



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 6 (148), 2024

ISSN 1810-6455

Categoria B

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTALEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Gheorghe DUCA

Adrian GHICOV

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 380 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: (022)544199

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Svetlana Rusnac, Adriana POPOVICI

Formarea identității profesionale în perioada de tranziție la vârsta adultă
(Professional Identity Formation in the Transition to Adulthood).....2

Irina PAIUL

Empatia – cheia succesului în activitatea viitorilor pedagogi
(Empathy As the Key to Success for Trainee Teachers) 6

Diana CIUTAC

Formarea culturii vocale la elevii claselor gimnaziale în cadrul activității corale
(Developing a Vocal Culture in Gymnasium Students through Choral Activities) 9

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Dionisie COTRUȚA

Influența abordării incluzive în contextul formării liderilor educaționali
(The Influence of the Inclusive Approach in the Context of Training Educational Leaders) 14

Mădălina MIȘCALENCU

Individualizarea procesului educațional pentru elevii cu cerințe educaționale speciale
(The Individualization of the Educational Process for Students with Special Educational Needs).....18

Noi achiziții profesionale pentru un management educațional eficient
(New Professional Acquisitions for Efficient Educational Management) 21

DOCENDO DISCIMUS

Oana Miruna OPREA, Tatiana ȘOVA

Specificul motivației pentru succesul școlar al elevilor din ciclul gimnazial
(The Specifics of Motivation for Academic Success in Gymnasium-level Students).....22

Elena Gabriela BARBU

Modelul conceptual al autoeficacității sociale a adolescenților din perspectiva rezistenței la dependența de spațiul virtual
(A Conceptual Model of Adolescents' Social Self-Efficacy, Seen from the Perspective of Resistance to Cyberspace Addiction).....25

Mihai Laurențiu SĂBĂREANU, Victoria GONȚA, Crenguța Elena PRED

Percepții privind componenta educațională a unui program integrativ de intervenție pentru reducerea agresivității la bărbații condamnați pentru violență în familie. Studiu calitativ
Perceptions of the Educational Component of an Integrative Intervention Program to Reduce Aggression in Men Convicted of Domestic Violence: A Qualitative Study 30

Mirela PANDELICĂ

Curriculumul opțional pentru cursul Autocunoaștere și autodeterminare
(The Optional Curriculum for the Self-knowledge and Self-determination Course).....36

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CALLO

Profesorul de limbaj – o provocare postmodernă
(The Language Teacher – a Postmodern Challenge) 40

EXERCITO, ERGO SUM

Irina ȘÎRBU

Art Installation as a Research Tool in Interdisciplinary School Projects.....46

EVENIMENTE CEPD

Proiectul „ERASMUS+ T4GREEN”: transformarea educației pentru tranziția verde și digitală

(The ERASMUS+ T4GREEN Project: Changing Education for Green and Digital Transition).....50

Platforma EDUCAȚIE: pentru prevenirea cyberbullying-ului în școală

(The EDUCATION Platform: Preventing Cyberbullying in Schools).....51

Platforma EDUCAȚIE: siguranța în mediul virtual

(The EDUCATION Platform: Online Security).....51

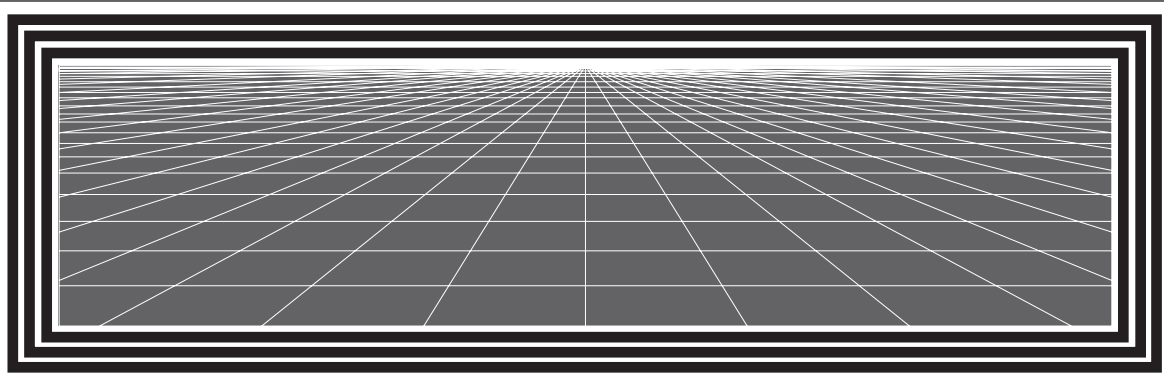
Platforma EDUCAȚIE: inteligența artificială și resursele educaționale deschise în procesul de predare-învățare-evaluare

(The EDUCATION Platform: AI and Open Educational Resources in Teaching/Learning/Assessment) 52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Cercetări pedagogice aplicative
(Applied pedagogical research).....53



EX CATHEDRA



Svetlana **RUSNAC**

dr., conf. univ., Universitatea Liberă
 Internațională din Moldova

Formarea identității profesionale în perioada de tranziție la vârsta adultă

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Identitatea profesională este o componentă esențială în tranziția tinerilor către maturitate profesională și personală, fiind subiectul unor studii complexe. Conform teoriei lui Erik Erikson, identitatea reprezintă fundamentul integrării experiențelor de viață într-o structură coerentă, asigurând stabilitate în fața schimbărilor contextuale. James Marcia a extins această teorie, adăugând dimensiunile esențiale ale explorării și angajamentului, identificând patru statuturi ale identității: nedefinită, impusă, moratoriul și formată. În acest studiu am analizat influența genului și a nivelului de studii asupra formării identității profesionale în rândul unui eșantion de 437 de tineri, utilizând un instrument adaptat și validat în acest scop. Rezultatele au indicat diferențe semnificative între genuri și nivelurile educaționale, băieții fiind mai predispuși spre identități nedefinite sau impuse, în timp ce fetele manifestă o tendință mai mare spre explorare activă. La nivel universitar, identitatea profesională formată este mai pronunțată, subliniind importanța parcursului educațional în clarificarea direcțiilor profesionale.

Cuvinte-cheie: identitate profesională, tranziție către vârsta adultă, explorare, angajament, gen, nivel educațional,

criza identității, consiliere profesională, dezvoltare personală, maturitate profesională.

Abstract: Professional identity, an essential component in the transition of young people towards professional and personal maturity, has been the subject of extensive research. According to Erik Erikson's theory, identity represents the foundation for integrating life experiences into a coherent structure, ensuring stability amidst contextual changes. James Marcia expanded this theory by introducing the essential dimensions of exploration and commitment, identifying four identity statuses: diffuse, foreclosed, moratorium, and achieved. In this study, we analyzed the influence of gender and educational level on the formation of professional identity, based on a sample of 437 young individuals, using an adapted and validated instrument for this purpose. The results indicated significant differences between genders and educational levels, with boys being more inclined towards diffuse or foreclosed identities, while girls showed a stronger tendency for active exploration. At the university level, a well-defined professional identity was more pronounced, highlighting the importance of educational trajectory in clarifying professional directions.

Keywords: professional identity, transition to adulthood, exploration, commitment, gender, educational level, identity crisis, career counseling, personal development, professional maturity.

INTRODUCERE

În literatura de specialitate, conceptul de *identitate* este adesea asociat cu lucrările lui Erik Erikson [2], care o definește ca pe o componentă centrală a maturității și integrității umane. Cercetătorul subliniază că identitatea reprezintă fundamentul integrării experiențelor de viață într-o structură coerentă, susținând continuitatea valorilor, idealurilor și obiectivelor personale. Conform teoriei sale, identitatea asigură stabilitate, rămânând constantă în ciuda schimbărilor contextuale, datorită ancorării în structuri durabile de autoidentificare și asumării consecvențe a rolurilor sociale.

James Marcia [7; 8] extinde teoria lui E. Erikson, adăugând dimensiunile esențiale ale explorării și angajamentului în procesul formării identității. În opinia cercetătorului, explorarea este un proces activ de investigare a alternativelor valorice și profesionale, iar angajamentul – asumarea unui set clar de obiective și valori. Pe baza acestor dimensiuni, el identifică patru statuturi ale identității: identitatea realizată, moratoriul (o criză identitară activă fără angajamente clare), identitatea impusă (adoptată fără o analiză amănunțită, de obicei sub influență externă) și identitatea difuză (caracterizată prin lipsa angajamentelor sau a explorării active).

Л.Б. Шнейдер contribuie semnificativ la dezvoltarea conceptului de *identitate profesională*, descriind-o ca pe „o unitate obiectivă și subiectivă între individ și domeniul profesional, care asigură continuitatea normelor și rolurilor profesionale” [16, p. 158]. În această viziune, identitatea profesională este un proces dinamic, dependent de asocierea cu un statut profesional clar definit. Conform perspectivei date, indivizii cu o identitate profesională difuză prezintă lipsa unor obiective clare, în timp ce cei aflați în moratoriu parcurg o etapă de criză identitară, încercând să exploreze noi direcții [17].

Donald Super [11] completează această teorie cu accentul său pe autodeterminare în formarea identității vocaționale, evidențiind că identitatea profesională evoluează printr-un proces de integrare progresivă a aspirațiilor și valorilor personale. Potrivit lui D. Super, identitatea profesională devine o extensie autentică a sinelui, asigurând continuitate și coerență personală pe termen lung în parcursul profesional și adaptarea la diverse roluri profesionale.

Perspectivile contemporane privesc identitatea profesională ca pe o structură complexă și dinamică, cuprinzând elemente conștiente și inconștiente, care asigură coerența și continuitatea personală pe parcursul evoluției profesionale [6]. În literatură se subliniază rolul identității profesionale în oferirea unui cadru stabil pentru tranziția către maturitatea profesională și personală [10].

Tranziția de la adolescență la vârsta adultă este considerată un proces complex, marcat de asumarea unor roluri și responsabilități sociale și profesionale esențiale pentru integrarea tinerilor în societate. Organizația Mon-

dială a Sănătății definește tranziția ca „vârsta tânără,” incluzând adolescența (10-19 ani) și tinerețea (15-24 ani) [13]. În literatura românească, Ursula Șchiopu și Emil Verza delimitează adolescența (14-20 de ani), urmată de adolescența prelungită (20-25 ani) și tinerețea (25-35 ani), perioade esențiale pentru dobândirea independenței și dezvoltare personală [9]. Erik Erikson, prin teoria sa a dezvoltării psihosociale, descrie această tranziție între 12 și 35 de ani ca fiind crucială pentru formarea identității și direcției de viață. Adolescența și tinerețea reprezintă o perioadă de explorare identitară și integrare a valorilor și idealurilor personale în trasee clare de viață [2]. J.J. Arnett, prin conceptul de *emerging adulthood* (*emergența vârstei adulte*), descrie această perioadă ca pe un spațiu de explorare intensă a identității, carierei și relațiilor, înaintea asumării unor angajamente definitive. Aceasta oferă tinerilor o oportunitate prelungită de autocunoaștere și clarificare a identității profesionale [1].

În acest context, tranziția la vârsta adultă nu este doar o perioadă de acumulare de experiențe educaționale și profesionale, ci și un proces esențial de integrare identitară și profesională.

Pentru a înțelege tranziția la vârsta adultă și formarea identității profesionale, este relevant de subliniat că manifestarea „crizei identității profesionale” nu constituie un obstacol, ci o oportunitate de explorare și dezvoltare personală. Această etapă permite tinerilor să investigheze diverse direcții, să își testeze interesele și să își ajusteze obiectivele în funcție de schimbările valorilor și aspirațiilor. Criza identitară creează, astfel, contextul pentru dezvoltarea unei viziuni clare asupra sinelui și pentru orientarea către o carieră congruentă cu propriile valori și aspirații [14; 15]. Totodată, contextul social contemporan, caracterizat de maturizare biologică accelerată, prelungirea perioadei de școlarizare și amânarea angajării, conturează această etapă de tranziție ca fiind plină de incertitudini și provocări [4], dar și reprezentând o oportunitate unică de autorealizare și conturare a identității profesionale.

Analiza cadrului teoretic evidențiază contribuții esențiale la studiul dimensiunilor psihologice ale dezvoltării identității profesionale și fundamentează această cercetare. Studiul se concentrează pe formarea identității profesionale la tineri, examinând patru modalități de manifestare: identitatea profesională nedefinită, identitatea impusă, moratoriul identitar (sau criza identității profesionale) și consolidarea identității profesionale. Aceste manifestări contribuie la o înțelegere detaliată a dezvoltării identitare pe parcursul tranziției către maturitatea deplină.

MATERIALE ȘI METODE DE CERCETARE

Studiul a fost realizat pe un eșantion reprezentativ de 437 de subiecți cu vârste cuprinse între 18 și 22 de ani, selectați din licee, colegii și universități: 158 din licee, 130 din colegii și 149 din instituții universitare. Colec-

tarea datelor s-a realizat prin metoda tradițională „creion-hârtie” în perioada 2022-2023, cu o ușoară predominanță a fetelor (51,7%) față de băieți (48,3%). Majoritatea participanților (62,5%) aveau 18 ani, iar restul – 19-22 de ani.

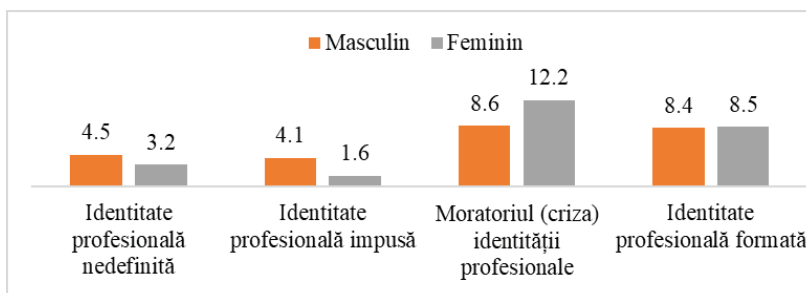
Pentru evaluarea stadiului identității profesionale, am utilizat *Metoda de diagnosticare a stadiului identității profesionale*, propusă de Азбель А.А. și Грецов А.Г., care clasifică răspunsurile în patru categorii: identitatea profesională nedefinită, impusă, în moratoriu (criza identității) și definită. Traducerea, adaptarea și validarea acestui instrument s-au realizat conform metodologiei standard de adaptare psihometrică, asigurând acuratețea și validitatea culturală a chestionarului.

Ipooteza acestui studiu presupune că formarea identității profesionale la tineri este influențată de gen și nivelul studiilor, reflectând diferențe în dimensiunile esențiale ale explorării și angajamentului. Se anticipează că aceste diferențe se vor manifesta prin patru stataturi de identitate distincte: nedefinită, impusă, moratoriul și consolidată.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Figura 1 ilustrează mediile pentru cele patru stadii ale identității profesionale, diferențiate pe gen: identitate profesională nedefinită, identitate profesională impusă, moratoriul (criza) identității profesionale și identitate profesională formată.

Figura 1. Medii pe grupuri de gen pentru identitatea profesională



Analiza diferențelor de gen în formarea identității profesionale relevă câteva observații importante. Tinerii au obținut un scor mediu mai ridicat pentru identitatea profesională nedefinită (4,5, comparativ cu 3,2 pentru tinere), sugerând o incertitudine profesională mai pronunțată în rândul băieților. În ceea ce privește identitatea profesională impusă, tinerii au înregistrat un scor de 4,1, în timp ce tinerele au obținut o valoare de 1,6, indicând o susceptibilitate mai mare a băieților de a adopta o identitate profesională sub influențe externe, cum ar fi familia și normele sociale.

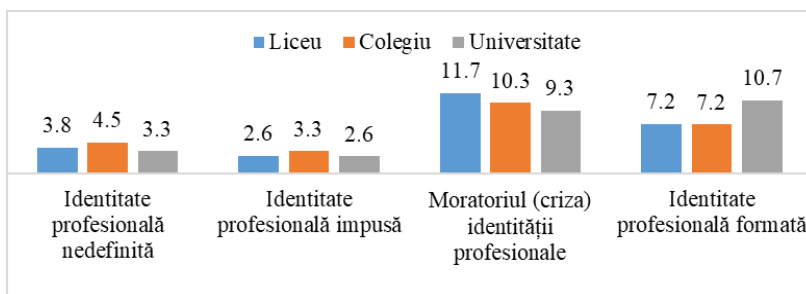
Pentru moratoriul identitar (criza identității profesionale), tinerele au obținut un scor mediu de 12,2, comparativ cu 8,6 pentru tineri, sugerând că acestea explorează mai activ opțiunile profesionale înainte de a lua o decizie fermă. În cazul identității profesionale formate, scorurile sunt foarte apropiate între cele două grupuri (8,4 pentru tineri și 8,5 pentru tinere), indicând o proporție similară de persoane din ambele grupuri care și-au consolidat o identitate profesională clară.

Testele t arată diferențe statistice semnificative de gen pentru identitatea profesională nedefinită ($t = 4,590$, $p < ,001$) și identitatea impusă ($t = 8,512$, $p < ,001$). Tinerele au înregistrat scoruri semnificativ mai mari la moratoriul identitar ($t = -8,708$, $p < ,001$). Nu s-au observat diferențe semnificative pentru identitatea profesională formată ($t = -,219$, $p > ,05$), ceea ce indică o clarificare similară a identității profesionale pentru ambele genuri.

Aceste rezultate sugerează că băieții sunt mai influențați de factori externi, fiind predispuși spre identități impuse sau nedefinite, în timp ce tinerele tind să exploreze activ înainte de a ajunge la o identitate profesională clară. Studiul realizat de E.A. Gnatishina și colaboratorii [3] prezintă rezultate similare, evidențiind că fetele au o adaptare socială mai eficientă și o abordare mai conștientă a carierei, în timp ce băieții manifestă o tendință mai mare spre identități impuse sau incerte.

Figura 2 ilustrează mediile scorurilor pentru identitatea profesională în funcție de nivelul studiilor, dezvăluind variații semnificative între tinerii din liceu, colegiu și universitate pentru cele patru stadii ale identității profesionale.

Figura 2. Medii pe grupuri conform nivelului studiilor pentru identitatea profesională



La identitatea profesională nedefinită, elevii de liceu au obținut o medie de 3,8, iar cei de colegiu 4,5, în timp ce studenții universitari au înregistrat o medie mai scăzută,

de 3,3, ceea ce sugerează o clarificare profesională mai mare la nivel universitar. Pentru identitatea profesională impusă, valorile sunt similare între grupuri, variind între 2,6 și 3,3, indicând influențe externe constante și moderate între nivelurile educaționale.

Diferențele devin mai accentuate la moratoriul identitar, unde elevii de liceu au obținut cel mai ridicat scor (11,7), indicând o explorare profesională activă și o perioadă de criză. Aceasta scade la 10,3 pentru colegiu și la 9,3 pentru universitate, sugerând o clarificare a direcției profesionale pe măsură ce tinerii progresează în educație. La identitatea profesională formată, studenții universitari au obținut cel mai mare scor (10,7), reflectând o identitate profesională mai bine conturată comparativ cu cei din liceu și colegiu (7,2).

Comparările statistice între mediile pentru cele patru stadii ale identității profesionale arată că:

- identitatea profesională nedefinită este mai scăzută la studenții universitari comparativ cu tinerii din colegiu ($p < ,05$), indicând o clarificare profesională mai mare la acest nivel;
- nu există diferențe semnificative între grupuri pentru identitatea profesională impusă;
- elevii de liceu au scoruri mai ridicate la moratoriul identitar comparativ cu tinerii din colegiu și universitate ($p < ,05$), confirmând o predispoziție mai mare la explorare activă;
- studenții universitari au scoruri mai ridicate pentru identitatea profesională formată comparativ cu tinerii din liceu și colegiu ($p < ,05$), subliniind o identitate profesională bine conturată la acest nivel.

Aceste rezultate confirmă ipoteza de lucru, demonstrând că formarea identității profesionale la tineri este influențată de gen și nivelul studiilor. Diferențele se manifestă prin diversele stataturi de identitate: nedefinită, impusă, moratoriul și formată, reflectând un proces complex de dezvoltare profesională.

CONCLUZII

Concluziile acestui studiu evidențiază importanța interacțiunii între factorii personali și educaționali în formarea identității profesionale la tineri.

1. Formarea identității profesionale este un proces dinamic, guvernat de explorare și angajament, care facilitează tranziția către o identitate profesională consolidată.
2. Studiul a confirmat existența mai multor stataturi de identitate profesională, sugerând că identitatea profesională evoluează sub influența factorilor interni și contextuali.
3. Nivelul de studii joacă un rol semnificativ în clarificarea identității profesionale, subliniind importanța experiențelor educaționale în definirea unei direcții profesionale clare.

4. Este necesară o consiliere personalizată care să faciliteze explorarea opțiunilor și să susțină formarea identității profesionale în concordanță cu valorile personale.

Acest studiu oferă un cadru valoros pentru dezvoltarea unor strategii de consiliere și educație, menite să sprijine tinerii în tranziția lor către maturitatea profesională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In: *American Psychologist*, 2000, v. 55(5), pp. 469-480. ISSN: 0003-066X. Pe: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
2. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, 1968. 336 p. ISBN-13: 978-0393-0106-95
3. Gnatishina E. A., Uvarina N. V., Salamatov A. A. et al. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students. In: *Espacios*, 2018, 39(29). ISSN 0798-1015. Pe: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p07.pdf>
4. Golu F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. București: Polirom, 2015. 344 p. ISBN: 978-973-46-5627-1.
5. Gottfredson L.S. Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In: D. Brown & Associates (Eds.). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey Bass. 2002, pp. 85-148. ISBN 978-0787-966-52-2
6. Lloyd C. B. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Committee on Population, Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. 2005. ISBN: 978-0309-095-28-0. Pe: https://www.researchgate.net/publication/309054451_Growing_Up_Global_The_Changing_Transitions_to_Adulthood_in_Developing_Countries
7. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3(5), pp. 551–558. ISSN 0022-3514. Pe: <https://doi.org/10.1037/h0023281>
8. Marcia J. E. The ego identity status approach ego identity. In: *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag, 1993, p. 3-41. ISBN-13: 978-1461-3833-21
9. Schiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor: Ciclurile vieții*. București: EDP, 1997, p. 206. ISBN 973-30-5798-3.
10. Schwartz S. J., Mullis R. L., Waterman A. S., Dunham R. M. Ego identity status, identity

- style, and personal expressiveness: An empirical investigation of three convergent constructs. In: Journal of Adolescent Research, 2000, 15(4), pp. 504–521. ISSN: 1552-6895. Pe: <https://doi.org/10.1177/0743558400154005>
11. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. In: Journal of Vocational Behavior, 1980, 16(3), pp. 282–296. ISSN: 0001-879.
12. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. In: Developmental Psychology, 1982, 18(3), pp. 341–358. ISSN: 0012-1649. Pe: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>
13. WHO. Mental health of adolescents. 2021. Pe: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health/>
14. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы станов-

ления гражданского общества. În: Сборник научных трудов. Ярославль: ЯГПУ, 2003, сс. 154-163.

15. Поваренков Ю.П. Уточнение отдельных понятий системогенетической концепции профессионального становления личности. В: Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009, сс. 22-30. ISBN 978-5-87555-542-5.
16. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. Москва: МОСУ, 2001, 272 с.
17. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с. ISBN 978-5-9770-0074-1



Irina PAUL

doctorandă, Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Empatia – cheia succesului în activitatea viitorilor pedagogi

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Articolul examinează problema dezvoltării emoționale a viitorilor profesori din sistemul educațional al R. Moldova. Importanța acestei probleme este subliniată în contextul influenței sporite a valorilor umaniste și acumulării de experiențe emoționale negative în rândul tinerei generații. O atenție deosebită este acordată studiului empatiei ca o componentă-cheie a culturii emoționale, pentru realizarea unor activități profesionale eficiente și eficace.

Cuvinte-cheie: empatie, activitate pedagogică, profesor, dezvoltare emoțională, formare.

Abstract: The article examines the issue of the emotional development of trainee teachers in the educational system of the Republic of Moldova. The significance of this problem is emphasized in the context of the increased influence of humanistic values and the accumulation of negative emotional experiences among the younger generation. Particular attention is paid to the study of empathy as a key component of emotional culture for the development and implementation of effective and efficient professional teaching activities.

Keywords: empathy, teaching activity, teacher, emotional development, training.

Problema dezvoltării emoționale a viitorilor pedagogi este semnificativă în sistemul educațional al R. Moldova. Acest lucru se datorează influenței sporite a valorilor umane, stabilite încă în antichitate, precum și acumulării experienței emoționale negative la generația tânără și apariției stărilor de anxietate la copii, care pot duce la tulburări neuropsihologice.

Studiul empatiei în diferitele ei forme este reflectat în lucrările unor autori străini, precum C. G. Jung, T. Lipps, C. Rogers, X. Kogut [8]. În psihologie, empatia este considerată un „transfer”, descris de Z. Freud ca un proces de atribuire a propriilor motive, sentimente și judecăți în adresa altor persoane, ca un mijloc de protecție, datorită căruia subiectul poate să nu realizeze prezența acestor „fenomene neașteptate” în el însuși [9]. În acest sens, cercetătorii din R. Moldova discută activ problemele privind aspectele emoționale ale interacțiunii pedagog-elev și, în special, problemele empatiei ca factor sistemic al orientării pedagogice a personalității cadrului didactic.

Studiul M. Borozan *Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritatea profesională* a devenit punctul de plecare pentru rezolvarea problemelor legate de educația emoțională a viitorilor pedagogi din R. Moldova. Autoarea subliniază că pentru o activitate reușită cu elevii, care să corespundă standardelor educați-

onale moderne, este necesară dezvoltarea unei empatii eficiente, care se formează în mod intenționat în procesul de pregătire a viitorilor pedagogi la universitate [2, p. 200]. În opinia sa, formarea sentimentului de empatie la viitorii pedagogi ar trebui să se exprime nu numai prin dezvoltarea nivelului de pregătire profesională, la general, ci, mai ales, prin manifestările, motivațiile lor emoționale și cognitive.

B. Bim-Bad afirmă că empatia servește drept o resursă internă pentru atingerea unui anumit scop, astfel încât este foarte important să învățăm oamenii să rezolve problemele fără a dauna altora și viitorului [5]. Acest lucru este deosebit de actual pentru un pedagog, deoarece manifestarea empatiei în activitatea la clasă permite stabilirea unor relații binevoitoare cu elevii. Aceste relații vor permite o mai bună înțelegere a lumii interioare a copilului, a bucuriilor, problemelor și anxietăților sale.

Concentrarea școlii tradiționale asupra intelectului elevilor și dezvoltarea insuficientă a suportului științific și metodologic al sarcinii de educare a receptivității emoționale la copii, indicată în documentele educaționale, o fac în mare parte declarativă. În educația tradițională, experiențele emoționale ale elevilor sunt considerate o rezervă psihologică a personalității în asimilarea informației, dar nicicum conținutul educației. În cadrul disciplinelor de învățământ, scopul educării receptivității emoționale la copii se realizează doar ocazional, pentru a rezolva sarcini intelectuale înguste: la parcurgerea unor secțiuni de lectură literară, muzică, arte plastice etc.

În studiile lui M.V. Redmond se subliniază că empatia ajută subiectul empatiei: să tragă cât mai rapid concluzii despre capacitățile altor persoane; să se concentreze asupra celui alt subiect înainte de a primi informații obiective despre starea lui emoțională; să utilizeze imaginația într-un mod mai productiv, pentru a prevedea schimbările de situație și comportamentul celorlalți; să construiască o imagine mai completă și mai precisă a lumii celorlalte persoane [4].

Acest lucru ne face să percepem empatia drept o calitate social-psihologică, ce constă dintr-o serie de abilități: capacitatea de a reacționa și de a răspunde la trăirile altei persoane; capacitatea de a recunoaște stările emoționale ale altuia și de a se transfera mental în gândurile, sentimentele și acțiunile acestuia; capacitatea de a alege un răspuns empatic adecvat (verbal sau nonverbal) la experiențele celui alt, folosind modalități de interacțiune care îi ajută pe ceilalți în situații de comunicare.

De aceeași părere este și M. Borozan, care consideră că empatia unui pedagog nu este doar simpatia și empatia manifestate față de copii, ci și capacitatea de a trăi aceleași sentimente cu copilul. Cercetătoarea consideră că pentru aceasta pedagogul trebuie să fie capabil să observe starea elevului, analizând mimica, aspectul exterior, comportamentul, gesturile, ceea ce îi va permite

să identifice trăsăturile caracteristice ale personalității sale, motivul acțiunilor sale, pentru a influența calitativ procesul educațional [2].

Fără o dezvoltare adecvată a empatiei, viitorii pedagogi vor fi pregătiți mai puțin eficient pentru a stabili relații pozitive, de încredere cu elevii, ceea ce, la rândul său, poate afecta negativ dezvoltarea lor emoțională și bunăstarea psihologică, în general. Fără a atinge sufletul pedagogului și a-l umple cu experiențe, este imposibil de a ajunge la perceperea empatică a copilului. Această idee este reflectată în cartea *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale* de M. Borozan, unde autoarea subliniază importanța stabilității emoționale a pedagogului față de rezolvarea constructivă a situațiilor emoționale în activitățile educaționale [3].

Empatia ca fenomen psihologic se poate dezvolta spontan, crescând pe parcurs, însă caracteristicile sale calitative, care asigură eficiența activității pedagogice, nu se dezvoltă spontan, ci necesită mijloace speciale. Unul dintre acestea poate fi trainingul sociopsihologic, prin intermediul căruia se modelează activitatea pedagogică. În cadrul acestuia, dezvoltarea empatiei la studenți are loc prin intermediul unor situații profesional-pedagogice. O cerință importantă pentru astfel de situații este prezența unei probleme pe care studenții o rezolvă pe baza înțelegerii stărilor și experiențelor emoționale ale elevului. La îndeplinirea sarcinilor, este foarte important să se depisteze sistematic manifestările empatiei, dar pentru aceasta trebuie să se utilizeze metode speciale, care determină asemenea manifestări în activitatea pedagogică.

Identificarea empatiei față de copii la studenții viitori pedagogi este importantă, deoarece această orientare emoțională ne permite să judecăm potențialul de adecvare profesională a studenților. În plus, empatia față de copii ne va permite nu numai să judecăm despre reacțiile lor emoționale, dar și să conturăm principalele modalități de modelare a impactului psihocorector realizat cu studenții în procesul educațional [10].

Este mai potrivit să se promoveze un astfel de training cu studenții din anul trei, deoarece aceștia au studiat deja un curs de discipline psihologice și pedagogice, dar cunoștințele dobândite nu au fost încă aplicate în activitatea pedagogică practică. Se recomandă ca formarea social-psihologică privind dezvoltarea unei empatii eficiente în activitatea pedagogică să se desfășoare în timpul semestrului al șaselea. Aceasta se datorează faptului că, până la sfârșitul celui de-al treilea an de studiu, majoritatea studenților au realizat deja autodeterminarea profesională.

Ar trebui de luat în considerare două aspecte ale trainingului. În cadrul acestuia, studenții primesc informații teoretice despre empatia eficientă și aici, cu ajutorul jocurilor și exercițiilor de analiză, predicție și proiectare, își folosesc capacitatea de empatie.

Este necesar să se facă în așa fel încât manifestarea empatiei la studenți să nu se limiteze doar în cadrul situa-

țiilor pedagogice, ci să devină baza orientării acestora spre dezvoltarea empatiei la elevi. În plus, manifestarea empatiei față de copii pe parcursul trainingului va permite nu doar să se analizeze reacțiile emoționale ale studentului, ci, de asemenea, să se contureze principalele modalități de formare a influenței psihocorective, care ar trebui să fie efectuată în cadrul acestui training.

Ca material stimulator pot fi prezente situații pedagogice prin intermediul cărora se pot urmări la studenți compasiunea, răspunsul emoțional la starea și problemele altei persoane, la rezolvarea situațiilor direcționate spre acceptarea și perceperea stării emoționale a elevului. Răspunsurile pot fi împărțite în șase categorii, corespunzător celor șase moduri de rezolvare a situațiilor ce se referă la diferite niveluri de formare a empatiei în activitatea pedagogică: observarea situației, compasiunea, acțiunea empatică, influența, evitarea deciziei, transferarea deciziilor către altă persoană.

A observa situația înseamnă a acorda atenție situației și circumstanțelor, dar fără a lua măsuri active. Pedagogul doar acordă atenție situației, observă schimbările, însă nu reacționează emoțional sau în alt mod.

Compasiunea este un răspuns emoțional la starea și problemele altei persoane, dar fără participare activă la rezolvarea situației.

Acțiunea empatică – empatie comportamentală, cea mai înaltă formă de empatie, care vizează promovarea dezvoltării personale, incluzând componente cognitive, emoționale și comportamentale, oferind asistență eficientă într-o situație de dezvoltare personală. Pedagogul rezolvă situația dată cu accent pe acceptarea emoțională și înțelegerea stării elevului.

Influență – modalitate directivă de rezolvare a situației, influență autoritară asupra participanților fără a lua în considerare și a înțelege starea lor internă.

Evitarea deciziei – ignorarea situației, autoeliminarea din circumstanțe.

Transferarea deciziilor către altcineva – transferarea responsabilității în luarea deciziilor către o altă persoană.

L. Balțat consideră că nivelul scăzut de empatie a studenților în situații pedagogice înseamnă eficiență personală scăzută în realizarea calitativă a activității pedagogice [1]. Identificarea la timp a nivelului de dezvoltare a empatiei este foarte importantă, deoarece cadrele didactice cu o empatie nedevelopată dau adesea dovadă de lipsă de tact pedagogic, recurg la pedepse nejustificate sau moralizatoare. Ele sunt incapabile să se pună în locul copilului, să se orienteze în lumea experiențelor semnificative ale acestuia, să accepte evaluările sale ca fiind ale lor și, prin urmare, nu înțeleg psihologia copilului. Acest lucru, la rândul său, cauzează daune ireparabile sănătății mintale a elevilor, perturbă bunăstarea lor mintală, sporește anxietatea; se reduce capacitatea de autoreglare a comportamentului, planificarea eficientă

a scopurilor și obiectivelor vieții și realizarea activității pentru atingerea acestora.

Implementarea ideii de umanizare a procesului educațional în R. Moldova presupune o schimbare a conținutului sistemului de pregătire profesional-psihologică a viitorului specialist. Un aspect esențial este dezvoltarea calităților empatice ale personalității viitorului pedagog, adică formarea unui nivel stabil de empatie, menit să promoveze dezvoltarea psihologică a copilului.

În concluzie: Procesul de cultivare a empatiei la viitorul pedagog în cadrul instituției de învățământ superior parcurge un traseu care include: pregătirea teoretică, formarea unei empatii eficiente la orele desfășurate sub formă de training, precum și adaptarea socială. Empatia este obligatorie pentru devenirea personalității pedagogului și, în consecință, pentru desfășurarea cu succes a viitoarei activități profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balțat L. Competențe emoționale necesare pentru eficientizarea activității profesionale a educatorilor. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți: USARB, 2018, pp. 427-430.
2. Borozan M. Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională. În: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice. Chișinău, 2009, pp. 200-203.
3. Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: UPSC I. Creangă, 2012. pp. 167-183.
4. Redmond M.V. The Function of Empathy (De-centering) in Human Relations. În: Human Relations, 1989, vol. 42, p. 86.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Москва: Издательство УРАО, 2003. 208 p.
6. Бражникова А. Н. Доброта, терпимость и эмпатия в структуре нравственно-психологических отношений личности студентов. În: Психологический журнал, 2014, nr. 3, pp. 29-39.
7. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. În: Журнал практической психологии и психоанализа, nr. 1, 2000, pp. 44-59.
8. Роджерс К. Эмпатия. În: В.К. Виллюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер (coord.). Психология эмоций. Тексты. Москва: Издательство Московского Университета, 1984, pp. 207-217.
9. Феррис Пол. Зигмунд Фрейд: монография. Москва: Попурри, 2001. 448 p.
10. Яковлева Е. В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов. În: Вестник Череповецкого государственного университета, nr. 1 (16), 2008, pp. 57-62.



Diana CIUTAC

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Formarea culturii vocale la elevii claselor gimnaziale în cadrul activității corale

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Autoarea abordează chestiunea formării culturii vocale a elevilor în cadrul activităților corale. Sunt descrise metode specifice dezvoltării tehnicii vocale și exerciții de respirație, intonare justă, dicție, emisie vocală clară. Este marcat rolul dirijorului de cor ca facilitator al învățării, al adaptării activităților corale la nevoile elevilor. Sunt indicate rezultatele

unui experiment în clasele gimnaziale de evaluare a efectului unui sistem de exerciții și tehnici aplicate în activitățile corale.

Cuvinte-cheie: cor, cor de copii, dirijor de cor, adolescenți, activitate vocal-corală, cultură muzical-vocală.

Abstract: The author addresses the issue of developing students' vocal culture through choral activities. Specific methods for the development of vocal technique and exercises for breathing, correct intonation, diction, and clear vocal emission are described. The role of the choir conductor as facilitator of learning, as one who adapts choral activities to the needs of the students is highlighted. The article also presents the results of an experiment in gymnasium classes assessing the effect of a system of exercises and techniques applied in choral activities.

Keywords: choir, children's choir, choir conductor, adolescents, vocal-choral activity, musical-vocal culture.

Dicționarul universal de muzică definește corul drept "ansamblu de cântăreți, împărțit pe partide (voci), după ambitus, registru și timbrul vocii" [4, p. 87], iar maestrul T. Zgureanu menționează că prin muzica corală „se creează calea accesibilității și înțelegerii, accesul la frumos, copiii devenind mai buni, mai sensibili, mai generoși, mai receptivi și mai ordonați” [10, p. 32].

Diferența dintre un cor de adulți și un cor de copii este foarte mare, atât la nivel fiziologic, cât și la nivel psihopedagogic. Dirijorul, conform lui Ș. Andronic, trebuie să fie concomitent un bun muzician și un bun pedagog [1, p. 234]. Un dirijor bun îi învață pe copii atât muzică vocală, cât și cultura lecturii și a comunicării, spiritul critic și autocritic, le dezvoltă memoria și capacitatea complexă de activitate în grup. În cor, scrie V. Popescu, copilul poate fi urmărit cum evoluează din punct de vedere emoțional, atingând un nivel de cuprindere emoțională impresionantă. Orele de cor trebuie să-și păstreze caracterul de repetiție, dar și să urmeze norme pedagogice, să le formeze elevilor deprinderi pozitive, iar piesele alese pentru studiu să aibă întotdeauna valoare estetică și educativă.

Formarea culturii vocale a elevilor din clasele V-VII (vârsta preadolescenței) este o problemă des abordată, dar o cercetare amănunțită, având rezultate concrete de îmbunătățire a fiecărui elev corist, nu se prea cunoaște. Am realizat o astfel de cercetare în perioada anilor 2017-2019, ale cărei concept, desfășurare și rezultate le rezumăm în prezentul articol.

1. Elementele culturii muzical-vocale la elevii antrenați în cercetare sunt:

1.1. Niveluri de dezvoltare pre-experimentală a aparatului vocal la elevii clasei a VI-a

În cadrul experimentului de constatare au fost stabilite nivelurile culturii vocale a 27 de elevi ai corului *Balada* (Căminul Cultural Măgdăcești, raionul Criuleni), profesor-dirijor în perioada desfășurării experimentului fiind autoarea. Obiectivele experimentului au urmărit stabilirea nivelului dezvoltării aptitudinilor vocale și identificarea cauzelor de stagnare a dezvoltării culturii vocale (CV) (Tabelul 1).

Tabelul 1. Criterii de apreciere a aptitudinilor vocale

Compo- nente ale CV	Nivelurile culturii vocale		
	Avansat	Mediu	Minim
Respirația	- Act respirator conștient; - Inspirație corectă, moale, expirație bine dozată de-a lungul frazei și bine susținută; - Respirație mixtă (costo-diafragmală).	- Act respirator parțial conștient (știe, dar nu face); - Inspirație corectă, expirație bruscă, nedozată; - Respirație costală.	- Respirație claviculară; - Insuficiență de aer; - Utilizare incorectă a aerului înmagazinat.

<i>Emisia vocală</i>	• Atac corect de sunet; • Proiectarea premeditată a acestuia; • Sunet luminos, natural, omogenizat; • Emisie liberă.	• Prezența parțială a atacului de sunet; • Sunet înăbușit, prea „acoperit”.	• Emisie fără atac; • Sunet prea „deschis”, tăios, metalic.
<i>Intonația</i>	• Intonare corectă a melodiei; • În tonalitate; • Voce omogenizată în cântul unison.	• Intonație instabilă a notelor periferice din registru; • Intonație parțial falsă în cântul individual, intonație justă în ansamblu; • Contopirea vocii în ansamblu.	• Intonație falsă în interpretarea individuală, intonație justă, cu mici devieri, în ansamblu; • Evidențiere din ansamblu; • Tendința de a coborî finalul notelor acute și a le ridica pe cele grave.
<i>Dicția și articulația</i>	• Dicție și articulație active și corecte; • Mobilitate a organelor articulatorii.	• Articulație relativă a cuvintelor; • Rostirea superficială a unor consoane; • Mușchi faciali eliberați, cu excepția câtorva vocale.	• Dicție molatică; • Aparatul articular încordat; • Mușchii faciali încordați pe tot parcursul interpretării.

1.2. Probe ale căror produse au fost supuse analizei

Proba 1. Elevilor li s-au propus spre interpretare lucrarea *Stăncuța* de G. Musicescu și reducere la 3 voci egale de I. Hrubaru, aceasta fiind una din partiturile ce necesită utilizarea unei respirații sigure, mixte (costo-diafragmale) și bine controlate: am verificat tipul de respirație (costală, diafragmală, costo-diafragmală) al coriștilor, utilizarea conștientă a coloanei de aer în procesul de intonație, intonația „curată”, emisia liberă, ușoară.

Proba 2. Am cuprins cu palmele toracele fiecărui copil, ținând degetul mare înaintea, îndemnându-i să inspire lin. În cazul respirației corecte (costo-diafragmale), palmele au sesizat o lărgire a volumului cutiei toracice. Prin acest exercițiu se poate stabili și nivelul corectitudinii realizării ambelor etape ale respirației (inspirație-expirație).

Proba 3. Am interpretat la pian diverse exerciții de cultură vocală în tonalități și tempouri diferite, pe care coriștii urmau să le repete cu vocea: am urmărit nivelul de dezvoltare a tehnicii vocale și starea mușchilor faciali.

Proba 4. Fiecare elev a citit în glas texte propuse de dirijor: frământări de limbă, îmbinări de cuvinte, poezii, zicători, texte în proză ș.a.: am depistat ușor elevii care au o dicție și o articulație superficială; am constatat că defectele de articulație ale majorității subiecților sunt: încheștarea maxilarelor, lipsa totală de mobilitate a maxilarului inferior.

Proba 5. Interpretarea de sine stătător a liniei melodice din partiturile vocal-corale *Sfinte Dumnezeule* (armonizare de I. Hrubaru), *Pe cel plai cu frunza rară* (lucrare folclorică), *Pe-al nostru steag* (C. Porumbescu). Am identificat nivelul general de dezvoltare a emisiei vocale la copiii-coriști (emisia naturală, suplețea vocală, intonarea „justă” a sunetelor) – nivel minim: 17 elevi/62,9%; nivel mediu: 7/25,9%; nivel avansat: 3/11,1%.

2. Nivelurile de dezvoltare pre-experimentală a elementelor culturii vocale a subiecților sunt:

I. *Nivelul de familiarizare:* Elevii sunt familiarizați cu conceptul de *cultură vocală* și cu tehnici de bază, dar nu au încă o înțelegere aprofundată sau abilități avansate în domeniu.

II. *Nivelul de experimentare inițială:* Elevii încep să experimenteze diferite tehnici vocale și să-și exerseze abilitățile, dar în mod neorganizat și fără o metodologie sistematică.

III. *Nivelul de autocunoaștere:* Elevii încep să-și recunoască propriile puncte forte și slabe în domeniul vocal, dar încă nu cunosc temeinic cum să își dezvolte o mai bună înțelegere a propriei voci și a modului în care aceasta poate fi îmbunătățită.

IV. *Nivelul de feedback și reflecție:* Elevii primesc feedback de la profesori sau colegi și încep să reflecteze asupra acestuia, pentru a-și ajusta și îmbunătăți tehnicile vocale la nivel de idee, de dorință de a acționa.

V. *Nivelul de integrare:* Elevii încearcă să integreze tehnici vocale în moduri destul de stângace, demonstrând o înțelegere mai superficială a lucrărilor propuse.

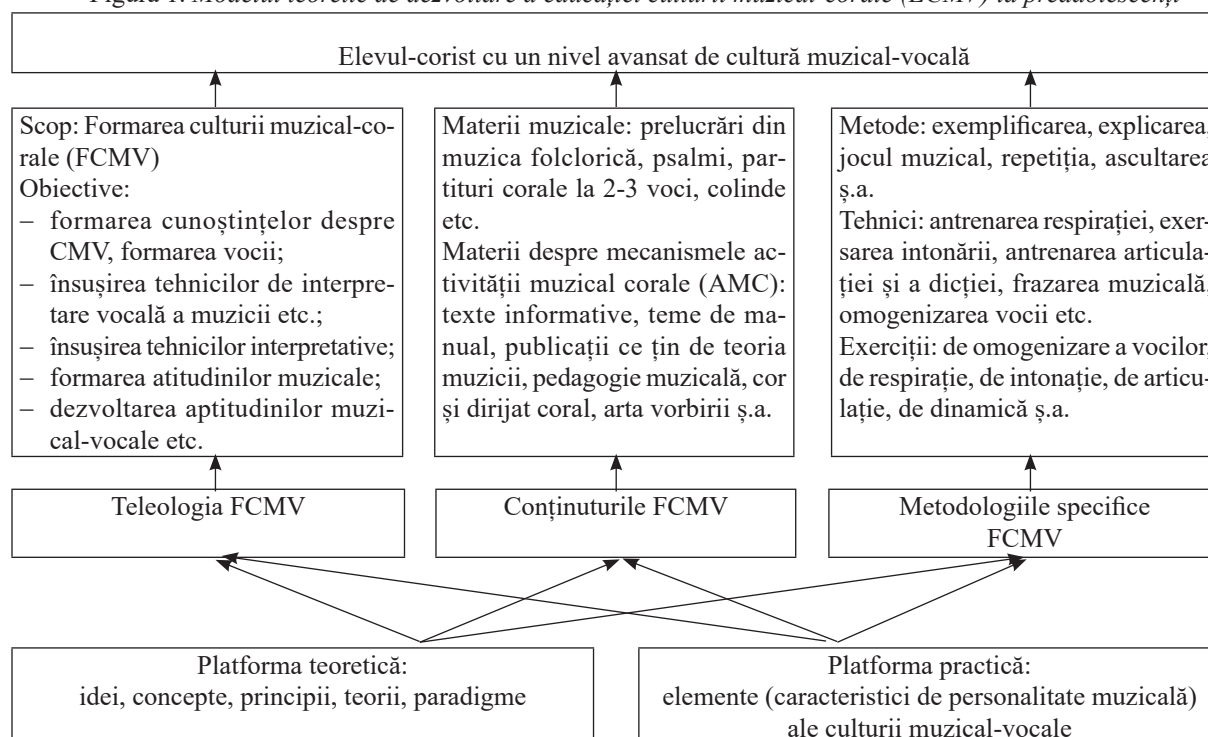
Nivelurile stabilite sunt importante pentru a identifica un punct de plecare în cadrul cercetării și pentru a evalua progresul elevilor în dezvoltarea abilităților vocale. În funcție de obiectivele cercetării, atingerea fiecărui nivel necesită strategii și metode specifice de evaluare și intervenție.

După prima parte a experimentului, am concluzionat că majoritatea subiecților posedă un nivel modest de cultură vocală, fapt care se poate datora muncii parțial incorecte cu elevii și neevidențierii factorilor de la baza interpretării corale. La majoritatea elevilor-coriști s-a remarcat un dezechilibru între componentele absolut necesare culturii vocale. Ne-am propus deci ca la urmă-

toarea etapă a investigației să aplicăm o gamă variată de exerciții vocale, în vederea îmbunătățirii culturii vocale a elevilor-coriști.

3. Modelul teoretic al dezvoltării elementelor culturii muzical-vocale (CMV) la subiecții cercetării. Experimentul de formare s-a întemeiat pe două *platforme*, una *teoretică* (idei, concepte, principii, teorii, paradigme) și alta *praxiologică*. Astfel, de la caracteristicile cunoașterii artistic-estetice la cele ale educației muzicale și de la ele – la activitatea corală, luând în considerare particularitățile psihofiziologice de receptare-interpretare a muzicii la vârsta preadolescenței, a fost posibilă elaborarea unei *teleologii* (scop – obiective-cadru – obiective de referință – obiective operaționale), selectarea-structurarea unor *conținuturi* de educație muzicală/educație muzical-vocală, apoi și a unei *metodologii* specifice de formare-dezvoltare a elementelor culturii muzical-vocale la subiecții cercetării (Figura 1).

Figura 1. Modelul teoretic de dezvoltare a educației culturii muzical-corale (ECMV) la preadolescenți



Formarea CMV începe la nivelul pre-experimental de formare-dezvoltare, determinat prin experimentul de constatare, apoi, aplicându-se preceptele teoretice, stabilite prin documentare științifică, este schițat traseul de avansare a subiecților la un nivel superior al culturii muzical-corale.

Acest travaliu nu poate să nu traverseze cele trei componente definitorii ale curriculumului școlar: teleologia, conținuturile (materiile) educației muzicale și metodologiile specifice formării culturii muzical-vocale – toate stabilite prin studiul teoretic și cel praxiologic.

Teleologia instruirii experimentale. Din scopul FCMV s-au desprins câteva obiective generale ale FCMV a preadolescenților în cadrul activității corale.

Formarea cunoștințelor despre CMV este o inovație a învățământului modern, care se regăsește însă și în filosofia anticilor greci și orientali, dar care a fost cu timpul uitată sub presiunea a tot mai multe informații despre produsele culturii, în secolul al XX-lea fiind readusă în actualitatea educațională odată cu edificarea principiilor învățământului formativ-productiv. Azi, tot mai mult teren câștigă ideea transcenderii de la înțelegerea educației drept cunoaștere a produselor cunoașterii (învățământul informativ-reproductiv) la o educație care sintetizează instruirea și educația ca acte ale informării-formării-raportării la obiectul cunoașterii, cunoașterea ca informare fiind, astfel, complementată cu cunoașterea ca formare, ceea ce presupune o sinteză a cunoașterii produselor culturii și o cunoaștere a cunoașterii: cunoștințele se formează, informația se transmite; informația receptată/însușită apropiat obține valoare personală [6]. Prin urmare, modelul de dezvoltare a culturii vocale are în vedere nu doar formarea la elevi a cunoștințelor muzicale despre obiectul cunoașterii și interpretării, ci și cunoștințe despre elementele CMV, cunoaștere care se soldează cu formarea-dezvoltarea trăsăturilor de personalitate muzical-vocală.

Finalitatea principală a formării-dezvoltării culturii muzical-vocale a preadolescenților este un nivel avansat de cultură muzical-vocală.

4. Experimentul de formare. În cadrul experimentului de formare ne-am propus: să educăm aparatul fonorespirator; să antrenăm articulația și dicția; să dezvoltăm tehnica vocală pornind de la relaxarea mușchilor faciali; să dezvoltăm aparatul vocal spre o emisie corectă și stabilă; să sensibilizăm auzul muzical al coriștilor și acuratețea intonației.

Pentru realizarea obiectivelor propuse, am utilizat următoarele metode: observația, conversația, exemplificarea, jocul didactic, audiția, demonstrația (Tabelul 3).

Tabelul 3. Programul de formare și dezvoltare a culturii vocale

Componentele culturii vocale	Criteriile aprecierii componentelor culturii vocale
<i>Respirația</i>	- Realizarea respirației cos-to-diafragmale; - Dozarea conștientă a coloanei de aer.
<i>Tehnica vocală</i>	Interpretarea liberă în orice tempou și cu diverse nuanțe dinamice.
<i>Dicția și articulația</i>	- Rostirea corectă a fiecărei vocale și consoane; - Rostirea clară a cuvintelor, textelor.
<i>Emisia vocală și intonația</i>	- Intonație „justă”; - Deschiderea naturală a gurii; - Sunet luminos, natural, omogenizat.

În timpul repetițiilor corale am ținut cont de câteva etape bine conturate de pregătire a vocilor pentru cânt, aplicând un sistem de exerciții¹.

Exercițiul fizic, respirator, vocal-inițiator, de antrenare, de dezvoltare, pentru articulație, de virtuozitate, pentru pronunție, ritmic, de acordaj. Le-am propus copiilor exerciții de antrenare și dezvoltare a respirației. Pentru realizarea corectă a exercițiilor respiratorii, fără întrerupere, e nevoie de un efort maxim de înmagazinare și utilizare rațională a aerului. În plus, aceste exerciții antrenează din plin mușchii abdominali. În cazul în care coristul, interpretul nu utilizează corect jetul de aer, exercițiul se întrerupe. N. Secărescu susține că „în cânt, nu (atât) respirația trebuie educată sau mărită, ci durata expirației, care se obține numai prin exerciții metodice, treptate, din ce în ce mai lungi. Cel

mai bun exercițiu este studiul frazei muzicale ce urmează a fi cântată” [8, p. 99].

Exercițiile de antrenare sunt cele care au ca scop punerea vocii în condiție de funcționare la parametri normali. Este seria cea mai bogată în exemple și foarte practică. Aceste exerciții sunt destinate fixării sunetului în centrul rezonator și exersării unisonului. Utilitatea lor constă în faptul că, folosindu-se unisonul, concentrarea asupra omogenității vocalice poate fi totală. Consoana *m* este utilă pentru găsirea mai rapidă a senzațiilor rezonatorii.

Am utilizat și exerciții de antrenare progresivă a organului fonator, fără a forța însă limitele extreme ale glasului, exerciții ce vizează antrenarea mai insistentă a activității pulmonare, corectitudinea ei și dozarea coloanei de aer, desene melodice ce sunt orientate spre corectarea unor deficiențe *intonaționale*, exerciții ce urmăresc depășirea limitelor unei relative „comodități” ale unui nivel deja atins.

Am utilizat și *exercițiile articulatorii* de perfecționare a modului de producere a sunetului în diferitele ipostaze ale atacului său: de obicei, vocalize ce obligă la închideri și deschideri repetate și ritmice ale glotei, exerciții ce aduc o dinamizare a articulației, prin utilizarea unui număr mare de silabe în tempo destul de mișcat.

Exerciții de virtuozitate, având scopul dezvoltării agilității vocale.

Exerciții pentru dicție (pronunție), care au menirea să deprindă coristul să articuleze activ diferite grupuri consonantice cu grad înalt de dificultate. Pentru a stăpâni o pronunție curată, adică o articulație clară și o dicție frumoasă, elevii-coriști au fost antrenați zilnic prin exerciții speciale, de dezvoltare a mobilității aparatului vocal.

Experimentul a durat doi ani, timp în care elevilor li s-au propus diverse *exerciții de antrenare a mușchilor labiali și linguali*, care participă la formarea vocalelor și consoanelor.

Am cizelat dicția și cu ajutorul proverbelor și zicătorilor. La început, copiii le-au rostit foarte rar și clar, apoi tempoul a crescut până la unul accelerat. Am antrenat concomitent dicția, volubilitatea (ușurința de a vorbi mult și repede) și respirația.

Temelia trainică a unei bune sonorități este omogenitatea – contopirea totală a vocilor, care permite a obține un conținut sonor omogen. Pentru omogenitatea vocilor, este necesar de a utiliza exerciții vocale speciale. N. Secărescu menționează că „în cânt trebuie să ai ușurința cuvântului vorbit. Atât cuvântul, cât și sunetul trebuie realizate în mod reflex” [8, p. 43]. Deseori, întâlnim preadolescenți care au o lentoare în vorbire, specifică acestei vârste, o îngustare/încleștare a aparatului vocal în procesul rostirii. Cu ajutorul exercițiilor de antrenare a dicției și a articulației, elevii-coriști au reușit să localizeze adecvat consoanele și vocalele, pronunțându-le corect, ceea ce demonstrează că exercițiile pe care le-am utilizat au avut un efect benefic asupra subiecților.

Criteriul *emisie vocală și intonație justă* a fost cel

1 Exercițiile de interpretare corală și de antrenare a dicției au fost culese din publicațiile: *Arta vorbirii scenice* (V. Mereuță) [5], *Arta vorbirii* (G. Rusu) [7], *Educația muzical-corală* (A. Stici) [9], *Cu noi este Dumnezeu* (Ș. Andronic) [1], *Să trăiască visele* (Ș. Andronic) [2], *Tratat de cânt și dirijat coral* (D.D. Botez) [3] ș.a.

mai greu de realizat, însă, deoarece acesta constituie nucleul interpretării vocale, i-am acordat o atenție deosebită. La finele experimentului am remarcat o schimbare majoră în cânt, coriștii interpretau liber partiturile vocale, iar cele pe o singură voce erau ușor de omogenizat.

Datele arată că, în urma aplicării metodologiei speciale de dezvoltare a culturii muzicale a adolescenților, aceștia au avansat în proporție de 48,1% (nivel mediu) + 40,7% (nivel avansat) = 88,8%, ceea ce reprezintă mai mult de 75% rezultate pozitive așteptate, deci dinamica creșterii nivelului de cultură muzicală înregistrată în experiment validează concluziile generale finale.

Această dinamică este certificată și de datele comparative ale experimentelor de constatare și de control.

Cultura vocală a coriștilor a fost apreciată și la festivaluri/concursuri, unde corul *Balada* s-a remarcat printr-o înaltă măiestrie interpretativă, evidențiindu-se și obținând locuri de frunte.

5. Valori finale ale dezvoltării culturii muzical-corale a elevilor. Ultima etapă a experimentului a constituit-o testul de control. Pentru a verifica schimbările cantitative și calitative ce au avut loc de-a lungul experimentului, am utilizat la etapa de control a experimentului aceleași probe ca și în experimentul de formare. Am obținut următoarele rezultate, care certifică eficiența metodologiei aplicate – nivel minim: 3 elevi/11,1%; nivel mediu: 13/48,1%; nivel avansat: 11/40,7%.

Baremul de notare în aprecierea nivelului culturii vocale a elevilor supuși experimentului cercetării este: 5,0-7,5 – nivel minim; 7,6-8,9 – nivel mediu; 9,0-10 – nivel avansat.

În muzica corală, dezvoltarea valorilor culturii muzical-vocale a elevilor poate aduce beneficii semnificative și poate influența profund experiența și aprecierea lor pentru muzică.

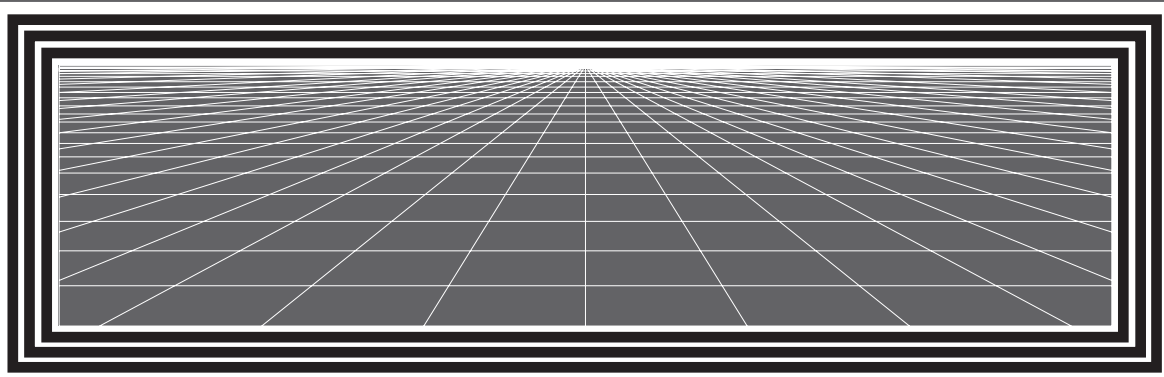
Valorile culturii muzical-vocale a elevilor dezvoltate experimental sunt date de caracteristicile: *colaborarea și coeziunea* – muzica corală implică lucrul în echipă, unde fiecare membru contribuie la crearea unui sunet unitar; elevii învață importanța colaborării, ascultării și ajustării vocii proprii, pentru a se armoniza cu ceilalți; *disciplină și responsabilitate* – practicarea muzicii corale necesită angajament și disciplină; elevii învață să fie responsabili pentru pregătirea personală și participarea activă la repetiții și concerte; *exprimare emoțională* – interpretarea muzicii corale ajută elevii să își dezvolte abilități de exprimare emoțională și de comunicare prin muzică, explorând diferite stări exprimate prin melodiile și textele corale; *sensibilitatea culturală și istorică* – repertoriul coral adesea include lucrări din diverse perioade istorice și culturi, ceea ce ajută elevii să își dezvolte o apreciere și o înțelegere mai profundă a diversității culturale și istorice; *tehnica vocală* – elevii își dezvoltă tehnica vocală, inclusiv controlul respirației, intonarea corectă, utilizarea

adecvată a dinamicii și expresivității vocii, emisie vocală omogenizată, suplețe și agilitate în interpretare, largesc ambitusul vocal și obțin în timp un sunet plăcut și bine controlat; *ascultarea și analiza* – participarea în cor dezvoltă abilități de ascultare activă și de analiză muzicală, deoarece elevii trebuie să își coordoneze interpretarea cu cea a colegilor și să înțeleagă complexitatea armoniilor și a structurilor muzicale; *creativitate și inovație* – elevii își pot explora și exprima creativitatea personală prin interpretarea și adaptarea pieselor corale, contribuind cu idei și soluții inovative pentru probleme muzicale și artistice; *înțelegerea și interpretarea partiturilor* – studiul și interpretarea partiturilor corale ajută elevii să își dezvolte competențe muzicale avansate, inclusiv citirea și interpretarea notelor muzicale, a ritmurilor și indicațiilor dinamice; *încredere în sine* – performanțele corale contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și a prezenței pe scenă, deoarece elevii învață să se exprime și să își controleze emoțiile în fața unui public, ceea ce pare destul de complicat pentru tineri; *aprecierea muzicii și îmbogățirea culturală* – elevii dobândesc o apreciere mai profundă pentru muzica corală și pentru artă, în general, ceea ce le îmbogățește experiența culturală și contribuie la formarea gustului muzical.

În concluzie: Rezultatele cercetării demonstrează o ameliorare semnificativă a nivelului culturii vocale a elevilor participanți în experiment, iar metodologia aplicată s-a dovedit a fi eficientă. Scopul cercetării a fost realizat: în perioada mutației, elevii preadolescenți au obținut o dezvoltare a culturii vocale în condițiile aplicării unei metodologii întemeiate științific, al cărei nucleu este un sistem de exerciții muzicale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andronic Ș. Organizarea corului de copii. Chișinău: Literatura artistică, 1983. 118 p.
2. Andronic Ș. Să trăiască visele. Chișinău: Pontos, 2017. 935 p.
3. Botez D.D. Tratat de cânt și dirijat coral. Vol. I. București: Editura Muzicală, 1982. 332 p.
4. Lupu J., Caraman D. Dicționar universal de muzică. Chișinău: Litera, 2008. 432 p.
5. Mereuță V. Arta vorbirii scenice. Chișinău: Unitem, 2017. 167 p.
6. Pâslaru VI. Epistemele educației moderne. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p.
7. Rusu G. Arta vorbirii. Chișinău: Lyceum, 1998. 151 p.
8. Secărescu N. Arta cântului. Maxime, cugetări, gânduri. București: Editura Muzicală, 1975. 139 p.
9. Stici Al. Educația muzical-corală. Chișinău: Fox Trading, 2021. 142 p.
10. Zgureanu T. Plaiul soarelui, Moldova. Chișinău: Pontos, 2010. 160 p.



EDUCAȚIE INCLUZIVĂ



Dionisie COTRUȚA

doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

Influența abordării incluzive în contextul formării liderilor educaționali

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Conceptul de educație este asociat în mod tradițional cu copiii și tinerii. Această perspectivă poate fi explicată prin rădăcinile cuvântului, care presupune îngrijire, îndrumare, instruire etc. În plus, ideea că perioada optimă pentru învățare este copilăria timpurie, când potențialul se dezvoltă rapid, întărește și mai mult această asociere. În con-

secință, promovarea educației adulților poate părea oarecum neconvențională pentru mulți contemporani. În timp ce educația copiilor și a tinerilor a fost mult timp obiectivul principal al instituțiilor de învățământ, importanța educației adulților devine acum tot mai relevantă în contextul schimbărilor actuale. Este larg recunoscut faptul că educația adulților joacă un rol crucial în promovarea unei societăți prospere, iar diversitatea adulților, manifestată prin caracteristici specifice, unice fiecărui individ, face managementul acestora în învățare din ce în ce mai dificil. Drept urmare, un leadership incluziv devine o necesitate tot mai sporită pentru toți actorii implicați în procesul de educație a adulților.

Cuvinte-cheie: incluziune, leadership, învățarea adulților, leadership incluziv.

Abstract: The concept of education is traditionally associated with children and young people. This perspective can be explained by the roots of the word, which imply care, guidance, instruction etc. In addition, the idea that the optimal time for learning is early childhood, when potential develops rapidly, further reinforces this association. Consequently, promoting adult education may seem somewhat unconventional to many contemporary people. While the education of children and young people has long been the main focus of educational institutions, the importance of adult education is now becoming increasingly relevant in the context of current changes. It is widely recognized that adult education plays a crucial role in promoting a prosperous society, and the diversity of adults manifested by specific characteristics, unique to each individual, makes their management in learning increasingly difficult. Consequently, inclusive leadership is becoming an increasing necessity for all actors involved in adult learning.

Keywords: inclusion, leadership, adult learning, inclusive leadership.

INTRODUCERE

Conceptul *educație incluzivă* a luat naștere ca răspuns la abordările tradiționale și neactuale, conform cărora anumite categorii de copii au fost excluși din școlile de masă din motivul dizabilității, dificultăților/problemelor de învățare, vulnerabilității familiei sau din alte motive.

Conceptul de *incluziune* își are originea în Declarația Universală a Drepturilor Omului, care recunoaște că toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și drepturi. Această declarație induce ideea că *incluziunea* este: „Acceptarea tuturor oamenilor, independent de diferențele dintre ei. Este vorba despre aprecierea persoanelor pentru ceea ce sunt și pentru competențele lor, mai degrabă decât despre felul în care merg, vorbesc sau se comportă.”

În acest context, înțelegem prin *incluziune* fenomenul ce le permite oamenilor să valorifice diferențele care există între ei, prin aprecierea fiecăruia ca unic în felul său, în acest mod putând fi valorificate competențele tuturor.

Totuși, diferite organisme și organizații naționale și internaționale au o percepție mai mult sau mai puțin diferită asupra conceptului de *incluziune/educație incluzivă*:

- **AECSEI** consideră că misiunea sistemelor de învățământ incluzive este de a asigura ca toți elevii, de orice vârstă, să beneficieze de oportunități educaționale semnificative și de calitate în comunitatea locală, alături de prietenii și colegii lor. Pentru ca această misiune să fie pusă în aplicare, legislația care orientează sistemele de învățământ incluzive trebuie să fie susținută de angajamentul fundamental al asigurării dreptului fiecărui copil la oportunități educaționale incluzive și echitabile.
- **Declarația Conferinței Mondiale de la Jomtien (1990)**, referitoare la *educația pentru toți*, face recomandări statelor lumii cu privire la edificarea sistemelor de educație națională pornind de la dreptul fundamental al fiecărui copil la educație completă și la dezvoltare armonioasă, care să se realizeze în baza pedagogiei centrate pe copil; considerarea diferențelor individuale drept provocare, dar nu un obstacol, în realizarea dezideratului educațional; acordarea unei atenții deosebite formării cadrelor didactice, precum și abordării intersectoriale integrate și holistice asupra educației.
- **Declarația de la Salamanca (1994)**, cu privire la realizarea școlii de tip incluziv, reafirmă atașamentul la principiile *educației pentru toți* și recunoaște necesitatea de a asigura educația copiilor, a tinerilor și a adulților cu cerințe educaționale speciale în cadrul sistemului obișnuit de educație.
- **Forumul Mondial al Educației de la Dakar (2000)** recomandă orientarea procesului educațional spre oferirea șanselor egale de educație tuturor copiilor, spre accesul copiilor excluși și/sau marginalizați la sistemul de educație generală [1].

Astfel, observăm că mai multe organizații și instituții de nivel internațional oferă o definiție asemănătoare, dar totuși diferită a ceea ce înțeleg ele prin termenul de *educație incluzivă*, fiecare dintre acestea menționând ca aspecte importante fie pe cele ce țin de vârstă, fie de mediul școlar sau cel financiar.

Incluziunea educațională nu doar elimină barierele de acces pentru grupurile vulnerabile, dar îmbunătățește

țeste coeziunea socială și integrarea în comunitate. Conform raportului UNESCO (2020), educația incluzivă este un proces pedagogic, dar și o strategie holistică ce promovează egalitatea în școli și în afara lor. Acesta subliniază că incluziunea în educație este esențială pentru atingerea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD), în special a ODD 4, care vizează accesul echitabil la educație de calitate pentru toți. De asemenea, se pune accentul pe formarea unor lideri care să înțeleagă importanța incluziunii nu doar ca principiu teoretic, ci ca practică activă și constantă în toate aspectele educației.

În contextul învățării pe tot parcursul vieții, incluziunea nu își pierde din valoare sau relevanță, aceasta doar schimbându-și direcția de mers. Dacă educația incluzivă este cel mai des percepută drept un fenomen strâns legat de instituțiile formale și de copii, *incluziunea socială* devine un termen des întâlnit și în cadrul activității de învățare a adulților.

Incluziunea socială se referă, astfel, la respectarea statutului și a drepturilor tuturor oamenilor dintr-o societate, care trebuie să aibă oportunitatea de a participa în mod relevant la viața acesteia și de a se bucura de un tratament egal cu ceilalți.

Prin urmare, o importanță sporită în societatea actuală o reprezintă activitățile desfășurate în domeniul incluziunii sociale, ce se adresează nevoilor unor grupuri care se confruntă în mod frecvent cu discriminarea și marginalizarea.

În acest context, formarea în care sunt implicate grupuri de adulți de o diversitate sporită poate întâmpina un șir de bariere, atât sociale, cât și culturale, etnice etc., care, de altfel, pot stopa procesul de învățare, creând impedimente în învățare pe tot parcursul vieții.

Drept rezultat, în societate apare necesitatea leadershipului incluziv, ca factor de ameliorare a potențialelor conflicte și de sporire a eficienței în procesul de învățare.

LEADERSHIP ȘI INCLUZIUNE

Un aspect important al leadershipului incluziv constă în capacitatea liderilor de a crea spații sigure pentru învățare și participare. Potrivit lui Nembhard și Edmondson (2006), liderii incluzivi contribuie la dezvoltarea unui climat psihologic sigur în organizații, ceea ce îi motivează pe membrii echipei să participe activ, să colaboreze și să contribuie creativ, fără teama de discriminare sau de judecată. În mediile educaționale diverse, acest lucru este esențial pentru a depăși barierele culturale și pentru a stimula învățarea pe tot parcursul vieții.

De asemenea, conform unor cercetări recente, educația incluzivă nu poate funcționa optim fără un leadership transnațional. Arar și Oplatka (2016) [8]

au arătat că liderii educaționali trebuie să fie pregătiți pentru provocările globalizării, adaptându-și strategiile la nevoile locale în timp ce respectă standardele internaționale. Această adaptabilitate este crucială în societățile multiculturale și multietnice, unde diversitatea poate deveni o resursă valoroasă atunci când este gestionată corect.

Leadershipul incluziv reprezintă o abordare autentică a conducerii, având ca scop crearea unui mediu bazat pe diversitate și echitate. Liderii incluzivi demonstrează abilitatea de a lucra eficient cu grupuri diverse, recunoscând unicitatea fiecărui individ și abordând diferențele ca puncte forte.

Leadershipul și incluziunea sunt adesea considerate idei separate. Cu toate acestea, relația dintre leadership și incluziune depinde de modul în care este perceput leadershipul și de modul în care se formează relațiile între membrii instituției [2].

Leadershipul incluziv este un stil autentic de conducere, care se concentrează pe autenticitate și pe crearea unei culturi a diversității și a incluziunii în mediul de lucru.

Leadershipul incluziv presupune capacitatea de a conduce un grup de oameni eterogen, demonstrând, în același timp, respect pentru caracteristicile unice ale fiecărei persoane, fără prejudecăți. Pentru a fi considerați lideri incluzivi, aceștia trebuie să înțeleagă propriile prejudecăți și preferințe, înainte de a putea forma echipe eterogene. De asemenea, un lider incluziv se angajează în mod autentic pentru diversitate, incluziune și echitate, căutând să înțeleagă alte culturi, să conteste status quo-ul și să promoveze echitatea pentru toți.

Potrivit lui Ryan [3], o mare parte din literatura privind leadershipul incluziv se concentrează pe implicarea în procesele de guvernare a altor persoane decât administratorii sau pe promovarea unor procese de leadership mai incluzive. Cu toate acestea, majoritatea surselor nu utilizează termenul *leadership incluziv*. Acestea folosesc alte denumiri, cum ar fi *leadershipul profesorilor*, *guvernanța partajată*, *leadershipul participativ*, *leadershipul elevilor*, *managementul la fața locului*, *implicarea comunității* și *leadershipul emancipator* sau *critic*.

În diferite organizații sunt utilizate diferite modele de leadership, reflectând contextele specifice în care acestea sunt puse în aplicare. Leadershipul incluziv este unul dintre aceste modele, relevant în contextul diversității, în care pot apărea probleme de echitate și justiție socială. Acest model este deosebit de important în formarea adulților din medii diverse din punct de vedere *gender*, *etnic*, *rasial*, *religios* și *socioeconomic*. Odată cu creșterea diversității participanților la procesul educațional, problema incluziunii este considerată

din ce în ce mai mult o provocare esențială pentru liderii educaționali. Cu toate acestea, cercetările privind leadershipul incluziv sunt limitate, în special în mediile cu diversitate rasială și etnică.

Astfel, din cele menționate mai sus deducem că, la etapa actuală, abordarea unică standardizată a procesului de formare a adulților nu mai prezintă eficiență, fapt ce reclamă implicarea unor elemente din exterior.

Pentru a produce cetățeni democratici și responsabili, este necesar a dezvolta școli incluzive, care să primească și să celebreze diversitatea. În prezent, programele de formare a liderilor educaționali se axează mai mult pe aspectele financiare, de management și curriculum, în detrimentul incluziunii și diversității educabililor. De aceea, se impune o schimbare în abordarea liderilor educaționali, astfel încât aceștia să fie preocupați de diversitate și să creeze medii educaționale incluzive. Conducerea instituțiilor de învățământ trebuie să înțeleagă importanța justiției sociale în educație și să promoveze valorile egalității. Este esențial ca liderii să conștientizeze faptul că pledoaria pentru justiție socială în educație este un element important al capitalului lor profesional. Cu toate acestea, în prezent, liderii educaționali nu reușesc să răspundă în totalitate diversității în educație. Prin urmare, este stringentă nevoia de leadership care să promoveze incluziunea și justiția socială în școli.

În R. Moldova, leadershipul incluziv este un concept emergent, susținut de inițiative precum *Strategia Educația 2030* și *Codul Educației al Republicii Moldova* (2014). Conform acestor documente, efortul trebuie direcționat spre instituirea unui sistem educațional echitabil, adaptabil diversității participanților. În particular, programele de formare continuă pentru liderii educaționali pun accentul pe dezvoltarea competențelor necesare gestionării diversității și promovării echității.

Inițiativele recente au reflectat această abordare incluzivă. Spre exemplu, colaborările cu organizații internaționale precum Lumos au contribuit la incluziunea grupurilor vulnerabile în educația formală și informală. Aceste inițiative modelează un mediu educațional care sprijină valorificarea diversității și promovează incluziunea socială (Balan et al., 2017) [1].

Un exemplu concret îl reprezintă programele destinate adulților din mediul rural sau afectați de migrație, precum *Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020*. Acesta a promovat accesul egal la educație prin crearea de servicii precum Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și prin colaborări extinse cu organizații internaționale și locale. Conferința națională din

2020, *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – o decadă de provocări și viziunea pentru noi realizări*, a oferit o platformă pentru evaluarea progreselor și stabilirea obiectivelor viitoare. Cu sprijinul ONG-urilor (de ex., UNICEF Moldova), inițiativele au contribuit semnificativ la reducerea decalajelor educaționale și la promovarea leadership-ului incluziv în diverse comunități.

În plus, conferințele naționale, cum ar fi cea privind educația incluzivă organizată la Chișinău în anul 2020, au oferit platforme semnificative pentru diseminarea bunelor practici și pentru consolidarea colaborării între părțile interesate, printre care se numără reprezentanți guvernamentali, ONG-uri și experți internaționali. Conferința din 2020 a adus în prim-plan exemple de succes din alte țări est-europene și a subliniat necesitatea unei abordări integrate, în care leadershipul incluziv devine o practică normativă în sistemele de educație și de formare continuă. Printre rezultatele-cheie ale conferinței, menționăm adoptarea unor recomandări politice în vederea extinderii accesului la educație pentru grupurile vulnerabile și încurajarea unei colaborări mai strânse între sectorul public și cel privat în direcția susținerii programelor educaționale.

Impactul tuturor inițiativelor întreprinse este vizibil în creșterea accesului la educație pentru adulții din zonele rurale, prin intermediul centrelor comunitare și al programelor de învățare pe tot parcursul vieții. De asemenea, acestea au contribuit la reducerea stigmatizării sociale și economice a persoanelor afectate de migrație, promovând integrarea lor activă în comunitățile locale și dezvoltarea economică a regiunilor defavorizate din republică.

CONCLUZII

Conceptul de *educație incluzivă* reflectă un angajament profund față de diversitate și echitate, iar integrarea sa în sistemele educaționale la nivel global și local, inclusiv în R. Moldova, reprezintă un pas important spre construirea unei societăți mai echitabile și mai coezive.

Educația incluzivă promovează accesul egal la educație, dar și contribuie la formarea unei culturi a respectului și a acceptării diversității, esențială pentru dezvoltarea comunităților educaționale și sociale.

Mecanismele incluzive, susținute de politici naționale și internaționale, cum ar fi Strategia *Educația 2030* și Codul Educației al Republicii Moldova (actualizat 2014), alături de inițiativele internaționale și locale, cum ar fi colaborările cu organizațiile Lumos și UNICEF Moldova, sunt esențiale pentru reducerea decalajelor educaționale și pentru promovarea unui

leadership educațional incluziv. De asemenea, conferințele și programele educaționale, precum cele menționate în anul 2020, joacă un rol crucial în realizarea schimburilor de bune practici și în stimularea unei colaborări eficiente între toate părțile interesate.

Aceste inițiative nu doar sprijină integrarea grupurilor vulnerabile, dar contribuie la dezvoltarea durabilă a regiunilor defavorizate, îmbunătățind în mod activ accesul la educație pentru adulții din localitățile rurale și migranți, cu un impact semnificativ asupra coeziunii sociale și economice a R. Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balan V./ Bortă L./ș.a. Educație incluzivă. Chișinău, Lumos, 2017.
2. Ryan J. Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*. 5:1, 2006, pp 3-17.
3. Ryan J. and Rottmann C. Educational Leadership and Policy Approaches to Critical Social Justice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 1-7, 2007.
4. Ryan J. Inclusive Leadership: A Review. *EAF Journal*, 18, 1/2, 2007, pp. 92-125.
5. Thomson H., Matkin G. The Evolution of Inclusive Leadership Studies, *Journal of Leadership Education*, July, 15-31, 2020.
6. Murwanto P. Developing and practicing inclusive leadership in schools. *Progres pendidikan*, 5, 2024, pp. 93-100. DOI: 10.29303/prospek.v5i1.710.
7. Nembhard I. M., & Edmondson A. C. Making it Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and Improvement Efforts in Health Care Teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 2006, pp. 941-966.
8. Arar K., & Oplatka I. Leadership for Social Justice and the Characteristics of Traditional Societies: Ponderings on the Application of Western-Grounded Models. *International Journal of Leadership in Education*, 19 (3), 2016, pp. 352-369.
9. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. 2020. DOI: 10.1787/9789264882370-en.
10. Lumos Moldova. Formarea liderilor educaționali pentru promovarea incluziunii sociale în școli. Chișinău: Lumos Foundation Moldova, 2017.
11. British Council. (n.d.). Incluziune socială. Pe: <https://www.britishcouncil.ro/programe/societate/incluziune-sociala>.



Mădălina MIȘCALENCU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Individualizarea procesului educațional pentru elevii cu cerințe educaționale speciale

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Fiecare elev are stilul lui unic de învățare, iar acest fapt impune organizarea și desfășurarea procesului de învățământ în funcție de particularitățile sale de vârstă, cunoștințele dobândite, potențialul său intelectual și fizic. Individualizarea în procesul didactic pentru elevii cu cerințe educaționale speciale reprezintă un aspect esențial

în asigurarea unei educații incluzive și echitabile. Acest proces implică adaptarea strategiilor didactice, a conținuturilor curriculare și a mediului de învățare, pentru a răspunde nevoilor specifice ale fiecărui elev. Implementarea strategiilor de individualizare poate contribui la crearea unui sistem educațional incluziv, care favorizează succesul școlar și personal al elevilor cu cerințe educaționale speciale, dar și la îmbunătățirea competențelor profesionale ale cadrelor didactice necesare pentru realizarea educației incluzive.

Cuvinte-cheie: individualizarea instruirii, adaptarea procesului de predare-învățare, cerințe educaționale speciale, obiectivele individualizării, educație incluzivă, condițiile individualizării.

Abstract: Each student has their own unique learning style, and this fact requires the organization and development of the educational process according to their age, acquired knowledge, and intellectual and physical potential. The individualization of the teaching process for students with special educational needs is an essential aspect in ensuring an inclusive and fair education. This process involves adapting teaching strategies, curriculum content and the learning environment to meet the specific needs of each such student. The implementation of these individualization strategies can contribute to the creation of an inclusive educational system that favors the school and personal success of students with special educational needs, but also to the development of the professional skills needed in order to carry out inclusive education.

Keywords: individualization of training, adaptation of the teaching-learning process, special educational needs, objectives of individualization, inclusive education, conditions of individualization.

Educația incluzivă este o parte integrantă a sistemului național de învățământ și are ca scop educarea, dezvoltarea și integrarea educațională, socială și profesională a tuturor copiilor, indiferent de abilitățile sau nevoile lor specifice. În acest context, elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) necesită abordări didactice specifice pentru a li se oferi șanse egale de a frecventa aceeași școală, de a învăța și de a obține succes școlar. Aceasta presupune principii și metode prin care se poate individualiza procesul educațional, pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor cu CES și a li se oferi șanse egale de dezvoltare.

Termenul de *cerințe educaționale speciale* se referă la necesitățile educaționale unice, suplimentare și specifice ale elevilor care prezintă dizabilități fizice, cognitive, senzoriale sau de comportament. Problemele cu care se confruntă aceștia sunt reprezentate de dificultăți de învățare, deficiențe de vedere sau de auz, deficiențe de mobilitate, tulburări de comportament. De aceea, elevii cu CES necesită sprijin educațional, adaptări ale curriculumului și strategii didactice centrate pe cel ce învață.

Problema instruirii elevilor cu CES conform particularităților individuale ale acestora a fost abordată de numeroși practicieni din domeniul educației. Ideea de a organiza activități didactice care să valorifice potențialul maxim al tuturor elevilor aduce contribuții benefice la dezvoltarea personalității și pregătirea vocațională a acestora.

Individualizarea actului didactic reprezintă un principiu fundamental în organizarea procesului instructiv-educativ, facilitând dezvoltarea potențialului fiecărui actant. În literatura de specialitate, conceptul de *individualizare* este abordat din diferite perspective. În acest articol termenul este tratat din perspectiva procesului de instruire, orientat spre relația predare-învățare-evaluare sau spre activitatea profesor-elevi, care vizează însușirea noilor cunoștințe. Activitatea de învățare reprezintă o componentă a instruirii elevilor și se realizează în momentul în care cadrul didactic organizează și desfășoară procesul de formare de cunoștințe, competențe, calități, comportamente și aptitudini, care le vor permite educabililor să evolueze în plan personal și să se pregătească pentru viitorul profesional.

Conceptul de *individualizare* se regăsește în lucrări

de psihopedagogie a dezvoltării copilului pornind din secolul al XIX-lea, la autori precum L. Vâgotski, C. Freinet, J. Piaget, E. Erikson, J. Dewey, C. Rogers, H. Gardner etc. Odată cu implementarea educației incluzive, la sfârșitul secolului al XX-lea, conceptul a fost abordat din perspectiva dezvoltării tuturor copiilor în medii comune de învățare prin racordarea procesului educațional la necesitățile fiecăruia [5].

Cercetători din domeniul științelor educației din România (A. Gherguț, I. Radu, M.-D. Bocoș ș.a.) și din R. Moldova (A. Racu, G. Bulat, M. Hadîrcă, M. Vrîncănu, V. Chicu, T. Cazacu etc.) au studiat procesul de învățământ din perspectiva individualizării, în vederea asigurării accesului la educație în mod echitabil tuturor copiilor [7, p. 8].

E. Vrăsmaș prezintă conceptul de *individualizare* din perspectiva tratării individuale a elevului cu CES, corespunzător trăsăturilor, caracteristicilor generale și particulare ale acestuia, dar și din perspectiva adecvării strategiilor didactice în procesul de predare-învățare-evaluare [9, p. 78].

I. Cerghit consideră *individualizarea învățării* o componentă a reușitei academice, datorată adaptării de către cadrul didactic a conținuturilor predate și a formelor de organizare a actului instructiv la caracteristicile de grup și individuale ale elevilor [8, p. 37].

După cercetătorul S. Cristea, „*individualizarea procesului educațional* este o calitate fundamentală determinată printr-o strategie pedagogică orientată special în direcția cunoașterii și a valorificării depline a potențialului psihopedagogic și social al obiectului educației, în condițiile proiectării și realizării oricărei activități didactice/educative la nivel curricular” [2, p. 135].

V. Panico abordează *individualizarea* din punctul de vedere al adaptării continue a demersului didactic la situațiile particulare ale elevului. Individualizarea, în opinia sa, reprezintă capacitatea „pedagogului de a proiecta și realiza activități didactice în raport cu particularitățile de dezvoltare bio-psihoeducaționale ale fiecărui elev” [6, p. 76].

Individualizarea presupune adaptarea de către pedagog a procesului de predare-învățare-evaluare în funcție de particularitățile specifice ale clasei de elevi și de nevoile specifice ale fiecărui elev, pentru a valorifica potențialul personal al elevilor. Acest proces implică identificarea stilurilor de învățare, a arsenalului de cunoștințe și abilități, a dificultăților de învățare, oferind suport și resurse adecvate.

În anul 2000, la Dakar, a avut loc Forumul Mondial al Educației pentru Toți, organizat de agențiile ONU, UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA și Banca Mondială. În cadrul acestei adunări au fost elaborate principii ale educației incluzive, care se adresează și copiilor cu dizabilități:

- „Viitorul societății depinde de modul în care creștem și educăm azi toți copiii. Pentru dezvoltarea viitoare a societății, este nevoie să valorizăm și să sprijinim fiecare copil” – posibilitatea tuturor copiilor de a avea acces la educație, astfel încât să-și dezvolte potențialul maxim.
- „Fiecare copil este unic. Diversitatea copiilor, determinată de particularitățile fiecăruia de dezvoltare, nu este o piedică în educație, ci o resursă de învățare și dezvoltare pentru toți” – cadrele didactice trebuie să accepte diversitatea copiilor, aceasta nu trebuie văzută ca o situație neobișnuită, ci trebuie recunoscută și apreciată într-o manieră pozitivă. În aceste condiții, se poate dezvolta un mediu educațional incluziv.
- „Fiecare copil este important pentru familia lui, dar și pentru întreaga societate” – accesul la educație le oferă tuturor copiilor posibilitatea de a se integra în școală și în societate.
- „Fiecare copil poate învăța” – este important să fie identificate conținuturile învățării și strategiile didactice care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, astfel încât să asigure succesul acestora.
- „Fiecare copil are dreptul la educație și la sprijin adecvat pentru a participa la procesul educativ” – fiecare elev, indiferent de nevoi, are dreptul la o educație de calitate.
- „Pentru procesul educațional, este esențială folosirea adecvată a resurselor materiale, umane, metodologice și spirituale” [10, p. 15].

La principiile prezentate mai sus putem adăuga și altele, care pot sta la baza educației incluzive:

- *Colaborarea* dintre profesori, părinți, specialiști și comunitate poate asigura buna realizare a educației incluzive.
- *Adaptabilitatea* curriculumului și a metodelor de predare asigură o învățare flexibilă, care răspunde nevoilor fiecărui elev.
- *Adaptarea procesului de evaluare*, astfel încât să se țină cont de diversitatea abilităților și priceperilor elevilor.
- *Centrarea educației pe cel ce învață* reprezintă satisfacerea nevoilor elevilor prin îndrumare și sprijin, oferite continuu de către cadrul didactic.

În demersul didactic, procesul de individualizare se poate realiza în cadrul diferitelor forme de organizare a activității didactice (lecție, activități practice, lucrări de laborator, activități extrașcolare cu diferite tematici, teme pentru acasă etc.) și trebuie să vizeze „cele trei aspecte ale procesului instructiv-educativ: individualizarea obiectivelor de învățare, individualizarea activităților de învățare și individualizarea evaluării” [3, p. 54].

Cadrul didactic le poate propune elevilor o învățare

flexibilă, care să se bazeze pe alegerea metodelor de rezolvare a sarcinilor de lucru, pe permisiunea de a învăța în ritm propriu și de a construi strategii proprii de investigare a realității, utilizând imaginația. Individualizarea în activitățile de învățare presupune colaborarea între elevi, lucrul în grup sau cu întreaga clasă, sarcini diferite, dar și posibilitatea de a lucra în mod autonom. Pentru această situație, profesorul trebuie să cunoască grupul de elevi pe care îl coordonează, astfel încât să planifice, să organizeze, să desfășoare și să evalueze activitatea pornind de la particularitățile, trăsăturile și nevoile fiecărui elev. Totodată, sunt necesare competențe pe care cadrul didactic trebuie să le dețină, pentru a fi capabil să proiecteze instruirea într-o manieră flexibilă și centrată pe elev. Este importantă utilizarea resurselor temporale și materiale adecvate nevoilor și particularităților de dezvoltare ale fiecărui copil/elev.

Alegerea obiectivelor și a conținuturilor, implementarea strategiilor didactice și a tehnicilor de evaluare trebuie să fie raportată la achizițiile și interesele pe care le are elevul, astfel încât să-l implice activ în propriul proces de învățare.

Prezentăm o serie de strategii de individualizare a procesului educațional:

- Elaborarea Planului de intervenție personalizat (PIP) – un instrument de lucru permanent, prin intermediul căruia cadrul didactic poate realiza obiectivele propuse atât pe termen lung, cât și pe termen scurt.
- Aplicarea unor metode de predare diferențiate. În cazul elevilor cu CES, cadrul didactic trebuie să cunoască metode didactice variate (învățarea prin: joc, descoperire, receptare, cooperare, imitație sau repetiție, metode vizuale sau auditiv-kinestezice adaptate nevoilor individuale ale fiecărui copil/elev), astfel încât să le utilizeze pe cele mai adecvate sau să le poată combina și adapta în funcție de personalitatea și nevoile fiecărui elev [4, p. 7].
- Utilizarea tehnologiei asistive. Oferă suport elevilor în procesul de învățare prin utilizarea softurilor educaționale specializate, a dispozitivelor de comunicare asistivă sau a unor echipamente adaptate. Totodată, în procesul de planificare și organizare, se dezvoltă autonomia acestora, cresc șansele de integrare funcțională și socială.
- Pregătirea cadrelor didactice pentru a lucra cu elevii cu CES. Este asigurată prin participarea acestora la cursuri de formare continuă axate pe dezvoltarea abilităților de gestionare a diversității în clasă.
- Colaborarea cu specialiștii. Presupune implicarea psihologilor, psihopedagogilor, consilierilor școlari, terapeuților, profesorilor de sprijin, lo-

gopezilor și a altor specialiști în dezvoltarea și implementarea unui program educațional adecvat.

Selectarea strategiilor didactice este efectuată în funcție de „tipul de inteligență, stilul de învățare al elevilor, conținuturile și finalitățile de învățare” [4, p. 7]. Știind care este dominantă stilului de învățare al clasei, cadrul didactic poate individualiza procesul didactic, prin adaptarea predării, prin alegerea unor materiale, metode didactice, sarcini de învățare și forme de organizare a activității (individual, perechi/grupuri mici) potrivite, stimulând, astfel, învățarea elevilor și facilitându-le accesul la cunoștințe.

Combinarea strategiilor de predare-învățare se va realiza ținând cont de principiile curriculare (principiul de politică educațională, principiul pedagogic și cultural de elaborare a curriculumului), conținuturile de învățare și obiectivele stabilite.

În procesul didactic foarte importantă este și evaluarea elevilor cu CES, care trebuie să înregistreze și să monitorizeze progresul acestora. Evaluarea continuă trebuie să fie flexibilă și să includă evaluări formative, portofolii, observații directe, feedback din partea părinților și a specialiștilor.

Individualizarea reprezintă o componentă importantă a unui sistem educațional incluziv și eficient. Proiectarea și adaptarea acțiunii didactice în funcție de particularitățile individuale le oferă elevilor șansa de a-și atinge potențialul maxim.

Implementarea unei educații individualizate poate întâmpina provocări ce țin de:

- ✓ lipsa resurselor financiare și umane corespunzătoare, care să asigure condițiile necesare dezvoltării potențialului elevilor;
- ✓ lipsa empatiei din partea unor cadre didactice, care determină refuzul acestora de a adopta practici individualizate, pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor;
- ✓ integrarea școlară – numărul mare de elevi din clase, diversitatea acestora, dar și timpul alocat unei lecții face ca individualizarea să se realizeze destul de greu. În această situație, în loc ca fiecare elev să primească o temă în funcție de particularitățile sale individuale, de cele mai multe ori se folosește munca diferențiată în grupuri omogene sau eterogene [1].

În concluzie: Alocarea unor resurse materiale suplimentare, care să asigure o educație de calitate, formarea continuă a cadrelor didactice pentru realizarea unei educații flexibile și adaptate particularităților psihologice și educaționale ale fiecărui elev, precum și gestionarea adecvată a diversității elevilor din clasă reprezintă soluții de implementare a unei educații incluzive bazate pe individualizarea procesului de predare-învățare-evaluare.

Prin adaptarea curriculumului, a metodelor de pre-

dare și de evaluare și prin implicarea tuturor factorilor educaționali, se poate asigura un mediu de învățare incluziv, favorabil dezvoltării fiecărui elev, astfel încât acesta să se simtă apreciat ca individ și să se identifice ca membru important al grupului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Corbean A. A., Bălău M. (coord.). Tratatul diferențiată a elevilor. Ghid de bune practici. Blaj: s.n., 2019. 80 p.
Pe: https://proiectimpunareusim.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/ghid_a4-tratarea-dif_final-26-feb.pdf (Accesat la 04.08.2024).
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 576 p.
3. Cristea S. Instruirea individualizată. În: Didactica Pro..., nr. 6 (112), 2018, pp. 54-56.
Pe: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_112.pdf (Accesat la 03.08.2024).
4. Ministerul Educației și Cercetării. Repere metodologice privind individualizarea procesului educațional în anul de studii 2021-2022. Chișinău, 2021.
Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/26_repere_sap_indiv_proces_educat_2021-2022_final.pdf (Accesat la 05.08.2024).
5. Monitorul Oficial al Republicii Moldova. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 319-324, Cod nr. 152 din 17.07.2014, art. nr. 634.
Pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro (Accesat la 02.08.2024).
6. Panico V., Nour A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Studia Universitatis Moldaviae, Chișinău, nr. 9 (99), 2016, Seria Științe ale educației.
Pe: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/51109/bibtex (Accesat la 05.08.2024).
7. Rusnac V., Curilov S. (coord.). Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671/01.08.2017. Chișinău, 2017.
Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_individ_final__0.docx (Accesat la 01.08.2024).
8. Tiron E., Stanciu T. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. 280 p.
9. Vršmaș E. Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație. București: V&I Integral, 2007. 193 p.
10. Vranceanu M., Pelivan V. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii. În: Proiectul "Incluziunea educațională a copiilor de vârstă preșcolară din Republica Moldova".
Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/incluziunea_socio-educational_a_copii_cu_dizabilitati_in_grdinia_de_copii.pdf (Accesat la: 12.08.2024).



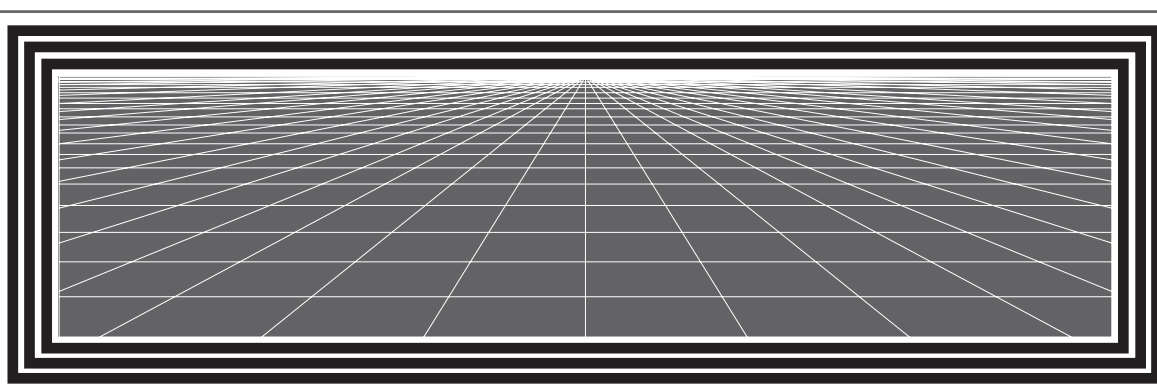
Noi achiziții profesionale pentru un management educațional eficient

Unul dintre programele cele mai solicitate ale ofertei de formare a Centrului Educațional PRO DIDACTICA este "Managementul educațional", acreditat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare și coordonat de Lilia NAHABA.

O nouă ediție a acestuia, desfășurată în format online și facilitată de formatorii Daniela VACARCIUC și Valeriu GORINCIOL, cu participarea a 17 directori și directori adjuncți din învățământ, a avut loc în perioada 21 octombrie-15 noiembrie, sesiunea de follow-up fiind organizată în data de 6 decembrie.

Având drept obiectiv dezvoltarea competențelor manageriale necesare optimizării și modernizării activității instituțiilor din sistem, programul abordează multiaspectual, teoretic și practic, domenii importante pentru orice cadru de conducere: "Managementul calității", "Cultura organizațională", "Managementul schimbării", "Planificarea strategică", "Managementul implementării curriculumului școlar", "Managementul resurselor financiare", "Arta dirijării".

Ca temă de casă, cursanții au avut de conceput, în baza nevoilor curente ale instituțiilor în care activează, un obiectiv strategic, iar în baza lui – un obiectiv operațional și acțiunile pe care le implică realizarea acestuia. Subiectele alese pentru planurile sau secvențele de planuri prezentate spre analiză au vizat aspecte dintre cele mai variate: dezvoltarea strategică a instituției, utilizarea TIC în procesul instructiv-educativ, renovarea infrastructurii educaționale, formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale, mentoratul, creșterea numărului de elevi care acced la învățământul dual, orientarea profesională a elevilor, adaptarea școlii la majorarea numărului de elevi cu CES etc



Oana Miruna OPREA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău



Tatiana ȘOVA

dr., conf. univ., Universitatea de Stat Alecu Russo
din Bălți

Specificul motivației pentru succesul școlar al elevilor din ciclul gimnazial

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Articolul reflectă rezultatele unui studiu experimental referitor la gradul de motivare pentru succesul școlar al elevilor din ciclul gimnazial. Sunt descrise și aplicate instrumente ce măsoară următoarele valori specifice elevului motivat pentru succesul școlar: autodisciplină; interes și claritate în stabilirea obiectivelor; adaptabilitate în gestionarea resurselor; perseverență în activitatea școlară; comunicare asertivă; reziliență emoțională; încredere și stimă de sine; autoevaluare obiectivă; dezvoltare personală și orientare profesională; autonomie și autoeducație.

Cuvinte-cheie: motivație, succes școlar, insucces școlar, factorii succesului școlar, motivație pentru succesul școlar, elev motivat pentru succesul școlar.

Abstract: The article reflects the results of an experimental study regarding the level of motivation for academic success in gymnasium-level students. It describes and applies tools that measure the following values specific to students motivated for academic success: self-discipline; interest and clarity in setting goals; adaptability in managing resources; perseverance in schoolwork; assertive communication; emotional resilience;

self-confidence and self-esteem; objective self-assessment; personal development and career orientation; autonomy; self-education.

Keywords: motivation, academic success, academic failure, factors of academic success, motivation for academic success, student motivated for academic success.

Conceptul de *motivație* a fost și continuă să fie subiectul unor dezbateri intense, fiind unul complex și multidimensional, abordările moderne subliniind importanța factorilor interni și a contextului social în modelarea comportamentului uman.

Motivația este una dintre condițiile esențiale ale progresului în activitatea umană, inclusiv în procesul de învățare. Dacă elevul obține rezultate bune, acestea îi vor consolida motivația pentru a continua să atingă noi obiective. Recompenzele externe, cum ar fi notele bune, laudele sau recunoașterea din partea colegilor și a familiei joacă un rol esențial în menținerea motivației. În plus, elevul este influențat de percepția sa asupra instrumentalității, adică de convingerea că efortul depus va conduce la rezultate concrete, cum ar fi admiterea la universitate sau aprecierea colegilor. Cu cât această convingere este mai profundă, cu atât va fi mai motivat să învețe. Motivația deci stimulează succesul școlar al elevilor.

Cercetătorul V. V. Popescu definește *succesul școlar* ca fiind rezultatul unor seturi de realizări și eșecuri cu care elevul se confruntă prin apelul la propriile abilități, ținând cont de influențele exercitate de condițiile externe privind performanța [7, p. 255].

În opinia lui S. Cristea, *succesul (insuccesul) școlar* reprezintă „nivelul de concordanță, gradul de adecvare dintre posibilitățile elevului, nivelul dezvoltării psihofizice, pe de o parte, și exigențele școlare, solicitările obiective ce i se adresează în procesul de învățământ, pe de altă parte” [3, p. 425].

Potrivit cercetătorului I. Cerghit, succesul școlar se reflectă în obținerea unui rezultat superior în activitatea didactică, acesta reprezentând forma pozitivă optimă a randamentului, numită și *reușită școlară* [1, p. 128].

O corelație dintre eficiența procesului de învățământ și succesul/insuccesul școlar este prezentată de I. Nicola, care subliniază că succesul școlar rezultă din armonizarea cerințelor obiective cu abilitățile elevului și din eficiența procesului educațional, care facilitează atingerea acestui echilibru.

Figura 1. Corelația dintre eficiența procesului de învățământ și succesul/insuccesul școlar [5, p. 346]

Figura 1 ilustrează relația dintre eficiența procesului de învățământ și succesul sau insuccesul școlar, evidențiind câțiva factori esențiali. În primul rând, *solicitările obiective*, care reprezintă cerințele și așteptările impuse elevului, incluzând atât standarde curriculare, cât și evaluative, esențiale pentru atingerea succesului. *Elevul*, plasat în centrul procesului educațional, trebuie să interacționeze activ cu solicitările respective. În acest context, el este responsabil de adaptarea și răspunsul la cerințe, conform propriilor abilități și nivelului său de dezvoltare psihofizică. *Rezultatele* elevului, sub formă de randament și performanțe școlare, sunt măsurate prin notele și calificativele obținute, care reflectă gradul de succes sau insucces școlar. Astfel, *succesul școlar* este determinat de corespondența dintre cerințele educaționale și capacitatea elevului de a le îndeplini, în timp ce *insuccesul* apare atunci când există o discrepanță între exigențe și posibilitățile elevului.

Analiza literaturii de specialitate [2; 4; 6; 7; 8] ne-a permis să sintetizăm o clasificare a factorilor care influențează/condiționează succesul/insuccesul școlar, din perspectivă pedagogică, socială și psihologică, reflectată în figura ce urmează.

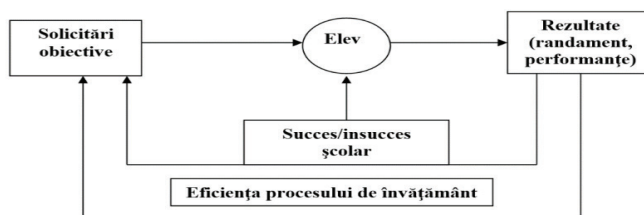


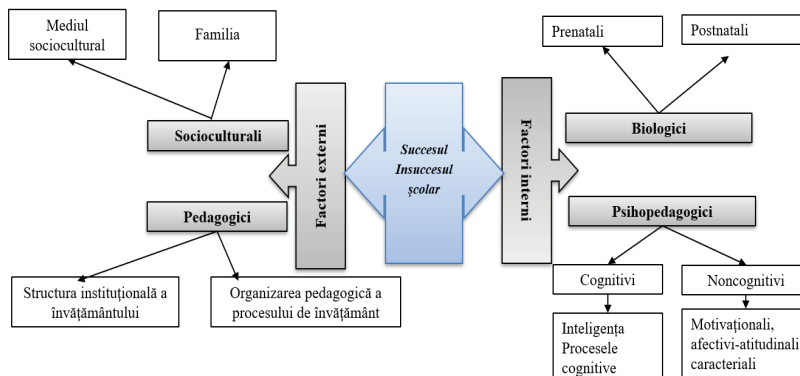
Figura 2. Factorii succesului/insuccesului școlar

Concluzionând asupra factorilor care determină succesul și insuccesul școlar, este clar că acestea formează un ansamblu complex, interdependent. Succesul școlar nu poate fi definit izolat, ci în relație dinamică cu insuccesul, ambele având potențialul de a influența energia și motivația elevului în direcții convergente sau divergente față de scopul educațional inițial.

Designul cercetării. În contextul celor expuse, ne-a interesat gradul de motivație al elevilor pentru succesul școlar.

Eșantionul cercetării a fost obiectivat de participarea a 145 de elevi din școlile gimnaziale din Oniceni și Manolea, comuna Forăști, România. Dimensionarea eșantionului în două grupuri s-a realizat pentru a obține un rezultat statistic semnificativ în vederea validării mărimii efectului demonstrat de diferențele constatate la diverse etape ale experimentului pedagogic prin măsurarea variabilelor.

Metode și instrumente de cercetare. Fișa de observare pentru evaluarea profilului elevului motivat pentru succes a fost elaborată în scopul determinării nivelului de motivare pentru succesul școlar al elevilor din ambele grupuri de cercetare la etapa de inițiere a experimentului pedagogic. Pentru relevarea obiectivă a datelor înregistrate, au



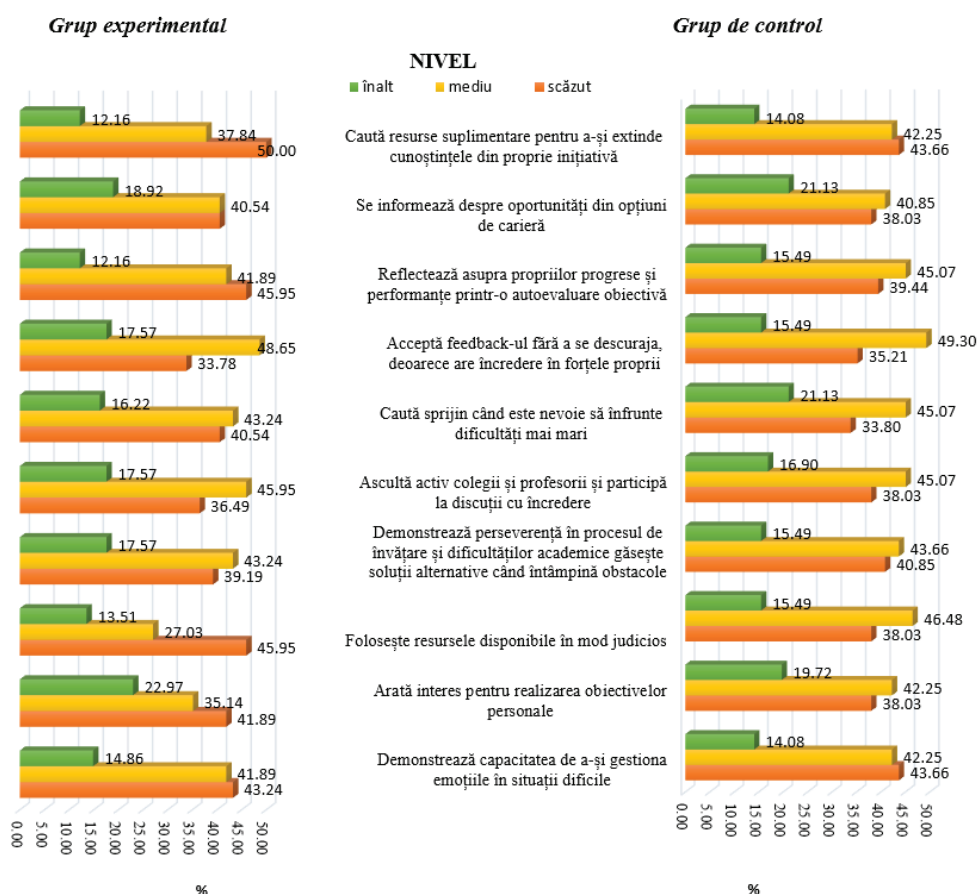
fost elaborați 10 itemi, care au corelat cu trăsăturile evidențiate de către cadrele didactice privind profilul elevului motivat pentru succesul școlar.

Tabelul 1. Valorile și itemii operaționalizați din valorile elevului motivat pentru succes

Valorile elevului motivat pentru succes	Itemi operaționalizați din valorile elevului motivat pentru succes
1. Autodisciplină	1. Demonstrează capacitatea de a-și gestiona emoțiile în situații dificile.
2. Interes și claritate în stabilirea obiectivelor	2. Arată interes pentru realizarea obiectivelor personale.
3. Adaptabilitate în gestionarea resurselor	3. Folosește resursele disponibile în mod judicios.
4. Perseverență în activitatea școlară	4. Demonstrează perseverență în procesul de învățare; găsește soluții alternative atunci când întâmpină obstacole.
5. Comunicare asertivă	5. Ascultă activ colegii și profesorii și participă la discuții cu încredere.
6. Reziliență emoțională	6. Caută sprijin atunci când este nevoie să înfrunte dificultăți mai mari.
7. Încredere și stimă de sine	7. Acceptă feedbackul fără a se descuraja, deoarece are încredere în forțele proprii.
8. Autoevaluare obiectivă	8. Reflectează asupra propriilor progrese și performanțe printr-o autoevaluare obiectivă.
9. Dezvoltare personală și orientare profesională	9. Se informează despre oportunități din opțiuni de carieră.
10. Autonomie și autoeducație	10. Caută resurse suplimentare pentru a-și extinde cunoștințele din proprie inițiativă.

Analiza și interpretarea rezultatelor. Rezultatele observărilor realizate de către cadrele didactice în baza Fișei de observare pentru evaluarea profilului elevului motivat pentru succes sunt reflectate în Figura 3.

Figura 3. Rezultatele comparate ale nivelului de motivare pentru succes al elevilor



Comparând rezultatele grupului experimental cu cele ale grupului de control, se conturează o imagine complexă asupra abilităților și motivației elevilor.

Un prim aspect demn de menționat este gestionarea emoțiilor în situații dificile. Ambele grupuri au arătat un procent similar de elevi care întâmpină dificultăți în a-și controla emoțiile. Realizarea unor activități de educație emoțională ar putea ajuta elevii să învețe cum să facă față stresului și provocărilor într-un mod mai constructiv.

Numărul de elevi care se situează în categoria medie a grupului experimental arată o tendință ușor mai favorabilă ce ține de perseverența în învățare. Deși perseverența este prezentă, elevii din acest grup ar putea beneficia de mai multă încurajare în intenția de a găsi soluții alternative și eficiente în fața obstacolelor.

La fel, un aspect pozitiv pentru grupul experimental este că are o proporție mai mare de elevi care se implică activ. Acest lucru poate fi cultivat prin activități colaborative care să stimuleze exprimarea ideilor și să încurajeze un dialog deschis.

Pe de altă parte, căutarea de sprijin este o zonă în care grupul de control excelează, având un procent mai mare de elevi care conștientizează nevoia de ajutor. Este esențial ca elevii să solicite sprijin atunci când este necesar, pentru crearea unui mediu educațional mai sigur și încurajator.

Reflectarea asupra progresului, cu scopul de a-și extinde cunoștințele, este o zonă slabă pentru ambele grupuri, cu un număr semnificativ de elevi care nu-și evaluează realizările. Implementarea unor metode de autoevaluare și reflecție ar putea ajuta elevii să-și conștientizeze progresul și să identifice zonele de îmbunătățire.

În concluzie: Rezultatele înregistrate cu privire la gradul de motivație al elevilor pentru succesul școlar a demonstrat o nevoie sporită pentru dezvoltarea unor valori precum: *autodisciplină (autoreglare emoțională), interes și claritate în stabilirea obiectivelor, adaptabilitate în gestionarea resurselor (personale și temporale), perse-*

verență în activitatea școlară, comunicare asertivă, reziliență emoțională, încredere și stimă de sine, autoevaluare obiectivă, dezvoltare personală și orientare profesională, autonomie și autoeducație. Constatarea acestor rezultate determină necesitatea monitorizării permanente a performanțelor elevilor, dar și nevoia de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general, pentru asigurarea succesului școlar. Aceste acțiuni i-ar motiva pe elevi pentru dezvoltare personală și sporirea performanțelor academice, valori de primă importanță în asigurarea succesului școlar.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
2. Coașan A., Vasilescu A. Adaptarea școlară. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 126 p. ISBN 1057IP3D1918AD.
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 474 p. ISBN 973-30-130-6.
4. Luca M. Succesul – un țel al fiecăruia? În: Psihologia, 1999, nr. 5, pp. 28-34. ISSN 1857-2502.
5. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 480 p. ISBN 973-8473- 64-0.
6. Popescu-Neveanu P. Curs de psihologie generală. București: Trei, 2013. 880 p. ISBN 978-973-707-695-3.
7. Popescu V. V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. În: Revista de pedagogie, 1991, nr. 12, pp. 255-263. ISSN 0034-8678.
8. Șova T., Putină D. Evaluarea în învățământ. Suport de curs. Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2017. 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
9. Tarnovski A., Racu J. Psihologia proceselor cognitive. Chișinău: USM, 2017. 217 p. ISBN 978-9975-71-948-3.

Modelul conceptual al autoeficacității sociale a adolescenților din perspectiva rezistenței la dependența de spațiul virtual

Elena Gabriela BARBU

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494



doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

dependența de spațiul virtual. Fundamentele teoretice ale autoeficacității sociale sunt construite pe baza teoriei autoeficacității și învățării sociale dezvoltate de Al. Bandura, completate de teoriile atribuirii ale lui B. Weiner, teoriile inteligențelor multiple

Rezumat: Articolul descrie modelul conceptual al autoeficacității sociale a adolescenților din perspectiva rezistenței la

ale lui H. Gardner și teoria atașamentului a lui J. Bowlby. Aceste teorii oferă o înțelegere complexă a modului în care se dezvoltă și se manifestă autoeficacitatea socială, subliniind rolul experiențelor de succes, al modelelor sociale, al încurajărilor și al relațiilor timpurii în formarea și consolidarea încrederii în sine în contexte sociale.

Cuvinte-cheie: autoeficacitate socială, adolescenți, dependență de spațiul virtual.

Abstract: The article describes the conceptual model of adolescents' social self-efficacy from the perspective of cyberspace addiction resistance. The theoretical foundations of social self-efficacy are built on the self-efficacy and social learning theory developed by Al. Bandura, complemented by B. Weiner's theories of attribution, H. Gardner's theories of multiple intelligences, and J. Bowlby's attachment theory. These theories provide a complex understanding of how social self-efficacy develops and manifests itself, emphasizing the role of successful experiences, social role models, encouragement, and early relationships in forming and reinforcing self-confidence in social contexts.

Keywords: social self-efficacy, teenagers, addiction to cyberspace.

Autoeficacitatea socială, un concept dezvoltat inițial de Al. Bandura în cadrul teoriei autoeficacității, se referă la încrederea unei persoane în capacitatea sa de a desfășura acțiuni necesare pentru a realiza anumite performanțe în situații sociale specifice [3]. Fundamentele teoretice privind autoeficacitatea socială sunt reprezentate de:

- **Teoria autoeficacității** (Al. Bandura, 1977, 1986): potrivit lui Al. Bandura, autoeficacitatea este definită ca încrederea în capacitatea proprie de a organiza și a executa cursurile de acțiune necesare pentru a gestiona situațiile prospective. Teoria sa subliniază patru surse principale ale autoeficacității: *experiențele de stăpânire* (Mastery Experiences): experiențele anterioare de succes cresc sentimentul de autoeficacitate, în timp ce eșecurile îl pot diminua; *modelele sociale* (Vicarious Experiences): observarea altor persoane similare reușind în sarcini poate întări convingerea că și individul poate reuși; *persuasiunea socială*: încurajările și susținerea din partea celorlalți pot crește autoeficacitatea; *stările fiziologice și emoționale*: percepțiile asupra stărilor fizice și emoționale pot influența credințele despre eficacitatea proprie.
- **Teoria învățării sociale** (Al. Bandura, 1977) pune accentul pe rolul interacțiunilor sociale și al învățării prin observare. Conform acestei teorii, oamenii învață comportamente noi prin observarea altora și modelarea comportamentului acestora. În contextul autoeficacității sociale, indivizii își formează credințele despre capacitatea lor de a interacționa eficient în situații sociale prin observarea și imitarea modelelor de succes.
- **Teoria atribuirii** (B. Weiner, 1974) examinează modul în care oamenii își explică succesele și eșecurile. Atribuțiile legate de succes și eșec influențează nivelul de autoeficacitate. Dacă indivizii atribuie succesul lor unor factori interni și controlabili (cum ar fi efortul și abilitățile), nivelul lor de autoeficacitate va crește.
- **Teoria inteligențelor multiple** (H. Gardner, 1983) sugerează că există diferite tipuri de inteligențe, inclusiv inteligența interpersonală. Autoeficacitatea socială este legată de inteligența interpersonală, care se referă la capacitatea de a înțelege și a interacționa eficient cu alții. Dezvoltarea acestei forme de inteligență poate contribui la creșterea autoeficacității sociale.

Figura 1. Modelul conceptual al autoeficacității sociale a adolescenților

- Teoria atașamentului



(J. Bowlby, 1969) subliniază importanța relațiilor timpurii cu îngrijitorii pentru dezvoltarea abilităților sociale și a încrederii în sine. Un atașament sigur poate duce la o autoeficacitate socială mai ridicată, deoarece individul se simte în siguranță și sprijinit în explorarea relațiilor sociale.

Concluzionând, putem afirma că aceste fundamente teoretice oferă o înțelegere comprehensivă a autoeficacității sociale, evidențiind importanța încrederii în sine, a învățării prin observare și a contextului social în dezvoltarea și consolidarea abilităților sociale.

Autoeficacitatea socială a adolescenților poate fi evaluată folosind o serie de indicatori care reflectă încrederea acestora în potențialul lor de a face față cu succes unor situații existențiale. Formulăm în continuare și descriem sintetic.

Tabelul 1. *Criteriile de evaluare a autoeficacității sociale a adolescenților*

Criteriile de evaluare a autoeficacității sociale a adolescenților	Explicație științifică
<i>Rezultate obiective</i>	Evaluarea autoeficacității poate începe prin observarea rezultatelor obiective ale unei persoane în îndeplinirea unei sarcini sau într-un domeniu specific. Aceasta poate include evaluarea performanței academice, profesionale sau sociale.
<i>Feedbackul și observațiile altor persoane</i>	Persoanele din jurul individului pot oferi feedback și observații cu privire la modul în care acesta se descurcă în diverse situații. Feedbackul pozitiv poate întări sentimentul de autoeficacitate, în timp ce feedbackul negativ poate afecta încrederea în sine.
<i>Autoevaluarea</i>	Autoevaluarea ține de capacitatea individului de a-și evalua propriile abilități și performanțe în diverse contexte. Persoanele cu un nivel ridicat de autoeficacitate sunt, de regulă, mai obiective și realiste în autoevaluările lor.
<i>Starea emoțională a persoanei</i>	În timpul îndeplinirii unei sarcini, persoanele cu un nivel ridicat de autoeficacitate se simt, de obicei, mai încrezătoare și mai puțin anxioase sau stresate.
<i>Abordarea și strategiile utilizate</i>	Modalitatea în care o persoană abordează și gestionează o sarcină poate reflecta nivelul său de autoeficacitate. Persoanele cu un nivel ridicat de autoeficacitate sunt, de obicei, mai proactive și utilizează strategii eficiente pentru a face față dificultăților și obstacolelor.
<i>Persistența și rezistența la eșec</i>	Se referă la capacitatea de a persevera și a reveni după eșecuri; poate fi un indicator al autoeficacității. Este probabil ca persoanele cu un nivel ridicat de autoeficacitate să continue să încerce și să își revină rapid după experiențe negative sau eșecuri. Evaluarea autoeficacității este complexă și implică multiple surse de informații și criterii.

În esență, utilizarea indicatorilor oferă o imagine completă a nivelului de autoeficacitate al adolescenților.

Prima componentă a autoeficacității sociale a adolescenților, *valorificarea resurselor personale*, presupune utilizarea și dezvoltarea unui set de competențe și calități personale necesare pentru a obține succes și împlinire în viață. Resursele personale pot fi valorificate prin adoptarea anumitor comportamente specifice:

- *Stil de viață sănătos*: acordarea priorității sănătății prin adoptarea unui regim alimentar echilibrat, exerciții fizice regulate și odihnă adecvată, dezvoltarea deprinderilor sănătoase și evitarea comportamentelor dăunătoare, cum ar fi fumatul sau consumul excesiv de alcool;
- *Autoreglarea emoțională și rezistența la stres*: învățarea tehnicilor de gestionare a stresului, cum ar fi meditația, respirația profundă și relaxarea musculară progresivă, dezvoltarea capacității de a regla și a gestiona emoțiile în situații dificile sau tensionate;
- *Gestionarea energiei intelectuale și emoționale, fiabilitatea*: identificarea și acordarea priorității activităților care aduc energie și satisfacție și eliminarea sau reducerea activităților care epuizează resursele; menținerea unui echilibru între activitățile intelectuale și cele emoționale, pentru a evita epuizarea și burnoutul;
- *Conștientizarea și monitorizarea soluționării problemelor*: dezvoltarea abilităților de analiză și rezolvare a problemelor prin identificarea opțiunilor, evaluarea consecințelor și luarea deciziilor informate, monitorizarea progresului în rezolvarea problemelor și ajustarea strategiilor în funcție de evoluție;
- *Reziliența la multiple provocări/dependențe*: dezvoltarea unei mentalități reziliente prin adaptarea la schimbări și dificultăți și revenirea rapidă după eșecuri sau obstacole, identificarea și gestionarea dependențelor sau a comportamentelor dăunătoare prin căutarea de ajutor profesionist și dezvoltarea unor mecanisme alternative de coping;

- *Spiritualitate și consistență valorică internă*: explorarea valorilor personale și a credințelor spirituale și integrarea acestora în viața de zi cu zi, cultivarea unei relații interioare puternice și a unui scop sau sens al vieții care să ofere stabilitate și direcție;
- *Încredere în sine și asumarea riscurilor*: dezvoltarea unei încrederi sănătoase în propriile abilități și calități, încurajarea asumării riscurilor calculate și explorarea de noi oportunități și experiențe, valorificarea resurselor personale, care presupune angajarea într-un proces continuu de autocunoaștere, dezvoltare personală și utilizare eficientă a resurselor interioare, pentru a obține succes și bunăstare în viață.

A doua componentă a autoeficienței sociale a adolescenților, *eficiența învățării sociale autodirijate*, se referă la capacitatea persoanei de a-și gestiona propria învățare și dezvoltare într-un mod autonom și eficient. Pot fi dezvoltate și valorificate următoarele resurse necesare pentru acest tip de învățare:

- *Managementul factorilor și al performanței de succes*, manifestat prin: identificarea și gestionarea factorilor care influențează performanța și învățarea, cum ar fi mediul de învățare, resursele disponibile și obiectivele personale, planificarea și organizarea eficientă a timpului și a resurselor, pentru a atinge obiectivele de învățare;
- *Automotivare și orientare prospectivă*, manifestate prin: definirea clară a obiectivelor de învățare și a direcției personale de dezvoltare continuă, utilizarea strategiilor de motivare internă, cum ar fi autoreflexia și vizualizarea succesului;
- *Curiozitate și inițiativă*, manifestate prin: cultivarea curiozității și a deschiderii către învățare prin explorarea diferitelor domenii și subiecte, demonstrarea inițiativei în căutarea și asimilarea informațiilor noi și a experiențelor de învățare;
- *Perseverență și optimism*, manifestate prin: dezvoltarea unei atitudini pozitive și a unei mentalități de creștere, care să promoveze perseverența în fața dificultăților, gestionarea obstacolelor și a eșecurilor cu optimism și determinarea de a învăța din experiențe și de a progresa;
- *Creativitate și dezvoltare personală continuă*, manifestate prin: exprimarea creativității în procesul de învățare prin găsirea de noi modalități de a aborda problemele și de a explora idei noi; angajarea în activități și proiecte care promovează dezvoltarea personală și explorarea intereselor și a pasiunilor individuale;
- *Ingeniozitate în rezolvarea problemelor*, manifestată prin: utilizarea abilităților de gândire critică și analitică în identificarea unor soluții creative și

eficiente pentru problemele întâlnite în procesul de învățare; experimentarea diferitelor abordări și strategii în rezolvarea problemelor, pentru a-și dezvolta abilități de rezolvare a problemelor flexibile și adaptabile;

- *Stimă de sine*, manifestată prin: dezvoltarea unei stime de sine sănătoase și a unei percepții pozitive despre propria capacitate de învățare și dezvoltare, recunoașterea și valorificarea propriilor succese în procesul de învățare, pentru a consolida încrederea în sine.

Eficiența învățării sociale autodirijate necesită un angajament continuu de dezvoltare personală și utilizarea eficientă a resurselor interioare, pentru a atinge obiectivele de învățare și progresul personal.

Componenta a III-a, *managementul succesului în context social*, implică utilizarea abilităților și a strategiilor adecvate pentru a naviga în relațiile și interacțiunile sociale într-un mod eficient și constructiv. Resursele necesare pentru managementul succesului pot fi dezvoltate și valorificate în context social prin afirmarea comportamentelor explicite de:

- *Gândire constructivă și persuasiune socială*, manifestate prin: dezvoltarea abilităților de gândire critică și evaluare obiectivă a informațiilor în context social, utilizarea strategiilor de persuasiune socială, care se bazează pe argumente raționale și empatie, pentru a influența și a-i convinge pe alții într-un mod constructiv;
- *Asertivitate în interacțiunile sociale*, manifestată prin: a învăța să îți exprimi părerea și nevoile personale într-un mod clar, direct și respectuos, dezvoltarea abilităților de negociere și rezolvare a conflictelor într-un mod asertiv și constructiv;
- *Reziliență individuală și societală*, manifestată prin: cultivarea unei atitudini reziliente și adaptabile față de schimbările și provocările sociale, dezvoltarea rețelelor sociale de suport și a resurselor personale, pentru a face față stresului și adversității în context social;
- *Comportament prosocial*, manifestat prin: promovarea comportamentelor ce contribuie la bunăstarea și cooperarea în comunitate și în relațiile interpersonale, participarea plenară la activități și proiecte care susțin și îmbunătățesc calitatea vieții sociale;
- *Valorificarea competențelor sociale*, manifestată prin: formarea și dezvoltarea competențelor sociale necesare navigării în diverse contexte sociale și culturale, participarea la activități și programe care oferă oportunități de practică și îmbunătățire a competențelor sociale;
- *Afirmarea demnității personale*, reflectată în: promovarea și apărarea propriilor drepturi și

demnități în cadrul interacțiunilor sociale, renunțarea la comportamente abuzive sau disprețuitoare și susținerea unei culturi a respectului și a egalității în relațiile sociale;

- *Responsabilitate și adaptare socială*, manifestată prin: asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și contribuții în context social, capacitatea de a se adapta la schimbările și diversitatea din mediul social și de a se integra în mod constructiv în diferite grupuri și comunități.

În concluzie, valorile autoeficacității sociale a adolescenților, afirmate prin managementul succesului în context social, presupun angajarea activă în dezvoltarea personală și valorificarea competențelor sociale, pentru a construi și menține relații satisfăcătoare în diferite medii sociale.

În continuare prezentăm *indicatorii autoeficacității sociale a adolescenților*; elaborați în baza componentelor structurale ale autoeficacității sociale a adolescenților (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Indicatorii autoeficacității sociale a adolescenților*

Componentele autoeficacității sociale a adolescenților	Indicatori ai autoeficacității sociale a adolescenților
I. Valorificarea resurselor personale	
1. Stil de viață sănătos	Practică un stil de viață sănătos.
2. Autoreglare emoțională și rezistență la stres	Demonstrează rezistență la stres.
3. Gestionarea energiei intelectuale și emoționale, fiabilitate	Prezintă întotdeauna un comportament echilibrat.
4. Conștientizarea și monitorizarea soluționării problemelor	Elaborează soluții eficace la problemele cu care se confruntă.
5. Reziliență la multiple provocări/dependențe	Nu cedează în fața unor provocări colective, fiind liber de dependențe.
6. Spiritualitate și consistență valorică internă	Respectă normele morale și principiile de viață.
7. Încredere în sine și asumarea riscurilor	Este prevăzător în situații tensionate.
II. Eficiența învățării sociale autodirijate	
8. Managementul factorilor și al performanței de succes	Cunoaște și valorifică factorii generatori de succes.
9. Automotivare și orientare prospectivă	Demonstrează motivație înaltă pentru atingerea unor obiective de viitor.
10. Curiozitate și inițiativă	Formulează inițiative din curiozitate.
11. Perseverență și optimism	Este perseverent și optimist.
12. Creativitate și dezvoltare personală continuă	Demonstrează inventivitate și perseverență în demersul dezvoltării personale.
13. Ingeniozitate în rezolvarea problemelor	Este convins că pentru orice problemă pot fi găsite soluții.
14. Stimă de sine	Se afirmă prin respect de sine.
III. Managementul succesului în context social	
15. Gândire constructivă și persuasiune socială	Este orientat constructiv în raport cu alții.
16. Asertivitate în interacțiunile sociale	În mediul social se afirmă prin conduită asertivă.
17. Reziliență individuală și societală	În societate arată coerență și putere de a învinge greutățile.
18. Comportament prosocial	Este prietenos.
19. Valorificarea competențelor sociale	Se afirmă prin competențe sociale bine formate.
20. Afirmarea demnității personale	Demonstrează un nivel înalt de demnitate personală.
21. Responsabilitate și adaptare socială	Se adaptează cu ușurință, deoarece este responsabil.

Consolidând cele expuse anterior, menționăm că autoeficacitatea socială presupune cunoașterea și utilizarea de către adolescenți a unor mijloace de comunicare electronice, video, audio și sisteme cu circuit închis (rețea), ce permit păstrarea și partajarea informației. Practica pedagogică demonstrează că, fiind conectați un timp îndelungat la tehnologii, adolescenții pot manifesta simptome de tulburări de concentrare, roșeață a ochilor, pierdere de timp, obsesie pentru a sta la calculator, sunt predispuși la dependența de tehnologii. Acest tip de dependență afectează atât calitatea și stilul de viață, cât și echilibrul emoțional și reușita școlară.

Studiile actuale de sociologie menționează că sistemul educațional reprezintă domeniul ideal pentru promovarea dezvoltării socioemoționale, care ar asigura adoptarea unui stil de viață sănătos și a responsabilității pentru stările emoționale [6, p. 63]. Problemele de sănătate mintală limitează abilitățile adolescenților de a fi „productivi”. Afecțiunile și complicațiile care apar la această vârstă nu trebuie neglijate. Pentru a duce un

stil de viață sănătos, e necesar să se cunoască și să se aplice metodele de prevenire a conflictelor. Sub aspectul sănătății mintale, o importanță primordială o are conceperea unui sistem de valori, cum ar fi: noblețea, distincția, cunoașterea de sine, armonia interioară, autocontrolul și multe altele, pentru stabilirea unui echilibru emoțional.

Sănătatea mentală presupune respectarea normelor spirituale ale umanității, care înseamnă modul în care oamenii își pot armoniza dorințele, ambițiile, capacitățile, idealurile, sentimentele și conștiința, pentru a putea face față cerințelor vieții [4, p. 107].

În concluzie: Nedezvoltarea competențelor sociale la adolescenți provoacă tulburări mintale, comportamentale și insucces în activitățile cotidiene. Comportamentul social exemplar al părinților și educatorilor reprezintă principalul context de învățare a autoeficacității sociale la vârsta adolescentină. Așadar, prin conștientizarea și cunoașterea factorilor de insucces, precum dependența, agresivitatea, aroganța și combaterea lor, adolescenții vor avea succese, iar problemele sociale vizate se soluționează prin *dezvoltarea competențelor sociale*: amabilitatea, afecțiunea, cultivarea asertivității, a comunicării empatică, a cooperării și cunoașterii celor din jur.

Adolescenții care prezintă deficite la nivelul competențelor emoționale și sociale riscă să dezvolte probleme în viața de adult. Modalitatea cea mai plăcută pentru dezvoltarea acestor competențe o constituie timpul petrecut împreună în cadrul familiei. Este foarte important să se țină cont de temperamentul adolescentului, factorii biologici și fizici la moment.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Antoci D. Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău, 2022.
2. Antoci D., Borozan M. Axiologia educației. Manual universitar. Costești: Ars Libri, 2023. 364 p.
3. Bandura A. (ed). Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 351 p.
4. Barbu El.-G., Borozan M. Conotații actuale ale culturii emoționale a cadrelor didactice în condițiile dependenței de internet a elevilor. În: Science and Education: New Approaches and Perspectives. Ed. 25. Chișinău: CEP UPSC, 2023. Seria 25, Vol.2, pp. 102-108.
5. Bețivu A. Efectele cyberbullyingului asupra stării de bine a adolescenților. În: Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 4-a. Bălți: Tipografia din Bălți, 2023, pp. 11-17.
6. Borozan M., Șova T. Abordări contemporane ale coachingului în pedagogia culturii emoționale. În: Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psihosociopedagogice, 2017, pp. 136-139.
7. Buzenco V. Conceptualizarea pedagogică a dezvoltării inteligenței sociale a cadrelor didactice. Teză de doctorat. Chișinău, 2023.
8. Yudes C., Peña L., Extremera Pacheco N. Cibragresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género. În: Voces de la Educación. 2019, pp. 27-44. Pe: <https://hal.science/hal-02511693/>

Percepții privind componenta educațională a unui program integrativ de intervenție pentru reducerea agresivității la bărbații condamnați pentru violență în familie. Studiu calitativ

Mihai Laurențiu **SĂBĂREANU**, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău
Victoria **GONȚA**, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău,
Crenguța Elena **PRED**, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Studiul de față și-a propus culegerea și analiza percepțiilor asupra componentei educaționale a unui program integrativ de intervenție pentru reducerea agresivității la bărbații condamnați pentru violență domestică. La studiu au participat 21 de persoane, cu vârste cuprinse între 20 și 45 de ani, bărbați condamnați pentru diferite infracțiuni de violență domestică, conform

Codului Penal din România. Având în vedere obiectivul studiului, metoda de cercetare selectată este metoda teoriei fundamentate (empiric) (grounded theory). Studiul s-a derulat în două etape: prima etapă a constat în abordarea calitativă de tip focus-grup, iar cea de-a doua etapă a constat în derularea unui interviu față în față cu fiecare participant. Rezultatele interviurilor au permis identificarea unor teme majore de interes, interconectate. Rezultatele obținute sunt discutate pe baza literaturii de specialitate.

Cuvinte-cheie: violență domestică, abuz, educație, analiză, percepții, condamnați.

Abstract: The present study aimed to collect and analyze perceptions of the educational component of an integrative intervention program to reduce aggression in men convicted of domestic violence. The study involved 21 participants, aged between 20 and 45 years, men convicted of various domestic violence offenses, according to the Romanian Penal Code. Given the objective of the study, the research method selected is the grounded theory method. The study was conducted in two stages: the first stage consisted of a qualitative focus-group approach and the second stage consisted of a face-to-face interview with each participant. The results of the interviews allowed the identification of major interlinked themes of interest. The obtained results are discussed based on specialized literature.

Keywords: domestic violence, abuse, education, analysis, perceptions, sentenced men.

Numărul victimelor violenței domestice (VD) crește îngrijorător de la an la an în toate țările, creând o gravă problemă de sănătate publică, asociată cu consecințe fizice, mintale/psihologice, sexuale, reproductive și sociale grave. Este un fapt unanim recunoscut că femeile sunt, majoritar, victimele violenței domestice [20; 23; 27], comparativ cu bărbații, care, mult mai probabil, sunt atacați de un străin sau de o cunoștință, decât de cineva din cercul familial [30]. Pentru femei, impactul abuzului este mai mare, atât emoțional, cât și în ce privește gravitatea vătămarilor, a rănilor [25; 27], ele fiind expuse unui risc ridicat de violență extremă din partea partenerului sau soțului, care se poate solda cu lovituri cauzatoare de moarte și chiar omor [4; 28]. Acest lucru se datorează faptului că femeile sunt implicate emoțional și dependente economic de cei care le victimizează, ceea ce are implicații majore atât pentru dinamica abuzului, cât și pentru modalitățile de abordare a acestuia.

O analiză sistematică realizată de Organizația Mondială a Sănătății între anii 2000 și 2018 a arătat că peste 30% din femeile din întreaga lume și 22% din femeile europene au fost supuse violenței fizice și/sau sexuale din partea soțului sau partenerului de cuplu [31]. În România, de exemplu, în anul 2022 au fost înregistrate peste 70000 de cazuri de VD [19], iar în primele luni ale anului 2023 s-au înregistrat cu 3,6% mai multe, comparativ cu aceeași perioadă a anului anterior [13]. În societatea românească, ca, de altfel, în majoritatea societăților lumii, agresorii familiali „sunt [...] persoane de sex masculin (91,1%), situație care se extinde în tendințele înregistrate la nivelul omorurilor, în general, sau a criminalității violente” [2, p. 28].

Această stare de lucruri a condus la adoptarea de măsuri sociale și juridice, programele de intervenție pentru agresori fiind una dintre acestea. Deși, inițial, intervenția se adresa doar victimelor, în anii '70, ca urmare a mișcării feministe, a avut loc o schimbare de paradigmă, atenția îndreptându-se către agresori. Curentul feminist a făcut vizibil fenomenul de violență

domestică, ceea ce a dus la conștientizarea necesității programelor de intervenție pentru agresor, plecând de la constatarea că oferirea de servicii victimelor abuzului domestic pe moment sau pentru o perioadă, pentru ca apoi femeile abuzate să se reîntoarcă în același mediu, nu a contribuit prea mult la rezolvarea problemelor [6], fie pentru acestea nu aveau capacitatea sau nu doreau ruperea relației cu abuzatorul lor [8], fie pentru că bărbații violenți perpetuau abuzul [24]. În acest context, programele de intervenție s-au concentrat pe stoparea comportamentelor abuzive prin conștientizarea egalității partenerilor în cuplu și responsabilizarea bărbaților pentru actele de violență domestică comise. În ciuda caracterului inovator [6], aceste programe s-au confruntat cu o serie de limitări, astfel că, ulterior, s-a căutat coordonarea lor într-un răspuns social integrat. În acest sens, noile programe adresate agresorilor familiali sunt considerate avocații victimelor, astfel că se impune ca ele să respecte o serie de standarde care derivă din obiectivele acestora: „Un program de intervenție pentru agresori trebuie să fie un partener al comunității, care face din siguranța victimelor prima prioritate, stabilește responsabilitatea bărbaților care folosesc violența și promovează un răspuns coordonat al comunității la violența domestică, încurajând, în același timp, participanții să se angajeze într-un proces pozitiv de schimbare” [14].

Având în vedere faptul că unul dintre obiectivele fundamentale ale programelor de intervenție constă în a-i ajuta pe bărbați să renunțe la comportamentele violente și la atitudinile subiacente și să învețe alternative nonviolente, furnizorii de programe și practicienii recunosc rolul important al educației în activitatea de schimbare a comportamentului bărbaților agresori [26]. Abordările cognitiv-comportamentale, de exemplu, se bazează, în mare măsură, pe practici și metafore educaționale, inclusiv pe utilizarea teoriei învățării sociale și pe practici care sprijină bărbații să dobândească noi abilități privind asumarea responsabilității pentru comportamentul lor. Astfel, referitor la aspectul educațional,

standardele pentru programele de intervenție impun un curriculum care să cuprindă: 1) definiția violenței domestice; 2) dinamica „putere-control”; 3) socializare, cu accent pe rolurile și egalitatea de gen; 4) efectul violenței domestice asupra copiilor; 5) parentingul după episodul/episoadele de violență domestică; 6) asumarea responsabilității actului de violență domestică comis; 7) relația dintre abuzul de substanțe, bolile mintale și actele de violență, cu precizarea că nu există o relație de cauză și efect între factori; 8) adoptarea unor comportamente nonviolente. Un program de intervenție se concentrează pe aceste aspecte importante ale curriculumului, însă nu se limitează la ele [1; 9; 14, p. 10].

Din această perspectivă, studiul de față și-a propus prezentarea și analiza percepțiilor bărbaților condamnați pentru acte de violență domestică privind componenta educațională a unui model integrativ de intervenție pentru reducerea agresivității agresorilor familiari. După W. Carlson și A. J. Rose (2012), renunțarea la comportamentele agresive și schimbarea agresorilor este esențială pentru reducerea incidenței abuzurilor și violenței, astfel că percepțiile agresorilor devin instrumente vitale în proiectarea și implementarea intervențiilor eficiente [5].

Metoda cercetării. În acord cu obiectivul studiului, cercetarea de față a avut o abordare calitativă (inductivă), având la bază teoria fundamentată (empiric) (*grounded theory*) [10], care presupune identificarea „categoriilor semantice generate din analiza directă a discursurilor” [22]. În acest sens, la prima etapă, analiza percepțiilor participanților referitoare la tema de cercetare s-a realizat prin intermediul unui focus-grup. A doua etapă a studiului a constat în derularea unui interviu față în față cu fiecare participant, în vederea colectării de date suplimentare și complementare pentru tema studiului.

Pentru derularea focus-grupului, participanții au fost împărțiți în două grupuri omogene. Omogenitatea grupurilor a fost asigurată de criteriile de selecție a participanților: a) sex masculin; b) vârsta mai mare de 20 de ani; c) naționalitate română; d) un nivel educațional cel puțin aferent clasei a VIII-a, nivel gimnazial; e) pedeapsă cu condamnare pentru violență domestică, conform Codului Penal din România; f) fără decompensări psihiatrice; g) completarea Formularului de consimțământ informat.

Focus-grupurile s-au derulat pe durata a două săptămâni, după-amiaza, unul pe săptămână, urmărindu-se organizarea grupului, echilibrul discuțiilor și participarea în mod egal a subiecților la aceste discuții. La începutul fiecărei sesiuni, a fost descris obiectivul studiului. Au fost culese datele sociodemografice și consimțământul informat de la fiecare subiect în parte. Pentru a evita prejudecata, obiectivul studiului a fost descris în termeni de „opinii” și „percepții” asupra componentei educaționale a programului de intervenție pentru reducerea agresivității. În acord cu metodologia de organizare

a focus-grupului propusă de R. A. Krueger (1998), pentru culegerea percepțiilor subiective, explorarea deschisă a fost combinată cu răspunsul la unele întrebări prestabilite, ceea ce îi conferă focus-grupului un caracter semistructurat [15]. Întrebările au fost: „Cum v-a ajutat pe dumneavoastră componenta educațională a programului?”, „Ce lucruri vi s-au părut importante în timpul programului, în special în legătură cu propriile dvs. circumstanțe de viață?”.

Interviul față în față cu fiecare participant la studiu, desfășurat ulterior focus-grupului, le-a permis investigatorilor să aprofundeze temele de discuție. Abordarea inductivă și euristică facilitează exprimarea aspectelor pe care participanții le consideră importante pentru ei, precum și surprinderea discursului nonverbal. Interviul a durat 30-60 de minute.

Au fost transcrise conținuturile discuțiilor și extrase temele. Analiza datelor obținute s-a făcut în acord cu metoda teoriei fundamentate: transcrierea temelor a fost citită și recită pentru a înțelege semnificația acestora (similarități și diferențe), identificarea și codificarea categoriilor, sortarea datelor pentru a ne asigura că teoriile/conceptele sunt comune, notarea diferențelor. Codarea rezultatelor se face manual, pentru a permite interpretarea cu mai multă acuratețe a datelor.

Studiul a fost realizat pe un eșantion de deținuți care execută pedepse privative de libertate într-un penitenciar din regiunea Sud-Muntenia din România. Participanții au fost selectați aleator, dintr-un eșantion de disponibilitate, folosind criterii de includere adecvate scopului cercetării. Eșantionul a fost constituit din 21 de bărbați condamnați pentru diferite infracțiuni de VD, conform Codului Penal din România. Dintre aceștia, 4 (19%) execută pedepse privative de libertate pentru omor, 6 subiecți (28,7%) lovituri și alte violențe, 4 subiecți (19%) pentru tentativă de omor, 5 subiecți (23,8%) pentru agresiune sexuală și 2 subiecți (9,5%) pentru lovituri cauzatoare de moarte. 9 dintre subiecți (42,9%) sunt divorțați, 4 dintre ei (19%) sunt văduvi, 4 sunt într-o relație (19%) și 4 sunt căsătoriți (19%). Participanții au vârste cuprinse între 20 și 45 de ani, cu o medie $M=2,81$ și $A.S.=1,167$. Studiul s-a făcut cu acordul conducerii penitenciarului.

Participanții la studiu sunt persoane care s-au implicat într-un program de intervenție pentru agresorii familiari, structurat în 12 ședințe, cu o frecvență de 1 ședință pe săptămână. În funcție de gradul de complexitate al activităților și de specificul grupului de participanți, durata ședințelor a variat între 60 și 90 de minute. Participarea la studiu a fost voluntară. Fiecare participant a completat Formularul de consimțământ informat, fiind asigurat de păstrarea confidențialității datelor obținute. De asemenea, s-a precizat că participarea la grup nu este recompensată în niciun fel.

Componenta educațională a modelului integrativ de

reducere a agresivității la bărbații condamnați pentru acte de violență domestică a urmărit un curriculum elaborat în acord cu standardele programelor de intervenție pentru agresorii familiari. În Tabelul 1 sunt prezentate temele și obiectivele urmărite.

Tabelul 1. Curriculum educațional: Unitățile de învățare și obiectivele învățării – program integrativ de intervenție pentru reducerea agresivității la bărbații condamnați pentru violență domestică

Unități de învățare	Obiectivele învățării
<i>Violența domestică</i>	O 1. Definirea violenței domestice și înțelegerea realității despre abuzul în relații. O 2. Înțelegerea relațiilor abuzive și a violenței domestice.
<i>Putere și control</i>	O 1. Identificarea și înțelegerea diferitelor tactici folosite de agresori pentru obținerea puterii și a controlului asupra parteneriei.
<i>Furia: o problemă!</i>	O 1. Definiții operaționale ale furiei. O 2. Când devine furia o problemă? O 3. Mituri despre furie.
<i>Managementul furiei</i>	O 1. Analiza episodului/episoadelor de furie descrise în tema anterioară, ședința 3. O 2. Descrierea evenimentelor care au generat escaladarea furiei. O 3. Identificarea de către participanți a indicilor furiei (fizici, comportamentali, emoționali, cognitivi). O 4. Însușirea strategiilor de control al furiei. O 5. Planul de suport în controlul furiei.
<i>Ciclul agresivității</i>	O 1. Identificarea indiciilor agresivității. O 2. Recunoașterea ciclului agresivității.
<i>Familia</i>	O 1. Să definească familia și să înțeleagă rolul și importanța familiei. O 2. Să schițeze harta sistemului familial de origine.

Curriculumul s-a centrat pe rezultatele învățării (*learning outcomes*), care, la finalul programului, urmează să producă schimbarea. Rezultatele învățării, exprimate prin cunoștințe, abilități și atitudini dobândite pe parcursul diferitelor experiențe de învățare formală, nonformală și informală, reprezintă ceea ce o persoană înțelege, cunoaște și este capabilă să aplice la finalizarea programului. Ca metode de învățare, a fost utilizată expunerea, explicația, conversația euristică și dezbateră de grup.

Componenta educațională a programului nu a urmărit evaluarea individuală a participantului, accentul punându-se pe responsabilizarea și asumarea răspunderii participantului pentru convingerile și acțiunile sale [14].

Rezultate și discuții. Au fost identificate o serie de teme majore, interconectate.

1. Deprinderea de cunoștințe, abilități, atitudini pentru schimbare. Rugați să reflecteze asupra componentei educaționale a programului, majoritatea subiecților au făcut referire la cunoștințele pe care le-au dobândit. Toți participanții (n=21) au raportat că înainte de a participa la program au presupus că violența domestică și abuzul parteneriei/soției se rezumau doar la actele fizice (lovirea: cu palma, cu pumnul, cu piciorul, cu obiecte, trasul de păr sau de membre, ciupitul etc.). Majoritatea participanților (95%) au afirmat că programul le-a permis să dobândească noi cunoștințe despre definirea violenței și a abuzului („am crezut că violență și abuz este doar atunci când lovești pe cineva”; „cursul m-a ajutat să înțeleg că amenințând-o că o trimit pachet la mă-să a fost abuz”; „... sau când îi spuneam că este norocoasă că s-a căsătorit cu mine și că pot divorța de ea și nimeni altcineva nu se va mai căsători cu ea și va fi o nenorocită... toate aceste vorbe sunt abuz”; „aici am învățat acest lucru...”; „din grasă și obeză nu am scos-o, se îngrășase pentru că a făcut copii; în loc să o ajut, o înjuram... Cursul m-a ajutat să înțeleg că este vorba despre un abuz”), astfel că vor putea să dezvolte, pe viitor, comportamente nonviolente. Aceștia au mai raportat că noile cunoștințe îi pot ajuta în rezolvarea conflictelor relaționale, în general, și a conflictelor din relația cu partenera, în special („când ni s-au prezentat temele și când i-am auzit pe ceilalți băieți vorbind, am înțeles, toată lumea din grup a realizat că a fost implicată în comportamente abuzive”; „fie că acest comportament a fost fizic, sexual, abuz emoțional, toate au fost abuzuri”).

Deși în literatura de specialitate studiile centrate pe percepțiile participanților la programe pentru agresori sunt mai puțin reprezentate, o serie de cercetări au arătat că dezvoltarea cunoștințelor despre abuz și violență domestică facilitează schimbarea, oferindu-le indivizilor posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de conștientizare, care, la rândul său, crește capacitatea de a rezolva conflictele și de a comunica eficient în situații neplăcute [1; 7; 11; 21]. Conștientizarea comportamentelor violente și abuzive poate acționa ca o revelație care să producă schimbarea [18, p. 308]. K. Brownlee și L. Chlebovec (2014), la rândul lor, au arătat că dezvoltarea competențelor joacă un rol

important în îmbunătățirea capacității de a aborda și de a rezolva conflictele în cadrul relațiilor intime [3].

2. Asumarea răspunderii pentru violența domestică. Percepțiile s-au centrat pe experiența pozitivă, în special pe faptul că este necesar să-și asume responsabilitatea pentru comportamentele și acțiunile lor. În acest sens, unul dintre participanți a afirmat că „...trebuie să te confrunți cu acele lucruri care te înfurie și apoi să-ți asumi responsabilitatea pentru acțiunile tale. În special trebuie să te confrunți cu diavolul din tine”. Un alt participant a afirmat: „Am învățat că este important să-mi asum responsabilitatea pentru acțiunile mele; nu contează ce fac sau spun alții, asumarea responsabilității nu este ceva ce să faci altcineva pentru tine, ci tu însuși”. În plus, au afirmat subiecții, conștientizarea comportamentelor violente și abuzive și a impactului acestora asupra altor persoane și asupra lor înșiși conduce la asumarea faptelor („...nu mi-a fost rușine să vorbesc despre experiențele mele în cadrul grupului; ...ne-a ajutat pe toți să găsim soluții despre cum să ne comportăm diferit cu partenerii noastre”; „...m-au ajutat experiențele celorlalți, am înțeles cât de rău am procedat”).

Mai mult de jumătate dintre subiecți s-au identificat ca agresori (75%), în ciuda faptului că simt disconfort să se autodefinescă astfel („Sunt aici, deci este clar pentru mine ceea sunt: un criminal...”; „Dacă eu mă văd astfel, nici nu vreau să-mi imaginez ce cred alții despre mine (familia, copiii, vecinii)...”; „Am crezut mereu despre mine că sunt mai agresiv, dar să depășesc o limită, nu...”). Subiecții au considerat că este important să „privească realitatea în față”, acest lucru conducând la luarea unor decizii adecvate privind necesitatea schimbării („Nu aș mai putea fi același om...”; „Măcar pentru copii – să mă schimb – să nu le fie frică de mine...”).

P. M. Morison și colaboratorii săi (2018) susțin că procesul de învățare constituie o etapă critică în asumarea de către agresori a responsabilității pentru acțiunile lor [16]. K. Wlaker și colegii săi (2015) au arătat că recunoașterea comportamentelor abuzive reprezintă un puternic factor motivator pentru agresori de a participa activ la programele de intervenție [29].

Deși definirea agresorului în cele două grupuri de discuții s-a făcut plecând de la fapta comisă și condamnarea legală ca măsură obiectivă, au fost și subiecți care au negat („...bărbații sunt mai violenți”; „...sunt eu mai dur, dar nu meritam asta...”; „...depinde de cine stau de vorbă: pentru unele persoane eu sunt vinovat, pentru altele nu, pentru că am fost provocat...”; „...în familia mea (...) e o trăsătură de familie”; „...nu mă consider vinovat, sunt și alții care spun același lucru despre mine”).

3. Nevoia de schimbare. Tema a apărut recurent în majoritatea interviurilor cu participanții. Mulți dintre subiecți au subliniat faptul că sarcina schimbării comportamentului, date fiind circumstanțele, reprezintă o

responsabilitate pur personală. Dacă pentru unii dintre subiecți nevoia de schimbare a presupus participarea la program, pentru alții această hotărâre a apărut la finalul programului („Nu pot controla ce fac alții, dar pot controla ce fac eu!”; „Ce am înțeles eu este că nimic nu justifică abuzul și violența (domestică).”; „Mi-a făcut bine să-i ascult pe alții! M-a ajutat să înțeleg că ceea ce am făcut eu nu se poate repeta!”).

În comentariile referitoare la dorința de schimbare comportamentală, aproape fiecare participant a vorbit cu pasiune despre dorința de a fi o altă persoană, cu comportamente diferite („Vreau să fiu un alt om când ies de aici.”; „Vreau să-mi văd copiii și să le spun să nu facă ce am făcut eu.”; „Nu mai sunt același, un monstru; nu vreau să mai fiu același!”).

Implicit, comportamentele violente și abuzive au un impact negativ asupra celor care le manifestă. K. Walker și colaboratorii (2015), C. M. Murphy și S. A. Hoover (1998) și U. Haggård și colaboratorii (2001), de exemplu, au constatat că trăirea consecințelor faptelor de violență domestică și abuzuri (pierderea familiei, arestarea etc.) devine un catalizator pentru nevoia de schimbare [12; 17; 29].

În concluzie: Constatările studiului evidențiază faptul că educația reprezintă o componentă esențială a unui program de intervenție pentru agresori. Cunoștințele dobândite permit reconsiderarea concepțiilor referitoare la abuz și violență domestică, favorizând nevoia de schimbare a agresorilor. Temele comune de interes rezultate din analiză relevă faptul că opiniile celor direct implicați pot contura o imagine a eficienței programului. Deși constatările cercetării sunt similare cu alte studii relevante din literatura de specialitate, datorită numărului redus de subiecți, rezultatele studiului nu pot fi generalizate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Babcock J., Armenti N., Cannon C., Lauve-Moon K., Buttell F., Ferreira R., Cantos A., Hamel J., Kelly D. R., Jordan C., Lehmann P., Leisring P., Murphy C., O'Leary K. D., Bannon S. M., Lee Salis K., & Solano I. Domestic violence perpetrator programs: A proposal for evidence-based standards in the United States. *Partner Abuse*, 2016, 7(4), pp.355-460. DOI:10.1891/1946-6560.7.4.355
2. Balica E. Criminalitatea violentă. Tendințe și factori de risc. București: Oscar Print, 2008. 318 p. ISBN: 978-973-668-201-8. Pe: https://www.researchgate.net/publication/362015100_Criminalitate_violenta_Tendinte_si_factori_de_risc
3. Brownlee K. and Chlebovec L. A group for men who abuse their partners: Participant perceptions of what was helpful. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2004, 74 (2), pp. 209-213.

DOI:10.1037/0002-9432.74.2.209

4. Campbell J.C., Sharp P.W., Glass N. Risk assessment for intimate partner violence. In: Georges-Franck Pinard and Linda Pagani, eds. *Clinical Assessment of Dangerousness: Empirical contributions*. New York: Cambridge Univ. Press, 2000, pp. 136-157. Pe: <https://www.baylor.edu/content/services/document.php/28841.pdf>
5. Carlson W., Rose A.J. (2012) Brief report: Activities in heterosexual romantic relationships: Grade differences and associations with relationship satisfaction. *Journal of Adolescence*, 2012, 35 (1), pp. 219-224. Pe: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197110001399>
6. Cunha, O., Gonçalves, R.A. The current practices of intervention with batterers. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 2014, 41(2), pp.40-48. DOI:10.1590/0101-608300000000008.
7. Eckhardt C.I., Murphy C.M., Whitaker D.J., Sprunger J., Dykstra R. and Woodard K. The Effectiveness of Intervention Programs for Perpetrators and Victims of Intimate Partner. *Partner Abuse*, 2013, 4 (2), pp.196–231. Pe: <https://www.domesticviolenceintervention.net/wp-content/uploads/2014/02/Eckhardt.etal2013.Manuscript.pdf>
8. Feder L., Wilson D.B. A meta-analytic review of court-mandated batterer intervention programs: can courts affect abusers' behaviour? *Journal of Experimental Criminology*, 2005, 1, pp. 239-262. Pe: https://www.academia.edu/78702519/A_meta_analytic_review_of_court_mandated_batterer_intervention_programs_Can_courts_affect_abusers_behavior
9. Flasch P., Haiyasoso M., Fall K., Evans K., Dunlap C., Nesichi T. State Standards for Batterer Intervention Programs: A Content Analysis. *Violence and Victims*, 2021, 36 (6), pp. 683-705. Pe: <https://www.biscmi.org/wp-content/uploads/2022/10/FlaschEtAl-StateStandardsBIPContentAnalysis-2021.pdf>
10. Glaser B.G., Strauss A. *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: AldineTransaction, 1967. 284 p. ISBN: 0-202-30260-1.
11. Gordis E.B., Margolin G., Vickerman K. (2005) Communication and frightening behavior among couples with past and recent histories of physical marital aggression. *American Journal of Community Psychology*, 36(1–2), pp.177–191. DOI: 10.1007/s10464-005-6241-6
12. Haggård U., Gumpert C. H. and Grann M. Against all odds: A qualitative follow-up study of high risk violent offenders who were not reconvicted. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (10), 2001, pp.1048-1065. DOI:10.1177/088626001016010005
13. Ilincescu A. 160 de cazuri de violență domestică pe zi în România / Nerespectarea ordinelor de protecție, în creștere cu 26%. *HotNews*, București, 2023, 11 dec. Pe: <https://www.hotnews.ro/stiri-esential-26573973-160-cazuri-violenta-zilnica-romania-nerespectarea-ordinelor-protectie-crestere-26.htm>
14. Indiana Coalition Against Domestic Violence: ICADV. Minimum Standards for Batterers' Intervention Programs. 2015, 19 p. Pe: <https://icadvinc.org/wp-content/uploads/2019/03/icadv-bip-standards-and-application-guide-.pdf>
15. Krueger R.A. *Developing Questions for Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998, 107p. ISBN: 0-7619-0760.
16. Morrison P. M., George D., Cluss P.A., Miller E., Hawker L., Fleming R., Bicehouse T., Burke J. and Chang J.C. The influence of batterer intervention programs on male perpetrators of intimate partner violence: Reports of change in beliefs and behaviors. *Journal of Offender Rehabilitation*, 2018, 57(5), pp.311-329. DOI :10.1080/10509674.2018.1487900
17. Murphy C.M. and Hoover, S.A. (1999), Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Journal of Violence and Victims*, 14(1), pp.39–53. DOI:10.1891/0886-6708.14.1.39
18. Mwanza D. *Pathways to Change: Men's Experiences of a Domestic Violence Perpetrators' Programme*. Thesis: University of London, Royal Holloway, 2024, 488p. Pe: https://pure.royalholloway.ac.uk/ws/portalfiles/portal/59341752/PhD_Thesis_.pdf
19. Pîrvu C. Cifrele violenței domestice: în ultimii 8 ani, 426 de femei au fost ucise în România de parteneri sau membri ai familiei. *Mediafax*, București, 2023, 7 feb. Pe: <https://www.mediafax.ro/social/cifrele-violentei-domestice-in-ultimii-8-ani-426-de-femei-au-fost-ucise-in-romania-de-parteneri-sau-de-membri-ai-familiei-21580477>
20. Popescu L. *Politica sexelor*. București: Ed. Maiko, 2004. 368 p. ISBN 973-86706-3-2.
21. Robertson K. and Murachver, T. Attitudes and attributions Associated with Female and male Partner Violence. *Journal of Applied Social Psychology*, 2009, 39(7), pp.1481-1512. Pe: https://www.academia.edu/19376100/Attitudes_and_Attributions_Associated_With_Female_and_Male_Partner_Violence
22. Sandu A. *Teoria fundamentată pe date (Grounded Theory). Construcția categoriilor*. Iași: Lumen, 2018, 72p.

- E-ISBN: 978-973-166-490-3.
23. Tjaden, P., Thoennes, N. Full report of the prevalence, incidence, and consequences of violence against women: Research report by the National Institute of Justice, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, and the Centers for Disease Control and Prevention. Washington, 2000. 71 p.
 24. Tolman R.M., Edleson J.L. Intervention for men who batter: a review of research. In: Stith SR, Straus MA, editors. Understanding partner violence: prevalence, causes, consequences and solutions. Minneapolis: National Council on Family Relations; 1995, pp. 262-273. Pe: https://www.academia.edu/949342/Intervention_for_men_who_batter_A_review_of_research
 25. Turliuc M.N., Karner Huțuleac A., Dănilă O. Violența în familie. Teorii, particularități și intervenții specifice. Iași: Ed. Univ. „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2009. 209 p. ISBN 978-973-703-436-6. Pe: https://www.researchgate.net/publication/273454357_Violenta_in_familie_Teorii_particularitati_si_interventii_specifice
 26. Vlais R. Domestic violence perpetrator programs: Education, therapy, support, accountability 'or' struggle? No To Violence Male Family Violence Prevention Association (NTV) Inc. Men's Referral Service, 2014, pp. 1-27. <https://graddipfdr20161.pbworks.com/f/Domestic%20Violence%20Perpetrator%20Programs.pdf>
 27. Walby S., Allen J. Domestic violence, sexual assault and stalking: findings from the British Crime Survey. London: Home Office, 2004. 147p. Pe: https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/21697/1/Domesticviolencefindings_2004_5BritishCrimeSurvey276.pdf
 28. Walby S., Myhill A. New survey methodologies in researching violence against women. British Journal of Criminology, 2001, 41(3), pp. 502-522. Pe: <https://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/WalbyBJCmethodology.pdf>
 29. Walker K., Bowen E., Brown S., Sleath E. Subjective Accounts of the Turning Points that Facilitate Desistance from Intimate Partner Violence. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 2017, 61 (4), pp. 371-396. Pe: https://pure.coventry.ac.uk/ws/portalfiles/portal/8340349/Subjective_accounts.pdf
 30. World Health Organization. Intimate Partner Violence. Understanding and addressing violence against women. 2002. 12 p. Pe: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77432/WHO_RHR_12.36_eng.pdf;jsessionid=7CDD77D75CE434EF71E3446F463E309C?sequence=1
 31. World Health Organization. Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. Geneva, 2021, 112p. Pe: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341337/9789240022256-eng.pdf?sequence=1>



Mirela PANDELICĂ

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Curriculumul opțional pentru cursul Autocunoaștere și autodeterminare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Articolul prezintă un model de curriculumul opțional pentru cursul „Autocunoaștere și autodeterminare”, organizat pe module, fiecare urmărind dezvoltarea unui atribut psihic, considerat responsabil pentru creșterea motivației pentru învățare. Teoria pe care s-a bazat proiectarea este teoria

autodeterminării, cu accent pe cele trei nevoi: autonomie, competență și relație. În cadrul disciplinei, nevoia de autonomie a fost dezvoltată prin activități care au vizat autonomia cognitivă, comportamentală, emoțională și valorică; competența a fost tradusă în termeni de autocunoaștere a Sinelei și dezvoltarea Sinelei fizic și cognitiv autentic, exprimarea emoțiilor și trăirilor care vizează Sinele emoțional, precum și o percepție realistă asupra potențialului academic exprimat prin Sinele școlar și prospectiv; nevoia de relație s-a centrat pe activități care permit contacte metaforice prin intermediul cărora elevul devine autentic, mai curajos și implicat; autodeterminarea a urmărit dezvoltarea atenției elevilor atât în exterior, la lecții, cât și spre interior, la nevoile, gândurile și emoțiile lor.

Cuvinte-cheie: curriculum opțional, motivația învățării, adolescent, autodeterminare.

Abstract: The article presents a model for an optional curriculum for the Self-knowledge and Self-determination course, organized by modules, each of them aiming to achieve a psychological feature considered to be responsible for improving learning motivation. The project is based on the self-determination theory, emphasizing the three needs: autonomy, competence, and relation. Within the subject the need for autonomy was developed through activities that aimed for cognitive, behavioral, emotional, and value-related autonomy; competence was translated in terms of self-knowledge and development of the physical Self and the authentic Self, by expressing the emotions and feelings that aim at the emotional Self, and also a realistic perception of the academic potential expressed through the school Self and the prospective Self; the need for relation was centered on activities that allow metaphorical contacts through which the student becomes more authentic, courageous, and involved; self-determination has followed the development of the students' attention both to the exterior, towards their lessons, and to the interior, towards their needs, thoughts, and emotions.

Keywords: optional curriculum, learning motivation, teenager, self-determination.

Pornind de la teoria autodeterminării, care identifică trei nevoi principale resimțite de adolescent – autonomie, competență și relație, am conceput o programă opțională care are la bază tehnicile expresiv-creative folosite în psihoterapia umanist-experiențialistă sau în cadrul activităților desfășurate cu copiii de vârstă mică [4].

Nevoia de autonomie am concretizat-o în activități care presupun dezvoltarea autonomiei cognitive, comportamentale, emoționale și valorice, în timp ce competența am tradus-o în termeni de autocunoaștere a Sinelei, aceasta fiind concretizată în dezvoltarea Sinelei fizic și cognitiv autentic, exprimarea emoțiilor și trăirilor care vizează Sinele emoțional, precum și o percepție realistă asupra potențialului academic exprimat prin Sinele școlar și de perspectivă [2]. Nevoia de relație se concretizează prin activitățile desfășurate cu ajutorul tehnicilor expresiv-creative, care permit contacte metaforice prin intermediul cărora elevul devine autentic, mai curajos și mai implicat.

Un alt concept care intervine, de cele mai multe ori, prin blocarea percepției competenței în raport cu anumite sarcini este anxietatea școlară, care, frecvent, apare în momentul testării elevului. În acest sens, dezvoltarea gândirii divergente joacă un rol important în abordarea obstacolelor de natură cognitivă și emoțională. În vederea creșterii autodeterminării, este imperios necesar să dezvoltăm atenția elevului atât în exterior – mai bine spus, spre lecții, cât și spre interior, spre nevoile, gândurile și emoțiile acestuia. Astfel, prin intermediul tehnicilor expresiv-creative, îl ajutăm pe elev să trăiască în prezent.

Curriculumul pentru această disciplină opțională face parte din aria curriculară *Om și societate și Consiliere și orientare*, se adresează elevilor de liceu, filiera teoretică, clasa a-XI-a, timpul alocat fiind de 1 oră/săptămână, pe durata unui an școlar. De asemenea, programa răspunde finalităților procesului educațional, formulate în Legea educației naționale nr. 1/2011 din România, cu modificările și completările ulterioare, în vederea creșterii motivației pentru învățare, a dezvoltării personalității în acord cu propriile nevoi [8].

Pentru colectarea datelor, s-a recurs la metode pre-

cum utilizarea bazei de date a motoarelor de căutare online pentru selectarea unor lucrări de actualitate cu privire la motivația învățării, s-a consultat legislația și curriculumul pentru învățământul liceal din România, au fost identificate documente relevante ca urmare a căutărilor unor publicații incluse în baza de date academică, au fost analizate referințele citate în anumite publicații întâlnite în procesul de cercetare, au fost consultate reviste de specialitate.

Curriculumul propus este justificat de: scăderea motivației pentru învățare și a autodeterminării la elevii de liceu; nevoia de autonomie, relație și competență resimțite în această etapă de vârstă, care contribuie la creșterea autodeterminării; creșterea anxietății în raport cu testele după perioada pandemiei; scăderea atenției la orele de curs; în clasa a XII-a elevul trebuie să aibă un nivel crescut al autodeterminării și motivației pentru învățare, deoarece trebuie să fie capabil să depună un efort academic intens și continuu.

Cercetarea realizată de V. Robu susține următoarele: contrar datelor raportate pentru alte eșantioane de adolescenți români, atât pentru ambele dimensiuni ale anxietății în situațiile de testare specifice activității școlare, cât și pentru scorul global, elevii de clasa a XI-a pe care i-a investigat autorul au obținut medii semnificativ mai ridicate decât mediile înregistrate în rândul elevilor de clasa a IX-a și în subeșantionul elevilor [7].

Opționalul vine în sprijinul susținerii competențelor-cheie ale profilului de formare pentru absolventul de liceu, descris în documentul *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național*, urmărind competența-cheie *Competență personală, socială și de a învăța să înveți*, și presupune reflectarea asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, capacitatea de a lucra în mod constructiv cu ceilalți, reziliența și managementul propriei învățări și al carierei. Totodată, se referă la capacitatea de a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria stare de bine fizică și emoțională, a menține sănătatea fizică și mentală, a empatiza și a gestiona conflicte într-un context incluziv [6].

Opționalul *Autocunoaștere și autodeterminare* a fost întocmit în concordanță cu prevederile programei opționalului la nivel național, ținându-se cont de complementaritatea conținuturilor, armonizarea valorilor și atitudinilor, punerea în practică a sugestiilor metodologice, evaluarea realistă a potențialului psihic individual, întru adoptarea unor strategii care să faciliteze învățarea, practic dezvoltarea, fiind organizat pe module [5].

Deși curriculumul este centrat pe competențe, principiile psihoterapiei umanist-experiențialiste completează tabloul prin centrarea pe elev, datorită tehnicilor expresiv-creative puse în scenă. Prin intermediul acestei abordări, suportul devine „facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului, în care fiecare își găsește drumul dezvoltării sale” [3, p. 74].

Competențe generale:

1. Explorarea resurselor personale care influențează planificarea obiectivelor personale, stabilirea nivelului de aspirație, utilizarea adecvată a informațiilor în propria activitate pentru obținerea succesului;
2. Aplicarea unor strategii pentru rezolvarea de situații-problemă, precum și în analiza posibilităților personale de dezvoltare;
3. Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri; integrarea abilităților de interrelaționare în vederea dezvoltării personale.
4. Structurarea unui set de atitudini și comportamente în acord cu propriile trebuințe, care să susțină autodeterminarea în învățare.

Valori și atitudini:

Afirmarea liberă a personalității – dezvoltarea autonomiei; relaționarea pozitivă cu ceilalți; dezvoltarea încrederii în sine, a competenței și a autodeterminării; valorificarea optimă și creativă a propriului potențial, prin atenția alocată sieși și altora; creșterea motivației pentru învățare.

Evaluarea:

Evaluarea trebuie să ia forma autoevaluării activ-participative, evitându-se judecățile de valoare.

Sugestii metodologice:

Prezentul curriculum este un instrument de lucru care se adresează profesorilor ce predau discipline socioumane sau consilierilor școlari, fiind conceput în așa fel încât să le permită să orienteze elevii spre autocunoaștere și comunicare; să promoveze identificarea de către fiecare elev a propriilor nevoi și valori, în acord cu sine; să-și manifeste creativitatea în adecvarea demersurilor didactice la particularitățile fiecărui elev cu care lucrează, evitând judecățile de valoare, criticile, raportarea la alții.

Competențe specifice și unități de conținut:

Competențe specifice	Conținuturi
1.1. Analizarea mecanismelor psihice implicate în dezvoltarea unei personalități în acord cu propriile nevoi și implicațiile acestora în creșterea motivației pentru învățare; 2.1. Proiectarea idealului de viață a obiectivelor în acord cu propriile nevoi și evaluarea rațională a obstacolelor care stau în calea atingerii obiectivelor conștient stabilite; 4.1. Identificarea disponibilității din punct de vedere psihologic, atitudinal și aptitudinal responsabile pentru propria performanță.	I. Sinele și acceptarea necondiționată a propriei persoane 1. Sinele cognitiv – identificarea nevoilor reale; 2. Sinele fizic – identificarea propriilor caracteristici fizice în contextul propriu de dezvoltare; 3. Sinele emoțional – exprimarea emoțiilor și trăirilor într-o manieră responsabilă și relaxată; 4. Sinele prospectiv – proiectarea și anticiparea evenimentelor viitoare.
1.2. Identificarea valorilor legate de carieră și conștientizarea importanței acestora în cadrul activităților de învățare; 2.2. Aplicarea unor strategii de autocontrol emoțional și comportamental în acord cu sine; 4.2. Dezvoltarea unei atitudini pozitive vizavi de sine prin punerea în acord a cognitivului cu emoționalul.	II. Autonomia personală 1. Autonomia valorică; 2. Autonomia comportamentală; 3. Autonomia emoțională; 4. Autonomia cognitivă.

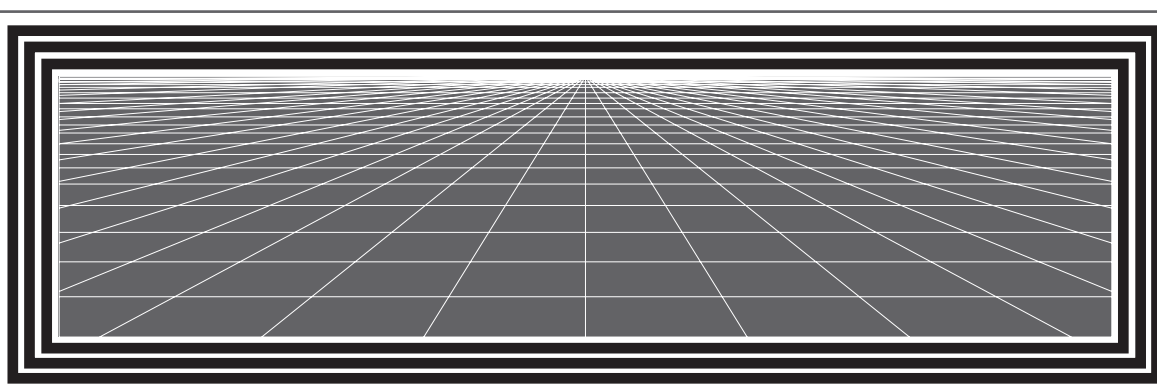
1.3 Identificarea unor modalități de comunicare eficientă în ceea ce privește exprimarea nevoilor; 3.3. Exersarea unor abilități de comunicare care să permită raportarea corectă atât la propria persoană, cât și la alții; 4.3 Dezvoltarea unei atitudini pozitive vizavi de alții, prin dezvoltarea unui stil de comunicare autentic.	III. Relații sociale, sinele social, comunicarea asertivă
1.4. Identificarea unor noi perspective de abordare a problemelor; 2.4. Educarea/dezvoltarea creativității și aplicarea comportamentului creativ în cadrul activității de învățare; 3.4. Aplicarea unor strategii de autocontrol în vederea depășirii obstacolelor cognitive sau emoționale apărute în calea demersului rezolutiv al unei probleme; 4.4. Formarea unei atitudini unificatoare a Sinelui cu Eul în abordarea problemelor.	IV. Sinele școlar – identificarea propriului potențial academic și creionarea unui profil în acord cu propriul potențial – Anxietatea școlară. Anxietatea la teste – Sinele cognitiv și emoțional; – Creativitatea și găsirea de soluții –gândirea divergentă și gândirea convergentă.
1.5. Identificarea factorilor responsabili în crearea de bariere la nivelul atenției interne/externe; 2.5. Educarea atenției externe/interne în funcție de context și mobilizarea din punctul de vedere al efortului voluntar spre dirijarea atenției pe direcția obiectivelor conștient stabilite; 3.5. Dezvoltarea abilităților de raportare la alții, prin gestionarea corectă a atenției interne/externe.	V. Atenția internă/externă – Temperamentul; – Atenția în timpul orelor.

Strategiile didactice se axează pe rezolvarea de aplicații care să permită, pe de o parte, exersarea unor mecanisme psihice neantrenate suficient, deblocarea emoțională, construirea unor exemple pentru noțiunile însușite, care să încurajeze insightul, iar pe de altă parte, rezolvarea unor situații-problemă prin intermediul tehnicilor expresiv-creative.

În concluzie: Curriculumul opțional este conceput pentru a răspunde nevoilor reale ale elevilor, învățarea reprezentând obiectivul major care trebuie atins în vederea realizării personale, aceasta fiind considerată o nevoie general-umană. Considerăm că este important ca absolventul de liceu să manifeste o atitudine pozitivă față de învățare, dar și responsabilitate pentru consecințele alegerilor pe care le face în această perioadă de viață, dezvoltându-se ca o persoană competentă, autonomă, capabilă să dezvolte relații sănătoase cu ceilalți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cuciureanu M. (coord.) Motivația elevilor și învățarea. Institutul de Științe ale Educației, 2015.
2. Dumulescu D., Necula C.V. Autonomie, competență și relaționare în învățare. În: Research and Education, nr. 3, aprilie 2019, pp. 20-26. Pe: https://researchandeducation.ro/wp-content/uploads/2021/08/Daniela_Dumulescu_Constantin_Valer_Necula_Autonomie_competenta_si_relationare_in_invatare_REd_nr3_var_rom_cu_logo.pdf
3. Guțu Vl. (coord.) Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 176 p.
4. Ionescu D. Dezvoltări ale modelului concordanței cu sine în stabilirea scopurilor în context clinic. Teză de doctorat. Pe: https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/activ/III_doctorat/teze/2017-09-21_Ionescu/Ionescu_Daniela-rezumat_teza.pdf
5. Ordinul nr. 3.238 din 5 februarie 2021 pentru aprobarea Metodologiei privind dezvoltarea curriculumului la decizia școlii. Pe: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/237566> (Accesat la 20.01.2024).
6. Palade E. (coord.) Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. București: s.n., 2020. Pe: <https://isj.vs.edu.ro/download/Repere-pentru-proiectarea-actualizarea-si-evaluarea-curriculumului-national-Cadrul-de-referinta-al-curriculumului-national-ISBN1.pdf> (Accesat la 20.01.2024).
7. Robu V. Psihologia anxietății față de testări și examene. Repere teoretice și aplicații. Iași: Performantica, 2011. 322 p.
8. <https://programe.ise.ro> (Accesat la 20.01.2024).



Tatiana CALLO

dr. hab., prof. univ., ANACEC

Profesorul de limbaj – o provocare postmodernă

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Articolul abordează problematica limbajului din perspectiva educației lingvistice și, în special, a noțiunii „profesor de limbaj” în baza viziunii științifice a lingvistului Eugen Coșeriu. Pornind de la ideea postmodernă a construcției, se încearcă clarificarea, în linii generale, a viziunii coșeriene privind necesitatea unui profesor de limbaj, aducând în discuție, pentru reper, aspecte de limbaj și de comunicare. În acest context, orientarea metodologică pe care o sugerează E.

Coșeriu este tratată ca o axiomă didactică. Problematika respectivă readuce analiza în contextul postmodern real al pedagogiei și oferă posibilitatea unei concepții a limbajului în raport direct cu funcționalitatea sa. Se realizează o analiză care evidențiază limbajul în raport cu cel care are menirea să-l formeze, să-l modeleze, să-l dezvolte, să-l analizeze în mod reflexiv – profesorul de limbaj. Anume în aceasta constă actualitatea continuă a analizei limbajului din perspectivă pedagogică. Parcurgând ideile coșeriene, s-a încercat o enumerare a aspectelor care asigură, într-un fel sau altul, ideea necesității unui profesor de limbaj. Deși limitele unor asemenea aspecte sunt foarte labile, se încearcă a se identifica în această mișcare o „medie” care poate să reprezinte noțiunea, fără a opera o reducere prea accentuată a fenomenului ca atare.

Cuvinte-cheie: limbaj, profesor de limbaj, vorbire, activitate lingvistică, eveniment de vorbire, comunicare, energie.

Abstract: Starting from the postmodern idea of construction, we attempt to clarify, in general terms, the vision of Eugen Coșeriu regarding the need for a language teacher; bringing into discussion aspects of language and communication that identify this idea. In this context, the methodological orientation suggested by Eugen Coșeriu is treated as a didactic axiom. This issue brings the analysis back to the real postmodern context of pedagogy and offers the possibility of a concept of language in direct relation to its functionality. We carried out an analysis that highlights language in relation to the one who is meant to form it, shape it, develop it, and analyze it reflexively – the language teacher. It is precisely in this that the continuous actuality of language analysis from a pedagogical perspective lies. Going through the ideas of Eugen Coșeriu, we tried to list the landmarks and aspects that support, in one way or another, the need for a language teacher. Although the limits of these aspects are very loose, an attempt is made to identify in this movement an “average” that can represent the concept, without operating a too pronounced reduction of the phenomenon as such.

Keywords: language, language teacher, speech, language activity, speech event, communication, energy.

Aflându-ne într-un proces de reconstrucție postmodernă a societății, când se pun laolaltă elemente din diferite curente de gândire, uneori chiar contradictorii, transformând și depășind existențialismul, hermeneutica, roman-tismul, fenomenologia, populismul etc., este evident că în organizarea cunoașterii intuitive și epistemologice apar scopuri substanțial diferite, oferind repere predictive și descriptive cu orientări spre intervenție, bazate pe neobișnuit și singular. Într-un proces de construcție și deconstrucție intuitivă, postmodernismul se concentrează asupra fenomenelor ca trăiri, experiență personală, intuiție, judecată, imaginație și creativitate. Diversitatea și diferența reprezintă concepte privilegiate ale postmodernismului, diferența conținându-l pe celălalt, elementul

la care se raportează sau cu ajutorul căruia se identifică subiectul ca atare. După cum susține C.Ulrich, ceea ce modernitatea a răzlețit, postmodernitatea reevaluează, refăcând frumusețea fragmentată, sărbătorind procesul devenirii și interdependența eternei devenirii [Apud 12, p. 162].

A scrie actualmente un articol despre limbaj și comunicare, chiar dacă într-o altă ipostază, cea postmodernă, ar părea o acțiune inutilă, în condițiile în care tema respectivă a fost abordată destul de mult în științele limbajului (și nu numai), în pofida caracterului fluctuant al obiectului său de studiu. În fapt, intenția noastră este nu doar de a dezvălui unele esențe ale limbajului, ci de a le dezvălui în relație directă cu domeniul educației lingvistice. Și a merge chiar mai departe, a pune în lumină două noțiuni: una cunoscută tuturor – *profesor de limbă și literatură* (română) și alta inedită, care își așteaptă aprobarea, cea de *profesor de limbaj* (românesc/român). Ideea pe care o aducem cititorilor constă în faptul că nu plecăm de la reluarea a ceea ce s-a spus, ci de a merge spre clarificarea, în linii generale, a viziunii coșeriene privind necesitatea unui *profesor de limbaj*. Distincția acestor două noțiuni: *profesor de limba română* și *profesor de limbaj (român)*, ca două fenomene diferențiale, apare ca o problemă rămasă în discuție, marcată de diverse interogații. Astfel, sunt aduse în discuție aspecte de limbaj și comunicare care să asigure promovarea noțiunii *profesor de limbaj*. În acest context, orientarea metodologică pe care o sugerează E. Coșeriu pornește de la ideea profesorului de limbaj ca o *axiomă didactică*, la intersecția dintre lingvistică (limbă), știința comunicării (comunicare) și teoria limbajului (limbaj).

Viziunea coșeriană. Atenția noastră s-a oprit la viziunea coșeriană nu întâmplător, ci reieșind din faptul că este fundamentată din punct de vedere atât filosofic, cât și pedagogic, readucând obiectul analizei în contextul postmodern real al existenței și oferind posibilitatea unei concepții a limbajului în raport direct cu funcționalitatea sa.

Luând o distanță suficientă față de fenomenul limbajului, încercăm să realizăm o analiză care să spună ceva despre limbaj în raport cu cel care are menirea să-l formeze, să-l modeleze, să-l dezvolte, să-l analizeze în mod reflexiv. Asume în aceasta constă actualitatea continuă a analizei limbajului, care, după cum spunea Grice, „știe ce este sensul atâta timp cât nimeni nu-i cere să explice ce este acesta. Plurisemantismul termenului *limbaj* și faptul că el rezumă chestiuni, nu doar diferite, dar și incompatibile adesea una cu alta, determină riscul de a nu ști exact despre ce vorbim când utilizăm acest termen” [Apud 11, p. 24].

Tot în siajul teoriei coșeriene, pot fi aduse consi-

derații de detaliu. Limbajul nu este doar un fenomen complex, el este un fenomen unic în felul său și poate fi înțeles ca un asamblaj de părți organizate diferit, în legătură cu care trebuie să recunoaștem empiric că se țin laolaltă, fără să li se poată recunoaște vreo homomorfie sau vreo omogenitate [11, p. 24].

Parcurgând (a câta oară) ideile coșeriene, am încercat o listare a acelor repere, aspecte care asigură, într-un fel sau altul, ideea necesității unui *profesor de limbaj*. Conceperea acestei noțiuni, într-o normalitate generală a raportului limbă-limbaj, conduce spre un decupaj dialectic, sensibil la diverse interferențe langajiere. Desi limitele acestor aspecte sunt foarte labile, încercăm să identificăm în această mișcare o „medie” care poate să reprezinte noțiunea, fără a opera o reducere prea accentuată a fenomenului ca atare. Așa stând lucrurile, în afară de dificultatea identificării efective a reperelor, ne întrebăm dacă putem separa net aceste două noțiuni sau dacă ele se conțin una în alta, dacă nu se confundă, dacă putem să separăm ceea ce este și ceea ce nu este, deocamdată, sau, dintr-un alt unghi, între ceea ce este și ceea ce nu este fapt pedagogic.

Premisa principală de la care pornim este aceea că aceste două fenomene nu se opun antinomic: ele sunt două ipostaze ale cadrului educațional, legate dialectic prin funcția de formare a vorbirii elevilor.

Coșeriu are o viziune totală asupra limbajului, care îmbină originaritatea cu originalitatea, tradiția cu noutatea [3, p. 7]. El a abordat o multitudine de domenii ale științelor limbajului: filosofia limbajului, teoria limbii și lingvistica generală, semantica, teoria gramaticală, lingvistica aplicată și lingvistica comparată, lingvistica vorbirii și lingvistica textului, stilistica limbii, sociolingvistica, istoria limbilor, gramatica istorică etc. Un loc aparte îl ocupă în studiile marelui lingvist problema *învățării limbii*, ideea principală fiind aceea că *nu se învață o limbă, ci se învață cum să creezi într-o limbă (R1)* [8, p. 181]. El emite ideea necesității de a situa propriul domeniu de cunoaștere în perspectiva universalității, de a înțelege, de exemplu, care este poziția limbajului în raport cu filosofia, arta etc. [3, p. 8].

Esența limbajului. Referitor la esența limbajului, E.Coșeriu evidențiază următoarele aspecte: (a) prioritatea absolută a limbajului, acesta fiind una dintre cele două dimensiuni ale existenței omului, cealaltă fiind munca (R2). Limbajul este deschiderea tuturor posibilităților culturale ale omului, el este „voreilig” (*grăbit, pripit*), încât conține dinainte toate formele dezvoltării spiritului; (b) limbajul este activitate creatoare, activitate culturală infinită (R3); (c) limbajul se caracterizează prin cinci universalii: *creativitate, semanticitate* (activitate care creează semnificație); *alteritate* (semnele sunt întotdeauna pentru altul);

istoricitate, materialitate; comunicare și comunitate (limbajul ca *spunere* este comunicare, el este fundamental oricărei asocieri umane); (d) a numi și a spune (ca funcții principale ale limbajului – *onomazein* și *legein*); (e) semnificație și ființare (un nume arată o modalitate a ființării); (f) limbajul conferă existență lucrurilor, le face să fie într-un fel sau altul, el **ne conduce spre o lume ordonată de lucruri (R4)** [Ibidem, p. 8].

E. Coșeriu fundamentează conceptul de *funcție semnificativă*, prin care afirmă atât autonomia funcțională a limbajului, cât și trăsăturile sale de bază (creativitatea, semanticitatea, alteritatea). El insistă pe ideea că limbajul există *prin* și *pentru* vorbitori, și nu *prin* și *pentru* lingviști (R5) [3, p. 16].

Vorbirea. Limbajul se prezintă concret ca o activitate umană specifică și ușor de recunoscut, și anume ca *vorbire* sau *discurs*. El are menirea de a exprima ideile. Limbajul ca *vorbire* este o *vorbire* cu altul, iar esența limbajului este strâns legată de ceea ce interlocutorii au în comun. Limbajul ca *vorbire* se realizează de fiecare dată în acord cu o limbă. Modul de a fi al limbajului este un „mod verbal”, fiind vorba de o activitate (R6) [Ibidem, p. 36].

Savantul, punând un accent deosebit pe *vorbire*, afirmă că, în realitate, capacitatea de a vorbi și a înțelege *vorbirea* nu se bazează cu siguranță pe o cunoaștere „teoretică” (precum cea a lingviștilor și a gramaticienilor care descriu limba), ci evident pe o cunoaștere clară și sigură sau pur și simplu pe o *cunoaștere tehnică*. Principiile acestei cunoașteri sunt simple: trecerea de la ceea ce este dat în intuiție la planul cunoașterii teoretice. Or, *vorbirea* se realizează în cadrul și conform regulilor limbii, dar este de asemenea, și în același timp, producerea ei, sau, mai simplu spus: *vorbirea este limbajul ca producere concretă* [3, p. 41].

Vorbirea este „știința” de a vorbi, în care se pot distinge o treaptă universală (*vorbirea* pur și simplu), una particulară (discursul sau seria de acte) și alta istorică (limba ca „avere” lingvistică, adică știința de a vorbi în conformitate cu tradiția unei comunități). Pare necesară o schimbare radicală: nu trebuie explicată *vorbirea* din punctul de vedere al limbii, ci invers (R7). Și aceasta pentru că limbajul este în mod concret *vorbire*, activitate și pentru că *vorbirea* e mai cuprinzătoare decât limba: în timp ce limba e în întregime conținută în *vorbire*, *vorbirea* nu e în întregime conținută în limbă. Trebuie să ne situăm din primul moment pe terenul *vorbirii* și să luăm *vorbirea* ca normă a tuturor celorlalte manifestări ale limbajului (inclusiv ale limbii). Din punctul de vedere al cercetătorului, studiul limbii e studiul unui aspect al *vorbirii*: un aspect al *vorbirii* care nu e abstract, nici exterior *vorbirii* înseși, care, firește, e fundamental, căci *vorbirea* este întotdeauna istorică:

înseamnă totdeauna a vorbi o limbă. O lingvistică a *vorbirii* este o lingvistică teoretică, considerând problemele limbajului din perspectiva activității lingvistice concrete [Ibidem, p. 203].

Participarea la limbaj. Apelând și la alte opinii privind limbajul, pentru a putea pune corect în evidență ceea ce rămâne constant sub multitudinea de fapte și pentru a identifica un sens profund al necesității *profesorului de limbaj*, putem menționa faptul că existența limbajului nu se extinde numai asupra tuturor domeniilor de manifestare a spiritului uman, cărora limbajul le este totdeauna într-un anume sens inerent, ci acoperă pur și simplu totul. Nu există eveniment sau lucru, fie în natura vie, fie în cea neînsușită, care să nu participe într-un anumit fel la limbaj, căci fiecareia îi este esențial să-și comunice conținutul spiritual. Astfel folosit, cuvântul *limbaj* nu este nicicum o metaforă. Căci este o cunoștință plină de tâlc aceea că nu ne putem imagina nimic care să nu-și comunice esența spirituală prin expresie (*sein geistiges Wesen nicht im Ausdruck mitteilt*), după cum afirmă V. Benjamin [1].

Limbajul comunică esența-de-limbaj a lucrurilor. Dar manifestarea cea mai limpede a acesteia e chiar limba(jul). Răspunsul la întrebarea: ce comunică limba(jul)? sună atunci în felul următor: orice limbaj/ limbă se comunică pe sine. Limbajul acestei lămpi, de pildă, nu comunică lampa (căci esența-spirit a lămpii, într-atât cât e comunicabilă, nu e nicicum lampa însăși), ci împărtășește lampa-limbaj, lampa în comunicare, lampa în expresie. Căci în limbaj lucrurile stau astfel: esența-de-limbaj a lucrurilor e limbajul lor (R8) [Idem].

Este evident că preocupările referitoare la limbaj s-au adâncit, cu fiecare moment de cotitură, printr-un conflict dintre atitudinile de *prețuire* și, respectiv, de *dis/prețuire*. Dar, indiferent că vorbim de o evaluare ridicată sau de una scăzută a limbajului, indiferent că avem în vedere mișcarea raționalistă sau cea empiristă, se pleacă întotdeauna de la relația inseparabilă dintre *problema cunoașterii* și *problema limbajului* [9, p. 101].

J. Kabatek, cercetător german [6], a reevaluat într-una din publicațiile sale situația din lingvistica modernă, constatând că există doi mari poli în jurul cărora gravitează teoriile lingvistice în prezent: *intuiția* și *empirismul*. După ce arată că metodele noului empirism lingvistic – în pofida desfășurării de forțe și de fonduri impresionante în câmpul cercetării – nu conduc la un progres semnificativ în ceea ce privește cunoașterea mecanismelor prin care funcționează limbajul, J. Kabatek demonstrează (cu argumente preponderent coșerieni) că ideea unei lingvistici construite pe o bază pur empirică, fără intuiție, este o iluzie. Lingvistica este o știință hermeneutică, de aceea ea trebuie să pună

intuiția umană la baza oricărei investigații [Apud 9, p. 102].

În acest punct, revenind la ideile coșeriene, cu prestigiul refăcut al reflecției, asistăm la o nemaipomenită rigoare a abordării fenomenului în discuție, eludându-se aderențele filosofice ale acestuia. Drept consecință, de la Aristotel Coșeriu a preluat termenul gr. *téchne*, care desemna o *cunoaștere sigură, dar nejustificată*. În acest sens, limbajul este o *tehnică* (un a ști să faci) pe care vorbitorii o învață și de care se folosesc mai apoi. În greaca veche se făcea și distincția între *dóxa*, „cunoaștere nesigură, părere” și *epistème*, „știință justificată, reflexivă”. Așadar, „toată competența lingvistică este tehnică, este cunoaștere sigură, dar intuitivă. Vorbitorul știe cum se spune, de ce spune ce spune, însă nu poate explica altfel decât prin faptul că „așa se spune”. Lingvistul trebuie să treacă de la acea *téchne* a vorbitorului la *epistème*. Aici apare întrebarea: în ce măsură poate să treacă elevul de la *téchne* la *epistème* și invers? Cât trebuie să cunoască elevul despre limbă și cum poate să utilizeze această cunoaștere în vorbire?

Tot de la Aristotel, prin W. von Humboldt, care observase că limbajul este, în esență, *enérgeia* „activitate”, și nu *érgon* „produs”, Coșeriu a preluat termenul *dýnamis*, „potență”, ce se referă la un concept caracterizând activitățile productive, între care se include și limbajul. Acest concept aristotelic aduce, în plus, ideea că o activitate productivă se desfășoară în baza unei competențe (*dýnamis*), competență care se poate îmbogăți continuu tocmai prin inovațiile care apar în cursul activității respective [Apud 10, p. 56]. Anume această competență verbal-comunicativă (*dýnamis*) urmează să o formeze profesorul de limbaj în procesul educațional.

Semnificarea limbajului. În această arie discursivă, un alt argument în favoarea ideii profesorului de limbaj este cel al semnificării limbajului, aspect ce trebuie valorificat în procesul educațional. Una din preocupările predilecte ale lingviștilor este căutarea adecvării congenitale a cuvintelor și obiectelor, a limitei argumentării discursive, verificarea prin raportare la lumea reală. Considerarea, în ansamblu, a problematicei limbajului, atât din perspectivă teoretică, cât și din perspectivă descriptivă, are ca punct necesar de plecare faptul că „limbajul are semnificație” sau, mai bine zis, „limbajul este semnificație”, conform lui E. Coșeriu. Aceasta însă nu în sensul că limbajul ca formă poate avea sau nu (poate fi sau nu) semnificație, ci în sensul că limbajul ca atare este „creație de semnificație”, adică „creație de conținut și de expresie în același timp” (R9). Pe de altă parte însă, dintr-un alt punct de vedere, se susține că semnificatul lingvistic este tocmai structurarea dată în limbaj a „experienței” subiectului uman în „lume”, semnificația fiind definită, în acest sens, ca intuiție a

felului-de-a-fi (specific) al „lucrului” ca posibilitate a existenței [Apud 7, pp. 172-173].

Prin urmare, dacă încercăm să schișăm raportul între semnificație și „obiectele” desemnate, acesta devine mai limpede prin considerarea celor trei caracteristici ale semnificației: semnificațiile lingvistice nu sunt simple colecții de nume ale lucrurilor, simple liste de „nomenclaturi” pentru lucruri date anterior, ci tocmai *structurarea experienței umane* în lume; chiar și în cazul în care înțelegem „experiența” doar în sens empiric, de raportare senzorială la lume, „semnificația nu structurează „lucruri” externe, ci numai interne: obiecte deja „cunoscute”; semnificația are, în consecință, caracter obiectiv, în sensul că în conținutul semantic nu ne sunt date lucrurile ca indivizi particulari, ci numai „ființa lucrurilor”, adică universalul experienței individuale [Ibidem, p. 174].

Un postulat esențial formulează, în acest context, J.L. Dessalles, care susține că limbajul este un instrument de semnalizare a abilității emițătorului de a fi relevant, de a deține informații corecte, de a merita încrederea ascultătorilor, el generează prestigiu și statut [5].

Aceste puncte de vedere ne dau posibilitatea să afirmăm că discursul educațional al profesorului de limbaj ar fi un discurs formativ prin scopul său, cu un grad diferit de intensitate. Departe de a fi o simplă entitate ornamentală, o idee formală, profesorul de limbaj revelează, prin forța ideii, rolul esențial pe care îl poate avea/îl are în dimensionarea pragmatică a predării limbii și formării limbajului elevilor.

Activitatea langajieră. Pornind de la ideile lui A. Pagliaro și aderând la acestea, E. Coșeriu ajunge să afirme că o operă de artă poate fi gândită, cel mult, ca *onomázein*; limbajul, în schimb, este mereu și în orice moment și *onomázein*, sau numire, și *légein*, sau vorbire (zicere) [4, p. 90]. După cum menționează savantul, A. Pagliaro, depășind aceste inadecvări, reade limbajul la realitatea cunoscută de vorbitorii săi, la experiența lor concretă de zi cu zi, la limba comună unei întregi comunități de vorbitori, nu doar a unui singur individ. În felul acesta, el mută subiectul langajier din istoria eternă și ideală a spiritului în istoria reală, concretă, care este locul în care se manifestă istoria spiritului. Într-adevăr, pentru a aprecia actul vorbirii și ca un fapt de natură estetică, acest act trebuie să fie mai întâi înțeles, iar pentru a fi înțeles, trebuie să fie plasat în istoricitatea căreia îi aparține, adică limba întrebuintată de o anumită comunitate într-o anumită perioadă. Și limba, remarcă Pagliaro, nu este o abstracție, ci este, mai degrabă, primul și cel mai important pas către cunoașterea istorică a activității langajiere [Apud 4, p. 89].

Dominant în actul vorbirii este scopul său (al limbajului) de a *obiectiva* (pentru sine și pentru alții) *mișcarea*

minții (R10), în contextul nostru al elevului. Limbajul însuși, în măsura în care este o formă funcțională a expresiei sinelui și a înțelegerii, este finalist în mod inherent în natura sa. Această natură finalistă caracterizează nu doar limbajul, ci toată activitatea spiritului, care este obiectivată finalistic și în știință, artă, filosofie, cultură [Ibidem, p. 92].

În intenția de a fixa un punct de plecare pentru ideea pe care o urmărim, trebuie să menționăm și faptul că este un lucru general acceptat să spunem că funcția primară a limbajului este comunicarea și că, respectiv, limbajul este un instrument de comunicare. Însă atunci când reflectăm, așa cum o face R. Bühler, asupra a ce se întâmplă de fapt când comunicăm, putem discerne câteva elemente. Un *eu* – locutorul – îi vorbește unui *tu* despre lucruri. Aceasta e ceea ce K. Bühler numește **eveniment de vorbire** și ia drept punct de pornire pentru orice valorificare a limbajului, în același rând și în procesul educațional [Apud 2, p. 95].

Privit din această perspectivă, actul concret de vorbire nu constituie un simplu proces de codare/decodare a unui sens – ceea ce sugerează majoritatea modelelor comunicaționale, ci reprezintă o practică concretă a unor organisme vii aflate într-un mediu. Atunci când aceste organisme sunt implicate într-un asemenea „eveniment concret de vorbire”, funcția primară a interacțiunii prin intermediul limbajului nu este simpla transmitere a unui gând de la unul la altul, ci crearea posibilității de cooperare între două ființe umane [Ibidem].

Totuși, dimensiunea referențială a discursului privind necesitatea profesorului de limbaj se anunță decamdată dilematică. Contestarea ei nu este directă, ci apare subtil sub forma verbalismului cu întrebarea unde este adevărul, în lucruri sau cuvinte. Or, a cunoaște bine lucrurile înseamnă esențialmente a le cunoaște bine numele. Limitele limbajului meu semnifică limitele lumii mele, afirmă L. Wittgenstein.

Pentru a diferenția între limbajul ca *energeia* și limbajul ca *ergon*, K. Bühler introduce un cuplu conceptual, preluat din filosofia aristotelică: *praxis* și *poiesis*, *acțiune* și *producere*. Bühler determină aspectul acțional al limbajului în felul următor: „Orice vorbire concretă se află într-o unitate vitală cu restul comportamentului semnificativ al unei persoane; apare printre acțiuni și este ea însăși o acțiune”. Cercetând această utilizare cotidiană a limbajului, ne orientăm asupra limbajului ca *acțiune*, asupra vorbirii ca ceva ce facem. Și, atunci când facem ceva, operăm de fiecare dată într-un context determinat și având scopuri determinate. Atunci când suntem implicați într-o practică, în același timp producem ceva. Acest lucru este evident în cazul practicii limbajului în contextul învățării. Produsul – enunțul sau textul –

este întrețesut cu acțiunea, poartă urma ei, așa cum poartă și urma individuală a celui care îl creează. Avem totuși o distincție între cazurile în care vorbim fără să ne propunem explicit ca enunțurile noastre să rămână drept produs – cazurile în care vorbim și, după aceea, atunci când scopul vorbirii noastre a fost realizat, uităm despre ceea ce s-a spus – și cele în care ne propunem explicit crearea unui produs, a unui *ergon*, a unei lucrări/opere care poate fi examinată și în afara contextului [Apud 2, p. 98].

Comunicarea verbală presupune utilizarea de către elevi a limbajului natural. Or, folosirea unei limbi oarecare înseamnă combinarea laturii sociale a fenomenului – limba, în accepțiunea saussuriană – cu partea sa individuală – acea *parole*, cum o definea Saussure. Una fără alta nu pot exista și totul are la bază o capacitate înăscută a minții umane, *facultatea de limbaj* [11, p. 17].

Perioada de formare a individului, școala, nu urmărește doar scopuri precum a-l învăța pe acesta matematică, limbi străine, geografie etc., ci are în vedere un scop principal, copleșitor ca importanță și ca dificultate: să-l învețe pe elev să comunice, pentru a se încadra fără probleme în comunitate, în cultura în care s-a născut și în care va trăi. „Esența întregului proces constă în a învăța să te conformezi convențiilor grupului în care trăiești ca individ”, avea să spună un neurofiziolog, Z. J. Young [Apud 11, p. 19].

Regularitățile trebuie să facă parte din cunoașterea împărtășită a unei comunități lingvistice, dar nu ca reguli imuabile, ci ca *repere ale posibilităților de expresie*. Pornind de la ele, practica comunicării va fi (sau trebuie să fie) înțeleasă ca adecvare a posibilităților la situația de comunicare concretă, la contextul discursului din acea situație și la intenția urmărită de elevul vorbitor. Dacă adecvarea va impune apelul la un ecart de la norme, doar vorbitorul va putea s-o decidă (și tot el va suporta consecințele alegerii făcute). Nu vom putea spune vreodată, dinainte, cum e corect/bine/eficient, ci doar vom putea constata, *post festum*, dacă a fost o abordare discursivă adecvată sau nu [11, p. 20].

Pentru o comunicare cu șanse de a conduce la atingerea scopurilor pentru care a fost angajată, condiția rămâne *adecvarea* discursului la țeluri, la context, la intercanți, la tot. Sigur că acest gen de adecvare cere de la elev capacitatea de a-și „evalua” rapid interlocutorul, de a și-l reprezenta cât mai aproape de ceea ce este el în momentul interacțiunii, puterea de a înțelege repede fiecare situație de comunicare și capacitatea de a se încadra cât mai bine în ea, de a se adapta [Apud 11, p. 22].

Limbajul se prezintă ca un fenomen cu o realitate ideală (limba) și cu o realitate concretă (actul lingvistic). Limba este o abstracție, o existență virtuală în

conștiința vorbitorilor, existând ca „depozit”, altfel spus, ca memorie a unor acte lingvistice care au avut loc, dar și ca posibilitate pentru vorbitori de a produce, conform actelor lingvistice precedente, luate ca model, acte langajiere mai mult sau mai puțin identice, dar în orice caz inteligibile [Ibidem, p. 28].

Deoarece educația lingvistică înseamnă mai mult decât învățarea gramaticii și a vocabularului, este o cale către înțelegere, de creștere personală și dezvoltare intelectuală, în calitate de profesori de limbaj, aceștia pot avea puterea de a modela vorbirea elevilor, crucială pentru comunicarea interpersonală. În lumea interconectată de astăzi, capacitatea de a vorbi clar și corect este o sarcină la ordinea zilei. Echipând elevii cu abilități langajiere, îi pregătim pentru succes într-o societate în continuă dezvoltare. Înaintea tuturor se află, după cum se poate observa, vorbirea, nu gramatica, și aceasta deoarece ea constituie un fel de propedeutică esențială care permite accesul la comunicarea cu lumea.

În concluzie: Interpretarea noțiunii de *profesor de limbaj* este testată, astfel, într-un șir de repere ale întrupării ideii pedagogice respective în contextul postmodernității de azi, alegerea stând sub semnul posibilității, fiecare dintre reperele invocate aducând în atenția cititorului un alt tip de profesor, cu micile intempestivități pe care o asemenea abordare le aduce cu sine. Aceste repere se subsumează în felul următor:

R1: Nu se învață o limbă, ci se învață cum să creezi într-o limbă;

R2: Prioritatea absolută a limbajului este o dimensiune a existenței umane;

R3: Limbajul este activitate creatoare (energeia);

R4: Limbajul conduce spre o lume ordonată de lucruri;

R5: Limbajul există *prin* și *pentru* vorbitori;

R6: Modul de a fi al limbajului este un mod verbal;

R7: Nu trebuie explicată vorbirea din punctul de vedere al limbii, ci invers;

R8: Esența-de-limbaj a lucrurilor e limbajul lor;

R9: Limbajul este creație de semnificație;

R10: Scopul actului vorbirii este de a obiectiva mișcarea minții;

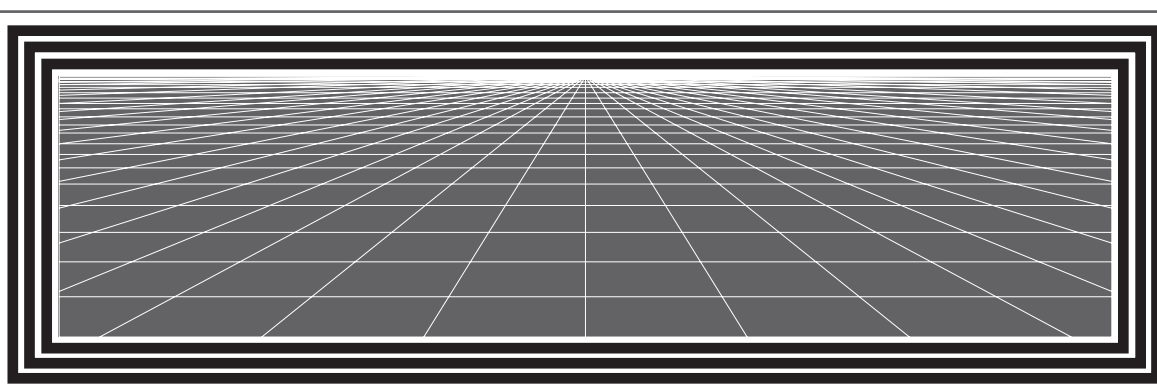
R11: Orice analiză a limbajului se bazează pe evenimentul de vorbire.

Astfel, fără a aprecia dacă cele relatate în discursul acestui articol sunt întru totul acceptabile, ținând seama de caracterul încă nesigur al ideii *profesorului de limbaj* în contextul actual al educației lingvistice, suntem totuși de părere că o re/acreditare a ideii respective ar putea fi rezultatul unor cercetări ulterioare. În această ordine de idei, această acreditare nu trebuie să fie produsul unei definiri epistemice care „îmbracă haine” închise, nepenetrante. În ce ne privește, considerăm că

nivelul discursului educațional în raport cu profesorul de limbaj este locul adecvat pentru a gândi și a proba ideea respectivă. Înțelegerea necesității și opțiunea pentru ideea profesorului de limbaj vizează aderenți care pot să se desprindă de mentalitatea tradițională, recuperând în exclusivitate premisele teoretice ferme ale lui E. Coșeriu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Benjamin V. Despre limbaj în genere și despre limbajul omului. Pe: <https://idea.ro/revista/ro/article/XlgOehAAACUAWVnn/despre-limbaj-in-genere-si-despre-limbajul-omului>
2. Cosmescu Al. Evenimentul concret de vorbire: perspectiva lui K. Buhler. În: Lecturi în memoriam acad. S. Berejan, 2017, ed. a 3-a. Chișinău: Pro Libra, 2017, pp. 94-101. ISBN 978-9975-4371-72.
3. Coșeriu E. Omul și limbajul său. Studii de filosofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală. Iași: Editura Universității Al.I. Cuza, 2009. 460 p. ISBN 978-973-703-386-4.
4. Coșeriu E. Pagliaro „al meu”. În: Limba Română, 2021, anul XXXI, nr. 4, pp. 88-94. ISSN 0235-9111.
5. Dessalles J.L. Către originile limbajului. O istorie naturală a vorbirii. Iași: Universitatea Al.I. Cuza, 2017. 589 p. ISBN 978-6067-143-850
6. Kabatek J., Intuición y empirismo. În: Jesús Martínez del Castillo (coord.), Eugenio Coseriu (1921-2002) en los comienzos del siglo XXI, număr monografic din Analecta Malacitana (Universidad de Málaga), Anejo LXXXVI, 2012, pp. 99-115.
7. Lazăr L. Limbaj și semnificație: distincția „semantic vs. real” în lingvistica integrală. II. În: Limba Română, 2007, nr. 4-6, pp. 172-178. ISSN 0235-9111.
8. Munteanu C. Cum se învață o limbă (după Eugeniu Coșeriu). În: Limba Română, 2011, nr. 3-6 (189-192), pp. 180-190. ISSN 023 5-9111.
9. Munteanu C. Limbajul între prețuire și disprețuire. Câteva aspecte. În: Limba Română, 2019, nr. 3 (253), pp.100-106. ISSN 0235-9111.
10. Munteanu C. Despre competența lingvistică. De la filosofie la didactica limbii române. În: Limba Română, 2016, nr. 1-2 (236), pp. 56-77. ISSN 0235-9111.
11. Stoica D. Limbaj, discurs, comunicare. Eseuri la temă. Iași: Editura Universității Al.I. Cuza, 2015. 247 p. ISBN 978-606-714-098-9.
12. Ulrich C. Postmodernism și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 187 p. ISBN 978-973-30-1751-6.



EXERCITO, ERGO SUM



Irina SÎRBU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Art Installation as a Research Tool in Interdisciplinary School Projects

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Abstract: Our study explores the integration of installation art within interdisciplinary educational projects, focusing on its potential to engage students in addressing complex social, environmental, and historical problems. By examining various projects, such as exhibitions highlighting environmental pollution or historical events like the Holocaust, our research

demonstrates that creating installation art allows students to explore and understand complex topics in a creative way. The findings indicate that involving students in the creation of installations fosters critical thinking, enhances their artistic skills, and promotes public discourse. The study emphasizes the importance of collaboration among educators across disciplines and underscores the transformative power of art in education, illustrating how it can serve as a catalyst for social awareness and community engagement, preparing students to confront and analyze pressing societal challenges in an informed and creative manner.

Keywords: installation, art, interdisciplinary approach, research, educational projects, social issues, science, history.

Rezumat: Articolul explorează integrarea artei instalației în proiectele educaționale interdisciplinare, punând accentul pe potențialul său de a implica elevii în abordarea problemelor sociale, de mediu și istorice complexe. Prin examinarea diverselor proiecte, cum ar fi expozițiile ce evidențiază poluarea mediului sau evenimentele istorice precum Holocaustul, cercetarea demonstrează că realizarea artei instalației le permite elevilor să exploreze și să înțeleagă subiecte complexe într-un mod creativ. Rezultatele indică faptul că implicarea elevilor în crearea instalațiilor le stimulează gândirea critică, le îmbunătățește abilitățile artistice și promovează discursul public. Studiul subliniază importanța colaborării între pedagogii de diverse discipline și evidențiază puterea transformatoare a artei în educație, ilustrând modul în care aceasta poate acționa ca un catalizator pentru conștientizarea socială și implicarea comunității, pregătind elevii să se confrunte cu și să analizeze provocările sociale presante într-un mod informat și creativ.

Cuvinte-cheie: instalație, artă, abordare interdisciplinară, cercetare, proiecte educaționale, probleme sociale, știință, istorie.

School disciplines are often represented in interdisciplinary research projects. Educators across various fields have extensive opportunities for creative approaches and can engage students through innovative ideas. However, a question arises: what would happen if we attempted to unite some disciplines under the common concept of „art”, allowing students to investigate a problem from a new perspective? This presents an intriguing challenge for educators and an opportunity for collaboration among colleagues. There are various concepts in which art, particularly in the form of installations, can be integrated. These may include individual disciplines working together within the framework of interdisciplinary projects (History, Literature), as well as concepts such as STEM.

Teachers actively integrate this concept into their work with students, sharing their experiences by conducting workshops and training sessions for colleagues. Developing skills within the concept of STEM disciplines prepares students to tackle questions and challenges in their professional fields [2]. This leads to the conclusion that it would be highly beneficial for students to engage in project-based work starting from their school years. The future evolution

of the pedagogical concept defining STEM education is closely tied to the open nature of the reality it reflects, which emphasizes a global, integrative approach to all forms of knowledge and human intelligence essential for the information society of both the present and the future. In this context, another model, known as STEAM education, where we add an A for Art, is gaining popularity in schools. We believe that art has the potential to extend beyond this concept while serving as its cornerstone [1; 2].

Art is almost always used in these projects, taking various forms such as posters, lap books, practical three-dimensional works, animations, drawings, and more. All of these methods help students visualize the problem and study it better, allowing them to absorb more information through practical and creative components than they would through a traditional disciplinary approach [3].

We mentioned art as a key element in implementing and enhancing school projects, specifically focusing on installation art as the final product of such activities. The term originates from the verb „to install”, which inherently implies assembling the work from several individual parts [5]. Installations often occupy large spaces – entire halls, a series of rooms in a museum, outdoor venues etc. Artists communicate with the audience through their creations, highlighting important themes that concern them and drawing society’s attention to various problems. Installations typically emerge in an artist’s practice at moments when traditional forms, such as painting, can no longer convey the complexity of a situation. It is essential to teach the new generation of students effective communication with society, demonstrating ways and opportunities for them to express their concerns to the world and to show how they may be heard [4].

Creating installations as part of a school project offers several educational and developmental benefits:

Enhances creativity: Installation projects encourage students to think outside the box and explore innovative solutions, fostering creativity and artistic expression.

Promotes collaboration: Working on an installation often involves teamwork, helping students develop communication and collaboration skills as they share ideas and responsibilities.

Promoting interdisciplinary approaches: Installations can integrate multiple academic disciplines, such as art, science, history, and social studies, by creating a comprehensive educational experience. This interdisciplinary framework reflects the principles of integrative learning, which emphasizes the connections between various fields of knowledge.

Enhancing critical thinking and problem-solving skills: The complexity of planning and executing installations requires the students to engage in critical analysis and problem-solving.

Increasing cultural and social awareness: Through artistic installations, students can stand up and tell us

about various social issues, fostering empathy and an understanding of diverse cultural perspectives. This aligns with the transformative learning theory, which posits that critical reflection on societal issues can lead to personal and social change.

Active engagement: Creating installations involves hands-on learning, which can be more engaging than traditional classroom methods. This active participation can enhance retention and understanding of the subject matter.

Reflective practice: Students learn to reflect on their work and its impact, developing a deeper understanding of the creative process and the importance of feedback in improving their skills.

Personal expression: Installation projects provide a platform for personal expression, allowing the students to communicate their thoughts, feelings, and ideas in a unique and impactful way.

Environmental issues: science/biology and art. There is a significant potential for integrating art into interdisciplinary projects by combining it with fields such as biology, history, physics, and others. One potential approach is to use installations to raise awareness about environmental problems, particularly pollution. For example, a school campaign could focus around innovative methods for recycling plastic waste, encouraging a more sustainable and responsible use of natural resources.

One project we implemented was centered on creating installations as a practical application of an interdisciplinary educational approach aimed at exploring environmental pollution. It involved 30 classes from both elementary and middle school levels, with the project structure adjusted to suit the students’ respective educational stages. For younger students the project was framed as a school project, while for older students it became an interdisciplinary project, combining elements of ecology, art, and science. The main goals were to explore environmental problems and raise awareness about pollution and waste recycling. Through creative installations the students explored topics such as pollution and waste disposal, with their impact on ecosystems and human life. The process of creating the installations encouraged in-depth research and a more thorough understanding of these environmental challenges, resulting in a public exhibition.

Ocean Pollution. A significant part of the exhibition was a large-scale reproduction of Katsushika Hokusai’s *The Great Wave off Kanagawa* (3x2 meters), made using non-recyclable plastic waste. To create this artwork, students researched the types of waste that commonly pollute the oceans, how it reaches marine environments, and its impact on ecosystems. The installation incorporated three-dimensional elements such as plastic bottles, containers, and packaging, which were placed both on the surface of the „water” and spread around the installation area, representing the extent of marine pollution (Figure no. 1).

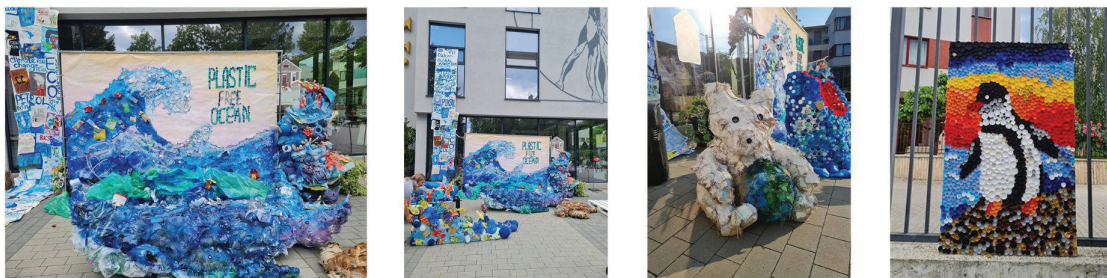


Figure no. 1. Figure no. 2. Figure no. 3. Figure no. 4.
Ocean Pollution Ocean Pollution Global Warming Marine Life

Impact of Ocean Pollution on Marine Life. This set of installations complemented the previous one, highlighting the effects of pollution on marine species. It included figures of birds, fish, and sea creatures (Figure no. 4) made from waste materials that harm these species. For example, a seagull was constructed from disposable plastic cutlery and bottle caps to represent how birds ingest plastic waste, mistaking it for food. Additionally, the students created fish and coral figures from plastic waste, and a turtle was made from plastic bags and fabric scraps. The turtle was designed to symbolize the common phenomenon where turtles mistake floating plastic bags for jellyfish. The turtle figure was wrapped in wire to symbolize how waste can entangle marine animals, restricting their movement and causing harm. These figures created a unified composition that conveyed the gravity of ocean pollution.

Global Warming and Melting Glaciers. Two installations addressed the problem of global warming and its impact on polar ecosystems. One showed a polar bear standing on a small melting iceberg, crafted from cardboard using geometric techniques. The second installation also was a polar bear, but this time holding the Earth in its paws, urging viewers to reflect on the global consequences of climate change, particularly the danger it poses to species such as polar bears (Figure no. 3).

Overconsumption and Overproduction. This installation focused on the problem of consumerism and the overproduction of goods, ranging from clothing and electronics to toys and accessories. As the centerpiece, we borrowed a large shopping cart from a supermarket and decorated it with thread, paper, and cardboard to make it visually attractive. Inside the cart, we placed items that often go unsold or are discarded shortly after being produced. The installation was intended to provoke reflection on how attractive consumer goods seem while questioning whether we truly need everything we purchase.

The exhibition was further enhanced by informational posters hung from the upper windows of the school. These posters, created by students, contained visual data and graphics related to the topics of pollution, overcon-

sumption, and ecology problems. They served to further educate visitors and reinforce the messages conveyed by the installations. In addition, art installations can be employed to raise awareness about the problem of stray animals and uncontrolled population growth. These projects could serve as an educational tool, informing the public about effective measures such as neutering and responsible pet care.

The exhibition, set up in the school courtyard, was open to the public and attracted a large audience, including parents, teachers, students, local media (Figure no. 8), and community members. This project demonstrated how interdisciplinary school initiatives can effectively foster understanding of critical environmental issues. It also showed how a school project can engage the wider public in thinking critically about their role in environmental sustainability.

We Remember the Holocaust: History and Art. In moving away from STEM projects, exploring history through art offers new opportunities to contemplate significant historical events. Art installations can also serve as an educational tool to enhance students' understanding of complex historical events, such as the Holocaust, emphasizing the importance of preserving historical memory. Through art, we can highlight the destructive nature of wars and genocide and underscore the need to prevent such tragedies in the future. Even the Auschwitz Museum has incorporated installations into its exhibitions. The exhibition includes glass displays showcasing personal belongings such as clothing, eyeglasses, prosthetics, chinaware, and even human hair. By presenting these artifacts, the installations evoke a powerful emotional response, allowing visitors to grasp the human impact of the Holocaust on a more personal level. The *We Remember the Holocaust* project aimed to provide an in-depth analysis of the catastrophic consequences of war and Nazi crimes while fostering a profound understanding of the tragedy of the Holocaust among students and society. The project focused on a research-oriented approach that combined historical analysis with artistic installations, letting students to engage more deeply with the material.

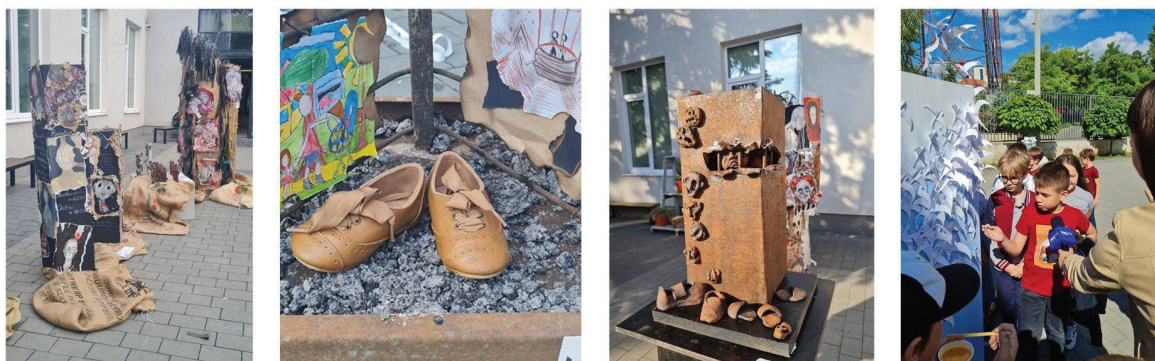


Figure no. 5. Figure no. 6. Figure no. 7. Figure no. 8.
Installation Installation. Details Installation. Details Local media

The project emphasized the importance of studying themes related to war and its catastrophic consequences for humanity. The interdisciplinary approach through art provided students with the opportunity to interpret historical events through an emotional and visual lens.

The installations created by students are complex artistic constructions that integrate historical data and symbolism. The use of materials such as clay, metal (Figure no. 7), and collages helped recreate the imagery of concentration and death camps, contributing to a cohesive composition. Key elements of the installations – trains, barbed wire, children's shoes (Figure no. 6), facial expressions, colors, and textures – served as visual metaphors that encouraged deep reflection on the victims and their suffering. These artistic decisions acted as emotionally charged components, enhancing the viewer's experience and conveying the tragedy on a symbolic level (Figure no. 5)

A fundamental aspect of the project included research trips for students to the memorial complexes of Auschwitz and Birkenau. This experience allowed participants to witness firsthand the consequences of the Holocaust and the historically significant sites they had studied at school. Experiencing the tragedy at its historical site heightened students' motivation to further study and disseminate knowledge about the subject.

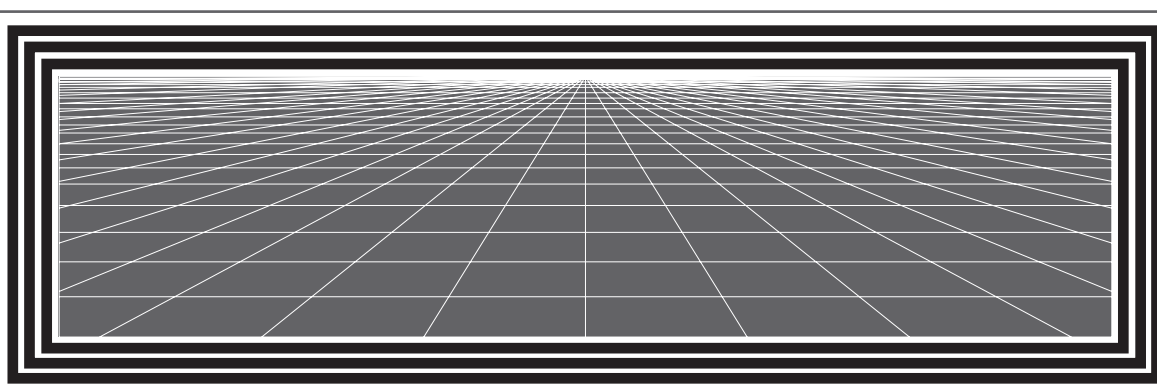
The project's final phase culminated in an exhibition of installations that served as a display of the students' research results and a platform for public discourse on the Holocaust. The students presented their collected data, integrating it with creative visual elements, thereby informing viewers and the invited media about the significance of historical memory. The exhibition attracted widespread public attention and allowed the students to demonstrate their ability to explore and interpret complex historical themes through art.

Institutions should offer workshops and training sessions for teachers to familiarize them with inter-

disciplinary teaching methods and the effective use of installation art as a pedagogical tool. This direction of professional development can enhance the teachers' capabilities to guide students in creative projects. Schools should try to integrate installation art projects into the existing curriculum across various disciplines. This approach will encourage students to explore topics from multiple angles and enhance their critical thinking skills. Projects that involve the creation of installations facilitate experiential learning. This hands-on approach enhances students' comprehension of the subject matter while cultivating essential skills such as teamwork and creativity. By adopting these recommendations, educational institutions can cultivate a more enriching learning environment that enhances students' artistic skills.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Burnard P., Colucci-Gray L., Sinha, P. Transdisciplinarity: letting arts and science teach together. *Curriculum Perspectives* 41, 2021, pp. 113-118. Pe: <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00128-y> (Accesat: 04.10.2024).
2. Cristea S. Educația STEM. În: *Didactica Pro...*, nr. 1 (119), 2020, pp. 54-56. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54-56_30.pdf (Accesat: 04.10.2024).
3. Fleming M. *The Role of Arts in Education*. London: Routledge, 2012. 152 p.
4. Russell A. W., Wickson F. Carew A. L. Transdisciplinary: context, contradictions and capacity. *Futures*, 40 (5), 2008, pp. 460-472. Pe: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2007.10.005> (Accesat: 06.10.2024).
5. Zhu X. M., Khizal M. M. S. Plastic in Artistic Forms: Interpretation of Artworks Related to Plastic Crisis Through Studio-Based Research. *Jurnal Gendang Alam*, Vol. 14, No. 1, 2024, pp. 52-63. Pe: doi:10.51200/ga.v14i1.5181 (Accesat 04.10.2024).



EVENIMENTE CEPD



Proiectul „ERASMUS+ T4GREEN”: transformarea educației pentru tranziția verde și digitală

Activitățile proiectului „Transformarea formării cadrelor didactice pentru tranziția verde și digitală în Armenia și Moldova” (T4GREEN), derulat în cadrul programului Erasmus+, sunt în plină desfășurare. Astfel, în perioada 9-13 decembrie curent, reprezentanții Centrului Educațional PRO DIDACTICA, partener de proiect, alături de echipele din Armenia, Portugalia și Spania, au participat la întrunirea găzduită de colegii de la Universitatea Masaryk din Brno, Cehia.

Subiectul-cheie al evenimentului l-a constituit transformarea educației pentru tranziția verde și digitală. În cadrul acestuia, partenerii din Cehia au prezentat câteva bune practici care evidențiază necesitatea și importanța unei abordări complexe și eficiente în formarea cadrelor didactice, inclusiv din perspectiva tranziției verzi și digitale.

Proiectul „Transformarea formării cadrelor didactice pentru tranziția verde și digitală în Armenia și Moldova” (T4GREEN), implementat în perioada 2024-2026, este coordonat de Universitatea Pedagogică de Stat *Khachatur Abovyan* din Armenia și derulat cu participarea a 13 universități și organizații din Armenia, Republica Cehă, Spania, Portugalia, Republica Moldova. Partenerii de implementare ai proiectului din Republica Moldova sunt Ministerul Educației și Cercetării, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Universitatea de Stat *Alecă Russo* din Bălți și Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău.





Platforma EDUCAȚIE: pentru prevenirea cyberbullying-ului în școală

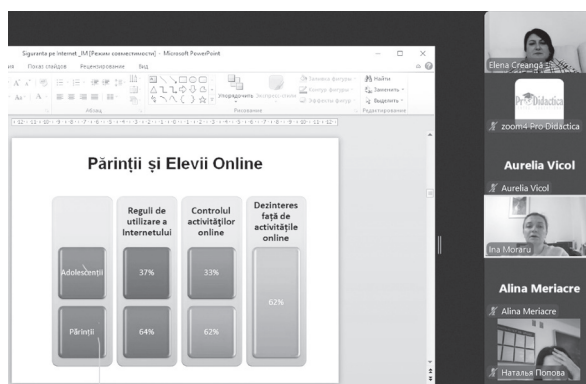
Cu ce dificultăți cauzate de tehnologie se confruntă elevii/tinerii de azi? Diferă ele de cele pe care le întâmpină părinții lor? Cum îi putem ajuta pe copii/elevi să facă față provocărilor pe care le presupune viața într-o lume tot mai conectată de Internet? Care sunt rețelele de socializare, aplicațiile preferate ale copiilor/elevilor? Ce ar trebui să știm despre tehnologiile de ultimă oră pentru a putea vorbi în cunoștință de cauză despre ele cu tinerii și pentru a interveni eficient atunci când e cazul? Care este rolul platformelor educaționale și al tehnologiei în prevenție? Sunt câteva dintre întrebările la care au răspuns astăzi, 8 noiembrie 2024, toți cei prezenți la seminarul practic *Efectele adverse ale cyberbullying-ului și prevenirea fenomenului în școli*. Organizată cu prezență fizică (în Sala de Resurse și Training PRO DIDACTICA) și online, activitatea a întrunit 65 de cadre didactice și manageriale din instituții de învățământ de pe ambele maluri ale Nistrului și a fost facilitată de formatoarele Elena CREANGĂ și Ina MORARU. Cele trei sesiuni de învățare au avut în atenție aspecte de primă importanță pentru eliminarea sau diminuarea fenomenului în rândul populației școlare: *Introducere în cyberbullying: caracteristici, forme, efecte adverse, Rolul școlii și al corpului profesoral în combaterea cyberbullying-ului și Strategii de prevenire a cyberbullying-ului în școli*.

Secvențele de reflecție și discuțiile deschise au fost însoțite de realizarea unui șir de sarcini cu un pronunțat caracter aplicativ: studii de caz și exerciții privind combaterea cyberbullying-ului, construirea empatiei, rezolvarea situațiilor conflictuale în cadrul grupului, simularea comunicării pozitive în spațiul virtual etc. Întregul demers de azi a fost îndreptat spre crearea în școală a unui mediu sigur și incluziv.



Platforma EDUCAȚIE: siguranța în mediul virtual

Proiectul Platforma EDUCAȚIE a realizat, în data de 22 noiembrie 2024, un nou seminar tematic, *Siguranța pe internet ca problemă vitală*. Activitatea vine să completeze seria de formări adresate cadrelor didactice și manageriale de pe ambele maluri ale Nistrului în vederea pregătirii pentru digitalizarea instituțiilor de învățământ și a procesului instructiv-educativ. Facilitate de formatorele Elena CREANGĂ și Ina MORARU, cele trei sesiuni de învățare (*Dependența de internet și de rețelele sociale; Rolul părinților și al cadrelor didactice în promovarea siguranței pe Internet; Studii de caz și scenarii practicabile*) și-au propus să răspundă la câteva întrebări: Care sunt principalele riscuri la care sunt expuși copiii/elevii/tinerii pe Internet? Care sunt componentele siguranței pe Internet? Cum putem integra lecțiile despre responsabilitatea online în programa școlară? Cum îi putem ajuta pe elevi să-și gestioneze timpul online? Ce putem face pentru a-i încuraja să raporteze cazurile de hărțuire



online? Cum îi putem motiva pe părinți să se implice activ în educația digitală a copiilor? Care sunt aplicațiile de control parental și de monitorizare? etc. Partea aplicativă a activității a avut în atenție studii de caz și exerciții orientate spre determinarea modalităților de protecție împotriva conținuturilor rasiste, activității ilegale, criminalității online (exploatarea sexuală a copiilor, trafic de ființe umane, pornografia infantilă, încălcarea drepturilor de proprietate intelectuală, probleme de confidențialitate, lipsa de respect pentru eticheta online), hărțuirii cibernetice, agresivității, imaginilor violente; stabilirea regulilor de comportament în familie privind utilizarea Internetului; formularea de recomandări pentru părinți legate de siguranța copiilor în mediul virtual, protejarea datelor online ale familiei, organizarea unor discuții cu cei mici despre metodele de securitate online; elaborarea unui plan (școlar) de siguranță pe Internet etc.

Întregul demers al acestei zile de formare i-a condus pe cei 28 de participanți spre conștientizarea importanței educației pentru siguranța online, a supravegherii responsabile și a utilizării tehnologiei de protecție, precum și a eficientizării colaborării școală-familie în prevenirea riscurilor la care sunt expuși copiii/elevii/tinerii pe Internet.

Platforma EDUCAȚIE: inteligența artificială și resursele educaționale deschise în procesul de predare-învățare-evaluare

Inteligența artificială (IA) și resursele educaționale deschise (RED) au fost cele două subiecte propuse atenției cadrelor manageriale și didactice de pe ambele maluri ale râului Nistru în cadrul unui seminar practic desfășurat de Platforma EDUCAȚIE în data de 12 decembrie 2024. Activitatea, realizată la *America House* și moderată de Daniela MUNCA-AFTENEV și Valeriu GORINCIOL, a avut drept scop formarea celor 60 de participanți pentru creșterea eficienței procesului instructiv-educativ prin dezvoltarea competențelor digitale. Obiectivele urmărite de cele trei sesiuni au vizat familiarizarea cu instrumentele IA potrivite pentru planificarea, implementarea și evaluarea activităților didactice (Gamma, Canva, ChatGPT, Gemini, Bing Image Creator), pentru îmbunătățirea rezultatelor academice ale elevilor prin generarea de teste, analiza performanțelor și oferirea de feedback personalizat; cu strategii prin care IA poate fi integrată în vederea individualizării învățării și facilitării accesului la resurse educaționale de calitate; cu conceptul de "resurse educaționale libere", caracteristicile lor principale și beneficiile utilizării la ore; cu platforme și motoare de căutare specializate în găsirea de RED, cu modalități de gestionare, organizare și partajare a RED etc.

În cadrul acestui seminar interactiv cursanții au explorat procedee și metode de folosire a RED și IA la lecții, au elaborat scenarii de învățare cu ajutorul acestora, au făcut schimb de bune practici de utilizarea a IA și RED în procesul de predare-învățare-evaluare.

Cele trei activități ai avut loc în cadrul proiectului Platforma EDUCAȚIE, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD Moldova, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, și Centrul Educațional RAZVITIE, Tiraspol.





Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Cercetări pedagogice aplicative

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Studiul nostru are ca scop general evidențierea tipurilor de cercetări pedagogice aplicative pe fondul raportării acestora la activitatea de cercetare pedagogică inovativă, abordată ca domeniu de activitate socială cu funcție centrală de reglare-autoreglare a educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Obiectivele specifice derivate implică: a) afirmarea cercetării pedagogice proiectată în funcție de conceptele pedagogice fundamentale definite și analizate de științele pedagogice fundamentale – teoria ge-

nerală a educației, teoria generală a instruirii (didactica generală), teoria generală a curriculumului; b) clarificarea relației logice și epistemologice dintre cercetarea pedagogică fundamentală (cercetarea istorică și comparată; cercetarea teoretică) și cercetarea pedagogică aplicată (cercetarea operațională, cercetarea cantitativă, cercetarea calitativă; cercetarea-acțiune).

Cuvinte-cheie: cercetare pedagogică, cercetare calitativă, cercetare-acțiune.

Rezumat: The aim of our study is to highlight the types of applied educational research as correlated with innovative educational research approached as a domain of social activity with a central regulation/autoregulation function at all levels of the educational system and educational process. The derived specific objectives imply: a) an affirmation of educational research, based on fundamental educational concepts, as defined and analyzed by fundamental pedagogical sciences – general education theory, general teaching theory (general didactics), and general curriculum theory; b) defining the logical and epistemological relationship between fundamental educational research (historical and compared research; theoretical research) and applied pedagogical research (operational research, quantitative research, quality research; action-research).

Keywords: educational research, quality research, action-research.

Cercetarea pedagogică reprezintă:

1. Un tip special de cercetare științifică inovativă, concepută ca activitate pedagogică inovativă, cu funcție de reglare-autoreglare metodică a educației/instruirii/proiectării educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

2. O știință pedagogică (a educației) – teoria generală a cercetării pedagogice – construită pe baza conceptelor pedagogice fundamentale denotative (care definesc și analizează educația/instruirea/proiectarea educației și a instruirii) și normative (care ordonează desfășurarea educației/instruirii/proiectarea educației și a instruirii), fixate epistemologic în teoriile generale ale domeniului (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului), cu deschideri multiple, intradisciplinare și interdisciplinare, transdisciplinare și operaționale [4, pp. 9-15; 21-26].

Obiectivele specifice ale activității de cercetare pedagogică vizează:

- valorificarea conceptelor pedagogice fundamentale denotative și normative la nivel de concepte metodologice (pragmatice), cu deschideri și adaptări multiple în context pedagogic deschis (educațional, didactic, metodic, managerial etc.);
- clarificarea relației logice și epistemologice dintre cercetarea pedagogică fundamentală (cercetarea istorică

și comparată; cercetarea teoretică) și *cercetarea pedagogică aplicată* (cercetarea operațională, cercetarea cantitativă, cercetarea calitativă; cercetarea-acțiune).

Pe acest fond, *cercetarea pedagogică* susține realizarea investigației științifice în cadrul specific *pedagogiei*, cu multiple deschideri *interdisciplinare, pluridisciplinare* și *transdisciplinare*, susținute, în mod special, la nivelul raporturilor dintre științele pedagogice (educației) și științele socioumane. Este delimitată *conceptual* de formula imprecisă „cercetarea în educație”, care:

- a) consideră că acest domeniu de investigație este „fără legătură directă cu o disciplină științifică anume” (Gary King; Robert; Robert Keohane; Sidneey Verba, trad. 2000, p.17);
- b) tolerează sau chiar încurajează interferența negativă dintre *științele educației autentice* (care au la baza construcției lor conceptele pedagogice *specifice* pedagogiei) și „pseudo-științele educației” (construite prin aplicarea la educație a unor concepte proprii altor științe socioumane) [6; 1].

În funcție de *sfera de referință* și de *funcțiile generale* determinate, în mod obiectiv, de natura specifică a investigației științifice necesare în context deschis, putem defini și clarifica relația logică și epistemologică existentă între *cercetarea pedagogică fundamentală* și *cercetarea pedagogică aplicată*.

1. *Cercetarea pedagogică fundamentală, istorică* (și *comparată*) și *teoretică*, îndeplinește funcția generală de *consolidare epistemologică* și de *emancipare socială a pedagogiei* ca știință specializată în studiul educației. Este angajată pe termen mediu și lung. Implică *analiza hermeneutică* realizată prin *interpretarea semnificațiilor* identificate la nivel de *obiect epistemic* (educația) și de tip de *determinism teleologic* (care mediază ordonarea *obiectului epistemic* prin *finalitățile* educației, elaborate în raport de *funcțiile* și *structura de bază* a educației).

Dicționarele consacrate evidențiază calitatea specială probată de *cercetarea pedagogică fundamentală*, construită epistemologic la nivel de:

- a) *Cercetare istorică* (și *comparată*), vizează evoluția teoriei și a practicii pedagogice în timp (lung, mediu, scurt) și spațiu (instituțional, organizațional), analizată prin strategia de interpretare sincronică-diacronică, proprie unor științe pedagogice fundamentale (*istoria pedagogiei, pedagogia istorică, pedagogia comparată*), care fixează și valorifică *paradigmele pedagogiei* identificate în teoria și practica educației;
- b) *Cercetare conceptuală*, vizează evaluarea, definitivarea și aprofundarea *matricei disciplinare* a

pedagogiei – care include conceptele de bază ale domeniului – definitivată și consolidată în cadrul unor „rețele noționale” dezvoltate de *teoriile generale* (a educației, a instruirii, a curriculumului), aplicate intradisciplinar și interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar, în context pedagogic și social deschis;

- c) *Cercetare teoretică pură*, vizează producerea și dezvoltarea de cunoștințe noi, de teorii și principii generale, dar și a „unor predicții sau explicații în legătură cu anumite aspecte ale unui fenomen pedagogic”, integrate în cadrul unor construcții epistemologice speciale (*model-ideal/ideal-tip; hartă conceptuală*);
 - d) *Cercetare teoretică prospectivă*, vizează „efectuarea unor proiecții asupra orientărilor viitoare ale unui fenomen pedagogic” – definit conceptual, în raport de dimensiunea sa generală, abstractă (esențială), stabilă (valoric), plecând de la analiza diferitelor elemente componente și de la starea anterioară a acestora, realizată la nivelul raporturilor dintre teoriile generale ale domeniului și unele științe ale educației, construite interdisciplinar (filosofia educației, sociologia educației, politica educației, managementul educației) [5, pp. 1135-1158].
2. *Cercetarea pedagogică aplicată* îndeplinește funcția generală de *corectare, ajustare* și *perfecționare a practicii educației/instruirii/proiectării instruirii* în acord cu:

- I) structurile epistemologice validate de cercetarea pedagogică fundamentală la nivel de concepte fundamentale și operaționale (denotative, normative și metodologice);
 - II) cerințele definite în termeni de politică a educației, exprimate la nivel comunitar (național, teritorial, local). Este angajată pe termen scurt și mediu, în condiții de *cercetare empirică, cercetare experimentală, cercetare operațională, cercetare cantitativă, cercetare calitativă, cercetare-acțiune*.
- a) *Cercetarea aplicată empirică* „utilizează teoriile, principiile și, în general, cunoștințele pedagogice special pentru problemele practice, observate în cadrul activităților specifice (educative, didactice, organizate formal sau nonformal, metodice, de perfecționare, de orientare școlară și profesională, de consiliere în carieră, de management și evaluare a programelor educaționale etc.) desfășurate la nivel de sistem și de proces de învățământ.
 - b) *Cercetarea aplicată experimentală* valorifică „studiul obiectiv și sistematic al raporturilor posibile de la cauză la efect identificate, investigate

și evaluate la nivelul unor fapte, fenomene și procese pedagogice, în cadrul „unei grupe sau a mai multor grupe experimentale supuse la unul sau la mai multe tratamente, a căror rezultate sunt comparate cu o grupă de control sau cu mai multe de control”.

- c) *Cercetarea aplicată operațională* este proiectată special „cu scopul de a rezolva probleme într-o manieră cât mai logică, mai eficace și mai economică”, pe fondul unor *variabile observabile*, existente „în cadrul unui determinism liniar de tip stimul – răspuns, cauză – efect”.
- d) *Cercetarea aplicată cantitativă* reprezintă un tip de „cercetare empirică bazată pe utilizarea unor „instrumente de măsură” necesare pentru realizarea, precizarea și consemnarea observațiilor acumulate în timp determinat, valorificate inclusiv prin *metode statistice* implicate în interpretarea rezultatelor, în anumite limite, de precizie/imprecizie și de „marjă de eroare inerentă tehnicilor statistice” [3, pp. 385, 388].

În economia studiului nostru, construit la nivel de *Dicționar*, vom analiza două categorii speciale de *cercetări pedagogice aplicative*: *cercetarea calitativă* și *cercetarea-acțiune*.

Cercetarea calitativă are ca *sferă de referință* „orice studiu empiric în științele umane și sociale”, realizat în perspectivă *comprehensivă*, „în mod deschis și amplu”, prin *metode calitative* care nu implică „nicio cuantificare”, cu un raport final bazat „pe o povestire sau o teorie”. Acest tip de cercetare pedagogică aplicată a evoluat istoric pe parcursul a cinci etape:

- 1) *antropologică* (Montessori, 1913);
- 2) *etnografică* și *clinică* (1940-1970);
- 3) „a diversității”, prin modalități diferite de evaluare „profund subiective” (1970-1980);
- 4) „a crizei”, care obligă „cercetătorul să identifice diversele grupuri de interes” (1986-1992);
- 5) *culturală*, care oferă „o privire critică asupra propriilor practici” (după 1992).

În *pedagogie*, *cercetarea calitativă* acordă prioritate „datelor culese din mediul natural” al persoanelor implicate în educație. Are ca *funcție specifică* *înțelegerea* realității cercetate în mod „global și contextualizat”. Este *structurată* la nivelul interacțiunii dintre *cercetător* și *participanți*, necesară pentru „a obține o decriptare bogată și credibilă a *sensului* pe care *participanții* îl dau fenomenului studiat”.

Cercetarea pedagogică aplicată calitativă propune mai multe „tipuri de abordări metodologice: etnografice, fenomenologice, prin: *teorie fixă*, evaluativă, naturalistă; cercetare-acțiune *colaborativă*”. Implică un *model* de „cercetare *comprehensivă*, holistă, inductivă, naturalistă, ecologică, umanistă, ancorată empiric”. Acest tip special de cercetare aplicativă este:

- a) diferită de *cercetarea cantitativă*, „care favorizează *controlul* (prin științificitatea instrumentelor) și *întinderea* (prin amploarea eșantionului)”;
- b) bazată pe „metode adecvate de culegere sau de producere a datelor” (*observația participativă*, *interviul nondirectiv* sau *semidirectiv*, *jurnalul de bord*, *introspecția*, *metodele proiective*) și de „analiză a datelor” – fenomenologică, prin teoretizare sau conversație sau prin raportare la nevoi [8, pp. 55-57; 282-288].

„Metodele *calitative*” sunt valorificate și în *cercetarea istorică*, utilizată în pedagogie „în trei faze”: *preliminară*, când „metoda istorică și calitativă se confundă” (sec. XIX-XX); *cantitativă* (spre jumătatea sec. XX); *critică*, de interpretare credibilă prin *analiză* (biografică, de text, *contextuală*) și *implicare specială* în studiile de *istorie recentă* [Ibidem, pp. 204-297].

Metodologia de realizare a cercetării aplicative calitative are la bază:

- a) „o strategie de cercetare” necesară pentru a *înțelege* un *fapt sociouman (pedagogic)* „care nu este, în general, vizibil, în mod direct”;
- b) un ansamblu de *metode de culegere și producere a datelor* și de *analiză calitativă* a acestora (susținute prin *tehnici specifice* de: documentare, interviu, pre-anchetă etc.), care pot fi integrate la nivel de *model* [8].

Metode de culegere și de producere a datelor	Metode de analiză calitativă a datelor
<i>Observația participativă</i> = „participarea în mod real la viața și activitățile subiecților observați”; plecând de la o relație umană bazată pe <i>intersubiectivate</i> .	<i>Analiza fenomenologică</i> = „investigarea sistematică a <i>subiectivității</i> , adică a conținuturilor conștiinței care privilegiază datele experiențiale”.
<i>Interviul non-directiv</i> = realizat prin întrebări deschise, care lasă <i>intervievatului</i> libertatea de a răspunde, susținută prin tehnici speciale de dialog.	<i>Analiza de conținut, prin teoretizare</i> = „interpretarea <i>textelor</i> , pentru a explica <i>sensul</i> acestora <i>conceptual</i> , cu „un produs întotdeauna ancorat în datele empirice”.

<i>Interviul de grup</i> = utilizează tehnicile interviului non-directiv în cadrul unui grup de persoane reunite, care „participă la o discuție colectivă pe un subiect anume”.	<i>Analiza de conținut prin categorizare</i> = operație situată după <i>codificare</i> , necesară <i>teoretizării</i> , care implică <i>punerea în relație</i> , <i>integrarea</i> , <i>modelizarea</i> .
<i>Jurnalul de bord</i> = „document în care cercetătorul notează o varietate de informații” despre el însuși, despre contextul cercetării și despre cei implicați în cercetare.	<i>Analiza nevoilor</i> = realizată după o grilă a nevoilor (de acțiune, sprijin, achiziție, afiliere), exprimate direct/indirect de <i>subiectul cercetat</i> în timpul unui discurs.
<i>Introspecția</i> = <i>autorefecția</i> inițiată de un subiect cu scop de autoobservare – autoanaliză, utilizând tehnici specifice: jocul de roluri, psihodrama, analiza tranzacțională.	<i>Analiza conversației</i> = interpretarea <i>limbajului natural</i> , ca „un sistem social prin sine însuși”, care exprimă direct sau indirect, capacitatea noastră de cunoaștere socială.

Cercetarea aplicată-acțiune reprezintă un *model de cercetare pedagogică operațională*, desfășurată în forme multiplicate pe fondul raporturilor sale cu *metodele calitative* care contribuie la realizarea sa la nivel de *cercetare: aplicată, implicată, combinată, angajată* [8, pp. 51-55].

Cercetarea pedagogică-acțiune este realizată la nivel de:

- Cercetare aplicată* în cadrul specific științelor socioumane, unde – spre deosebire de științele naturii – „obiectul de studiu este *subiect* capabil de acțiune și colaborare”; reprezintă, astfel, „o cercetare aplicată la acțiunea *subiectului*, plecând de la acțiunea acestuia”; *obiectul cercetării* este el „însuși *subiectul* cercetării” – cadrul didactic implicat în proiectarea și realizarea activității de educație/instruire.
- Cercetare implicată* pe o poziție care „nu este doar ideologică, ci pragmatică în măsura în care, prin jocul cauzalității simbolice, cercetătorul influențează cursul evenimentelor observate, fie că vrea sau nu, de îndată ce prin prezența sa arată că aceste evenimente sunt surse de interes”.
- Cercetare combinată*, în cadrul căreia „*actorul* este, în principiu, suveran în mediul său, în care ocupă un loc legitim ca *subiect enunțător*”; pe terenul de experimentare pedagogică (didactică etc.), propriu științelor educației, „combinarea cercetătorului, a actorilor și a contextelor” devine efectiv „o caracteristică intrinsecă a cercetării-acțiune”.
- Cercetare angajată în diferite forme*: experimentarea practică, intervenția socială sau politică etc. Implică poziționarea cercetătorului ca „actor care așteaptă o anumită utilitate socială a cercetării”.

Cele patru *tipuri de cercetare pedagogică aplicată-acțiune* promovează „practici foarte variate” la

nivel de:

- cercetare-intervenție (pentru rezolvarea unor probleme practice);
- cercetare-experimentare a unei strategii, metode etc.;
- cercetare-acțiune-formare, care combină *cercetarea în acțiune*, *cercetarea autonomă a practicienilor*, *cercetarea co-operativă*, „în care participanții la cercetare devin *co-cercetători*”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Bîrzea C. Arta și știința educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2015.
- Cristea S. Cercetarea pedagogică. În: Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, nr. 2 (84), 2014, pp. 56-60.
- Cristea S. Cercetarea pedagogică. În: Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, volumul I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015, pp. 382-439.
- Cristea S., Cojocaru-Boroșan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2016.
- Dictionnaire actuel de l'éducation. 3e éd., direction editorial, Renald Legendre, ESKA, Paris, Guerin, Montreal, 2005.
- Garrido J. L. G. Fundamente ale educației comparate. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
- King G., Keohane R., Verba S. Fundamentele cercetării sociale. Iași: Polirom, 2000.
- Mucchielli A. (coord.) Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale. Iași: Polirom, 2002.
- Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003.