate de desfășurare a lecțiilor, ei fiind forțați, din punctul nostru de vedere, să sufere un nou proces de adaptare, mult prea repede după cel de trecere la un nou mediu și la un nivel superior de dezvoltare psihofizică și educațională. Mai mult, existența interdicțiilor de deplasare și socializare – pentru ei, a interdicțiilor, în general – este percepută în sens negativ, fiind considerată, în multe cazuri, neadecvată, în contextul în care despre segmentul lor de vârstă specialiștii spuneau că sunt șanse minime să se îmbolnăvească. În acest context, elevii au încercat stări necunoscute sau puțin cunoscute până atunci: furie, anxietate, angoasă, dezinteres și lipsă de motivație pentru școală, slăbirea clară a disciplinei de lucru și afectarea priorităților care păreau până atunci clare.

În acest sens, a fost extrem de dificil ca elevii să beneficieze de consilierea psihologică necesară, deoarece consilierul școlar nu avea cum să facă față stării de licriuri existentă, iar profesorii, de multe ori, au fost nevoiți să acopere această nevoie prin ascultare, sfaturi, sprijin, acolo unde s-a putut, și prin reconsiderarea dimensiunii didactice a lecției, prin abordarea unor subiecte străine de specificul disciplinei, dar arzătoare, în contextul problemelor exprimate de elevi cu privire la epidemie, viitor, la situația de fapt a îmbolnăvirilor etc.

Din punctul de vedere al vârstei, elevii se află într-o perioadă în care identitatea lor se structurează și se cristalizează într-un ritm extrem de rapid, prin asumarea identității de gen și prin semnale clare de orientare vocațională [43, p. 49]; această perioadă fiind una de identitate versus confuzie. În această perioadă, ei au o nevoie acută de modele clare, au o altă percepție asupra regulilor, își fac curaj în a-și exprima puncte de vedere personale și încep să manifeste un discernământ din ce în ce mai vizibil. De asemenea, își caută acerb o identitate culturală, depărtându-se de liniile fixate de părinți, având o înclinare naturală de a nega ceea ce până atunci acceptaseră din partea adulților din proximitate. Dezvoltarea fizică este, de asemenea, accelerată, creșterea fiind foarte rapidă în unele cazuri, în multe situații elevii având nevoie de ajutorul unui instructor sau kinetoterapeut, pentru a-și putea rezolva problemele ce țin de postură (lordoză, cifoză, scolioză), precum și problemele de greutate, datorate alimentației incorecte și

sedentarismului. La această vârstă, educația fizică este extrem de importantă, deoarece elevii pot să dobândească acum obișnuințe care le vor marca întreaga viață: disciplina, tendința de a practica sau nu exercițiul fizic, nevoia de a se destinde în aer liber prin drumeții, de a socializa prin mișcare în grup, lucrul în echipă, creativitate.

Izolarea însă a condus la o justificare a sedentarismului, dat fiind că este dificil să organizezi un spațiu adecvat pentru practicarea exercițiului fizic într-o locuință, mai ales dacă este un apartament într-un bloc de locuințe. De asemenea, chiar dacă pot fi efectuate unele exerciții, nu se poate lucra unitar, cu toți elevii, cu supravegherea tuturor elevilor, deoarece au existat diferențe majore de posibilități, precum și de acces la rețeaua de internet, în timpul lecțiilor planificate.

Cu toate acestea, elevii au dovedit determinare și perseverență, iar când nu puteau lua parte la lecții, studiau cerințele pe care le lăsam pe platforma online, atunci când se aflau într-un spațiu unde exista semnal de internet, și se filmau, executând cât puteau de bine exercițiile recomandate.

Credem că această experiență va fi, în final, benefică atât pentru elevi, cât și pentru profesori, deoarece a schimbat percepția tuturor cu privire la așteptările pe care ni le formulăm și rezultatele pe care, în final, le obținem.

### **Activitatea nr. 1. Autocunoașterea**

Tehnica *Harta inimii* este un exercițiu excelent de autoinvestigare și autocunoaștere. La început, elevii sunt amuzați de aparenta simplitate a tehnicii, apoi sunt intrigați și încurcați, iar parcurgerea ei integrală le ia destul de mult timp.

În principiu, acest exercițiu nu necesită decât o coală de hârtie și un instrument de scris. Nu există o limită anume de timp, dar de multe ori elevii au probleme și chiar se blochează la câte un item, rămânând așa destulă vreme. Eventual, pentru facilitarea activității, formularele pot fi tipărite înainte de lecție (Anexa 6), însă noi am preferat să explicăm și să îi lăsam pe ei să deseneze conturul și să scrie itemii, deoarece așa sunt nevoiți să parcurgă cerințele cu atenție și să le înțeleagă. În plus, pare interesant modul în care elevii desenează conturul, mai alungit sau mai dezvoltat pe orizontală; unii decorează pagina cu diferite etichete sau elemente florale, inimioare etc.

La final, fiecare elev împărtășește cu colegii răspunsurile la itemii respectivi, se pot face comentarii și comparații cu modul în care colegii, la rândul lor, îl percep.

Activitatea se desfășoară după următorul algoritm:

- se desenează pe tablă conturul stilizat al unei inimi și se împarte în patru părți (ca și cum am dori să identificăm atriul și ventriculul stâng și drept);
- la fiecare parte, se precizează că sunt solicitate trei elemente și care sunt acestea, iar elevii trebuie să se gândească și să dea răspunsurile pe care le cred potrivite;
- nu există răspunsuri corecte sau greșite;
- este posibil ca unul sau mai mulți elevi să nu dea trei răspunsuri, ci două sau chiar unul; nu facem nici o observație, în nici un caz nu vom forța lucrurile și nu vom insista să obținem trei răspunsuri la fiecare sfert de desen.

La final, profesorul poate discuta cu fiecare elev în parte, se poate face o dezbatere în comun, iar dacă există elevi care doresc să împărtășească ceea ce au scris pe desen, aceștia vor fi încurajați să vorbească.

Itemii sunt următorii:

a) Sfertul din stânga sus (atriul stâng):

Scrie trei calități personale care te reprezintă.

b) Sfertul din dreapta sus (atriul drept):

Scrie trei însușiri pe care dorești să le schimbi la tine.

c) Sfertul din stânga jos (ventriculul stâng):

Scrie trei lucruri pe care reușești să le faci cel mai bine.

d) Sfertul din dreapta jos (ventriculul drept):

Scrie trei cuvinte care ți-ar plăcea să fie spuse (să le auzi) despre tine.

Încercăm să nu consumăm mai mult de 20 de minute pentru a trece în fiecare compartiment al desenului cele trei însușiri, pentru a avea timp să discutăm cu elevii.

Din discuțiile și observațiile făcute, am concluzionat următoarele:

- la această vârstă, adolescenții se cunosc destul de puțin pe ei înșiși, întâmpinând probleme în a se exprima în termeni concreți despre trăsăturile pe care le au ori în a identifica termenii cei mai potriviți, uneori chiar inventând cuvinte (*necuraj*);
- sunt concentrați pe trăsături ușor vizibile, predominant fizice (*înalt*), ori care se manifestă în anturajul de prieteni (*amuzant, prietenos*);
- spiritul de frondă, caracteristic vârstei, se manifestă și în acest caz, mai ales când este vorba despre lucruri pe care le pot face cel mai bine (*să enervez lumea, să vizionez filme*);
- sunt și ei mirați de ceea ce descoperă despre sine, uneori încearcă să obțină mai mult timp (*ne dați voie să le facem acasă din nou?*);
- își dau seama că sunt naivi, timizi și acest lucru îi deranjează, considerând că timiditatea este o însușire negativă;

- sunt sinceri în mărturisiri (menționează ca *mințitul* este o hibă la care ar trebui să renunțe);
- acuză ca trăsătură negativă *lipsa de răbdare*, caracteristică vârstei;
- doresc să fie caracterizați în principal ca *amuzanți și prietenoși*;
- își doresc mult aprecierea și recunoașterea din partea grupului, din această cauză accentuând trăsături precum *amabil, înțeleghător, drăguț* etc.

Am rezervat partea de final a lecției (ultimele 15 minute) pentru a-i întreba dacă le-a plăcut activitatea și cum s-au simțit.

Impresiile au fost următoarele:

- Nu s-au așteptat ca la lecția de educație fizică să facă un astfel de exercițiu.
- Li s-a părut amuzant la început, dar apoi au realizat că este un exercițiu extrem de profund și dificil.
- Au fost surprinși să vadă ce au scris pe hârtie, să afle părerile pe care le au despre ei înșiși.
- Dacă ar avea o altă ocazie, ar repeta cu plăcere exercițiul, afirmând că ar ști ce să scrie.
- Au realizat cât de puține lucruri știu despre sine și că a fost folositor să se autoanalizeze.
- Când au văzut desenul completat, au avut impresia că este descrisă o altă persoană.

Această ultimă considerare a indicat că tehnica este folositoare și pentru a-i ajuta să-și facă o imagine despre sine cât de cât obiectivă, nu cosmetizată, să-și pună ordine în impresiile pe care le au despre ei înșiși și despre înzestrările lor, precum și să înțeleagă faptul că sunt sinceri și încă inocenți, așa cum chiar ei au afirmat. Modul de desfășurare a lecției le-a atenuat inhibițiile și i-a făcut să fie mai curajoși, mai ales că se așteptau, probabil, să audă comentarii referitoare la prestația pe care au realizat-o. Ca profesor, am fost plăcut surprinsă să constat că au abordat exercițiul cu destulă seriozitate, dovedind chiar, prin unele precizări, că au și simțul umorului. La rândul meu, am realizat o hartă și le-am împărtășit rezultatele. Au existat, în acest punct, două manifestări predominante: 1. mirarea că, profesor fiind, m-am conformat cerinței și am lucrat concomitent cu ei și 2. compararea celor scrise de mine cu ceea ce aveau ei în minte cu privire la activitatea mea de profesor și la trăsăturile mele personale. Lecția s-a încheiat într-o atmosferă optimistă, plăcută, de căldură și apropiere.

## **Activitatea nr. 2. Intercunoașterea**

*Amprenta* este un joc de intercunoaștere și de valorizare a membrilor unui grup, care introduce un element de risc și nevoia de încredere în cei din jur. Fiecare elev se apreciază și se vede prin optica grupului, preia etichete pe care grupul i le aplică, ajungând uneori în situația în care aceste etichete să-l definească în termeni reali, ce pot fi, de multe ori, dezavantajoși (menționăm în calitate de exemplu situațiile de bullying, în care un elev cărui i se adresează porecle jignitoare poate după un timp să ajungă să creadă că le merită și să se comporte în consecință). Elementul de risc este legat de faptul că într-un grup suntem agreeți de o parte a membrilor și mai puțin agreeți de o altă parte. Nu întotdeauna o persoană cunoaște cu exactitate cine sunt persoanele care îi sunt mai apropiate și nici nu știe cu exactitate cine nu o simpatizează. Riscul este că ceea ce poate afla un participant la activitate e posibil să nu fie în acord cu propria imagine despre sine, reversul fiind că poate afla lucruri neașteptate, care îi pot schimba perspectiva asupra propriului eu. *Amprenta* este un exercițiu care poate constitui premisa creării unor legături de calitate între membrii unui grup, sporește starea generală de încredere și degajează atmosfera.

Tehnica nu necesită o logistică deosebită, doar hârtie de scris, creioane sau pixuri și o rolă de bandă adezivă. Nu există o limită de timp, dar este indicat să nu se depășească 25 de minute, pentru ca elevul să aibă suficient timp să analizeze ce au scris membrii grupului despre el.

Elevilor li se dau următoarele indicații:

- Fiecare ia o coală de hârtie și un instrument de scris.
- O palmă este așezată pe coala de scris și cu mâna cealaltă se trasează un contur care să cuprindă toate degetele răsfirate, astfel încât să fie toate pe coala de scris, dar să nu fie lipite.
- Fiecare elev este ajutat să-și lipească această coală de hârtie pe spate cu o bucată de bandă adezivă.
- După ce toate acestea au fost pregătite, elevii se vor plimba în spațiul clasei și se vor opri la câte un coleg (la comanda profesorului), scriindu-i pe coala de pe spate o calitate pe care o apreciază la acesta. Mișcarea în spațiul clasei trebuie să fie ordonată, elevii să nu se împiedice unii pe alții, să fie serioși și responsabili.

Acest exercițiu este special prin faptul că se potrivește pentru un grup în care membrii se cunosc, dar nu de foarte mult timp, încă observându-se procese adaptative, dar și prin faptul că membrii grupului nu știu cine le-a scris pe spate opiniile pe care le vor citi la finalul exercițiului, când vor putea dezlipi coala de hârtie și o vor citi. Acesta este misterul și riscul care fac ca exercițiul să fie atractiv. Este o modalitate ideală de a ne forma o imagine cuprinzătoare asupra

felului în care grupul ne privește și ne apreciază, imagine care arată ca un puzzle format din opinii individuale.

Profesorul monitorizează mișcarea elevilor și îi încurajează să treacă pe la fiecare coleg, să nu omită pe nimeni. Mai mult, pentru a atrage elevii și a le spori încrederea, profesorul își poate asuma, la rândul său, riscul de a se vedea cu ochii elevilor, deci și el poate lua, eventual, parte la joc.

Trebuie să menționăm că pot fi scrise și trăsături care nu sunt evaluate ca fiind pozitive, dar acest lucru nu este de dorit, deoarece vrem să mărim deschiderea grupului și starea de încredere între membri, nu să generăm neliniști și neîncredere.

La finalul activității, elevii sunt încurajați să citească atent consemnările de pe coala proprie, eventual, să le aranjeze într-o listă și să se gândească dacă așteptările avute coincid cu starea reală de lucruri, sunt depășite sau nu se suprapun cu ceea ce au aflat. Profesorul poate organiza și o discuție între elevi în legătură cu ceea ce au aflat, au simțit și au experimentat pe parcursul lecției. După ce fiecare elev și-a făcut o listă cu denumirea trăsăturilor pe care membrii grupului le-au înregistrat pe **amprentă**, au fost rugați să încredințeze colile scrise profesorului.

Concluziile pe care le putem trage în urma desfășurării acestei activități la clasă și a analizei amprentelor sunt:

- Elevii s-au arătat intrigati și interesați de subiectul și desfășurarea activității.
- I-am urmărit foarte atent atunci când s-au plimbat printre colegi și am observat că s-au oprit la început la colegii pe care îi cunoșteau mai bine (unii dintre ei au fost colegi și în școala generală) ori la colegii pentru care au o anumită afinitate, lăsându-i la final pe cei pe care îi cunoșteau mai puțin.
  - Au respectat regulile impuse și au fost corecți.
  - Ca și la *Harta inimii*, opiniile lor s-au sprijinit pe trăsături vizibile, atribute pozitive, din punctul lor de vedere, atunci când e vorba să faci parte dintr-un grup și să fii apreciat (*amuzant, simpatic, drăguț, foarte de treabă, supărăcios, de gașcă, referiri la înălțime*).
  - Aprecierile lor sunt limitate, în mare parte, la aceste atribute, variațiile cu referire la inteligență sau la însușirile care identifică în mod unic o persoană într-un grup sunt puține, așa cum ar fi, de exemplu, opinia că o persoană se descurcă bine la argumentare și este avocatul clasei.
  - Au un jargon specific, format din cuvinte sau expresii care nu spun foarte multe despre o persoană și care sunt folosite în limbajul colocvial al grupurilor de adolescenți: de exemplu, *e ok*.

- Lipsa capacităților de evaluare obiectivă a membrilor grupului este suplinită prin utilizarea unui jargon specific grupurilor de adolescenți din zilele noastre (*e de gașcă, OK Boomer, e de treabă*). Acest fapt indică un vocabular limitat și dorința de a nu se compromite în ochii celorlalți, asociind interacțiunilor cu grupul comportamente care să nu îi facă diferiți de ceilalți membri. De asemenea, din limitele și superficialitatea evaluărilor, deducem cu ușurință că procesul de formare a coeziunii de grup și a unei culturi de grup sunt încă în desfășurare.

- O parte din elevi au fost încântați și mulțumiți de rezultate, câțiva însă au afirmat că ceea ce au aflat le era deja cunoscut și nu aveau nevoie de acest exercițiu.

Cumulând impresiile acumulate în urma ambelor activități, credem că se poate concluziona că elevii din primii ani de liceu se cunosc foarte puțin pe sine și cunoașterea colegilor din grup este un proces de durată, însă recunosc destul de greu aceste realități, mascând starea de lucruri cu expresii/afirmații standard din jargonul adolescentin, dând dovadă de bravadă și de o anumită doză de superficialitate, caracteristice vârstei.

### **Activitatea nr. 3. Comunicarea emotivă**

A treia activitate planificată s-a desfășurat în luna decembrie 2019 și s-a bazat pe jocul *Ștafeta cu emoții*, o activitate mai complexă, care se poate desfășura atât în aer liber, cât și în sala de sport, iar calitatea sa cea mai importantă este că testează capacitățile de explorare a propriilor emoții și de comunicare ale elevilor. Mai mult, jocul contribuie semnificativ la realizarea obiectivelor motrice stabilite pentru lecție.

Jocul este potrivit și agreat de elevi atât pentru că îi duce cu gândul înspre teatru, cât și pentru că are scopul de a crea o atmosferă veselă, vie, foarte potrivită pentru vârsta și energia lor. Sunt puse la încercare nu doar abilitățile de comunicare ale elevilor, ci și cele ale profesorului, care trebuie să utilizeze toate instrumentele de comunicare pe care le are la dispoziție, atât verbale, cât și nonverbale și paraverbale. Cheia reușitei o constituie eficiența comunicării, deoarece se transmite un cumul de informații diverse, prin diferite metode și tehnici. La activitate pot participa până la 30 de elevi, ceea ce permite aplicarea ei la clasă fără probleme.

Pentru buna desfășurare a activității, profesorul are nevoie de trei obiecte de dimensiuni mici, care vor constitui ștafetele: trei bastoane de culori diferite, trei suluri de hârtie ori alt obiect cu formă asemănătoare. Pe suprafața de joc (în sală ori pe terenul de educație fizică) sunt stabilite punctele de plecare și de întoarcere (pentru predarea/preluarea ștafetei). Este important ca între cele două puncte să nu fie o distanță prea mare, pentru ca timpul afectat să fie suficient,

fiecare elev să efectueze un traseu întreg și să rămână și timp pentru a discuta, enunța impresii și a evalua dacă activitatea a fost sau nu un succes.

Profesorul prezintă regulile de urmat, pe care elevii trebuie să le înțeleagă și să le respecte. Astfel, fiecare elev își va alege un gest și un sunet care să exprime un sentiment important: bucurie, mânie, tristețe etc. Aceste sentimente vor fi mimate în cadrul jocului de fiecare elev. Grupul clasei va fi împărțit în două sau trei subgrupuri, care se vor alinia la punctul de start. Fiecare echipă își desemnează jucătorul care va deschide activitatea – acest jucător va primi ștafeta. Jucătorul pleacă de la linia de start, aleargă până la punctul de întoarcere, unde se oprește și mimează mânia, atât gestual, cât și sonor, reface traseul invers, până la linia de plecare, unde mimează tristețea, la fel prin gestul la care s-a gândit, asociat cu sunetul respectiv, pornește iar spre punctul de întoarcere, unde mimează bucuria, apoi aleargă înapoi și predă ștafeta. Este posibil ca, din cauza emoțiilor, elevii să confunde asocierile gest-sunet sau ordinea lor, însă este important să nu se oprească. După ce toți jucătorii parcurg traseul stabilit, este declarată câștigătoare echipa care a valorificat timpul cel mai rațional. Se pot acorda diplome și/sau insigne.

Am considerat important să nu îi stimulăm pe elevi cu puncte la notă, participarea fiind astfel liberă și concentrată doar pe comunicare, eventual, pe recompensele de care am amintit și care pot favoriza și *elevi* care nu au performanțe deosebite din punct de vedere sportiv, dar au alte însușiri, care îi pot scoate în evidență în acest caz. Astfel, fiecare va putea fi valoros pentru grup, mai ales că profesorul îi poate penaliza cu două secunde pe cei care nu sunt convingători atunci când mimează sentimentul. Există astfel și un anumit nivel de competitivitate, care menține tonusul și energia, dar și o redistribuire a valorilor în grup, aici fiind importanți și membrii care dețin capacitatea de a interpreta sentimentele respective.

Privitor la activitatea în sine, trebuie să menționăm că elevii nu o cunoșteau dinainte, începutul fiind un pic mai dificil, din punctul de vedere al parcurgerii traseului și al mimării sentimentelor în punctele stabilite, dar susținerea colegilor de echipă i-a mobilizat pe cei care erau în cursă și desfășurarea a devenit din ce în ce mai fluidă. Ca o coincidență interesantă, nu a câștigat echipa care a avut cei mai rapizi membri, ci cea care a avut elevi talentați la comunicarea nonverbală și paraverbală, acest lucru arătându-le că talentul fizic nu este totul, dacă nu este dublat și de alte calități. La discuțiile de final, am observat că elevii care, de obicei, nu excelează prin performanțe fizice au fost încântați și dornici să reia experiența, venind cu idei noi, mai ales în legătură cu complexitatea sentimentelor interpretate (bineînțeles că *dragoste* a fost cuvântul de ordine), ceea ce a fost îmbucurător pentru noi, ei manifestându-și mai vizibil dorința de a



participa la lecțiile de educație fizică, de a comunica și de a se simți parte integrantă din grupul clasei, membri cu „drepturi depline”.

Ca o glumă de final, i-am rugat pe cei care doresc să mimeze sentimentele ce i-au animat de-a lungul lecției, iar ei au avut, predominant, următoarele comportamente:

- ochi mari, privire în sus, atins bărbia = curiozitate și mirare;
- tropăit mărunț și frecarea palmelor = nerăbdare;
- mâinile ridicate a victorie și salt vertical = bucuria victoriei;
- degetul mare de la mâna dreaptă ridicat și mâna strânsă pumn = da, e bine;
- rotirea spre înainte a antebrațului din cot, cu palma relaxată = să mai facem, să

continue.

Prin aceste manifestări nonverbale, elevii au dorit să furnizeze un feedback pozitiv și să-și exprime interesul și dorința de a repeta experiența. De asemenea, au început încet, încet să perceapă aceste lecții ca fiind parte a rutinei de lucru, să le integreze în normalitate și să le aștepte. Am încheiat lecția cu promisiunea că, după ce se vor bucura de vacanță, ne vom întâlni cu mai multă energie și le voi face noi surprize.

Ca o concluzie, am constatat că vestea despre începutul vacanței nu a mai produs jubilație, ca de obicei, iar acest lucru s-a întâmplat nu din cauză că nu așteptau vacanța – ceea ce ar fi fost anormal pentru niște elevi de liceu, căroră, din principiu, nu prea le place programul strict, conformarea la reguli – , ci fiindcă eram la lecția de educație fizică și până la noile surprize mai aveau de așteptat ceva timp. Ne-a bucurat această stare de lucruri și ne-am despărțit încântați.

#### **Activitatea nr. 4. Colaborarea verbală**

După vacanța de iarnă, când elevii se află într-o perioadă de reacomodare cu programul școlar și cu exigențele sale, am programat următoarea activitate experimentală, bazându-ne pe ideea că într-o lecție care presupune doar activități fizice se vor mobiliza mai greu și nu vor ieși din starea de relativă apatie. Astfel, am desfășurat o activitate care să-i ajute să-și controleze mai bine emoțiile, inhibiția și să-și crească stima de sine. Această activitate se numește ***Vorbește!***.

Jocul *Vorbește!* este unul dintre cele care facilitează o mai bună comunicare într-un grup, ca și *Culorile preferate*, *Înfășoară chinga pe deget*, *Hai să ne strâmbăm*, *Impulsul*, *Firul de ață*, *Jocul cu pantofi* și altele. Ca și celelalte activități, nici această tehnică nu presupune o infrastructură deosebită, se poate desfășura în orice spațiu, în sala de clasă ori în cea de sport, afară sau în interior. Pentru o bună desfășurare, este necesar să fie mobilizate atenția și determinarea elevilor, pentru că de multe ori ei tratează astfel de activități ca pe o glumă și nu se implică; uneori, nu se implică de teamă, care provine din faptul că ei cred că dacă ar recunoaște

că ezită să se deschidă în fața colegilor, să-și admită timiditatea și slăbiciunile, aceasta ar duce la o marginalizare în grup și la pierderea admirației sau considerației din partea colegilor. Acest lucru este ușor de înțeles pentru un profesor, dar trebuie să ținem cont de faptul că și mulți adulți de astăzi au aceeași problemă.

Este deci imperios necesar să le explicăm elevilor că deși jocul pare o glumă, trebuie să încerce să se concentreze și să ia totul în serios, pentru a evita eșecul activității, că nu e grav dacă fac vreo greșală, că este un joc deschis pentru toți și toți trebuie să se bucure de el, să fie atenți, pentru a avea o coordonare mână-ochi bună, să audă foarte bine și să perceapă traiectoria obiectului.

Avem nevoie de un obiect relativ ușor de aruncat/prins, precum o minge de tenis ori chiar un recipient PET de ½ litri gol. Elevii se așază în cerc, cu fața spre interiorul cercului. Unul dintre ei, voluntar sau numit de profesor, își asumă începerea jocului, adică ia ștafeta și, după ce spune un cuvânt sau o frază la subiectul stabilit, o aruncă unui alt coleg, iar acesta trebuie să vorbească, la rândul său, și să arunce ștafeta către un alt coleg, până când toți elevii participă în joc.

Tehnica nu este complicată, dar trebuie să avem în vedere stabilirea încă de la început a unor reguli și direcții. Astfel, putem alege un subiect privitor la sport (mari sportivi dintr-un anumit domeniu sau din mai multe), un sport în sine (elemente/reguli specifice unui sport), elemente specifice clasei, glume din sport etc. Un elev spune o propoziție, o frază ori un cuvânt, iar elevul următor poate continua cu un alt cuvânt, astfel încât să rezulte o propoziție/frază care să se refere la subiectul dat (subiectul poate fi ales de către elevi, la propunerea profesorului sau prin vot). Este bine ca toți pașii organizatorici să fie făcuți implicând și elevii, astfel încât ei să simtă că au un statut superior celui de la lecțiile obișnuite. Mai mult, este posibil ca elevii să vină cu idei interesante, acest lucru facilitând ascensiunea în grup a unor elevi care, poate, nu excelează la educația fizică.

În activitatea pe care am efectuat-o în acest mod am propus tema *Sportul și sănătatea*, elevii alegând să spună, fiecare, câte un cuvânt care să se potrivească cu anteriorul, pentru a forma o frază cu sens. Activitatea are o doză suficientă de neprevăzut, pentru a menține starea de emulație în grupul de elevi, deoarece nici unul dintre ei nu știe încotro se va îndrepta sensul frazei și ce cuvânt va alege predecesorul său; astfel, se poate ajunge la formulări amuzante, care sporesc nivelul de energie, starea de bine la lecție.

La activitatea desfășurată, fraza rezultată a fost: *Nu uita, fă sport, fiindcă atunci când vei fi moșneag ori babă nu vei putea alerga după fluturi, după melci, după casă, când va ploua, ninge,*

*fulgera; vei fi tânăr și neliniști, deloc mirat și plouat learcă, nici prea frumos, dar bogat, neînsurat.*

Era de așteptat ca elevii să înceapă un pic mai greoi, dar apoi jocul a decurs foarte ușor și am reușit să mai facem un tur, cu tema aleasă de ei: *De la „Steaua” la „Real Madrid”*.

Am stabilit să numim jucători care au făcut parte măcar din una din cele două echipe, ținând cont că există jucători care au făcut parte din ambele, așa cum a fost Gheorghe Hagi. Am urmărit cu atenție să văd dacă elevii știu acest lucru. Un singur elev a dat acest nume. Important este însă faptul că au avut mai mult curaj și mai puțină teamă că vor greși, implicându-se total și fetele și amuzându-se atunci când greșeau.

Lecția s-a încheiat într-o stare generală de bine, de acceptare reciprocă, elevii părând conștienți de faptul că în acele momente își construiesc amintiri senine pentru un viitor îndepărtat. Discuțiile libere de la final au confirmat că am făcut o alegere bună, elevii au fost relaxați, dorindu-și ca finalul lecției să nu fi venit încă.

Ca o observație generală, menționez că în intervalul dintre cele două activități, am observat că sunt mai relaxați, atmosfera din grup este mai permisivă și grupul nu mai este atât de polarizat (elevi din mediul urban versus elevi din mediul rural, elevi cu nivel înalt de performanță sportivă versus elevi cu nivel scăzut de performanță sportivă), au început să aibă mai mult curaj să pună întrebări și să ceară mai multe indicații, în cazul unor execuții mai dificile. Grupul a început să fie mai omogen, mai participativ, cu mai multă inițiativă și stare de bine vizibil îmbunătățită.

### **Activitatea nr. 5. Comunicarea nonverbală**

*Mersul în personaje* este un joc destul de des folosit în cadrul atelierelor de teatru, în cazul activităților de consolidare a legăturilor formate între membrii unor grupuri, indiferent de criteriul de constituire, precum și în cadrul activităților de îmbunătățire a nivelului de comunicare, îndeosebi nonverbală, comunicare ce se pare că are rolul cel mai mare și ponderea cea mai ridicată atunci când este transmis un mesaj (65-93%) [76].

Cu toții știm că aspectul nonverbal al unui mesaj poate să susțină și să întărească aspectul verbal ori să îl nege în totalitate, caz în care partea nonverbală va fi cea decodificată de destinatar, considerată ca reală și integrată pentru a oferi feedback. Am ales această tehnică pentru că în grupurile de adolescenți există, ca în orice grup, o cultură *organizațională* proprie, un limbaj (cod) propriu, de multe ori inaccesibil unui adult care asistă la un proces de comunicare al elevilor.

În general, adulții se debarasează de aceste coduri pe parcursul formării și devenirii lor, considerându-le naive, copilăroase și lipsite de conținut. Totuși, pentru această categorie de

vârstă, conținutul există și este deosebit de consistent, formând sensul și direcția în care se desfășoară comunicarea în grup. Astfel, există atât un jargon verbal, cât și unul nonverbal și paraverbal: un anumit mod de a ridica privirea, de a gesticula cu brațele, poziția palmelor, cuvinte folosite ca chei ale frazelor ce urmează a fi rostite, tonul și modul afectate ale vocii etc. Fiecare generație a avut propriul său jargon, trebuie să nu uităm acest lucru și să îl tratăm cu indulgență. De fapt, dacă vom reuși să decodificăm și să folosim acest cod, vom putea să ne apropiem de elevii noștri, devenind parte a grupului, și nu un outsider, care poate observa, dar nu poate să ajungă la partea centrală a temei sau mesajului.

*Mersul în personaje* este deopotrivă suficient de amuzant pentru a le atrage și menține trează atenția elevilor, precum și suficient de profund pentru a ne putea asigura că produce efecte în grup.

Tehnica a fost utilizată la workshopurile Conferinței *Teatrul în Educație*, Iași, 2019, organizată de către asociația non-guvernamentală *Teatrul Vienez pentru Copii – Copiii joacă teatru*.

În prezent, sunt lansate o serie de opinii solid fundamentate despre beneficiile utilizării teatrului în educație [238], în anul 2021 existând și propunerea de a introduce cursul de teatru ca opțional în școală [239]. S-a dovedit că activitățile de învățare în baza jocului de rol conduc la îmbunătățirea atenției și a puterii de concentrare, la dezvoltarea gândirii anticipative și sistematice [238].

Ținând cont de aceste lucruri, precum și de faptul că adolescentul nu este încă total desprins de lumea mirifică a copilăriei, dominată de personaje și evenimente fantastice (eroi, zâne, prinți și prințese, călătorii inițiatice, întâmplări cu rezultate neașteptate), când transformările radicale prin care trece îl determină să experimenteze trăiri extreme, am presupus că această tehnică poate să-i ajute pe elevi să comunice și să se descopere în fața colegilor, să-și depășească tracul, teama de judecată și de etichetele celorlalți și să fie ei înșiși pe deplin, să se înțeleagă și să se accepte reciproc fără rezerve.

Activitatea este foarte simplu de organizat: fiecare elev interpretează un rol, dar fără cuvinte, oferindu-i-se posibilitatea să meargă precum un îndrăgostit ori precum o persoană nervoasă, ca un om păcălit, trist, vesel etc. Putem sugera și alte teme – de exemplu, mersul care să sugereze personaje istorice, personaje din povești, figuri cunoscute din sport etc.

Întregul comportament nonverbal trebuie să susțină personajul, astfel încât colegii să recunoască tema aleasă. După ce elevul aflat „în pielea” personajului face o serie de pași, el trebuie să se oprească într-o poză cât mai sugestivă, astfel încât colegii să ghicească sentimentul/personajul în cauză. Efortul făcut pentru a intra în pielea personajului și pentru a fi

convingători îi acaparează integral, ei se dedică momentului cu totul, astfel încât atunci când activitatea ia sfârșit, sunt mirați, având senzația că abia începuse și că e nedrept să se termine atât de repede.

Am aplicat această tehnică având drept obiectiv îmbunătățirea empatiei de care sunt capabili, sperând că își vor explora resursele personale și se vor dedica lucrului, astfel încât fiecare dintre ei să se remarce. Rezultatele au fost mai mult decât îmbucurătoare, confirmând încă o dată faptul că teatrul nu ține doar de reprezentarea pe scenă a unor texte dramatice. Fiecare dintre noi interpretează zilnic nu un rol, ci o serie întreagă de roluri, în încercarea de a face față provocărilor vieții. Nu este nevoie să fim nici actori talentați, nici regizori, trebuie doar să ne lăsăm pentru o oră în seama imaginației, care ne poate deconecta de la stresul zilnic și ne poate ajuta să ne descărcăm de emoțiile care ne copleșesc, ajutându-ne să ne regroupăm pentru ceea ce urmează.

Elevii au fost cuprinși de emoții și de starea clipei, astfel încât trăirile lor au generat momente care ar putea fi promovate ca probe de măiestrie artistică. S-au dedicat total activității, s-au aplaudat unii pe alții, și-au remarcat punctele tari și diferențele dintre ei au dispărut.

### **Activitatea nr. 6. Decodificarea mesajului**

Să lucrezi cu un grup de adolescenți este o adevărată provocare. Profesorul este permanent în mijlocul elevilor, funcționând atât ca un model, ca un reper, cât și ca un liman, ca o salvare, ca o soluție permanent adaptată la nevoile și problemele lor. Din această cauză a fost atât de dificil să fie selectate tehnicile de lucru, care trebuia să nu presupună un spațiu ori dotări speciale, să fie adecvate nivelului lor, dar și obiectivelor stabilite în lucrarea de față. Dintre cele 160 de jocuri adecvate pentru activitățile sportive și team-building [66], am ales tehnica *Una vorbim, alta înțelegem!*. Pornind de la observația generală că, așa cum au remarcat specialiștii, trăim într-o lume în care din ce în ce mai puțini concetățeni sunt dispuși să asculte integral un mesaj, fiecare încercând să promoveze propriul său mesaj ori propria sa experiență/păreră, este momentul adecvat pentru a le arăta elevilor care este importanța ascultării active și a decodificării adecvate a mesajului, deși activitatea nu presupune mesaje verbale cheie.

Indiferența în a asculta pe cineva poate fi un obicei învățat de la adulți, nu o trăsătură caracteristică adolescenților. Mai mult, dincolo de această indiferență învățată, ascultarea este percepută ca o stare de pasivitate, nu ca o stare de implicare și de efort. Acest lucru este afirmat și de o serie de studii care au analizat ascultarea activă în cadrul procesului de învățământ [225].

Alte studii indică faptul că tinerii care au bune abilități de comunicare (acest lucru însemnând nu doar să fie buni vorbitori) au șanse crescute să-și găsească un loc de muncă adecvat, atunci când intră pe piața muncii [222].

Eficiența proceselor de comunicare, de care depinde finalitatea proceselor de muncă, dar și finalitatea pozitivă a interacțiunilor sociale, nu presupune doar emisia mesajului, ci și ascultarea sa integrală, decodificarea corectă, precum și furnizarea unui feedback adecvat subiectului comunicării. Experiența a arătat că în procesul comunicării didactice, de multe ori, atât elevii, cât și profesorul nu ascultă activ, ceea ce duce la deteriorarea calității comunicării și la ratarea realizării obiectivelor educaționale propuse. Pentru a le arăta elevilor importanța ascultării active și a decodificării adecvate a mesajului, astfel încât eficiența procesului de comunicare să fie asigurată, a fost aplicată această tehnică, cu o organizare și logistică la fel de simple și accesibile ca și celelalte.

Nu este necesar să avem decât un spațiu, care poate fi sala de clasă (pentru școlile unde nu este disponibilă o sală de sport) ori sala de sport, precum și coli albe A4, suficiente pentru a repartiza câte una fiecărui elev din grupul experimental.

Fiecare elev primește deci o coală albă. Pentru a crea o atmosferă relaxantă, este indicat să ne așezăm în cerc, pe jos, dacă situația o permite. Elevii primesc comanda de a închide ochii și de a-i deschide atunci când profesorul le va indica acest lucru. Stând cu ochii închiși, primesc indicația de a plia coala de hârtie pe care o au în mână în două, apoi să rupă o bucată mică din colțul din dreapta jos. După ce au executat comanda, profesorul le spune să mai plieze o dată hârtia în două și să rupă o mică bucată din colțul din stânga jos.

După ce toți elevii reușesc să îndeplinească cerința, profesorul le permite să deschidă ochii, apoi îi îndeamnă să dezdoaie hârtia și să analizeze rezultatul.

Deși indicația a fost aceeași pentru toți, rezultatele nu au fost nici pe departe identice, așa cum, teoretic, ar fi fost de așteptat. Dincolo de faptul că, fiind cu ochii închiși, modul în care fiecare elev a gestionat indicația a fost unul personal (mâna cu care au ținut coala, modul în care au pliat coala, aceasta însemnând că majoritatea nu au îndoit-o în două părți egale, linia de pliere nefiind paralelă cu una dintre margini etc.), locul în care au rupt coala a fost diferit. La unii, partea ruptă a fost la colțuri, la alții, a fost la un colț și la locul de intersecție a celor două linii de pliere, partea vizuală lipsind aici, fiind utilizat doar simțul tactil și auzul, coordonarea mână-ochi lipsind.

Rezultatul a fost că fiecare elev a făcut gesturile presupuse a fi corecte, după cum a auzit, fiind toți mirați că fiecare coală rezultată era diferită de cea a colegilor. Astfel, ei au înțeles de ce, de foarte multe ori, chiar dacă știu răspunsul la o întrebare, faptul că nu decodifică integral

întrebarea generează erori de interpretare, care, la rândul lor, conduc la erori de execuție a mișcării la lecțiile de educație fizică, ceea ce, mai departe, conduce la divizarea clasei în grupuri antagonice (buni la sport-slabi la sport), deși activitățile de îmbunătățire a performanțelor fizice sunt gândite astfel încât să fie accesibile majorității elevilor. Această divizare are efect negativ, pentru că prezintă o barieră serioasă în calea comunicării, deci și o barieră în calea creșterii performanțelor academice, în general, și a performanțelor formate la lecția de educație fizică, în special.

Activitatea mai are și avantajul că lasă suficient timp pentru discuții, din care am aflat foarte multe lucruri privitoare la tiparele de comunicare ale elevilor:

- tendința de a nu asculta integral, de a selecta cuvintele-cheie care stau la baza unei decodificări eronate a mesajului didactic;
- tendința de a transfera și în vorbirea curentă tiparele folosite în comunicarea informală scrisă, de pe rețelele de socializare sau de pe aplicațiile consacrate instalate pe terminalele de telefonie pe care le dețin;
- absența unui vocabular suficient de bogat, pe care să-l poată gestiona în demersul de decodificare a mesajelor verbale orale pe care le primesc;
- tendința de a se exprima secvențial, utilizând părți de mesaje sau mesaje care nu au legătură între ele, din punctul de vedere al subiectului tratat;
- tendința de a se plictisi cu ușurință atunci când sunt nevoiți să asculte, ceea ce îi conduce la necesitatea de a-și îndrepta atenția înspre un alt punct, de obicei, telefonul aflat la îndemână, acest lucru îndepărtându-i mai mult de esența mesajului și de șansa de a furniza un feedback potrivit, fie că e vorba de mișcare, fie că e vorba de o altă lecție și de un alt subiect;
- perceperea ascultării ca fiind o stare care nu te poate pune în valoare și nu te scoate în evidență în grup, tendința deci fiind aceea de a deveni extrem de vocal, chiar dacă, personal, nu ai de comunicat nimic demn de luat în considerare referitor la subiectul comunicării;
- tendința exacerbată de a se apăra de orice observație referitoare la starea de absență atunci când, fizic, participă la lecție, nefiind în stare să-și asume comportamentul și să se gândească dacă au sau nu dreptate în atitudinea adoptată.

Activitatea *Una vorbim, alta înțelegem!* i-a determinat pe elevi, după spusele lor, să aibă o stare specială, de descoperire a adevăratului sens al mesajului și al ascultării acestuia. Le-am explicat ce înseamnă conceptul de „ascultare activă” și cum respectarea unor reguli simple le poate spori performanța școlară, odată cu îmbunătățirea stimei de sine.

Împreună cu elevii, am conceput câteva reguli, pe care le-am și afișat la vedere, în sala de sport și în sala de clasă (Anexa 7):

1. Auzul este doar un simț, dar aceasta nu înseamnă că el este util doar pentru perceperea zgomotului!
2. Dacă vrei cu adevărat să înțelegi, ascultă cu răbdare!
3. Ca să știi ce să spui, trebuie să știi să asculți!
4. Niciodată să nu îți fie teamă să pui întrebări!
5. A asculta înseamnă a fi preocupat doar de ceea ce îți spune cel din fața ta!
6. Dacă vrei să contrazici pe cineva, fii abil. Ascultă cu atenție ce are de spus și vei avea și argumentele necesare!
7. A ști să asculți este cheia ce deschide ușile succesului!

- **Comunicarea în mediul online**

Apariția și propagarea cu repeziciune a virusului SARS-Cov-2 a produs, la nivel mondial, schimbări pe toate planurile, la care nimeni nu s-a așteptat.

Dat fiind că răspândirea maladiei provocate de virus este favorizată de aglomerările umane, s-a decis ca activitățile educaționale ce se desfășoară în școli, în toată lumea și deci și în România, să fie transferate în mediul online. Nimeni nu a fost pregătit pentru acest lucru, începând de la nivelul competențelor digitale deținute de profesori și de elevi până la infrastructura ce trebuie să susțină platformele de învățare, până la posibilitățile materiale ale școlilor și ale beneficiarilor educației, adică ale elevilor.

Comunicarea în mediul online diferă mult de comunicarea clasică, față în față, așa cum se desfășoară în mod normal în sala de clasă. Elevii nu părăsesc domiciliul, astfel că de cele mai multe ori, așa cum ei înșiși mărturisesc, le este greu din punct de vedere psihologic să se pună în situația de învățare, așa cum se întâmpla în sala de clasă, comunicarea prin intermediul dispozitivelor le facilitează tendința de a se „ascunde” în spatele ecranului, de a fi neatenți și neimplicați, le scade nivelul de disciplină și de motivație, de cele mai multe ori, mesajul profesorului nu ajunge să fie decodificat în integralitatea sa, asimilat și foarte greu se obține feedbackul adecvat. Tehnologia utilizată este de multe ori nepotrivită (mai ales în mediul rural, puțini elevi au un calculator corespunzător din punct de vedere al performanțelor; de cele mai multe ori, elevul are un smartphone depășit tehnologic), semnalul este deficitar sau inexistent, dată fiind creșterea numărului de conexiuni efectuate și a perioadei de conectare, iar educația fizică este o disciplină pentru care e-learningul se potrivește extrem de puțin.

Toate aceste provocări au complicat desfășurarea procesului educațional în general, iar profesorul de educație fizică a trebuit să dea dovadă de extrem de multă imaginație, spirit și tact



pedagogic, cunoștințe în domeniul tehnologiei informației și al comunicațiilor, pentru a putea duce anul școlar la bun sfârșit.

S-a lucrat atât sincron, prin utilizarea facilităților informatice de tip conferință, cât și asincron, prin încărcarea materialelor informative pe platformele școlare, în special pentru a asigura sprijinul elevilor ce locuiesc în zone în care acoperirea cu semnal internet este deficitară sau inexistentă. În această perioadă, elevii au fost nevoiți să experimenteze procese adaptative care le-au solicitat masiv resursele psihologice, din această cauză fiind dificilă și valorificarea *PE2CE*, nevoia imediată fiind aceea de a oferi prin toate mijloacele sprijin psihologic, în unele cazuri, sprijin material, pentru a asigura prezența la lecțiile online a unor elevi, conceperea unor materiale adecvate pentru e-learning, a unor noi instrumente de evaluare a rezultatelor învățării, încheierea în bune condiții a anului școlar.

Izolarea este dificil de gestionat pentru un adult, iar tinerii au fost mai afectați din cauza faptului că la această vârstă au o nevoie majoră de socializare și de învățare a regulilor și comportamentelor dezirabile pentru inserarea profesională și socială ulterioară.

În acest sens, am decis să realizăm următoarele lucruri:

- acordarea de sprijin psihologic în măsura posibilităților, dat fiind că nici o unitate școlară nu poate asigura asistență psihologică raportată la dimensiunile pandemice;
- consilierea elevilor, în cazul în care acest lucru a fost necesar;
- aplicarea unui chestionar online, care a avut două scopuri: investigarea modului de adaptare a elevului la noile condiții de învățare și asigurarea că profesorul de educație fizică îi ascultă, îi sprijină, în vederea finalizării cu succes a anului școlar.

Chestionarul a fost aplicat prin intermediul unui formular Google, dat fiind că acest tip de formular oferă o serie de avantaje, care au putut fi fructificate:

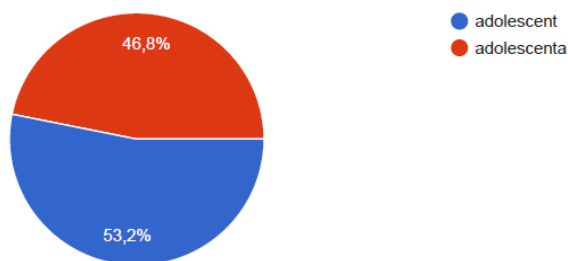
- ușurință în construcție, deoarece oferă posibilitatea utilizării întrebărilor cu răspuns dual, cu alegere multiplă sau cu răspuns scurt;
- poate fi aplicat online;
- răspunsurile sunt colectate automat, inclusiv adresa de e-mail, dacă este necesară, iar statistica este generată direct de soft;
- ușurință în interpretare, datorită statisticii făcute direct, prin grafice și procente.

Chestionarul este alcătuit din 11 itemi, pentru a fi ușor de gestionat de către respondent, dat fiind că întreaga activitate s-a desfășurat online și o sarcină în plus ar fi putut crea reacția de respingere, dacă ar fi fost mai complicat (mai mulți itemi). Există un singur item care a decelat grupul pe criteriul genului (adolescent/adolescentă), restul itemilor referindu-se la activitățile propriu-zise. Ceilalți itemi au fost cu alegere multiplă, doar ultimul oferindu-le elevilor

oportunitatea de a da un răspuns scurt, în legătură cu experiențele personale. Am preferat să ne bazăm pe itemi-întrebări cu răspuns cu alegere multiplă, deoarece din discuțiile purtate cu elevii am reușit să identificăm câteva probleme importante cu care se confruntă, dar am observat că le este greu să le identifice ei înșiși cu claritate. De aceea, am considerat că răspunsurile lor vor fi mai relevante și mai ușor de măsurat, dacă le vom oferi posibilitatea de a le alege din trei răspunsuri gata formulate. Itemii și răspunsurile au fost concepute într-un limbaj simplu și accesibil, în vederea asigurării unei ușurințe mai mari în a alege răspunsul adecvat stărilor încercate (Anexa 5).

1. Sunt :

79 de răspunsuri



**Fig. 3.4. Structura grupului de respondenți din punctul de vedere al genului**

Au fost colectate 79 de răspunsuri de la elevii care au fost de acord să participe la această investigație, dintre care 46,8% au fost fete și 53,2%, băieți, așa cum se observă și din Fig. 3.4.

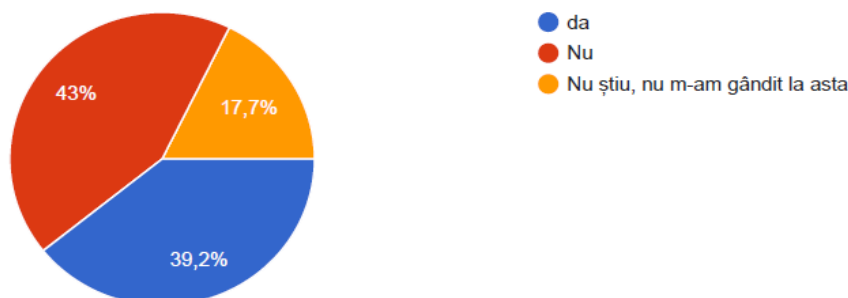
Al doilea item s-a referit la accesul elevilor la lecțiile online organizate și desfășurate pe platforma de e-learning a unității de învățământ. Din totalul de 79 de respondenți, 78 au ales varianta de răspuns „Am acces la platforma liceului și fac lecții acolo”, un respondent nedând nici un răspuns.

Itemul nr. 3 s-a referit la modul în care elevii au reușit să se adapteze la activitățile didactice desfășurate online. La acest item, au răspuns toți cei 79 de respondenți înregistrați, din care, așa cum se observă în Fig. 3.5., cei mai mulți au afirmat că nu au avut dificultăți majore de adaptare (43%), dar trebuie să remarcăm că o proporție foarte apropiată au afirmat că au avut dificultăți de adaptare (39,2%). Un procent semnificativ (17,7%) au mărturisit că nu s-au gândit foarte mult la acest lucru, dat fiind și faptul că perioada de claustrare a venit cu o cantitate foarte mare de informații, unele contradictorii, cu temeri privitoare la sănătatea personală și a celor apropiați.

Mulți dintre elevii au părinți sau tatori care lucrează în alte țări, acest fapt crescând starea de neliniște, de anxietate în legătură cu viitorul și bunăstarea familiei.

### 3. Mi-a fost greu să mă obișnuiesc cu noua modalitate de lucru

79 de răspunsuri

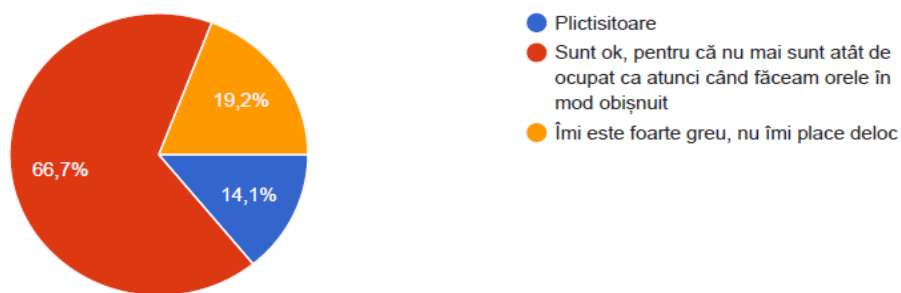


**Fig. 3.5. Adaptarea la e-learning**

Itemul nr. 4 s-a referit în mod direct la percepția pe care au avut-o elevii cu referire la modul în care s-au desfășurat lecțiile online, pentru acest item fiind colectate 78 de răspunsuri. O mare parte din elevii chestionați au considerat că lecțiile au fost „ok” (66,7%), desfășurându-se într-un mediu care le era familiar.

### 4. Lecțiile online mi se par

78 de răspunsuri



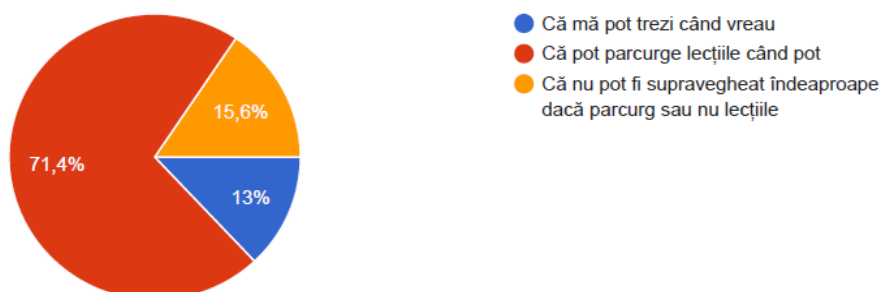
**Fig. 3.6. Modul în care au fost percepute lecțiile din mediul virtual**

În plus, mai mulți elevii fac naveta, fiind din mediul rural; pentru unii, acest lucru însemnând mult timp petrecut în autogară, stații de autobuz ori în mijloacele de transport. Școala de tip e-learning le-a simplificat puțin lucrurile și le-a permis ca acel timp să-l petreacă acasă. Așa cum arată și Fig. 3.6., aproape 20% din elevii (19,2) au avut dificultăți de adaptare, învățământul de tip e-learning nepotrivindu-li-se. Mai mult de 14% s-au plictisit, iar din unele mărturisiri făcute în timpul lecțiilor, am aflat că le este greu să se mobilizeze, deoarece mersul la școală le impunea o anumită disciplină, care acum le lipsește.

Itemul nr. 5 investighează ce le-a plăcut elevilor în această perioadă, referitor la modul de desfășurare a activităților didactice. La acest item, au fost colectate 77 de răspunsuri.

#### 5. Cel mai mult îmi place

77 de răspunsuri



**Fig. 3.7. Aspecte pozitive ale învățământului de tip e-learning, în percepția elevilor**

Așa cum arată și Fig. 3.7., dat fiind că unele activități au fost de tip asincron, un număr mare de elevi (71,4%) au mărturisit că a fost convenabil că multe lecții au putut fi parcurse într-un ritm propriu, atunci când au avut disponibilitate pentru acest lucru. În procente relativ apropiate s-au manifestat și opiniile privitoare la faptul că supravegherea modului în care au participat la lecții a fost mai scăzută (15,6%), precum și la ora de trezire (13%), care a putut fi devansată, ceea ce a însemnat și absența la lecțiile care au fost programate în orar de dimineață.

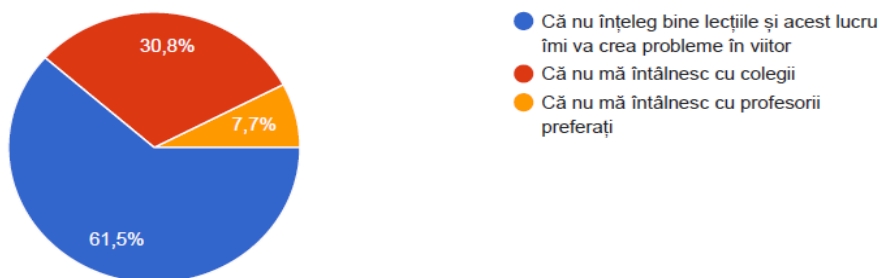
Itemul nr. 6 conține o formulare contrară celei anterioare, încercând să surprindă ce nu le-a plăcut sau au considerat că au pierdut prin desfășurarea lecțiilor în mediul online.

Astfel, aici au fost colectate 78 de răspunsuri, care ne-au arătat că fiecare elev a fost dornic să arate problema cu care s-a confruntat în perioada menționată.

Așa cum se poate vedea în Fig. 3.8., 61,5% din elevi sunt îngrijorați de faptul că lipsa contactului direct cu profesorul are drept efect un nivel mai scăzut al asimilării informațiilor primite, lucru ce poate conduce, în perspectivă, la rezultate mai slabe, implicit, printr-o mai slabă receptare și înțelegere a informațiilor viitoare, care ar trebui să se sprijine pe cele actuale.

### 6. Cel mai greu îmi este

78 de răspunsuri



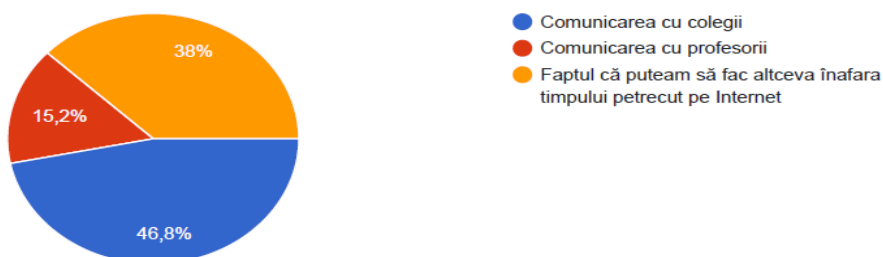
**Fig. 3.8. Aspecte negative ale învățământului de tip e-learning, în percepția elevilor**

Pe lângă acest lucru, 30,8% resimt acut lipsa socializării cu colegii, fiind la vârsta când se consolidează o serie de atitudini și competențe sociale pentru toată viața. Privitor la interacțiunea cu profesorii, 7,7% din elevi resimt nevoia de a se întâlni cu profesorii preferați.

Itemul nr. 7 este formulat astfel încât să elucideze dacă modul în care timpul petrecut online este privit pozitiv de elev, în combinație cu alte două afirmații, astfel încât să aleagă cu sinceritate.

### 7. Cel mai mult îmi lipsește

79 de răspunsuri



**Fig. 3.9. Comunicarea în clasa online**

În legătură cu ceea ce au simțit elevii, 46,8% au afirmat că în starea de urgență le-a lipsit comunicarea cu colegii, după cum se observă și în Fig. 3.9. Este adevărat că ei provin din familii și medii diverse, astfel că schimbul de informații și experiență era o constantă a grupului clasa de elevi. Chiar dacă au comunicat între ei pe rețelele de socializare, lipsa interacțiunii față în față și-a spus cuvântul, studiile arătând că la această vârstă interacțiunea directă este vitală. Să nu uităm că perioada liceală este și vârsta idilelor, a primelor iubiri, de multe ori, între colegi de

liceu/clasă. Lipsa comunicării directe cu profesorul a fost resimțită ca un element negativ de către 15,2% din elevi.

În perioada stării de urgență, elevii au petrecut foarte mult timp online, nevoiți să fie prezenți la lecțiile organizate în alt format, să trimită teme realizate sau să îndeplinească alte cerințe educaționale. Cert este faptul că 38% din ei au ajuns la concluzia că ar fi fost mai bine dacă ar fi avut alternativă în legătură cu activitățile online, realizând că este nevoie de un echilibru între timpul petrecut în mediul virtual și cel petrecut în mediul real, plin de provocări, dar și de satisfacții, la fel de reale.

Modul în care psihicul elevilor a procesat și gestionat starea de izolare, de reclusiune este vizat de itemul numărul 8.

8. Mi-a fost foarte

79 de răspunsuri



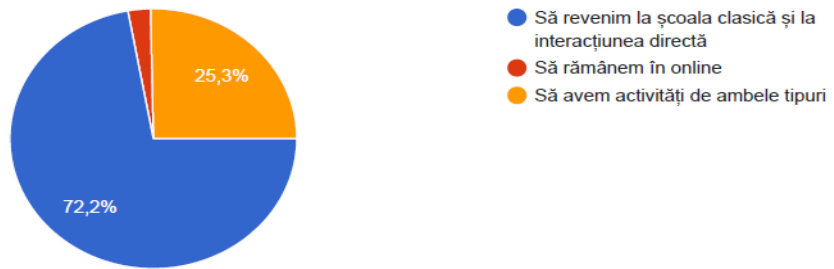
**Fig. 3.10. Nivelul de adaptare la activitatea exclusiv online**

Dificil sau facil? Cum au perceput elevii noua rutină de lucru? Părerile sunt împărțite în proporții relativ apropiate, 45,6% afirmând că au acceptat greu noul mod de lucru, iar 51,9% afirmând că a fost ușor, așa cum se observă și în Fig. 3.10. Un număr redus de elevi (2,5%) nu au fost interesați, dat fiind că absenteismul se poate manifesta și în timpul cursurilor desfășurate online.

Itemul nr. 9 se referă la viitor, la modul în care elevii și-ar dori să se desfășoare activitățile didactice. În legătură cu acest lucru, se pare că există un curent de opinie predominant, acela de a reveni la situația anterioară declarării stării de urgență, când lecțiile se desfășurau față în față, iar elevii și profesorii puteau interacționa fără nici un obstacol și, mai ales, fără să fie pândiți de vreun pericol.

9. În viitor aş vrea

79 de răspunsuri



**Fig. 3.11. Cum doresc elevii să se desfășoare în viitor activitățile didactice**

72,2% din elevii chestionați au răspuns așa cum este prezentat în Fig. 3.11.; 25,3% nu sunt împotriva unui sistem hibrid de activitate, adică format din activități care să se desfășoare atât în mediul online, cât și față în față. Doar un număr foarte mic de elevi (2,5%) spun că ar dori ca activitățile școlare să se desfășoare doar online.

Itemul nr. 10 le-a oferit elevilor oportunitatea de a spune ce tipuri de sentimente și senzații au experimentat în această perioadă.

10. În această perioadă am experimentat

78 de răspunsuri



**Fig. 3.12. Trăiri experimentate de elevi în perioada stării de urgență**

Fig. 3.12. arată că aproape jumătate din elevi (48,7%) au experimentat stări neplăcute, de angoasă sau tristețe, din cauza lipsei acute a comunicării directe, în opoziție cu cei care s-au simțit bine în această perioadă (37,2%), dat fiind că s-a exercitat un grad mai redus de control asupra lor și au putut să simtă că pot face orice doresc. Trebuie să menționăm că 14,1% din elevi au resimțit destul de des stări de teamă, din cauza pericolului de care se simțeau amenințați.

Itemul nr. 11 a fost o întrebare cu răspuns deschis, oferindu-le elevilor oportunitatea de a-și împărtăși opiniile/stările personale.

Așa cum am menționat, situația nu a fost una ușor de gestionat atât din punct de vedere psihologic, cât și afectiv, elevii fiind confuzi din cauza situației total neobișnuite cu care s-au confruntat și despre al cărei sfârșit nu se știa nimic cu certitudine.

La acest item, nu au fost colectate răspunsuri clare și coerente, care ne-ar fi oferit ocazia să avem o imagine mai detaliată asupra problematicii puse în discuție.

Putem concluziona totuși că acest chestionar arată clar că elevii resimt acut nevoia de interacțiune directă cu cei de vârsta lor, colegi de clasă sau de liceu, cu profesorii, în general, cu cei din grupurile din care fac parte, normalitatea fiind pentru ei echivalentă cu interacțiunea. Deși interacțiunea online a continuat, ba chiar s-a intensificat, elevii au realizat că aceasta nu poate fi considerată egală cu interacțiunea directă. Comunicarea este un factor care modelează și formează caractere, opinii, iar lipsa tuturor elementelor care fac din comunicare un instrument eficient de formare și educație (comunicarea nonverbală, paraverbală) a condus la succesul parțial al activităților educative desfășurate online. Faptul că au dispus de timpul lor după cum au dorit, slăbindu-și disciplina de lucru, a fost considerat un punct demn de luat în considerare, agreat de 13% din ei, dar trebuie să reținem că majoritatea sunt îngrijorați pentru viitorul lor educațional, aceasta fiind o veste bună din partea unei generații despre care se crede că este mai puțin interesată de viitorul pe termen lung și mai mult de ceea ce face în momentul prezent. Aproape 50% au experimentat stări neplăcute în perioada precizată, ceea ce nu poate fi decât un motiv de îngrijorare și pentru noi, profesorii, dat fiind că elevii de astăzi resimt mulți factori stresanți cărora trebuie să le facă față, iar unul în plus (sau mai mulți, așa cum reiese din investigația de față) îi poate dezechilibra psihologic la această vârstă. Este la fel de clar că majoritatea doresc revenirea la modul clasic de desfășurare a activităților didactice (72,2%), iar un sfert dintre ei ar fi de acord să fie combinate activitățile online și activitățile față în față. Putem afirma deci că elevii privesc cu destulă maturitate această perioadă dificilă, iar ocazia (chiar dacă nedorită) de a experimenta și un alt fel de activități le-a sporit discernământul și înțelepciunea. Credem că după această experiență ei vor privi educația și șansa pe care le-o oferă în viață mult mai pragmatic și mai rațional, vor încerca să fructifice mai bine oportunitățile ce se vor ivi și vor valoriza mai mult achizițiile făcute, atât pe tărâm profesional, cât și în zona competențe sociale.

### **3.3. Date privind rezultatele post-intervenție experimentală**

În concluziile formulate pe baza cercetării de constatare, a fost scos în evidență faptul că genul și mediul de proveniență nu influențează semnificativ capacitatea adolescenților liceeni și stilul lor de comunicare, scorurile obținute la acești itemi de către grupurile formate pe criteriile



enunțate fiind foarte apropiate. Problema centrală este că mulți elevi ajung în ciclul liceal cu lacune acumulate în timpul studiilor gimnaziale, iar aceste lacune sunt mult mai vizibile la vârsta adolescenței, când doresc să iasă în evidență, să se identifice în mod unic și să arate performanțele de care sunt capabili, dar și când nu mai sunt sprijiniți de către părinți la teme și lecții. Așa cum am mai afirmat, este imperios necesar ca educația fizică să fie reconsiderată și inclusă în cadrul disciplinelor cu un ridicat potențial formativ, pentru că poate contribui decisiv la formarea unor competențe pentru viață. Tehnologia este un factor care are și efecte negative, în măsura în care nu este valorificată în interesul individului, ci în direcția retragerii lui în mediul virtual, pentru a fugi de provocările vieții reale.

Comunicarea didactică, în general, și cea specifică de la lecția de educație fizică, în particular, se vor realiza cu succes doar dacă sistemul de învățământ va fi capabil să formeze la generațiile actuale competențe fundamentale, printre care și competența de comunicare. Acest lucru se regăsește și în Recomandarea 2006/962/CE [2] privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, document care enunță competențele-cheie fundamentale pentru orice persoană, în cadrul dezvoltării unei societăți bazate pe cunoaștere. În acest cadru, primele competențe enunțate sunt cele de comunicare în limba maternă și într-o limbă străină.

Din această perspectivă, demersul final constă în a constata dacă în urma aplicării **PE2CE** au fost înregistrate schimbări ale modului în care liceenii își dezvoltă competența de comunicare și dacă utilizează comunicarea eficientă la lecțiile de educație fizică.

Pentru aceasta, în primul semestru al anului școlar 2020-2021, ținând cont și de faptul că mai mult de jumătate din semestrul al doilea al anului școlar 2019-2020 s-a desfășurat online, deci au existat impedimente destul de mari în realizarea experimentului, am reluat și am aplicat chestionarul inițial (Anexa 1), pentru a compara datele colectate și a putea formula unele concluzii.

S-a optat pentru aplicarea online a chestionarului, din cauza condițiilor pandemice, care au transferat integral activitățile didactice în spațiul virtual.

Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 3 (**Colaborarea cu colegii**), care vizează dorința adolescenților de a petrece timpul cu apropiații și prietenii, ne arată scorurile obținute după aplicarea **PE2CE** (Tabelul 1, Anexa 12). Scorul general calculat pentru întregul lot cercetat înainte de experimentul formativ a fost 1,215, arătând că elevii sunt în acord cu afirmația propusă, dar tendința este, mai degrabă, de a manifesta acord decât acord total. După intervenție, se observă că grupul de control a obținut un scor mai redus chiar decât la studiul constatativ (1,043), acesta fiind cu aproape 15% mai mic decât scorul inițial, doar 26% din elevi fiind în

acord total cu modul în care a fost formulat itemul, cei mai mulți exprimându-și doar acordul. Grupul experimental a înregistrat un scor semnificativ mai mare, de 1,411.

Remarcăm că scorul grupului experimental este cu 35% mai mare decât cel al grupului de control și cu 16% mai mare decât scorul general înregistrat în studiul constatativ. Această creștere poate fi considerată demnă de luat în considerare, în condițiile încheierii activității în anul școlar marcat de starea de urgență, cu desfășurarea lecțiilor în mediul online, cu suficientă confuzie și descurajare, pentru că a fost traversată o perioadă cu care nimeni nu s-a mai confruntat în ultimii ani.

Itemul nr. 4 a vizat capacitatea de socializare a elevilor (***Socializare: inițierea și menținerea contactelor sociale***). La acest item, surprinzător, la studiul constatativ s-a înregistrat un scor de 0,748, deci o tendință spre indiferent decât spre acord (Tabelul 2, Anexa 12).

În urma experimentului de formare, se observă că față de scorul inițial, calculat în studiul constatativ, grupul experimental a înregistrat un progres de 33,68%, în timp ce grupul de control a înregistrat un regres de 14,72%. Mai mult, față de grupul de control, grupul experimental are o disponibilitate cu 53% mai mare în a iniția contacte sociale, peste 35% din elevii din grupul experimental fiind în acord total cu itemul nr. 4, față de 17% din elevii din grupul de control.

Itemul nr. 5 din chestionar dorește să reliefeze, așa cum am mai menționat, deschiderea adolescenților spre lectură.

***Lectura***, se știe, are efecte deosebite asupra dezvoltării cognitive și afective a omului, prin procesele psihologice de care este însoțită. Într-o lume aflată sub dominația procesului de digitalizare, tinerii nu mai au răbdare să iasă din zgomotul cotidian și să-și creeze din lectură o zonă de confort. Acest lucru este probat de limitele vocabularului și ale capacității lor de a codifica informațiile pe care doresc să le transmită.

Analizând informațiile colectate la acest item (Tabelul 3, Anexa 12), observăm că grupul experimental a progresat, atât față de momentul în care elevii au început studiile liceale (scor 0,34), cât și față de grupul de control, care se află în regres evident. Progresul grupului experimental este de 68,96% față de situația inițială și de 575,86% față de grupul de control. Acest progres este remarcabil mai ales din perspectiva faptului că desfășurarea lecțiilor online a îndepărtat și mai mult elevii de dorința de lectură, ei experimentând, după cum mărturiseau, stări de anxietate, teamă și uneori panică. În aceste condiții dificile, grupul experimental a trecut mai ușor prin perioada de reclusiune și și-a îmbunătățit performanțele.

Adolescenții au de multe ori tendința de a se privi într-o lumină favorabilă și de a se autoevalua pozitiv, deși nu întotdeauna capacitatea lor de a-și identifica lipsurile este cea mai

bună. Una dintre problemele identificate la mulți adolescenți este vocabularul destul de restrâns și o capacitate modestă de exprimare.

La itemul nr. 6 este vorba de modul în care elevii din grupul experimental simt că și-au dezvoltat **vocabularul** și pot să se exprime mai bine și cu o mai mare ușurință.

Se poate observa că elevii din grupul experimental au înregistrat un progres vizibil, atât față de situația inițială, cât și față de colegii lor din grupul de control (Tabelul 4, Anexa 12). Scorul înregistrat de grupul experimental este cu 21% mai mare decât cel înregistrat de grupul de control și cu aproape 35% mai mare față de situația din studiul constatativ. Această constatare este în acord și cu ceea ce s-a afirmat la itemul nr. 5, privitor la lectură, din perspectiva faptului că lectura este un factor decisiv, atunci când se vorbește despre capacitatea de exprimare, fluentă și curajul de a vorbi în fața semenilor.

Itemul nr. 7 vizează deschiderea elevilor spre îmbogățirea **culturii generale**, ce constituie un cadru obligatoriu în care viitorul specialist se poate dezvolta, indiferent de profesia aleasă.

Astfel, grupul experimental este mai deschis spre formarea unei culturi generale bogate, diferența față de grupul de control fiind de aproape 43% (42,78%), iar față de momentul în care au fost înmatriculați în liceu, progresul este de 7,81%. Subliniem că regresul înregistrat de grupul de control poate fi un semnal de alarmă și o temă viitoare de studiu (Tabelul 5, Anexa 12).

Exprimarea complexă, prin cuvinte și gesturi, este foarte importantă, fiindcă, așa cum am mai arătat, mesajul verbal este susținut ori chiar negat de către mesajul nonverbal sau paraverbal. Cu o capacitate ridicată de decodificare a mesajului, individul poate recepționa și transmite în totalitate informația necesară.

La itemul nr. 8 s-a dorit scoaterea în evidență a acestei competențe a elevului (**Comunicarea experiențelor**) (Tabelul 6, Anexa 12).

În acest caz, grupul experimental a înregistrat un scor de 1,294, deci un acord cu tendință spre acord total, ceea ce constituie un scor mai mare decât cel al grupului de control cu 35,21%, iar față de scorul din studiul constatativ, mai mare cu 18%. Regresul grupului de control față de scorul calculat în studiul constatativ a fost de aproximativ 13%.

Legat de deschiderea spre lectură a fost formulat itemul nr. 9, testând capacitatea de a imagina personaje, locuri, detalii și capacitatea de a interpreta aceste simboluri (**În postură de personaj**).

Există și aici diferențe semnificative între scorurile celor două grupuri, ceea ce ne arată corelarea rezultatelor cu cele de la itemii nr. 8, 6 și 5 (Tabelul 7, Anexa 12).

Se observă că scorul grupului experimental (1,059) este mai ridicat decât cel al grupului de control cu peste 35%, iar decât cel calculat înainte de intervenție, cu 17%. Grupul de control a regresat față de situația de dinainte de intervenție, scorul fiind cu 13,5% mai scăzut.

Înțelegerea unui text scris este extrem de importantă, pentru că este vorba de o competență de bază, care va fi utilizată pe tot parcursul vieții (itemul nr. 10. **Înțelegerea textului**).

În studiul constatativ s-a putut stabili că mulți dintre elevii de clasa a IX-a nu se descurcă foarte bine atunci când este vorba de înțelegerea unui text scris, scorul obținut fiind negativ, cu tendință spre dezacord (-0,593). În urma intervenției efectuate în grupul experimental, răspunsurile au condus la un scor mult mai înalt, pozitiv, depășind zona indiferent (Tabelul 8, Anexa 12), procentul celor care au fost în acord cu propoziția formulată fiind de peste 29, față de elevii din grupul de control, care și-au manifestat acordul în proporție de doar 4,34%. Grupul de control a regresat și în acest caz, crescând proporția elevilor care și-au manifestat dezacordul sau dezacordul total față de itemul supus atenției, de la 54%, în studiul constatativ, la 73,9%.

Centralizarea răspunsurilor oferite la itemul nr. 11 (**Comunicarea nonverbală**) de cele două grupuri de elevi după intervenție ne arată evoluția acestora după aplicarea **PE2CE**.

Grupul experimental a înregistrat un scor pozitiv, foarte apropiat de zona acord (0,941), ceea ce nu se poate spune despre grupul de control, care nu numai că a înregistrat un scor mai scăzut decât grupul experimental, dar acest scor este inferior și scorului calculat în studiul constatativ la acest item (Tabelul 9, Anexa 12).

Astfel, scorul grupului experimental este cu 35% mai mare decât cel al grupului de control și cu 31,14% mai mare decât cel din studiul constatativ.

O condiție a comunicării eficiente este ascultarea activă și în acord cu această idee a fost formulat itemul nr. 12 (**Ascultarea și imaginarea**). Aici, grupul experimental a înregistrat un scor pozitiv (1,059) mai mare cu 5,9% decât scorul din studiul constatativ și cu 21,72% mai mare decât scorul calculat pentru grupul de control (Tabelul 10, Anexa 12).

Situația de la acest item susține rezultatele obținute la itemii anteriori, la care s-a văzut că grupul experimental a arătat o mai mare deschidere spre lectură, înțelege mai bine un text scris, se bazează atât pe limbajul verbal, cât și pe cel nonverbal și paraverbal, în transmiterea mesajelor, și se poate exprima mai bine.

Rezultatele obținute la itemul nr. 13 (**Mișcarea și emoțiile**) indică faptul că grupul experimental a dobândit o viziune complexă asupra modului în care pot fi transmise sentimentele și emoțiile, nu doar prin cuvinte, ci și prin mișcare (Tabelul 11, Anexa 12). Sportul este un domeniu în care emoțiile pot fi transmise în diferite moduri, performanța sportivă fiind și o modalitate de împlinire pe plan spiritual. Astfel, față de momentul din studiul constatativ, grupul

experimental a obținut un scor mai mare cu 15,25%, iar față de grupul de control, scorul grupului experimental este mai mare cu 51,28%.

Așa cum am afirmat în studiul constatativ, în general, elevii din ciclul liceal suferă de un gol motivațional atunci când este vorba de lecțiile de educație fizică, fiind în căutare de soluții pentru a absenta. Considerăm că îmbunătățirea calității comunicării la aceste lecții poate conduce și la o participare activă, care să genereze efecte pe măsură. Acesta este și scopul pentru care a fost formulat itemul nr. 14 (*Educația fizică*), ale cărui rezultate vin să confirme elementele remarcate până în acest punct.

Beneficiile pe care le poate aduce educația fizică, direct ori indirect, sunt mult mai bine percepute de către elevii din grupul experimental, care au înregistrat un scor (1,235) cu 29% mai mare decât cel înregistrat de grupul de control și cu 22,64% mai mare decât cel obținut în studiul constatativ (Tabelul 12, Anexa 12). Procentul elevilor care și-au manifestat acordul total cu itemul supus evaluării este de 47% în cazul grupului experimental și de 30,4% în cazul grupului de control.

La disciplina educația fizică procesul de comunicare este complex, lecția bazându-se mult pe comenzile verbale și pe demonstrații, acest lucru însemnând că elevul trebuie să asculte activ, pentru a înțelege mesajul didactic în totalitatea sa.

Itemul nr. 15 (*Ascultarea activă*) este menit să stabilească în ce măsură elevii din grupul experimental și-au îmbunătățit nivelul de ascultare activă, dat fiind că vor trebui să execute comenzile date de profesor și să depună apoi efort să obțină performanțe superioare la lecțiile de educație fizică.

Remarcăm că grupul experimental a realizat un progres cu 23,5% mai mare decât grupul de control și cu 15,4% mai mare decât scorul înregistrat în cadrul studiului constatativ (Tabelul 13, Anexa 12). Proporția elevilor din grupul experimental care și-au exprimat acordul total cu modul în care a fost formulat itemul nr. 15 a fost de 35,3%, față de 13% în cazul grupului de control, care a înregistrat un regres față de situația analizată în studiul constatativ, scorul fiind mai scăzut cu aproximativ 7%.

Reflectarea ascultării active se regăsește în modul în care elevul înțelege comanda sau demonstrația și reușește să le execute în conformitate cu nivelul de performanță pe care îl deține.

Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 16 (*Înțelegerea și executarea*), care a fost formulat astfel încât să arate legătura dintre înțelegerea mesajului și feedbackul obținut prin execuția mișcării sau a exercițiului, ne arată că GE a evoluat atât față de nivelul măsurat în studiul constatativ, cât și față de GC (Tabelul 14, Anexa 12).

În acest caz, progresul față de situația din studiul constatativ nu este foarte mare, ținând cont și de faptul că perioada de reclusiune a redus semnificativ posibilitatea de a face mișcare și de a îmbunătăți performanțele fizice ale elevilor. Totuși, scorul calculat pentru grupul experimental (1,118) este cu 42,8% mai mare decât cel calculat pentru grupul de control și cu aproximativ 28,5% mai mare decât cel calculat în studiul constatativ. În acord total cu itemul supus evaluării au fost 41% din elevii din grupul experimental și doar 17% din elevii din grupul de control.

Itemul nr. 17 (*Orientarea*) a fost gândit ca un item de control, pentru a verifica dacă elevii au dat la itemii anteriori răspunsurile considerate de ei „corecte”, evitând să fie sinceri.

Scorurile negative calculate la acest item confirmă că elevii au fost sinceri în răspunsuri, însă la grupul experimental se observă o tendință mult mai accentuată spre dezacord față de formularea propusă (-0,941), decât la grupul de control, pentru care scorul calculat este de (-0,435) (Tabelul 15, Anexa 12). În comparație cu studiul constatativ, observăm că tendința de dezacord față de *orientare* (itemul nr. 17), pentru grupul experimental, se menține, fiind mai apropiată de zona dezacord cu 48%. Grupul de control a înregistrat, comparativ cu scorul din studiul constatativ, o apropiere de zona indiferent, ceea ce ne duce cu gândul la faptul că elevii au suferit o accentuare a tendinței de a nu asculta cu atenție indicațiile profesorului.

*Decodificarea mesajului didactic* (itemul nr. 18) este extrem de importantă la toate disciplinele, cu atât mai mult la lecția de educație fizică, unde mesajul este însoțit de semnale acustice, altele decât cuvintele, gesturile, mișcărilor.

Cu referire la gradul de decodificare a mesajului didactic, centralizarea distribuției răspunsurilor la itemul nr. 18 arată că față de momentul studiului constatativ, GE prezintă o evoluție pozitivă clară. Este evident că grupul experimental are o tendință vădită spre dezacord față de formularea propusă, scorul fiind de (-0,765) (Tabelul 16, Anexa 12). Grupul de control are un scor pozitiv, în opoziție cu cel al grupului experimental (0,217), ceea ce indică faptul că elevii, în continuare, nu decodifică adecvat mesajul didactic, însă prezintă o îmbunătățire față de momentul desfășurării studiului constatativ.

*Interesul față de lecțiile de educație fizică*, problemă despre care am amintit anterior, este, de asemenea, o provocare importantă pentru succesul activităților, deoarece dacă interesul este redus, este redusă și performanța obținută.

Elevii din grupul experimental au dat răspunsuri (Tabelul 17, Anexa 12) care au condus la calcularea unui scor negativ (-1,059), depășind zona dezacord față de formularea propusă. În schimb, în grupul de control răspunsurile au avut o distribuție care a condus la un scor pozitiv (0,130) în zona indiferență, elevii prezentând aici scăderea interesului față de lecția de educație

fizică. Față de momentul studiului constatativ (scor -0,867), grupul experimental a înregistrat o creștere a interesului cu 22%, iar față de grupul de control, creșterea gradului de interes este de 118%, diferența fiind semnificativă.

Este cunoscută preferința elevilor pentru dispozitivele smart, așa că am retestat acest lucru prin itemul nr. 20 (*Sportul sau IT*).

Analizând datele colectate (Tabelul 18, Anexa 12), constatăm că situația s-a îmbunătățit mult din acest punct de vedere pentru grupul experimental și s-a înrăutățit pentru grupul de control.

În urma intervenției, grupul experimental a înțeles importanța exercițiului fizic și oportunitatea participării la lecțiile de educație fizică, scorul calculat arătând dezacordul față de itemul propus spre analiză (-1,294), grupul de control însă fiind aproape de zona acord la acest item (0,609). Față de situația din studiul constatativ, percepția grupului experimental față de lecțiile de sport s-a îmbunătățit cu 23%, ceea ce este mult, raportat la perioada dificilă prin care s-a trecut, pe când în grupul de control se manifestă tendința accentuată spre sedentarism și spre petrecerea timpului în fața unui ecran.

Educația fizică și activitățile adiacente ei vizează și jocurile în echipă, aici fiind importantă comunicarea în grup, solidaritatea de grup și obiectivele comune, vizate prin itemul nr. 21 (*Colaborarea în echipă*).

Și la acest item, grupul experimental arată o evoluție pozitivă clară (Tabelul 19, Anexa 12). Dacă la momentul studiului constatativ răspunsurile au permis calcularea unui scor pozitiv extrem de apropiat de zona acord (1,096), în urma intervenției, scorul înregistrat de grupul experimental este tot pozitiv (1,353), dar înregistrând o creștere cu 23,4%. Acest lucru este foarte important, deoarece lucrul în echipă este solicitat în mai toate profesiile, iar competența dobândită aici este una transferabilă. Față de grupul de control, scorul grupului experimental este mai mare cu 72,8%.

Așa cum am afirmat anterior, indicațiile profesorului sunt extrem de importante la lecția de educație fizică, iar performanța elevului este direct proporțională cu gradul de decodificare a acestor indicații, calitatea procesului de comunicare fiind crucială (itemul nr. 22. *Comunicarea didactică*).

Răspunsurile centralizate la itemul nr. 22 (Tabelul 20, Anexa 12) prezintă îmbunătățirea calității, nivelului comunicării didactice la lecție. Astfel, scorul înregistrat de grupul experimental în urma intervenției este pozitiv (1,470), elevii manifestând un acord total cu modul în care a fost formulat itemul, cu tendință spre acord total. Față de momentul studiului

constatativ, scorul grupului experimental este mai mare cu 28%, iar față de scorul înregistrat de grupul de control, cu 78%.

Grupul de control a dat răspunsuri care au permis calcularea unui scor mai mic decât cel din momentul studiului constatativ, cu aproape 28%, ceea ce ni se pare relevant în contextul actual, când elevii au fost afectați vizibil de perioada în care cursurile s-au desfășurat online.

La itemul nr. 23 (**Implicarea colaborativă**), gândit și ca un item de control față de cel anterior, răspunsurile primite de la cele două grupuri au permis calcularea unor scoruri negative (Tabelul 21, Anexa 12), dar diferite ca valoare, arătând că elevii au fost sinceri și că elevii din grupul experimental au înregistrat progresul așteptat.

Dacă în studiul constatativ a reieșit că elevii nu sunt în acord cu formularea propusă, dar nu a fost atins scorul necesar pentru a înregistra un dezacord sigur (-0,548), după intervenție, grupul de lucru a oferit răspunsuri care au permis obținerea unui scor care depășește valoarea (-1), ceea ce relevă că elevii au înțeles beneficiile lucrului în echipă. Față de grupul de control, scorul grupului experimental este mai mare cu 42,87%, iar față de studiul constatativ, cu 104%.

Itemul nr. 24 (**Dispozitive SMART**) ne arată modificarea percepției elevilor în urma intervenției. Petrecerea timpului în spațiul virtual devine o problemă din ce în ce mai serioasă, care afectează individul pe multiple planuri, atât personal, cât și profesional, dar mai mult, pe planul sănătății fizice și psihice.

Distribuția răspunsurilor (Tabelul 22, Anexa 12) ne arată că elevii din grupul experimental au depășit zona indiferență, în care erau cantonați în perioada desfășurării studiului constatativ (-0,052), manifestând o atitudine care se află mai aproape de zona dezacord (-0,471). Elevii din grupul de control nu s-au distanțat foarte mult de percepția pe care au avut-o în studiul constatativ (-0,173), evoluția lor fiind minoră. Între elevii din grupul experimental și cei din grupul de control există o diferență semnificativă, scorul grupului experimental fiind de 2,7 ori mai mare în valoare absolută decât cel al grupului de control, acest fapt indicând cu certitudine progresul înregistrat în grupul în care au fost aplicate tehnicile de intervenție.

Itemul nr. 25 (**Orientarea acțiunii**) vizează stabilirea modului în care grupul experimental și cel de control au evoluat privitor la felul în care elevii analizează cu rapiditate și iau decizii în procesul muncii în echipă (Tabelul 23, Anexa 12).

Grupul experimental prezintă o distribuție a răspunsurilor care a condus la un scor pozitiv apropiat de zona acord (0,882), superior scorului calculat în cadrul studiului constatativ, precum și scorului grupului de control. Scorul grupului experimental s-a îmbunătățit față de momentul studiului constatativ cu 77%, iar față de grupul de control, cu 102,7%.



Centralizarea informațiilor colectate la itemul nr. 26 (*Demonstrația*) vizează chiar specificul educației fizice: urmărirea unei demonstrații și legătura cu nivelul calității execuției.

Grupul experimental a prezentat o distribuție a răspunsurilor strict pe zona pozitivă (Tabelul 24, Anexa 12), de acord cu formularea propusă în acest item, scorul calculat fiind de 1,412.

Grupul de control nu prezintă o diferență de percepție față de momentul în care s-a desfășurat studiul constatativ, scorurile calculate fiind foarte apropiate (1,261/1,289). Grupul experimental a evoluat atât față de momentul studiului constatativ, cât și față de grupul de control, scorul calculat fiind, față de cel al grupului de control, mai mare cu 12%, iar față de scorul din studiul constatativ, cu 9,5%. Deși diferențele în termeni procentuali nu par foarte mari, ele trebuie interpretate în contextul general creat de distribuția răspunsurilor la întreg chestionarul.

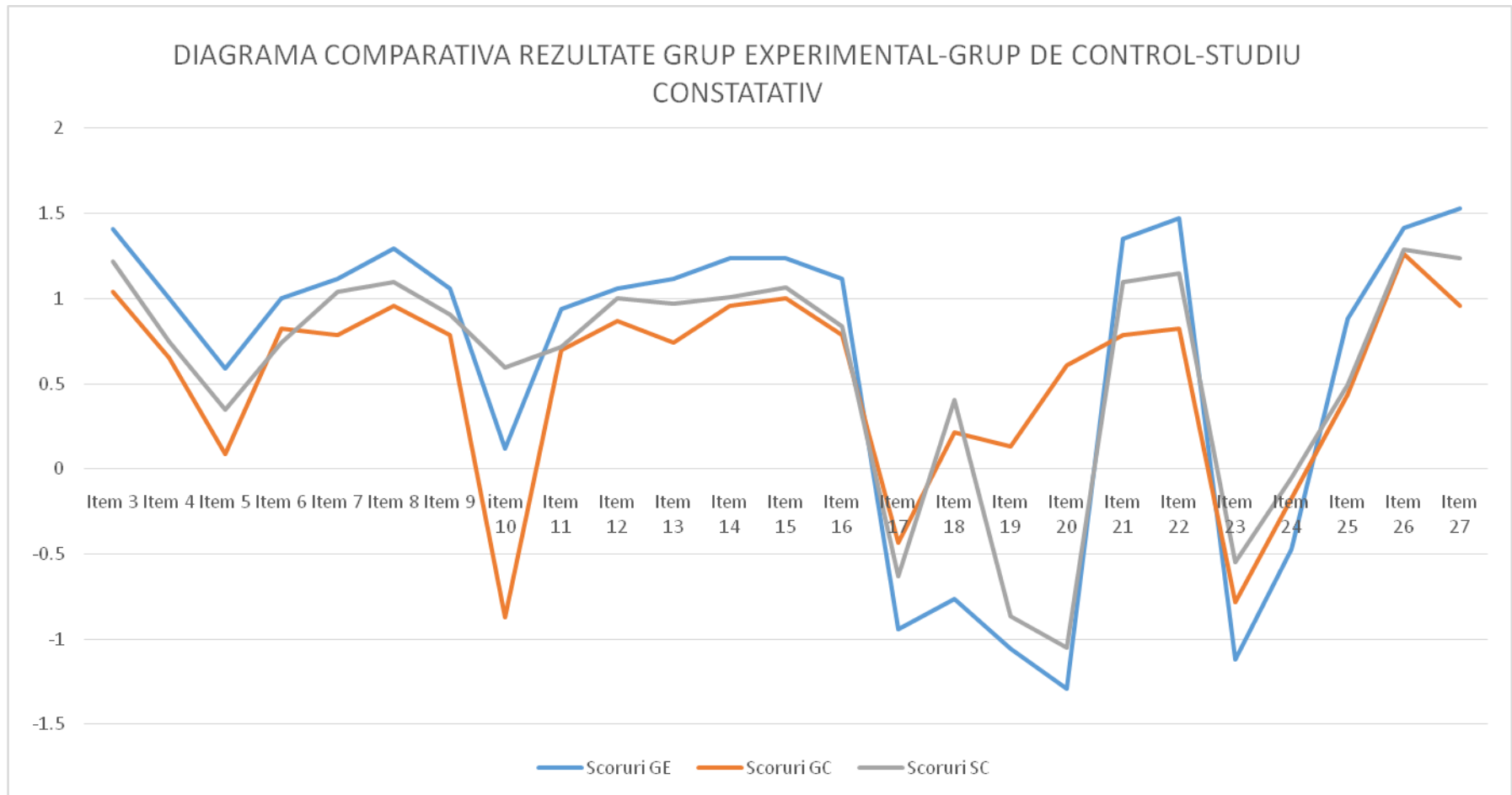
Chestionarul aplicat se încheie cu itemul nr. 27 (*Încrederea în sine*), care vizează o stare generală la care elevul ajunge atunci când reușește să îndeplinească sarcinile de lucru (Tabelul 25, Anexa 12).

Dacă la momentul studiului constatativ elevii erau în acord cu formularea propusă, scorul calculat depășind valoarea (1), după intervenție, grupul experimental arată că s-a consolidat încrederea în sine prin creșterea nivelului calității comunicării la lecția de educație fizică și îmbunătățirea competenței de comunicare a elevilor. Grupul experimental a dat răspunsuri care s-au situat în totalitate în zona acord sau acord total cu formularea supusă evaluării, scorul fiind mai mare cu 59,7% decât cel calculat pentru grupul de control și cu 23,6% mai mare decât scorul calculat în studiul constatativ.

Tabelul 3.18. prezintă în mod sintetic că la toți itemii din chestionar elevii din grupul experimental au înregistrat un progres față de momentul desfășurării studiului constatativ (SC), progres care este evident, de asemenea, și față de grupul de control. În schimb, la grupul de control situația este opusă: doar la trei itemi (aproximativ 11%) răspunsurile au permis calcularea unui scor care să indice un progres față de situația înregistrată la desfășurarea studiului constatativ. La restul 24 de itemi, răspunsurile au condus la calcularea unor scoruri inferioare celor calculate în studiul constatativ, ceea ce ne determină să ne întrebăm dacă acest lucru este doar consecința perioadelor de reclusiune și de desfășurare online a lecțiilor.

**Tabelul 3.18. Centralizarea datelor cu privire la competența  
de comunicare la educația fizică**

<b>ITEM</b>	<b>Scor GE</b>	<b>Scor GC</b>	<b>Scor SC</b>
Itemul nr. 3. Colaborarea cu colegii	1,411	1,043	1,215
Itemul nr. 4. Socializarea	1,000	0,652	0,748
Itemul nr. 5. Lectura	0,588	0,087	0,348
Itemul nr. 6. Vocabularul	1,000	0,826	0,741
Itemul nr. 7. Cultura generală	1,118	0,783	1,037
Itemul nr. 8. Comunicarea experienței	1,294	0,957	1,096
Itemul nr. 9. În postură de personaj	1,059	0,783	0,904
Itemul nr. 10. Înțelegerea textului	0,118	-0,870	-0,593
Itemul nr. 11. Comunicarea nonverbală	0,941	0,696	0,716
Itemul nr. 12. Ascultarea și imaginarea	1,059	0,870	1,000
Itemul nr. 13. Mișcarea și emoțiile	1,118	0,739	0,970
Itemul nr. 14. Educația fizică	1,235	0,957	1,007
Itemul nr. 15. Ascultarea activă	1,235	1,000	1,067
Itemul nr. 16. Înțelegerea și executarea	1,118	0,783	0,837
Itemul nr. 17. Orientarea	-0,941	-0,435	-0,630
Itemul nr. 18. Decodarea mesajului	-0,765	0,217	0,407
Itemul nr. 19. Interesul pentru educația fizică	-1,059	0,130	-0,867
Itemul nr. 20. Sportul sau IT	-1,294	0,609	-1,051
Itemul nr. 21. Colaborarea în echipă	1,353	0,783	1,096
Itemul nr. 22. Comunicarea didactică	1,471	0,826	1,148
Itemul nr. 23. Implicarea colaborativă	-1,118	-0,783	-0,548
Itemul nr. 24. Dispozitivele SMART	-0,471	-0,174	-0,052
Itemul nr. 25. Orientarea acțiunii	0,882	0,435	0,496
Itemul nr. 26. Demonstrația	1,412	1,261	1,289
Itemul nr. 27. Încrederea în sine	1,529	0,957	1,237
Scorurile medii ponderate	0,61172	0,52528	0,54472



**Fig. 3.13. Diagrama comparativă de distribuție a răspunsurilor la itemii din chestionar**

### 3.4. Concluzii la capitolul 3

1. O primă concluzie care trebuie menționată rezidă în faptul că graficele de distribuție a răspunsurilor elevilor la *Chestionarul de constatare* arată că elevii care încep ciclul liceal au competența de comunicare slab dezvoltată. Opiniile cadrelor didactice, colectate prin intermediul chestionarului aplicat, arată că în sala de clasă nivelul de reușită este în legătură directă cu calitatea comunicării didactice și cu nivelul competenței de comunicare al elevului. Rezultatele prelucrării chestionarului aplicat cadrelor didactice corelează cu afirmațiile prezentate atunci când s-au abordat rezultatele la testele PISA.

2. În acest cadru, transpare ideea că există o preocupare a elevilor pentru a avea o cultură generală, dar această dorință trebuie să se materializeze într-un efort susținut și în rezultate vizibile; că este posibil ca elevii de clasa a IX-a să aibă probleme reale de comunicare în general, care se fac semnificativ simțite și în comunicarea didactică. Scorul modest generat (0,741) indică faptul că elevii nu reușesc să decodifice mesajul în integralitatea sa, posibil și pentru că răbdarea, legată de ascultarea activă, este deficitară, dar și probabil pentru că sunt mai preocupați să transmită decât să primească. Acest lucru se observă și atunci când trebuie să răspundă unor sarcini de lucru, exprimarea lacunară fiind dublată de o anume stare de imobilitate, fiind mai dispuși să imite decât să aibă propriile interpretări.

3. Subiecții înțeleg că indicațiile profesorului sunt importante pentru realizarea obiectivelor lecției, însă din răspunsurile formulate la itemii constatativi deducem că pentru atingerea performanței este nevoie de ascultare activă, de înțelegerea mesajului și de corelarea acestuia cu capacitatea fizică și nivelul de energie pe care îl dețin. Putem afirma că, în general, elevii nu s-au descurcat foarte bine la comunicarea de grup și la sporturile de echipă, de aceea este necesară o continuă preocupare pentru dezvoltarea lor personală și pentru îmbunătățirea competenței de comunicare, disciplina educația fizică fiind destul de ofertantă din această perspectivă.

4. Pentru a îmbunătăți competența de comunicare a elevilor din ciclul liceal, a fost aplicat *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică)*, abreviat **PE2CE**, conceput ca un program formativ care a fost valorificat în cadrul lecțiilor de educație fizică, lunar fiind alocate orele aflate la dispoziția profesorului. În vederea unei intervenții eficiente, care să cuprindă atât lecțiile de valorificare a activităților selectate, cât și o succesiune a acestora care să permită introspecția, interiorizarea informațiilor descoperite de către elevi și integrarea acestora în sistemul de valori propriu, astfel încât să poată fi accesate în momentele cheie, s-a luat în considerare orarul, opinia consilierului școlar și a specialistului în comunicare. În urma acestor consultări și deliberări, s-a stabilit **Setul de activități CC:**

autocunoașterea; intercunoașterea; comunicarea emotivă; colaborarea verbală; comunicarea nonverbală; decodificarea mesajului.

5. Forța educațională a **PE2CE** rezidă în faptul că în rezultatul aplicării acestuia, la toți itemii de validare elevii din grupul experimental au înregistrat un progres față de momentul desfășurării studiului constatativ, progres care este evident, de asemenea, și față de grupul de control (Tabelul 3.18.). În schimb, la grupul de control situația este opusă: doar la trei întrebări (aproximativ 11%) răspunsurile au permis calcularea unui scor care să indice un progres față de situația înregistrată la desfășurarea studiului constatativ. La restul 24 de întrebări, răspunsurile au condus la calcularea unor scoruri inferioare celor calculate în studiul constatativ. Scorurile obținute la fiecare item arată că elevii au fost sinceri în reflecțiile oferite al finalul activităților, putându-se afirma deci că există o legătură directă vizibilă între afirmațiile lor și rezultatele statistice obținute.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Societatea umană, ca sistem funcțional de relații între indivizi, nu poate exista fără comunicare. Acest proces complex se desfășoară după o serie de principii și legi care trasează cadrul esențial pentru transmiterea tuturor valorilor culturale, științifice, estetice de la o generație la alta, cu efecte atât asupra calității vieții sociale și profesionale, cât și asupra stării de sănătate a individului. Lucrarea de față investighează comunicarea umană din perspectiva actului didactic și a finalităților acestuia, considerându-le cadrul în care educația trebuie să țintească performanța și să-și realizeze scopurile cuprinse în idealul educațional. În urma investigării datelor teoretice și aplicative, pot fi formulate următoarele **concluzii**:

Bazată pe funcțiile generale ale comunicării și pe principiile sale, comunicarea didactică deține o serie de dimensiuni și caracteristici suplimentare, printre care dimensiunea explicativă, structurată conform principiilor logicii pedagogice, varietatea fluxurilor de comunicare, corelate direct cu structura psihică a participanților, iar calitatea procesului este intrinsec legată de experiența, personalitatea și nivelul cognitiv și afectiv al elevului. Demersul de trasare a unui *cadru referențial* privitor la competența de comunicare a elevilor de liceu a luat în considerare atât dimensiunile și formele comunicării didactice, cât și funcțiile pe care educația fizică le îndeplinește în procesul educațional. Analiza exigențelor referențiale ale comunicării, ca act intenționat și cu o finalitate așteptată, a condus la concluzionarea existenței unei **corelări noematice** comunicare-educație fizică, prin extinderea într-o disciplină nonlingvistică.

În baza valorificării ideilor expuse și revizualizate prin prisma necesităților cercetării, s-a confirmat faptul că în desfășurarea lecțiilor de educație fizică se folosesc metode și tehnici didactice variate, dominante fiind cele verbal-expozitive, verbal-conversative, dar și metodele și tehnicile care implică în special demonstrația. Mesajele verbale sunt preponderent sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie. Or, condiția cea mai importantă pentru realizarea obiectivelor propuse la lecția de educație fizică este desfășurarea unui proces de comunicare caracterizat de eficiență. Este extrem de important ca elevul să dețină un **repertoriu lingvistic** în care să se regăsească și termenii specifici educației fizice, intervenția profesorului să vină în momentul oportun, iar rezultatele să fie vizibile atât în atitudinile elevului, cât și în rezultatele sale școlare.

Valorificând instanța educativă a modelelor de comunicare și a aplicabilității practice a acestora, luând în considerare reperele lor conceptuale, a fost structurat **Modelul pedagogic al dezvoltării competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația**

*fizică*, în calitate de bază pentru *Patternul educațional al dezvoltării competenței de comunicare a elevilor (educația fizică) – PE2CE*. *Patternul educațional* a fost conceput și structurat pentru a genera rezultate previzibile și vizibile, ca mijloc euristic pentru construirea unui scenariu didactic, astfel încât elevii să-și asume nivelul adecvat de participare prin respectarea normelor și depășirea exigențelor impuse de specificul disciplinei.

Plecând de la faptul că investigația constatativă a relevat că elevii au la începutul ciclului liceal competența de comunicare scăzută, ceea ce constituie un adevăr validat și prin rezultatele chestionarului aplicat cadrelor didactice din diferite arii curriculare, am concluzionat că elevii au dificultăți în decodificarea mesajului didactic, fapt determinat și de disponibilitatea redusă de a asculta activ în timpul activităților de educație fizică, astfel încât mesajul didactic nu-și poate realiza scopul și nu poate produce în comportamentul elevilor schimbările preconizate de obiectivele lecției. Coroborând frame-ul teoretic al comunicării cu necesitatea dezvoltării unui cadru referențial adecvat pentru conceperea unui program de dezvoltare a competenței de comunicare, a fost elaborat *Setul de activități CC*: autocunoaștere, intercunoaștere, comunicare emotivă, colaborare verbală, comunicare nonverbală, decodificarea mesajului.

Aplicarea instrumentelor de măsurare a rezultatelor obținute în urma *implementării PE2CE* și prelucrarea acestora în indicatori statistici a arătat că intervenția a avut rezultate semnificative, prin progresul pe care GE l-a înregistrat față de GC. Așa cum reiese din Tabelul 3.18., scorul mediu general calculat pentru GE este superior celui calculat pentru GC cu 16,38% (0,611 – GE și 0,525 – GC), cel mai mare decalaj între grupuri fiind înregistrat la itemul nr. 20 (*Prefer să petrec o oră în laboratorul de IT decât în sala de sport*: GE – -1,294; GC – 0,609), iar cel mai mic, la itemul nr. 26 (*Înțeleg mai bine cerința, dacă urmăresc o demonstrație*: GE – 1,412; GC – 1,261). Și față de momentul studiului constatativ, GE a evoluat clar, creșterea scorului mediu calculat fiind de 12,31%. Cea mai mare diferență se observă la itemul nr. 18, care se referă la înțelegerea cerințelor formulate de profesor (GE – -0,765; SC – 0,407), diferența cea mai redusă observându-se la itemul nr. 12, care face referire la ascultarea activă (GE – 1,059; SC – 1,000).

Mai mult, este semnificativ faptul că GC a prezentat rezultate mai slabe față de nivelul la care se afla în momentul investigației constatative. Astfel, față de momentul scorului inițial, GC a înregistrat o scădere a scorului mediu general (0,525) cu aproape 5% (SC – 0,544). Diferența cea mai mare se înregistrează la itemul nr. 21, unde este vorba de spiritul de echipă (elevii au trecut prin contextul pandemic, ceea ce i-a condus spre izolare și însingurare): GC – 0,609; SC – -1,051. Cea mai redusă diferență se observă la itemul nr. 11, care ia în considerare limbajul nonverbal: GC – 0,696; SC – 0,716. Corelarea scorurilor obținute la fiecare item arată că elevii

au demonstrat responsabilitate în completarea chestionarelor aplicate la finalul activităților; astfel, putem susține că există o legătură directă vizibilă între afirmațiile lor și rezultatele statistice obținute.

Privitor la implementarea **PC2CE**, specificăm că acesta este structurat astfel încât să fie utilizată ora la dispoziția profesorului, dar se poate utiliza și ora de consiliere și orientare, această versatilitate făcându-l **aplicabil** nu doar pentru profesorul de educație fizică, ci și pentru profesorii care predau discipline din alte arii curriculare, care doresc să îmbunătățească relația didactică elev-profesor, atmosfera și comunicarea în sala de clasă.

Rezultatele obținute arată că, în pofida condițiilor grele în care s-a desfășurat anul școlar, Patternul educațional a avut efectul scontat, astfel încât suntem îndreptățiți să afirmăm că poate fi și mai eficient în condiții normale de lucru.

### **Recomandări:**

1. În baza sintezelor teoretice ale cercetării, menționăm că este oportun să fie investigate aspectele ce vizează influența modificărilor *circumstanțelor sociale* și a tendințelor care se manifestă, actualmente, la vârsta adolescenței asupra deschiderii elevilor pentru practicarea exercițiului fizic, prin elaborarea **ghidului metodologic** „Educația fizică – comunicare și dezvoltare”.

2. Prin valorificarea rezultatelor experimentale, poate fi pusă în valoare importanța practicării sportului în concurență cu comunicarea, în condițiile utilizării excesive a dispozitivelor smart (telefoane), elaborând **spoturi publicitare școlare** ce ar prezenta diferite situații complicate, dificile din viața elevilor, în care pot avea nevoie de o pregătire fizică adecvată și de o comunicare verbală calitativă.

3. Pornind de la *Modelul pedagogic al dezvoltării competenței de comunicare la elevii din ciclul liceal în cadrul disciplinei educația fizică* și de la corelarea noematică, este rațional, în contextul noilor orientări în educația comunicării în școală, să fie elaborate **module pluridisciplinare** pentru dezvoltarea comunicării în cadrul diverselor discipline școlare nonlingvistice, prin competitivitate și deschidere verbală.

4. În contextul care vizează transdisciplinaritatea în educație, ideile, concluziile, rezultatele cercetării, pornind de la relația noematică, pot constitui un reper fundamental în abordarea investigațională a tematicii învățării/formării integralizate, în care ar fi „îmbinat” **specificul acțiunii, mișcării fizice** cu **specificul acțiunii verbale**, rolul decisiv revenindu-i, din diverse perspective tematice, noțiunii de „acțiune”.



5. Ideile referitoare la funcționalitatea comunicării didactice pot servi drept bază în elaborarea unei lucrări privind ***cultura comunicării la lecția de educație fizică***, în care ar fi reflectate diverse modalități de interacțiune profesor-elevi la nivel de cultură a comunicării.

## BIBLIOGRAFIE

### În limba română

1. \*\*\* CENTRUL DE EVALUARE ȘI ANALIZE EDUCAȚIONALE. *Scăderea analfabetismului funcțional – o posibilă prioritate strategică în educație*. 2015 [vizitat: 16.10.2019]. Disponibil la: <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2015/10/Raport-Scaderea-analfabetismului-functional.pdf>
2. \*\*\* *Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil la: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>
3. \*\*\* ME-CNPEE. *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național la clasa a IX-a, în anul școlar 2021-2022. Educație fizică. Învățământ liceal și profesional*. București, 2021. 59 p.
4. \*\*\* MINISTERUL EDUCAȚIEI. *Programe școlare, clasele IX-XII. Educație fizică*. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/>
5. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Curriculum național. Aria curriculară SPORT. Disciplina Educație fizică, clasele X-XII*. Disponibil la: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie\\_fizica\\_curriculum\\_liceu\\_rom.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_fizica_curriculum_liceu_rom.pdf)
6. ABRIC, J.C. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
7. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom, 1998. 190 p. ISBN 973-683-106-X.
8. ALLPORT, G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 575 p. ISBN 973-30-1151-7.
9. ANIȚEI, M., CHRAIF, M., BURTĂVERDE, V., MIHĂILĂ, T. *Tratat de psihologia personalității*. București: TREI, 2009. 467 p. ISBN 978-606-719-538-5.
10. ANTOHE, G., BARNA, I. *Psihopedagogia jocului*. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006. 119 p. ISBN 973-627-280-X.
11. ANTONESCU, L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Polirom, 2002. 220 p. ISBN 973-683-848-X.
12. ARHIP, A., PAPUC, L. *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 1996. 142 p. ISBN 5-7790-0357-2.

13. AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p.
14. BALGIU, B. *Creativitatea și inteligența emoțională conform modelului lui K.V. Petrides*. În: Revista de Psihologie. Vol. 61, nr. 1, pp. 7-16, București, ianuarie-martie 2015. ISSN 0034-8759.
15. BERGER, G. *Tratat practic de cunoaștere a omului*. București: Editura Univers Enciclopedic, 2010. 264 p. ISBN 978-606-8162-23-2.
16. BLÂNDUL, V.C., BRADEA, A. *Câteva aspecte privind dezvoltarea psihosocială a adolescenților*. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, 2017, nr. 9 (109). Seria „Științe ale educației”. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025, pp.118-122.
17. BOCOȘ, M.-D. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
18. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2.
19. BONCHIȘ, E. (coord.). *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Polirom, 2011. 419 p. ISBN 978-973-46-2231-3.
20. BONCU, ȘT. *Psihologia influenței sociale*. Iași: Polirom, 2002. 432 p. ISBN 973-6810-91-7.
21. BONCU, ȘT., CEOBANU, C. (coord.). *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom, 2013. 410 p. ISBN 978-973-4640-45-4.
22. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: All Educational, 1995. 347 p. ISBN 973-9156-77-0.
23. CALLO, T. (coord.) et al. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Print-Caro SRL, 2010. 172 p. ISBN 978-99 75-4152-9-3.
24. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÂRCĂ, M. *Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
25. CARNEGIE, D. *Cum să comunici eficient*. București: Litera, 2019. 175 p. ISBN 978-606-33-3392-7.
26. CARR, N. *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman*. București: Editura Publica, 2012. 352 p. ISBN 978-973-1931-95-1.
27. CÂRSTEA, G. *Didactica educației fizice. Note de curs*. ANEFS, 2002. 201 p. ISBN 978-973-716-803-0.

28. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Româna pentru toți*. București: Litera Internațional, 2005. 286 p. ISBN 973-675-057-4.
29. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Ediția a II-a, completată. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.
30. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
31. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 192 p. ISBN 973-6866-95-5.
32. CIAPA, G.C. *Comunicarea în educația fizică militară*. În: Buletinul Universității Naționale de Apărare „Carol I”, nr. 2, 2015, pp. 88-93.
33. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN 973-46-1034-1.
34. CIORBĂ, C. *Conținutul învățământului de cultură fizică. Esență, noțiuni, probleme, principii, procedee, concepții*. Chișinău: Garuda Art, 2001. 192 p. ISBN 99-75-9564-1.
35. CIORBĂ, C. *Jocuri dinamice pentru inițiere în baschet*. Chișinău: S.n., 2018. 118 p. ISBN 9789975134194.
36. CIORBĂ, C. et al. *Jocuri sportive. Ghid metodic*. Chișinău: S.n., 2016. 99 p. ISBN 978-9975-68-298-5.
37. CIORBĂ, C. *Teoria și metodică educației fizice*. Chișinău: Valinex, 2016. 146 p. ISBN 978-9975-68-297-8.
38. CLOCOTICI, V., STAN, A. *Statistică aplicată în psihologie*. Iași: Polirom, 2000. 296 p. ISBN 973-683-577-4.
39. COJOCARU, V.Gh. *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: CEP UPSC, 2016. 276 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
40. COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L. *Fundamentele științelor educației*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5.
41. COJOCARU-BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI, C., STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3.
42. CONSTANTINESCU, O. *Repere conceptuale și metodologice în curriculum național*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2012. Disponibil la: [https://www.math.uaic.ro/~oanacon/depozit/Curs\\_10\\_Curriculum\\_national.pdf](https://www.math.uaic.ro/~oanacon/depozit/Curs_10_Curriculum_national.pdf)

43. COSMOVICI, A., IACOB, L. (coord.). *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1990. 304 p. ISBN 978-973-46-1077-8.
44. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2002. 200 p. ISBN 978-973-46-0681-8.
45. COTEANU, I., SECHE, L., SECHE, M. (coord.). *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția II-a. București: Editura Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p.
46. COZOLINO, L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală*. București: Trei, 2017. 312 p. ISBN 978-606-719-723-5.
47. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2016. 392 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
48. CREȚU, Z.R. *Amprenta comportamentală și evaluarea personalității*. Iași: Polirom, 2010. 248 p. ISBN 978-973-46-1800-2.
49. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016. 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
50. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. București: Didactica Publishing House, 2017. 186 p. ISBN 978-606-683-444-5.
51. CRISTEA, S. *Educația. Concept și analiză*. București: Didactica Publishing House, 2016. 118 p. ISBN 978-606-683-378-3.
52. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. București: Didactica Publishing House, 2016. 133 p. ISBN 978-606-683-403-2.
53. CRISTEA, S. *Formele de organizare a instruirii/procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2017. 176 p. ISBN 978-606-683-542-8.
54. CRISTEA, S. *Instruirea/procesul de învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2017. 131 p. ISBN 978-606-683-491-9.
55. CRISTEA, S. *Sistemul de educație/învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2017. 138 p. ISBN 978-606-683-456-8.
56. CRISTEA, S. *Conceptul pedagogic de competență*. În: *Didactica Pro*, nr. 1 (65), 2011, pp. 54-56. ISSN 1810-6455. Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/54\\_56\\_Conceptul%20pedagogic%20de%20competenta.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54_56_Conceptul%20pedagogic%20de%20competenta.pdf)
57. CRISTEA, D.I. *Didactica educației fizice*. Universitatea din Oradea. Disponibil la: [http://feffs.s1t.eu/fisiere/cadre/3\\_curs\\_didactica.pdf](http://feffs.s1t.eu/fisiere/cadre/3_curs_didactica.pdf)

58. CUCOȘ, C. *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*. Iași: Polirom, 1997. 142 p. ISBN 973-9248-58-6.
59. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
60. CURY, A. *Copii străluciți, elevi fascinanți*. București: For You, 2011. 158 p. ISBN 978-973-1701-86-8.
61. CURY, A. *Părinți străluciți, profesori fascinanți*. București: For You, 2005. 183 p. ISBN 973-7978-33-1.
62. CUZNEȚOV, L. *Sistemul educației pentru familie în contextul problematicii lumii contemporane*. În: *Problematika educației în mileniul III: național, regional, european: comunicări la simpozionul științific internațional, 2-3 noiembrie. 2006*, pp. 379-385. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2007. 560 p. ISBN 978-9975-70-212-6.
63. DAFINOIU, I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4.
64. DANAIL, S., BRANIȘTE, G., DANAIL, S.S. *Probleme teoretico-metodologice ale activității de proiectare didactică a profesorului de educație fizică*. În: *Probleme acmeologice domeniul culturii fizice: Materialele conferinței științifice internaționale. Ediția a II-a*. Chișinău: USEFS, 2016, pp. 26-35. ISBN 978-9975-131-37-7.
65. DAVID, D., MATU, S.-A., DAVID, O. *Psihologie și tehnologie. Fundamente de robointervenție și psihointervenție prin realitate virtuală*. Iași: Polirom, 2015. 224 p. ISBN 978-973-46-5327-0.
66. DERLOGEA, S., BOTA, G. *160 de activități dinamice (jocuri) pentru TEAM-BUILDING*. București: Universitatea din București. Centrul de Arte Marțiale și Studii Asociate – CASA. 2011.
67. DINU, M. *Comunicarea. Repere fundamentale*. București: Orizonturi, 2007. 438 p. ISBN 978-973-736-071-7.
68. DRAGNEA, A. et al. *Paradigme contemporane în educația fizică – implicații pentru politicile educaționale*. În: *Discobolul*, nr. 1 (19), 2010. 18 p. ISSN 1454-3907.
69. DRAGNEA, A. (coord.). *Educație fizică și sport: teorie și didactică*. București: FEST, 2006. 300 p. ISBN 973-87886-0-9.
70. DRĂGAN, I. *Paradigmele comunicării de masă*. București: Casa de Editură și Presă „Șansa”, 1996. 304 p. ISBN 973-9167-54-3.
71. DUMITRESCU, R. *Metodica educației fizice – Jocurile de mișcare*. Vol. I. București: Editura Universității din București, 2008. 169 p. ISBN 978-973-737-493-6.

72. DUMITRIU, GH., DUMITRIU, C. *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. 205 p. ISBN 973-30-1864-3.
73. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2007. 480 p. ISBN 978-973-46-0410-4.
74. EPURAN, M., HOLDEVICI, I., TONIȚA, F. *Psihologia sportului de performanță: teorie și practică*. București: FEST, 2008. 467 p. ISBN 978-973-87886-2-6.
75. FABER, A., MAZLISH, E., NYBERG, L. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*. București: Curtea Veche, 2002. 248 p. ISBN 973-8356-07-5.
76. FISKE, J. *Introducere în științele comunicării*. Iași: Polirom, 2003. 248 p. ISBN 973-681-179-4.
77. **FLOREA, M.** *Competențele de comunicare ale elevilor care încep ciclul liceal*. În: *Lucrările Conferinței științifice internaționale „Cadrul didactic promotor al politicilor educaționale”*. Chișinău, 2019. CZU 37.091(082)-135.1-111-161.1 C12, p. 710. ISBN 987-9975-48-156-4.
78. **FLOREA, M.** *Competențele de comunicare la ora de educație fizică*. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. Probleme actuale ale științelor umanistice*. Vol. XVIII. 2019, partea I, p. 233. ISBN 978-9975-46-235-8, ISBN 978-9975-46-420-8, ISSN 1857-0267.
79. **FLOREA, M.** *Comunicare și eficiență la ora de educație fizică*. În: *Lucrările conferinței științifice internaționale „Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție”*. Bacău, decembrie 2019. Vol. I și II, p. 163. ISBN 978-973-0-30979-9.
80. **FLOREA, M.** *Comunicarea didactică în ora de educație fizică*. În: *Lucrările simpozionului științific internațional al doctoranzilor, masteranzilor și cadrelor didactice „Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”*. Bacău, 2020. Volum internațional de studii științifice de specialitate. Bacău: Smart Academic, 2019, p. 159. ISBN 978-606-063-003-6.
81. **FLOREA, M.** *Comunicarea nonverbală și paraverbală în lecția de educație fizică*. În: *Lucrările Conferinței Științifice Internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”*. Chișinău, 2020, seria XXII. Vol. II, p. 510. ISBN 978-9975-46-449-9.
82. **FLOREA, M.** *Creșterea eficienței comunicării la ora de Educație fizică*. În: *Revista cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și universitar*, august 2021, p. 95. ISSN 2559-1371, ISSN-L2559-1371.

83. **FLOREA, M.** *Curriculum și învățământ în epoca actuală.* În: Sesiune Interjudețeană de Comunicări Științifice și Metodice – Incursiune în Curriculum. Ediția a IX-a, 2018, p. 179. ISSN 978-606-575-920-6.
84. **FLOREA, M.** *Empatia, emoția și învățarea.* În: Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. Probleme actuale ale științelor umaniste. Vol. XVII, partea I, p. 154. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2018. ISBN 9789975-46-393-5.
85. **FLOREA, M.** *Instrumente de îmbunătățire a procesului de comunicare la ora de educație fizică.* În: Revista iTeach: Experiențe didactice, nr. 118, iunie 2021, p. 5. ISSN 2247-966-X.
86. **FLOREA, M.** *Îmbunătățirea competențelor de comunicare la disciplina Educație fizică.* În: Lucrările Conferinței Naționale „Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale”. Bacău, 2019. Ghid de bune practici relevante și relatate prin proiecte inițiate de cadre didactice din învățământul preuniversitar, în beneficiul elevilor și eficientizării activității din instituțiile de învățământ, partea a II-a. Bacău: Smart Academic, 2019, p. 37. ISBN 978-606-8947-63-1.
87. **FLOREA, M.** *Percepția educatorului asupra competențelor de comunicare ale elevilor.* În: Revistă de Științe Socioumane, nr. 1 (47), 2021, pp. 60-71. ISSN 1857-0119, SSn 2587-330X.
88. **FLOREA, M.** *Patternul educațional al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor (Educația fizică).* În: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 2 (28), 2022, pp. 177-183. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636.
89. GARDNER, H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică.* București: Sigma, 2007. 320 p. ISBN 978-606-727-063-1.
90. GARRIDO, J.L.G. *Fundamente ale educației comparate.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 229 p. ISBN 973-30-4036-3.
91. GĂGĂUZ, O. *Familia contemporană între tradițional și modern.* Chișinău: S.n., 2011. 280 p. ISBN 978-9975-57-021-3.
92. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității.* Iași: Polirom, 2016. 232 p. ISBN 978-973-46-5664-6.
93. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic.* Iași: Polirom, 2007. 232 p. ISBN 973-46-0586-6;
94. GHICOV, A. *Pedagogia aplicativă a performanței.* Chișinău: Pontos, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-51-310-4.



95. GHICOV, A. *Didactica textului în rețea*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017. 364 p. ISBN 978-9975-56-409-0.
96. **GHICOV, A., FLOREA, M.** *Educația pentru comunicare. Sensul pedagogic al corelării noematice*. În: *Didactica Pro*, nr. 2-3 (132-133), iunie 2022, p. 11-16. ISSN 1810-7455.
97. GHIMP, A., BUDEVICI-PIUIU, A. *Teoria și metodica jocurilor dinamice. Manual pentru studenții USEFS*. Chișinău: S.n. Valinex, 2016. 425 p. ISBN 978-9975-68-294-7.
98. GOLD, J. *Părinte în era digitală. Învăță-ți copilul cum să folosească adecvat rețelele sociale și aparatele digitale*. București: TREI, 2016. 408 p. ISBN 978-606-719-809-6.
99. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. București: Curtea Veche Publishing, 2007. 461 p. ISBN 978-973-669-377-9.
100. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației „România de Mâine”, 2007. Vol. I, II. 831 p. ISBN 978-973-725-857-1.
101. GORAȘ-POSTICĂ, V., BOTEZATU, M. *Psihopedagogia comunicării. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p. ISBN 978-9975-71-572-0.
102. GRIMALSCHI, T. *Deschideri la impactul noilor tendințe de dezvoltare a competențelor specifice de comunicare în educația fizică școlară*. În: revista *Sirius*, 2014. 29-32 p. ISSN 1857-0615.
103. GUȚU, V. *Învățământul centrat pe competențe: abordarea teleologică*. În: *Didactica Pro*, nr. 1 (65), 2011, pp. 2-7. ISSN 1810-6455.
104. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare*. Chișinău: IȘE, 2020. 162 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
105. HATOS, A. *Sociologia educației*. Iași: Polirom, 2006. 248 p. ISBN 973-46-0082-3.
106. HÂNCEAN, M.-G. *Rețele sociale. Teorie, metodologie și aplicații*. Iași: Polirom, 2014. 341 p. ISBN 978-973-4643-30-1.
107. HUIZINGA, J. *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012. 348 p. ISBN 978-973-50-3480-1.
108. HUSSERL, E. *Idei privitoare la o fenomenologie pură și la o filosofie fenomenologică. Cartea întâi: Introducere generală în fenomenologia pură*. București: Humanitas, 2011. 584 p. ISBN 978-973-50-3093-3

110. ILUȚ, P. *În căutare de principii. Epistemologie și metodologie socială aplicată*. Iași: Polirom, 2013. 341 p. ISBN 978-973-46-3684-6.
111. IONEL, V. *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Polirom, 2002. 184 p. ISBN 973-683-948-6.
112. IUCU, R.B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2001. 192 p. ISBN 973-683-714-9.
113. JDERU, G. *Introducere în sociologia emoțiilor*. Iași: Polirom, 2012, 257 p. ISBN 978-973-46-2187-3.
114. JOIȚA, E. *Management educațional. Profesorul-manager, roluri și metodologie*. Iași: Polirom, 2000. 230 p. ISBN 973-683-597-9.
115. KARDARAS, N. *Copiii și ecranele luminoase. Ce îi înstrăinează pe copii și cum să rupem această stare de hipnoză*. Pitești: Paralela 45, 2016. 344 p. ISBN 978-973-47-2440-6.
116. KHORY, J. *Noțiunea de adaptare socială, tipuri și condiții ale adaptării*. În: Conferința „Preocupări contemporane ale științelor socioumane”. Ediția a IX-a, 2018. Chișinău. ISBN 978-9975-3277-5-6.
117. KUTSCHER, M. L. *Copiii erei digitale*. București: Editura Univers, 2018. 192 p. ISBN 978-973-34-1065-2.
118. LARCHET, J.-C. *Captivi în internet*. București: Sophia, 2018. 336 p. ISBN 9789731366241.
119. LE COADIC, Y. *Știința informării*. București: Sigma, 2004. ISBN 978-973-649-155-9.
120. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării*. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017. 305 p. ISBN 978-606-8356-46-4.
121. LOSÎL, E. *Tehnologiile informaționale și aptitudinile de comunicare ale studenților*. În: Conferința „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Seria 22. Vol. 1, 2020. Chișinău. ISBN 978-9975-46-450-5.
122. LOZINCĂ, I., MARCU V. *Psihologia și activitățile motrice*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2005. 266 p. ISBN 973-613-916-6.
123. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie: propedeutica*. București: Aramis, 2007. 256 p. ISBN 978-973-679-474-2.
124. MANOLESCU, G. *Probleme deschise de fenomenologia lui Husserl prin prisma integrării sale în modelul ontologic informațional propus de Mihai Drăgănescu*. În:

Swedish Journal of romania studies. Vol. 3. No. 1 (2020), pp. 218-240. ISSN 2003-0924.  
Disponibil la: <https://journals.lub.lu.se/sjrs/article/view/20359/19413>

125. MATANIE BOTIȘ, A., AXENTE, A. *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 130 p. ISBN 978-973-7973-67-2.

126. MATTHEWS, G., DEARY, I.J., WHITEMAN, M.C. *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*. Iași: Polirom, 2012. 560 p. ISBN 978-973-46-3070-7.

127. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ L., MÂNDRUȚ, M. *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare*. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”. Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012. 145 p. ISBN 978-973-664-538-9.

128. MCQUAIL, D. *Comunicarea*. Iași: Institutul European, 1999. 272 p. ISBN 973-586-168-2.

129. MIHAI, A.C., GÎRNICEANU, C.C. *Inteligența emoțională și personalitatea. Convergențe și divergențe*. În: Psychology of Human Resources Journal. Romania. Vol. 10, nr. 2, pp. 33-52, oct. 2012, electronic ISSN 2392-8077.

130. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Trad.: Onofrei, D. Chișinău: Editura Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.

131. MIRCESCU, M. *Educație pentru performanță*. București: Discipol, 1999. 152 p. ISBN 973-97677-5-3.

132. MITROFAN, L. *Dinamica grupurilor (suport de curs)*. București: Credis, 2008. 67 p.

133. MONTEIL, J.-M. *Educație și formare. Perspective psihosociale*. Iași: Polirom, 1997. 190 p. ISBN 973-683-009-8.

134. MOSCOVICI, S. *Influență socială și schimbare socială*. Iași: Polirom, 2011. 301 p. ISBN 978-973-46-1956-6.

135. MOSCOVICI, S., MARKOVA, I. *Psihologie socială modernă*. Iași: Polirom, 2011. 278 p. ISBN 978-973-46-2192-7.

136. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica*. Iași: Polirom, 2005. 250 p. ISBN 973-681-778-4.

137. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010. 331 p. ISBN 978-973-46-1798-2.

138. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I.-V. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2005. 256 p. ISBN 973-46-1076-1.

139. NICOLESCU, O., VERBONCU, I. *Management*. București: Editura Economică, 1999. 596 p. ISBN 973-590-006-8.
140. PALICICA, M. *Prelegeri de psihopedagogie*. Timișoara: Orizonturi Universitare, 2002. 240 p. ISBN 973-8392-31-837.015.3.
141. PALLADINO, L. *Copiii în epoca dependenței de tehnologie. Noile dispozitive digitale și riscurile utilizării lor excesive*. Iași: Polirom, 2015. 272 p. ISBN 978-973-46-5267-9.
142. PASCARU, M. *Efectul Pygmalion. Sinteze de psihologie socială aplicată*. Cluj-Napoca: Eikon, 2012. ISBN 978-973-757-753-5.
143. PAVEL, D. *Comunicarea în grupul de adolescenți*. În: *Analele Universității „Spiru Haret”*. Seria Jurnalism, nr. 10/2009, Issue 1, pp. 217-225. ISSN 1454-9492.
144. PAVELCU, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 380 p.
145. PĂTRAȘCU, D., MOCRAC, A., PĂTRAȘCU, L. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău: Știința, 2003. 251 p. ISBN 9975-67-320-1.
146. PÂNIȘOARĂ, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom, 2011. 224 p. ISBN 978-973-46-2126-2.
147. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2015. 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6.
148. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
149. PÂSLARU, VI. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În: *Didactica Pro*, 2011, nr. 2, pp. 4-8. ISSN 1810-6455.
150. PEASE, A., PEASE, B. *Abilități de comunicare*. București: Curtea Veche Publishing, 2013. 104 p. ISBN 978-606-588-595-0.
151. PEIRCE, C.S. *Semnificație și acțiune*. București: Humanitas, 1990. 344 p. ISBN 973-28-0053-4.
152. PERETTI, A., LEGRAND, J.-A., BONIFACE, J. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 392 p. ISBN 973-683-505-7.
153. PIAGET, J. *Epistemologia genetică*. Cluj: Dacia, 1973. 103 p.
154. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965. 221 p.
155. PIAGET, J. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. București: Editura Politică, 1988. 631 p. [vizitat: 22.06.2019]. Disponibil la: <http://carti-de-psihologie.blogspot.com/2013/04/teorii-alelimbajului-teorii-ale.html>

156. PLEȘCA, M. *Influența inteligenței emoționale asupra performanței academice*. 2016, ianuarie, pp. 52-57. Disponibil la: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/398>
157. POP, L.C. *Comunicarea în educație fizică și sport*. București: Pro Universitaria, 2014. 184 p. ISBN 978-606-647-939-4.
158. POPA, C. *Noi comportamente adictive: internetul patologic, dependența de TV și SMS-uri*. București: Editura Universitară, 2013. 179 p. ISBN 978-606-591-747-7.
159. POPA, C., CIOBANU, A. *Simptome psihopatologice ale dependenței de telefonul mobil*. În: *Revista Română de Interacțiune Om-Calculator*, nr. 6 (2), 2013, pp. 127-140. ISSN 1843-4460.
160. POPA, M. *Comunicarea – aspecte generale și particulare*. București: PAIDEIA, 2007. 93 p. ISBN (10) 973-596-326-4; (13) 978-973-596-326-2.
161. POPESCU, D.M. *Comunicare și negociere în afaceri*. Târgoviște: Bibliotheca, 2010. 198 p. ISBN 978-973-712-512-5.
162. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 784 p.
163. POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: TREI, 2013. 888 p. ISBN 978-973-707-695-3.
164. POPOVICI, D.V. *Orientări teoretice și practice în educația integrată*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2007. 353 p. ISBN 978-973-752-155-2.
165. POTÂNG, A., BOTNARI, V. *Antrenamentul competențelor comunicative: culegere de teste, tehnici, exerciții pentru studenți*. Chișinău: CEP USM, 2013. 132 p. ISBN 978-9975-71-472-3.
166. POVESTCA, L., DANAIL, S., GORASCENCO, A. *Probleme actuale ale teoriei și practicii culturii fizice*. Chișinău: Conferința științifică studentescă internațională. Editura USEFS, 2016. 79 p. ISBN 978-9975-131-28-5.
167. PRUTIANU, ȘT. *Manual de comunicare și negociere în afaceri*. Iași: Polirom, 2000. 328 p. ISBN 973-46-1223-9.
168. RACU, IG., RACU, I. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p. ISBN 978-9975-921-26-8.
169. RACU, A. *Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2016. 272 p. ISBN 978-9975-53-670-7.
170. RACU, J. *Relația dintre inteligența emoțională și creativitate la adolescenți*, pp. 1-8, 2017. Disponibil la: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/897>

171. RACU, J., GANGAN, T. *Interrelația dintre inteligența emoțională și personalitate la adolescenți*. 2015, nov., pp. 98-103. Disponibil la: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/447>
172. RADU, I. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Sincron, 1991. 354 p. ISBN 973-95233-2-3.
173. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 288 p. ISBN 9789733023548.
174. RAȚĂ, G. *Didactica educației fizice și sportului*. Iași: PIM, 2008. 337 p. ISBN 978-606-520-032-6.
175. RĂDUȚ, D. et al. *Eficiența acțiunii educative*. Chișinău: PrimexCom SRL, 2011. 342 p. ISBN 978-997-5420-969.
176. RĂILEANU-CIOBANU, O. *Pedagogia competențelor. Suport de curs*. Chișinău: Tipografia PrimexCom, 2015. 120 p. ISBN 978-9975-110-33-4.
177. ROBU, V., TCACIUC, E. *Relația dintre dependența de internet, sentimentul de singurătate și suportul social perceput în rândul adolescenților*. În: *Romanian Journal of Applied Psychology*, 2010. Vol. 12. No. 2, pp. 62-72, ISSN 2392-8441.
178. ROTARU, A. et al. *Jocuri dinamice*. Chișinău: Lumina, 1993. 109 p. ISBN 5-372-01361-3.
179. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Tritonic, 2004. 289 p. ISBN 973-8497-99-x.
180. RUSU, M.-M. *Competența de comunicare – perspective de abordare*. În: *Limba română*, 2009, nr. 11-12, anul XIX.
181. SAVCA, L. *Psihologia personalității în dezvoltare*. Chișinău, 2003. 172 p. ISBN 9975- 921-35-3.
182. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681-553-6.
183. SFEZ, L. *O critică a comunicării*. București: Comunicare.ro, 2002. 385 p. ISBN 973-837-600-9.
184. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației. De la teorie la practică*. Ediția a II-a. București: Editura Universitară, 2013. 351 p. ISBN 978-606-591-766-8.
185. STOICA, M. *Pedagogie școlară*. Craiova: Editura Gheorghe Cârțu-Alexandru, 1995. 159 p. ISBN 973-96803-1-3.
186. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor (ciclurile vieții)*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-20-5798-3.

187. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 222 p. ISBN 973-30-5657-x.
188. ȘTEFĂNESCU, S. *Sociologia comunicării*. Târgoviște: Editura Cetatea de Scaun, 2009. 362 p. ISBN 978-606-537-016-6.
189. ȘTEFĂNESCU, S. *Utilizarea internetului: pattern-uri de consum ale adolescenților din România*. În: *Revista Română de Sociologie*. Serie nouă. Anul XIX, nr. 3-4, pp. 307-330, București, 2008. ISSN 1224-9262.
190. TIMUȘ, M. *Comunicarea didactică a profesorului de educație fizică*. Chișinău: Valinex, 2017. 218 p. ISBN 978-9975-68-334-0.
191. TISSERON, S. *Lumea virtuală: Avataruri și fantome*. București: TREI, 2013. 210 p. ISBN 978-973-707-421-8.
192. TODEA, S.F. *Jocuri de mișcare*. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2002. 216 p. ISBN 973-582-602-X.
193. TRAN, V., STĂNCIUGELU, I. *Teoria comunicării*. București: Comunicare.ro, 2003. 190 p. ISBN 973-8376-41-6.
194. TRIBOI, V. *Teoria și metodologia educației fizice*. Disponibil la: [https://www.usefs.md/PDF/Cursuri%20electronice/TMEF/Teoria%20si%20metodica%20educatiei%20fizice\(Lectia1\).pdf](https://www.usefs.md/PDF/Cursuri%20electronice/TMEF/Teoria%20si%20metodica%20educatiei%20fizice(Lectia1).pdf)
195. VERDEȘ, T. *Dezvoltarea competenței de comunicare orală*. În: *Învățământul Modern*. Anul X, nr. 4 (62), 2019, pp. 6-9. ISBN 1857-2820.
196. VERZA, E. *Psihopedagogie specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 134 p. ISBN 973-30-5952-8.
197. VÎGOTSKI, L.S. *Opere psihologice alese*. Vol. I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
198. ZAHAVI, D. *Fenomenologia lui Husserl*. Oradea: Ratio et Revelatio, 2017. 233 p. ISBN 9786068680606.

### **În limba engleză**

199. ARCHER, A.V. *Analyzing the Extensive Reading Approach: Benefits and Challenges in the Mexican Context*. HOW 19, December 2012, Bogotá, Colombia. Pages: 169-184, ISSN 0120-5927.
200. BEATTIE, G. *Visible thought. The new psychology of body language*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. ISBN 0-415-30809-7.

201. BURGON, J.K., BULLER, D.B., WOODALL, V.G. *Nonverbal communication. The unspoken dialogue*. New York: Harper & Row, 1996. 535 p. ISBN-13 978-0070089952. Routledge Taylor & Francis Group, 2004. ISBN 0-415-30809-7.
202. CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press, 2006. 209 p. ISBN 978-0-511-13774-7.
203. CIORBĂ, C. *Level of Involvement in the Motor Activities of Students in Higher Educational Institutions with a Pedagogical Profile*. In: *Gymnasium Scientific Journal of Education, Sports and Health*, Vo. XX, Issue 2 (2019), pp. 5-11. ISSN 2344-5645.
204. CORCACI, G., BUDUR, C.L. *The Impact of Emotional Intelligence on Academic Performance of High School Students*. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei”*. Iași. Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie, nr. 11, 2013, pp. 121-135.
205. CULLINAN, B.E. *Independent Reading and School Achievement*. In: *Research Journal of the American Association of School Librarians*. Vol. 3, 2000. ISSN 1523-4320.
206. CUNNINGHAM, A.E., STANOVICH, K.E. *What Reading Does for the Mind*. In: *Journal of Direct Instruction*. Vol. 1. No. 2, pp. 137-149. Reprinted with permission from The American Federation of Teachers. *American Educator*. Vol. 22. No. 1-2, pp. 8-15.
207. DIMITRIUS, J.-E., MAZZARELLA, M. *How to understand people and predict their behavior-anytime, anyplace*. New York: The Ballantine Publishing Group, 1999. 295 p. ISBN 0-345-42587-1
208. ELHAI, J.D., DVORAK, R.D., LEVINE, J.C., HALL, B.J. *Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology*. In: *Journal of Affective Disorders Reports*, No. 207, January 2017, pp. 251-259, ISSN 0165-0327.
209. ELHAI, J.D., TIAMIYU, M., WEEKS, J. *Depression and social anxiety in relation to problematic smartphone use. The prominent role of rumination*. In: *Internet Research* Vol. 28. No. 2, 2018, pp. 315-332. Emerald Publishing Limited 1066-2243.
210. EROZKAN, A. *The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy*. In: *Educational Sciences: Theory & Practice* – 13 (2) – Spring – 739-745, 2013. Disponibil la: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017303.pdf>
211. EKMAN, P., ROSENBERG, E.L. *What the face reveals. Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*. New York: Oxford University Press Inc., 1997. 495 p. ISBN 0-19-510446-3.



212. EKMAN, P. *Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books, 2003. 285 p. ISBN 0-8050-7275-6.
213. EKMAN, P. *Unmasking the face*. Cambridge: Malor Books, 2003. 212 p. ISBN 1-883536-36-7.
214. FLOREA, M. *Didactic Communication during the emergency period*. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 24 (2), pp. 189-198. doi: 10.29081/JIPED.2020.24.2.06, ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127
215. FLOREA, M. *Communication in Physical Education*. Conference papers „La Violence Détruit, l’Amitié Contruit!”. Bacău, 2019, p. 122. Editura Docucenter. ISBN 978-606-721-394-2.
216. GRICE, H.P. *Logic and conversation*. In: P. Cole, J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York: Academic Press, pp. 41-58, 1975.
217. HAIR, E.C., JAGER, J., GARRET, S.B. *Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: What the Research Shows about Navigating Adolescence*. July, 2002. In: *Child Trends*, 4301 Connecticut Avenue, NW, Suite 100, Washington, DC 2008. Disponibil la: <https://www.childtrends.org/publications/helping-teens-develop-healthy-social-skills-and-relationships-what-the-research-shows-about-navigating-adolescence>
218. HUSSAIN, Z., GRIFFITHS, M.D., SHEFFIELD, D. *An investigation into problematic smartphone use: The role of narcissism, anxiety, and personality factors*. In: *Journal of Behavioral Addictions*, 2017 Sep 1; 6 (3): 378-386.
219. IVAN, L. *Sex role identity, communication skills and group popularity*. In: *Romanian Journal of Communication and Public Relations*. Vol. 19, nr. 2 (41), July 2017.
220. JU-YU YEN et al. *Association between Adult ADHD Symptoms and Internet Addiction among College Students: The Gender Difference*. *Cyber Psychology & Behavior* (Volume: 12 Issue 2: April 10, pp. 187-191, 2009). ISSN 1802-7962.
221. JU-YU YEN et al. *The association between Internet addiction and belief of frustration intolerance: the gender difference*. In: *Cyber Psychology & Behavior* (Volume: 11 Issue 3: June 7, 2008, pp. 273-278).
222. KUSS, D.J., HARKIN, L., EIMAN, K., BILLIEUX, J. *Problematic Smartphone use: investigating contemporary experiences using a convergent design*. In: *Int J Environ Res Public Health*. 2018 Jan; 15 (1): 142. ISSN 1660-4601.
223. LAKSHMI, R. *Effective Listening Enhances the Process of Communication*. (June 6, 2018). *The IUP Journal of English Studies*. Vol. XII, No. 1, March 2017, pp. 7-10. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3191767>.

224. MARSHALL, T.C., LEFRINGHAUSEN, K., FERENCZI, N. *The Big Five, self-esteem and narcissism as predictor of the topics people write about in Facebook status updates*. In: *Personality and Individual Differences Journal*. Vol. 85 (oct. 2015), pp. 35-40, ISSN 0191-8869.
225. OLATZ, L.-F. *Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use*. In: *Addictive behaviors*. Vol. 64, jan. 2017, pp. 275-280, AB 04707, ISSN 0306-4603.
226. OKWUCHUKWU, C.L. *Listening for effective communication: a study of undergraduates of Nnamdi Azikiwe University*. Awka, Mgbakoigba, *Journal of African Studies*. Vol. 6. No. 1. July 2016. ISSN 2346-7126.
227. PEASE, A. *Body language. How to read others thoughts by their gestures*. London: Sheldon Press, 1988. ISBN 0-85969-406-2.
228. PERBAL, B. *Neuroscience and psychological studies sustain the cognitive benefits of print reading*. In: *Journal of Cell Communication and Signaling*, 2017 Mar; 11 (1): 1-4. ISSN 1478-811X.
229. TUDOR, G. *Social adaptation of adolescents users of smart tools*. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. Volume 22. Special Edition. Bacău: Alma Mater Publishing House, 2018. ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127
230. WEGMANN, E., OBERST, U., STODT, B., BRAND, M. *Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder*. In: *Addictive Behaviors Reports*. Vol. 5 (2017), pp. 33-42. ISSN 2352-8532.
231. WHITTEN, C., LABBY, S., SULLIVAN, S.L. *The impact of Pleasure Reading on Academic Success*. In: *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2016. Volume 2, Article 4, pp. 48-64.
232. \*\*\**Building healthy communities, changing opportunities*. 590548-EPP-1-2017-1-BG-SPO-SSCP Erasmus+ Sport project brochure. Disponibil la: <https://asociacionmundus.com/news/available-the-platform-to-exchange-ets-good-practices/>
233. \*\*\*EUROPEAN COMMISSION. *Developing key competences for all throughout life*. Disponibil la: [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/developing-key-competences\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/developing-key-competences_en)

## WEBOGRAFIE

233. Ministerul Educației: <http://evaluare.edu.ro/>
234. *European Association for the Study of Obesity, Milan Declaration: A call to Action*. Disponibil la: <https://easo.org/2015-milan-declaration-a-call-to-action-on-obesity/>
235. *Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova nr. 965/22.06.2016*. Disponibil la:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_965\\_din\\_22.06.18.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_965_din_22.06.18.pdf)
236. *OECD, PISA 2015. Results in focus*. Disponibil la:  
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
237. Proiectul „Teatrul în educație”, Conferința și Atelierele de formare „Mijloace creative de predare”. Disponibil la: <https://www.teatrulvienezdecopii.ro/initiativa-educationala-nationala/proiectul-teatrul-in-educatie/>
238. *Teatrul Vienez de Copii. Studiul științific*. Disponibil la:  
<https://www.teatrulvienezdecopii.ro/studiul-stiintific/>
239. Ministerul Educației. *Elevii din România vor avea posibilitatea de a studia teatrul ca disciplină opțională*. Disponibil la: <https://www.edu.ro/elevii-din-romania-vor-avea-posibilitatea-de-studia-teatrul-ca-disciplina-opțională>
240. Bergland, C. *Reading Reading Fiction Improves Brain Connectivity and Function*. Disponibil la: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-athletes-way/201401/reading-fiction-improves-brain-connectivity-and-function>
241. Brown, J. *15 incredible benefits from reading every day*. Disponibil la: <https://ideapod.com/15-incredible-benefits-reading-read-every-day/>
242. Medical News Today. *Five ways reading can improve health and well-being*. Disponibil la: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/313429.php>
243. Archer, A.V. *Analyzing the Extensive Reading Approach: Benefits and Challenges in the Mexican Context*. Disponibil la: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128021.pdf>
244. The European Association for the Study of Obesity. *Action for a healthier future. Tackling obesity together*. Disponibil la: <https://www.europeanobesityday.eu/tackling-obesity-together/policymakers/>
245. *The Thomas theorem of sociology explained with examples*. Disponibil la: <https://psychologenie.com/the-thomas-theorem-of-sociology-explained-with-examples>

246. Duquesne University, Pittsburg, USA. *The Pygmalion effect*. Disponibil la: <https://www.duq.edu/about/centers-and-institutes/center-for-teaching-excellence/teaching-and-learning-at-duquesne/pygmalion>

247. DidactForm, platforma proiectului Cadre DIDACTiceFORmate pentru educatie incluziva de calitate. *Efectul Pygmalion în comunicarea didactică*. Disponibil la:

<http://didactform.snsr.ro/campanie-online/efectul-pygmalion-in-comunicarea-didactica.html>

248. Burdujan, R. *Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor*. În: Revista Didactica Pro, nr. 5-6 (46), 2007, pp. 91-93. ISSN 1810-6455. Disponibil la:

[https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Conceptul%20de%20competenta%20si%20de%20dezvoltare%20a%20competentelor.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conceptul%20de%20competenta%20si%20de%20dezvoltare%20a%20competentelor.pdf)

249. *Dicționar Român Explicativ online*. Disponibil la:

<https://www.dictionarroman.ro/?c=competente>

250. *Sistemul de evaluare pentru învățământ liceal, clasa a IX-a*. Disponibil la: <https://www.efsdoc.ro/wp-content/uploads/2017/02/grile-evaluare-liceu.pdf>

251. <https://www.dictionarroman.ro/?c=noema>

252. Ноэма (значения). <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D1%8D%D0%BC%D0%B0>

253. Понятие ноэма. [https://studbooks.net/651553/filosofiya/ponyatie\\_noema\\_predmetnoe\\_soderzhanie](https://studbooks.net/651553/filosofiya/ponyatie_noema_predmetnoe_soderzhanie)

254. *Faze de lucru în recunoașterea de pattern-uri*. Disponibil la: [http://www.etc.tuiasi.ro/cin/Courses/Epim/Course/Curs\\_Rtizrt123XuAsdr/Capitol%2003.pdf](http://www.etc.tuiasi.ro/cin/Courses/Epim/Course/Curs_Rtizrt123XuAsdr/Capitol%2003.pdf)

255. Goldsmith, M. *Feed forward*. Disponibil la: <https://marshallgoldsmith.com/articles/1438/>

## ANEXE

### Anexa 1. Chestionar pentru elevi

#### CHESTIONAR PENTRU ELEVI

Bună ziua. Vă rog să răspundeți cât puteți de sincer la itemii din chestionar. Răspunsurile vor fi utilizate pentru o cercetare doctorală care are drept obiectiv îmbunătățirea comunicării la lecțiile de educație fizică. Chestionarul este anonim și răspunsurile nu vor avea altă utilizare decât cea enunțată anterior. Mulțumesc.

1. Ești:

Fată

Băiat

2. Provii din mediul

Rural

Urban

3. În general, îmi place să fiu între colegi și prieteni.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

4. Socializez cu ușurință, chiar dacă nu-i cunosc pe toți cei din grupul în care mă aflu.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

5. În general, citesc mult și pe teme diferite.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

6. Am un vocabular bine dezvoltat, deoarece îmi place disciplina limba română.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

7. Îmi place să-mi îmbogățesc cultura generală, deoarece cred că este o bază bună pentru profesia mea viitoare (economist).

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

8. Pot descrie cu ușurință o experiență trăită de mine, atât prin cuvinte, cât și prin gesturi.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

9. Când citesc un text, mă văd în locul unuia dintre personaje.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

10. De multe ori, am impresia că matematica este calea cea mai bună de comunicare, pentru mine.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

11. Cred că gesturile sunt elocvente, atunci când încerci să explici/povestești ceva.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

12. Îmi place să ascult ce povestesc alții și-mi imaginez totul în forme și culori.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

13. Mi se pare că prin mișcări îți poți exprima o gamă largă de emoții.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

14. Acum cred că lecțiile de educație fizică trebuie să facă parte integrantă din educația mea și mă ajută să comunic mai bine.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

15. În general, sunt atent la indicațiile verbale și la gestică profesorului.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

16. Nu-mi este greu să înțeleg ceea ce mi se cere să execut.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

17. De obicei, nu prea ascult indicațiile profesorului, fac și eu ce fac ceilalți colegi.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

18. Există destule situații în care nu înțeleg cerința enunțată de profesor.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

19. Nu acord un interes prea mare lecțiilor de educație fizică, nu prea mă interesează.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

20. Prefer să petrec o oră în laboratorul de IT decât în sala de sport.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

21. Îmi place când participăm la jocuri în echipă, deoarece simt legătura cu ceilalți coechipieri.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

22. De cele mai multe ori, indicațiile profesorului mă ajută să-mi îmbunătățesc performanța.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

23. Nu prea mă descurc la jocurile în echipă, îmi place să mă bazez doar pe mine însumi.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

24. În general, prefer să mă aflu în fața dispozitivelor SMART, deoarece nu trebuie să-mi fac griji dacă sunt înțeles sau nu.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

25. Este suficient să-mi privesc colegii de echipă și știu ce am de făcut.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

26. Înțeleg mai bine cerința, dacă urmăresc o demonstrație.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------

27. Faptul că înțeleg și pot executa ceea ce îmi cere profesorul îmi sporește încrederea în forțele mele.

Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total
-------------	-------	------------	----------	----------------



## Anexa 2. Chestionar pentru cadrele didactice

### CHESTIONAR PENTRU CADRELE DIDACTICE

Bună ziua. Vă rog să răspundeți cât puteți de sincer la itemii din acest chestionar. Răspunsurile vor fi utilizate pentru o cercetare doctorală care are drept obiectiv dezvoltarea motivației pentru practicarea exercițiului fizic la elevii din ciclul liceal. Chestionarul este anonim și răspunsurile nu vor avea altă utilizare decât cea enunțată anterior. Mulțumesc.

1. Sunteți profesor la disciplina.....

2. Aveți o vechime la catedră de

<5 ani

5-10 ani

>10 ani

3. Considerați că există astăzi o problemă cu privire la competența de comunicare a elevilor?

Da.

Nu.

Nu știu, nu îmi dau seama.

4. Dacă da, care credeți că sunt motivele?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Credeți că randamentul elevului este direct proporțional cu nivelul competenței sale de comunicare (verbală, nonverbală, paraverbală)?

Da.

Nu.

Nu știu, nu îmi dau seama.

6. Credeți că tendințele sociale care există astăzi influențează elevul în dobândirea unei competențe de comunicare satisfăcătoare?

Da, pozitiv.

Da, negativ.

Nu, nu cred.

7. Credeți că sistemul educațional trebuie reformat și din perspectiva îmbunătățirii competențelor de comunicare și socială ale elevilor?

Da.

Nu.

Nu știu.

8. Credeți că timpul dedicat disciplinei educația fizică (o oră/săptămână sau două ore/săptămână, în funcție de profilul de studii) este suficient pentru ca elevii să dobândească o bună motricitate?

Da.

Nu.

Nu știu.

9. Credeți că actualul curriculum pentru disciplina pe care o predați este adecvat nevoilor educaționale actuale?

Da.

Nu.

Nu știu.

10. Credeți că disciplina educația fizică are potențialul necesar pentru a dezvolta competențele de comunicare și socială ale elevilor?

Da.

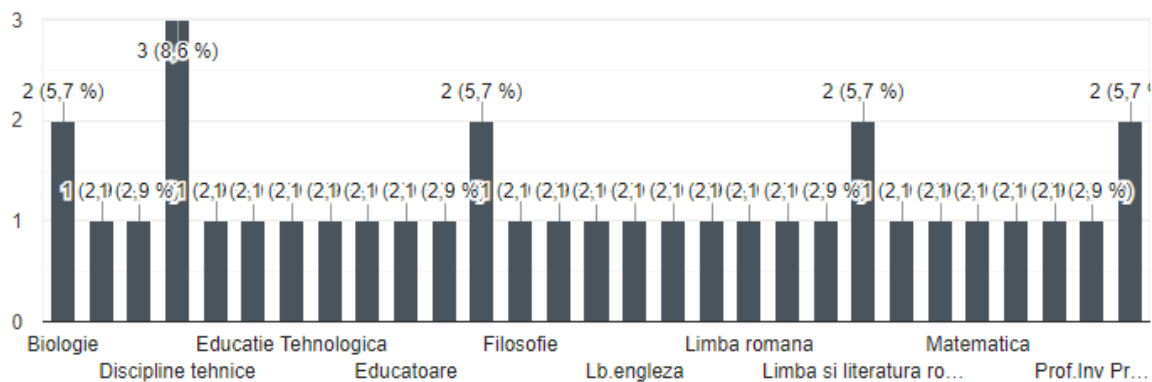
Nu.

Nu știu.

### Anexa 3. Grafice cu distribuția răspunsurilor din chestionarul pentru cadrele didactice

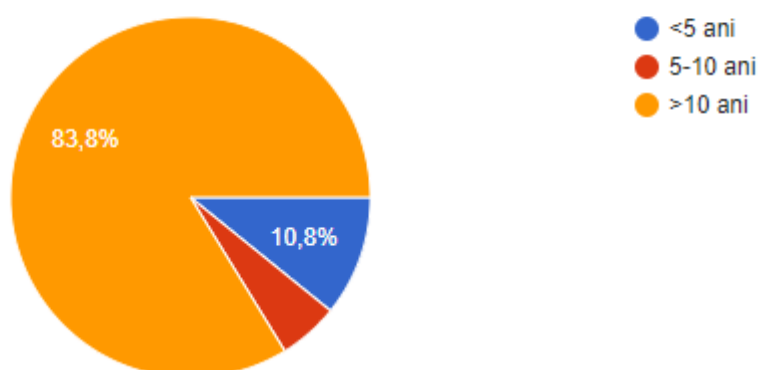
#### 1. Sunteți profesor la disciplina

35 de răspunsuri



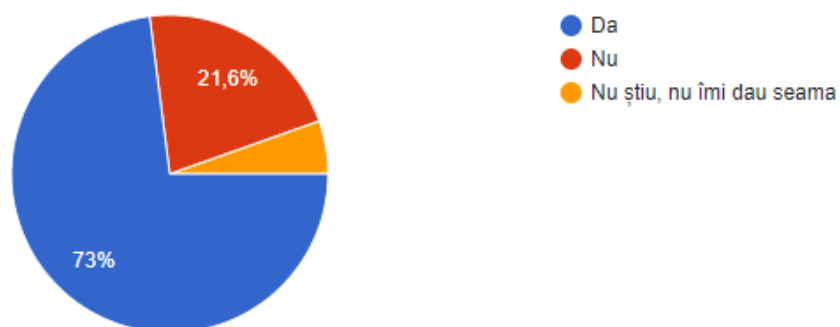
#### 2. Aveți o vechime la catedra

37 de răspunsuri



### 3. În opinia dvs., există astăzi o problemă privitor la competențele de comunicare ale elevilor?

37 de răspunsuri



### 4. Dacă da, care credeți că sunt motivele:

27 de răspunsuri

Lipsa lecturii care are impact negativ asupra proceselor cognitive, limbajului, imaginatiei, creativitatii

Comunicarea elevilor se rezuma în principal la cea din mediul online

lipsa educatiei, neimplicarea familiei

Neîncredere de sine, lipsa de curaj cu teama de a greși sau comunicare defectuoasă intenționat bazată pe nepăsare.

Elevii își petrec foarte mult timp cu smartphone-ul și calculatorul.

Cauze de ordin emoțional, sensibil, gradul de atractivitate sau de solicitare al disciplinei, capacitatea stimulativă a grupului etc.

Utilizarea telefonului, tabletelor etcetera.

Statul prea mult la calculator, izolarea, etc.

Digitalizarea și mutarea interacțiunii umane în mediul online

Preocupare pentru imaginea personală în detrimentul interacțiunii cu semenii

Acest lucru se datorează atât lipsei lecturii intense și conștiente, cât și a exercițiilor de comunicare în interiorul grupului în cazul unei activități ce implică munca în echipă.

Telefonul, tableta

Elevii nu sunt puși, suficient de des, în diferite contexte de comunicare, nu au un bagaj lexical suficient de bogat ca să poată să-și exprime nuanțat părerile, din cauza lipsei lecturii etc.

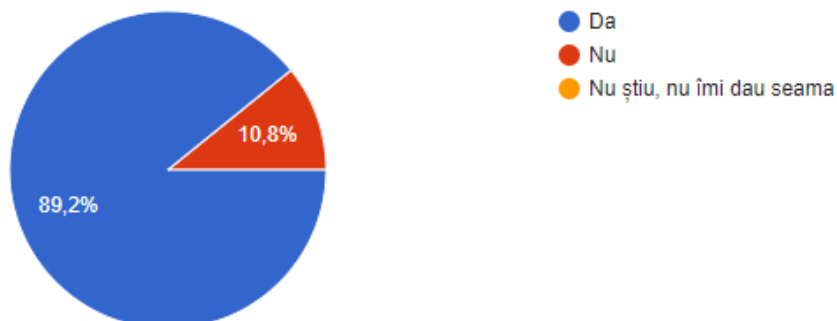
Inteligența emoțională scăzută și nedezvoltată.

Scaderea interesului pentru educație

Dependența de telefon pentru accesarea platformelor de socializare facebook

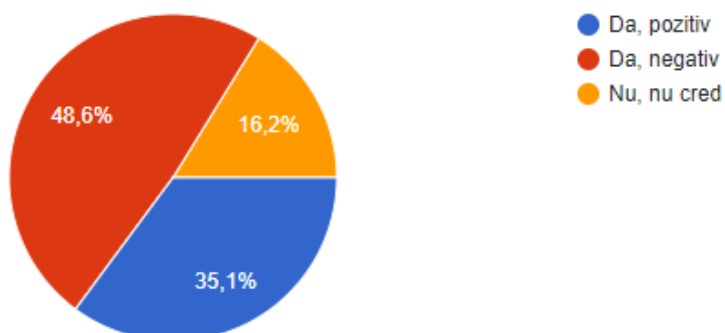
5. Credeți că randamentul elevului este direct proporțional cu nivelul competențelor sale de comunicare (verbal, nonverbal, paraverbal)?

37 de răspunsuri



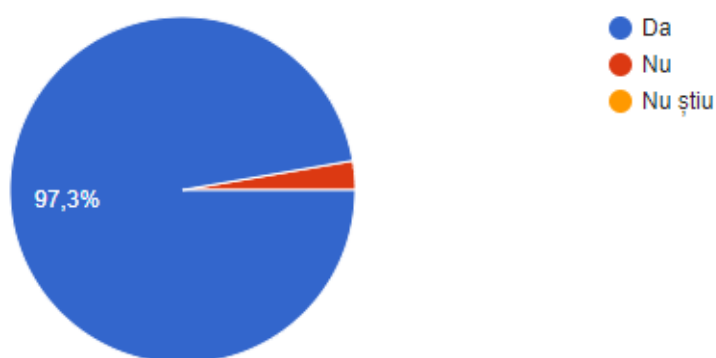
6. Credeți că tendințele sociale care există astăzi influențează elevul în dobândirea unor competențe de comunicare satisfăcătoare?

37 de răspunsuri



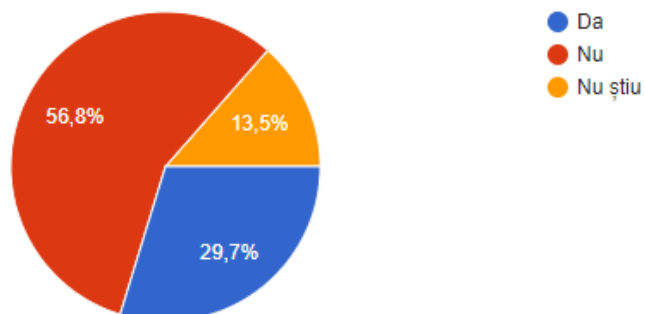
7. Credeți că sistemul educațional trebuie reformat și din perspectiva îmbunătățirii competențelor comunicaționale și sociale ale elevilor?

37 de răspunsuri



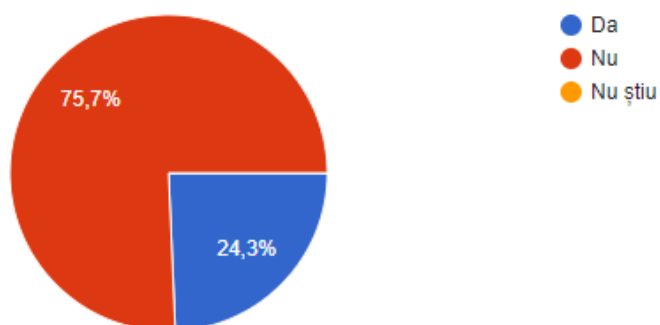
8. Credeți că timpul dedicat disciplinei Educație fizică (1 oră/săpt. sau 2 ore/săpt., în funcție de profilul de studii) este suficient pentru ca elevii să dobândească o bună motricitate?

37 de răspunsuri



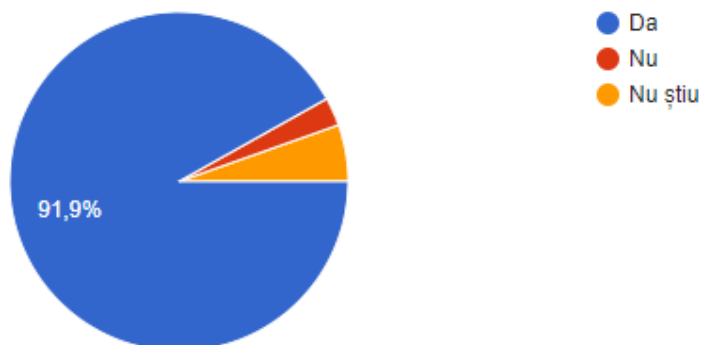
9. Credeți că actualul Curriculum pentru disciplina pe care o predați este adecvat nevoilor educaționale actuale?

37 de răspunsuri



10. Credeți că disciplina Educație fizică are potențialul de a dezvolta competențele comunicaționale și sociale ale elevilor?

37 de răspunsuri



**Anexa 4. Fișa de observație la lecția de intervenție**

**FIȘA DE OBSERVAȚIE**

*INTERVENȚIE PENTRU ÎMBUNĂȚĂȚIREA COMUNICĂRII LA LECȚA DE  
EDUCAȚIE FIZICĂ*

Data:

Metoda folosită:

Nr. elevi participanți:

Nivel de implicare al elevilor:

NS	S	B	FB	EXC
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Impresii asupra lecției (elevi/profesor)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **Anexa 5. Chestionar referitor la comunicare în perioada pandemiei (pentru elevi)**

1. Sunt:

- a) Adolescent
- b) Adolescentă

2. Am acces la platforma liceului și fac lecții acolo:

- a) Da
- b) Da, am acces, dar nu fac lecțiile
- c) Nu

3. Mi-a fost greu să mă obișnuiesc cu noua modalitate de lucru:

- a) Da
- b) Nu
- c) Nu știu, nu m-am gândit la acest lucru.

4. Lecțiile online mi se par:

- a) Plictisitoare
- b) Ok, pentru că nu mai sunt atât de ocupat ca atunci când făceam lecțiile în mod obișnuit
- c) Îmi este foarte greu, nu îmi place deloc

5. Cel mai mult îmi place:

- a) Că mă pot trezi când vreau
- b) Că pot parcurge lecțiile când pot
- c) Că nu pot fi supravegheat îndeaproape dacă parcurg sau nu lecțiile

6. Cel mai greu îmi este:

- a) Că nu înțeleg bine lecțiile și acest lucru îmi va crea probleme în viitor
- b) Că nu mă întâlnesc cu colegii
- c) Că nu mă întâlnesc cu profesorii preferați

7. Cel mai mult îmi lipsește:

- a) Comunicarea cu colegii
- b) Comunicarea cu profesorii



c) Faptul că puteam să fac altceva în timpul lecțiilor petrecute pe internet

8. Mi-a fost foarte:

a) Greu să accept aceste schimbări

b) Ușor să accept aceste schimbări

c) Studiul nu prea mă interesează, deci nu am avut nici o problemă

9. În viitor, aș vrea:

a) Să revenim la școala clasică și la interacțiunea directă

b) Să rămânem în online

c) Să avem activități de ambele tipuri

10. În această perioadă, am experimentat:

a) Destul de des, stări neplăcute, cauzate de lipsa comunicării directe

b) Destul de des, stări neplăcute de teama bolii

c) Stări plăcute, deoarece pot face ce vreau

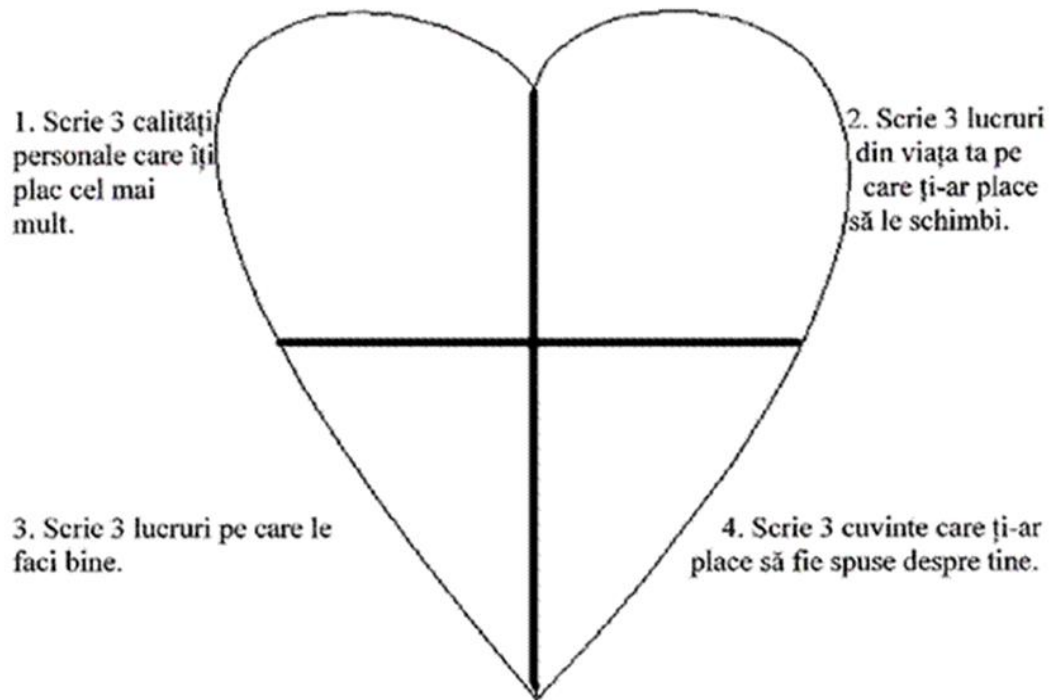
11. La final, aș vrea să adaug că

.....

.....

.....

## Anexa 6. „Harta inimii”



# LISTA REGULILOR DE ASCULTARE ACTIVĂ ÎN SALA DE CLASĂ

1. Auzul este doar un simț, dar aceasta nu înseamnă că el este util doar pentru perceperea zgomotului!



2. Dacă vrei cu adevărat să înțelegi, ascultă cu răbdare!

3. Ca să știi ce să spui, trebuie să știi să ascuți!

4. Niciodată să nu îți fie teamă să pui întrebări!

5. A asculta înseamnă a fi preocupat doar de ceea ce îți spune cel din fața ta!



6. Dacă vrei să contrazici pe cineva, fii abil. Ascultă cu atenție ce are de spus și vei avea și argumentele necesare!

7. A ști să ascuți este cheia ce deschide ușile succesului!

## **Anexa 8. Lista tendințelor ascultării la adolescenți**

### **LISTA TENDINȚELOR CARE SE MANIFESTĂ LA ADOLESCENȚI, PRIVITOARE LA ASCULTARE**

- Tendința de a nu asculta integral, de a selecta cuvintele-cheie care stau la baza unei decodificări eronate a mesajului didactic.

- Tendința de a transfera și în vorbirea curentă tiparele folosite în comunicarea informală scrisă, de pe rețelele de socializare sau de pe aplicațiile consacrate instalate pe terminalele de telefonie pe care le dețin.

- Absența unui vocabular suficient de bogat, pe care să-l poată gestiona în demersul de decodificare a mesajelor verbale orale pe care le primesc.

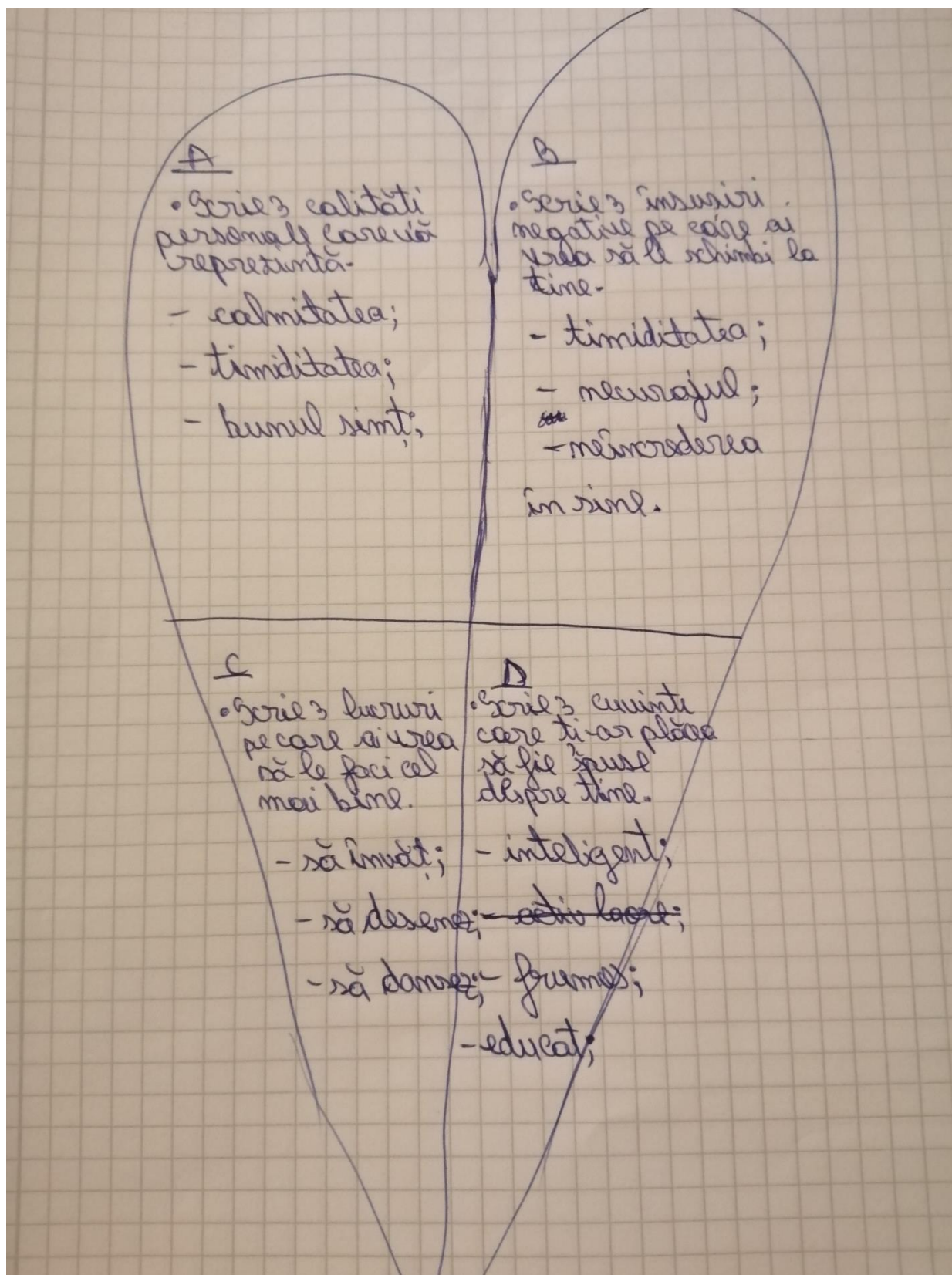
- Tendința de a se exprima secvențial, utilizând părți de mesaje sau mesaje care nu au legătură între ele, din punctul de vedere al subiectului tratat.

- Tendința de a se plictisi cu ușurință atunci când sunt nevoiți să asculte, ceea ce îi conduce la necesitatea de a-și îndrepta atenția înspre un alt punct, de obicei, telefonul aflat la îndemână, acest lucru îndepărtându-i mai mult de esența mesajului și de șansa de a furniza un feedback potrivit, fie că e vorba de mișcare, fie că e vorba de o altă lecție și de un alt subiect.

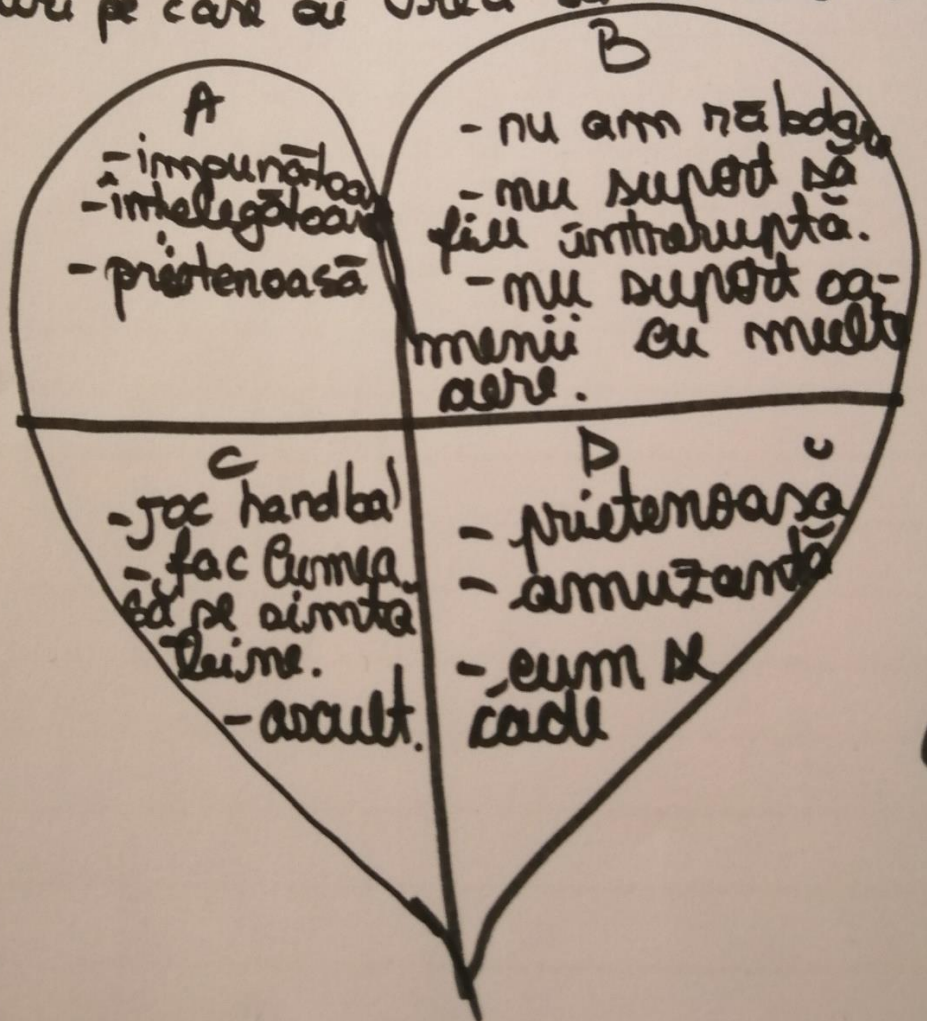
- Perceperea ascultării ca fiind o stare care nu te poate pune în valoare și nu te scoate în evidență în grup, tendința deci fiind aceea de a deveni extrem de vocal, chiar dacă, personal, nu ai de comunicat nimic demn de luat în considerare referitor la subiectul comunicării.

- Tendința exacerbată de a se apăra de orice observație referitoare la starea de absență atunci când, fizic, participă la lecție, nefiind în stare să-și asume poziția și să se gândească dacă au sau nu dreptate în atitudinea adoptată.

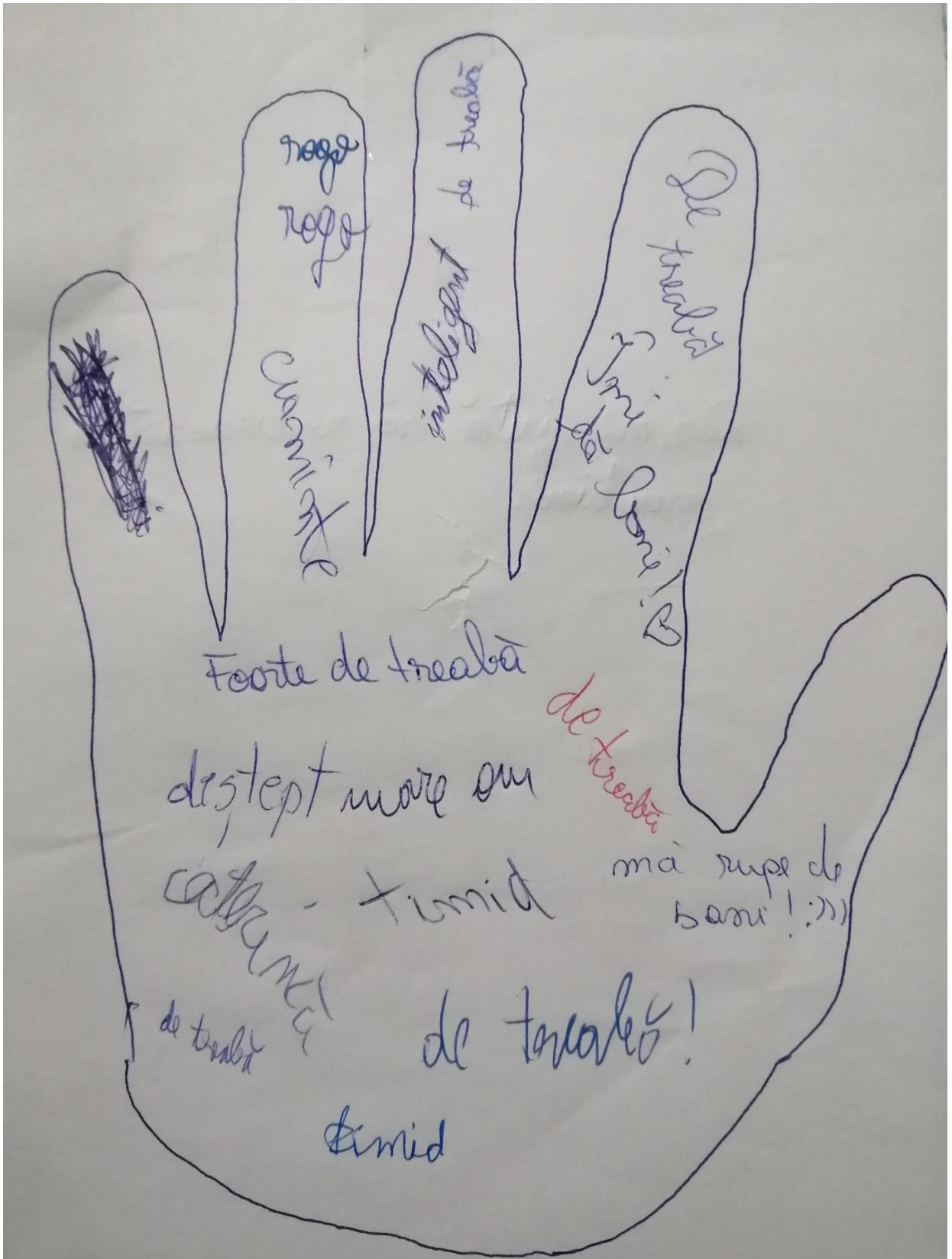
## Anexa 9. Fotografii – „Harta inimii”

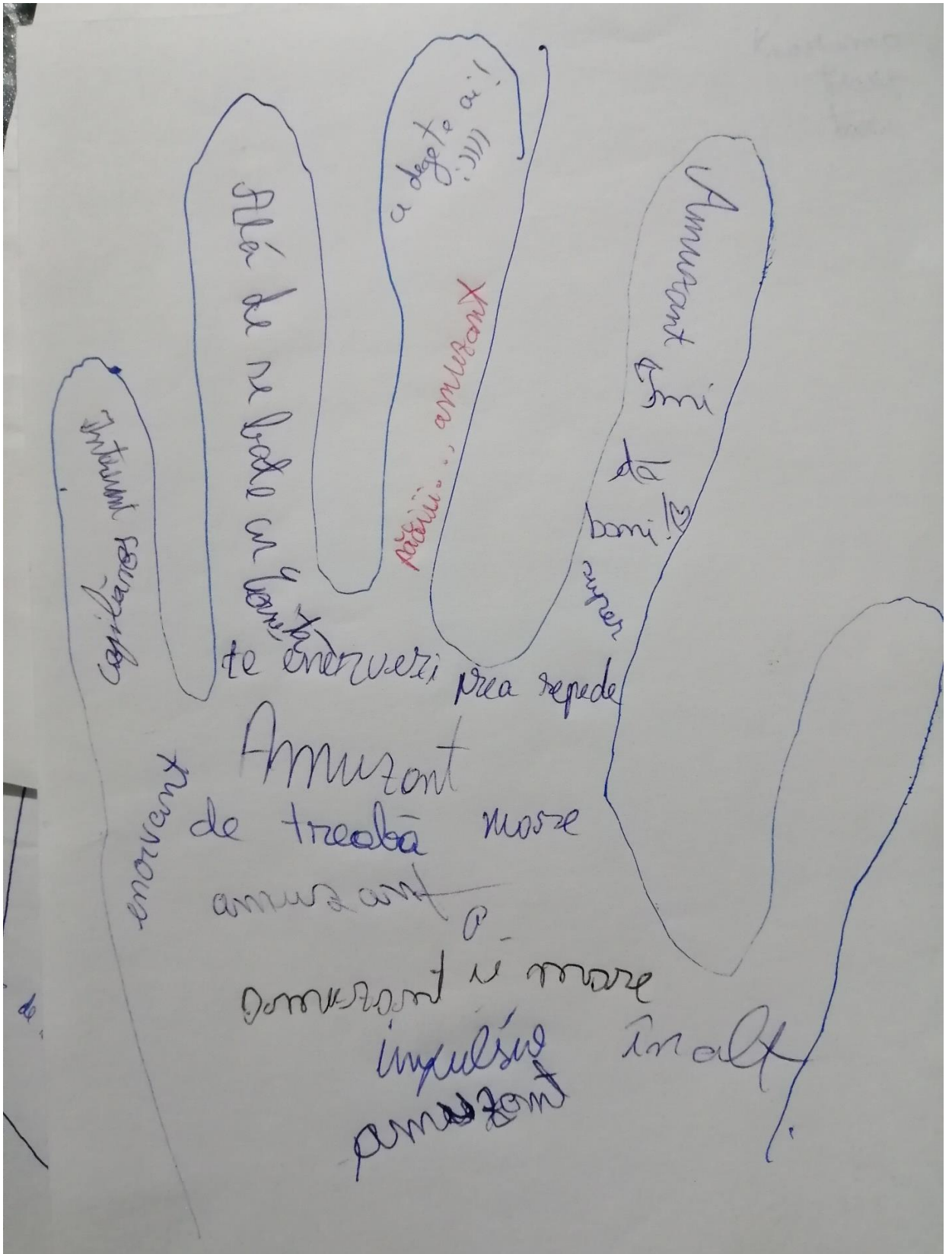


a = 3 calități personale care vă reprez.   
 b = 3 însușiri rele   
 c = 3 lucruri pe care le faci bine   
 d = 3 lucruri pe care ai vrea să le auzi de la



Anexa 10. Fotografii – „Amprenta”







**Anexa 11. Tabele cu studiul constatativ**

**Tabelul 1. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 6**

<p><b>Itemul nr. 6.</b> <i>Am un vocabular bine dezvoltat.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	5	19	10	2	0	0,750
Fete/urban	4	16	8	3	0	0,677
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0,716</b>
Băieți/rural	7	16	11	3	0	0,729
Băieți/urban	5	16	9	1	0	0,806
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0,765</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>12</b>	<b>35</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0,740</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0,742</b>
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>67</b>	<b>38</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0,741</b>

**Tabelul 2. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 7**

<p><b>Itemul nr. 7.</b>  <i>Îmi place să-mi îmbogățesc cultura generală,  deoarece cred că este o bază bună pentru  profesia mea viitoare (economist).</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	13	17	6	0	0	1,194
Fete/urban	8	12	10	1	0	0,871
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,045</b>
Băieți/rural	8	24	4	1	0	1,054
Băieți/urban	8	16	6	1	0	1,000
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>16</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,029</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>21</b>	<b>41</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,123</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0,935</b>
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>69</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1,037</b>

**Tabelul 3. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 8**

<p><b>Itemul nr. 8.</b>  <i>Pot descrie cu ușurință un fapt trăit de mine.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	12	13	7	4	0	0,917
Fete/urban	11	17	3	0	0	1,258
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>1,075</b>
Băieți/rural	17	11	5	4	0	1,108
Băieți/urban	18	19	4	0	0	1,129
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1,118</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1,014</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,194</b>
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>60</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1,096</b>

**Tabelul 4. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 9**

<p><b>Itemul nr. 9.</b> <i>Când citesc un text, mă văd în locul unuia dintre personaje.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	11	11	8	6	0	0,750
Fete/urban	7	17	4	3	0	0,903
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0,821</b>
Băieți/rural	12	14	7	2	2	0,865
Băieți/urban	14	11	3	2	1	1,129
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0,985</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0,808</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>21</b>	<b>28</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1,016</b>
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>53</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>0,904</b>

**Tabelul 5. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 10**

<p><b>Itemul nr. 10.</b> <i>Îmi este ușor să înțeleg un text scris chiar de la prima lectură.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	2	5	4	14	11	-0,750
Fete/urban	0	2	6	10	13	-1,096
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>-0,910</b>
Băieți/rural	2	5	17	10	3	-0,189
Băieți/urban	1	3	15	7	5	-0,387
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>-0,279</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>14</b>	<b>-0,465</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>-0,742</b>

**Tabelul 6. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 13**

<p><b>Itemul nr. 13.</b>  <i>Mi se pare că prin mișcări îți poți exprima o gamă largă de emoții.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	5	19	9	3	0	0,722
Fete/urban	10	14	6	1	0	1,065
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0,881</b>
Băieți/rural	14	12	11	0	0	1,081
Băieți/urban	10	14	5	2	0	1,032
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,059</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>19</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0,904</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1,048</b>
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>59</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0,970</b>

**Tabelul 7. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 14**

<p><b>Itemul nr. 14.</b>  <i>Cred că lecțiile de educație fizică trebuie să facă parte integrantă din educația mea.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	9	16	10	0	1	0,889
Fete/urban	10	6	14	0	1	0,774
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0,836</b>
Băieți/rural	20	6	8	1	2	1,108
Băieți/urban	15	11	4	0	1	1,258
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>35</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1,176</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>25</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1,016</b>
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>39</b>	<b>36</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1,007</b>

**Tabelul 8. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 18**

<p><b>Itemul nr. 18.</b>  <i>Există destule situații în care nu înțeleg cerința enunțată de profesor.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	3	22	7	4	0	0,667
Fete/urban	2	12	10	5	2	0,226
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>5</b>	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>0,463</b>
Băieți/rural	4	14	8	11	0	0,297
Băieți/urban	3	11	14	2	1	0,419
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>0,353</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>7</b>	<b>36</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0,479</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0,323</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>59</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>0,407</b>

**Tabelul 9. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 19**

<p><b>Itemul nr. 19.</b>  <i>Nu acord un interes prea mare lecțiilor de educație fizică, nu prea mă interesează.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	0	2	10	15	9	-0,861
Fete/urban	3	2	6	8	12	-0,774
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>-0,821</b>
Băieți/rural	1	2	9	11	14	-0,946
Băieți/urban	0	6	4	9	12	-0,871
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>26</b>	<b>-0,912</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>-0,904</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>-0,823</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>29</b>	<b>43</b>	<b>47</b>	<b>-0,867</b>

**Tabelul 10. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 22**

<p><b>Itemul nr. 22.</b>  <i>De cele mai multe ori, indicațiile profesorului mă ajută să-mi îmbunătățesc performanța.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	13	16	7	0	0	1,166
Fete/urban	8	19	4	0	0	1,129
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>21</b>	<b>35</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,149</b>
Băieți/rural	13	17	7	0	0	1,162
Băieți/urban	9	17	5	0	0	1,129
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>22</b>	<b>34</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,147</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,164</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>17</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,129</b>
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>69</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,148</b>

**Tabelul 11. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 23**

<p><b>Itemul nr. 23.</b>  <i>Nu prea mă descurc la jocurile în echipă, îmi place să mă bazez doar pe mine însumi.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	0	6	13	10	7	-0,500
Fete/urban	2	2	8	13	6	-0,613
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>-0,552</b>
Băieți/rural	3	4	5	17	8	-0,622
Băieți/urban	1	6	8	10	6	-0,452
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>-0,544</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>-0,562</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>-0,532</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>34</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>-0,548</b>

**Tabelul 12. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 24**

<p><b>Itemul nr. 24.</b>  <i>În general, prefer să mă aflu în fața dispozitivelor SMART, deoarece nu trebuie să-mi fac griji dacă sunt înțeles sau nu.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	3	7	15	8	3	-0,028
Fete/urban	2	7	11	10	1	-0,032
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>-0,030</b>
Băieți/rural	3	4	20	8	2	-0,054
Băieți/urban	0	7	18	2	4	-0,096
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>-0,074</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>35</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>-0,041</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>-0,065</b>
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>64</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>-0,052</b>

**Tabelul 13. Distribuția răspunsurilor la itemul nr. 26**

<p><b>Itemul nr. 26.</b>  <i>Înțeleg mai bine cerința, dacă urmăresc o demonstrație.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
Fete/rural	14	16	3	2	1	1,111
Fete/urban	10	19	2	0	0	1,258
<b><i>Fete/total</i></b>	<b>24</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1,179</b>
Băieți/rural	21	13	3	0	0	1,486
Băieți/urban	14	13	3	1	0	1,290
<b><i>Băieți/total</i></b>	<b>35</b>	<b>26</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,397</b>
<b><i>Total rural</i></b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1,301</b>
<b><i>Total urban</i></b>	<b>24</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1,274</b>
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>61</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1,289</b>

Anexa 12. Tabele cu rezultatele de la etapa post-intervenție

**Tabelul 1. Colaborarea cu colegii**

Itemul nr. 3. <i>În general, îmi place să fiu între colegi și prieteni.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,411</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,043</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>53</b>	<b>61</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,215</b>

**Tabelul 2. Socializarea**

Itemul nr. 4. <i>Socializez cu ușurință, chiar dacă nu-i cunosc pe toți cei din grupul în care mă aflu.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,000</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0,652</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>26</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0,748</b>

**Tabelul 3. Lectura**

Itemul nr. 5. <i>În general, citesc mult și pe teme diferite.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0,588</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0,087</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>12</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>0,348</b>



**Tabelul 4. Vocabularul**

Itemul nr. 6. <i>Am un vocabular bine dezvoltat.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0,826</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>21</b>	<b>67</b>	<b>38</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0,741</b>

**Tabelul 5. Cultura generală**

Itemul nr. 7. <i>Îmi place să-mi îmbogățesc cultura generală, deoarece cred că este o bază bună pentru profesia mea viitoare (economist).</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1,118</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0,783</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>37</b>	<b>69</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1,037</b>

**Tabelul 6. Comunicarea experiențelor**

Itemul nr. 8. <i>Pot descrie cu ușurință o experiență trăită de mine, atât prin cuvinte, cât și prin gesturi.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,294</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0,957</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>48</b>	<b>60</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1,096</b>

**Tabelul 7. În postură de personaj**

Itemul nr. 9. <i>Când citesc un text, mă văd în locul unuia dintre personaje.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,059</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0,783</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>44</b>	<b>53</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>0,904</b>

**Tabelul 8. Înțelegerea textului**

Itemul nr. 10. <i>Îmi este ușor să înțeleg un text scris chiar de la prima lectură.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0,118</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>-0,870</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>42</b>	<b>41</b>	<b>32</b>	<b>-0,593</b>

**Tabelul 9. Comunicarea nonverbală**

Itemul nr. 11. <i>Cred că gesturile sunt elocvente, atunci când încerci să explici/povestești ceva.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0,941</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0,696</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>25</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0,716</b>

**Tabelul 10. Ascultarea și imaginarea**

Itemul nr. 12. <i>Îmi place să ascult ce povestesc alții și-mi imaginez totul în forme și culori.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,059</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0,870</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>46</b>	<b>55</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1,000</b>

**Tabelul 11. Mișcarea și emoțiile**

Itemul nr. 13. <i>Mi se pare că prin mișcări îți poți exprima o gamă largă de emoții.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,118</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0,739</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>39</b>	<b>59</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0,970</b>

**Tabelul 12. Educația fizică**

Itemul nr. 14. <i>Acum cred că lecțiile de educație fizică trebuie să facă parte integrantă din educația mea și mă ajută să comunic mai bine.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,235</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,957</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>54</b>	<b>39</b>	<b>36</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1,007</b>

**Tabelul 13. Ascultarea activă**

Itemul nr. 15. <i>În general, sunt atent la indicațiile verbale și la gestica profesorului.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,235</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>38</b>	<b>73</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1,067</b>

**Tabelul 14. Înțelegerea și executarea**

Itemul nr. 16. <i>Nu-mi este greu să înțeleg ceea ce mi se cere să execut.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1,118</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,783</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>32</b>	<b>61</b>	<b>32</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0,837</b>

**Tabelul 15. Orientarea**

Itemul nr. 17. <i>De obicei, nu prea ascult indicațiile profesorului, fac și eu ce fac ceilalți colegi.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>-0,941</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>-0,435</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>31</b>	<b>57</b>	<b>26</b>	<b>-0,630</b>

**Tabelul 16. Decodificarea mesajului**

Itemul nr. 18. <i>Există destule situații în care nu înțeleg cerința enunțată de profesor.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>-0,765</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0,217</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>						
	<b>12</b>	<b>59</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>0,407</b>

**Tabelul 17. Interesul pentru educația fizică**

Itemul nr. 19. <i>Nu acord un interes prea mare lecțiilor de educație fizică, nu prea mă interesează.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>-1,059</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0,130</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>						
	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>29</b>	<b>43</b>	<b>47</b>	<b>-0,867</b>

**Tabelul 18. Sportul sau IT**

Itemul nr. 20. <i>Prefer să petrec o oră în laboratorul de IT decât în sala de sport.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>-1,294</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0,609</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>						
	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>61</b>	<b>-1,051</b>

**Tabelul 19. Colaborarea în echipă**

Itemul nr. 21. <i>Îmi place când participăm la jocuri în echipă, deoarece simt legătura cu ceilalți coechipieri.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,353</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,783</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1,096</b>

**Tabelul 20. Comunicarea didactică**

Itemul nr. 22. <i>De cele mai multe ori, indicațiile profesorului mă ajută să-mi îmbunătățesc performanța.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,471</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0,826</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>43</b>	<b>69</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,148</b>

**Tabelul 21. Implicarea colaborativă**

Itemul nr. 23. <i>Nu prea mă descurc la jocurile în echipă, îmi place să mă bazez doar pe mine însumi.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>-1,118</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>-0,783</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>34</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>-0,548</b>

**Tabelul 22. Dispozitivele SMART**

Itemul nr. 24. <i>În general, prefer să mă aflu în fața dispozitivelor SMART, deoarece nu trebuie să-mi fac griji dacă sunt înțeles sau nu.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>-0,471</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>-0,174</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>64</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>-0,052</b>

**Tabelul 23. Orientarea acțiunii**

Itemul nr. 25. <i>Este suficient să-mi privesc colegii de echipă și știu ce am de făcut.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0,882</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0,435</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>16</b>	<b>61</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>0,496</b>

**Tabelul 24. Demonstrația**

Itemul nr. 26. <i>Înțeleg mai bine cerința, dacă urmăresc o demonstrație.</i>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,412</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,261</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>59</b>	<b>61</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1,289</b>

**Tabelul 25. Încrederea în sine**

<p style="text-align: center;"><b>Itemul nr. 27.</b>  <i>Faptul că înțeleg și pot executa ceea ce îmi cere  profesorul îmi sporește încrederea  în forțele mele.</i></p>	Acord total	Acord	Indiferent	Dezacord	Dezacord total	Scor mediu
	+2	+1	0	-1	-2	
<b>Grupul experimental</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1,529</b>
<b>Grupul de control</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,957</b>
<b>Scorul general al studiului constatativ</b>	<b>57</b>	<b>56</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,237</b>



### **Declarația privind asumarea răspunderii**

Subsemnata, Florea Mihaela declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Data:

Florea Mihaela

## CURRICULUM VITAE



Nume	<b>MIHAELA FLOREA</b>
Adresa	STR. FAGARAȘ BL. 6 / B / 11, BACĂU-ROMÂNIA
Telefon (I.S.J. Bacău)	<b>0743 063129</b>
E-mail	<b>mihaelaflorea30@yahoo.com</b>
E-mail	<b>mflorea70@gmail.com</b>
Nationalitate	română
Data nașterii	30 DECEMBRIE 1970

### EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ

- Perioada
  - Angajator
  - Tipul activitatii
  - Functie
  - Alte activități și responsabilități
- 01 SEPTEMBRIE 2021 – Prezent**  
Clubul Sportiv Școlar Bacău  
Managerială  
Director  
Responsabilitatea privind corectitudinea și aplicabilitatea documentelor;  
Aplicarea prevederilor actelor normative;  
Responsabilitatea soluționării stărilor conflictuale sesizate direct sau sesizate prin reclamații;  
Activități de organizare, coordonare și control privind buna desfășurare a procesului instructiv-educativ în cadrul unității de învățământ
- Perioada
  - Angajator
  - Tipul activitatii
  - Functie
  - Alte activități și responsabilități
- 01 SEPTEMBRIE 2016-31 AUGUST 2021**  
Colegiul Economic „Ion Ghica” Bacău  
didactic  
Profesor educație fizică și sport  
șef catedră
- Perioada
  - Angajator
  - Tipul activitatii
  - Functie
  - Alte activități și responsabilități
- 01 SEPTEMBRIE 2012 – 31. AUGUST 2016**  
Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu” Bacău  
Managerială  
Director adjunct  
Responsabilitatea privind corectitudinea și aplicabilitatea documentelor;  
Aplicarea prevederilor actelor normative;  
Responsabilitatea soluționării stărilor conflictuale sesizate direct sau sesizate prin reclamații;  
Activități de organizare, coordonare și control privind buna desfășurare a procesului instructiv-educativ în grădinițe cu program prelungit – structururi ale școlii.
- Perioada
  - Angajator
  - Tipul activitatii
  - Functie
  - Alte activități și responsabilități
- 01 SEPTEMBRIE 2009 – 31 AUGUST 2012**  
Inspectoratul Școlar Județean Bacău  
Curriculum și Inspecție Școlară  
Inspector școlar de specialitate-Educație Fizică și Sport  
Responsabilitatea privind corectitudinea și aplicabilitatea documentelor;  
Aplicarea prevederilor actelor normative;  
Responsabilitatea soluționării stărilor conflictuale sesizate direct sau sesizate prin

- Perioada
  - Angajator
  - Tipul activității
    - Funcție
  - Alte activități și responsabilități
    - Perioada
    - Angajator
    - Tipul activității
      - Funcție
  - Alte activități și responsabilități
    - Perioada
    - Angajator
    - Tipul activității
      - Funcție
- EDUCAȚIE ȘI FORMARE**
- Perioada
  - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
      - Calificare
  - Nivel (sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
      - Competențe dobândite
        - Calificare
  - Nivel (sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
      - Competențe dobândite
        - Calificare
  - Nivel (sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
      - Competențe dobândite
        - Calificare

reclamații.

**01 SEPTEMBRIE 2008 – 31 AUGUST 2009**

Colegiul Economic "Ion Ghica"-Bacău

predare-învățare-evaluare

Profesor titular – grad didactic I.

Responsabilitate în organizarea și desfășurarea activității curriculare și extracurriculare, în conformitate cu prevederile programei școlare;

**01 SEPTEMBRIE 1996 – 31 AUGUST 2008**

Grupul Școlar Industrial" Letea"- Bacău

predare-învățare-evaluare

Profesor titular

Membru în comisia PSI și comisia de inventariere;

Cadru didactic însoțitor, organizând diverse tabere și excursii;

Responsabil cu pregătirea diferitelor ansambluri și formațiuni sportive.

**01 SEPTEMBRIE 1995 – 01 SEPTEMBRIE 1996**

Colegiul Tehnic"Anghel Saligny" - Bacău

Predare – învățare - evaluare

Profesor suplinitor-calificat

Responsabil cu pregătirea diferitelor ansambluri și formațiuni sportive.

**18.12.2020 – 21.01.2021**

**Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație**

**Ministerul Educației**

**CPEECN**

*Evaluator pentru examenele și concursurile naționale*

*60 ore/15 credite*

**07.12.2018 – 02.04.2019**

**EDU ZECE PLUS**

**Mediator școlar**

Profesor educație fizică și sport

1080 ore/15 credite

**2016-2018**

**Universitatea „Vasile Alecsandri” Bacău**

**Conversie profesională informatică**

Profesor educație fizică și sport

120 credite profesionale

**19 IANUARIE - 10 FEBRUARIE 2018**

Casa Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru" Bacău

Evaluarea Cadrelor didactice din perspectiva contextelor profesionale didactice și a inspecției școlare

Profesor educație fizică și sport

- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
  - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
  - Competențe dobândite
    - Calificare

30 credite profesionale

#### **An școlar 2014 - 2015**

##### **Casa Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru"**

Gestionarea resurselor umane, îndrumare, conducere și control.  
Managementul resurselor umane în unitățile de învățământ

40 ore

**20.01 – 17.03.2014**

##### **Casa Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru"**

Utilizarea creativă a tehnologiei în instruire

Integrarea TIC în procesul educațional

30 credite

#### **Ani școlari 2011 - 2014**

##### **Inspectoratul Școlar Județean Bacău**

Formator local în programul de formare „Academia III-Noi competențe pentru cariera didactică”

Formator

Proiect P.O.S.D.R.U.

**26.07.2011 – 01.09.2012**

##### **Academia Naională de Informații „Mihai Viteazul”**

Conducere, coordonare, îndrumare și control

OSCINT pentru management educațional preuniversitar

25 de credite

**23.02 – 23.03.2012**

##### **ASOCIAȚIA DIDACTICOS TIMIȘOARA**

Comunicare, dezvoltare profesională, management organizare

Management educațional

60 credite

**01.05 – 30.09.2011**

##### **S.C. Softwin SRL**

Competențe metodologice, tehnice și tehnologice

Formarea de specialiști în INSAM

7 credite

**08.04 – 04.06.2011**

##### **Casa Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru"**

<p>organizației/instituției care a organizat formarea</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competențe dobândite <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificare</li> </ul> </li> <li>• Nivel ( sistem național de clasificare al cursului) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perioada</li> <li>• Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea</li> </ul> </li> </ul>	<p>Conștientizarea diversității psihosociale și socioculturale ale elevilor Pedagogia diversității și dificultățile de învățare 25 credite</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificare</li> <li>• Nivel ( sistem național de clasificare al cursului) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perioada</li> <li>• Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>28.03 – 14.05.2011</b> <b>Institutul de științe ale educației</b></p> <p>Utilizarea unui set de concepte specifice în identificarea și definirea violenței umane Tineri împotriva violenței 21 credite</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificare</li> <li>• Nivel ( sistem național de clasificare al cursului) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perioada</li> <li>• Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>20-24.03.2011</b> <b>Fundația „Tineri pentru tineri”</b></p> <p>Identificarea rolului școlii în programele de educație pentru sănătate</p> <p>Educație pentru sănătate/ decidenți 10 credite</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificare</li> <li>• Nivel ( sistem național de clasificare al cursului) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perioada</li> <li>• Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>16.10.2010 – 20.02.2011</b> <b>Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru”</b></p> <p>Cunoașterea reperelor politicii de coeziune a Uniunii Europene și a cadrului strategic național de referință. Formare și dezvoltare profesională în mediul defavorizat, categoria II 50 credite</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificare</li> <li>• Nivel ( sistem național de clasificare al cursului) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perioada</li> <li>• Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>16.06 – 19.07.2010</b> <b>Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru”</b></p> <p>Concepte de bază în TIC, utilizarea computerelor și organizarea fișierelor F.D.P.M.D. Tehnici informaționale computerizate 30 credite</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificare</li> <li>• Nivel ( sistem național de clasificare al cursului) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perioada</li> <li>• Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>24.04.-29.05.2010</b> <b>Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru”</b></p> <p>Noțiuni, tipuri, elemente, planuri de proiect F.D.P.M.D. Managementul proiectelor educaționale 15 credite</p> <p><b>An școlar 2010 - 2011</b> <b>Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru”</b></p> <p>Profesioniști în managementul educațional preuniversitar Leadership și management educațional în sistem descentralizat</p>

- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
  
  - Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
  
  - Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
  
  - Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
  
  - Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
  
  - Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
  
  - Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)
    - Perioada
    - Numele și tipul organizației/instituției care a organizat formarea
    - Competențe dobândite
- 
- P.O.S.D.R.U. - 14 credite
- 14.01. – 23.01.2011**  
**INTEC – Institutul European de trainig și consiliere**
- Întocmirea planului de politică internă a organizației  
 Realizarea unei proceduri de elaborare a bugetului de organizație  
 Manager financiar  
 40 ore
- 07-12.2009 – 23.12.2010**  
**S.C. INFO. EDUCAȚIA S.R.L**
- Identificarea funcțiilor procesului managerial și a modalităților concrete de realizare a lor la nivelul organizației  
 Management  
 40 ore
- 07-12.2009 – 23.12.2010**  
**INTEC - INSTITUTUL EUROPEAN DE TRAINING ȘI CONSILIERE**
- Acordarea de consultanță și audiențe  
 Reprezentarea unității de învățământ în relația cu autoritățile  
 Stabilirea sistemului informațional  
 Asigurarea calității procesului educațional  
 Director în învățământul preșcolar, primar, gimnazial, liceal și de maiștri  
 40 ore
- 16.06 - 19.07.2010**  
**Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru”**
- Identificarea conexiunilor dintre tehnologiile informatice și alte domenii de activitate.  
 F.D.P.M.D. - Tehnici Informaționale Computerizate  
 30 credite
- 01.02. – 13.03.2010**  
**Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru” Bacău**
- Cunoașterea reperelor politicii de coeziune a Uniunii Europene și a Cadrului Strategic Național de Referință (CSNR) în perioada 2007-2013  
 Fonduri Structurale-Dezvoltare Instituțională  
 15 credite
- 24.04 - 29.05.2010**  
**Casa Corpului Didactic ”Grigore Tăbăcaru” Bacău**
- Dezvoltarea abilităților de identificare și creare a unei baze de date destinate finanțării proiectelor educaționale.

- Calificare
- Competențe dobândite)
- Nivel ( sistem național de clasificare al cursului)

F.D.P.M.D. - MANAGEMENTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

15 credite

**STUDII ABSOLVITE**

**Atestat de pregătire teoretică și practică în educația specială**

**Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași**

Durata

An universitar 2012 - 2013

Specializarea

Psihopedagogie specială

**Masterat**

**Universitatea din Bacau Facultatea de Litere**

Durata

2 ani

Specializarea

Științe ale Comunicării și ale Limbajului

**Studii univ. de lungă durată**

**Universitatea Bacău Facultatea de Educație Fizică și Sport - Specializarea Kinetoterapie**

Specializarea

Kinetoterapie

Durata

4 ani

**Studii univ. de lungă durată**

**Universitatea Bacău Facultatea de Litere și Științe - Specializarea Educație Fizică și Sport**

Durata

4 ani

Specializarea

Educație fizică și sport

**APTITUDINI ȘI COMPETENȚE PERSONALE**

Limba(i) maternă(e)

ROMÂNĂ

Limba(i) străină(e) cunoscută(e)

Franceza, Engleza

Autoevaluare	Înțelegere		Vorbire		Scriere
<i>Nivel european (*)</i>	Ascultare	Citare	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
<b>Limba franceză</b>		Utilizator independent B1		Utilizator independent B2	Utilizator elementar A2
<b>Limba engleză</b>		Utilizator independent B2		Utilizator independent B2	Utilizator elementar A2

**APTITUDINI ȘI COMPETENȚE SOCIALE**

Abilități de lucru în echipă, de interrelaționare și colaborare

**ABILITĂȚI ȘI COMPETENȚE ORGANIZATORICE**

Organizator competiții sportive, tabere școlare, excursii, drumeții, coordonator de proiecte educative .

**APTITUDINI ȘI COMPETENȚE TEHNICE**

**Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului**

Utilizez eficient calculatorul în programele WORD, EXCEL , POWER POINT ȘI INTERNET EXPLORER

**PUBLICAȚII**

1. **FLOREA, M.** *Competențele de comunicare ale elevilor care încep ciclul liceal.* În: *Lucrările Conferinței Științifice Internaționale „Cadrul didactic promotor al politicilor educaționale”*. Chișinău, 2019. CZU 37.091(082)-135.1-111-161.1 C12, p. 710-715. ISBN 987-9975-48-156-4.
2. **FLOREA, M.** *Competențele de comunicare la ora de educație fizică.* În: *Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. Probleme actuale ale științelor umanistice.* Vol. XVIII. 2019, partea I, pp. 233-243. ISBN 978-9975-46-235-8, ISBN 978-9975-46-420-8, ISSN 1857-0267.
3. **FLOREA, M.** *Comunicare și eficiență la ora de educație fizică.* În: *Lucrările Conferinței Științifice Internaționale „Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție”*. Bacău, decembrie 2019. Vol. I și II, pp. 163-168. ISBN 978-973-0-30979-9.
4. **FLOREA, M.** *Comunicarea didactică în ora de educație fizică.* În: *Lucrările Simpozionului Științific Internațional al doctoranzilor, masteranzilor și cadrelor didactice „Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”*. Bacău, 2020. Volum internațional de studii științifice de specialitate. Bacău: Smart Academic, 2019, pp. 159-170. ISBN 978-606-063-003-6.
5. **FLOREA, M.** *Comunicarea nonverbală și paraverbală în lecția de educație fizică.* În: *Lucrările Conferinței Științifice Internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”*. Chișinău, 2020, seria XXII. Vol. II, pp. 510-516. ISBN 978-9975-46-449-9.
6. **FLOREA, M.** *Creșterea eficienței comunicării la ora de Educație fizică.* În: *Revista cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și universitar, Pitești, 2021, Vol.3, pp. 95-97.* ISSN 2559-1371, ISSN-L2559-1371.
7. **FLOREA, M.** *Curriculum și învățământ în epoca actuală.* În: *Sesiune Interjudețeană de Comunicări Științifice și Metodice – Incursiune în Curriculum.* Ediția a IX-a, Botoșani, 2018, pp. 179-182. ISSN 978-606-575-920-6.
8. **FLOREA, M.** *Empatia, emoția și învățarea.* În: *Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. Probleme actuale ale științelor umaniste.* Vol. XVII, partea I, 2018, pp. 154-163. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”. ISBN 9789975-46-393-5.
9. **FLOREA, M.** *Instrumente de îmbunătățire a procesului de comunicare la ora de educație fizică.* În: *Revista iTeach: Experiențe didactice, București, 2021, nr. 118, pp. 5-7.* ISSN 2247-966-X.
10. **FLOREA, M.** *Îmbunătățirea competențelor de comunicare la disciplina Educație fizică.* În: *Lucrările Conferinței Naționale „Modalități eficiente de abordare a educației prin derularea proiectelor educaționale”*. Ghid de bune practici relevante și relatate prin proiecte inițiate de cadre didactice din învățământul preuniversitar, în beneficiul elevilor și eficientizării activității din instituțiile de învățământ, partea a II-a. Bacău: Smart Academic, 2019, pp. 37-39. ISBN 978-606-8947-63-1.
11. **FLOREA, M.** *Percepția educatorului asupra competențelor de comunicare ale elevilor.* În: *Revistă de Științe Socioumane, nr. 1 (47), 2021, pp. 60-71.* ISSN 1857-0119, SSn 2587-330X.
12. **FLOREA, M.** *Patternul educațional al dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor (Educația fizică).* În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 2 (28), 2022, pp. 177-183.* ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636.
13. **FLOREA, M.** *Didactic Communication during the emergency period.* In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, Bacău, 2020, nr. 24 (2), pp. 189-198.* doi: 10.29081/JIPED.2020.24.2.06, ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127
14. **FLOREA, M.** *Communication in Physical Education.* Conference papers „La Violence Détruit, l’Amitié Contruit!”, Editura Docucenter, Bacău, 2019, pp. 122-125. ISBN 978-606-721-394-2.
15. **GHICOV, A., FLOREA, M.** *Educația pentru comunicare. Sensul pedagogic al corelării noematice.* În: *Didactica Pro, nr. 2-3 (132-133), Chișinău, iunie 2022, pp. 11-16.* ISSN 1810-7455. Categoria „B” din anul 2000.

**PERMIS DE CONDUCERE**

Informații suplimentare

Gradele didactice și mediile obținute:

- Gradul definitiv – 1997, media 9,00;
- Gradul didactic II – 2002, media 8,52;
- Gradul didactic I - 2007, media 10,00.