

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlul de manuscris
C.Z.U: 378.013 (043.3)

Elena BÎRSAN

**PARADIGMA COMUNICĂRII ASERTIVE
ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI**

Specialitatea 533. 01. Pedagogie universitară

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:



Maia Cojocaru-Borozan,
dr. hab., prof. univ.

Autoare:



Elena Bîrsan

CHIȘINĂU, 2017

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	4
LISTA ABREVIERILOR	7
INTRODUCERE	8
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE PARADIGMEI COMUNICĂRII ASERTIVE	
1.1. Excurs în istoricitatea conceptelor asertivitate și comunicare asertivă	17
1.2. Evoluția conceptului de paradigmă	37
1.3. Abordarea paradigmatică a formării profesionale a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă	55
1.4. Concluzii la capitolul 1	70
2. AXA CONCEPTUALĂ A PARADIGMEI COMUNICĂRII ASERTIVE A CADRELOR DIDACTICE	
2.1. Specificul și nivelurile de formare la studenți a asertivității pedagogice	72
2.2. Conceptul integrativ „Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice”	82
2.2.1. Principiile comunicării asertive	89
2.2.2. Valorile asertivității pedagogice	92
2.2.3. Mecanismele comunicării asertive	95
2.2.4. Criteriile de evaluare și indicatorii asertivității pedagogice	97
2.3. Concluzii la capitolul 2	99
3. AXA TEHNOLOGICĂ A INTEGRĂRII PARADIGMEI COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI	
3.1. Tehnologia de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională a studenților pedagogi	100
3.2. Valori experimentale privind dinamica calitativă a pregătirii profesionale a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă	107
3.3. Concluzii la capitolul 3.	125
CONCLUZII GENERALE	126
BIBLIOGRAFIE	129
ANEXE	
Anexa 1. Concepte operaționale ale cercetării	145
Anexa 2. Chestionar pentru evaluarea asertivității pedagogice	147
Anexa 3. Curriculum disciplinar universitar Comunicarea asertivă	149
Anexa 4. Curriculum disciplinar universitar Asertivitatea pedagogică	153
Anexa 5. Seminarii didactice universitare la Comunicarea asertivă	157
Anexa 6. Inventar de valori a asertivității pedagogice	168
Anexa 7. Tabelul generalizator privind rezultatele evaluării nivelului de formare a asertivității pedagogic	169
Anexa 8. Mijloace de învățământ utilizate în predarea disciplinelor universitare (Comunicare asertivă și Asertivitate pedagogică)	173
DECLARAȚIA DE ASUMARE A RĂSPUNDERII	175
CV-UL AUTOAREI	176

ADNOTARE

Bîrsan Elena

Paradigma comunicării asertive în formarea profesională a studenților pedagogi, Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2017

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 300 de surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte-cheie (în română, engleză, rusă), lista abrevierilor, 128 pagini text de bază, 27 de tabele, 23 figuri, 8 anexe.

Publicații la tema tezei: 10 lucrări științifice.

Concepte-cheie: comunicare, comunicare asertivă (C.A.), paradigme ale pedagogiei, paradigma comunicării asertive (P.C.A.), competență, asertivitate, asertivitate pedagogică (A.P.), formare profesională a studenților pedagogi (F.P.S.P.).

Domeniul de studiu reprezintă Pedagogia universitară, Pedagogia culturii emoționale.

Scopul cercetării: formarea asertivității pedagogice prin integrarea paradigmei comunicării asertive în pregătirea profesională inițială a studenților. **Obiectivele investigației** vizează: determinarea fundamentelor teoretice ale paradigmei comunicării asertive; abordarea paradigmatică a formării profesionale a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă; elaborarea și întemeierea științifică a conceptului integrativ „Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice” (PCA) și a termenului *asertivitate pedagogică*; stabilirea specificului și a nivelurilor de formare la studenți a asertivității pedagogice; identificarea și elucidarea semnificației teoretice a mecanismelor comunicării asertive a cadrelor didactice; descrierea valorilor obținute experimental din aplicarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi*.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt justificate de: examinarea și sistematizarea fundamentelor epistemologice ale paradigmei comunicării asertive; determinarea impactului celor mai reprezentative paradigme ale pedagogiei asupra stabilirii esenței paradigmei comunicării asertive; elaborarea și întemeierea științifică a conceptului integrativ *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*; definirea științifică a termenului de asertivitate pedagogică; formularea și valorificarea experimentală a criteriilor de evaluare, a indicatorilor și a valorilor asertivității pedagogice, ce permite comunicarea asertivă, contribuind la afirmarea culturii profesionale a cadrelor didactice.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în: fundamentarea teoretică și praxiologică a PCA (în baza principiilor CA, a criteriilor de evaluare, a indicatorilor, a valorilor AP, a mecanismelor CA) și a Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților, fapt care a generat renovarea curriculumului de formare a cadrelor didactice cu scopul dezvoltării asertivității pedagogice, în perspectiva consolidării autorității sociale a profesiei didactice.

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată prin: stabilirea fundamentelor teoretice ale paradigmei comunicării asertive; elaborarea și argumentarea funcționalității mecanismelor comunicării asertive a cadrelor didactice; elucidarea specificului și stabilirea nivelurilor de formare la studenți a asertivității pedagogice; sistematizarea ideilor științifice privind paradigma comunicării asertive; crearea noilor cunoștințe despre asertivitatea pedagogică în domeniul *Pedagogiei universitare* și a *Pedagogiei culturii emoționale*.

Valoarea aplicativă a cercetării: contribuirea teoretico-praxiologică la integrarea paradigmei comunicării asertive în curriculumul pedagogic universitar; stabilirea specificului și a nivelurilor de formare la studenți a asertivității pedagogice; elaborarea și validarea experimentală a *Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților pedagogi*.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin mediatizarea elaborărilor teoretice și experimentarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi* în UPSC. „I. Creangă” și a USARB în anii 2012 – 2016.

АННОТАЦИЯ

Бырсан Елена

Парадигма асертивного общения в профессиональной подготовке студентов педагогов, Кишинёв, 2017

Структура диссертации включает: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 300 источников, аннотацию на румынском, русском и английском языках, список аббревиатур, 128 страниц, 27 таблиц, 23 фигур, 8 приложений.

Публикации по теме диссертации: 10 научных работ.

Ключевые понятия: общение, асертивное общение (АО), парадигмы педагогики, парадигма асертивного общения (ПАО), компетенция, асертивность, педагогическая асертивность (ПА), начальная профессиональная подготовка учителей (НППУ).

Область исследования: Педагогика высшего образования, Педагогика эмоциональной культуры (ПЭК).

Целью исследования является формирование педагогической асертивности посредством интегрирования парадигмы асертивного общения в начальную профессиональную подготовку студентов.

Задачи исследования: определение теоретических основ ПАО; парадигмальный подход в НППУ к А.О; разработка и научное обоснование интегративного понятия ПАОУ и термина П.А; выявление особенностей и уровней формирования педагогической асертивности студентов, разработка и описание теоретического значения механизмов асертивного общения учителей; описание экспериментальных данных выявленных после внедрения Технологии интегрирования парадигмы асертивного общения в начальном профессиональном подготовке студентов.

Научная новизна и оригинальность исследования: изучение и систематизация теоретических основ ПАО; определение воздействия релевантных парадигм педагогики на выявление научной сущности ПАО; разработка и научное обоснование интегративного понятия ПАО учителей; определение термина АО; разработка и экспериментальная проверка критериев оценивания, показателей и ценностей П.А. которые способствуют А.О. и самовыражению профессиональной культуры учителей;

Научная проблема, разрешенная в данном исследовании состоит в: теоретическом и практическом обосновании ПАО (на основе принципов АО, критериев оценивания, показателей и ценностей педагогической асертивности) и Технологии интегрирования ПАО в начальную профессиональную подготовку студентов, что способствовало обновлению куррикулума начального профессионального педагогического формирования студентов в целях формирования педагогической асертивности в перспективе повышения социального авторитета педагогической профессии.

Теоретическая значимость исследования: выявление научных основ ПАО; разработка и аргументация функциональности механизмов АОУ; описание особенностей и уровней формирования ПА студентов; систематизация научных идей ПАО; разработка новых научных знаний об ПА в области педагогики высшего образования и педагогики эмоциональной культуры.

Прикладное значение исследования заключается в: теоретико-практическом вкладе в интегрирование ПАО в педагогическом университетском куррикулуме, выявлении особенностей и уровней формирования педагогической асертивности студентов; разработке и экспериментальной проверке Технологии интегрирования ПАО в начальной профессиональной подготовке студентов педагогов.

Внедрение научных результатов исследования производилось посредством медиатизации научных разработок и экспериментирования Технологии интегрирования ПАО в НПП студентов педагогов в высшем учебном заведении им. *И. Крянгэ*, мун. Кишинёв и в БГУ им. *А. Руссо* с 2012 по 2016 год.

ANNOTATION

Bîrsan Elena

Assertive Communication Paradigm in the course of the Student Teachers' Professional Training,
PhD thesis in pedagogy, Chisinau, 2017

Dissertation structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, references (300 entries), annotation (Romanian, English, Russian), key concepts (in Romanian, English, Russian), list of abbreviations, 128 pages of the basic text, 27 tables, 23 figures and 8 annexes. The achieved results have been published in **10 scientific works**.

Key concepts: communication, assertive communication (A.C.), pedagogical paradigms, assertive communication paradigm (A.C.P), competence, assertiveness, pedagogical assertiveness (P.A), student teachers' professional formation.

Field of study: Higher Education Pedagogy, Emotional Culture Pedagogy.

The goal of the research: the formation of pedagogical assertiveness by integrating the assertive communication paradigm within teacher's initial professional training. **Research objectives:** determining the theoretical premises of assertive communication paradigm; paradigmatic approach to teachers training aiming at developing teachers' assertive communication skills; the elaboration and the scientific development of the integrative concept "*teachers' assertive communication paradigm*" and the term "*pedagogical assertiveness*"; establishing the peculiarities and the levels of the formation of students' assertiveness; identifying and elucidating the theoretical significance of teachers' assertive communication mechanisms; analysis of the statistical values obtained as a result of the research experiment "*The Technology of Integrating the Assertive Communication Paradigm in the course the Initial Student Teachers' Professional Training*".

Scientific novelty of the research is justified by: the examination and systematization of the theoretical premises of assertive communication paradigm; the determination of the impact of the most representative pedagogical paradigms on establishing the essence of assertive communication paradigm; the development and scientific foundation of the integrative concept "*Teachers' Assertive Communication Paradigm*"; defining the term *pedagogical assertiveness*; the experimental formulation and capitalization of criteria, indicators and descriptors of pedagogical assertiveness values that enable the assertive communication which in turn contributes to the affirmation of teachers' professional culture.

The predominant scientific problem addressed in the research constitutes: the theoretical and praxiological substantiation of the *assertive communication paradigm* (based on the assertive communication principles, assessment criteria, pedagogical assertiveness' indicators and values, assertive communication mechanisms) and "*The Technology of Integrating the Assertive Communication Paradigm in the course of the Initial Student Teachers' Professional Training*". which has generated the renovation of the teacher's training curriculum intended to reinforce the social authority into the teaching profession.

Theoretical significance of the research is supported by: the establishment of epistemological milestones of assertive communication paradigm; elaboration and argumentation of teacher's assertive communication features; elucidating the peculiarities and the levels of the formation of students' pedagogical assertiveness; systematization of ideas concerning the assertive communication paradigm; creation of new knowledge about pedagogical assertiveness in the field of *Higher Education Pedagogy* and *Emotional Culture Pedagogy*.

Practical value of the research: theoretical and praxiological contribution to the integration of assertive communication paradigm within the Higher Education pedagogical curriculum; establishing the peculiarities and the levels of the formation of students' pedagogical assertiveness; elaboration and experimental validation of "*The Technology of Integrating the Assertive Communication Paradigm in the Initial Student Teachers' Professional Training*"..

Implementation of scientific results was achieved by publicizing theoretical elaborations and the experimentation of "*The Technology of Integrating the Assertive Communication Paradigm in the course the Initial Student Teachers' Professional Training*" at Ion Creanga" State Pedagogical University, in Chisinau, and "Alecu Russo" State University of Balti in the years 2012-2016.

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

CA – comunicare asertivă

AP – asertivitate pedagogică

PCA – paradigma comunicării asertive

PCACD – paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice

FPICD – formarea profesională inițială a cadrelor didactice

PCE – pedagogia culturii emoționale

IQ – coeficient de inteligență

EQ – coeficient de emoționalitate

În limba rusă:

АО – асертивное общение

ПА – педагогическая асертивность

ПАО – парадигма асертивного общения

ПАОУ - парадигма асертивного общения учителей

НППУ – начальная профессиональная подготовка учителей

ПЭК – педагогика эмоциональной культуры

În limba engleză:

PA - pedagogical assertiveness

AT - assertiveness training

ACP - assertive communication paradigm

TACP - teachers assertive communication paradigm

INTRODUCERE

Actualitatea cercetării. În condițiile societății contemporane schimbarea a devenit elementul constant al vieții, fluctuațiile pe piața muncii sunt din ce în ce mai rapide, și, prin urmare, proiectarea și avansarea în carieră prin competențe sociale se impune ca o preocupare permanentă pentru atingerea profesionalismului. Devine tot mai acută necesitatea de specialiști capabili să acționeze strategic pentru afirmarea profesională de succes, condiție ce generează metamorfoze complexe, solicitând noi configurații în profilul profesional al competențelor pentru adaptarea permanentă la ritmul evoluției socioculturale. Formarea/autoformarea în spiritul valorilor profesionale constituie o prioritate, deoarece prin noi competențe profesionale, cadrele didactice orientează evoluțiile în câmpul valorilor pedagogice, spre decizii adecvate pentru construcția unui stil educațional demn de autoritate profesională [59].

Din acest punct de vedere cercetătorii din domeniul *pedagogia culturii emoționale*, pe plan global și național, demonstrează elocvent impactul predictiv al competențelor sociale afirmând argumentat „*cultura emoțională constituie resursa esențială necesară proiectării și construcției în carieră*, competențele afective fiind considerate valori ale culturii profesionale” [Ibid, p. 85].

Dominante în evantaiul dezbaterilor pedagogice apar valorile asertivității pedagogice, care scot în evidență relevanța și substanța praxiologică a beneficiilor aduse agenților educației și instituțiilor de învățământ, inclusiv asociațiilor și organismelor internaționale (UNESCO, BIE, UNICEF, Declarația Universală a Drepturilor Omului a Națiunilor Unite ș. a.). Motivele afirmării profesionale reglează feed-backul în comunicarea profesională prin raportarea la modele sociale de succes profesional al cadrelor didactice. Asertivitatea este competența afectivă de soluționare a problemelor interpersonale cu accentuat caracter constructiv și poate fi evaluată în comunicare prin indicatorul eficiența profesională și personală [Apud, 105].

Opțiunea cadrelor didactice pentru asertivitatea pedagogică se situează în contextul necesității de autoactualizare și afirmare profesională în zona influenței sociale pentru formarea rezistenței la presiunile și exigențele lumii contemporane [Apud, 104]. Din acest unghi de vedere „*calitatea personalității profesorului se evaluează pe două dimensiuni: dezvoltarea personală și dezvoltarea profesională*, conjugarea cărora generează valori de ordin personal (valorile fundamentale) și valori de ordin profesional, care vizează competențele psihopedagogice”, între care *asertivitatea pedagogică* apare ca una de valoare incontestabilă în tendința de promovare a valorilor culturii profesionale. Formarea optimă pe aceste două dimensiuni aduce libertatea profesională, recunoscută în toate epocile - valoare supremă pentru o viață de calitate.

Preocupările autorilor privind studiul paradigmei comunicării asertive sunt justificate în ultimii ani de apariția unui număr considerabil de studii în care se demonstrează *importanța*

dezvoltării asertivității pedagogice pentru o mai bună comunicare asertivă și integrare în mediul profesional. Studiul conduitei asertive a devenit obiectul cercetării **psihologilor**: E. Кристофф, К. Келли, J. Wolfe, P. Lange ș.a. Concepția asertivității apare la intersecția anilor 1950 și 1960 în investigațiile psihologului american A. Salter. În dicționarele ruse de psihologie termenul apare la mijlocul anilor 1990 al sec. al XX-lea, după apariția cărții autorilor cehi B. Каппони și Т. Новак *Ассертивность – в жизнь* [228].

Conceptul de comunicare asertivă este tratat de către **sociologi** ca *factor decisiv al socializării* [91], de către antropologi - *mijloc de constituire și răspândire a valorilor culturii*, de psihologi - *tip de comportament uman activ în comunicare* [145], fiind mai puțin abordat din punct de vedere pedagogic etc. Cercetările contemporane reflectă *caracterul pluridimensional al comunicării asertive*, care susține energetic construcția relațiilor sociale, determinând nevoia cunoașterii științifice a specificului raporturilor interpersonale în mediul educațional, ceea ce ar permite identificarea caracteristicilor personalității care influențează acest proces, între care deosebit de importantă apare *asertivitatea* ca fundament al interacțiunii optime și constructive.

Semnificația teoretică a noțiunii de asertivitate este dezvoltată în psihologie, sociologie și în domeniul *Pedagogia culturii emoționale* prin explicații științifice ale fenomenului, descrise în literatura de specialitate de către autori consacrați precum: J. Wolpe și A. Lazarus (1970), care au introdus în psihoterapia americană termenul „**asertivitatea** reprezintă *comportamentul prin care subiectul își susține punctul de vedere personal, cu multă fermitate, fără agresivitate*” [225], (B. Alberti și M. Emmons, 1974) [221], (J. Cottreaux, 2003) [69]; „**comportamentul asertiv** permite persoanei atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora”; „**asertivitatea** implică capacitatea oamenilor de a-și revindeca drepturile și a-și realiza scopurile cu încredere și demnitate având următoarele componente: responsabilitatea, exprimarea stimei de sine, demonstrarea încrederii și a orientării pozitive, a capacității de ascultare activă și înțelegere, de găsim a compromisului și a soluțiilor pentru situații complicate” (B. Петровский); „**comportamentul asertiv** ca fiind dreptul fundamental al fiecărui individ” (M. J. Smith, 1975); J. Wolfe (1982) definește **comunicarea asertivă** prin „*exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea persoanei*”; autorii P. Lange și A. Jacubowski, 1976 precizează „**comunicarea asertivă** presupune stabilirea relațiilor interpersonale prin exprimarea onestă și relativ directă a gândurilor și sentimentelor ce sunt social adecvate și în care se ține cont de sentimentele și bunăstarea altor oameni”; „**asertivitatea** implică apărarea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altei persoane”; „**comportamentul asertiv** vizează acțiunile persoanei orientate spre propriile interese, pentru autoapărare fără anxietate, pentru exprimarea

onestă a sentimentelor sau pentru exersarea propriilor drepturi fără a renege drepturile altora” (B. Alberti și M. Emmons, 1970); „**asertivitatea** este abilitatea de a spune *nu*, de a exprima sentimentele pozitive și negative, de a iniția, continua și finisa o conversație generală precizând categoriile asertivității: *a da și a primi complimente; a face solicitări, a iniția și a menține o conversație, apărarea drepturilor; refuzul cererilor, exprimarea opiniilor personale, a nemulțămirelor, a mâniei și a sentimentelor pozitive*” (A. Lazarus, 1973); „**comportamentul asertiv** presupune rezolvarea efectivă a problemei (A. Galossi și M. Galossi, 1977); „**comportamentul asertiv în comunicare** rezidă în *abilitatea de a căuta, menține sau de a intensifica refortificarea într-o situație interpersonală prin intermediul exprimării sentimentelor sau a dorințelor*” (J. S. Heimberg, D. Moutgomery, C. H. Madsen, 1977)”; „**modelul comportamentului asertiv** presupune capacitatea individului de a refuza o solicitare pe care nu dorește s-o îndeplinească deoarece contravine propriilor nevoi” (A. Rich și R. Schroeder (1976); *Мануэль Смит*, 1990) și alte semnificații dezvoltate în timp de către autori.

Importanța descrierii paradigmei actuale a comunicării asertive și a formării în acest scop a asertivității studenților pedagogi rezultă: din misiunea învățământului superior pedagogic de a pregăti cadre didactice capabile să acționeze autonom, liber și responsabil în mediul profesional, conduita neîncrezută devenind cauza eșecului profesional. *Cercetarea specificului formării asertivității pedagogice a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă* este impusă de exigențele societății contemporane **la nivel axiologic**: *vigilența, agerimea minții, sociabilitatea, măiestria și diplomația în comunicare, autoreglarea emoțională, abordarea realistă, rezistența la stres și la nivel praxiologic* prin necesitatea unor strategii eficiente de formare a asertivității pedagogice în perioada pregătirii profesionale a cadrelor didactice etc.

Oportunitatea cercetării paradigmei comunicării asertive derivă: din considerentele că *asertivitatea* se opune agresivității, manipulării și comportamentului pasiv implicând flexibilitate, curaj și încredere în sine [215, p. 46-67], [284]; din faptul că *asertivitatea* joacă un rol important în rezolvarea conflictelor interpersonale, atât la nivelul colegilor (elev-elev), cât și în relație cu părinții (elev-părinte) și profesorii (elev-profesor) [193, p. 279-291]; faptul că *asertivitatea asigură echilibrul personal* la nivelul triadei: minte, trup și suflet (gândesc, exprim, simt) [282]; faptul că *nivelul redus al asertivității* este un predictor al singurătății, al autoizolării (S. Poyrazli și colaboratorii săi, 2002); necesitatea dezvoltării comportamentului asertiv pentru a genera atitudini de socializare [208, p. 632-642]; faptul că *asertivitatea* devine releul motivațional în obținerea succesului, a formării atitudinilor pozitive și a valorilor precum: *compasiunea, toleranța, înțelegerea reciprocă, simpatia* ce susțin dezvoltarea unui comportament asertiv, în timp ce violența, atitudinea de dominare, suprimare și supunere îi inhibă motivele de dezvoltare profesională [205]. Autorii J. Crouch și P. Neilson (1989)

sugerează că „prin comunicarea asertivă profesorii își sporesc stima de sine, își inhibă anxietatea și își reduc depresia, generând respect în raporturile comunicative”. Din aceste considerente, aspirația omului de a se pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viață și se constituie un puternic factor psihologic ce influențează procesul actualizării de sine. A. Adler explică *aspirația de a se pune în valoare* prin riscul de a încerca sentimentul de inferioritate și insecuritate, considerând asertivitatea principala competență de atingere a superiorității [2, p. 76].

Reperetele epistemologice ale cercetării s-au constituit pe fundalul unui sistem de idei reprezentate de: teoria privind Pedagogia culturii emoționale (D. Chabot (2005) [Apud, 109]; teoria *interacțiunii sociale* (T. Felson); teoria muncii emoționale [Apud, 59]; teoria culturii emoționale, metodologia cercetării și tehnologia dezvoltării culturii emoționale (M. Cojocaru-Boroșan) [57]; paradigma actuală a Pedagogiei culturii emoționale (M. Cojocaru-Boroșan, C. Zagaievschi, 2014) etc. [187]; teoria culturii emoționale (I. Andreeva) [Apud, 59]; teoria maximizării afective (M. Hammond); teoria disciplinării emoționale (Ch. Manz) [Apud, 60]; teoria educației bazate pe inteligență emoțională (D. Goleman) [109]; teoria conflictului (M. Weber), teoria frustrare-agresivitate (S. Dollard, M. Berkowitz); teoriile sociologice (Em. Durkheim); teoriile din domeniul educației - teoria constructivismului (P. Bourdieu) [91].

Problematika studierii paradigmei comunicării asertive include manifestarea în învățământ (din partea cadrelor didactice și a elevilor) a diferitor forme de **agresivitate**: (a) **hiperexcitabilitatea**; (b) **impulsivitatea**; (c) **propulsivitatea**, exprimată prin manifestări ale inconștientului care cere o satisfacere imperioasă a dorinței de împlinire; (d) **violența**, reflectată în agresiune conștientă sau inconștientă, având ca și *consecințe* - sentimentele de vină, rușine, deteriorarea relațiilor personale, contra-agresivitate din partea celor din jur, alienare, neînțelegere și lipsa simpatiei din partea celorlalți; lipsa succesului pe termen lung, ignorarea sau umilirea opiniilor celorlalți, sarcasmul, controlul sau dominarea discuțiilor, acceptarea doar a părerilor proprii, vorbirea cu voce ridicată, gesturi agresive [280]. Dacă considerăm afirmarea de sine - aspect important al independenței, al încrederii în sine, stimei de sine și al eficienței sociale, atunci copiii trebuie să fie îndrumați cum să-și dezvolte și manifeste afirmarea de sine. **Cadrelor didactice insuficient de asertive în comunicare** nu se simt în largul lor în situații sociale obișnuite, nu luptă pentru drepturile lor, nu pot spune „nu” când li se cere ceva și se simt prost, atunci când trebuie să facă observație. Se constată lipsa sau insuficiența competenței de comunicare asertivă atât la studenți, cât și la cadrele didactice, reflectată în raportul student-student, student-profesor sau, raportul profesor-profesor, profesor-student. B. Rogers (2003) a observat că **lipsa de asertivitate a cadrelor didactice derivă din particularitățile lor de personalitate, din dorința de a fi aprobate de elevi** în condiții de ordine și disciplină. Aceste

conflicte de natură implicită sau explicită ar putea fi prevenite sau rezolvate prin învățarea comunicării asertive [289].

Actualitatea și importanța studierii problemei rezultă din contradicțiile: (a) între exigențele formării profesionale ale cadrelor didactice privind asertivitatea pedagogică și complexitatea dezvoltării acestei competențe; (b) între frecvența conflictelor pedagogice generate de agresivitatea sau pasivitatea/libertinismul cadrelor didactice și oportunitățile pe care le crează paradigma comunicării asertive; (c) între insuficiența studierii acestei dimensiuni a culturii profesionale a cadrelor didactice și particularitățile comunicării educaționale.

Problema cercetării constă în caracterul incert al conținutului paradigmei comunicării asertive și necesitatea elaborării unei Tehnologii de integrare a PCA în formarea profesională a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă în mediul educațional.

Direcțiile de soluționare a problemei cercetării ar putea fi: (a) clarificarea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: asertivitate, paradigmă, comunicare asertivă, asertivitate pedagogică etc.; (b) conceptualizarea PCA și identificarea mecanismelor comunicării asertive; (c) elaborarea Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă în mediul educațional și alte acțiuni aferente cercetării orientate spre renovarea sistemului de formare a cadrelor didactice.

Scopul cercetării: formarea asertivității pedagogice prin integrarea paradigmei comunicării asertive în pregătirea profesională inițială a studenților.

Obiectivele investigației vizează:

1. determinarea fundamentelor teoretice ale paradigmei comunicării asertive;
2. abordarea paradigmatică a formării profesionale a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă;
3. elaborarea și întemeierea științifică a conceptului integrativ „Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice” (PCACD) și a termenului *asertivitate pedagogică*;
4. stabilirea specificului și a nivelurilor de formare la studenți a asertivității pedagogice;
5. identificarea și elucidarea semnificației teoretice a mecanismelor comunicării asertive a cadrelor didactice;
6. descrierea valorilor obținute experimental din aplicarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi*.

Metodologia cercetării științifice a presupus aplicarea în demersul investigațional și experimental a metodelor: *teoretice*: documentarea științifică, modelarea, comparația, analiza, sinteza; *metode praxiologice*: observarea, conversația; *experimentale*: - experimentul pedagogic, observația, chestionarul, inventarul de valori; *de măsurare a datelor experimentale*: prelucrarea matematică a datelor experimentale.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt justificate de:

- examinarea și sistematizarea fundamentelor epistemologice ale paradigmei comunicării asertive;
- determinarea impactului celor mai reprezentative paradigme ale pedagogiei asupra stabilirii esenței paradigmei comunicării asertive;
- elaborarea și întemeierea științifică a conceptului integrativ *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*; definirea termenului de asertivitate pedagogică;
- formularea și valorificarea experimentală a criteriilor, indicatorilor și a valorilor asertivității pedagogice ce permite comunicarea asertivă contribuind la afirmarea culturii profesionale.

Problema științifică soluționată în cercetare constituie: fundamentarea teoretică și praxiologică a PCA (în baza principiilor CA, a criteriilor de evaluare, a indicatorilor, a valorilor AP, a mecanismelor CA) și a Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților, fapt care a generat renovarea curriculumului de formare a cadrelor didactice cu scopul dezvoltării asertivității pedagogice, în perspectiva consolidării autorității sociale a profesiei didactice.

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată prin:

- stabilirea fundamentelor teoretice ale paradigmei comunicării asertive;
- elaborarea și argumentarea funcționalității mecanismelor comunicării asertive a cadrelor didactice;
- elucidarea specificului și stabilirea nivelurilor de formare la studenți a asertivității pedagogice;
- sistematizarea ideilor științifice privind paradigma comunicării asertive; crearea noilor cunoștințe despre asertivitatea pedagogică în domeniul *Pedagogiei universitare* și a *Pedagogiei culturii emoționale*.

Valoarea aplicativă a cercetării:

- contribuirea teoretico-praxiologică la integrarea paradigmei comunicării asertive în curriculumul pedagogic universitar;
- stabilirea specificului și a nivelurilor de formare la studenți a asertivității pedagogice;
- elaborarea și validarea experimentală a *Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților pedagogi*.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin mediatizarea elaborărilor teoretice și experimentarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi* în UPSC. „I. Creangă” și a USARB în anii 2012 – 2016.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele investigației au fost prezentate în: **monografie** (1): *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice*, Chișinău, 2017; **ghid metodologic** (1): *Comunicarea asertivă*, Chișinău, 2013; **note de curs** (1): *Asertivitatea pedagogică*, 2015; **reviste științifice de specialitate**: *Comunicarea asertivă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*. În: Revista de Științe Socioumane (nr., 1, 23), 2013; *Abordarea paradigmatică a formării profesionale inițiale a cadrelor didactice*. În: Revista Artă și Educație Artistică. Bălți. 2016, nr. 1 (27), p. 12-19; **în cadrul conferințelor internaționale și naționale**: *Self-esteem – important vector in personal and professional development. Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives/ed.: I. Boldea. - Târgu-Mureș, România: Arhipelag XXI, 2014; Principles of assertive communication; Debates on Globalization. Approaching National Identity through Intercultural Dialogue Proceedings of the 2nd International Conference „Globalization between Intercultural Dialogue and National Identity”, Târgu Mureș, România: Arhipelag XXI, 2015; Coordonate pedagogice în construcția paradigmei comunicării asertive*. În: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului științific internațional*, Chișinău, 2013; *Conduita deontologică asertivă a cadrului didactic prin ascultarea activă*. În: *Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „I. Creangă”, 24-25 martie. Chișinău, 2016; în Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor: „Competența de comunicare asertivă - condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice”*. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. (volumul XIII, partea a II-a)*.

Publicațiile la tema tezei: 10 lucrări științifice – monografie (1) [13]; ghidul metodologic (1) - [16], note de curs (1) [15], articole în culeri științifice (1) [20], articole în reviste științifice (1) - [21] și participări la foruri științifice naționale și internaționale (4) [19], [18], [17], [22].

Volumul și structura tezei include adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 300 surse, 8 anexe.

Concepte-cheie: comunicare, comunicare asertivă (CA), paradigme ale pedagogiei, paradigma comunicării asertive (PCA), competență, asertivitate, asertivitate pedagogică (AP), formare profesională a studenților pedagogi (FPSP).

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, sunt formulate problema cercetării și direcțiile de soluționare, scopul și obiectivele, sunt relevate reperele epistemologice ale investigației și descrisă valoarea științifică și praxiologică a

cercetării, ce susține teoretic și metodologic noutatea științifică și originalitatea investigației privind formarea cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă.

Capitolul 1. **Fundamente teoretice ale paradigmei comunicării asertive** prezintă descrierea conținutului științific al conceptelor *asertivitate*, *paradigmă*, *comunicare asertivă*, examinat din multiple puncte de vedere prin incursiune în istoria apariției și dezvoltării acestora în literatura științifică, conține modelele comunicării asertive: modelul comunicării asertive (A. Lazarus, 1973), modelul comunicării asertive (O. Hargie și D. Dickson, 2005) ș.a.

Conținutul capitolului descrie într-o perspectivă paradigmatică contextul de formare profesională a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă, ce permite enumerarea unor argumente teoretice și praxiologice privind necesitatea dezvoltării asertivității pedagogice prin integrarea conținuturilor specifice paradigmei actuale a comunicării asertive în sistemul competențelor profesionale necesare cadrelor didactice.

Capitolul 2. **Axa conceptuală a paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice** conține descrierea Paradigmei comunicării asertive în perspectivă axiologică și rezultatul evaluării premiselor dezvoltării asertivității pedagogice în universitate. Programele de studiu ale UPS „I. Creangă” prin cursurile universitare, finalitățile de studiu și prin competențele profesionale proiectate avansează implicit în standarde de formare profesională comportamente specifice asertivității pedagogice, creând oportunități pentru valorizarea conținuturilor privind paradigma comunicării asertive în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice.

Constatăm, faptul că deși la nivel național și internațional există anumite cercetări ce reflectă, în temei, ideea promovării valorilor asertivității pedagogice, totuși competența profesională vizată este insuficient formată în procesul pregătirii inițiale, întrucât se propun conținuturi curriculare doar implicit, cadrele didactice universitare promovând prin conduita sa deontologică valorile comunicării asertive. Studiul determinărilor sociale ale comunicării asertive în lumea contemporană a condus la ideea despre necesitatea întemeierii științifice a conceptului pedagogic Paradigma comunicării asertive și a termenului de asertivitate pedagogică. Conceptualizarea PCA prin formularea unor criterii, indicatori și valori specifice au permis elaborarea finalităților de studiu, a conținutului și a strategiilor educative orientate spre formarea asertivității pedagogice la studenți în perioada studiilor universitare.

Capitolul 3. **Axa tehnologică a integrării paradigmei comunicării asertive în formarea profesională a studenților pedagogi** include descrierea design-ului cercetării experimentale al comunicării asertive a cadrelor didactice în procesul pregătirii profesionale inițiale pentru integrarea studenților pedagogi de paradigmă a comunicării asertive în curriculumul de formare inițială a studenților pedagogi. Rezultatele experimentului pedagogic, organizat în cadrul tezei a confirmat *ipoteza cercetării* în baza căreia am presupus că integrarea PCA în contextul pregătirii

profesionale inițiale a studenților pentru formarea asertivității pedagogice va deveni eficientă dacă: vor fi determinate fundamentele teoretice ale paradigmei comunicării asertive; va fi elucidată, abordată paradigmatic formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă; va fi reconsiderat curriculumul de formare inițială a studenților pedagogi în perspectiva dezvoltării AP; va fi determinat specificul dezvoltării comunicării asertive a studenților pedagogi; va fi elaborat și întemeiat științific conceptul integrativ „*Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*” (PCACD) și termenul *asertivitate pedagogică*; va fi stabilit specificul și nivelurile de formare la studenți a asertivității pedagogice; va fi identificată și elucidată semnificația teoretică a mecanismelor comunicării asertive a cadrelor didactice; vor fi descrise valorile statistice obținute experimental din aplicarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi*.

Concluziile generale relevă principalele rezultate teoretice și metodologice ale cercetării paradigmei comunicării asertive **și prezintă recomandări metodologice** cercetătorilor în domeniu și cadrelor didactice în vederea formării asertivității pedagogice a studenților pedagogi.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE PARADIGMEI COMUNICĂRII ASERTIVE

1.1. Excurs în istoricitatea conceptelor asertivitate și comunicare asertivă

În societatea complexă de astăzi trebuie să fim capabili să ne exprimăm opiniile, ideile și gândurile în mod liber și cu regularitate. Societatea actuală pe bună dreptate poate fi numită „complexă”, deoarece înaintea un șir de cerințe pentru personalitatea care la rândul ei relaționează cu cei din jur” [169, p. 56]. În același timp, democrația, ca formă de guvernământ ne impune să respectăm drepturile și opiniile celorlalți la fel ca și propriile drepturi și opinii, iar combinația dintre aceste două necesități a condus la apariția conceptului de **asertivitate**.

Noțiunea de asertivitate (eng. *assertivness*, fr. *assertif*, it. *assertive*, rus *асертивноссть*, latină *assertus* (semnificând „afirmarea cu certitudine a unui lucru”), a fost introdusă de specialiștii americani de terapie comportamentală (preluată și utilizată în pedagogie) în prima jumătate a secolului XX de către A. Salter și dezvoltată ulterior de către profesorul J. Wolpe. Conform teoriilor elaborate de autorii menționați, *asertivitatea* inhibă anxietatea [Apud, 97, p. 47].

Conceptul de **asertivitate** în DEX semnifică „*caracter de aserțiune, asertoric*” care are caracterul unei aserțiuni, care exprimă o situație de fapte [92, p. 64]. Conform Dicționarului praxiologic de pedagogie (2016), asertivitatea este definită o particularitate a comunicării interumane, definită de *exprimarea propriilor opinii, convingeri și trăiri emoționale, ținând cont de reacțiile emoționale și afective ale interlocutorului și fără a afecta drepturile acestuia* [23, p. 15].

Din punct de vedere psihologic asertivitatea este „*caracteristica unei persoane care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără să le nege pe cele ale altora*” [145, p.125]. Conform Dicționarului Medical Dorland asertivitatea este „*comportamentul caracterizat printr-o declarație sigură sau afirmare a unei declarații fără a avea nevoie de dovezi, afirmă drepturile persoanei sau punctul de vedere, fără a amenința drepturile altuia...* [287]; iar dicționarul Webster menționează că asertivitatea, reprezintă capacitatea de: *a-și afirma drepturile, a-și face admisă legitimitatea; a se pronunța în mod clar și constructiv, chiar în absența unei dovezi tangibile; a-și spune părerea fără rețineri, adesea în fața unor interlocutori ostili* [250]. Același concept (asertivitate n. a.) este definit în Collins Concise English Dictionary ca: „*încrăzător și direct în relațiile cu ceilalți*” [259], iar în Concise Oxford Dictionary: „*franc, pozitiv; insistența privind recunoașterea drepturilor cuiva*”. Asertivitatea în Noul dicționar universal al limbii române (2008) este prezentată la nivelul enunțurilor; *încredere și fermitate în comportarea cu alții* [153, p. 125]. Conform site-ului wikipedia asertivitatea presupune „*calitatea de a fi încrăzut în sine fără a fi agresiv*” [286]. Sinteza acestor definiții am structurat-o în Tab.1.1.

Tabelul 1.1. Definirea asertivității conform dicționarelor

Dicționare	Semnificația conceptului
Dicționarul praxiologic de pedagogie (2016)	<i>exprimarea opiniilor, convingerilor și trăirilor emoționale, ținând cont de reacțiile emoționale , afective ale interlocutorului și fără a afecta drepturile acestuia.</i>
Dicționarul Webster (ed. 2014)	<i>asertivitatea, presupune: a-și afirma drepturile, a-și face admisă legitimitatea; a se pronunța în mod clar și constructiv, chiar în absența unei dovezi tangibile; a-și spune părerea fără rețineri, adesea în fața unor interlocutori ostili;</i>
DEX-ul (2009)	<i>caracter de aserțiune, asertoric;</i>
Dicționarul Medical Dorland (2008)	<i>comportament caracterizat printr-o declarație sigură sau afirmare a unei declarații fără a avea nevoie de dovezi, afirmă drepturile persoanei sau punctul de vedere, fără a amenința drepturile altuia;</i>
Collins Concise English Dictionary (2008)	<i>încercător și direct în relațiile cu ceilalți;</i>
Noul dicționar universal al limbii române (2008)	<i>asertivitatea este prezentată la nivelul enunțurilor; încredere și fermitate în comportarea cu alții;</i>
Dicționarul de psihologie (2006)	<i>caracteristică a persoanei care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate, fără a le nega pe ale celorlalți;</i>
Concise Oxford Dictionary (2006)	<i>franc, pozitiv;insistența privind recunoașterea drepturilor cuiva.</i>

Sintetizând definițiile din Tab. 1.1. conchidem că asertivitatea presupune exprimarea opiniilor, convingerilor, afirmarea drepturilor personale fără a sfida drepturile altuia, încredere și fermitate în comunicarea cu alții.

Preluat din cultura americană termenul *asertivitate* se traduce prin „știința de a spune nu fără a te simți vinovat”, fiind valorificate ulterior în lucrările cercetătorilor americani: A. Salter, J. Wolpe, P. Lange, A. Jucubowski ș. a. Generat de ideea umanist - egalitaristă, conform căreia, nevoile, dorințele și sentimentele fiecăruia dintre noi sunt importante și merită a fi exprimate și valorizate, conceptul de asertivitate azi are mai multe conotații valorice, noi axându-ne pe unele pe care le considerăm mai importante în cercetarea noastră.

Psihologul american A. Salter în lucrarea *Terapia reflexului condiționat* (1949) a descris **asertivitatea** ca fiind trăsătură de personalitate, definind-o ca „*expresie a drepturilor și sentimentelor*” [215]. Cercetătorii P. Lange și A. Jacobowski (1976) susțin că asertivitatea implică „*apărarea drepturilor personale, exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altei persoane*” [203]. R.

Rakos critică ulterior (1979) această definiție, bazată numai pe drepturi, pentru lipsa cunoașterii că exprimarea drepturilor prin acțiunea individuală într-un context social determină relatarea responsabilităților anterioare și ulterioare. Iar exprimarea directă reprezintă o exprimare încrezătoare și controlată, la timpul potrivit și corespunzător situației (inteligent emoțional).

Psihologul J. Wolpe, conceptualizează asertivitatea în termeni de „*exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea unei persoane*”, descoperind că o persoană nu poate trăi două stări contradictorii în același timp, conform *Principiul-ui inhibiției reciproce* [225, p. 214]. A. Lazarus analizează asertivitatea definind-o ca fiind *capacitatea de a influența pe alții* [264]. Ulterior J. Wolpe în colaborare cu A. Lazarus au redefinit asertivitatea ca fiind „*exprimarea drepturilor și emoțiilor personale*”. Autorii au descoperit că aproape fiecare individ ar putea fi asertiv în anumite situații, dar complet nonasertiv în altele.

E. Gardner, în lucrarea *Assertiveness*, afirmă că **asertivitatea** se referă la *încredere în sine și în ceilalți, la respect și stimă de sine, la independență și la o relație sănătoasă cu realitatea și cu viața în general*. În viziunea autorului, asertivitatea reprezintă în egală măsură - proces, competență și un comportament ce se opune friciei și supunerii [Apud, 82].

În aceeași ordine de idei, R. Rakos (1991) sugerează că asertivitatea este rezultatul unui set de *atitudini și comportamente învățate* care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, *formarea unui stil de viață sănătos*, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor responsabile. Autorul menționat, în urma cercetărilor efectuate, opinează că asertivitatea ca tip de comportament este supusă unor *criterii* precum: *criteriul efectului*; *criteriul tehnic*; *criteriul cost/beneficiu* și *criteriul cultural* [211, p. 290].

F. Lowrence (1997) în cercetările sale extinde conceptul de asertivitate la „*învățarea abilității de a adapta comportamentul solicitărilor situației interpersonale, astfel încât consecințele pozitive să fie maxime, iar cele negative – minime*” [260]. Asertivitatea, în opinia cercetătorului M. Дж. Смит, vizează *capacitățile persoanei de a-și revindeca drepturile*, viziune împărtășită și de Т. Паул „*capacități ce ajută la evocarea clară și sigură a nevoilor, a sentimentelor, a atitudinilor, a gândurilor și a insista în exprimarea propriei voințe*” [Apud, 246, p. 16].

Potrivit opiniei cercetătorului D. Bowen „*asertivitatea este comportamentul care implică exprimarea propriilor idei, sentimente și susținerea propriilor drepturi, și a face aceste lucruri într-un mod care permite celuilalt să procedeze la fel*” [281].

Relevantă considerăm a fi definiția specialistului în terapia cognitiv-comportamentală C. Cungi, care menționează că asertivitatea presupune *abilitatea de a te afirma*, adică a ști, fără prea multe emoții, să preținzi sau să refuzi, să intri în conversație și să-ți verbalizezi ideile când este necesar, păstrând respectul și, în consecință, ameliorând relația cu interlocutorul [77, p. 45].

Reeșind din cele expuse anterior deducem că asertivitatea este *abilitatea* de exprimare a sentimentelor, convingerilor și de solicitare a drepturilor concomitent cu respectarea sentimentelor, convingerilor și drepturilor interlocutorului; este abilitatea de a te afirma. Toate acestea le obținem fără manipulare sau inducere în eroare a celorlalți, nu suprimă drepturile sau demnitatea altei persoane ci presupune o anumită sensibilitate față de persoanele din jur din considerentul că și ele au aceleași drepturi.

Cercetătoarea spaniolă, K. L. Katherine (1982) susține că asertivitatea presupune *„abilitatea unui individ de a transmite altcuiva opinii, convingeri, sentimente eficient și fără discomfort* [274]; iar R. Flori (1994) definește conceptul: *„capacitatea de a exprima verbal dorințe, opinii, sentimente pozitive și negative, precum și apărarea drepturilor și intereselor personale și ale altora în situații de serviciu sau de orice context socio-cultural* [277].

În viziunea cercetătorului cubanez P. Zaldívar (2006) asertivitatea este o *trăsătură de personalitate* ce promovează stima de sine sănătoasă, contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale care *permit dezvoltarea personală și satisfacția emoțională* [188]. În sfera relațiilor interpersonale *asertivitatea* presupune refuzul aprecierilor și părerilor străine, cultivarea propriei păreri, comportamentului spontan, în corespundere cu propriile interese, necesități și dispoziție [230, p. 186]. Sintetizăm în Tab. 1.2. definițiile asertivității în spațiul englez, francez și spaniol.

Tabelul 1.2. Abordarea științifică a asertivității în spațiul englez, francez și spaniol

Autori	Semnificația conceptului
A. Salter (1949)	expresia drepturilor și sentimentelor;
A. Lazarus (1973)	capacitatea de a influența pe alții;
P. Lange și A. Jacobowski (1976)	apărarea drepturilor personale, exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altei persoane;
J. Wolpe (1982)	exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea unei persoane;
K. L. Katherine (1982)	asertivitatea presupune <i>„abilitatea unui individ de a transmite altcuiva opinii, convingeri, sentimente eficient și fără discomfort</i> ;
J. Wolpe în colaborare cu A. Lazarus (1983)	exprimarea drepturilor și emoțiilor personale;
R. Rakos (1991)	asertivitatea este rezultatul unui set de <i>atitudini și comportamente învățate</i> care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, <i>formarea unui stil de viață sănătos</i> , îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor responsabile;
E. Gardner (1992)	încredere în sine și în ceilalți, respect și stimă de sine, independență și o relație sănătoasă cu realitatea și viața în general; <i>proces, competență și comportament</i> ce se opune fricii și supunerii;
R. Flori (1994)	capacitatea de a exprima verbal dorințe, opinii, sentimente pozitive și negative, precum și apărarea drepturilor și intereselor personale și ale altora în situații de serviciu sau de orice context socio-cultural;

D. Bowen (1997)	<i>comportamentul</i> ce implică exprimarea propriilor idei, sentimente; susținerea propriilor drepturi, permițând celui alt să procedeze la fel;
F. Lawrence (1997)	învățarea abilității de a adapta comportamentul solicitărilor situației interpersonale, astfel încât consecințele pozitive să fie maxime, iar cele negative – minime;
C. Cungi (2003)	abilitatea de a te afirma;
P. Zaldívar (2006)	<i>trăsătură de personalitate</i> ce promovează stima de sine sănătoasă, contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale care permit dezvoltarea personală și satisfacția emoțională;
М. Дж. Смит (2008)	<i>capacitățile persoanei de a-și revindeca drepturile</i> ;
Т. Паулом (2009)	<i>capacități ce ajută la evocarea clară și sigură a nevoilor, a sentimentelor, a atitudinilor, a gândurilor și a insista pentru exprimarea propriei voințe.</i>

În urma celor reflectate în Tab. 1.2. menționăm că *asertivitatea* presupune expunerea și apărarea drepturilor personale; exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea; însușirea unui set de atitudini și comportamente care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine și ceilalți. Toate aceste acțiuni le întreprindem fără a leza onoarea semenilor noștri.

Valoroase cercetării noastre sunt și definițiile cercetătorilor V. Kapponi, T. Novak, C. Степанов. Conform concepției exprimate de V. Kapponi și T. Novak, *asertivitatea* presupune *spontaneitatea comportamentului, persoana își expune lejer propriile emoții și dorințe* [229, p. 126]; C. Степанов vede *asertivitatea* ca o *atitudine onestă și utilă față de sine și ceilalți*, o abilitate ce se învață, nu o trăsătură a personalității ce se moștenește, caracterizată prin manifestarea atât a unui comportament responsabil corespunzător, cât și a unui expresiv [241, p. 312], [246, p. 12]. În opinia autoarei B. Шамиева (2009) **asertivitatea** este caracteristica subiectivă a personalității, care integrează inițiativa și deschiderea spre asumarea riscurilor în circumstanțe dificile de viață, încrederea în sine și atitudinea pozitivă față de oameni, capacitatea de a lua autonom decizii și de a-și asuma responsabilități pentru consecințele atitudinilor, insistența în revindecarea drepturilor și relevanța în atingerea obiectivelor vieții orientate spre autoactualizare și afirmare de sine [245, p. 12]. În cercetările A. Федоров (2002) **conduita asertivă** este încrederea în sine prin care persoana își realizează scopurile fără a intimida și încălca drepturile altora; este comportamentul prin care se obține un echilibru al intereselor și a resurselor investite pentru luarea deciziilor avantajoase [242, p. 215].

Pe lângă noțiunea de *asertivitate* în literatură mai întâlnim și conceptul de *personalitate asertivă*. În cercetările sale El. Хохлова, referindu-se la *personalitatea asertivă*, expune caracteristicile specifice: relevanță, încredere în sine ș. a. [244], [243, p. 14].

J. Wolpe afirmă, că **personalitatea asertivă** prezintă următoarele caracteristici:

- exprimarea liberă a gândurilor și a sentimentelor,
- comunicarea la diferite niveluri (cu persoane necunoscute, în familie, cu prietenii etc),
- orientarea activă spre viață, spre obținerea activă a ceea ce-și dorește, încercarea de a influența desfășurarea evenimentelor spre deosebire de persoanele pasive care așteaptă ce li se va întâmpla,
- acțiunile persoanei sunt definite de respectul de sine și de alții, conștientizând riscurile și limitele, acționează persistent pentru a nu pierde șansa, susținându-și prin eforturi coerente stima de sine, spre deosebire de cei pasivi cărora le lipsește experiența de comunicare socială și sunt neîncrezuți în sine [225, p. 118].

Tabelul 1.3. Abordarea științifică a asertivității în arealul slavon

Autori	Definiții
V. Kapponi și T. Novak (1995)	asertivitatea presupune spontaneitatea comportamentului, persoana ușor își expune propriile emoții și dorințe;
A. Федоров (2002)	conduita asertivă este încrederea în sine prin care persoana își realizează scopurile fără a intimida și încălca drepturile altora; este comportamentul prin care se obține un echilibru al intereselor și a resurselor investite pentru luarea deciziilor avantajoase;
C. Степанов (2005)	atitudinile asertive și capacitățile asertive definesc conduita onestă și utilă față de sine și ceilalți;
El. Хохлова (2008)	personalitatea asertivă este determinată ca persoană sănătoasă și matură psihologic cu orientare nonviolentă în comunicare;
B. Шамиева (2009)	asertivitatea este caracteristica subiectivă a personalității, care integrează inițiativa și deschiderea spre asumarea riscurilor în circumstanțe dificile de viață, încrederea în sine și atitudinea pozitivă față de oameni, capacitatea de a lua autonom decizii și de a-și asuma responsabilități pentru consecințele atitudinilor, insistența în revindicarea drepturilor și relevanța în atingerea obiectivelor vieții orientate spre autoactualizare și afirmare de sine.

Analizând definițiile expuse de autorii din spațiul slavon putem conchide că *asertivitatea este* caracteristica subiectivă a personalității ce presupune *spontaneitatea comportamentului, expunerea propriile emoții și dorințe* și asumarea riscurilor în circumstanțe dificile de viață. În acest context și cercetători din România, din Republica Moldova și-au adus aportul la promovarea și dezvoltarea asertivității. Relevante sunt studiile autoarelor C. Helena și F. Shoshana care consideră **asertivitatea** drept cea opțiune a individului în comunicare ce îi ajută să își susțină poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar [67, p. 93]. Menționăm că asertivitatea a fost elementul primordial și în cadrul *teoriei nonviolentei* promovată de: M. Gandi, M. L. King, L. Tolstoi ș. a. Cu referire la cele enunțate mai sus, amintim că la 10 Noiembrie 1998, Adunarea Generală a Statelor Unite a proclamat primul

deceniu al secolului al XXI –lea și al celui de-al 3-a mileniu, anii cuprinși între 2001 și 2010, ca fiind *Deceniul Internațional al Promovării Culturii Păcii și a Nonviolentei pentru Copiii Lumii*.

Acest fapt reiterează importanța asertivității având în vedere că acest concept presupune lipsa agresivității. Carmen Radu, în articolul *Rolul componentei asertive în discursul polemic actual*, menționează că la baza asertivității stau patru *doctrine filosofice*: raționalitatea, activismul social, relativismul etic și pragmatismul [43]. M. Roco în lucrarea *Creativitate și inteligență emoțională*, opinează că „*asertivitatea își propune să-l facă pe individ să-și exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teama de a stârni ostilitatea în mediul înconjurător*” [169, p.166]. Această definiție vine din experiența că mulți dintre noi nu-și expun punctul de vedere din teamă de a nu fi acceptat social. O. Gavril consideră că asertivitatea se sprijină pe dezvoltarea componentelor: *comunicare și empatie*, presupunând alegere conștientă, flexibilitate și abilitate, încredere în procesul comunicării [105, p. 16]. Autoarea M. Ianioglo consideră că asertivitatea presupune „*comunicare deschisă, directă și onestă*, care permite să avem încredere în noi și să câștigăm respectul prietenilor și colegilor; abilitatea de exprimare a emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile, dorințele respectându-le pe cele ale interlocutorului” [126, p. 254-257].

După ipoteza lansată de cercetătoarele O. Dandara și A. Spinei „*asertivitatea în comunicare* semnifică „*abilitate de comunicare directă, deschisă și onestă*, care ne face să avem încredere în noi și să câștigăm respectul prietenilor și colegilor, ... *presupune abilitatea de exprimare a emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului, precum și abilitatea de exprimare a emoțiilor pozitive*”[86, p.75].

Conform opiniei lansate de C. Stan (2010), asertivitatea în comunicare denotă existența unor *sentimente pozitive* față de interlocutor, demonstrează *apreciere* și interes în raport cu acesta, eliminând pozițiile ofensive sau defensive, manifestând, *deschidere*, transparență față de mesajul interlocutorului [177]. Asertivitatea pornește din capacitatea individului de a stăpâni mai bine raportul său cu lumea. Nu este vorba de a transforma ființele, „*ci de a-i da fiecăruia ocazia de a-și adapta comportamentul în situații, cu scopul de a-și exprima mai bine personalitatea și de a obține mai multă satisfacție din mediul înconjurător*” [169, p. 167].

Tabelul 1.4. Definierea conceptului de *asertivitate* în spațiul românesc

Autori	Definiții
C. Helena și F. Shoshana (1996)	opțiunea individului în comunicare ce îi ajută <i>să-și susțină poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar</i> ;
Ad. Baban (2000)	comunicarea asertivă - modalitatea de <i>adaptare eficientă la situațiile conflictuale interpersonale</i> ;
M. Roco (2001)	asertivitatea își propune să-l facă pe individ să-și exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teama de a stârni ostilitatea în mediul înconjurător;

O. Gavril (2002)	asertivitatea se sprijină pe dezvoltarea <i>comunicării și empatiei</i> , presupunând alegere conștientă, flexibilitate și abilitate, încredere în procesul comunicării;
O. Dandara și A. Spinei (2006)	asertivitatea în comunicare semnifică „ <i>abilitate de comunicare directă, deschisă și onestă</i> , care ne face să avem încredere în noi și să câștigăm respectul prietenilor și colegilor, ... <i>presupune abilitatea de exprimare a emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului, precum și abilitatea de exprimare a emoțiilor pozitive</i> ;
C. Stan (2010)	asertivitatea în comunicare denotă existența unor <i>sentimente pozitive</i> față de interlocutor, demonstrează <i>apreciere și interes</i> în raport cu acesta, eliminând pozițiile ofensive sau defensive, manifestând <i>deschidere, transparență</i> față de mesajul interlocutorului;
M. Ianioglo (2013)	asertivitatea presupune comunicare deschisă, directă și onestă, care ne permite să avem încredere în noi și să câștigăm respectul prietenilor și colegilor; abilitatea de exprimare a emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile, dorințele și le respectăm pe cele ale interlocutorului;
El. Bîrsan (2013)	comunicarea asertivă a profesorului este comportamentul în situație de <i>comunicare profesională a cadrelor didactice</i> , ce apare ca soluție pentru <i>satisfacerea trebuinței de dezvoltare personală și a nevoii de stimă și respect</i> , și se exprimă în <i>motivație către succes, încredere în sine, orientare comunicativă, comunicare empatică, afirmare de sine, autodezvăluire și integrare de succes</i> generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională.

În concluzie, menționăm că **asertivitatea** este competența de a ne exprima sentimentele și convingerile și de a solicita respectarea drepturilor în comunicarea cu interlocutorul. Se bazează pe un proces de comunicare ce combină formularea și comunicarea propriilor gânduri, opinii și dorințe într-un mod clar, direct și lipsit de agresivitate.

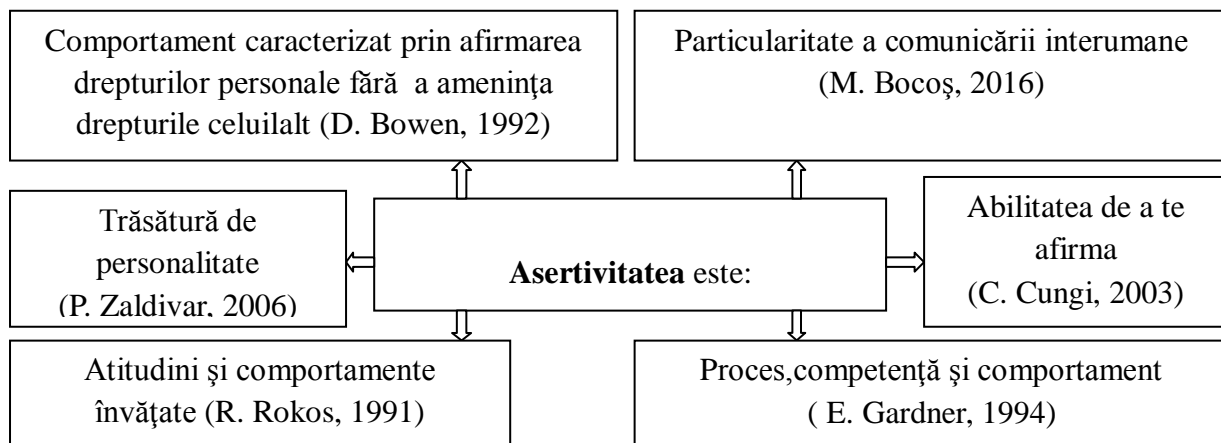


Fig. 1.1. Viziuni în evoluție asupra asertivității

Cercetătorii britanici O. Hargie și D. Dickson (2005) au stabilit **funcțiile asertivității**: *asigurarea faptului că drepturile personale nu sunt încălcate și drepturile celorlalți sunt recunoscute; împotrivirea cererilor nefavorabile; cererea ajutorului; tratarea eficientă a*

refuzurilor nerezonabile; evitarea conflictului inutil; comunicarea deschisă și sinceră a poziției, rolului, sau opiniilor de orice fel; dezvoltarea și întreținerea autoeficienței [258]. Prin urmare, asertivitatea oferă comunicare deschisă și onestă, protejarea drepturilor personale și respectarea drepturilor celorlalți, evitarea conflictului inutil, dezvoltarea și întreținerea autoeficienței ș.a.

În opinia mai multor autori (O. Hargie, D. Dickson, R. Rakos ș. a.) componentele constitutive ale comunicării asertive sunt: *componenta cognitivă*, *componenta atitudinală* și *componenta comportamentală*. Expunem în Fig. 1. 2. componentele comunicării asertive.

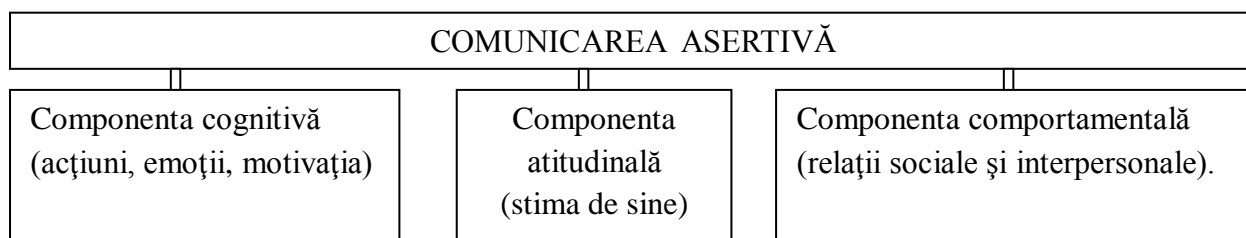


Fig. 1. 2. Componentele comunicării asertive (O. Hargie, D. Dickson, R. Rakos ș. a.)

Autorii menționați descriu componentele comunicării asertive: *componenta cognitivă* afișează modul în care persoanele își înțeleg propriile acțiuni, emoții, motivația ș.a.; *componenta atitudinală* exprimă *stima de sine* în ceea ce privește *autoevaluarea pozitivă și negativă* a persoanei; *componenta comportamentală* explică strategiile pe care persoanele le aplică pentru a-și crea imaginea în fața celorlalți și a întreține relații sociale și interpersonale [16, p. 30].

Această componentă include o serie de elemente non-verbale: *contactul vizual*: o persoană asertivă își privește interlocutorul drept în ochi. Lipsa contactului vizual poate transmite mesaje nedorite, de tipul: „eu nu sunt convins de ceea ce spun” sau „îmi este foarte frică”; *tonul vocii*: chiar și cel mai asertiv mesaj își va pierde din semnificație dacă va fi exprimat cu o voce șoptită (aceasta va da impresia de nesiguranță) sau prea tare, fapt care ar putea activa comportamentul depresiv al interlocutorului; *postura*: poziția corpului diferă de la situație la situație. Totuși, se apreciază că, în majoritatea cazurilor, subiectul trebuie să stea drept: nici prea rigid, pentru că aceasta exprimă o stare de încordare, nici prea relaxat, pentru că ceilalți ar putea interpreta o astfel de poziție ca fiind lipsită de respect; *mimica*: pentru ca mesajul să aibă caracter asertiv, mimica trebuie să fie adecvată și congruentă cu conținutul mesajului. Astfel, de exemplu, dacă cineva zâmbește atunci când afirmă că ceva îl supără, oferă interlocutorului o informație ambiguă, care alterează sensul comunicării; *momentul administrării mesajului*: cel mai eficient mesaj asertiv își pierde semnificația dacă este administrat într-un moment nepotrivit; *conținutul*: chiar dacă toate celelalte condiții sunt respectate, mesajul nu-și atinge scopul dacă este prea agresiv, cu intenția de a-l blama pe celălalt sau, dimpotrivă, exprimat prea timid și într-un mod pasiv. Conținutul unui mesaj asertiv trebuie să fie precis, descriptiv și direct [296].

Conceptul *asertivitate*, conform opiniei cercetătorilor S. Staina și G. Buc, include următoarele componente:

- (a) capacitatea de exprimare a atitudinilor și sentimentelor;
- (b) capacitatea de a expune deschis propriile convingeri și gânduri;
- (c) capacitatea de a opune rezistență tensiunilor și influențelor;
- (d) capacitatea de a prezenta o poziție de viață și în condiții dificile când există riscul de pierderi;
- (e) capacitatea de apărare a propriilor drepturi și de a nu permite altora explorarea abuzivă a energiei intelectuale și emoționale [246, p.12].

Noțiunea de asertivitate, elaborată de specialiștii în pedagogia comportamentală determină actualizarea termenului de *comportament asertiv*. Considerăm oportun să expunem cele mai relevante definiții ale comportamentului uman la general.

S. Chelcea (1988) definește comportamentul uman ca fiind „*ansamblul răspunsurilor organismelor vii la constelațiile de stimuli din mediul înconjurător*” [46, p. 215]. P. Popescu-Neveanu (1978) înțelege prin comportament „*un ansamblu al reacțiilor adaptative, obiectiv-observabile, pe care un organism prevăzut cu sistem nervos le execută ca răspuns la stimulii din ambianță, care, de asemenea, sunt obiectiv observabili*” [Apud, 165, p. 65-66].

Echivalent al termenului de behaviour, comportamentul este acțiunea unui subiect care acționează asupra lumii pentru a reduce din tensiuni și trebuințe și pentru a se adapta la modificările mediului înconjurător. Procesul care energizează comportamentul uman, este mai mult sau mai puțin asemănător la toți oamenii, în ciuda diferențelor de mai sus. Potrivit opiniei cercetătorului U. Chiavenato (1994), expusă în lucrarea *Gestionarea resurselor umane* există trei premise care explică comportamentul uman: comportamentul este *cauzat; motivat; orientat spre scop* [273].

Cercetătorii E. Stevens Lawrence și T. Fiske Susan (1995) au identificat cinci motive ale comportamentelor umane: (1) *Trebuința de a aparține (belonging), de a face parte dintr-un grup, de a fi împreună cu alți oameni*; (2) *Trebuința de a se înțelege (understanding) pe sine și pe ceilalți, precum și de a cunoaște mediul înconjurător*; (3) *Trebuința de a controla (controlling), de a acționa efectiv*; (4) *Trebuința de autoafirmare (self-enhancing), de ridicare a selfului*; (5) *Trebuința de încredere (trusting), exprimată în tendința de a-i percepe pe alții într-o manieră pozitivă* [Apud, 46, p. 55]. Comportamentul uman posedă o proprietate fundamentală care după cum remarcă Watzlawick, tocmai de aceea scapă deseori atenției: comportamentul nu are un contrariu, nu există noncomportament. Cu alte cuvinte, omul ca și celelalte ființe, trăiește sub imperiul acțiunii [Apud 81, p. 51].

Conform cercetărilor efectuate de savanții L. Mark, A. Snyder și T. C. Monson persoanele pot fi caracterizate după modul în care fie situația, fie dispozițiile interne ghidează

comportamentul. Primele au un *autocontrol ridicat* (*high self-monitors*), celelalte un *autocontrol scăzut* (*low self-monitors*). Această distincție va servi pentru predicția comportamentelor pe baza atitudinilor. Pentru persoanele cu autocontrol scăzut, relația atitudine-comportament este mai consistentă [Apud, 47, p.130]. A. Bandura abordează comportamentul uman din unghi de vedere social, afirmând că, comportamentul se *formează, se modifică, devine perfectibil și eficient doar într-un context social* [192, p. 205-206].

În acest caz vom face trimitere la dr. M. Ionescu care opinează că *asertivitatea* este un **comportament și un mod de comunicare educat**, abilitate care trebuie cunoscută și apoi exersată; reflectând echilibrul personal resimțit la nivelul triadei: minte, trup și suflet (gândesc, exprim, simt). Stanlee Phelps și Nancy Austin în cartea *The Assertive Woman* descriu patru **modele de comportament**, în forma stereotipurilor de viață: Doris Doormat – *comportament pasiv* (nonasertiv); Agatha Aggressive- *comportament agresiv*; Iris Indirect – *comportament agresiv indirect*; April Asseritive – **comportament asertiv** [148, p. 46]. În contextul celor menționate anterior cercetătoarea americană, P. Butler (1981) elaborează *teoria Life positions*, conform căreia evidențiem diferența dintre comportamentul asertiv – *eu sunt bine, tu ești bine*, comportamentul pasiv – *eu nu sunt bine, tu ești bine* și comportamentul agresiv – *eu sunt bine, tu nu ești bine*.

Referindu-se la **comportamentul asertiv** A. Salter concepe acest tip de comportament ca unul *constructiv și optim pentru stabilirea relațiilor interpersonale, fiind opus comportamentelor distructive – manipulării și agresivității* [234, p. 168]. M. Smith (1975) analizează comportamentul asertiv ca fiind dreptul fundamental al fiecărui individ. Concepția lui și-a asumat o libertate mult mai extinsă decât o făcea filosofia social-democratică: „Ai dreptul de a-ți judeca propriul comportament, gânduri și emoții, de a avea responsabilitate pentru inițierea unor comportamente și pentru consecințele lor”.

În viziunea autorilor A. Rich și R. Schroeder (1976), comportamentul asertiv *este abilitatea de a căuta, menține sau de a intensifica reafirmarea într-o situație interpersonală prin intermediul exprimării sentimentelor sau a dorințelor*. Mai târziu, J. S. Heimberg, D. Moutgomery și C. H. Madsen (1977), au sugerat că, comportamentul asertiv este *rezolvarea efectivă a problemei interpersonale*. Prin urmare, comportamentul asertiv „permite unei persoane să acționeze cât mai bine în interes propriu, să-și apere punctul de vedere fără o anxietate exagerată, să-și exprime sentimentele în mod sincer și să se folosească de propriile drepturi fără a le nega pe ale celuilalt” [Apud, 69, p. 42].

Conform opiniei autorului R. E. Alberti, (1977) comportamentul asertiv: este o caracteristică a comportamentului, nu oamenilor; este specifică persoanei și situației, nu universală; trebuie privită în contextul cultural al individului, precum și în ceea ce privește alte variabile situaționale; se bazează pe capacitatea unui individ de a alege în mod liber performanța

sa; este o *caracteristică a comportamentului social eficient, nedăunător* [246, p. 18]. Cu referire la *context cultural* A. Flores (2002) și B. Diaz (2004) menționează că asertivitatea depinde de cultură în funcție de context, circumstanțe. Este lesne de înțeles diferențele dintre cultura europeană și cultura arabă sau americană. Ceea ce este considerat decent pentru o cultură ar putea fi considerat indecent pentru o altă cultură.

În aceeași ordine de idei, J. Cottraux ne sugerează că pentru a defini corect un comportament asertiv trebuie să ținem cont de *trei factori*: descrierea comportamentului verbal și nonverbal; intenția subiectului și sistemul său de credințe; contextul social în care se desfășoară comportamentul [69, p. 42]. O definiție reușită este formulată de Rimm și Masters I. C. (1979): „*comportamentul asertiv este comportamentul interpersonal care implică exprimarea onestă și relativ directă a gândurilor și sentimentelor ce sunt social adecvate și în care se ține cont de sentimentele și bunăstarea altor oameni*” [260].

Prin urmare, R. Alberti și M. Emmons (1974) defineau comportamentul asertiv ca fiind „*comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora*” [Apud, 69, p. 99]. Este, deci, o „concepție democratică” asupra relațiilor interumane.

Cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan menționează: „*comportamentul asertiv permite omului să-și apere propriile interese, să-și exprime liber propriile sentimente și, totodată, să nu lezeze drepturile celorlalți*. Acesta reprezintă un comportament partenerial sigur, atunci când omul acționează conform circumstanțelor și găsește soluția corectă [59, p. 98]. Dacă acest comportament reprezintă parteneriat sigur, găsirea soluțiilor adecvate, atunci este tocmai potrivit pentru a ne educa agenții educației în stilul comportamentului asertiv. Cu referire la mediul multietnic, V. Botnari și M. Ianioglo opinează că, comportamentul asertiv reprezintă *abilitatea de a căuta, de a menține sau de a spori caracterul consolidat al unei situații interpersonale prin exprimarea unor sentimente sau necesități* atunci când o asemenea exprimare riscă pierderea caracterului consolidat sau intervin chiar măsurile opresive. Autoarele susțin că persoana ce se comportă asertiv este capabilă concret și explicit să formuleze cerințele și trebuințele sale, viziunea proprie referitor la o anumită situație, problemă [128, p. 33].

M. Ianioglo sugerează că un grad scăzut de asertivitate poate să împiedice dezvoltarea potențialului individual la reala sa valoare și să îngreuneze obținerea succesului și atingerea propriilor scopuri [Ibidem]. Persoanele care adoptă un comportament asertiv sunt mai convingătoare atunci când știu că actele lor vor fi recepționate de ceilalți fără a se simți împovărați de conținutul lor, opinează T. Kochman [202, p. 329-337]. În aceeași ordine de idei, I. Holdevici susține că „persoanele asertive își apără drepturile fără însă a le încălca pe ale

celorlalți” [120, p. 20]. Prin urmare menționăm că, comunicarea și comportamentul asertiv au la bază *respectul și cunoașterea*; oferă posibilitatea persoanelor să demonstreze o mai mare eficiență în câmpul profesional și în relațiile interpersonale, un self-management calitativ și un mai mare impact asupra celorlalți.

Tabelul 1.5. Definirea comportamentului asertiv

Autori	Definiții
A. Salter (1952)	comportamentul asertiv <i>este constructiv și optim pentru stabilirea relațiilor interpersonale, fiind opus comportamentelor distructive – manipulării și agresivității;</i>
R. E. Alberti și M. Emmons (1974)	<i>comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora;</i>
D. Smith (1975)	comportamentului asertiv ca fiind <i>dreptul fundamental al fiecărui individ ;</i>
A. Rich și R. Schroeder (1976),	comportamentul asertiv <i>este abilitatea de a căuta, menține sau de a intensifica refortificarea într-o situație interpersonală prin intermediul exprimării sentimentelor sau a dorințelor;</i>
J. S. Heimberg, D. Moutgomery și C. H. Madsen (1977)	comportamentul asertiv este <i>rezolvarea efectivă a problemei interpersonale;</i>
Rimm și I. C. Masters (1979)	comportamentul asertiv <i>este comportamentul interpersonal care implică exprimarea onestă și relativ directă a gândurilor și sentimentelor ce sunt social adecvate și în care se ține cont de sentimentele și bunăstarea altor oameni;</i>
M. Cojocaru-Borozan (2010)	comportamentul asertiv <i>permite omului să-și apere propriile interese, să-și exprime liber propriile sentimente și, totodată, să nu lezeze drepturile celorlalți;</i>
V. Botnari și M. Ianioglo (2013)	comportamentul asertiv reprezintă <i>abilitatea de a căuta, de a menține sau de a spori caracterul consolidat al unei situații interpersonale prin exprimarea unor sentimente sau necesități atunci când o asemenea exprimare riscă pierderea caracterului consolidat sau intervin chiar măsurile opresive.</i>

Analizând particularitățile comportamentului asertiv, psihologii s-au confruntat cu problema determinării unei granițe între asertivitate și agresivitate. Unii, de exemplu, L. Bolne, nu vedeau deosebirea între ele. Alții (de exemplu, Lansec, A. Jacobovski) considerau că asertivitatea prezintă prin sine ceva de mijloc între agresivitate și pasivitate, având deosebiri esențiale atât în ceea ce privește agresivitatea, cât și pasivitatea.

Al treilea grup de autori afirmă că agresivitatea și pasivitatea sunt, de fapt, două forme diferite de manifestare a lipsei de asertivitate, în cadrul cărora energia nerealizată în rezultatul interacțiunilor, provoacă actualizarea unor necesități care pot fi orientate în interiorul

organismului și provoacă autodistrugerea (mai des neurotizare), care este orientată spre ceilalți în exterior provocând agresivitate.

Cercetătorii din domeniu au căutat să plaseze asertivitatea pe eșicherul competențelor sociale. Prin urmare, Sh. Brehm și S. Kassin (1989) stabilesc locul asertivității între independență și sfidare (Fig. 1.3.) [281].

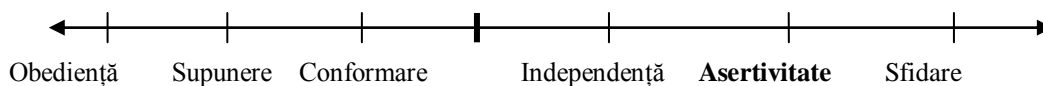


Fig. 1. 3. Locul asertivității în cadrul competențelor sociale (după Sh. Brehm și S. Kassin, 1989)

Din perspectivă comportamentală, L. Bloom, K. Coburn și J. Perlman (1975) apreciază asertivitatea ca un punct de mijloc între agresivitate și pasivitate, fiind comportamentul axat pe echilibru, negociere ș.a.

Așa cum am menționat anterior, pe lângă comportamentul asertiv există și comportamentul agresiv și pasiv. Vom expune succint în cele ce urmează caracteristicile acestor tipuri de comportamente.

Existența termenului „*agresivitate*” nu poate fi concepută decât în opoziție cu cel al „*constructivității*”. În l. română putem considera termenul ca având etimologie multiplă: fie provine din latinescul *aggredior* (a merge către cineva, ceva, a se apropia de cineva cu un scop, asupra cuiva, a se adresa cuiva, a lua cu asalt, a încerca, a începe, a întreprinde), fie din latinescul *aggressio, aggressionis* (atac, agresiune, asalt, lovitură, începutul unei cuvântări), fie din *aggressor, aggressoris* și *adgressor* (cel ce atacă, agresor, răufăcător, hoț, tâlhar) sau de la *aggressus, aggressus* (atac, întreprindere, început).

Agresivitatea, conform dicționarului de psihologie coordonat de U. Șchiopu [181, p. 58], este comportamentul încărcat de reacții brutale, distructive și de atacare.

Din punct de vedere etologic, după K. Lorenz, oamenii, ca și animalele, au un instinct pentru luptă, care ar explica *agresivitatea*. În lucrarea *Das Sogenannte Boze. Zur Naturgeschichte der Aggression* (Viena, 1963), K. Lorenz apreciază că agresiunea „*este un instinct ca oricare și, în condiții naturale, este menit să contribuie la menținerea vieții și a speciei*” [140, p. 6]

Aceeași ipoteză este susținută și de S. Freud, care susține că „*omul se naște cu porniri agresive, cărora trebuie să le facă față tot timpul și pe care trebuie să le stăpânească*. Agresivitatea este o tendință înnăscută ce se traduce printr-un comportament acțional distinctiv (acesta este și cazul temperamentului coleric, impulsiv, vulcanic) [288].

A. H. Buss, analizând *agresivitatea*, introduce distincția între *agresivitate instrumentală*, prin care se urmărește dobândirea unor bunuri sau a unor avantaje și *agresivitate emoțională* care se datorează direcționării comportamentului împotriva altor persoane, pentru reducerea tensiunii psihice [Apud, 47, p.116].

R. A. Baron definește *comportamentul agresiv* ca fiind orice formă de comportament care are ca scop vătămarea sau jignirea altor persoane care sunt motivate să evite un astfel de tratament [Apud, 48, p. 52]. Persoana care se comportă agresiv obține totul, își realizează scopul personal în detrimentul celorlalți, subestimează și distruge încrederea celorlalți față de propria persoană. În felul acesta, persoana își realizează propriile dorințe, însă ceilalți își formează față de ea un montaj negativ. Conștiința de sine este, mai bine zis, o pseudoconștiință. Din această cauză toate insuccesele sale sunt transformate în succese, dacă nu au posibilitatea s-o facă, ei aduc învinuiri, reproșuri celor din jur. Acest tip de comportament pe termen scurt duce la unele avantaje însă pe termen lung are **consecințe** nefaste: *sentimente de vină, rușine; deteriorarea relațiilor personale; contra-agresivitate din partea celor din jur; alienare; neînțelegere și lipsa simpatiei din partea celorlalți; lipsa succesului pe termen lung* ș. a.

E.- E. Irenăus consideră că a recunoaște inerența agresivității umane în raport cu individul nu înseamnă și a accepta ineducabilitatea acesteia. Pe de altă parte, aspecte ale agresivității se resimt în multe dintre cauzele unui comportament indezirabil. Agresivitatea umană poate acționa indirect, atunci când adversarul este vorbit de rău sau i se întinde o cursă; agresivitatea se manifestă și prin refuzul contactului social [128, p. 108].

După G. Moser, există patru concepții majore în ceea ce privește comportamentul agresiv:

- (a) *teoriile instinctuale* – consideră ca agresiunea este o manifestare a unui instinct înnăscut;
- (b) *teoriile reactive* – comportamentul agresiv ca o reacție la situațiile frustrante, dezagreabile;
- (c) *teorii ale învățării* – potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul unor diferite mecanisme cum este, învățarea prin observație;
- (d) *abordarea cognitivă* – care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli și răspunsul comportamental al individului.

În varianta mai specifică a costurilor și beneficiilor, perspectiva cognitivă sugerează că și comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acționa agresiv este în funcție de raportul dintre costurile și beneficiile prezumate [298]. Agresivitatea a constituit subiect de cercetare pentru mulți cercetători. Relevante cercetării noastre sunt teoriile savanților : A. Bandura, J. Dollard, L. Doob și N. Miller ș.a. Expunem în Tab. 1.6. teoriile ale agresivității, autorii și caracteristicile acestora [25, p. 197-199].

Tabelul 1.6. Teorii relevante privind agresivitatea

Teorii	Autorii teoriilor	Semnificația științifică
Teoria învățării sociale	A. Bandura (2001)	<i>Agresivitatea se învață fie prin experiență directă, fie prin observarea comportamentelor altora, a modelelor, în același mod în care dobândesc și alte forme complexe de comportament social.</i>
Teoria frustrare-agresivitate	J. Dollard, L. Doob și N. Miller (1939) ; M. Berkowitz (1989)	<i>(a) Orice act agresiv derivă din frustrare și (b) frustrarea generează întotdeauna agresivitate. Obstacolele apărute activează reacții agresive doar atunci când au un caracter imprevizibil.</i>
Teoria interacțiunii sociale	J. T. Tedeschi și R. B. Felson (1994)	<i>Agresivitatea sau acțiunile coercitive sunt comportamente de influență socială.</i>
Teoria scenariilor	L. R. Huesmann (1986)	<i>Observarea, asistarea la scene de violență duce la învățarea scenariilor agresive.</i>

Conform teoriilor reflectate în Tab. 1.6. agresivitatea poate fi învățată fie prin simpla asistare, fie prin experiență directă.

Nu mai puțin important pentru investigația noastră este *comportamentul pasiv* (submisiv în lit. franceză) - este un comportament care poate fi descris ca răspunsul unei persoane care încearcă să evite confruntările, conflictele, își dorește ca toată lumea să fie mulțumită, fără însă a ține cont de drepturile sau dorințele sale personale; manifestarea unei persoane care nu face cereri (chiar dacă are acest drept), nu solicită ceva anume, nu se implică în câștigarea unor drepturi personale sau în apărarea unor opinii. Aceste persoane se simt rănite, frustrate, iritate, fără însă a încerca să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți. Își rețin propriile emoții sau le exprimă într-o manieră indirectă sau inutilă. Persoana ce se comportă pasiv nu poate să-și anunțe concret dorințele și necesitățile sale. Acordă tot timpul atenție nevoilor celorlalți, pe care le consideră mai importante decât necesitățile sale. În aceeași măsură, fiind lipsită de apărare în fața cerințelor survenite din partea carențelor celorlalți membrii ai societății. Aceste caracteristici ale comportamentului pasiv *pe termen scurt scad anxietatea, evită sentimentul de vinovăție, suferință, sacrificiu*. Consecințele vor fi mai dure *pe termen lung*. Scăderea stimei de sine, lipsa de respect din partea celorlalți, tensiunile interioare duc la stres, furie, depresie și toate acestea vor afecta starea de sănătate și vor irita și pe ceilalți membri ai societății. Persoanele ce se comportă pasiv: *suportă jigniri; furie și iritare crescândă; evitarea relațiilor cu ceilalți; lipsă de respect din partea celorlalți ; scăderea stimei de sine; pierderea integrității personale ș.a.*

Analizând tipurile de comportament descrise mai sus conchidem că cel mai eficient și educat mod de relaționare este prin intermediul comportamentului asertiv, a asertivității.

Expunem în cele ce urmează avantajele și efectele distructive ale dezvoltării deficitare a asertivității.

Tabelul 1.7. Avantajele și efectele psihopedagogice ale asertivității

Asertivitatea	
Avantaje	Efectele distructive ale dezvoltării deficitare a asertivității
Comunicarea directă și onestă;	Lipsa comunicării directe și oneste;
Valorizarea stimei de sine;	Devalorizarea stimei de sine;
Creșterea propriei eficiențe;	Scăderea eficienței personale;
Relaționări eficiente;	Relaționări ineficiente;
Eficiență în luarea deciziilor și găsirea soluțiilor;	Probleme în găsirea unor soluții eficiente și dificultăți în luarea deciziilor;
Stil de viață echilibrat;	Stil de viață tensionat;
Asigurarea respectării propriilor drepturi și ale altora:	Drepturile personale sau ale altora sunt încălcate;
Descoperirea soluțiilor de tip „câștig-câștig”	Soluția: pierdere – câștig; câștig – pierdere;
Însușirea criticii constructive	Critica distructivă;
Sentimentul propriei valori	Supraestimarea de sine.

În mediul educațional, noțiunea sau conceptul de competență se prezintă ca un element fondator al unei **paradigme** inovatoare pentru educație [135, p. 74].

În concluzie, analiza definițiilor și paradigmei comunicării conduce la ideea despre conexiunile și corespondențele dintre acestea, care permit anumite precizări în determinarea componentelor și a mecanismelor comunicării pedagogice, avându-se în vedere rolul deosebit de important al acestora în crearea relațiilor eficiente dintre actorii câmpului educațional.

Cu referire la comunicarea asertivă Ad. Baban în cercetările sale expune **principiile comunicării asertive**: (1) *Spune NU atunci când este încălcat un drept sau o valoare personală*; (2) *Motivează-ți afirmația fără însă să te justifici – nu te scuza*; (3) *Exprimă-ți opiniile personale specific, clar – evită formulările generale*; (4) *Acceptă și oferă complimente*; (5) *Fii direct*; (6) *Cere feed-back – pentru prevenirea greșelilor de interpretare*; (7) *Schimbă discuția sau evită persoana atunci când nu poți comunica asertiv*; (8) *Fă referiri la comportamentul neadecvat al unei persoane cu o remarcă pozitivă*. (9) *Focalizează-te pe comportament și nu pe persoană atunci când vrei să faci o remarcă*; (10) *Scoate în evidență consecințele negative ale*

comportamentului său asupra ta; (11) *Precizează comportamentul dorit, oferă alternative comportamentului pe care dorești să îl schimbi*; (12) *Analizează costurile și beneficiile comportamentului* [10, p.155]. În aceeași ordine de idei, cercetătoarea autohtonă M. Ionioglo (2012) elaborează o serie de principii în context universitar multiethnic: *principiul învățării sociale, principiul valorificării potențialului cultural, principiul coeziunii de grup, principiul manifestării asertivității/ indulgenței/ suportivității, principiul continuității, consecvenței, perseverenței* [126, p. 45].

În 1973 A. Lazarus a fost primul care a stabilit că **comunicarea asertivă comportă patru elemente**: 1) *refuzul cererilor sau formularea unui refuz*; 2) *cereri de favoruri și formularea de cereri*; 3) *exprimarea sentimentelor pozitive și negative*; și 4) *inițiere, continuare și încheiere a unei conversații generale* [Apud, 149, p. 93].

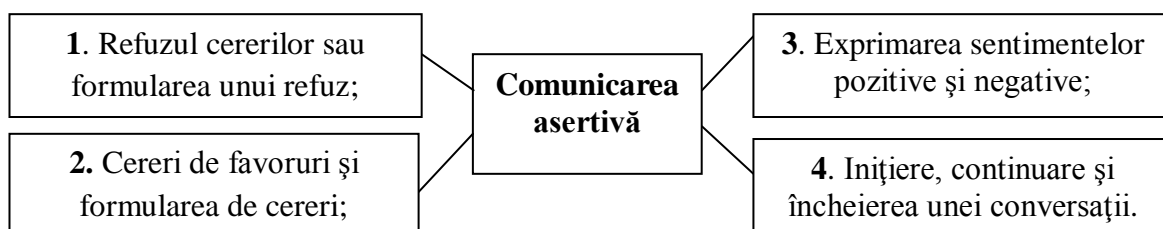


Fig. 1.5. Modelul comunicării asertive (după A. Lazarus - 1973)

Formularea unui refuz cuprinde obligatoriu trei componente: *informativă; relațională; prospectivă* [16, p. 22]. Tot în acest context, J. Fleming (1998) oferă trei principii ce trebuie respectate pentru ca refuzul unei cereri să se exprime asertiv: *onestitatea față de ceilalți și mai ales față de propria persoană; respectul de sine și conștiința că drepturile proprii sunt la fel de importante ca și la ceilalți; a comunica cu ceilalți și a avea capacitatea de a împărtăși motivele propriului refuz* [105, p. 60].

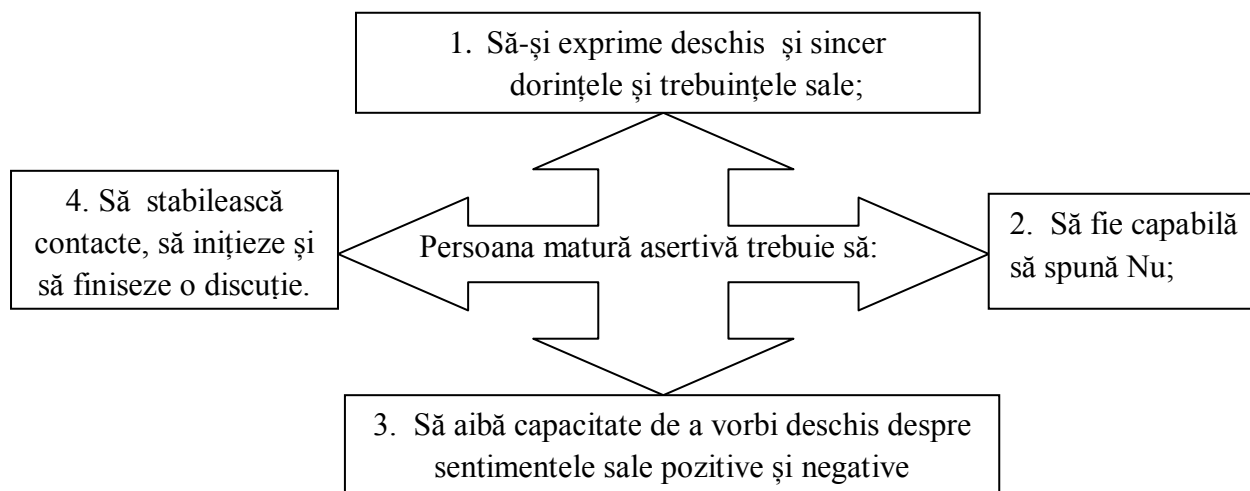


Fig. 1.6. Caracteristicile comunicative ale persoanei mature (după A. Lazarus)

Interesați de ideea abordării asertivității ca maturitate psihologică, mai târziu, O. Hargie și D. Dickson (2005) au stabilit *comunicarea asertivă* are șase aspecte principale:

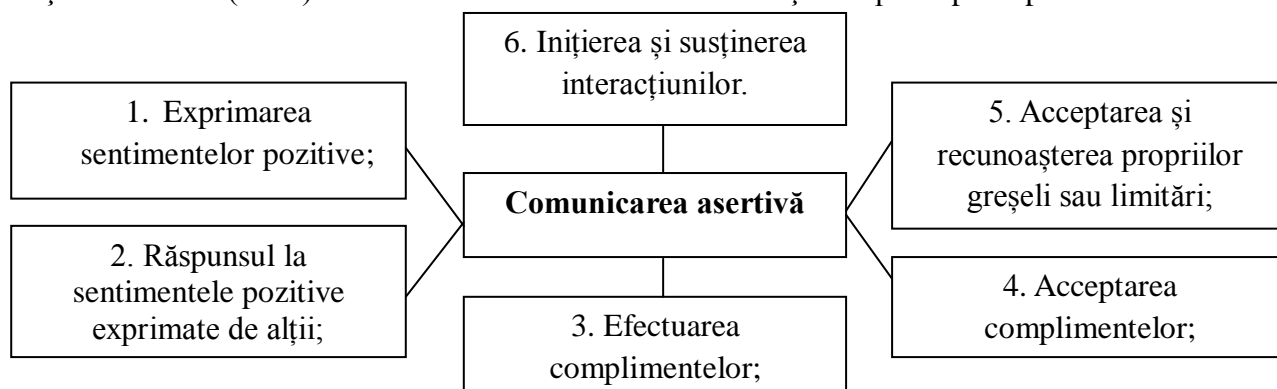


Fig. 1.7. Modelul comunicării asertive (după O. Hargie și D. Dickson (2005) [258]

Conform Fig. 1.7. autorii menționați opinează că un rol important în comunicarea asertivă ocupă exprimarea sentimentelor pozitive (personale) și răspunsul la sentimentele pozitive exprimate de alții. Importante sunt complimentele atât pentru a le putea efectua cât și accepta. O. Hargie și D. Dickson expun și importanța acceptării și recunoașterii propriilor greșeli și limite dar și capacitatea de inițiere și susținere a interacțiunilor.

M. D. Galossi și J. P. Galossi (1977) referindu-se la comunicarea asertivă au expus următoarele categorii: [258].

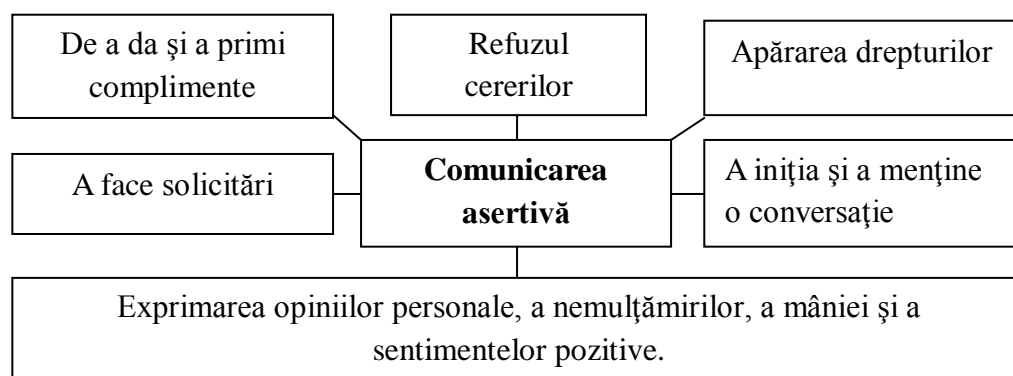


Fig. 1.8. Modelul comunicării asertive (după M. D. Galossi și J. P. Galossi, 1977)

Conform Fig. 1.8. observăm că o persoana ce comunică asertiv este capabilă să facă solicitări; să ofere și să primească complimente; să refuze anumite cereri; să-și apere drepturile; să inițieze și să mențină o conversație; să-și exprime opiniile personale și sentimentele pozitive și negative.

Mai târziu (1999) C. Cungi stabilește prin studii de analiză a comunicării că prin comunicarea asertivă ne referim la anumite componente principale [77, p. 7]. Fig. 1.9. reflectă modelul comunicării asertive cu componentele menționate.

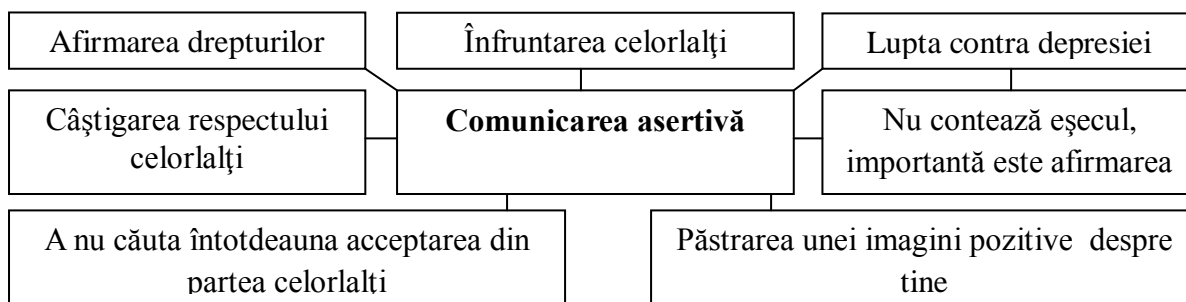


Fig. 1.9. Modelul comunicării asertive (după C. Cungi, 1999)

C. Cungi expune că prin intermediul comunicării asertive vom câștiga respectul celorlalți; ne vom afirma drepturile; vom lupta contra depresiei; vom păstra o imagine pozitivă despre noi; ne vom opune la necesitate și nu vom căuta întotdeauna acceptarea din partea celorlalți. Din cele relatate observăm că comunicarea asertivă ne ajută să ne afirmăm păstrând o imagine pozitivă despre noi.

În aceeași ordine de idei, I. Dafinoiu expune trei componentele ale comunicării asertive: *comunicarea eficientă; exprimarea sentimentelor și emoțiilor; critica constructivă* [82, p. 50]. În cadrul relațiilor sociale și interpersonale adoptarea unei atitudini empatică și **asertive**, evidențiază M. Dinu, „constituie o cerință obligatorie pentru menținerea bunelor raporturi” [94, p. 81].

Studiile din domeniul educației demonstrează că capacitățile sociale insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanțele școlare scăzute, problemele emoționale și comportamentale, dificultățile de adaptare socială. Dificultățile de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale reduc calitatea și frecvența experiențelor de învățare, ceea ce conduce la scăderea performanțelor școlare.

Competențele de comunicare și relaționare reprezintă un factor protector față de comportamentele de risc și față de situațiile de criză. În această ordine de idei, devine foarte importantă dezvoltarea competențelor de comunicare asertivă. În contextul dezbaterilor privind formarea profesională a cadrelor didactice apare evidentă necesitatea formării competenței profesionale – asertivitatea pedagogică.

1.2. Evoluția conceptului de paradigmă

Noțiunea de *paradigmă* (fr. *paradigme*, lat. *paradigma*, gr. *paradeigma*) în ultimul timp este vehiculată tot mai des. Etimologic, provine din grecescul „*paradeigma*” (patern, exemplu, mostră), din verbul „*paradeiknumi*” (a expune, a reprezenta) și din „*para*” (pe lângă) + „*deiknumi*” (a prezenta, a sublinia). Dicționarele înregistrează circa 60 de accepțiuni ale termenului *paradigmă*. Unele dintre cele mai importante pentru cercetarea noastră le vom expune în continuare.

În DEX termenul de *paradigmă* semnifică *model, exemplu, pildă, învățătură* [89, p.192], iar dicționarul On-line definește termenul drept „*concept filosofic sau teoretic al unei științe în care teoriile și legile sunt deja formulate*” [248]. **În istoria filozofiei paradigma** este un mod specific de filozofare, *ca un model de formulare și rezolvare a problemelor filozofice*. În același context, L. Wittgenstein, opinează că *paradigma* sau modelele filozofice, sunt „*tipare*” ce orientează gândirea noastră în direcții predeterminate. Spre exemplu, în filozofia limbajului - *lista de cazuri tipice de jocuri lingvistice prin care putem înțelege conceptul general...* [90, p. 139-143]. Semnificația filozofică a paradigmei reprezintă „*o școală de gândire, un ansamblu de idei fundamentale ce constituie un mod exemplar de percepție a lumii sensibile*” [73, p. 94].

Din perspectiva istoriei filozofiei există trei paradigme: *Paradigma lui B. Russell* conform căreia istoria filozofiei nu-i altceva decât niște comentarii la filozofia lui Platon; [291] *paradigma depășirii dialectice* sau, concepția lui Hegel, conform căreia fiecare filozof acceptă din trecut și dezvoltă tot ce prezintă valoare (interes) după părerea lui și neagă tot ce n-are semnificație; *paradigma complementarității* sau concepția lui R. Rorty – ideile filozofice care se contrazic și exclud reciproc se pot completa una pe alta și reflectă amplu realitatea [Ibidem]. Pentru marele filosof grec, Platon (427 – 347 î.e.n.) **paradigma** este *lumea ideilor, prototip al lumii sensibile* în care trăim, *principiu care distinge legăturile și opozițiile fundamentale între câteva noțiuni dominante cu funcție de comandă și control al gândirii*, caz exemplar, model, prototip, situație ideală [299, p. 129]. Paradigma promovată în lucrarea *Republica* reflectă statul ideal ca model exemplar. Încă din antichitate se evidențiază două paradigme principale – *ontologică și gnoseologică*. Ambele paradigme se întâlnesc în toate perioadele istorice, însă una din ele predomină.

Paradigma ontologică predomină la reprezentanții școlilor de la Milet, Elea și a pluraliștilor; care admit existența ca realitate și principiu în explicarea lumii. În lucrările filosofului grec, Platon, *paradigma ontologică* se referă la înțelegerea lumii și existenței. În explicarea realității, filozoful, reese din recunoașterea lumii ideilor și lumii lucrurilor. La fel de deosebită în viziunea filosofului este și *paradigma gnoseologică*; făcând o deosebire clară între cunoștințe și părere, cunoaștere rațională și senzorială. Obiectul cunoașterii senzoriale este lumea vizibilă, lumea lucrurilor. Cunoașterea senzorială ne dă nu cunoștințe, ci părere (doxa).

Adevărata cunoaștere este cunoașterea rațională care are obiectul său lumea ideilor, aceasta este cunoașterea nemijlocită intuitivă care are la baza sa *teoria reamintirii* (anamnezis).

Paradigma gnoseologică se întâlnește parțial la eleați și mai pronunțat la sofști și Socrate. Cu referire la *paradigma gnoseologică* Th. Kuhn consideră că lumea este o construcție teoretică, care avea în vedere o teorie științifică general acceptată de comunitatea de savanți. Conform opiniei savantului baza practicii cercetării și a consensului într-o știință care a atins stadiul maturității nu este teoria științifică, ci ceva mai complex, **paradigma**, care este o totalitate **de viziuni și idei care servesc drept model** de formulare și rezolvare a unor probleme, este un **stil de gândire dominant într-o anumită perioadă de dezvoltare a științei** [136, p. 156]. Spre exemplu, în antichitate predomină paradigma cosmocentrismului, în epoca medievală – teocentrismului, în epoca Renașterii – gnoseocentrismului etc. În toate epocile istorice, unul sau, eventual, câțiva gânditori, erau considerați *etalonul* sau „*norma*” după care au fost judecate realizările comunității filosofice, cel mai adesea prin raportarea la o lucrare apreciată ca fundamentală (de exemplu, în cazul epocii moderne, *Critica rațiunii pure* a lui I. Kant sau *Fenomenologia spiritului* a lui Hegel), celebritatea celor dintâi atingând uneori o dimensiune supraistorică și constituind în conștiința posterității un etalon pentru deceniile și secolele următoare (Platon, Aristotel, R. Descartes, I. Kant [34]. Deosebim și alte paradigme (empirism și raționalism, dialectica și metafizica, materialism și idealism, paradigma informațional civilizațională ș.a) [291].

Cuvântul paradigmă a fost utilizat în **sociologie** și lingvistică pentru a defini concepte distincte. **Sociologii** afirmă conform dicționarului, Larousse, că **paradigma este un set de concepte, propoziții, metode de investigație, cu un pronunțat caracter normativ, dezvoltat pentru a ghida cercetarea într-un anumit domeniu specificat** [91, p. 414] ; și *exemplu sau model tipic, demn de a fi copiat sau urmat* [143, p. 411]. În sociologie sunt demne de luat în considerație două modalități de a defini paradigma, una propusă de T. Parsons și cealaltă de R. Merton. T. Parsons definește paradigma drept *o formă de sistematizare a cunoștințelor*, prin intermediul căreia pot fi explicate mecanismele ce intervin în cadrul proceselor dintr-un anumit sistem social. Astfel, paradigma servește *ca model orientativ*, necesar pentru cunoașterea acelor procese sociale care sunt relevante în elaborarea unei teorii sociale [164, p. 525-545].

R. Merton concepe paradigma *drept un schelet logic al unei teorii cu rang mediu de generalizare*, obținut prin codificarea teoriilor sociologice elaborate anterior. Codificarea presupune două etape: ordonarea și sistematizarea ideilor sau rezultatelor cunoașterii sociologice obținute până în momentul elaborării paradigmei respective [Apud, 206, p. 84]. O altă utilizare a termenului de paradigmă provine din limba germană, în sensul de *Weltanschauung* (mod de a percepe, de a vizualiza lumea). Astfel, **în științele sociale**, termenul este folosit pentru a descrie

un ansamblu de experiențe, credințe și valori care afectează modul în care o persoană sau un grup social percepe realitatea și se raportează la ea. O analiză complexă asupra conceptului de paradigmă în științele sociale, a fost realizată și de către sociologul R. Boudon. Astfel, autorul definește paradigma drept „*limbajul în care sunt formulate teoriile sau eventual subansamblurile importante de teorii emise în cadrul unei discipline*” [31, p. 236]. În alt context, R. Boudon definește paradigma drept „*un ansamblu de principii fundamentale pe care se bazează o comunitate științifică.* O paradigmă este într-un fel *constituția, ansamblul de reguli de bază care ghidează cercetătorul în activitatea lui*” [30, p. 24]. De asemenea, autorul afirmă faptul că sociologia, ca și alte științe, dispune de un ansamblu de paradigme dintre care cele mai importante ar fi: *paradigma funcționalistă* (E. Durkheim, T. Parsons), *paradigma conflictualistă* (K. Marx, M. Weber), *etnometodologia* (H. Garfinkel, A. Cicourel), *paradigma interacționistă* (G. H. Mead), *constructivismul structuralist* (P. Bourdieu, J. C. Passeron) etc.

În lingvistică paradigma se referă la *ansamblu asociativ de elemente ale limbii aparținând aceleiași clase morfo-sintactice sau/și semantice, care posedă între ele relații virtuale de substituție.* Până în 1960 cuvântul paradigmă era folosit strict în legătură cu gramatica sau retorica. În domeniul menționat, Ferdinand de Saussure, a utilizat paradigma pentru a se referi la un *grup de elemente cu proprietăți comune* și de la 1960 cuvântul a început să fie folosit în toate științele. În lexiconul pedagogic paradigma i se atribuie semnificația de *model schematic al unui fenomen educațional complex, care ne ajută să înțelegem organizarea structurală și funcțională a acestuia* [138, p. 57]. În plan **filologic** paradigma presupune *totalitatea formelor flexionare ale unui cuvânt* (admis ca termen gramatical în 1561) [Ibidem, p. 192].

Din unghi de vedere **psihologic**, paradigma *indică o procedură metodologică ce constituie un model de referințe pentru concepția cercetărilor experimentale* [145, p.125].

Din **perspectiva epistemologică** a lui **Th. Kuhn** paradigmele sunt acele *realizări științifice universal recunoscute care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni* [136, p. 156].

După Th. Kuhn, **paradigma** reprezintă *totalitatea de metode și procedee, pe care le utilizează o anumită comunitate științifică sau filozofică, unită în jurul unei ideologii științifice sau filozofice, diferențiată de alte comunități care, unite în jurul altor ideologii, împărtășesc alte paradigme.* Th. Kuhn a remarcat că istoria științei nu este liniară, ci reprezintă o schimbare de paradigme care selectează atât problemele, cât și metodele de rezolvare a lor pe parcursul unor perioade îndelungate de timp. O paradigmă nouă se formează în condițiile în care apar anomalii imposibil de soluționat în cadrul vechii paradigme. Tranziția de la o paradigmă la alta poate dura decenii sau chiar secole. Th. Kuhn numește această perioadă *revoluție științifică.* E vorba de răstimpul în care se produce erodarea autorităților, modelelor, metodologiilor, teoriilor etc. Fizica

aristoteliană, bunăoară, a funcționat în calitate de paradigmă clasică din antichitate până în Evul Mediu târziu; pe parcursul acestei perioade dicta conceptele, instrumentarul și principalele tendințe în ce privește noutatea științifică. Descoperirile în domeniul fizicii și matematicii din secolele al XVI-lea - al XVII-lea (G. Galilei, R. Descartes, I. Newton) au creat premisele unei revoluții științifice, în cadrul căreia adepții paradigmei vechi s-au confruntat cu adepții noii paradigme. În secolul al XVIII-lea, fizica lui I. Newton apărea în calitate de paradigmă dominantă a investigațiilor științifice, ca ulterior, la începutul secolului al XX-lea, să fie înlocuită cu teoria relativității a lui A. Einstein. Nici măcar în fizică paradigma nu se reduce doar la metode, ci afectează imaginea lumii, postulatele filozofice, concepția despre lume. Toate acestea permit aplicarea paradigmei în alte sfere ale activității umane. Modificarea paradigmatică semnifică mai mult decât alternanța de teorii și concepții formulate de autorii lor. *Modificarea paradigmelor* reprezintă schimbarea atitudinii față de obiectul de cercetare, care prevede schimbarea metodelor și a obiectivelor, iar, în cazuri extreme, și a obiectului de investigație [49, p. 139].

O știință se maturizează atunci când capătă un statut paradigmatic, adică posedă obiectul său de studiu ce se deosebește de obiectul altor științe și de anumite paradigme ce sunt acceptate de comunitățile științifice. Revenind la ideea lui Th. Kuhn, identificăm următoarele trei caracteristici prin care o paradigmă se detașează de o simplă teorie științifică:

1. determinarea faptului semnificativ, adică „acea clasă de fapte pe care paradigma le-a identificat ca deosebit de revelatoare despre natura lucrurilor” și care sunt absolut necesare pentru rezolvarea problemelor cu care cercetătorii se confruntă;

2. potrivirea faptelor cu teoria, prin determinări factuale care „vizează acele fapte care (deși nu prezintă adesea un interes intrinsec) pot fi direct comparate cu predicțiile paradigmei”;

3. articularea teoriei se referă la „travaliul empiric menit să articuleze teoria paradigmă, dizolvând ambiguitățile rămase și permițând rezolvarea problemelor asupra cărora anterior atrăsese doar atenția”. Această caracteristică este considerată de autor ca fiind cea mai importantă, deoarece contextul oferit de afirmarea paradigmei se constituie ca garant al soluționării acestor probleme aparent minore (spre exemplu, toate teoriile referitoare la clasele sociale folosesc drept punct de plecare concepția lui Karl Marx) [136, p. 87-89].

Paradigma este o construcție mentală larg acceptată, care oferă unei comunități sau unei societăți pe perioadă îndelungată o bază pentru crearea unei identități de sine (a activității de cercetare de exemplu) și astfel pentru rezolvarea unor probleme sau sarcini. *Regulile derivă din paradigme, dar paradigmele pot ghida cercetarea chiar în lipsa regulilor.*

Mulți cercetători români contemporani (C. Bârzea, M. Călin, S. Cristea ș. a.), care au examinat evoluția paradigmei în pedagogia modernă, susțin că aceasta reprezintă o *realizare științifică exemplară*, menită să orienteze activitatea unui grup de cercetători și comunități

științifice, inclusiv de practicienii ai educației, iar El. Joita particularizează înțelesul conceptului în postmodernitate, considerând paradigma *o matrice disciplinară*, un model coerent de a prezenta înțelegerea unei realități specifice, pe o bază bine definită, o concepție clar conturată și explicată argumentat, un mod de abordare a problemelor, cu soluții de rezolvare verificate și generalizate etc. [133, p. 56].

Conceptul de paradigmă a fost analizat de C. Ulrich, în lucrarea *Postmodernism în educație*, din perspectivă postmodernistă, autorul opinează că în pedagogie doar începând cu opera lui I. A. Comenius se poate afirma despre legitimarea paradigmei [185, p.8-12], [186]. I. A. Comenius este paradigmatic, prin paradigma educativă pe care a construit-o și, mai ales, prin implicațiile pe care aceasta le-a avut asupra realității educaționale, de-a lungul timpului, fiind primul care a tratat într-o manieră sistemică și coerentă marile probleme ale educației din timpul său [Ibidem].

K. Zechner, 1983 a identificat patru **paradigme** privind **formarea cadrului didactic**: *paradigma comportamentală* care vizează ansamblul de capacități didactice achiziționate într-o instituție de formare a cadrelor didactice, *paradigma artizanală* care conține competențele profesionale pe care studentul pedagog și le însușește pe teren, *paradigma critică* care se referă la aptitudini de cercetare și reflectare critică asupra propriei identități și *paradigma personalistă* care cuprinde competențele ce asigură dezvoltarea profesională a cadrului didactic pe tot parcursul vieții [Apud, 173, p. 64].

Cu referire la organizarea spațiului școlar în conformitate cu concepțiile pedagogice predominante pe parcursul timpului, Getzels (cf. C. Bârzea, 1998, p.101) distinge existența a patru *paradigme fundamentale* ale contextului educațional *de tip școlar*: *paradigma clasei dreptunghiulare* specifică secolului al XIX-lea, numită și paradigma magistrocentrică, pune accentul pe autoritatea absolută a profesorului; *paradigma clasei patrulate* aparută la începutul secolului al XX-lea, este expresia concepțiilor puerocentriste, a pedagogiilor active, centrate pe copil și necesitățile sale, propuse de autori precum M. Montessori, Decroly, Ed. Claparede etc.; *paradigma clasei circulare* promovată la mijlocul secolului al XX-lea, reprezintă, după cum preciza același autor, consecința trecerii de la teoria asociaționistă la perspectiva structuralistă asupra învățării și *paradigma clasei deschise* întemeiată pe principiile învățării prin acțiune și descoperire promovate de Bruner, este orientată asupra valorificării prin educație a curiozității și dorinței naturale a elevilor de a cunoaște și explora realitatea [12, p.102].

Referindu-se la specificul educației contemporane B. Wurtz (cf. Cucos, C., 1996, p.32-33), surprinde trăsăturile definitorii ale actualei paradigme promovate în educație. Prezentăm în Tab. 1.8. principiile (clasice și moderne) ale paradigmei educației.

Tabelul 1.8. Principiile (clasice și moderne) ale paradigmei educației

(B. Wurtz, adaptat de C. Cucuș, 1996)

Principiile paradigmei educației clasice	Principiile paradigmei educației moderne
<i>Accentul este pus pe coținut, pe însușirea de informații corecte și punctuale în mod definitiv;</i>	<i>Accentul este pus pe conexiunile dintre informații, pe receptivitatea față de conceptele noi, subliniindu-se necesitatea învățării permanente;</i>
<i>A învăța este un rezultat;</i>	<i>A învăța este un proces;</i>
<i>Există o structură ierarhică și autoritară unde conformismul este recompensat, iar rebeliunea gândirii diferite este descurajată;</i>	<i>Există principii antiierarhice, profesorii și elevii privindu-se reciproc mai ales ca oameni și nu ca roluri;</i>
<i>Structură a învățământului rigidă, programe analitice obligatorii;</i>	<i>Structură flexibilă a derulării procesului instructiv-formativ, discipline opționale și metode alternative de lucru;</i>
<i>Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți;</i>	<i>Acceptarea faptului ca din punctul de vedere al potențialităților elevii sunt diferiți, fapt ce reclamă admiterea unor ritmuri diferite de înaintare în materie;</i>
<i>Accentul cade pe randament, pe reușită;</i>	<i>Accentul este pus pe dezvoltarea personalității celui care învață;</i>
<i>Se acordă preponderent importanță lumii exterioare;</i>	<i>Se promovează potențarea și activarea imaginației și creativității, a potențialităților experienței lăuntrice a elevului;</i>
<i>Accentul este pus pe dezvoltarea gândirii liniare, analitice, a potențialului emisferei cerebrale stângi;</i>	<i>Se militează pentru o educație care să solicite întregul creier, urmărindu-se îmbinarea, raționalității emisferei cerebrale stângi cu strategiile neliniare, bazate pe intuiție, ale emisferei cerebrale drepte;</i>
<i>Aprecierea elevilor se bazează pe etichetări stricte, fapt ce poate conduce uneori la stigmatizare, la plafonarea acestora la limita etichetei care li s-a aplicat;</i>	<i>Etichetarea este limitată la un rol auxiliar, descriptiv, nefiind necesar ca aceasta să devină valorizare fixă, sentință definitivă ce stigmatizează biografia celui care se educă;</i>
<i>Preocupare față de norme și standarde ce de cele mai multe ori sunt exterioare elevului;</i>	<i>Raportarea performanțelor elevului la posibilitățile și nivelul de aspirație al acestuia;</i>
<i>Accentul este pus pe cunoștințele de ordin teoretic</i>	<i>Este promovată completarea cunoașterii teoretice cu experiențe practice realizate în clasă și în afara clasei;</i>
<i>Învățarea se realizează pentru momentul prezent, reciclarea informațională fiind consecutivă progresului științific;</i>	<i>Educația are un caracter prospectiv, aceasta realizându-se pentru viitor, reciclarea informațională anticipând progresul științific;</i>
<i>Fluxul informațional este conceput ca având un sens unic, de la profesor la elevi.</i>	<i>Este promovată reciprocitatea învățării în relația profesor-elev.</i>

Raportarea comparativă a principiilor paradigmei educaționale moderne la cele ale paradigmei educaționale clasice prezintă, la fel ca și cazul paradigmei didacticei moderne, importante valențe instructiv-formative. Ne referim la faptul că precizarea de o manieră explicită a coordonatelor ce definesc noua paradigmă educațională oferă un important suport teoretic și metodologic atât pentru organizarea activităților instructiv-formative de tip școlar

și extrașcolar cât și în ceea ce privește proiectarea strategiilor investigative care urmăresc optimizarea realității educaționale.

Învățământul modern se conduce după o paradigmă a educației, care promovează o nouă concepție despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea școlară trebuie întâmpinată prin practici democratice. În spiritul acestei paradigme se promovează gândirea creatoare, inițiativa și cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile și talentul, personalitatea elevului, așadar un învățământ care cultivă dinamismul și disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenție și inovație, comunicare și comportament asertiv.

N. Manolescu expune paradigma în spiritul lui Th. Kuhn: „Paradigma nouă există deja de o bucată de vreme, sub aceea veche, asemeni unei plăci tectonice, atunci când se produce schimbul de ștafetă, tot așa cum paradigma veche continuă să se manifeste, o bucată de vreme, sub aceea nouă” [142].

Ed. Morin, considera că o *paradigmă* controlează atât trăirile și raționamentele cât și spațiul cognitiv, intelectual și cultural în care se formează aceste trăiri. Din aceste opțiuni putem accepta că o asemenea paradigmă controlează atât exprimarea și conținutul unei trăiri cât și modul în care aceste teorii pot fi demonstrate practic. Nu ies de sub incidența și coerciția unei paradigme nici membrii unei comunități care cunosc, gândesc și acționează în funcție de paradigmele pe care spațiul cultural le-a produs. Propunând o definiție, Ed. Morin susține că paradigmele sunt *agenți organizatori radicali ai sistemelor de idei* [206]. Același autor observa că: „Instanța paradigmatică leagă într-un nod gordian organizarea primordială a cognitivului și organizarea primordială a socialului; structurează organizarea computațiilor care organizează diferitele sfere (psihosferă, sociosferă, noosferă); stabilește și menține interacțiunile tari ce dau unitate nucleului care controlează dimensiunile diverse ale organizării sociale, ale culturii, ale ideilor”.

Autorul menționat atribuie paradigmei mai multe valori ce au rol de a defini acest concept: *este invizibilă* (fiind întotdeauna virtuală, există doar prin manifestările sale); *este co-generatoare a sentimentului de realitate*; *este intraductibilă și incomunicabilă* pentru alte paradigme; *este recursivă* (este legată recursiv de discursurile și sistemele pe care le generează); *este globală* (generează o viziune asupra lumii, iar schimbarea ei antrenează o schimbare de univers, trecerea într-o altă „lume”) [Ibidem, p. 185].

Din cele relatate rezultă că paradigmele sunt formule teoretice cu caracter general, ce propun seturi de postulate-supoziții pe care le putem considera descrieri ale realității în scopul obținerii unor ipoteze derivate. Supozițiile care alcătuiesc o paradigmă sunt de fapt postulate, iar postulatele sunt afirmații care specifică relații și condiții pe care le putem considera ca fiind adevărate „de dragul disputei” [284].

Totuși Th. Kuhn prefera să folosească termenii exemplu și știință normală, care au un înțeles mai precis. În lucrarea sa, autorul definea paradigma luând în considerare următoarele variabile: *tipul întrebărilor care vor fi puse în discuție și răspunsurile în relație cu subiectul; cum ar trebui structurate aceste întrebări; cum ar trebui interpretat rezultatul investigației.*

La nivel operațional **pedagogia se realizează prin paradigme**, care derivă din anumite axiome, C. Bârzea apreciază pedagogia ca o „știință a paradigmelor” [12, p. 54]. *Paradigma pedagogică presupune tabloul general al învățământului, propus ca model pentru acțiuni pedagogice.* „...în cercetările pedagogice contemporane ideile fundamentale ale paradigmelor deseori se ignorează, în cel mai bun caz se fac declarații fără sintetizarea teoriilor fundamentale cu scopul rezolvării problemelor practice”, constată Dm. Patrașcu [157, p. 214].

În literatura pedagogică pot fi identificate diferite **criterii de clasificare a paradigmelor**, astfel, în viziunea autorului S. Cristea, putem vorbi despre trei criterii de clasificare:

(a) *criteriul polar* - care face distincția între două paradigme pedagogice aflate în permanentă contradicție: *pedagogia esenței și pedagogia existenței;*

(b) *criteriul multinivelar* - care se raportează la predominanța unui anumit element din structura de bază a educației, în raport cu celelalte. În acest context, putem vorbi despre: *magistrocentrism, psihocentrism, sociocentrism sau tehnocentrism;*

(c) *criteriul istoric* - care, raportat la pedagogia modernă și postmodernă, identifică: *paradigma psihocentristă, paradigma sociocentristă și paradigma curriculumului* [73, p. 96]. În cele ce urmează vom realiza o succintă trecere în revistă a paradigmelor precizate anterior.

Pedagogia esenței, ca paradigmă de inspirație filosofică, pune accent pe idealul educațional, considerat drept finalitate cu nivel maxim de complexitate și care exprimă modelul de om ideal sau tipul de personalitate prefigurată de societate, în raport de caracteristicile fiecărei epoci istorice. Astfel, se poate vorbi despre o veritabilă evoluție a acestei paradigme, pe o perioadă lungă de timp, ce începe în Antichitate și se finalizează abia în secolul al XVIII-lea, odată cu apariția lucrării lui J. J. Rousseau intitulată *Emil sau despre educație* (1762). Modelul de educație propus de J. J. Rousseau reprezintă, potrivit lui B. Suchodolski, „prima tentativă radicală de opoziție fundamentală față de pedagogia esenței, de creare a unor perspective viabile pentru o pedagogie a existenței”.

Pedagogia existenței configurează un alt model educațional, care pune accent pe potențialitățile de dezvoltare ale celui educat, pe aptitudinile și predispozițiile de care el dispune și care îi conferă o „originalitate specifică”; implicând dezvoltarea individului „din interior”, printr-o educație ancorată în realitate, cu respectarea particularităților psiho-individuale. Altfel spus, pedagogia existenței are în vedere *modelul de om concret, natural, perfectibil, adaptabil și integrabil într-o anumită comunitate socială.*

Pe aceeași linie deschisă de J. J. Rousseau se înscriu și concepțiile pedagogice ale lui J. H. Pestalozzi, Fr. Frobel, Im. Kant, G. W. F. Hegel, Fr. Nietzsche, Ch. Darwin, H. Spencer, Ed. Claparede, Ov. Decroly, J. Dewey, H. Bergson, E. Durkheim ș.a. Ca urmare a contribuției acestei pleiade de autori, pedagogia existenței devine, pentru secolul al XX-lea, „școala fundamentală a gândirii pedagogice”.

Magistrocentrismul reprezintă paradigma de bază a pedagogiei clasice sau tradiționale și se caracterizează prin faptul că „pune în centrul educației educatorul, învățătorul, profesorul, care avansează mesajele pedagogice în sens dirijist, unilateral, unidirecțional” [72, p. 42]. Această paradigmă valorizează în special activitățile de predare, în detrimentul celor de învățare și evaluare, pe care le consideră ca fiind subordonate. Relația pedagogică profesor-elev este una de tip autoritar, bazată pe superioritatea profesorului și distanța socio-afectivă impusă de către acesta în raporturile cu elevii săi.

Psihocentrismul. La granița dintre secolele XIX și XX se afirmă, odată cu lansarea curentului pedagogic numit *educația nouă*, paradigma pedocentristă. Promotoarea acestei paradigme este Ellen Key, cu emblematica lucrare, *Secolul copilului* (1900). Pedocentrismul a stat la baza psihocentrismului, care promovează principiul fundamentării pedagogiei pe datele furnizate de psihologie, în general, și de psihologia copilului, în special. Procesul de instruire nu se poate realiza în mod global, nediferențiat, ci el trebuie să implice principiul diferențierii până la individualizare, în raport cu particularitățile psihologice individuale și de vârstă ale copilului.

Sociocentrismul apare ca reacție la paradigma psihocentristă, care absolutiza rolul aspectelor psihologice în procesul educațional, în defavoarea unor implicații de ordin social.

Conform adepților acestei paradigme, în centrul procesului educațional *stau cerințele sociale*, fie ele de ordin economic, cultural, politic, demografic, religios sau comunitar. Idealul educațional, ca finalitate pedagogică de maximă generalitate, este stabilit de către societate. Practic, sistemul de educație trebuie să formeze acel tip de om pe care societatea îl vrea. Această idee prefigurează principala limită a sociocentrismului - exagerarea rolului factorilor sociali, în raport cu cei psihoindividuali, la nivelul procesului de instruire. În perioada de glorie a acestei paradigme iau naștere noi științe ale educației precum *pedagogia socială*, aceasta „anticipând cercetările postmoderne care se vor afirma în sociologia educației” [Ibidem, p. 43]. Atât psihocentrismul cât și sociocentrismul se circumscriu etapei pedagogiei moderne.

Tehnocentrismul reprezintă o paradigmă care pune accentul pe procesele de ordin formativ, ce au ca rezultat pregătirea indivizilor în vederea exercitării unei profesii sau formarea profesională continuă. Ea plasează în centrul demersului didactic tehnologiile educaționale care îmbină metodele și mijloacele de învățământ cu obiectivele și conținuturile, sub forma unui proiect pedagogic. Această

paradigmă cează, prin modul de abordare, premisa pentru implementarea paradigmei fundamentale a pedagogiei postmoderne și anume paradigma curriculumului.

Paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, la nivelul oricărui proiect pedagogic. În funcție de finalități se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii, adică metodele de predare-învățare, strategiile de evaluare și conținuturile. Această paradigmă, afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, abordează educația la nivel global, deoarece se referă la toate componentele fundamentale ale acesteia: funcția centrală (formarea și dezvoltarea personalității individului) și structura de bază (relația educator-educat), finalitățile care stau la baza oricărui proiect de formare și dezvoltare a personalității, conținuturile și formele generale ale educației, realizabile prin activitățile din cadrul sistemului și procesului de educație / învățământ și metodologia de predare-învățare-evaluare [75, p. 105-107].

În educație, sintagma *paradigm shift* (vechea paradigmă) a apărut după 1980, menționează Juacob și Farrell (2001), pentru a gândi altfel cercetarea în domeniu (teoretică și practică), a înțelege situațiile ei nou conturate, a pune întrebări, a genera noi predicții în soluționare, a găsi modele explicative pentru noile realități [133, p. 25]. El. Joița apreciază că „pedagogia, ca știință a educației, își poate actualiza și reconstrui cunoașterea problematicii ei specifice și își poate consolida statutul prin recursul la principiile și criteriile paradigmatică (de esență kuhniană) necesare redefinirii sale ca știință normală și matură” [132, p. 81]. În acest context, autoarea identifică zece **paradigme** reprezentative pentru arealul de cunoaștere specific **pedagogiei**:

1. *paradigma complexității* se raportează la teoria sistemelor, la multitudinea de elemente componente ale sistemului educațional, la relațiile ce se structurează între acestea, la contextul în care se realizează educația, la influențele mediului intern și extern etc.;

2. *paradigma integrativității* presupune integrarea într-un tot unitar a elementelor componente, în vederea „corelării multiple și sintezei epistemice”. Rolul metodei integrative este acela de a pune în valoare identitatea pedagogiei ca știință „integrală și integrativă a complexității educației”;

3. *paradigma construcției cunoașterii pedagogice* definește pedagogia ca și construcție teoretică, prin aplicarea metodologiei constructiviste. În acest fel, apreciază autoarea, „putem aduce explicații asupra naturii și modului cum se realizează cunoașterea pedagogică, prin raportare la istoria ei dar și la contextele și la situațiile reale” [133, p.141].

4. *paradigma modernității* este importantă pentru fundamentarea pedagogiei ca *știință normală* (sec. VII-XIX). În cadrul perioadei modernității, autoarea identifică două etape relativ

distincte: etapa modernă clasică, paradigmatică (sec. XVII - prima jumătate a secolului XIX) și etapa modernă post-clasică, paradigmatică (sec. XIX - a doua jumătate a secolului XX).

5. *paradigma postmodernității* presupune „o abordare filosofică și intelectuală de critică, de construcție a curentelor de gândire revoluționară ale secolului XX”, apărută pe fondul revoluției științifice teoretizate de Th. Kuhn [132, p.177].

Aceasta presupune și o reconstrucție a pedagogiei ca știință, demers ce necesită, în acord cu paradigma curriculumului, o nouă viziune asupra teoriilor și practicilor educaționale.

6. *paradigma reflecției, reflexivității și interpretării* presupune „găsirea de soluții specifice în identificarea și rezolvarea problemelor critice” ale pedagogiei. În accepțiunea autoarei, se face distincție între conceptul de reflecție și cel de reflexivitate. Astfel, reflecția presupune o activitate mentală, de formulare a unor interpretări cu privire la o anumită temă sau problemă, în timp ce reflexivitatea este definită prin intenția explicită de a analiza acea problemă și prin implicarea metacognitivă în procesul de cunoaștere.

7. *paradigma cercetării calitative* se afirmă în a doua jumătate a secolului XX, ca reacție la excesul de abordări cantitative, pozitivist, prezente la nivelul tuturor științelor socio-umane. Luând în calcul multiplele aspecte pe care le implică fenomenul educațional, autoarea consideră că cele două tipuri de cercetări (calitative și cantitative) trebuie îmbinate în mod armonios pentru a reliefa un context situațional concret.

8. *paradigma discursului științific pedagogic* reflectă „trecerea de la discursul științific către cel metateoretic, al normalității pedagogiei ca știință a complexității educației” [133, p. 82]. Această paradigmă susține necesitatea fundamentării discursului pedagogic pe criterii și principii epistemologice clar definite, unanim recunoscute la nivelul comunității educaționale, concomitent cu eliminarea abordărilor empirice.

9. *paradigma profesionalizării educatorului* se afirmă pe fondul relației biunivoce dintre teoria și practica educațională. Pornind de la principiul fundamental al asigurării calității în educație autoarea atrage atenția asupra faptului că formarea viitorului cadru didactic trebuie „să coreleze calitativ mai strâns pregătirea teoretică generală, inițială, cu realitatea conceperii și perfecționării situațiilor educaționale concrete, problematice, complexe, mereu diversificate” .

10. *paradigma identității* este abordată ca o *paradigmă de sinteză* care „poate contura caracteristicile matricei disciplinare” a pedagogiei, ca știință a educației.

Astfel, pedagogia va putea fi definită drept „o știință unitară, sistematizată cu dimensiunile semnificative ale identității sale, ca să genereze apoi, prioritar, cercetări calitative (cercetări-acțiune-formare și acțiuni-cercetare)” [Ibidem, p. 275].

Pentru înțelegerea perioadelor de criză și a schimbărilor, ca răspuns la problematica lumii contemporane, menționăm *paradigmele postmodernității în educație și în formarea*

profesională: (a). *paradigma existențial-umanistă* (C. Rogers și A. Maslow): educația centrată pe nevoile persoanei prin empatie, apreciere pozitivă necondiționată și congruentă; (b). *paradigma complexității* (Ed. Moren, 1990), de tip dialogic (ordine/dezordine/ organizare) și translogic, care permite trecerea de la complexitate, antagonistă și complementară totodată, la hipercomplexitate; (c). *paradigma universală a medierii* (S. Marcus, 2005), născută din domenii și practici diverse (psihologie, sociologie, pedagogie etc.) pentru o „înțelegere mai bogată și mai nuanțată a lumii și a propriului nostru comportament”; (d). *paradigma sociodidactică* (C. Bulzac, 2008) bazată pe educația nonformală centrată pe relaționare, comunicare și interacțiune socială. Prin sociodidactică se întemeiază o paradigmă a educației în societatea cunoașterii, ca răspuns la noile transformări sociopolitice din țară și din lume [107, p.19-26].

Avantajul paradigmatelor constă în faptul că ele acționează ca un filtru decisiv, oferindu-ne un soi de stenogramă cognitivă, o metodă de a gestiona rapid complexitatea informațiilor din lumea înconjurătoare; dezavantajele paradigmatelor constă în faptul că ele se comportă ca niște căști pentru o realitate virtuală, determinând pe ce anume să ne concentrăm și limitându-ne viziunea asupra lumii înconjurătoare [112, p. 95]. Urie Bronfenbrenner (1961) lansează *paradigma „imaginii în oglindă”*, conform căreia „ne atribuim virtuți și atribuim altora vicii”. Aplică paradigma imaginii în oglindă în relațiile sovieto-americe: americanii spun aceleași lucruri rele despre ruși, pe care le spun și rușii despre americani [Apud, 48, p. 37].

Interesul înregistrat în ultimile decenii pentru sporirea șanselor de succes prin gestiunea eficientă a emoțiilor în comunicarea profesională și personală a generat apariția unei noi științe a educației - Pedagogia culturii emoționale. **Pedagogia culturii emoționale (PCE)** este știința educației ce analizează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării formatorilor implicați în proiectarea/realizarea educației pentru dezvoltare emoțională conform unor valori afective raportate la idealul educațional [58, p. 28].

În spațiul academic ce ține de studiul și formarea inteligenței emoționale există o multitudine de modele ale IE, dar cele mai recunoscute și acceptate în mediul educațional sunt: modelul J. Mayer și P. Salovey; modelul R. Bar-On și modelul elaborat de D. Goleman. Fiecare din modelele menționate își are specificul său, posedând structură distinctă și oferindu-ne o perspectivă variată [109, p. 12].

Modelul J. Mayer și P. Salovey are la bază patru componente: *identificarea, perceperea emoțiilor; utilizarea emoțiilor; înțelegerea și analiza emoțiilor; gestionarea emoțiilor* [Apud, 171, p.112]. L. E. Năstase (2009), afirmă că - modelul recomandat de *J. Mayer și P. Salovey*, este un *construct complex* ce integrează un sistem de abilități cognitive asociate cu procesarea informațiilor emoționale [150, p. 6-9]. La baza acestei paradigme se află trei tipuri de abilități:

abilități de identificare și exprimare a emoțiilor; abilități de organizare a emoțiilor și abilități de utilizare a informațiilor emoționale în gândire.

Cu referire la modelul inteligenței emoționale elaborat de R. Bar-On menționăm că autorul organizează componentele structurale ale inteligenței emoționale în dependență de comportamentele observabile, împărțindu-le în cinci domenii și 15 trepte, care în opinia autorului se pot regla în procesul educațional [179, p. 21].

Domeniul intrapersonal include capacitatea de autocunoaștere și autocontrol, fiind constituit din: conștiința emoțională de sine; **caracterul asertiv**; independență; respectul de sine; împlinirea de sine. *Domeniul interpersonal* se referă la capacitatea de a interacționa și de a colabora cu celelalte persoane din jurul nostru fiind alcătuită din: empatie; responsabilitate socială; relații interpersonale. *Domeniul adaptabilității* se referă la capacitatea de a flexibiliza și de a rezolva diverse probleme. Acest domeniu la fel ca și precedentele este alcătuit dintr-un șir de componente: testarea realității; flexibilitatea; soluționarea problemelor. *Domeniul gestionării stresului* se referă la capacitatea de a tolera stresul și de a ține sub control impulsurile. Componentele acestui domeniu fiind: toleranța la stres; controlul impulsurilor. *Domeniul stării generale* este alcătuit din: optimism și fericire. D. Goleman (1995) în cercetările sale se concentrează asupra atingerii performanței în mediul profesional și educațional [109, p. 12]. Modelul dezvoltat de D. Goleman este considerat un *model mixt*, deoarece reunește *abilitățile cognitive* din modelul prezentat de J. Mayer și P. Salovey, cu *trăsăturile de personalitate*. Prin urmare componentele ce stau la baza acestui model sunt de ordin personal și de ordin social. *Componenta de ordin personal* este alcătuită din: autoreglare; conștiință de sine; motivație. *La componenta de ordin social* găsim empatia și abilitățile sociale [Apud, 170, p. 66].

Tabelul 1.9. Modele teoretice ce reprezintă paradigma Pedagogia culturii emoționale (PCE)

Reprezentanți ai PCE	Denumirea modelului	Componentele modelului teoretic
J. Mayer și P. Salovey	Modelul inteligenței emoționale	<ul style="list-style-type: none"> • identificarea, perceperea emoțiilor; • utilizarea emoțiilor; • înțelegerea și analiza emoțiilor; • gestionarea emoțiilor.
R. Bar-On	Modelul inteligenței emoționale	<ul style="list-style-type: none"> • domeniul intrapersonal; • domeniul interpersonal; • managementul stresului; • adaptabilitate; • starea generală; • performanțe efective.
D. Goleman (2009)	Modelul inteligenței emoționale	<ul style="list-style-type: none"> • autoreglarea; • conștiința de sine; • motivația; • empatia; • abilități sociale.

M. Cojocaru-Borozan (2011)	Modelul teoretic al culturii emoționale a cadrelor didactice;	<ul style="list-style-type: none"> • cognitivă; • conotativă; • motivațional-normativă; • imaginea de sine; • axiologică; • integratoare; • discursivă; • managerială.
C. Zagaievschi (2013)	Modelul educație pentru dezvoltare emoțională;	<ul style="list-style-type: none"> • dimensiunile educației; • educație pentru dezvoltare emoțională; • competențe de comunicare a emoțiilor; • valorile inteligenței emoționale.
E. Jianu (2013)	Modelul teoretic al comunicării pedagogice	<ul style="list-style-type: none"> • epistemologia comunicării pedagogice orientată spre valorificarea metodelor interactive; • principii; • indicatori; • criterii; • valorile comunicării pedagogice eficiente.
L. Țurcan (2015)	Modelul teoretic al toleranței pedagogice	<ul style="list-style-type: none"> • afectiv-reflexivă; • cognitivă; • comportamentală.

Valoroase pentru cercetarea noastră sunt studiile monografice ale M. Cojocaru-Borozan (2011), care dezvoltă paradigma actuală a *pedagogiei culturii emoționale*. L. Sadovei (2008) elaborează *modelul competenței de comunicare didactică* [173, p. 54]; Vl. Pâslaru este autorul paradigmei educației literar-artistice [163], cercetătoarea autohtonă L. Cuznețov definește bazele paradigmei educației pentru familie [80, p. 97], iar V. G. Cojocaru (2007) este autorul paradigmei managementului educațional (omul decident) [63, p. 158].

Profesia didactică presupune interrelaționare și implicit comunicare, care nu se pot forma decât prin interacțiunile cu ceilalți. Dezvoltarea viziunilor asupra problemei privind comunicarea didactică a fost complicată și contradictorie, găsindu-și reflectare în diverse paradigme. În continuare vom expune paradigmele comunicării, autorii și caracteristicile acestora.

Paradigma sistemică (B. Carrrol, S. Cristea, M. Drăgănescu,) permite relevarea componentelor structurale ale obiectelor și fenomenelor, a relațiilor, interacțiunilor ce explică un proces sau fenomen, a reglajelor și interinfluențelor responsabile de ordonarea, coerența elementelor. Abordarea din perspectivă sistemică a comunicării didactice relevă *identificarea elementelor procesului de comunicare didactică* (scop, participanți, emițător/receptor, mesaj, canal, context, feed-back, surse de zgomot, dinamica procesului comunicațional) și *regulile de realizare a comunicării didactice* (ordinea actelor de comunicare, stabilirea cadrului de

interacțiune, normele de interpretare a semnificațiilor). Din analiza componentelor, funcțiilor, contextului specific rezultă *caracterul structural/sistemic al comunicării didactice*. Această caracteristică distinctivă a comunicării didactice se identifică din structura acțiunii educaționale, potrivit căreia toate componentele pot fi analizate ca entitate de sine stătătoare (agent, receptor, dispozitiv, mesaj) ce îi conferă caracter sistemic prin relațiile stabilite între ele. [172, p.25].

Din punctul de vedere al *paradigmei informaționale* (R. Jakobson, F. de Saussure, C. Shannon, C. Sălăvăstru) procesul de comunicare se reduce la *termenul de informație* la nivelul codării, transmiterii și decodării unui mesaj în abstracție de problematica înțelesului. Lucrările din domeniul pedagogiei comunicării pornesc de la schema sistemului general de comunicare propusă de C. Shannon și W. Weaver (1949), prin care sursa informației devine mesaj; emițătorul transformă mesajul în semne, îl codifică; canalul, mijlocul utilizat pentru transportul semnalelor; receptorul, care reconstruiește mesajul pornind de la semnalele pe care le decodifică; destinatarul, persoana căreia i-a fost trimis mesajul trecut prin toate perturbările produse de zgomote. Schimbul informațional ce are loc între emițător și receptor este posibil printr-un cod prin care informația receptată poate fi înțeleasă, iar neconcordanța este explicată de zgomotele intervenite la nivelul canalului de comunicare. Din punctul de vedere al teoriei informației transmiterea vizează reducerea incertitudinii, motiv pentru relevarea limbajului static în comunicare drept caracteristică definitorie în acest scop.

Construind o analiză paralelă între funcționarea telegrafului și procesul de transmitere a informației de către profesor spre elev, L. Șoitu menționează că în comunicarea didactică nu se păstrează regula receptării mesajului indiferent de calitatea emiterii și canalului de transmitere, deoarece receptorul are propriile sisteme de preluare, decodificare [183, p. 130]. Astfel, feedback-ul permite cunoașterea efectului determinat de mesajul trimis și face ca fiecare participant prezent la actul comunicării să devină și emițător și receptor, în același timp.

Paradigma cibernetică prezintă avantajul de a pune în evidență modul de funcționare al procesului de comunicare, considerat un tip special de comandă și control, de dirijare a activității, capabil de autoreglaj, autoorganizare chiar și de autoinstruire. O asemenea operație poate fi realizată printr-un mecanism de conexiune inversă, care contribuie la autoreglarea continuă a procesului de comunicare în funcție de comportamentul de răspuns dirijat al interlocutorului. Prin modelul C. Shannon și W. Weaver (1949), comunicarea poate fi definită ca transmitere a unui mesaj dintr-un loc în altul, procesul de comunicare între profesor și elev fiind posibil de abordat conform schemei elaborate [162, p. 130].



Fig. 1.4. Modelul procesului de comunicare (C. Shannon și W. Weaver 1949)

În **paradigma semiotică**, procesul permanent de semnificare în emiterea/receptarea unui mesaj este conferit nu doar de mijloacele de *exprimare lingvistică* ci și de *mijloacele comunicării nonverbale și ale paralimbajului*, înțelesurile create de interlocutori fiind de *natură denotativă* (obiective, descriptive de dicționar al termenilor) și *conotativă* (interacțiunea mesajelor cu gândurile, emoțiile, atitudinile interlocutorilor).

Condiția esențială pentru realizarea acestui deziderat este ca partenerii angajați în relație să dispună de un *minim repertoriu comun*, în cadrul căruia înțelesurile sunt negociate, prin care acesta se lărgeste continuu. Intersectarea celor două repertorii face posibilă înțelegerea, care presupune, ca o condiție de bază, identitatea semnificațiilor expresiilor pentru fiecare participant la comunicare. Premisa care justifică necesitatea apelului cadrului didactic la **modelul psihanalist** este aceea că, pentru atingerea scopului, receptorii trebuie atrași în interacțiune într-un mod subtil fără ca ei să conștientizeze cum au ajuns să se implice în situația educativă, nefiind manipulat „Personalitatea se dezvoltă în cursul vieții dintr-un substrat germinativ greu de deslușit sau chiar de nedeslușit” subliniază C. Jung [135, p.17]. Reieșind din aceste condiții efectul educativ este mai greu de programat și de anticipat, de unde poate fi formulată premisa că abordarea relației de comunicare angajează atât studiul aspectelor conștiente cât și a celor care scapă de controlul conștient. Psihanalitul A. Adler apreciază că a înțelege înseamnă să concepi un om, un eveniment în felul în care ne așteptăm ca fiecare să-l conceapă. Totodată, dificultățile de transmitere a unui mesaj sunt explicate de faptul că, în context didactic, receptorul este reprezentat de grup, iar mesajul profesorului trebuie să corespundă așteptărilor fiecărui elev, succesul fiind condiționat de „dezvoltarea capacității de înțelegere a celorlalți, ceea ce înseamnă apropiere cu ceilalți, identificarea cu ei, să vezi cu ochii lor, să auzi cu urechile lor, să simți cu inima lor” [3, p. 21].

Paradigma psihosocială (P. Golu, T. Slama-Cazacu) reflectă procesele de comunicare din perspectiva interacțiunii. Este cert că, în contextul didactic prin interrelaționarea stărilor psihologice ale actorilor educației, este extinsă relația de comunicare, calitatea climatului psihosocial fiind determinată de anumite stări și atitudini. Comunicarea ca fapt social, așadar, îndeplinește funcții adresative, prin care omul comunică nu doar cu semenii ci și cu sine însuși, altfel spus, comunicarea interpersonală începe

intrapersonal. În acest caz, funcția adresativă lipsește. Cu toate acestea, chiar și în această situație, comunicarea este încărcată de dimensiunea socială a limbajului pentru faptul că materialul verbal cu care se operează în plan interior este rezultatul unor achiziții sociale. Această paradigmă susține că relația de comunicare se manifestă inițial aproape instinctual ca să evolueze către trebuința de relaționare și integrare în grup. În contextul școlar, contactul interpsihologic mijlocește realizarea schimbului informațional. Respingerile, stările de indiferență, atracțiile influențează calitatea relațiilor de comunicare [11, p. 98].

Paradigma psihologică (A. Bolboceanu, P. Golu, S. Marcus, N. Mitrofan, P. P. Neveanu) a oferit cele mai multe modele pentru o comunicare eficientă datorită abordării trebuințelor psihologice ale individului (integrare în mediu, nevoia de a fi apreciat, de a se autocunoaște și de a se face cunoscut altora, de adaptare la situațiile noi etc.). Atenția sporită a psihologiei față de studierea comunicării se datorează faptului că acest fenomen este inseparabil de oricare latură a evoluției personalității, a vieții și activității lui [Ibidem, p. 101].

Paradigma sociolingvistică (B. Bernstein, De Ath), abordează problematica limbajului care fiind achiziționat în context social, mijlocește procesul integrării individului în societate. Limbajul este tributar contextului cultural și/sau subcultural în care a fost asimilat (apartenența individului). Analiza particularităților repertoriului lingvistic utilizat în diferite medii sociale, sugerează cadrului didactic recurgerea la strategii comunicative mai flexibile și diferențiate în funcție de elev, exprimându-și temerea pentru realizarea și reproducția diferențelor sociale. Focalizarea demersului asupra comunicării didactice cu funcție de *interacțiune socială* circumscrie modelul de comunicare a cel puțin doi sau mai mulți interlocutori, subliniază R. Dave [87, p.17].

Paradigma managerială (S. Baci, V. Cojocaru, G. Cristea, I. Jinga, Dm. Patrașcu, R. Iucu, El. Joiță, C. Ulrich) abordează comunicarea nu doar din perspectiva transmiterii mesajelor, ci și din perspectiva schimbării mentalității, atitudinilor, comportamentului managerului și subalternilor, pe direcția managementului relațiilor de comunicare. Managementul relațiilor de comunicare se referă la ansamblul activităților de proiectare, planificare, organizare, conducere, coordonare și control al calității interacțiunilor ce se produc între actorii școlari. Calitatea actului managerial a fost obiectul preocupărilor și criticilor beneficiarilor relațiilor de comunicare. În plan școlar, inițial, prin managementul comunicării, se avea în vedere influența profesorului în conducerea, organizarea grupului de elevi. Astăzi se pune accentul pe gestionarea relațiilor de către cel ce-și asumă rolul de conducător, prin care se urmărește eficientizarea procesului de schimb informațional și interpersonal între partenerii educaționali. Asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente, în concepția El. Joița vizează pregătirea și utilizarea rațională de către profesor a unor elemente specifice comunicării: - mesajul transmis sau receptat prin intermediul informației; - conținutul și semnificația mesajului; - încărcătura informațională și

psihosocială, claritatea și dozarea mesajului; modalitățile de realizare a schimbului de mesaje (interacțiunea); - codul utilizat pentru emisie-recepție-înțelegere; - canalele și rețelele utilizate; - abaterile care apar și modul cum pot fi prevenite [130, p.116]. Prin modelul paradigmei manageriale a comunicării se precizează că obiectivul prioritar constituie alegerea interlocutorului (elev, grup, clasă), urmează alegerea tipului/rețelei de comunicare, activarea interesului, motivației receptorului prin mesaj și constatarea prin evaluare [172, p. 87].

Paradigma axiologică a comunicării abordează problematica argumentării și prezentării discursului prin prisma valorilor și intereselor participanților (I. Andrei, C. Cucuș, L. Cuznețov, Vl. Pâslaru, N. Silistraru). În sens axiologic, a educa înseamnă un comportament pentru a prefera, pentru a alege, pentru a lua atitudine ori de câte ori există o potrivire între viața psihică și proprietățile unui obiect sau ale unei acțiuni, ori de câte ori se constată o corespondență între conștiința care evaluează și ceea ce evaluăm (proprietăți ale unor obiecte, acțiuni, relații umane, creații sau rezultate ale activității umane, situații de viață etc). Din această perspectivă, sunt utilizate în acțiunea educativă distincțiile: *proces de cunoaștere a valorilor* (pe care astăzi le avem în vedere în ariile curriculare ale învățământului) și *proces de „explorare” a valorilor* (la nivelul structurilor psihice ale obiectului educației) prin transmiterea conținuturilor educaționale. Argumentarea are și o dimensiune axiologică care poate viza toate tipurile de valori, cum ar fi valorile de adevăr (adevărat, fals), valorile morale (bine, rău, mai bun) sau preferințele unor agenți), valori juridice ca legal, ilegal, valori deontice (obligatoriu, interzis, liber, coercitiv), valori economice exprimate în bani, valori estetice (frumos, urât, sublim etc.) [174, p. 37].

Paradigma pedagogică (G. de Landsheer, M. Mahmutov, P. Pidcasistii, N. Zeaziun, T. Callo, V. Mândăcanu, Vl. Pâslaru) permite identificarea acelor teorii care pot influența practicile comunicative realizate și realizabile în contextul școlar și analiza componentelor comunicării didactice. În general, paradigma comunicării pedagogice poate fi considerat un domeniu complex, deoarece obiectivele pot fi elaborate doar în baza analizelor altor paradigme de organizare a comunicării, în deosebi sociolingvistică și psihologie socială. Aceasta se explică prin faptul, că în procesul de comunicare sunt puse în dependență directă performanțele sociale ale interlocutorilor, de aceea este necesară, întâi de toate, analiza vorbirii sociale cu registrele și formele ei. În *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* este subliniată ideea prin care competența sociolingvistică trimite la cunoștințele și deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii. Deoarece limba este un fenomen social și constituie instrumentul activității de comunicare sunt propuse elemente pentru formarea competențelor: *indicatorii relațiilor sociale; regulile de politețe; expresiile înțelepciunii populare; diferențele de registru; dialectul și accentul* [35, p. 101].

Paradigma pedagogică a comunicării conturează câteva direcții care pot fi valorificate în practica școlară: - comunicarea se întemeiază pe o relație intersubiectivă dintre profesor și elev; - interacțiunea dintre profesor/elev se realizează și în funcție de personalitatea fiecăruia (vârstă, experiență, grad de cultură și instrucție, mentalități) profesorul poate fi la fel de deficitar sub aspectul competenței de a comunica ca și elevul, dacă nu acordă atenție specială comportamentului său comunicativ; - relația pedagogică este centrată pe asumarea de către profesor a rolului de emitent, iar elevul- a celui de receptor; - în mediul școlar se operează în același timp cu semnificații școlare, dar și neșcolare (relațiile profesor-elev, elev-elev se transmit conținuturi informaționale (cunoștințe) și conținuturi interpersonal (emoții, stări, atitudini) [172, p. 66].

1.3. Abordarea paradigmatică a formării profesionale a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă

Teoria capitalului uman bazată pe perceperea omului ca subiect al propriei deveniri și pe dezvoltarea resurselor umane ca factor decisiv al progresului a devenit, începând cu anii 90 ai sec. al XX-lea, parte integrantă a politicilor economice și sociale la nivel global. Asigurarea dezvoltării durabile a Europei în baza cunoașterii și cercetării a determinat statutul prioritar al domeniului formării cadrelor didactice. Nu mai este o noutate faptul că problematica formării cadrelor didactice a devenit, așa cum au considerat și specialiștii în domeniu [129 , p. 8] încă din primii ani ai secolului al XXI-lea, un element esențial nu numai pentru sistemele educaționale, ci și pentru ansamblul societăților contemporane.

O societate cu o cultură și civilizație recunoscute se formează și se dezvoltă printr-o educație sănătoasă. Tocmai din aceste considerente, Europa tinde spre o societate bazată pe cunoaștere, astfel că și scopul formării profesionale este de a pregăti generațiile pentru a învăța pe tot parcursul vieții. Este evidentă necesitatea asimilării valorilor culturale, științifice, naționale și universale, actualizarea cunoștințelor sau obținerea de noi cunoștințe ce vor permite formarea, perfecționarea profesională și reprofesionalizarea, în vederea integrării active în piața muncii.

Educația și formarea profesională este considerată una din punctele esențiale ale agendei Consiliului de la Lisabona (2000) care stabilește obiectivul strategic al Uniunii Europene de a deveni cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere. Principiul director al cadrului politicii integrate de cooperare „Educație și formare profesională, 2010” este învățarea pe tot parcursul vieții, în sinergie cu elementele relevante ale politicilor privind tineretul, ocuparea forței de muncă, incluziunea socială și cercetarea [108, p.15].

Se așteaptă ca prin intermediul formării profesionale să li se asigure cetățenilor accesul la realizările științei și culturii și implicarea lor cât mai deplină în eficientizarea activității în acest domeniu, prin dezvoltarea competențelor și abilităților profesionale, în vederea adaptării lor la

condițiile social-economice în permanentă schimbare [263]. Importanța educației și formării profesionale a fost reafirmată de Consiliul European de la Stockholm (23-24 martie 2001). Necesitatea de a oferi profesorilor o formare inițială adecvată, dezvoltare profesională continuă și de a face din cariera didactică o alegere atractivă și modernă a devenit unul dintre obiectivele cheie ale Cadrului strategic pentru educație și formare profesională („ET 2020”). Concluziile Consiliului din martie 2013 privind investițiile în educație și formare profesională pentru sprijinirea Strategiei Europa – 2020 subliniază în continuare accentul pus pe consolidarea profilului profesional al carierei didactice, fapt remarcat și în Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova – 2020” [253]. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 consideră educația instrumentul crucial de creștere a competitivității economice și a calității vieții”, specificând, în contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, cadrul european al competențelor-cheie trebuie, integrat în strategiile și politicile țării [253, p. 36]. În acest context, Ministerul Educației al Republicii Moldova își propune ca obiective prioritare: asigurarea învățământului general cu cadre didactice ce corespund necesităților naționale și practicilor internaționale; sporirea calității sistemului de formare inițială a cadrelor didactice [Apud 108, p. 59].

Strategia care va fi implementată în învățământul vocațional trebuie să fie atractivă, de calitate, relevantă cerințelor pe piață, accesibilă, orientată pe carieră, flexibilă, să permită validarea învățării nonformale și informale și mobilitatea în spațiul european în conformitate cu prevederile Procesului de la Copenhaga și ale Comunicatului de la Bruges [Apud, 107]. Conform tendințelor europene și prevederilor UNESCO se recomandă ca „toți profesorii să fie pregătiți la disciplinele generale, speciale și pedagogice, în cadrul universităților sau instituțiilor de nivel comparabil celui universitar, sau instituțiilor specializate pentru pregătirea cadrelor didactice”. Aceasta deoarece cariera didactică este cu totul și cu totul deosebită de toate celelalte profesii. Lucrul acesta este relatat de D. Salade care opinează: „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire [...]. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine”.

În ultimul timp se vehiculează tot mai multe opinii cu privire la direcțiile esențiale ale reformei sistemului educațional. Printre cele mai de amploare menționăm:

- (re)valorizarea meseriei de profesor în raport cu importanța ei socială;
- îmbunătățirea pregătirii (inițiale și continue) a profesorilor, în raport cu anumite standarde de formare.

Conceptul de **formare** definește „o acțiune socială vitală, esențială, care integrează, între altele, educația, instrucția și învățământul fără a se reduce la acestea. *Formarea* reprezintă, în acest context, o acțiune de modelare a educatului conformă cu exigențele societății actuale. Astfel, dacă în perspectiva *filosofiei aristotelice* formarea se circumscrie acțiunii de impulsioneare exterioră a activității prin impunerea unei forme iar în *pedagogia clasică* formarea semnifică pregătire profesională completată cu ulterioara educație a adulților, în *pedagogia modernă* formarea presupune integrarea acțiunilor de pregătire profesională inițială și continuă prin modele acționale specifice educației permanente”[71, p. 84]. Noțiunea de formare a permis astfel realizarea unei mai strânse legături între activitățile de pregătire inițială efectuate în școli cu activitățile de perfecționare profesională care au loc în cadre de multe ori extrașcolare. Termenul de formare surprinde procesul de integrare a personalității conform unui model acțional realizat cu scopul adaptabilității persoanei. Profesionalizarea semnificând de fapt formarea competențelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecărui domeniu profesional.

Formarea este o formă de abilitare care să permită celui format să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care este format. Această perspectivă definește într-o manieră diferită și cadrul de pregătire profesională a cadrelor didactice, domeniu în care termenul de formare subliniază necesitatea unei structurări profesionale capabilă de autoremodelare cu atât mai mult cu cât cadrele didactice reprezintă categoria formatorilor considerați ca agenți ai schimbării.

Schimbarea prevăzută de acțiunea de formare este concepută diferit în sisteme educaționale diferite. Astfel, așa cum expune A. de Peretti, în literatura de specialitate anglo-saxonă termenul de formare cunoaște o nuanță preponderent comportamentală și chiar sportivă fiind folosit termenul de „*training*”, în timp ce literatura latină se axează mai mult pe varianta interiorizată și cu o conotație culturală mai intensă de „educație”. Similar, în țările nordice este utilizat termenul de „*bildung*”, subliniind caracterul modelator al acțiunii de formare, iar literatura francofonă propune termenul de formare care, pe lângă ideea „turnării în formă” subliniază și ideea de armonie interioară la care are acces formatul. (A. de Peretti, 1996) [257].

Formarea personalității, la etapa actuală, menționează A. Neculau, nu semnifică doar transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. A forma nu înseamnă a adăuga, ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală a individului, a-i schimba structurile perceptive și acționale încât să se schimbe întreaga structură a personalității [151, p.12]. *Formarea*, opinează S. Cristea, constituie funcția centrală a educației (exprimată ca formare - dezvoltare permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalității umane) [74, p. 75].

Astfel, formarea subordonează din punct de vedere functional învățământul care nu este decât un caz particular al formării”. Între educație și instruire,

„matricea sa de funcționare se actualizează în mod diferit în formarea profesorilor, în formarea adulților în general sau în formarea elevilor” (vezi Michel, Vial, 1997, pag.18-33) [293].

Formarea și perfecționarea cadrului didactic se realizează în dimensiuni organizate concentric, pornind de la studiul individual, la forme organizate instituțional la nivel de catedre, de comisii, pe specialități înrudite, de consiliu profesoral, cercuri pedagogice, perfecționări periodice, masterate, cursuri postuniversitare, precum și prin sistemul definitivării și al gradelor didactice.

Necesitatea abordării *formării inițiale* este dictată de realitatea spațiului european comun față de învățământul superior, constituind un deziderat al implementării unei reforme de calitate.

În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației. Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea inițială a cadrelor didactice. Problematika pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să se realizeze în contextul unei strategii clare, transparente și flexibile. O strategie europeană comună în elementele sale fundamentale, cu aspecte nuanțate în contextele naționale, ar fi o cerință fundamentală a mileniului al III-lea. Principalele argumente ale acestei idei sunt:

✓ necesitatea dezvoltării unei culturi europene care să cuprindă în sine elementele esențiale ale culturii naționale, creându-se condiții pentru păstrarea elementelor de specificitate în fiecare dintre spațiile naționale;

✓ dezvoltarea educației în plan european implică dezvoltarea tuturor sistemelor naționale ale educației armonizate; educația în sine trebuie să servească dezvoltării tuturor statelor europene;

✓ este necesară deschiderea „granițelor” (fizic și psihologic) pentru cetățenii Europei;

✓ este necesară dezvoltarea unei societăți a învățării unei lumi, a păcii prin mijloacele educației. Toate acestea sunt posibile prin dezvoltarea unui sistem comun de valori și educația este capabilă să realizeze acest lucru dacă reformele educaționale sunt corelate, dacă actorii principali ai activității educaționale sunt formați în același spirit, cu un profil de competențe esențiale comune [45, p. 24-26]. T. Callo menționează că formarea inițială este în temei în vederea unei ocupații. Specialiștii sunt pregătiți pentru o carieră profesională care, în virtutea caracterului aplicativ în continuă dezvoltare, implică noi și noi intervenții formative [39, p. 25].

Privită din perspectiva următorilor ani, formarea inițială a cadrelor didactice va asigura:

- înțelegerea modalităților prin care, în procesele didactice, ideile, comportamentele indivizilor se interinfluențează într-un sens profitabil pentru toți cei care participă, direct sau indirect, pe termen lung, la procesele educaționale;

- crearea de către specialiști și înțelegerea de către cei interesați – manageri, salariați – a unor teorii psihopedagogice, psihosociologice;
 - înțelegerea modului în care se realizează diverse procese de grup - aderarea la grup, roluri, norme, factori de coeziune, gândire de grup, performanțe de grup;
 - conturarea unui comportament prosocial activ, necesar în viitoarea societate bazată pe cunoaștere;
 - dezvoltarea rolului cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce ca premisă pentru formarea unei atitudini cert profesionale în cariera didactică;
 - alegerea și utilizarea adecvată scopurilor propuse, a celor mai adecvate metode de instruire (individuale sau de grup, active sau pasive);
 - responsabilizarea socială și culturală deopotrivă a formatorilor, dar și a cursanților;
 - dezvoltarea unei etici profesionale specifice meseriei de cadru didactic;
 - conturarea în timp a unei abordări multiculturală în realizarea proceselor educaționale ca urmare a luării în considerare în mod constructiv a diversității culturale [45, p. 24-26].
- Specialiștii din educație au efectuat analize ale sistemelor de formare inițială a cadrelor didactice în mai multe țări, printr-e care menționăm: Belgia, Spania, Portugalia, Italia, Danemarca, Franța etc. În urma acestor analize au fost deduse următoarele aspecte:
- programele de pregătire inițială urmăresc și au drept finalitate formarea unor competențe de bază, specifice profesiei didactice;
 - formarea inițială presupune abilitatea studenților cu un ansamblu de cunoștințe și capacități-cheie, deprinderi elementare pentru munca în școală;
 - necesitatea formării cadrelor didactice ca factori activi în procesul de învățare, actori care învață și se formează permanent;
 - pregătirea nu mai este înțeleasă doar ca formare inițială, este necesară transformarea educației clasice în care accentul este pus pe formarea inițială în educația permanentă, pe tot parcursul vieții, punând accent pe educația legată de activitatea profesională și pe învățarea individuală [Ibidem, p. 24-26]. Modelul formării inițiale suficiente pentru întreaga carieră profesională a ieșit din uz pentru toate sistemele educaționale din lume. Astfel, pregătirea profesională continuă reprezintă soluția și condiția calității serviciilor educaționale oferite tinerei generații, o oportunitate pentru sistemele educaționale de a face față și de a răspunde proactiv cerințelor și provocărilor timpului, o pârghie importantă pentru asigurarea implementării noilor orientări și documente de politici în educație. Tendințele Republicii Moldova de integrare europeană, aderarea la Procesul de la Bologna, acceptarea și promovarea paradigmei educaționale postmoderne, ancorate în umanism și constructivism, abordarea educației din perspectiva celui ce învață determină necesitatea elaborării unei politici coerente în formarea

inițială și continuă a cadrelor didactice, trasarea unor strategii de înnoire a sistemului de formare a cadrelor didactice [263].

Deja în 1986 modelul unei formări inițiale, suficientă pentru întreaga carieră profesională, părea a fi un model perimat pentru învățământ (Blackburn V., Moisan C, 1988). Formarea continuă nu mai apărea ca un remediu la carențele formării inițiale, ci începea să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă. Astăzi, această concepție este recunoscută; totodată, devenind mai complexă. De fapt, în interiorul procesului de formare permanentă (Lifelong Learning), câteva țări (îndeosebi Germania, Norvegia, Islanda) disting: - o formare continuă, care permite o înnoire și o perfecționare a practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale, și - o formare complementară, care permite eventual schimbarea orientării profesiei prin noi competențe, sancționate prin noi diplome. Anumite țări comasează cele două accepții sub un singur termen- „formarea continuă” sau „ formare în timpul serviciului” sau chiar „formare avansată”. Alte țări folosesc termenul de „formare de calificare”, pentru a desemna formarea complementară. Aceste diferențe de terminologie reprezintă reflexul tradițiilor și concepțiilor diferite, a căror semnificație exactă este uneori dificil de decelat [101, p. 98]. De asemenea, sunt determinate și unele condiții de asigurare în formarea inițială a cadrelor didactice cum ar fi: - apropierea obiectivelor curriculumului universitar de specificul culturii organizaționale a școlii; - definirea standardelor profesionale (disciplinare și pedagogice); - o diviziune coerentă a muncii între formarea de specialitate și cea practică – în mediul profesional; - colaborarea în perioada formării inițiale dintre formatorii universitari și practicienii de teren; - metode de învățare (formare cu un pronunțat caracter „clinic” (ce au în vedere singularitatea și complexitatea contextelor și situațiilor din mediul educațional). Prin urmare, putem menționa că nu mai poate fi vorba despre un cadru didactic universal valabil, că profesorul se desăvârșește profesional pe întreg parcursul activității sale didactice, formarea inițială reprezentând nu doar acumularea cunoștințelor și deprinderilor de bază necesare, ci mult mai mult. Așadar, se poate afirma că viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare inițială a serviciilor specifice de asigurare a calității acestor procese [45, p. 26].

Formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional. Prin urmare, formarea inițială nu poate fi considerată ca un stadiu încheiat în pregătirea profesională a cadrelor didactice, ci ca o etapă care urmează să fie continuată în viitorul imediat pe termen mediu sau lung. Din această perspectivă, orice activitate în cadrul

paradigmei educaționale corelează formarea inițială, actuală, cu dezvoltarea viitoare, permanentă și continuă. Formarea cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei moderne evidențiază importanța integrării pregătirii inițiale și continuă la nivelul unor direcții strategice specifice educației permanente și reprezintă o schimbare în care este nevoie să fie foarte clar definite obiectivele inovației. Iar profilul cadrului didactic de astăzi trebuie să răspundă solicitărilor unei noi generații de elevi și modificărilor profunde ale societății [111, p. 9]. În aceste condiții, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă, pe bună dreptate, soluția adoptată de sistemele de învățământ cu scopul completării și aprofundării, într-un cadru organizat și eficient, a formării inițiale, fiind definită ca ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale [208, p. 9].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional-structural-operațional).

La *nivel funcțional*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

La *nivel structural*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces. La *nivel operațional*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție; activități extrașcolare/cu: elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative; activități manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [266].

În Concluziile Consiliului European de la Lisabona, reafirmate la Consiliul European de la Feira, se menționează că *instruirea și formarea profesională continuă*, în lumea modernă, „deține un loc important în direcțiile de bază ale dezvoltării economico-sociale”, [209].

În dezvoltarea sistemelor educaționale și de formare profesională continuă la nivel european, conform *Declarației miniștrilor europeni ai educației și formării continue*, se stabilesc anumite priorități în evoluția sistemelor educaționale și de formare profesională inițială și continuă: dimensiunea europeană, transparență, informare și consiliere, recunoașterea

competențelor și a calificărilor, asigurarea calității în formare [88, p. 4]. *Formarea continuă* reprezintă o preocupare importantă în dezvoltarea personalității, ce se realizează prin activități educative desfășurate de-a lungul vieții (lifelong learning), cu scopul de a spori cunoștințele, aptitudinile și competențele profesionale [147, p. 29].

Conceptul de *formare continuă a cadrelor didactice* definește direcțiile educaționale esențiale pentru activitatea de perfecționare, conturate la nivelul sistemelor de învățământ, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într-o societate bazată pe tehnologii avansate. *Formarea continuă* răspunde la aceste evoluții și la problemele lor, integrabile în contextul mai larg al educației permanente. Formarea continuă a cadrelor didactice este ulterioară formării inițiale și asigură cadrelor didactice fie dezvoltarea competențelor profesionale deja dobândite, fie dobândirea de noi competențe [117, p.18]. Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o perspectivă de devenire profesională în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare. În cadrul formării continue, persoanele formate constituie nu doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise unui parteneriat cu formatorii [76, p. 33]. Activitățile de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova sunt asigurate de un cadru legislativ național: *Codul Educației al Republica Moldova* Codul Educației al Republica Moldova. Articolul 126. Chișinău: cod nr. 152 din 17.07.2014., [51], *Regulamentul cu privire la activitatea Consiliului Național de Formare Profesională Continuă* [122] și de un șir de acte normative care stabilesc modul de realizare și funcționare a sistemului de formare continuă a cadrelor didactice, în scopul formării unei societăți capabile să se adapteze la dinamica schimbărilor din lumea contemporană. Obiectivele principale ale activităților de formare continuă a cadrelor didactice constau în „pregătirea cadrelor capabile să contribuie la creșterea competitivității forței de muncă și dezvoltarea durabilă a societății” [122, p. 2]. Tendințele Republicii Moldova de aderare la Procesul de la Bologna trasează schimbări radicale în sistemul de formare continuă, trecerea de la modelul profesorului „specialist într-un domeniu depășit de evoluțiile științifice” [219, p. 29] la modelul „profesorului formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent” [106, p. 42]. Subliniind rolul primordial al formării continue, T. Callo consideră că accentul trebuie pus pe *calitatea satisfacerii nevoilor reale ale beneficiarilor* într-o perioadă îndelungată de timp. Avantajele formării continue constau în asigurarea unui profit informațional structurat de cunoștințe funcționale, a unui adaos de competențe intelectuale și acționale concrete, a unui plus de motivație și atitudine, reflectate în activitatea ulterioară, care va duce la creșterea calității și eficienței educației [36, p.17-20].

În ceea ce privește obiectivele formării continue, A. Cara consider, că acestea (obiectivele) trebuie să fie organizate și grupate „în jurul a trei poli”: (1) „dezvoltarea personală și profesională a educatorilor, prin actualizarea competențelor de bază și însușirea de noi competențe; (2) ameliorarea calității procesului de învățământ, prin stimularea interdisciplinarității și a inovației pedagogice, și angajarea managementului școlar și în planul comportamentelor psihosociale; (3) cunoașterea mediului social și a ambianței prin favorizarea relațiilor cu comunitatea educativă locală, apropierea școlii de mediul social și adaptarea la schimbarea socială” [41, p. 9]. Cercetătoarea, O. Dandara cu referire la *Strategia educației continue a profesorilor* menționează: „Strategia educației continue a profesorilor se axează pe principiul „învăț astăzi – produc astăzi”, care orientează formarea celor implicați în proces spre garantarea obligatorie a rezultatului învățării. Indiferent de achiziții: cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor, valorilor, înțelegerea categoriilor profesionale sau general-umane, lărgirea orizontului, interiorizarea valorilor – în toate cazurile trebuie să fie garantată eficiența, în măsura în care adultul are nevoie de ea. În implicațiile strategice, formatorii trebuie să țină cont de motivația cursanților. Adultul care învață, în majoritatea cazurilor, este mobilizat de motivația intrinsecă, dorința de a cunoaște și a putea să-și realizeze funcțiile profesionale la nivel de maximă competență” [85].

Formarea continuă reprezintă un cadru de devenire a adultului în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare. În cadrul formării continue a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise unui parteneriat cu formatorii [76, p. 74.]. Demersul didactic al formării continue este unul centrat pe educat astfel, încât rolul formatorului este acela de a configura contextul, cadrul în care educatul se auto-formează.

În opinia cercetătorilor Vl. Guțu și A. Cara, sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general necesită elaborarea standardelor de formare continuă, care este motivată de schimbările din sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova: „trecerea de la un sistem reglat de ofertă (instituțiile oferă un anumit tip de formare continuă, iar profesorii, în lipsă de alternativă, urmează ceea ce li se oferă) la un sistem reglat de cererile, interesele și necesitățile reale ale cadrelor didactice; deschiderea sistemului către ofertanți multipli de formare și, în consecință, către oferte multiple de formare; încurajarea concurenței libere, dar și a parteneriatului între ofertanți diverși de formare, fapt care va duce la ameliorarea calității generale a ofertei; încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma și construi propriul traseu de formare continuă” [113, p. 30].

Formarea continuă în Republica Moldova, ca și în alte țări europene, este axată pe cadrul de competențe profesionale, psihopedagogice și manageriale, socioculturale și informaționale. Pornind de la rolul și importanța acestui sistem în promovarea reformelor, Ministerul Educației stimulează elaborarea politicilor educaționale de formare continuă care să răspundă necesităților comunității educaționale și a societății, în ansamblu [42, p. 12]. Sistemul național de formare profesională continuă în Republica Moldova reprezintă totalitatea organelor, organizațiilor, instituțiilor, unităților economice a căror activitate este orientată spre perfecționarea resurselor umane. Elaborarea cadrului normativ, metodicoorganizatoric și didactic, a strategiilor, programelor, curricula, procedurilor de certificare și a indicilor de evaluare ține de competența autorităților publice centrale și se coordonează cu Ministerul Educației, Ministerul Economiei, Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, ministerele de resort în conformitate cu atribuțiile ce le revin. În scopul realizării obiectivelor formării profesionale continue, subiecții sistemului conlucrează între ei și, în limitele competențelor lor, exercită funcțiile ce țin de instruirea permanentă. Tendința de formare continuă devine astfel una din competențele profesionale de bază ale cadrului didactic fiind continuarea logică a oricărei acțiuni de încadrare în muncă, întrucât puțini din profesorii debutanți sunt capabili de la început să facă față exigențelor muncii și să demonstreze performanțe.

Gândirea pedagogică a cadrelor didactice se actualizează în procesul rezolvării diferitelor probleme ce apar în diverse situații pedagogice, iar pentru a găsi soluțiile necesare se apelează la competența de formare continuă, fiind un indicator relevant al activității didactice performante [155, p. 42]. Formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar din Republica Moldova este organizată în conformitate cu Legea învățământului a Republicii Moldova, Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue (HG nr.1224 din 09.11.2004) și se bazează pe Concepția dezvoltării profesionale a personalului didactic din învățământul preuniversitar, aprobată prin decizia Colegiului Ministerului Educației nr. 6.1 din 3 aprilie 2003, și pe Metodologia strategică – document reglator care cuprinde acțiunile de implementare a Concepției [254]. Pentru promovarea unei politici eficiente de dezvoltare a personalului didactic care ar asigura respectarea drepturilor fiecărui profesor la dezvoltarea profesională au fost elaborate și aprobate de Consiliul Național pentru Curriculum „Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general” care au drept scop dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în exercițiu, introducerea sistemului de credite profesionale, proiectarea programelor de formare continuă din perspectiva asigurării calității educației. Dezvoltarea profesională și formarea continuă a cadrelor didactice se vor realiza prin utilizarea sistemului de credite profesionale. Acest sistem presupune acumularea unui anumit număr de credite unitar la

nivelul întregului sistem de formare continuă, care vor conta pentru obținerea gradelor didactice sau a unui certificat de formare continuă profesională.

În opinia cercetătorului V. Gh. Cojocaru, sistemul de formare continuă a cadrelor didactice necesită a fi modernizat pentru a îmbunătăți calitatea formării continue prin axarea lui pe satisfacerea cerințelor socioeducaționale a cadrelor didactice și prin regândirea și implementarea unui nou mecanism de evaluare a calității formării continue. Autorul propune și soluții valoroase experimentate în practică la facultatea de Formare continuă a UPS "I. Creangă" [63, p. 89].

Un alt aspect ce explică necesitatea reconceptualizării sistemului de formare continuă este abordat de Vl. Pâslaru, care susține integralizarea strategică și conceptuală a formării profesionale și crearea unui nou sistem național de formare profesională în învățământul preuniversitar, proiectat în dinamică concentric-liniară: activitatea educațională a cadrelor didactice – științele educației – activitatea didactică de formare profesională – activitatea educațională a cadrelor didactice. De asemenea, autorul propune integrarea sistemului formării profesionale în contextul reformei tuturor domeniilor învățământului și corelarea demersurilor individuale și instituționale de formare profesională [162, p.18].

Obiectivul major al formării continue a cadrelor didactice, consideră cercetătoarea V. Andrițchi, constă în „dezvoltarea resurselor interne ale cadrului didactic ca personalitate creatoare de cultură intelectuală și asigurarea cadrului autentic pentru obținerea de performanțe, pentru realizare și împlinire profesională.” [7, p. 175].

V. Olaru în teza de doctorat, *Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional*, sugerează că avantajele formării continue constau în asigurarea unui profil informațional structurat în domenii de cunoștințe funcționale, un adaos de competențe intelectuale și acționale concrete, un plus de motivație și atitudine reflectată în activitatea ulterioară [154, p. 98].

Cadrul european de referință *Competențele-cheie pentru educația și formarea pe tot parcursul vieții* stabilește opt *competențe-cheie* pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice: (a) comunicare în limba maternă, (b) comunicare în limbi străine, (c) competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologii, (d) competența digitală, (e) a învăța să înveți, (f) competențe sociale și civice, (g) spirit de inițiativă și antreprenorial, (h) sensibilitate și exprimare culturală. Fiecare dintre acestea este descrisă prin *cunoștințele, aptitudinile și atitudinile* ce îi corespund [202, p. 10-18]. În ceea ce privește *obiectivele* profesionalizării didactice, putem discuta (în acord cu direcțiile trasate de raportul Eurydice, 1997) despre trei obiective generale:

1) *dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic*: actualizarea competențelor de bază (pedagogice, de specialitate); însușirea de noi competențe; aplicarea

competențelor de bază la nivelul didacticii specialității/specialităților; inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de predare-învățare-evaluare;

2) *ameliorarea sistemului de formare continuă/instituții, ofertă de cursuri, practici pedagogice*: favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază; stimularea cercetării pedagogice/inovației la nivel individual și în grup/echipă; aplicarea paradigmatelor educaționale la nivelul școlii și al clasei; dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane;

3) *cunoașterea mediului pedagogic și social*: favorizarea relațiilor școlii cu diferiți agenți sociali: economici, comunitari, culturali, politici etc.; raportarea sistemului de învățământ la problematica socio-economică; adaptarea la schimbările socio-culturale specifice societății postindustriale/informatizate; studierea factorilor psihosociale care influențează comportamentele elevilor) [101, p.72].

În condițiile actuale de dezvoltare a învățământului se schimbă însăși *principiile formării continue*: de la participare pasivă a cadrelor didactice, unde axarea se face pe obiectul de studiu, predare abundentă de informații; spre participare activă la procesul de perfecționare și autoperfecționare, axarea pe personalitatea profesorului și, în consecință, a elevului [42, p. 53].

Astfel, *principiile esențiale în formarea continuă a cadrelor didactice* sunt: *principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile*, care implică necesitatea de a privi profesorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici și pe o argumentare psiho-pedagogică temeinică atât în activitatea cu copiii, cât și în construirea propriei dezvoltări profesionale; *principiul coerenței și continuității*, care implică transferul fundamentelor valorice și conceptuale ale schimbării din educație în formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din educație. Dezvoltarea copilului și dezvoltarea profesională a angajaților în educație trebuie să se încadreze în aceeași paradigmă educațională. Paradigma educației centrate pe copil necesită încadrarea formării continuă a profesorilor în paradigma centrării pe cel ce învață. Dezvoltarea profesională a profesorilor trebuie să fie un proces continuu; *principiul individualizării*, care vizează două aspecte: *formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil*; *formarea continuă oferă oportunități de dezvoltare a individualității formabililor*. Primul aspect implică studierea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și racordarea conținuturilor, formelor și strategiilor de formare continuă la acestea. Crearea condițiilor de dezvoltare a individualității profesorului constituie sarcina principală a instituției abilitate în formarea continuă a cadrelor didactice din educația timpurie. Este necesar nu numai a determina/identifica particularitățile individuale ale persoanei/educatorului, dar și a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale – în cazul formării profesionale continuă – educatorul.

Principiul individualizării presupune formarea omului integră, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea; *principiul liberei alegeri/opțiunii*. Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualității și a ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților celui ce învață, dezvoltarea competențelor profesionale. Existența oportunității de a alege pachetul de servicii educaționale, temele de maxim interes, forma de organizare a activităților de formare profesională, furnizorul de servicii educaționale, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională pentru fiecare educator și angajat al instituției educaționale preșcolare devine indispensabilă în formarea continuă. Din punctul de vedere al educației centrate pe cel ce învață, profesorului trebuie să i se ofere oportunitatea de a alege. Calitatea de subiect implică capacitatea de a da dovadă de proactivitate și libertate în alegere, de a fundamenta alegerea pe argumente deduse din autoevaluarea propriei activități; *principiul creativității și succesului*. Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea/descoperirea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de învățare.

Datorită creativității, profesorul, ca și copilul, își descoperă capacitățile, cunoaște aspectele forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activității orientate spre autoperfecționare și edificare a *eu-ului profesional*. Autoevaluarea propriei activități profesionale, reflexia și învățarea experiențială sunt factori ce determină succesul; *principiul încrederii și susținerii*. Încrederea în cel ce învață, susținerea tendințelor lui de autorealizare și autoactualizare trebuie să substituie controlul excesiv și dirijarea activității formabilului de către formator. Vom ține cont de faptul că nu influențele externe, ci motivația/mobilurile interne determină succesul în educație. Profesorul trebuie să fie împuternicit (motivată, responsabil și abilitat cu putere de decizie) în propria activitate și dezvoltare profesională și susținut prin programe de sprijin și mentorat.

Circuitul metodologic al evoluției activității de formare a cadrelor didactice: formarea inițială-formarea continuă-autoformarea este determinant al calității activității educatorului” [147, p.8-10]. După cum se știe, formarea inițială se află în subordinea universităților care, prin departamentele de profil, formează cadre didactice. Dintr-un punct de vedere corelativ, formarea continuă rămâne suficient de mult dependentă de formarea inițială și implicit de instituția respectivă, universitatea. Acest fapt permite o continuitate și o dezvoltare corelativă de mecanisme formative pentru progresia în carieră, pe de o parte, însă izolează parțial procesul de formare teoretică de baze conceptual – pedagogice, pe de altă parte.

În Republica Moldova funcția de gestionare a Programelor de formare continuă a cadrelor didactice și celor de conducere îi revine *Agenției Naționale de asigurare a Calității în Învățământul superior și Profesional*. Dincolo de instituțiile cu responsabilități directe în

domeniul formării continuă a cadrelor didactice, în vederea susținerii implementării măsurilor de reformă și a dezvoltării profesionale a personalului didactic, Ministerul Educației are protocoale de colaborare cu diverse asociații profesionale din domeniul învățământului” [147, p. 42].

Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale educatorului și a muncii sale zilnice; componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale. Formarea și dezvoltarea profesională fac trimitere la diferite concepte și definiții. Astfel, după R. Mathias și H. J. Jackson (1994), *pregătirea profesională* este un proces de instruire pe parcursul căruia candidații dobândesc cunoștințe teoretice și practice necesare desfășurării activității lor curente, în timp ce *dezvoltarea profesională* ar fi un proces mai complex, care are ca obiectiv însușirea de cunoștințe teoretice și practice necesare atât poziției actuale, cât și celei viitoare (anticiparea profesională).

Prin *formarea profesională* se urmărește dezvoltarea unor capacități noi, în timp ce prin *perfecționare profesională* se urmărește îmbunătățirea capacităților existente, aceasta din urmă fiind văzută uneori ca un stadiu în formarea profesională, cel al acumulării de cunoștințe profesionale suplimentare formării de bază. Unii autori definesc formarea ca fiind un *ansamblu de acțiuni care determină ca oamenii și grupurile să-și realizeze cu competență cerințele funcțiilor lor actuale*, în acest caz conceptul central fiind cel de *competență* (Boghaty, 2002). Din această perspectivă competența presupune existența și probarea următoarelor componente:

- un *volum de cunoștințe* deja dobândite, în concordanță cu natura sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite în cadrul profesiei;
- *experiență practică* de rezolvare a sarcinilor, prin activitate concretă realizată în condiții de muncă reale;
- un *set de aptitudini* de a realiza la un nivel corespunzător sarcinile solicitate în cadrul profesiei /postului;
- un *ansamblu de atitudini* conducând spre mobilizarea persoanei în sensul realizării eficiente a sarcinilor solicitate. Din această perspectivă, putem defini **formarea profesională** ca fiind reprezentată de *acțiuni instructive, dirijate și concordante, care au ca obiective (a) asigurarea unui volum de cunoștințe și a unei experiențe practice și (b) dezvoltarea unui set de aptitudini și a unui pattern atitudinal, toate necesare pentru realizarea în condiții de eficiență a cerințelor unei profesii* [163].

Ion Al. Dumitru (2007) consideră că *profesionalizarea didactică* presupune raportarea la mai multe tipuri de standarde:

- *standarde de natură instituțională*, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;

- *standarde de natură curriculară* care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (*standarde de finalități*), la conținutul acestor programe (*standarde de conținut*), la durata necesară formării inițiale a personalului didactic (*standarde de timp necesar* sau *standarde de credit*);

- *standarde instrucționale*, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;

- *standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia* care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le [99, p.15-20].

E. Păun (2002) consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”. Dimensiunile profesionalizării în opinia autorului E. Păun sunt: profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standard profesional) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”; profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice [159, p. 212].

Prin dezvoltare se înțelege un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou printr-o succesiune de etape, de stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată cu un specific calitativ propriu. Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiționare dialectică. Dezvoltarea personalității se manifestă prin incorporarea și constituirea de noi conduite și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și sociocultural [131, p. 183-197] elaborează un *profil al profesionistului* în educație: (a). **dimensiunea cognitiv-axiologică**: capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale); capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual - raționale și intelectual-instrumentale) și (b) **dimensiunea motivațional – atitudinală**: capacități reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematic. Dezvoltarea personală este un deziderat pe care fiecare individ îl are de realizat, iar obiectivele acestuia se îmbină cu cele ale dezvoltării personale. Omul își modifică permanent

personalitatea datorită proceselor psihologice de învățare și formare, ceea ce conduce la îmbogățirea cunoștințelor, lărgirea orizontului de cunoaștere și dezvoltarea profesională.

Dezvoltarea carierei este determinantă de dezvoltarea personală care se produce în timp, în funcție de experiența câpătată, legislație ș.a. Trăind într-o societate bazată pe cunoaștere, indivizii sunt puși în situația de a-și structura permanent propriul mod de acces la informație și propria capacitate de selectare a informațiilor pentru a se forma cât mai bine.

Cariera profesională se construiește ținând cont de competențele europene ale secolului al XXI-lea:

- *autoformare*: monitorizarea propriilor cerințe de înțelegere și învățare; localizarea resurselor corespunzătoare; transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul.

- *abilități de comunicare*: înțelegerea, administrarea și crearea unei comunicări eficiente verbale, scrise, multimedia într-o varietate de forme și contexte.

- *informații și abilități media*: analizarea, accesarea, administrarea, integrarea, evaluarea și crearea de informații în diverse forme și medii.

- *responsabilitate și capacitate de adaptare*: exersarea responsabilității personale și a flexibilității în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate; stabilirea și atingerea unor standarde și țeluri ridicate pentru sine și pentru ceilalți; tolerarea ambiguității.

- *creativitate și curiozitate intelectuală*: dezvoltarea, implementarea și comunicarea ideilor noi altor persoane; deschiderea și receptivitatea la nou și la diverse perspective.

- *gândire critică și gândire sistemică*: exersarea unei gândiri sănătoase în înțelegerea și realizarea unor alegeri complexe; înțelegerea conexiunilor dintre sisteme.

- *abilități interpersonale și de colaborare*: demonstrarea capacității de lucru în echipă și de conducere; adaptarea la diverse roluri și responsabilități; colaborarea productivă cu ceilalți; exprimarea empatiei; respectarea perspectivelor diverse.

- *identificarea, formularea, soluționarea problemelor*: capacitatea de a depista, formula, analiza și soluționa probleme.

- *responsabilitate socială*: acționarea în mod responsabil ținând cont de interesele comunității; demonstrarea comportamentului etic în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate [253].

1. 4. Concluzii la capitolul 1

Incursiunea teoretică în istoricitatea conceptelor de *paradigmă*, *asertivitate* și *comunicare asertivă* a permis constatarea despre deficitul cercetărilor privind fenomenul asertivității și a determinat necesitatea sintetizării științifice a celor mai importante teorii, concepte, modele, principii și valori ale comunicării asertive, necesare pentru identificarea fundamentelor teoretice ale paradigmei comunicării asertive. Examinarea atentă a asertivității a generat descoperirea unor incertitudini în definirea ariei de cunoaștere a PCA. Luând în considerație valoarea axiomatică a

cercetărilor din domeniul pedagogiei universitare și a pedagogiei culturii emoționale, de real folos pentru întemeierea științifică a PCA au fost identificate paradigmele, modelele asertivității și modelele comunicării asertive. **Abordarea paradigmatică a formării profesionale pentru comunicarea asertivă** a condus la determinarea specificului asertivității pedagogice în termeni de valori ale asertivității, elaborate în trei clustere: clusterul atitudinilor asertive care include (orientarea spre eficiență etc.), clusterul capacităților asertive ce includ (planificarea, empatia, construirea relațiilor interpersonale) și clusterul cunoștințelor privind PCA.

Comunicarea asertivă a profesorului este comportamentul de autoafirmare profesională a cadrelor didactice, ce apare ca soluție pentru satisfacerea trebuinței de auto-actualizare și a nevoii de stimă și respect, exprimat în următoarele valori: motivație către succes, încredere în sine, orientare comunicativă, exprimarea stimei de sine, perseverență, afirmare de sine, disciplină emoțională, comunicare constructivă, autonomie profesională, eficiență pedagogică, autodezvăluire, generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională de succes [16, p. 38]. **Competența de comunicare asertivă (CCA)** este un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini (capacități comunicative, motivație către succes, libertatea de a alege, autodezvăluire, încrederea în sine, afirmare de sine, empatie, integrare, îmbunătățirea relațiilor inter/intrapersonale ș.a.) exersate adecvat în diferite situații, mobilizând resursele interne și externe pentru atingerea scopului în contextul experienței socioprofesionale.

La etapa sintetizării informației științifice privind paradigma comunicării asertive au fost formulate *scopul cercetării*: formarea asertivității pedagogice prin integrarea paradigmei comunicării asertive în pregătirea profesională inițială a studenților; din care au rezultat *obiectivele investigației*: determinarea fundamentelor teoretice ale paradigmei comunicării asertive; abordarea paradigmatică a formării profesionale a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă; elaborarea și întemeierea științifică a conceptului integrativ „Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice” și a termenului *asertivitate pedagogică*. **Direcțiile de soluționare a problemei cercetării** ar putea fi: (a) clarificarea semnificației conceptelor operaționale ale cercetării: asertivitate, paradigmă, comunicare asertivă, asertivitate pedagogică etc.; (b) conceptualizarea paradigmei comunicării asertive și identificarea mecanismelor comunicării asertive; (c) elaborarea Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă și alte acțiuni aferente cercetării orientate spre renovarea sistemului de formare a cadrelor didactice.

2. AXA CONCEPTUALĂ A PARADIGMEI COMUNICĂRII ASERTIVE A CADRELOR DIDACTICE

2.1. Specificul și nivelurile de formare la studenți a asertivității pedagogice

Examinarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi în partea experimentală a cercetării a fost orientată spre aprecierea calității și a nivelului de formare a elementelor constitutive ale asertivității pedagogice, ca una dintre competențele cadrelor didactice necesare afirmării în câmpul profesional. Cercetarea pedagogică experimentală este concepută în cheia paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice prin *variabilele cercetării experimentale*, reprezentate de *valorile paradigmei comunicării asertive: motivația către succes, încredere de sine, exprimarea stimei de sine/de alții, perseverență, auto-actualizare, disciplină emoțională, comunicare constructivă, autonomie profesională, eficiență pedagogică, autodezvoltare/ autorealizare, eficiență profesională, integrare socială*. Examinarea trăirilor emoționale ce contribuie la stabilirea interacțiunilor comunicative sunt procese eminentemente interne, subiective și puternic personalizate, ce constituie o realitate ascunsă și discretă, care uneori scapă autoobservației. Din aceste rațiuni în demersul cercetării pornim de la faptul că reflectarea lumii de către om include relația, atitudinea față de ceea ce este semnificativ pentru el și poate satisface trebuințele. Trăirile emoționale izvorăsc din trebuințe, se mulează pe dinamica trebuințelor, ca mobiluri fundamentale ale activității, sunt un efect al coraportării evenimentelor la nevoile interne ale persoanei, motivată de impulsurile generate de satisfacerea sau nesatisfacerea trebuințelor și generează, noi impulsuri pentru activități. Noțiunea de *relație comunicativă* pe care se bazează PCA, are semnificația de *interlegătură*, a subiectului cu obiectul (relație obiectivă) și aceea de *reflectare* sau *trăire a acestei legături* (relațiile subiective ale persoanei). Emoțiile sunt un proces de *reflectare* și de *valorizare*, de *interpretare*, de *semnificare* a persoanelor cu care interacționează atribuind anumite *conotații personale*. Emoțiile generează motive ce dinamizează și energizează conduita profesională, exercitând influențe ce constituie sursa latentă de energie. Motivele afirmării profesionale apar ca și energie direcționată către acțiuni concrete, ce apar ca factor de reglare a feed-backului în comunicarea profesională prin raportarea la anumite modele sociale de succes profesional al cadrelor didactice, afirmate prin resursele comunicării asertive.

Aruncând o privire de ansamblu asupra caracteristicilor asertivității și sintetizând informațiile teoretice privind PCA cercetarea experimentală oferă prilejul de a desprinde câteva idei-ancoră privind specificul comunicării asertive: caracterul dinamic și schimbător din p. d. v. al intensității și duratei ce depind de modul cum valorizează cadrele didactice evenimentele activității profesionale, de amploarea semnificației pe care le-o acordă în plan subiectiv, de modul personal de a răspunde la situațiile marcate emoțional. Comunicarea asertivă indică poziția pe care cadrele didactice o ocupă în comunitatea pedagogică. Bucuria și amărăciunea,

supărarea și spaima, îndrăzneala, atracția pentru activitate sau plictisul, încântarea, inspirația și indignarea sunt sentimente care au origine socială, depind de statutul profesional al cadrelor didactice care explică calitatea relațiilor interpersonale în comunicarea pedagogică.

Obiectivele cercetării experimentale presupun:

- determinarea gradului de formare a asertivității pedagogice a studenților pedagogi în procesul de formare profesională inițială;
- aplicarea metodologiei de evaluare a asertivității pedagogice;
- interpretarea datelor experimentale obținute din aplicarea instrumentelor elaborate și colectate de la autorii ce au studiat fenomenul asertivității.

Experimentul pedagogic a fost desfășurat în perioada 2012-2016 pe un eșantion de 120 subiecți:

(a) eșantionul experimental (EE), 60 de studenți de la facultatea „Pedagogie”, Specialitățile:

- specialitatea Pedagogie și limba engleză, an. I (16 studenți), II (16 studenți),
- specialitatea Pedagogie socială, an. I (18), II (18),
- specialitatea Pedagogie, frecv. red. (26) din Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău;

(b) eșantionul de control (EC), 60 de studenți de la fac. „Științe ale Educației”, Psihologie și

Arte, Pedagogie, Universitatea de Stat „Al. Russo” din Bălți, specialitățile:

- (1) Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară (zi/redușă);
- (2) Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză (zi),
- (3) Pedagogie (redușă).

Tabelul 2.1. Designul cercetării asertivității pedagogice

Metode de investigație	Eșantion total (120 subiecți)
<p>Chestionar pentru evaluarea asertivității pedagogice (adaptat după M. Argyle, 1998 și M. Constantinescu, 2004) (etapa de constatare)</p> <p>Inventar de valori ale asertivității pedagogice (adaptat după S. Chelcea, 1993) (etapa de validare)</p>	<p>•EE Total – 60 subiecți, studenți UPS „I. Creangă”, inclusiv:</p> <p>- (16 studenți), an. I și an. II (16 studenți), Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogie și limba engleză, frecvență zi;</p> <p>- (18 studenți), an. I și an. II, Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogie socială, frecvență zi;</p> <p>- (26 studenți), an. I și an. II, Facultatea Pedagogie, specialitatea Pedagogie, frecvență redușă;</p> <p>•EC Total – 60 subiecți, studenți de la Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (USARB), Specialitățile:</p>

	-(1) Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară (frecvență zi/redușă); -(2) Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză (frecvență zi), -(3) Pedagogie (frecvență redușă).
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Descrierea metodelor de cercetare

Literatura de specialitate consultată cu privire la asertivitate nu oferă posibilitatea de a evalua valorile specifice asertivității pedagogice. Din aceste considerente metodologia de cercetare a fost elaborată în baza unor instrumente de cercetare selectate și redactate de la autorii ce au studiat fenomenul asertivității, fiind reprezentată de chestionarul de autoevaluare a asertivității pedagogice și de inventarul de valori ale asertivității pedagogice, proiectate în conformitate cu variabilele cercetării experimentale ca să vizeze atitudinile specifice conduitei asertive, implicate în activitatea pedagogică. Valorile asertivității pedagogice sunt în același timp și valori ale comunicării asertive a cadrelor didactice.

Tabelul 2.2. Repartiția itemilor chestionarului pe valori ale asertivității pedagogice

Valori ale asertivității pedagogice	Itemi (numărul de ordine din tabel coincide cu nr. de ordine din chestionar)
1. Motivație către succes	1. Îmi place să depun eforturi pentru a-mi realiza scopurile vieții 2. Știu că am suficiente resurse și voi reuși în ce proiectez să obțin
2. Încredere în sine	3. Am încredere în mine și mă respect 4. Când vorbesc cu cineva, mă uit în ochii persoanei respective
3. Exprimarea stimei de sine/de alții	5. Insist să-mi exprim punctul de vedere 6. Nu adopt un limbaj agresiv, chiar dacă nu-mi place să vorbesc cu persoana dată
4. Perseverență	7. Acționez prompt pentru a evita situații de conflict 8. Încerc să comunic și în condiții în care interlocutorii sunt rezervați
5. Auto-actualizare	9. Sunt convins(ă) că interlocutorii mă apreciază pentru „cum sunt” 10. Mă consider o persoană împlinită când reușesc să conving pe alții
6. Disciplină emoțională	11. Constat că reușesc să-mi canalizez energia emoțiilor pentru a mă autodezvălui 12. Îmi reușește să mă mobilizez pentru comunicare și înving frica
7. Comunicare constructivă	13. Îmi place să comunic în orice mediu 14. Consider că pot să folosesc rațional timpul dat pentru comunicare

8. Autonomie profesională	15. Mi se întâmplă ca oamenii să mă lase singur (ă) să-mi rezolv problema 16. Nu obișnuiesc să apelez la cineva pentru a-mi soluționa problemele
9. Eficiență pedagogică	17. Constat că alte persoane mă apreciază 18. Nu-mi plac situațiile în care nu reușesc să-mi realizez obiectivele
10. Integrare socială	19. Mă adaptez cu ușurință în contextual profesional 20. Sunt mulțumit(ă) de cum mă prezint deoarece alții mă apreciază

Valorile asertivității pedagogice măsurate prin itemii chestionarului arată asupra importanței și semnificației tonului afectiv transmis printr-o coloratură emoțională, preluând o nuanță calitativă specială a activității profesionale a cadrelor didactice se conștientizează ca o stare capabilă să provoace anumite *atitudini inerente comunicării pedagogice*. De exemplu, stresul comunicării se distinge printr-un ton afectiv negativ clar exprimat. Adesea, tonul afectiv servește ca indicator al faptului că profesorul satisface sau nu satisface trebuințele elevilor, sau dacă activitatea pedagogică decurge cu sau fără succes. Studiarea tonului afectiv în mediul educational are o mare importanță practică deoarece acesta creează dificultăți sau crește productivitatea muncii.

Un alt instrument de cercetare a fost *inventarul de valori ale asertivității pedagogice* a fost orientat spre măsurarea aceluiași variabile ale cercetării, descrise în Tab. 2.3.

Tabelul 2.3. Repartiția itemilor inventarului de valori ale asertivității pedagogice

Valori ale asertivității pedagogice	Itemii (20) ai inventarului de valori ale asertivității pedagogice Dumneavoastră personal considerați că în profesie ar fi bine:
1. Motivație către succes	1. Să simțiți nevoia de autodezvăluire în activitatea profesională 2. Să formulați ferm motivele de dezvoltare profesională
2. Încredere în sine	3. Să conștientizați Eul profesional și personal 4. Să aveți autoritate asupra celorlalți
3. Exprimarea stimei de sine/ de alții	5. Să fiți insistent(ă) în comunicare 6. Să vă autoconduceți eficient pentru a obține spor de salariu și imagine profesională
4. Perseverență	7. Să acționați prompt în activitatea profesională 8. Să fiți solicitați intelectual și să fiți flexibili
5. Auto-actualizare	9. Să fiți admirați de ceilalți 10. Să vă autoafirmați ca să aveți sentimentul că ați avut o zi plină
6. Disciplină emoțională	11. Să vă autoreglați emoțiile și să contribuiți la disciplinarea emoțională a celorlalți 12. Să fiți expresiv în comunicare

7. Comunicare constructivă	8. Să vă formulați clar și consistent ideatic discursul 9. Să aveți un feed-back optim
8. Autonomie profesională	10. Să nu apelați la ajutorul colegilor de muncă în luarea deciziilor 11. Să aveți libertatea de a stabili propriul ritm de muncă
9. Eficiență pedagogică	12. Să conferiți eficacitate vieții profesionale 13. Să fiți onest și mulțumit de calitatea serviciilor prestate
10. Integrare socială	14. Să vă simțiți acceptat și la locul potrivit lucrând în echipă 15. Să aveți un statut profesional

Variabila *motivația către succes* se raportează la cauzele imediate ale comportamentului comunicativ al profesorului, deoarece motivația apare ca dimensiunea ce determină evoluția lumii interne, explică laturile ascunse, dar definitorii ale conduitei profesionale. Asansând cu analiza concepției moderne, ilustrată în literatura de specialitate, profesorul nu trebuie să uite de întrebarea privind determinarea conduitei. Din acest punct de vedere, motivația ar putea fi definită ca model subiectiv al cauzalității obiective, transferată prin învățare și educație în achiziție internă. Variabilele *autonomie profesională*, *eficiență pedagogică* și *integrare socială* presupun învățarea socială pe termen lung a asertivității pedagogice.

Chestionarul de evaluare a asertivității pedagogice (interpretarea datelor experimentale)

Orientând evaluarea spre aprecierea gradului de formare a valorilor conduitei asertive, unele dintre acestea apar ca manifestându-se la nivel scăzut – încrederea în sine (48,3%), disciplina emoțională (50 %), comunicarea constructivă (48,3%), fapt care se explică prin complexitatea formării acestor valori ale asertivității.

Din aplicarea chestionarului de evaluare au rezultat următoarele date experimentale descrise în Figura 2.1 ce înregistrează un număr destul de mic de studenți cu nivel înalt (28,3 %) pentru motivația către succes, 21,7 % pentru încrederea în sine, care se explică prin faptul că studenții pedagogi la etapa de constatare prezintă cunoștințe modeste despre asertivitate, învățând conduita asertivă începând cu anul I de studii universitare. Nivelul mediu de formare a asertivității pedagogice s-a înregistrat pentru valorile (motivația către succes - 28,3 %; autoactualizarea - 23,3 %; autonomia profesională – 26,7 %).

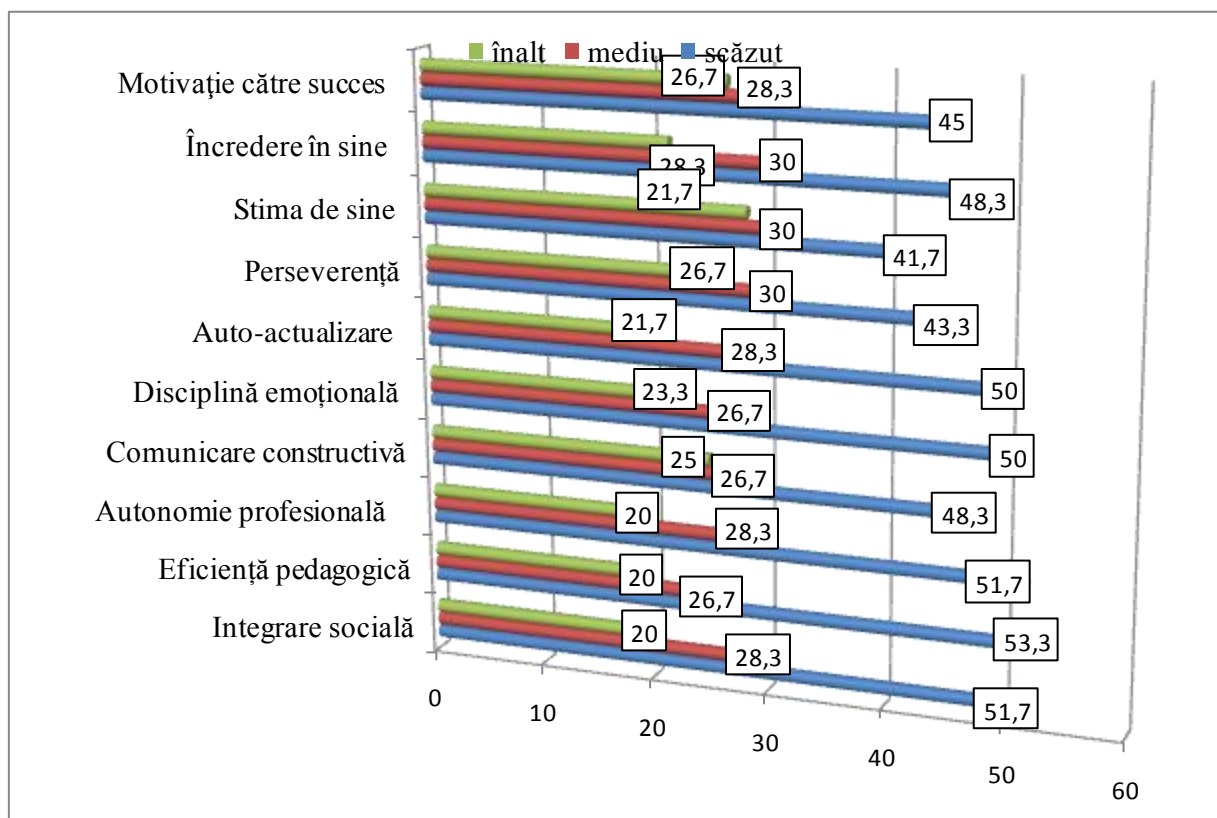


Fig. 2.1. Nivelurile de formare a asertivității pedagogice pe valori
(constatare, 60 subiecți, EE)

Constatăm la etapa de evaluare a gradului de formare a valorilor asertivității pedagogice că, **efectele dezvoltării deficitare a asertivității în comunicarea profesională** apar în cazul în care:

(a) capacitățile pe care le încorporează asertivitatea nu se formează și nu se dezvoltă, se înregistrează blocaje în calea comunicării, a exprimării informației, a gândurilor, a sentimentelor, apare neîncrederea, nesiguranța și insuccesul social;

(b) nu sunt stimulate intențiile de afirmare de sine care generează sentimentul inutilității propriului punct de vedere și a dreptului de a-l susține;

(c) apare ideea refuzului celorlalți de a accepta spațiul social propriu;

(d) scăderea stimei de sine;

(e) inabilitatea de a susține propriile păreri sau incapacitatea de a forma o imagine pozitivă despre sine care conduce la consolidarea atitudinilor pasive sau agresive față de provocările mediului profesional, inefficiente în atingerea obiectivelor proiectate;

(f) nu se atestă susceptibilitatea la contagiune emoțională;

(g) aprecierea superficială a repertoriului emoțional al educaților;

(h) reactivitatea emoțională externă neadecvată în comunicare;

(i) tendința de a fi impresionat de experiențele emoționale pozitive ale altora în comunicare;

(j) tendința de a fi impresionat de experiențele emoționale negative ale altora;

Se constată faptul că cele mai slab dezvoltate apar următoarele valori ale asertivității pedagogice: *perseverența, motivația către succes și stima de sine* (Figura 2.2).

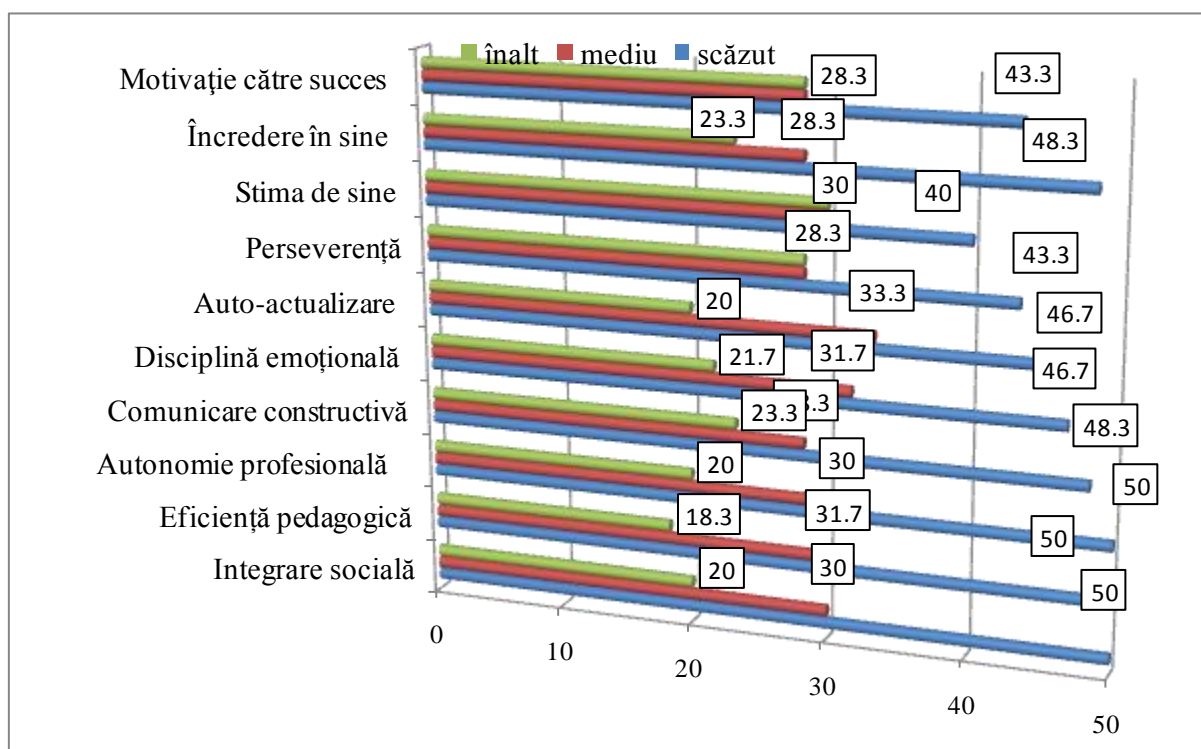


Fig. 2.2. Date experimentale privind nivelurile de formare a valorilor asertivității pedagogice a studenților (constatare, 60 subiecți, EC)

Debutul în cariera didactică este anevoios din punctul de vedere al achiziției competențelor profesionale necesare pentru exercitarea rolurilor și afirmarea în comunicarea pedagogică. **Caracteristicile conduitei asertive ale studenților pedagogi** de la anul 1 prezintă existența unor *probleme de afirmare a Sinelui* ce reprezintă disciplina emoțională pentru stăpânirea impulsivității ce facilitează reușita comunicării asertive a studenților. Aceste probleme generează nede dezvoltarea *Sinelui social al studenților* ce consolidează interacțiunile comunicative a profesorului cu educații și conduce la recunoașterea socială. Studenții pedagogi își percep prin reflecție pedagogică propriile competențe, obiectivabile în performanțele sale care are un impact relevant asupra dezvoltării profesionale în mediul universitar. Deficitul *Sinelui prospectiv al studenților pedagogi* se reflectă în reprezentările incerte ale studenților asupra sinelui așa cum va crește în cariera profesională în viitor. Se constată vagi planuri de viitor, de integrare profesională, incertitudini în descrierea rolurilor profesionale și competențe necesare în sensul exercitării acestora, temeri și neclarități în asumarea responsabilităților, inițiative modeste de valorificare a sinelui în activitatea profesională.

Tabelul 2.4. Datele experimentale comparate cu privire la nivelul de formare la studenții a asertivității pedagogice (EE-EC, constatare)

Variabile	Scăzut				Mediu				Înalt			
	EE		EC		EE		EC		EE		EC	
	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1. Motivație către succes	27	45	26	43,3	17	28,3	17	28,3	16	26,7	17	28,3
2. Încredere în sine	29	48,3	29	48,3	18	30	17	28,3	13	21,7	14	23,3
3.Exprimarea stimei de sine/de alții	25	41,7	24	40	18	30	18	30	17	28,3	18	30
4. Perseverență	26	43,3	26	43,3	18	30	17	28,3	16	26,7	17	28,3
5. Auto-actualizare	30	50	28	46,7	17	28,3	20	33,3	13	21,7	12	20
6.Disciplină emoțională	30	50	28	46,7	16	26,7	19	31,7	14	23,3	13	21,7
7.Comunicare constructivă	29	48,3	29	48,3	16	26,7	17	28,3	15	25	14	23,3
8.Autonomie profesională	31	51,7	30	50	17	28,3	18	30	12	20	12	20
9.Eficiență pedagogică	32	53,3	30	50	16	26,7	19	31,7	12	20	11	18,3
10.Integrare socială	31	51,7	30	50	17	28,3	18	30	12	20	12	20

Din punct de vedere pedagogic constatăm că datele înregistrate de ambele grupuri de subiecți sunt aproximativ aceleași. Putem aprecia că cele mai înalte rezultate au demonstrat studenții pentru exprimarea stimei de sine – 30 % și pentru motivația către succes - 28,3 %; nivelul mediu – autoactualizarea 28,3 %, ceea ce constituie foarte puțin pentru obținerea autorității deontologice în mediul profesional.

Ipoieza de la care am pornit în cercetarea experimentală vizează prezumția că studenții pedagogi au minime cunoștințe despre asertivitate și insuficient formate atitudinile și capacitățile de comunicare asertivă, componente ale asertivității pedagogice, explicând această condiție prin experiența modestă de activitate profesională și cunoașterea limitată a exigențelor privind conduita deontologică în mediul educațional. Figurile și tabelele ce urmează prezintă calitatea asertivității pedagogice pe întreg eșantionul de subiecți a studenților pedagogi. Desfășurarea cercetării științifice în baza unei paradigme este considerată *cercetare normală*, contribuind la rezolvarea problemelor autoactualizării. Dacă într-o perioadă mai mult sau mai puțin îndelungată nu se acumulează progrese în rezolvarea acestor probleme importante, survine o situație de *criză*. Între paradigmele vechi și cele noi se desfășoară o adevărată competiție: învinge tendința revoluționară. Problema este de a înțelege că fiecare paradigmă a contribuit într-o măsură mai mare sau mai mică la dezvoltarea științei în domeniul vizat. Paradigmele diferă din punctul de vedere al conceptelor utilizate și în funcție de valorile cărora li se subordonează ce reprezintă necesitățile sociale istoricește condiționate de praxis” (S. Chelcea, 1981). Valorile apar ca un rezultat al interacțiunii comunicative.

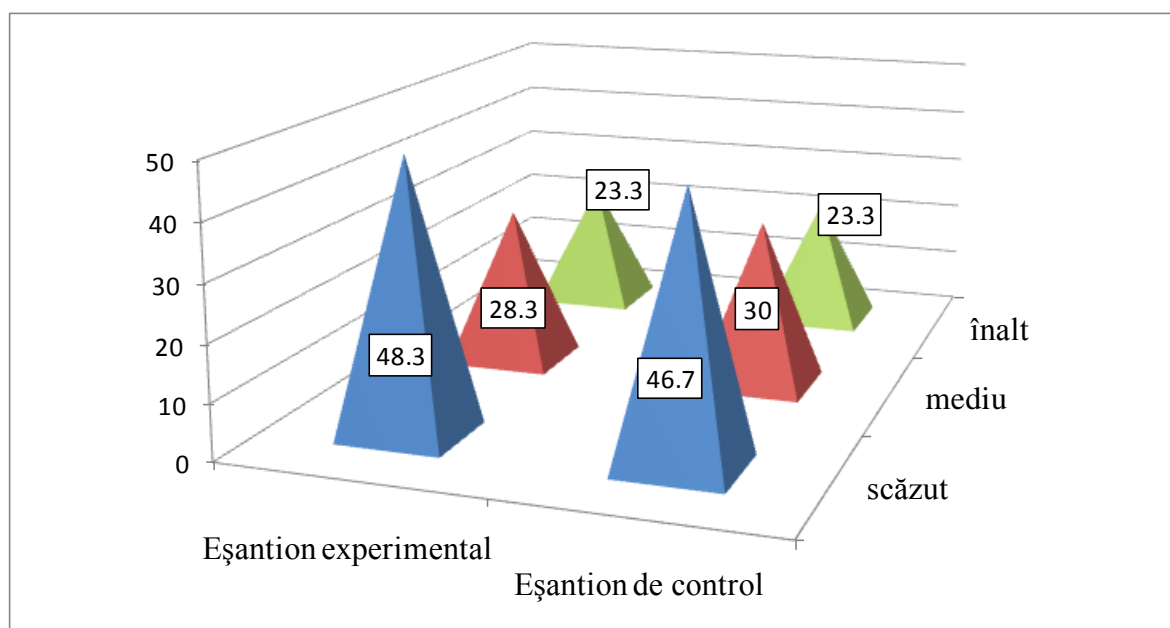


Fig. 2.3. Niveluri comparate de formare a valorilor asertivității pedagogice a studenților (constatare, EE - 60 subiecți, EC - 60 subiecți)

Paradigma comunicării asertive este penetrată de valorile sociale ce impune necesitatea *afirmării deschise/explicite a valorilor profesionale*. La etapa de constatare nu se atestă diferențe semnificative între datele experimentale obținute de EE și EC.

Comentarii concludive privind calitatea cunoștințelor despre paradigma comunicării asertive. Probele de evaluare a asertivității pedagogice scot în evidență calitatea cunoștințelor, a capacităților și a atitudinilor asertive care arată gradul de pregătire a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă, *respectând principiul unității dintre cantitativ și calitativ* care impune utilizarea convergentă a metodelor statistice și cazuistice, folosirea unor metode care sunt deopotrivă cantitative și calitative (de exemplu, analiza conținutului termenului de comunicare asertivă).

Dificultățile studenților privind explicația valorilor paradigmei comunicării asertive

Studenții anului I prezintă un nivel satisfăcător de cunoștințe despre comunicare și despre cultura comunicării, în general, conștientizează specificul comunicării pedagogice, în special. Nu pot explica exact, însă, semnificația conceptului de comunicare asertivă și termenul paradigmă. Studenții recunosc existența unor blocaje care îi determină să fie mai puțin capabili să-și afirme asertivitatea, se autoapreciază ca având dificultăți în afirmarea profesională. Din aceste considerente este necesară dezvoltarea asertivității pedagogice în perioada studiilor universitare, deoarece competența vizată (asertivitatea pedagogică) apare ca una determinativă în obținerea autorității pedagogice și în integrarea profesională. Nu este de mirare faptul că se constată caracterul ambiguu și aproximativ al cunoștințelor studenților despre asertivitate, reflectat în Tab. 2.5, deoarece studenții nu au învățat la anul I de studiu, în mod deosebit, ci doar tangențial, valorile asertivității la disciplinele pedagogice preconizate în planul des studiu.

Tabelul 2.5. Reprezentările studenților despre semnificația comunicării asertive
(constatare) (EE - 60 respondenți)

Proba 1 Definiți comunicarea asertivă	Nr. de subiecți	%
• expunerea punctului propriu de vedere	11	18,3
• a avea un comportament cult și civilizat în comunicare	5	8,3
• a stabili relații interpersonale eficiente	10	16,7
• a respecta punctul de vedere a celor din jur	6	10,0
• a face solicitări	4	6,7
• a manifesta interes și a asculta interlocutorul	7	11,7
• reducerea depresiei și îmbunătățirea imaginii de sine	3	5,0
• exprimarea sentimentelor pozitive și negative	5	8,3
• refuzul cererilor	3	5,0
• apărarea drepturilor personale	6	10,0
TOTAL	60	100 %

Datele experimentale reflectă reprezentările studenților despre comunicarea asertivă, cei mai mulți dintre subiecți înțeleg prin comunicarea asertivă – „a-și expune punctul de vedere fără a leza onoarea interlocutorului” (11,8 %), „reducerea depresiei și îmbunătățirea imaginii de sine” - (5,0 %), „exprimarea sentimentelor pozitive și negative” - (8,3 %); „apărarea drepturilor personale” - (10,0 %), existând și alte opinii expuse în Tab. 2.5.

Prin **Proba 2** s-a urmărit explicația corelației dintre impactul comunicării asertive asupra dezvoltării cadrelor didactice la nivel personal și profesional reprezentate în tab. 2.6.

Tabelul 2.6. Reprezentările studenților vizând corelația dintre eficiența cadrelor didactice și comunicarea asertivă (constatare) (EE - 60 respondenți)

Proba 2 Explicați impactul comunicării asertive asupra dezvoltării cadrelor didactice în plan profesional	Nr. de subiecți	%
• motivația pentru succes	8	13,3
• a avea un comportament cult și civilizat în comunicare	6	10,0
• a stabili relații interpersonale inteligente	5	8,3
• creșterea stimei de sine, a celei pozitive	9	15,0
• dezvoltarea unei cariere de succes	7	11,7
• a manifesta interes și a asculta interlocutorii	6	10,0
• a învăța comportamente culte de comunicare	5	8,3
• a fi natural și inteligent în comunicare	4	6,7
• a avea un feed-back optim	6	10,0
• comunicare directă și sinceră	4	6,7
TOTAL	60	100 %

Constatăm faptul, că majoritatea respondenților apreciază înalt impactul comunicării asertive asupra dezvoltării cadrelor didactice și confirmă faptul că prin asertivitatea pedagogică poți atinge dezvoltarea unei cariere de succes, aceasta servind ca și premisă pentru dezvoltarea cadrelor didactice și la nivel personal. Dobândirea unei profesii la etapa formării inițiale constituie startul integrării socio-profesionale. Pe temeiul formării inițiale, are loc formarea continuă, reorganizarea și restructurarea competențelor pentru a face față cerințelor sociale schimbătoare. Viața profesională activă este preocuparea pentru obținerea unor posturi și funcții apreciate ca succese sau insuccese.

2.2. Conceptul integrativ „Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice”

Profesiunea este un mod de afirmare și integrare socială care presupune învățarea unui stil de viață justificând astfel tendința omului de a fi motivat mereu pentru autoafirmarea în domeniul de activitate. Profesia devine un reper de existență în condițiile în care persoana își obține un statut socio-profesional în dependență de nivelul său de cultură profesională pentru a avea un loc recunoscut în comunitate și pentru a îndeplini diferite roluri sociale prin anumite competențe: (a) ca finalitate a dezvoltării în domeniul profesiei competențele se întrunesc în *cultura profesională* și ca finalitate a dezvoltării personale în domeniul vieții private – de ex. competențe emoționale se reflectă în nivelul de educație și cultură generală [57, p. 89]. Cadrele didactice se angajează în construcția carierei, condiția indispensabilă fiind comunicarea asertivă ce asigură inserția profesională la parametri înalți.

Comunicarea asertivă a profesorului este comportamentul de autoafirmare profesională a cadrelor didactice, ce apare ca soluție pentru satisfacerea trebuinței de auto-actualizare și a nevoii de stimă și respect, exprimat în următoarele valori: motivație către succes, încredere în sine, orientare comunicativă, exprimarea stimei de sine/de alții, perseverență, afirmare de sine, disciplină emoțională, comunicare constructivă, autonomie profesională, eficiență pedagogică, autodezvăluire, generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională de succes [15, p. 54].

În condițiile în care pedagogia culturii emoționale studiază competențele afective necesare pentru consumarea rațională a energiei emoțiilor, iar asertivitatea pedagogică, din punctul nostru de vedere, este o competență afectivă/emoțională, rezultă că pedagogia culturii emoționale este știința educației orientată spre formarea cadrelor didactice și pentru comunicarea asertivă. Cultura emoțională se reflectă în comunicare și, prin urmare, studiul comunicării asertive presupune abordarea problematicii vaste a pedagogiei culturii emoționale, interpretată ca știință a educației ce studiază domeniul afectivității, având în obiectiv cercetarea asertivității.



Fig. 2. 4. Corelația culturii profesionale și a culturii emoționale în perspectiva comunicării asertive

Interesul cercetătorilor înregistrat în ultimile decenii pentru sporirea șanselor de succes a cadrelor didactice prin gestiunea eficientă a emoțiilor în comunicarea profesională și personală a generat apariția unei noi științe a educației - *Pedagogia culturii emoționale*, susținută prin afirmația „cultură emoțională este factorul dinamizator al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice” [Apud: 59, p.47]. D. Chabot definește „*Pedagogia culturii emoționale ca știință a educației preocupată de cercetarea, proiectarea și dezvoltarea competențelor emoționale ale persoanelor implicate în educație*”. Dezvoltând semnificația științifică atribuită pedagogiei culturii emoționale de D. Chabot (2005), M. Cojocaru-Borozan definește „*pedagogia culturii emoționale ca știință a educației ce analizează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării formatorilor implicați în educația pentru dezvoltare emoțională conform unor valori afective raportate la idealul educațional*” [57, p. 36].

În conceptualizarea termenului integrativ paradigma comunicării asertive, am pornit de la examinarea multiplelor semnificații ale termenului de *paradigmă*, definită în literatura pedagogică ca „*o construcție mentală, larg acceptată, ce oferă unei comunități științifice pe perioadă îndelungată o bază pentru crearea unei identități epistemologice și pentru rezolvarea unor probleme specifice*”. Paradigmele sunt *agenți organizatori radicali ai sistemelor de idei*, menționa Ed. Morin, iar „*instanța paradigmatică leagă într-un nod gordian organizarea primordială a cognitivului și a socialului*” [206, p. 113]. În cadrul comunicării pedagogice această corelație teoretică se accentuează pentru menținerea interacțiunilor tari ce dau unitate nucleului epistemic al ideilor ce explică științific un fenomen”. Ed. Morin **atribuie paradigmei anumite valori** ce au rol de a descrie conceptul prin caracteristici specifice.

Autorul se apropie de conceptul de *paradigmă*, definit ca „*principiu ce distinge legăturile și opozițiile fundamentale între câteva noțiuni dominante cu funcție de comandă și control ale gândirii, caz exemplar; model, prototip, situație ideală*” [Ibidem]. Stepheh R. Covey propune **paradigma/modelul înțelepciunii în viață** bazat pe formarea a trei competențe prioritare: *proactivitate, vizualizarea finalului și acordarea priorităților* [206, p. 120]. Proiectarea se realizează în funcție de importanța activităților, de urgența și însemnătatea lor. Reușita publică depinde de *principiile gândirii interpersonale, ale comunicării empaticе, ale*

cooperării creative. Dale Carnegie în lucrarea „*Secretele succesului*” ne convinge de faptul că competențele afective: *intuiția, farmecul personal, comunicativitatea* asigură succesul [83]. Reușita nu este un dar, ci un șir de cuceriri [57, p. 33].

Atenția sporită în ultimul timp acordată pe plan global problemei dezvoltării asertivității ca și competență profesională a pedagogilor, demonstrează elocvent că valorile asertivității sunt resursele esențiale necesare avansării în cariera didactică, care poate deveni reală prin formarea continuă a competențelor profesionale de factură socială, competența (lat. *competentia*, engl. *competence*) fiind definită ca un evantai de capacități ale persoanei de a corespunde cerințelor într-un anumit domeniu” [176, p. 14]. Examinată la nivelul semnificațiilor pe care le comportă la ora actuală, **comunicarea asertivă poate fi susținută prin dezvoltarea competențelor sociale**. În opinia M. Cojocaru-Borozan (2010) „*funcționalitatea culturii emoționale a cadrelor didactice se obține prin asigurarea formării competențelor afective specifice profesiei*”. Din acest unghi de vedere una dintre cele mai importante, în acest sens, apare **competența de comunicare asertivă**, necesară în prestația didactică pentru dobândirea autorității deontologice. R. Palomera afirmă, că „*prin competențele emoționale se asigură managementul carierei profesionale*”. Din aceste considerente „**formarea insuficientă a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă în mediul profesional generează multiple probleme de inserție profesională**” [59, p. 97].

Reperete conceptuale ale paradigmei comunicării asertive au fost delimitate în funcție de definiția *comunicării asertive* ca și conduită deontologică a cadrelor didactice în situație de comunicare profesională, ce apare ca soluție pentru satisfacerea trebuinței de dezvoltare personală și a nevoii de stimă, respect și se exprimă în motivație către succes, încredere în sine, orientare comunicativă, comunicare empatică, afirmare de sine, autodezvăluire și integrare de succes generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională [14].

Prezentăm în continuare elementele constitutive ale paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice (Figura 2.1), elaborată în baza unor repere teoretice: teoria *interacțiunii sociale* (T. Felson); teoria conflictului (M. Weber), teoria *frustrare-agresivitate* (S. Dollard, M. Berkowitz); teoria culturii emoționale (I. Andreeva), teoria maximizării afective (M. Hammond); teoria disciplinării emoționale (Ch. Manz); teoria educației bazate pe inteligență emoțională (D. Goleman) [109]; teoria muncii emoționale; teoria culturii emoționale, metodologia cercetării și tehnologia dezvoltării culturii emoționale (M. Cojocaru-Borozan) [55]; teoria privind Pedagogia culturii emoționale (D. Chabot (2005), M. Cojocaru-Borozan, C. Zagaievschi (2014) [56; 187] etc.

Paradigma comunicării asertive are la bază **COMPONENTA I. nevoia de auto-actualizare profesională** care prezintă tendința de exprimare a Eu-lui profesional prin actualizare de sine, prin realizarea eficientă a intențiilor și aspirațiilor personale și profesionale. *Actualizarea*, după H. Murraz (2007), „este dorința de a surmonta obstacolele, de a exercita o

putere, de a realiza ceva greu cât mai bine și mai repede posibil” [Apud, 146, p. 27]. C. Rogers consideră că „*personalitatea este guvernată de o înnăscută tendință spre actualizare: tendința inerentă a organismului să-și dezvolte toate capacitățile într-un fel care ajută la menținerea sau întărirea organismului*” (C. Rogers, 1959, p. 196).

Tendința de actualizare menține individul prin nevoile biologice fundamentale (ex. aerul și hrana); de asemenea, guvernează maturizarea fizică și regenerarea. Actualizarea este una din cele trei trebuințe fundamentale, descrise în teoria motivației lui C. P. Adler, C. Levy-Leboyer [275]. A. Adler sugerează că ***aspirația de a te pune în valoare*** se manifestă ca un puternic factor psihologic ce *influențează procesul actualizării de sine* [2, p. 76]. *Din punct de vedere psihologic*, tendința de actualizare conduce oamenii către creșterea gradului de autonomie și independență profesională, lărgirea experienței și încurajarea progreselor. În acest fel, *tendința de autoactualizare ghidează către comportamente pozitive sau sănătoase* (ex., Bozarth & Brodley, 1991[278]. În concepția lui C. Rogers, ființele umane sunt motivate de o singură tendință fundamentală: ***tendința de actualizare*** exprimată prin menținerea și îmbogățirea funcționării organismului [Apud, 24, p. 68]. După A. Maslow „*autoactualizarea*” este un fenomen înnăscut, care se conține în natura omului. Autorul plasează ***actualizarea sinelui*** în vârful ierarhiei trebuințelor umane constând din descoperirea și împlinirea propriilor potențialități înnăscute.

Autoactualizarea se referă la dorința de auto-realizare, la tendința de a deveni actualizat în domeniul în care are potențial [271]. Despre educație, A. Maslow menționa: „trebuie să se dea copilului picătură cu picătură pentru a deveni capabil de autoactualizare a sinelui și împlinire totală” [Ibidem]. *Actualizarea*, într-un prim sens specific atribuit de psihologie, desemnează procesul prin care un individ își mobilizează propriile potențialități și le exprimă într-un comportament observabil: este trecerea „*de la putere la act*” în confruntarea cu situații revelatoare (conflictuale); în al doilea sens, mai general, *actualizarea* desemnează fie procesul care face ca un eveniment sau un comportament să treacă de la o stare virtuală la una actuală, fie procesul prin care un element al trecutului este reintrodus în prezent J.-P. Bwncart. După D. McClelland, „actualizarea este resortul principal al motivației pentru muncă, funcționând prin întărire: fiecare se străduie să reușească în activitățile și situațiile în care a avut deja succes”.

COMPONENTA II. **Motivația către succes** reflectă motivele formării profesionale de afirmare de sine și integrare optimă. Profesiile înaintează un conținut specific de motive, ce influențează orientarea emoțională a personalității și dezvoltarea profesională. Satisfacția profesională depinde de concordanța dintre aspirații, capacități de realizare, de investițiile create de individ pentru prestigiul său socio-profesional. B. Dagenais (2002) și Dj. Bell (2006) promovează ideea că succesul profesional depinde în mod direct de anumite **motive ale formării profesionale**: (a) ***motivul puterii*** apare la persoanele ce țin sub control orice situație, (b) ***motivul evitării***

insuccesului, dependent de alții, subestimare; (c) *motivul conformării așteptărilor sociale* - exprimat prin tendința de a cuceri disponibilitatea celorlalți, prin tendința de a se ajusta/conforma la circumstanțele schimbătoare, menținându-și cu orice preț prestigiul; (d) *motivul autorealizării* exprimat prin orientarea spre valorificarea potențialului individual contribuie la dezvoltarea culturii emoționale a profesorului la diverse etape ale carierei, servind ca indicator al gradului de formare a culturii profesionale și (e) *motivul aprobării sociale* ca finalitate a comunicării asertive [57, p. 125].

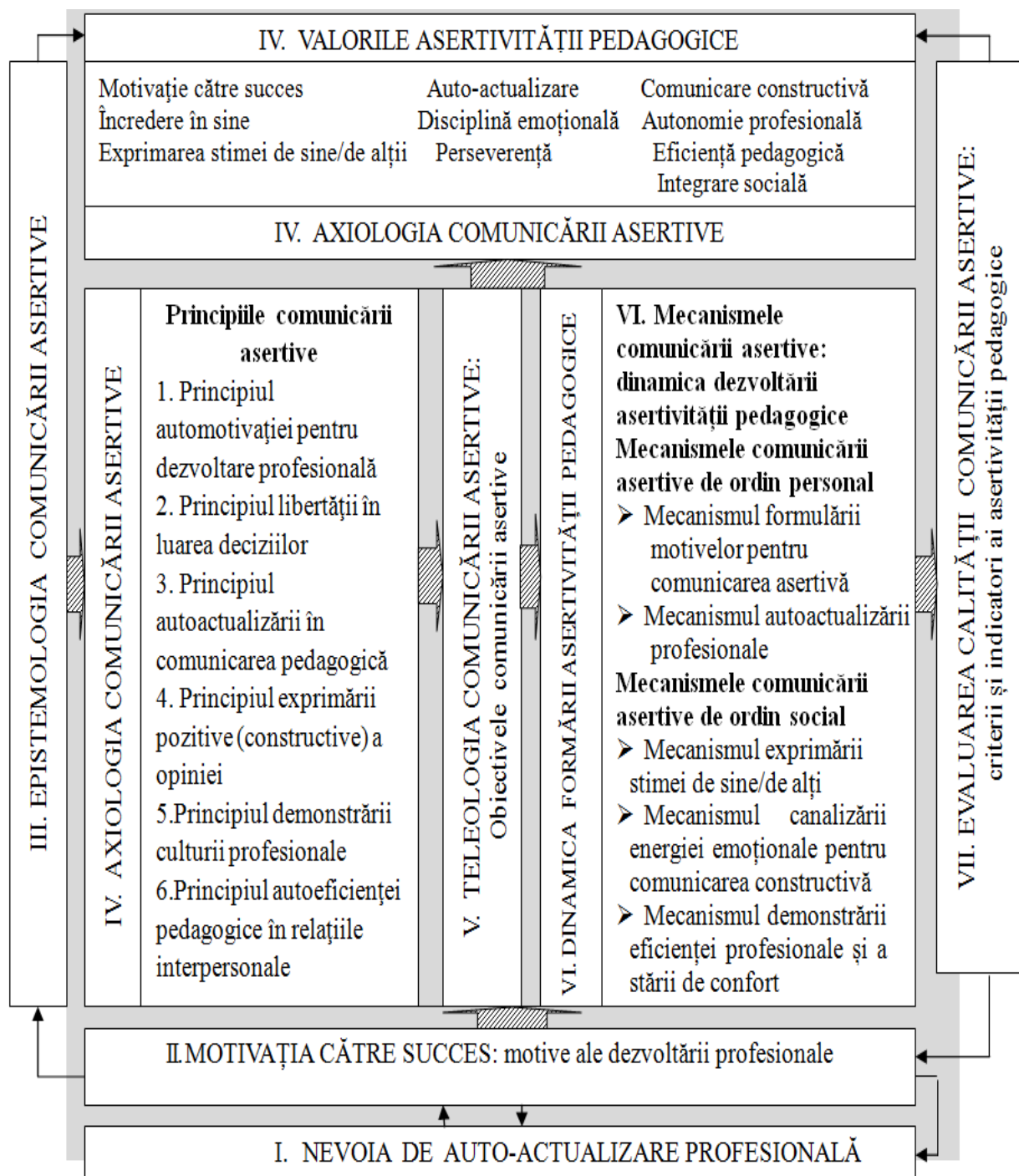


Fig. 2.5. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice

COMPONENTA III. **Epistemologia comunicării asertive** este reprezentată de fundamentele teoretice ale paradigmei comunicării asertive, identificate prin delimitarea atentă a celor mai reprezentative paradigme specifice pedagogiei (Tab. 2.7.):

Tabelul 2.7. Semnificația paradigmelor reprezentative ale pedagogiei

Paradigme reprezentative ale pedagogiei	Semnificația paradigmelor
Paradigma complexității	se raportează la teoria sistemelor, la multitudinea de elemente componente ale sistemului educațional, la relațiile ce se structurează între acestea, la contextul în care se realizează educația, la influențele mediului intern și extern etc.
Paradigma integrativității	presupune integrarea într-un tot unitar a elementelor componente, în vederea „corelării multiple și sintezei epistemice” [133, p.140].
Paradigma construcției cunoașterii pedagogice	definește pedagogia ca și construcție teoretică, prin aplicarea metodologiei constructiviste [133, p.141].
Paradigma discursului științific pedagogic	reflectă „trecerea de la discursul științific către cel metateoretic, al normalității pedagogiei ca știință a complexității educației” [Ibidem, p. 82].
Paradigma profesionalizării educatorului El. Joița	se afirmă pe fondul relației biunivoce dintre teoria și practica educațională [133].
Paradigma identității profesionale El. Joița	este abordată ca o <i>paradigmă de sinteză</i> care „poate contura caracteristicile matricei disciplinare” a pedagogiei, ca știință a educației.
Paradigma universală a medierii (S. Marcus, 2005)	născută din domenii și practici diverse (psihologie, sociologie, pedagogie etc.) pentru o „înțelegere mai bogată și mai nuanțată a lumii și a propriului nostru comportament”
Paradigma sociodidactică (C. Bulzac, 2008)	bazată pe educația nonformală cetrată pe relaționare, comunicare și interacțiune socială. Prin sociodidactică se întemeiază o paradigmă a educației în societatea cunoașterii, ca răspuns la noile transformări sociopolitice din țară și din lume [107, p. 21].

Comportamentul comunicativ asertiv poate fi învățat prin respectarea următoarelor **norme/reguli**: intervenirea în comunicare într-o manieră deschisă și onestă, învățarea relaxării și a reducerii fricii de a comunica; satisfacerea, în primul rând, a nevoilor socialmente acceptate, învățarea competențelor sociale ce conduc la stabilirea relațiilor interpersonale apropiate: asumarea responsabilității pentru fenomenele vieții private și publice; luarea mai multor decizii, conștientizarea sistemului propriu de valori și stabilirea limitelor [126, p. 190]. „Regulile comunicării asertive derivă din paradigme, dar paradigmele pot ghida cercetarea și în lipsa regulilor” [206, p.11].

Epistemologia comunicării asertive este susținută teoretic și de **modelele strategice de formare profesională a cadrelor didactice**. Judecând asupra adevărului axiomatic lansat de El. Joița (2005), că, „*prin excelență profesia didactică presupune permanenta dezvoltare a cadrelor didactice astfel, încât activitatea de formare a acestora să fie concepută în sensul evoluției spre realizarea principiilor pedagogiei moderniste și posmoderniste*”, se evidențiază importanța situării pregătirii socioprofesionale la nivelul unor modele strategice de formare profesională a cadrelor

didactice specifice: *modelul incitativ-personal* (bazat pe stimularea motivației și pe dezvoltarea potențialului individual), *modelul achiziției prin inserție socială* (bazat pe învățarea profesiei în context real), *modelul umanist* (care urmărește dobândirea culturii generale, formarea intelectualilor) și *modelul tehnicist* (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor) [132, p. 45], care au devenit repere conceptuale în cercetarea asertivității și respectiv, în elaborarea paradigmei comunicării asertive.

COMPONENTA IV. Axiologia comunicării asertive prezintă caracteristicile asertivității pedagogice ce rezultă din analiza și redefinirea termenului de comunicare asertivă și a conceptului competență de comunicare asertivă (CCA) și vizează potențialul subiectului (a cadrelor didactice, în cazul nostru) de a activa motivat și conștient cunoștințele, capacitățile și atitudinile în funcție de contextul social pentru a estima comportamentele proprii și ale celorlalți și a le folosi eficient în realizarea obiectivelor didactice. Prin urmare, în viziunea M. Ianioglu *competența de comunicare asertivă* reprezintă:

- ansamblul integrat de comportamente și resurse de utilizare a comunicării care au pe termen lung construirea și îmbunătățirea relațiilor sociale, formarea unui stil de viață sănătos, dezvoltarea încrederii în sine, a abilităților de luare a deciziilor și de management al conflictelor;

- ansamblul integrat de cunoștințe, atitudini și capacități ce permite a codifica și decodifica mesajele, comportamentele și atitudinile celorlalți deschis, direct și onest, într-un mod respectuos pentru a atinge scopul comunicării;

- totalitatea de capacități și abilități care solicită mobilizarea motivată a potențialului personalității, structurat în cunoștințe, capacități și atitudini ce se află în relație de interferență și influență reciprocă din moment ce se necesită atingerea scopului comunicării;

- ansamblul integral de abilități și comportamente condiționate de contextul social și manifestate printr-un sistem structurat de cunoștințe, capacități și atitudini, activate operațional și relațional din moment ce personalitatea tinde să atingă scopul propus în comunicare;

- totalitatea comportamentelor formate, condiționate de integralitatea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor activate operațional și relațional de persoana care tinde să atingă scopul comunicării;

- achizițiile specifice situației concrete și operaționalizate de către subiect sub formă de cunoștințe, capacități și atitudini, manifestate într-o manieră inedită din moment ce acesta tinde să atingă scopul propus în comunicare [126, p.198]. Această interpretare a CCA ne permite să apreciem caracterul special al relației dintre competența de comunicare, în general, și competența de operaționalizare a sistemului de cunoștințe, atitudini și comportamente asertive. Menționăm faptul că, această *competență de comunicare asertivă* facilitează adaptarea eficientă la situații conflictuale interpersonale specifice mediului școlar.

2.2.1. Principiile comunicării asertive

Competența de comunicare asertivă reprezintă un indicator al nivelului de cultură emoțională a profesorului și se prezintă ca integralitate de cunoștințe, capacități și atitudini [20, p. 69], definiție pe care o prezentăm și în formula lui X. Rogers: „*ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități*” [213, p. 19]

COMPONENTA IV. **Axiologia comunicării asertive** include **principiile comunicării asertive** care determină cadrele didactice spre elaborarea și valorificarea practică a regulilor comunicării asertive. Din perspectivă filosofică principiul este un element constitutiv al unui lucru [256]. Prin prisma epistemologică noțiunea de principiu explică un mare număr de cazuri [8]. În DEX *principiul* este element fundamental, idee, lege de bază pe care se întemeiază o teorie științifică, un sistem politic, juridic, o normă de conduită etc. Principiile sunt elementele relativ stabile ale cunoștințelor științifice ce reflectă cele mai generale legături și relații între fenomenele lumii obiective care servesc ca temelie, început logic pentru formularea teoriei. *Principiul* este, de fapt, un centru integrativ al diferitor cunoștințe și categorii. Altfel spus, principiul îndeplinește funcția conceptuală și metodologică a unei teorii, influențând esențial conținutul și semnificația [248].

De valoare incontestabilă pentru cercetarea noastră din perspectiva libertății educaționale este indicele de respectare a principiilor schimbării esențiale în educație promovate de G. Albu: principiul acceptării necondiționate a celorlalți și principiul congruenței, ce afirmă necesitatea de a fi tu însuși în fața elevilor, lăsând acestora libertatea de a reacționa și de a replica, așteptările legate de performanțe [4, p. 22]. Prin urmare, **autoeficiența** depinde de calitatea competențelor ș.a. [295].

Comportamentul comunicativ al profesorului, puternic influențat de anumite norme, se adoptă și se dezvoltă pe baza unor principii psihologice ca: *principiul determinismului, principiul reflexului, principiul reflectării și modulării informaționale, principiul unității conștiință-activitate, plan subiectiv intern-plan obiectiv, principiul genetic și al istorismului, principiul sistemicității* [146]. M. Ionioglo (2012) elaborează **principii ale comunicării asertive** în context universitar multietnic: *principiul învățării sociale, principiul valorificării potențialului cultural, principiul coeziunii de grup, principiul manifestării asertivității/indulgenței/suportivității, principiul continuității, consecvenței, perseverenței* [124, p. 45]. În continuare ne vom referi la semnificația principiilor comunicării asertive (Fig 2.6).

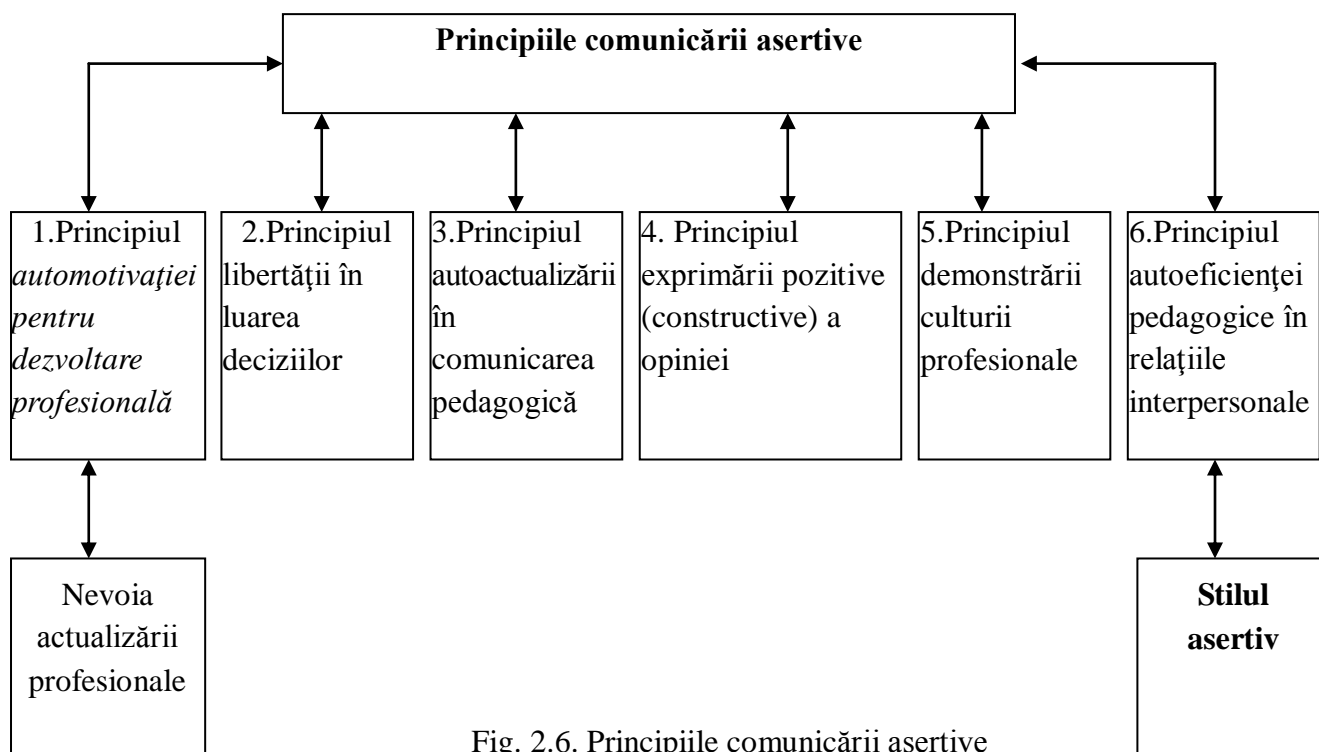


Fig. 2.6. Principiile comunicării asertive

Descrierea principiilor comunicării asertive

Principiul automotivației pentru dezvoltarea profesională indică importanța și necesitatea motivației personale a cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională. Motivația este ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ [5]; o structură de factori care determină manifestarea tensiunii sau plăcerii [181, p. 22]; autoghidarea spre atingerea scopurilor, inițiativă de dezvoltare și căutarea informațiilor și soluțiilor noi pentru îmbunătățirea performanțelor. Motivația se restructurează și se ajustează continuu, constituind temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului. Forma cea mai înaltă a motivației este motivația internă, care apare atunci când rolul profesional cu care interacționează subiectul devine el însuși o necesitate. Automotivația condensează în sine trebuința de activitate a subiectului, valorizarea socială pozitivă a activității acestuia și conștientizarea importanței sociale a activității desfășurate [255].

Principiul libertății în luarea deciziilor argumentează importanța libertății în a lua decizii. Libertatea este posibilitatea de a acționa după propria voință sau dorință [5, p. 66], iar decizia o hotărâre luată în urma examinării unei probleme, a unei situații etc. [4]. În viziunea lui G. Albu, pedagogia libertății se întemeiază pe faptul că individul nu se poate exprima decât într-o lume a oamenilor pe care îi respectă. Cadrele didactice fiind liberi în luarea deciziilor vor oferi libertate de decizie și elevilor și vor contribui la dezvoltarea unei generații libere [Ibid., p. 23]. Dezvoltarea comunicării asertive în mediul educațional va facilita aplicarea principiului menționat în practică.

Principiul autoactualizării în comunicarea pedagogică desemnează capacitatea individului de mobilizare a propriilor potențialități și exprimarea într-un comportament observabil. Actualizarea după H. Murraz este dorința de a surmonta obstacolele, de a exercita o putere, de a realiza ceva greu cât mai bine și mai repede posibil [275, p. 27]. A. Maslow plasează actualizarea sinelui în vârful ierarhiei trebuințelor umane constând în descoperirea și împlinirea propriilor potențialități înnăscute. Autoactualizarea se referă la dorința de autorealizare, la tendința de a deveni pentru el actualizat în domeniul în care are potențial. Cadrele didactice autoactualizate vor fi motivate de un puternic sentiment de etică personală și responsabilitate care vor ghida îmbunătățirea propriei vieți [271].

Principiul exprimării pozitive (constructive) a opiniei argumentează rolul comunicării constructive și egalitatea interlocutorilor în procesul de comunicare. Noțiunea constructiv conform DEX-ului semnifică: care servește spre a construi ceva, a îmbunătăți o activitate, iar noțiunea pozitiv: de valoros, demn de urmat [89]. În contextul cercetării noastre ne referim la construirea unei relații de valoare în procesul comunicării interpersonale. E. Stanculescu propune în cadrul comunicării constructive principiile câștigi-câștig și colaborării active. Pentru o comunicare interpersonală constructivă autoarea sugerează: să nu atacăm, să fim deschiși, flexibili, să abordăm lucrurile apreciativ, nu critic ș. a. [249].

Principiul afirmării culturii profesionale vizează demonstrarea competențelor profesionale și personale. Competențele reprezintă o combinație dinamică de însușiri (cunoștințe și aplicarea lor, atitudini și responsabilități profesionale) ce exprimă finalitățile de studiu sau maniera în care tânărul pedagog va reuși să aplice cunoștințele obținute la sfârșitul programului de formare profesională. Dezvoltarea profesională și personală nu sunt disjuncte, independente sau izolate, ele se întrepătrund, se condiționează reciproc acționând cooperant și sinergic pentru atingerea scopurilor și obiectivelor valorice. Comunicarea asertivă ne va permite să ne expunem onest și odată cu aceasta să ne dezvoltăm din punct de vedere profesional demonstrând competențele.

Principiul autoeficienței pedagogice în relațiile interpersonale vizează tendința de a se angaja în comportamente despre care consideră că le vor aduce ce-și doresc și că le pot face. Teoria eficienței personale, promovată de A. Bandura, susține că „schimbarea psihologică și comportamentală se produce prin modificarea credințelor individului despre stăpânirea mediului și eficiența personală prin procesarea, integrarea și reglarea comportamentului. Expectanțele privind eficiența determină alegerea acțiunilor, efortul pe care-l depunem, persistența în fața dificultăților și experiențele noastre afective. Autoeficiența rezultă din atribuirile pe care le face individul. Convingerile eficienței formează baza pentru complex și contradictoriu. Autoaprecierea profesorului în vederea dezvoltării profesionale rămâne o

problemă deschisă dezbaterii sociale, la nivelul teoriilor psihologice, sociologice, politologice, antropologice. Cerințele școlii moderne sunt deosebit de complexe în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice pentru asigurarea calității prestației didactice. Modelul profesorului trebuie să includă, în mod pregnant și valorile-principiile comunicării asertive.

Abordarea axiologică a principiilor comunicării asertive permite analiza comprehensivă și prospectivă a paradigmei comunicării asertive din perspectivele normativității pedagogice impunând elaborarea criteriilor de evaluare a asertivității pedagogice și a indicatorilor calității comunicării asertive necesare pentru evaluarea acțiunilor de formare a cadrelor didactice.

2.2.2. Valorile asertivității pedagogice

COMPONENTA IV. **Valorile asertivității pedagogice** reprezintă axiologia comunicării asertive și implică examinarea și valorificarea unei competențe profesionale a cadrelor didactice ce asigură realizarea rolului de manager al procesului educațional prin dobândirea treptată a autorității deontologice necesare pentru comunicarea asertivă. *Valorile profesionale* reprezintă competențele de bază ale specialiștilor într-un anumit domeniu, dezvoltarea cărora devine sursă motivațională și standard de performanță pentru exercitarea unei profesii.

Asertivitatea pedagogică este rezultatul formării unui ansamblu de atitudini și comportamente învățate care au ca efecte pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, îmbunătățirea abilităților de a lua decizii responsabile, dezvoltarea abilităților de management al conflictelor, respectarea drepturilor personale, *formarea unui stil asertiv*, realizabil prin integrarea în conduita deontologică a valorilor asertivității pedagogice descrise în Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Valorile asertivității pedagogice

Valorile asertivității pedagogice	Explicația științifică a valorilor
1. Motivație către succes	reflectă motivele formării profesionale de afirmare de sine și integrare optimă.
2. Încredere în sine	reprezintă integritatea, conștientizarea propriilor cunoștințe și competențe într-un anumit domeniu, pe rezultatele pozitive obținute anterior și este întreținută prin abordarea treptată a altor experiențe în scopul de a fixa și transfera competențele, precum și pentru a descoperi alte competențe de care nu eram conștienți.
3. Exprimarea stimei de sine/de alții	profesionalismul pedagogic se exprimă prin stima de sine și buna imagine de sine
4. Perseverență	implică proiectarea coerentă a dezvoltării profesionale
5. Auto-actualizare	se reflectă în autodezvăluirea și autoafirmarea profesională
6. Disciplină emoțională	oferă personalității dreptul și puterea de a alege felul în care se va simți, fiecare având datoria de a-și crea și declanșa propriul proces de disciplină

7. Comunicare constructivă	proiectarea/realizarea obiectivelor comunicării asertive
8. Autonomie profesională	independența în luarea deciziilor profesionale
9. Eficiență pedagogică	se exprimă prin recunoașterea autorității profesorului
10. Integrare socială	Satisfacția/mulțumirea profesională apare din acoperirea nevoilor de dezvoltare profesională și autoactualizare, componentă importantă a echilibrului vieții personale, un punct de sprijin existențial ce compensează, nereușitele pe alte planuri. Satisfacția profesională poate deveni o dominantă a realizării de sine constituind o cale spre buna imagine de sine, ce trebuie reglată pe parcursul vieții.

Formarea asertivității pedagogice a cadrelor didactice conduce la integrarea unor **valori ale comunicării asertive**: *motivația către succes, stimă de sine, orientare comunicativă, afirmare de sine, autodezvăluirea, integrarea*, în baza cărora au fost elaborate principiile comunicării asertive (Tab. 2.9).

Tabelul 2.9. Corelația principii - valori ale comunicării asertive

Principii ale comunicării asertive	Valorile comunicării asertive
Principiul automotivației pentru dezvoltarea profesională	Motivație către succes
Principiul libertății în luarea deciziilor	Încredere în sine Exprimarea stimei de sine/de alții
Principiul autoactualizării în comunicarea pedagogică	Perseverență Auto-actualizare
Principiul exprimării pozitive (constructive) a opiniei	Orientare comunicativă Disciplină emoțională
Principiul afirmării culturii profesionale	Comunicare constructivă Autodezvăluirea Autonomie profesională
Principiul autoeficienței pedagogice în relațiile interpersonale	Eficiență pedagogică Integrare socială

Integrarea operațională a principiilor comunicării asertive și a valorilor asertivității pedagogice în conduita deontologică a cadrelor didactice implică antrenarea și învățarea sistematică a mecanismelor comunicării asertive care conduc la formarea **stilului relațional de comunicare pedagogică** bazat pe valorile profesionale și valorile democratice.

Stilul asertiv de comunicare apare ca expresie sintetică a experienței personale și profesionale, având ca nucleu modele ale conduitei comunicative și configurația competențelor, a trăsăturilor de personalitate și caracter, imaginea de sine, statutul profesional, reglate, în mod natural de normele comunității pedagogice.

COMPONENTA V. **Teleologia comunicării asertive** implică definirea finalităților privind dezvoltarea asertivității pedagogice. Cadrele didactice vor învăța să-și formuleze obiectivele comunicării asertive în perspectiva operaționalizării obiectivelor pentru educația asertivității elevilor:

- să conștientizezi necesitatea formării propriei identități profesionale;

- să conștientizezi importanța dezvoltării profesionale permanente;
- să formulezi motive și obiective specifice dezvoltării profesionale;
- să exprimi toleranță și înțelepciune pedagogică în comunicarea interpersonală;
- să te afirmi în mediul elevilor pentru a obține autoritate deontologică;
- să propui soluții la probleme de construcție a carierei prin decizii adecvate;
- să exprimi ferm și încrezut poziții și convingeri profesionale;
- să explici importanța culturii emoționale pentru promovarea în cariera pedagogică;
- să-ți formezi imaginea de sine pozitivă în mediul profesional.

Realizarea obiectivelor cu referire la formarea profesională a asertivității pedagogice, necesară pentru comunicarea asertivă, implică formarea aparte a elementelor acestei competențe profesionale (A. P.) în termeni de atitudini, capacități și cunoștințe specifice (Vezi Tab. 2.10):

Tabelul 2. 10. Structura și conținutul asertivității pedagogice

Atitudini	Capacități	Cunoștințe
<ul style="list-style-type: none"> • convingerea despre necesitatea dezvoltării profesionale permanente; • convingerea privind importanța stimei de sine în afirmarea profesională; • convingerea despre oportunitatea determinării motivelor actualizării de sine în context profesional; • conștientizarea eficienței sale profesionale în comunicarea profesională; • conștientizarea gradului de autonomie și libertate în luarea deciziilor profesionale; • conștientizarea nivelului autorității profesionale; • atitudinea critică în evaluarea gradului de respectare a principiilor comunicării asertive; • convingerea despre suficiența gradului de inserție profesională. 	<ul style="list-style-type: none"> • capacitatea de a exprima interes spre dezvoltarea profesională; • capacitatea de a formula cu încredere în sine motivele dezvoltării profesionale; • capacitatea de a fi perseverent în comunicarea asertivă pentru promovarea în cariera pedagogică; • capacitatea de a explica motivația pentru dezvoltarea în carieră; • capacitatea de auto-actualizare în contextul profesional; • capacitatea de a respecta principiile comunicării asertive; • capacitatea de a fi eficient și constructiv în comunicarea pedagogică pentru integrarea socioprofesională. 	<ul style="list-style-type: none"> • motivație; • motive profesionale; • asertivitate pedagogică; • principiile comunicării asertive; • mecanismele comunicării asertive (personale, sociale); • semnificația valorilor asertivității pedagogice; • carieră pedagogică; • autoactualizare; • autodezvăluire; • autoafirmare profesională; • autoevaluare critică; • stima de sine; • încredere în sine; • imaginea de sine; • indicatorii eficienței comunicării asertive; • criteriile de evaluare a asertivității pedagogice; • autonomia și libertatea în educație; • satisfacția profesională.

Deducem, că **asertivitatea pedagogică** este o competență socio-profesională de autoactualizare și autoafirmare profesională în comunicarea pedagogică, ce apare ca rezultat al formării unui ansamblu de atitudini, capacități și cunoștințe învățate având ca efecte pe termen lung -

îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, consolidarea competenței de a lua decizii responsabile, dezvoltarea capacităților de management al conflictelor și funcționalitatea competențelor profesionale.

Activitatea profesională se rezumă la o suită de poziții sociale și funcții - surse principale de obținere a veniturilor, absolut necesare pentru satisfacerea nevoilor existențiale, raportate la un standard de civilizație accesibil. Satisfacerea trebuințelor culturale (*școlarizare, profesionalizare, accesul la informații, accesul la forme de relaxare și distracție*) se realizează cu eforturi financiare ce depind de calitatea carierei obținute prin recompensarea muncii profesionale.

Devenirea socială și profesională a omului pentru activități recunoscute și recompensate este un proces complex ce se desfășoară continuu, impulsionat de ritmul și schimbările socio-economice și culturale, orientat spre definirea oportunităților posibile pentru carieră. **Cariera** cuprinde totalitatea experiențelor profesionale și personale în care un individ se implică pe parcursul întregii sale vieți. Registrul șanselor de dezvoltare profesională vizează pregătirea pentru inserția socială asigurată pe temeiul atitudinal și motivațional. Reușita și succesul profesional sunt determinate de factori: *de natură bio-psihică, educațională, managerială, socio-economică și culturală*. Rezultatele profesionale depind de starea de sănătate, **indicatorii vitalității umane** fiind: *forța, rezistența, mobilitatea, adaptabilitatea, capacitățile psihice (cognitive și afeciv-atitudinale), inteligența și cultura*.

2.2.3. Mecanismele comunicării asertive

COMPONENTA VI. **Dinamica formării asertivității pedagogice** depinde în mare parte de inițiativele de comunicare avansate de către profesori într-o manieră profesională de libertate și autonomie, pertinentă, înțelepciune, curajul de a înfrunta temerile individuale, perseverența și conștientizarea profundă a gradului de succes profesional, rezultat din autodezvăluire și afirmare pedagogică, confirmate prin inserție profesională optimă.

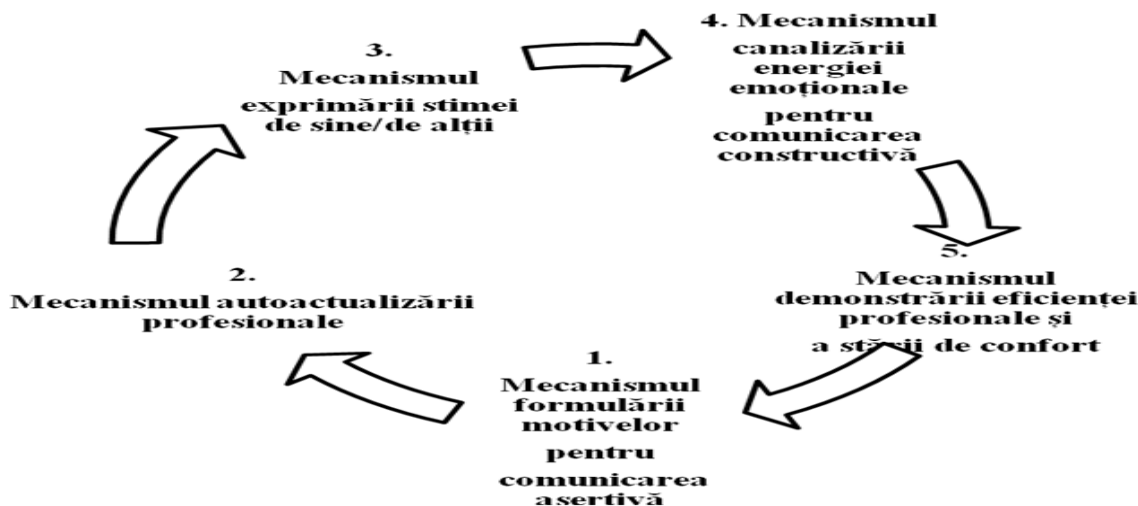


Fig 2. 7. Continuitatea mecanismelor comunicării asertive

Tab. 2.11. prezintă explicația științifică a mecanismelor comunicării asertive a cadrelor didactice care facilitează funcționalitatea comunicării asertive și permite înțelegerea proceselor angrenate în schimbările de poziționare comunicativă a elevilor, care aștepteaptă să primească asistență concretă și prescripții școlare.

Descrierea succintă a mecanismelor comunicării asertive

Tabelul 2.11. Mecanisme comunicării asertive

Mecanisme comunicării asertive de ordin personal		
1. Mecanismul formulării motivelor pentru comunicarea asertivă	PERSONAL	vizează intervențiile comunicative profesionale ce apar în condițiile formulării concrete a motivelor dezvoltării profesionale. Cel mai frecvent motiv actualizat este <i>motivul spiritual</i> , legat de optimizare, autodepășire, autoactualizare, autoexprimare creativă și creșterea accesului la resursele interioare neutilizate.
2. Mecanismul autoactualizării profesionale		se referă la tendința expresivă a profesorului de a se autoafirma prin discursuri consacrate.
Mecanisme comunicării asertive de ordin social		
3. Mecanismul exprimării stimei de sine/de alții	SOCIAL	presupune demonstrarea explicită a încrederii și a stimei de sine; implică prezentarea stimei de alții ca și releu de menținere a interesului pentru comunicare.
4. Mecanismul canalizării energiei emoționale pentru comunicarea constructivă		explică originea energiei emoționale și necesitatea disciplinării emoționale în perspectiva monitorizării constructive a comunicării în mediul școlar.
5. Mecanismul demonstrării eficienței profesionale și a stării de confort		se referă la demersul de edificare a autorității deontologice prin optimizarea calității discursului pedagogic până la atingerea stării de confort psihologic.

Mecanisme comunicării asertive sunt activate de către profesori și aceștia prin dispoziția sa și orientarea comunicativă influențează elevii exprimând: capacitatea de a convinge, relevanța și curajul de a demonstra logic adevăruri, exprimarea expresivă, expuneri semnificative și inteligente, dialog colocvial antrenant, toate acestea centrate pe elevii care învață competențele sociale, inclusiv comportamentul asertiv.

2.2.4. Criteriile de evaluare și indicatorii asertivității pedagogice

COMPONENTA VII. Evaluarea calității comunicării asertive se va realiza prin aplicarea practică a criteriilor – indicatorilor și valorilor asertivității pedagogice, descrise în Tab. 2.12.

Tabelul 2.12. Corelația criterii – indicatori – valori ale asertivității pedagogice

Criteriile de evaluare a asertivității pedagogice	Indicatorii calității comunicării asertive	Valorile comunicării asertive
Motivație către succes	<ul style="list-style-type: none"> • orientarea motivațional-valorică • autodeterminare • autoevaluare obiectivă 	<ul style="list-style-type: none"> • motivat • conștient • interesat
Încredere în sine	<ul style="list-style-type: none"> • siguranță profesională • comunicare intrapersonală • reflecție personală și profesională • conștientizarea propriilor emoții 	<ul style="list-style-type: none"> • sigur • determinat • pozitiv • comunicativ
Exprimarea stimei de sine/de alții	<ul style="list-style-type: none"> • formularea inițiativelor • atitudini prosociale • orientare valorică prosocială 	<ul style="list-style-type: none"> • interesat • concentrat • sociabil • obiectiv
Auto-actualizare	<ul style="list-style-type: none"> • exprimarea flexibilității emoționale • diferențierea stărilor emoționale • culturalizare emoțională • adaptarea conduitei comunicative 	<ul style="list-style-type: none"> • creativ • flexibil • competent • reflexiv
Disciplină emoțională	<ul style="list-style-type: none"> • stabilitate emoțională • diagnosticarea reacțiilor emoționale • aprecierea conținutului și a calității emoțiilor • evaluarea originii fenomenelor emoționale 	<ul style="list-style-type: none"> • sensibil • analist • experimentat • ordonat
Comunicare constructivă	<ul style="list-style-type: none"> • dispoziție comunicativă • luarea deciziilor emoționale adecvate • pronosticarea reacțiilor emoționale • rezonanță afectivă 	<ul style="list-style-type: none"> • echilibrat • hotărât • realist
Autonomie profesională	<ul style="list-style-type: none"> • comunicare empatică • satisfacție profesională • transformarea situațiilor pedagogice în situații educative • cunoașterea experiențelor emoționale 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptat • empatic • afirmat
Eficiență pedagogică	<ul style="list-style-type: none"> • autodezvăluire • afirmarea de sine • flexibilitate emoțională 	<ul style="list-style-type: none"> • sociabil • investigator • spirit critic
Integrare socială	<ul style="list-style-type: none"> • adaptare creativă • inserție profesională • amplificarea continuă a stării de bine 	<ul style="list-style-type: none"> • creativ • integrat • mulțumit
Perseverență	<ul style="list-style-type: none"> • orientare spre succes • spirit autocritic 	<ul style="list-style-type: none"> • coerent • insistent

Orientarea și consilierea pentru valorile profesionale apropie omul de profesie prin monitorizarea individuală eficientă care se referă la *cunoașterea și perceperea de sine, autocontrolul, perseverența, gândirea pozitivă, atitudini stimulative și tenacitate în autorealizarea socio-profesională.*

Condițiile succesului profesional vizează, în primul rând, acțiuni bazate pe formularea unor obiective clare și inteligență în folosirea mijloacelor de reușită profesională. În acest mod, cariera profesională devine contextul de autoafirmare și exprimare a personalității. Dobândirea unei profesii la etapa formării inițiale constituie startul integrării socio-profesionale. Pe temeiul formării inițiale, are loc formarea continuă, reorganizarea și restructurarea competențelor pentru a face față cerințelor sociale schimbătoare. Viața profesională activă este preocuparea pentru obținerea unor posturi și funcții apreciate ca reușite/succese sau insuccese.

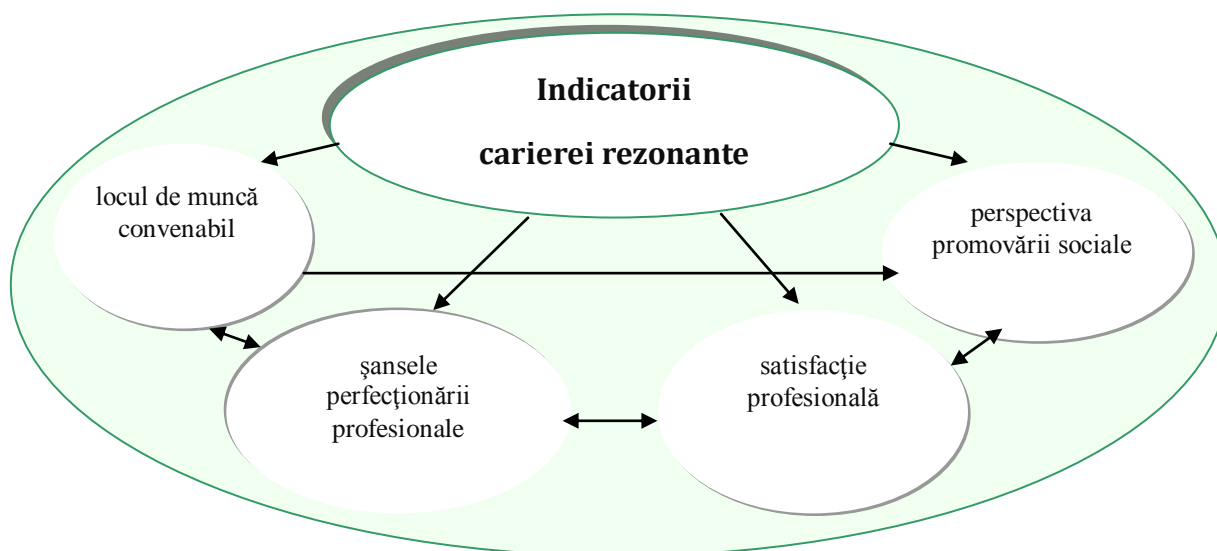


Figura 2.8. Indicatorii carierei rezonante și a prestigiului social [55]

Din motivele reflectate în figură, fundamentale pentru comportamentul profesional și respectul social, sunt motivele de aprobare socială, pentru că fiecare dorește să se prezinte la locul de muncă și în propriii ochi. Oamenii vor să fie respectați pentru ceea ce sunt, evitând să fie ridicoli sub anumite aspecte, motivație dezvoltată încă din copilărie.

Exercitarea profesiei presupune tendința mereu crescândă de a îmbunătăți statutul socio-profesional, fiind motivată de anumite **nevoi/trebuințe umane**: trebuința de prestigiu, trebuința stimei de sine, a încrederii și siguranței de sine care influențează situarea la un anumit nivel valoric.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Preocuparea pentru elaborarea axei conceptuale a PCA a determinat organizarea experimentului pedagogic de constatare cu scopul evaluării nivelului de formare a asertivității pedagogice care a permis relevarea unor probleme de autoactualizare și autoafirmare profesională a cadrelor didactice: (a) *subestimarea sinelui, imaginea de sine (componenta constitutivă a comunicării asertive) incertă*, denumit și conceptul de sine (self-concept), care generează neîncrederea în forțele proprii și în viitor, sugerând necesitatea de corecții psihologice, este necesară dezvoltarea imaginii de sine pozitive, inclusiv și la educați. Precizăm că imaginea de sine se formează prin comparația cu modele de pedagogi prin vocație și se exprimă în: *informații despre sine, autoprezentarea, stima de sine*. Imaginea de sine se formează prin conștientizarea a „*cine sunt eu ca profesor*” și a „*ceea ce pot să fac ca să mă prezint ca un bun profesor*”. Se constată că profesorii cu o stimă de sine scăzută nu-și asumă responsabilități profesionale deoarece nu sunt convingși că le pot onora și prin urmare, nu reușesc. Deducem că:

(a) este nevoie de format studenților pedagogi calitățile ce vor conduce la creșterea respectului de sine;

(b) *stilul pasiv de comunicare pedagogică* care generează apatia elevilor față de activitatea de învățare;

(c) *lipsa unor modele de realizare profesională de succes* care conjugat cu reitingul profesiei didactice în context național contribuie la consolidarea reprezentării publice că „este dezavantajos să devii pedagog” și în aceste condiții sociale este greu să promovezi ideea despre autoeficacitate profesională,

(d) *agresivitatea profesională (exprimată în impulsivitate și propulsivitate, uneori chiar violență)* care se explică prin insuccese, plus alte probleme care au fost descrise în capitol.

PCA constituie sinteza celor mai relevante teorii, paradigme, modele, principii, criterii și indicatori, dar și mecanisme ale comunicării asertive, care pot fi valorificați în descrierea asertivității pedagogice a studenților pedagogi, ca și competență profesională a cadrelor didactice necesară pentru comunicarea profesională în mediul profesional [15, p. 93].

Desprindem în contextul cercetării un alt aspect al ***problemei cercetării***: necesitatea elaborării unei Tehnologii de integrare a PCA în formarea profesională a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă în mediul educațional. ***O altă direcție de soluționare a problemei*** constă în: elaborarea Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă și alte acțiuni aferente cercetării orientate spre renovarea sistemului de formare a cadrelor didactice și descrierea valorilor obținute experimental din aplicarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională a studenților pedagogi*.

3. AXA TEHNOLOGICĂ A INTEGRĂRII PARADIGMEI COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI

Capitolul include descrierea designului cercetării experimentale a integrării paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a cadrelor didactice, proiectat ca rezultat al studierii preceptelor teoretice și implementate în Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău. Rezultatele cercetării experimentale relevă valori medii comparate, ilustrate prin argumente științifice în textul capitolului, ce confirmă eficiența *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi* în scopul dezvoltării asertivității pedagogice, prin construcție și dezvoltare a curriculumului pedagogic universitar, de pregătire profesională a studenților pedagogi în planul asertivității pedagogice a studenților pedagogi.

3.1. Tehnologia de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională a studenților pedagogi

Eficiența profesională a cadrelor didactice în interacțiunile didactice este determinată de gradul de formare a capacităților de afirmare, susținere a propriului punct de vedere, apărarea drepturilor proprii, exprimarea orientării emoționale pozitive, dar și a expunerii nemulțumirilor prin menținerea în aria culturii pedagogice, afirmate în contextul comunicării didactice. În acest sens, un rol important în autoafirmarea cadrelor didactice au competențele profesionale, inclusiv *asertivitatea pedagogică*.

Specialiștii din domeniul formării cadrelor didactice susțin, că *asertivitatea* este un „comportament deontologic” M. Cojocaru-Borozan (2014), „tip de manifestare în situații de comunicare pedagogică”, O. Dandara (2015), „profesorii manifestă, de cele mai multe comportament agresiv sau pasiv, *comportamentul asertiv fiind descris ca punct de mijloc între pasivitate și agresivitate*”, V. Andrițchi (2012) „caracteristicile comportamentului asertiv sunt educate pe parcursul întregii vieții”, El. Rusu „cadrele didactice neîncrezute în sine tind maxim să evite manifestările personale în activitatea socială, orice formă de prezentare a propriilor idei, păreri, dorințe și necesități, urmate de sentimentul de rușine și frică, imposibilă din cauză că nu au fost formate abilitățile necesare în sensul comunicării. *Tendința spre actualizare profesională*, specifică conduitei asertive, se va manifesta prin dorința de a surmonta obstacolele, de a-și exercita rolurile profesionale cât mai bine și mai repede posibil, avansând astfel către creșterea gradului de autonomie și independență, spre lărgirea experienței și a progreselor personale. Actualizarea profesională a cadrelor didactice se referă la dorința de autorealizare pedagogică, la tendința de a deveni eficient și integrat optim în domeniul învățământului.

În scopul formării asertivității pedagogice a studenților pedagogi pentru actualizare profesională prin afirmarea profesională în gestiunea eficientă a comunicării asertive în contextul

educațional a fost elaborată *Tehnologia de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi* (Tehnologia de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților pedagogi) (Fig. 3.1).

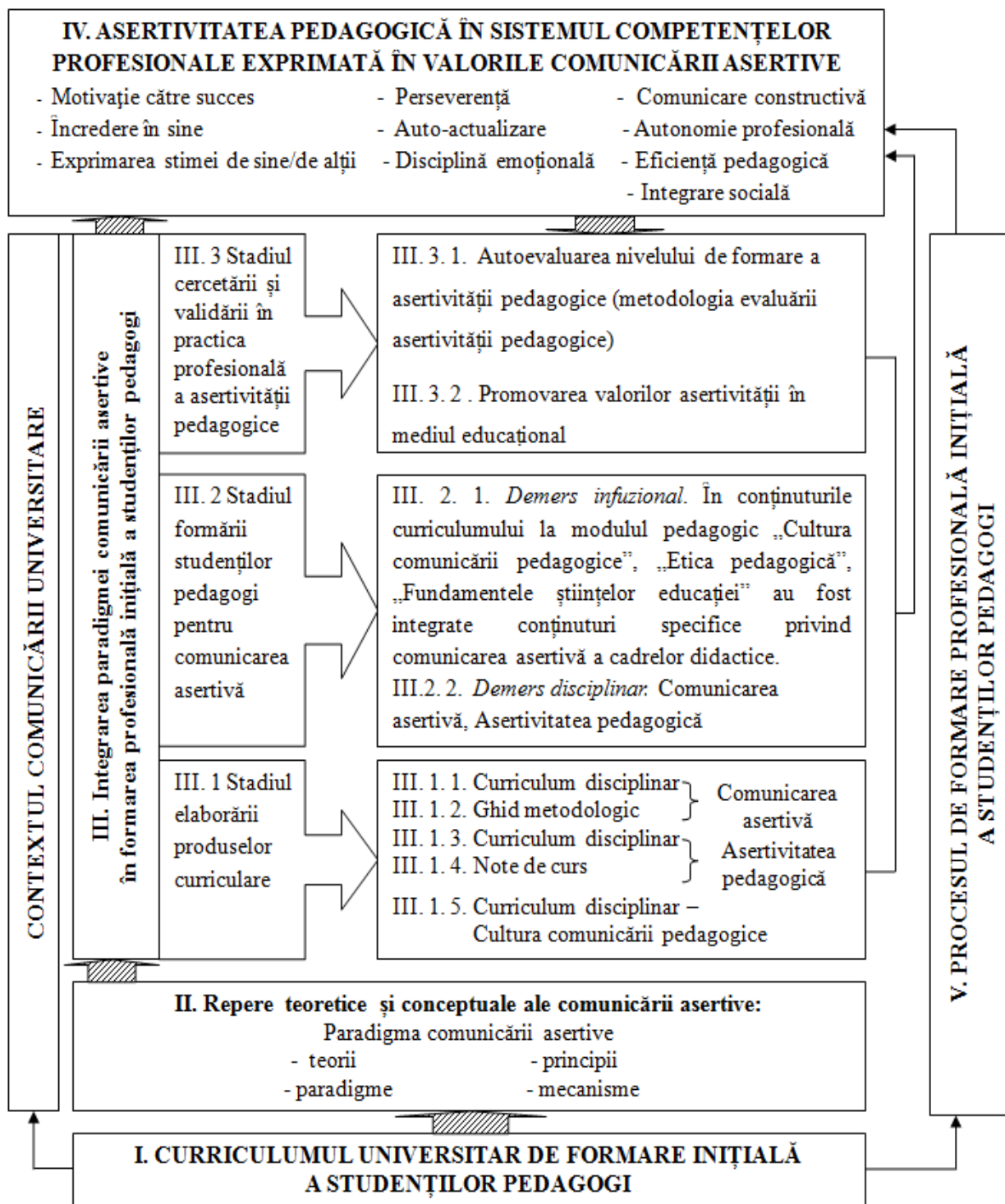


Fig. 3.1. Tehnologia de integrare a PCA în formarea profesională a studenților pedagogi

I. Curriculumul universitar de formare profesională inițială a cadrelor didactice

Analiza planurilor de studii de la UPS, „I. Creangă”, a avut drept scop – identificarea cursurilor universitare ce crează oportunități pentru valorificarea conținuturilor specifice vizând dezvoltarea studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă a cadrelor didactice în procesul

pregătirii profesionale inițiale. La debutul cercetării (anul universitar 2012) s-a constatat, faptul că în planurile de studii nu se atestă un curs de „*Comunicare asertivă*” cu statut obligatoriu și nici cu statut opțional. Conținuturile programelor la modulul pedagogic (Cultura comunicării pedagogice, Etica pedagogică, Fundamentele științelor educației) la etapa dezvoltării experimentului propun teme ce vizează doar implicit formarea pentru CACD (Comunicarea asertivă a cadrelor didactice).

Din rațiuni de construcție și dezvoltare curriculară a curriculumului de formare profesională a cadrelor didactice a fost introdusă disciplina de studiu cu statut opțional „*Comunicarea asertivă*” la anul 2, sem. 3 la specialitatea Pedagogie socială și la frecvență redusă în anul 3 sem. 6 și disciplina de studiu cu statut opțional „*Asertivitatea pedagogică*” la anul 3, sem. 5 de studii la specialitatea Pedagogie și limba engleză și la Pedagogie, învățământ cu frecvență redusă.

1. 2. Elaborarea de curriculum disciplinar al cursurilor universitare

II. Reperete teoretice, conceptuale și metodologice ale comunicării asertive ce reprezintă paradigma comunicării asertive înscriu: *teorii, principii, paradigme, mecanisme ale comunicării asertive*: teoria *interacțiunii sociale* (T. Felson); teoria conflictului (M. Weber), teoria *frustrare-agresivitate* (S. Dollard, M. Berkowitz); teoria culturii emoționale (I. Andreeva) [Apud, 170], teoria maximizării afective (M. Hammond); teoria disciplinării emoționale (Ch. Manz) [91]; teoria educației bazate pe inteligență emoțională (D. Goleman) [109]; teoria muncii emoționale; teoria culturii emoționale, metodologia cercetării și tehnologia dezvoltării culturii emoționale (M. Cojocaru-Borozan) [57]; teoria privind Pedagogia culturii emoționale (D. Chabot (2005), M. Cojocaru-Borozan, C. Zagaievschi (2014) etc. [59]; [187].

Fundamentele epistemologice ale comunicării asertive includ: **(a) principiiile comunicării asertive** ce determină cadrele didactice spre elaborarea și valorificarea practică a regulilor comunicării asertive: principiul automotivației pentru dezvoltarea profesională, principiul libertății în luarea deciziilor, principiul autoactualizării în comunicarea pedagogică, principiul exprimării pozitive (constructive) a opiniei, principiul afirmării culturii profesionale, principiul autoeficienței pedagogice în relațiile interpersonale, dar și **(b) mecanismele activate în comunicarea asertivă**: mecanismul formulării motivelor pentru comunicarea asertivă, mecanismul autoactualizării profesionale, mecanismul exprimării stimei de sine/de alți, mecanismul canalizării energiei emoționale pentru comunicarea constructivă, mecanismul demonstrării eficienței profesionale și a stării de confort și **(c) indicatorii calității comunicării asertive și valorile comunicării asertive** (cap. II, 2.2.).

III. Integrarea paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a cadrelor didactice prin publicarea resurselor curriculare universitare a vizat:

A. **Introducerea cursului universitar opțional Comunicarea asertivă** în planurile de studii la specialitatea *Pedagogie socială* (învățământ cu frecvență la zi) în semestrul 3 și la specialitatea *Pedagogie* (învățământ cu frecvență redusă), preconizat pentru studenții an. 2, de la facultatea *Pedagogie* (vezi Ghidul studenților).

B. **Publicarea ghidului metodologic Comunicarea asertivă**

C. **Introducerea cursului universitar opțional Asertivitatea pedagogică**, preconizat pentru studenții an. 3 de la facultatea *Pedagogie* a fost introdus în planurile de studii la specialitatea *Pedagogie* și limbă engleză (învățământ cu frecvență la zi) (vezi Ghidul studenților).

D. **Publicarea notelor de curs Asertivitatea pedagogică** pentru necesitățile studenților de formare a culturii pedagogice prin învățarea comportamentului asertiv în comunicare.

III.1. Stadiul elaborării produselor curriculare vizează curriculumul disciplinar și ghidul metodologic „*Comunicarea asertivă*” (2013) (Anexa 2), apoi curriculumul disciplinar și notele de curs „*Asertivitatea pedagogică*” (2015) (Anexa 3).

III.1.1. Cursul universitar opțional „Comunicarea asertivă”, preconizat pentru studenții an. 2, de la facultatea *Pedagogie* a fost introdus în planurile de studii la specialitatea *Pedagogie socială* (învățământ cu frecvență la zi) în semestrul 3 și la specialitatea *Pedagogie* (învățământ cu frecvență redusă) (vezi Ghidul studenților) (2013). **Curriculumul disciplinar „Comunicarea asertivă”** conține *finalitățile de studii* au inclus următoarele *obiective*: să identifice specificul comunicării asertive a cadrelor didactice; să descrie funcțiile și principiile comunicării asertive; să valorifice dimensiunile comunicării asertive în discursul pedagogic; să formuleze obiective de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă; să elaboreze un program individual de autodezvoltare prin comunicarea asertivă; să evalueze gradul de formare a asertivității pedagogice utilizând indicatorii și criteriile specifice comunicării asertive; să utilizeze descriptorii de performanță în autoevaluarea nivelului de formare pentru comunicarea asertivă a studenților.

Unitățile de conținut ale curriculumului disciplinar includ: **I. Fundamente conceptuale ale paradigmei comunicării asertive**; 1.1. Scurt istoric al conceptului de comunicare asertivă; 1.2. Conceptualizarea paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice; 1.3. Competența de comunicare asertivă – condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice; 1.4. Pedagogia culturii emoționale - știință a educației orientată spre formarea cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă; **II. Diagnosticarea pedagogică a gradului de formare a asertivității pedagogice pentru comunicarea asertivă**; 2.1. Metodologia cercetării comunicării asertive, 2.2. Indicatori, criterii și descriptorii de performanță a comunicării pedagogice asertive, 2.3. Tehnologia dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă, 2.4. Strategii de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă, 2.5. Tehnici de evaluare formativă a competenței de comunicare asertivă.

III.1.2. Ghidul metodologic „Comunicarea asertivă” a fost elaborat în sprijinul cadrelor didactice universitare, destinat mai ales studenților în vederea pregătirii pentru seminariile universitare. Pentru valorificarea praxiologică a conținuturilor indicate în ghidul metodologic au fost elaborate activități de seminarii prin anumite întrebări, teme de reflecții și activități de învățare: Seminarul 1. Clarificări conceptuale privind comunicarea asertivă, Seminarul 2. Conexiuni teoretice pentru construcția paradigmei comunicării asertive, Seminarul 3. Interdependența între asertivitatea pedagogică și cultura emoțională a profesorului, Seminarul 4. Evaluarea competenței de comunicare asertivă a cadrelor didactice, Seminarul 5. Educația pentru comunicarea asertivă în contextul noilor provocări educației.

III.1.3. Cursul universitar opțional „Asertivitatea pedagogică”, preconizat pentru studenții an. 3 de la facultatea Pedagogie a fost introdus în planurile de studii la specialitatea Pedagogie și limbă engleză (învățământ cu frecvență la zi) (vezi *Ghidul studenților, 2013*). Finalitățile de studiu au inclus următoarele *obiective*: să definească asertivitatea pedagogică; să prezinte componentele asertivității pedagogice; să explice conceptele și sintagmele științifice care decurg din analiza paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice; să descrie funcțiile și principiile comunicării asertive; să integreze valorile comunicării asertive în discursul pedagogic; să formuleze obiective de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă; să elaboreze un program individual de autodezvoltare a asertivității pedagogice; să evalueze gradul de formare a asertivității pedagogice utilizând indicatorii și criteriile specifice comunicării asertive; să utilizeze descriptorii de performanță în autoevaluarea nivelului de formare pentru comunicarea asertivă. Curriculumul disciplinar „Asertivitatea pedagogică” include următoarele *finalități de studiu și obiective*: să prezinte o viziune generalizată asupra paradigmei comunicării asertive; să descrie motivele dezvoltării profesionale și factorii motivației de succes; să cunoască reperele epistemologice ale comunicării asertive; să demonstreze cadrul de aplicare a principiilor comunicării asertive; să explice axiologia comunicării asertive la nivelul principiilor și a valorilor comunicării asertive; să formuleze obiective ale comunicării asertive; să descrie argumentat funcționalitatea mecanismelor comunicării asertive pentru a arăta dinamica dezvoltării asertivității pedagogice; să evalueze eficiența comunicării asertive în baza unor criterii și indicatori specifici.

Unitățile de conținut ale curriculumului disciplinar includ teme prioritare prevăzute pentru organizarea seminariilor universitare ce dezvăluie esența paradigmei comunicării asertive: teorii relevante comunicării, principii, modele ale asertivității etc.: 1. Abordări actuale ale asertivității pedagogice și a culturii emoționale; 2. Aplicații practice prin strategii de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă; 3. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru comunicarea pedagogică asertivă.

Valorile asertivității pedagogice proiectate pentru realizarea activităților de seminar vizează: încrederea în sine, exprimarea stimei de sine și de alții, perseverența, autoactualizarea, comunicarea constructivă, și disciplina emoțională care facilitează consolidarea autonomiei și eficienței pedagogice a cadrelor didactice.

III.1.4. Elaborarea Notelor de curs „Asertivitatea pedagogică” a fost elaborat în sprijinul studenților în vederea pregătirii pentru seminariile universitare și are la bază ideea despre nevoia de auto-actualizare profesională a studenților pedagogi care se prezintă prin tendința de exprimare a Eu-lui profesional prin actualizare de sine, prin realizarea eficientă a intențiilor și aspirațiilor personale și profesionale, motivația către succes reflectând motivele formării profesionale de afirmare de sine și integrare optimă. *Activitățile de învățare* prevăzute pentru seminariile universitare: Tema 1. *Paradigma comunicării asertive*, Tema 2. *Asertivitatea pedagogică exprimată în ascultarea activă*, Tema 3. *Stima de sine – vector important în dezvoltarea personală și profesională*, Tema 4. *Proiect de dezvoltare a conduitei asertive*. Cadrele didactice universitare vor lua în considerație principiile și valorile comunicării asertive.

III.1.5. Renovarea teleologică și de conținut a curriculumului disciplinar „Cultura comunicării pedagogice” prin inserarea temelor specifice dezvoltării asertivității pedagogice

În conținuturile curriculumului la modulul pedagogic „Cultura comunicării pedagogice”, „Etica pedagogică”, „Fundamentele științelor educației” au fost integrate conținuturi specifice privind comunicarea asertivă a cadrelor didactice. *Obiectivele disciplinei universitare „Cultura comunicării pedagogice”* conțin idei de orientare asertivă a conduitei comunicative: să descrie modelele de exprimare a atitudinii asertive; să elaboreze strategiile discursive de comunicare asertivă în cadrul discursului didactic; să proiecteze activități de dezvoltare a culturii comunicării pedagogice în planul asertivității pedagogice; să simuleze activități de comunicare a mesajului didactic asertiv prin sincronizarea formelor comunicării; să creeze situații de învățare a asertivității pedagogice în vederea dezvoltării culturii comunicării; să elaboreze un discurs festiv în vederea exprimării încrederii în sine în comunicarea profesională; să proiecteze indicatori de evaluare/autoevaluare a culturii comunicării pedagogice în planul dezvoltării asertivității pedagogice necesare pentru cadrele didactice școlare în activitate.

III.2. Stadiul formării profesionale a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă în mediul educațional s-a produs prin mediatizarea conținuturilor privind paradigma comunicării asertive în mediul educațional prin intermediul comunicării cu profesorii – mentori ai claselor de elevi, dar și cu elevii prin intermediul orelor de dirigenție.

III.2.1. și III.2.2. Integrarea conținuturilor specifice asertivității pedagogice în curriculumul disciplinar „Etica pedagogică”, în „Fundamentele științelor educației”, a fost inclus modulul „Educația pentru comunicarea asertivă în contextul noilor educații” care a

integrat teme specifice formării asertivității pedagogice. Formarea inițială a cadrelor didactice universitare a vizat pregătirea acestora pentru contribuții explicite și implicite la dezvoltarea asertivității pedagogice. În acest scop am debutat cu dezvoltarea și renovarea demersurilor pedagogice: *infuzional și disciplinar*. În cadrul demersurilor pedagogice infuzionale am introdus Modulul „*Comunicarea asertivă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională de succes*” specific dezvoltării asertivității pedagogice necesare comunicării asertive infuzate în cursurile obligatorii: *Fundamentele științelor educației, Cultura comunicării pedagogice, Comunicare relațională/socială*. Modul include în sine următoarele conținuturi: 1. *Importanța asertivității în mediul educațional*; 2. *Comunicarea asertivă – delimitări terminologice*; 3. *Componentele comunicării asertive*; 4. *Tipuri de comportament*; 5. *Metode de dezvoltare a comunicării asertive*. **Obiectivele modului** sunt: să definească conceptul de comunicare asertivă; să descrie tipurile de comunicare asertivă, pasivă și agresivă în comunicarea profesională; să monitorizeze comunicarea intrapersonală și interpersonală; să elaboreze strategii de optimizare a comunicării asertive a cadrelor didactice; să manifeste competența de comunicare asertivă; să respecte principiile comunicării asertive; să evalueze comportamentul asertiv al cadrelor didactice.

Formarea inițială a cadrelor didactice a vizat pregătirea acestora pentru contribuții explicite și implicite la formarea conștiinței și conduitei asertive. În cadrul demersurilor pedagogice infuzionale am introdus module specifice dezvoltării comunicării asertive infuzate în cursurile obligatorii: *Didactica generală, Fundamentele științelor educației, Cultura comunicării pedagogice, Comunicare relațională/socială, – Modulul „Comunicarea asertivă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională de succes”*. Acest modul include în sine următoarele conținuturi: 1. *Importanța asertivității în mediul educațional*; 2. *Comunicarea asertivă – delimitări terminologice*; 3. *Componentele comunicării asertive*; 4. *Tipuri de comportament*; 5. *Metode de dezvoltare a comunicării asertive*. **Obiectivele Modulului „Comunicarea asertivă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională de succes”** sunt: să definească conceptul de comunicare asertivă; să descrie tipurile de comunicare asertivă, pasivă și agresivă în comunicarea profesională; să monitorizeze comunicarea intrapersonală și interpersonală; să elaboreze strategii de optimizare a comunicării asertive a cadrelor didactice; să manifeste competența de comunicare asertivă; să respecte principiile comunicării asertive; să evalueze comportamentul asertiv al cadrelor didactice.

III.3. Stadiul validării asertivității pedagogice în practica profesională a vizat aplicarea de către studenți a interesului pentru activitatea profesională, sporind astfel motivația către succes a studenților. Stagiile de practică permit studenților realizarea trebuinței de a controla (*controlling*), de a acționa efectiv în câmpul profesional, a trebuinței de autoafirmare (*self-enhancing*), de ridicare a self-ului, de încredere (*trusting*), exprimată în tendința de a-i percepe pe alții într-o

manieră pozitivă. *Susan T. Fiske* (1995) în articolul „*Theories of social psychology*” din *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2001) analizează conduita deontologică a cadrelor didactice la nivel individual, interpersonal și de grup.

3.3.1. Autoevaluarea nivelului de formare a asertivității pedagogice pentru comunicarea didactică a devenit posibilă prin oportunitatea de aplicare a instrumentelor de evaluare a asertivității pedagogice și promovarea valorilor comunicării asertive în mediul educațional prin activități cu cadrele didactice.

IV. Asertivitatea pedagogică în sistemul competențelor profesionale exprimate în comunicarea asertivă a vizat stadiul cercetării pedagogice și a validării în practica pedagogică a asertivității pedagogice a studenților pedagogi care s-a desfășurat prin:

Coordonarea cercetărilor studențești în cadrul tezelor de an și de licență pentru determinarea problemelor de dezvoltare/formare a toleranței pedagogice. *Autoevaluarea asertivității pedagogice a studenților în baza criteriilor, indicatorilor (cap. 2), descriptorilor specifici* prin aplicarea acestora la orele de curs, în perioada stagiilor de practică și prin familiarizarea studenților cu metodologia aplicării instrumentelor de evaluare a valorilor aparte ale asertivității pedagogice ca indicator al culturii profesionale.

3.2. Valori experimentale privind dinamica calitativă a pregătirii profesionale a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă

Apariția și consolidarea fenomenului de „*învățare socială continuă*” se datorează fenomenului competitivității și angajării pe piața muncii. Stilul asertiv de comunicare profesională este perceput actualmente ca un predictor al avansării în carieră a pedagogilor. Direcțiile de pregătire profesională ale cadrelor didactice sunt clar definite prin competențele descrise în Cadrul European al Calificărilor. Codul Educației promovează nevoia redimensionării valorilor în sensul de aliniere la valorile Uniunii Europene și la valorile general-umane, între care asertivitatea este competența ce asigură afirmarea profesională. Obiectivele instituțiilor superioare de învățământ se referă la: pregătirea studenților pentru o viață de cetățeni activi într-o societate democratică; pregătirea studenților pentru carieră și asigurarea dezvoltării personale; crearea și păstrarea unor cunoștințe durabile; stimularea cercetării și inovării. În cercetarea experimentală au fost preluate ca repere științifice valorile teoretice privind paradigma comunicării asertive și ale pedagogiei culturii emoționale, promovate în documentele conceptuale, normative și reglatorii: *Codul Educației, Curriculumul pedagogic universitar și Ghidul de proiectare a standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, Planul cadru pentru studii pedagogice de licență, Planurile de*

învățămint de la UPS "I. Creangă", care elucidează tendința explicită de a renova permanent sistemul competențelor profesionale a cadrelor didactice în conformitate cu noile roluri profesionale.

La etapa finală/de validare a cercetării a fost integrată în practica formării profesionale inițiale a cadrelor didactice și validată experimental PCA și au fost descrise rezultatele cercetării obținute din aplicarea acesteia. Obiectivele prioritare au presupus: selectarea, elaborarea și aplicarea instrumentelor cercetării, analiza comparată și descrierea gradului de formare a valorilor asertivității pedagogice măsurate la nivelul valorilor asertivității pedagogice specifice comunicării pedagogice în mediul educațional. În scopul integrării valorilor paradigmei comunicării asertive conform exigențelor sociale actuale (pedagogice, psihologice, sociologice, filosofice) au fost selectate și actualizate principiile cu valoare strategică și operațională de previziuni metodologice adaptate contextual: *principiul orientării umaniste, principiul integralității, principiul integrității mesajului educațional, principiul angajării afective, principiul orientării spre asimilarea culturii și valorilor societății, principiul legăturii formării profesionale cu viața socială și piața muncii care impune ca primă valoare lansarea inițiativelor prin comunicarea profesională.*

Demersul experimental formativ a fost implusionat de rezultatele obținute la etapa de constatare a experimentului pedagogic. Descrierea rezultatelor experimentale obținute din aplicarea Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a cadrelor didactice a fost aplicată în anii 2012 - 2016 pe un eșantion de 60 subiecți (EE) studenți de la facultatea „Pedagogie”, Specialitățile: specialitatea *Pedagogie și limba engleză*, an. I (16 studenți), II (16 studenți), specialitatea *Pedagogie socială*, an. I (18 studenți), II (18 studenți), specialitatea *Pedagogie*, frecv. red. (26 studenți) de la Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău. Eficiența acțiunilor de formare a fost dedusă din aplicarea inventarului de valori ale asertivității pedagogice asupra eșantionului de control (EC), 60 de studenți de la facultatea „Științele Educației, Psihologie și Arte, Pedagogie”, Universitatea de Stat „Al. Russo” din Bălți.

Integrarea paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a cadrelor didactice s-a realizat prin anumite acțiuni de formare, desfășurate în trei stadii consecutive:

1. stadiul elaborării produselor curriculare (descriș în subcapitolul 3.1.),
2. stadiul formării studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă și
3. stadiul cercetării și validării în practica pedagogică a asertivității pedagogice.

În acest subcapitol descriem procesul formării asertivității pedagogice a studenților, stadiul 2 și 3 care va fi centrat preponderent pe elucidarea pașilor concreți de integrare a PCA în procesul de formare inițială a cadrelor didactice. Intenționăm să descriem premisele create de noi, factorii de diversă natură și circumstanțele universitare ce au favorizat dinamica calitativă a asertivității pedagogice prin evidența mecanismelor formării asertivității pedagogice.

Formarea inițială a studenților pedagogi a vizat pregătirea acestora pentru contribuții explicite și implicite în vederea autoafirmării profesionale în mediul școlar prin demersurile pedagogice: *infuzional* și *disciplinar*. În cadrul demersurilor pedagogice infuzionale a fost introdus module specifice dezvoltării asertivității pedagogice infuzate în cursurile obligatorii, **modulul „Comunicarea asertivă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională de succes”**: *Didactica generală, Fundamentele științelor educației, Cultura comunicării pedagogice, Comunicare relațională/socială*. Acest modul include în sine următoarele conținuturi: 1. *Importanța asertivității în mediul educațional*; 2. *Comunicarea asertivă – delimitări terminologice*; 3. *Componentele comunicării asertive*; 4. *Tipuri de comportament*; 5. *Metode de dezvoltare a comunicării asertive*. *Obiectivele* modulului sunt: să definească conceptul de comunicare asertivă; să descrie tipurile de comunicare asertivă, pasivă și agresivă în comunicarea profesională; să monitorizeze comunicarea intrapersonală și interpersonală; să elaboreze strategii de optimizare a comunicării asertive a cadrelor didactice; să manifeste competența de comunicare asertivă; să respecte principiile comunicării asertive; să evalueze comportamentul asertiv al cadrelor didactice. **Se constată** faptul că prin infuzionare nu este suficient numărul de ore predestinat dezvoltării asertivității pedagogice necesare pentru comunicarea asertivă, de aceea am considerat oportun includerea în curriculumul pedagogic universitar a unor discipline autonome: „*Comunicarea asertivă*” și „*Asertivitatea pedagogică*”.

Stadiul „Formarea profesională a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă în mediul educațional” a presupus dezvoltarea asertivității pedagogice prin: **predarea universitară a disciplinelor**: „*Comunicarea asertivă*” (curs opțional) și „*Asertivitatea pedagogică*” pentru dezvoltarea profesională de succes a cadrelor didactice. În cadrul ghidului metodologic „*Comunicarea asertivă*”, conceput pentru o mai bună asimilare a conținuturilor didactice de către studenți, li s-au propus **activități de învățare**. Unele dintre acestea le prezentăm în continuare: *Definiți și caracterizați (după mai mulți autori) conceptul CA; Enumerați cercetători din domeniul CA; Formulați obiective de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă (CCA); Relatați despre influența CA asupra unei cariere de succes; Caracterizați și comparați tipurile de comportament: pasiv, asertiv, agresiv; Elaborați și propuneți modalități de formare a comportamentului asertiv; Evaluați și stabiliți tipul de comunicare și comportament personal, al prietenilor și profesorilor; Propuneți strategii de optimizare a comportamentului cadrelor didactice ș.a.* Pentru **cursul „Comunicarea asertivă”** a fost elaborat curriculumul disciplinar (Anexa 2) ce conține: 45 de ore, dintre care 30 sunt prelegeri, iar 15 seminarii. *Comportamentele asertive ale studenților proiectate* se refereau la: definirea conceptului de comunicare asertivă; descrierea tipurilor de comunicare asertivă, pasivă și agresivă în comunicarea profesională; monitorizarea comunicării intrapersonale și

interpersonale; elaborarea strategiilor de optimizare a comunicării asertive a cadrelor didactice; manifestarea competenței de comunicare asertivă; respectarea principiilor comunicării asertive; evaluarea comportamentului asertiv al cadrelor didactice.

Cursul „Asertivitatea pedagogică” au fost ținut studenților de la facultatea Pedagogie, la specialitățile *Pedagogie socială* și *Pedagogie și limbă engleză* în baza curriculumului disciplinar pe care l-am elaborat (Anexa 3) și a notelor de curs „Asertivitatea pedagogică”. Conținutul predat în cadrul modulului „**Comunicarea asertivă a profesorului pentru dezvoltarea profesională de succes**”, cât și a disciplinei „**Comunicare asertivă**” a contribuit la formarea cunoștințelor, capacităților și a atitudinilor la studenții pedagogi. La nivel de *cunoștințe* studenții au: definit conceptele *comunicare asertivă, comportament asertiv, pasiv, agresiv*. La nivel de *capacități* studenții au demonstrat: *capacitatea de delimitare a tipurilor de comportament-asertiv, agresiv, pasiv; capacitatea de a manifesta un comportament asertiv, atunci când situația o cere*. La nivel *atitudinal* studenților li s-a format convingerea vizând: (a) *importanța CA a cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională de succes; (b) stabilirea relațiilor eficiente de comunicare atât la nivel interpersonal, cât și intrapersonal*.

Notele de curs „Asertivitatea pedagogică” concepute pentru formarea profesională a studenților pedagogi, includ informații relevante profesionalizării didactice necesare pentru învățarea socială de către studenți a conduitei asertive în comunicarea profesională. Valoroase în acest sens sunt ***mecanismele comunicării asertive a cadrelor didactice*** care facilitează dezvoltarea comunicării asertive în context școlar și permit înțelegerea proceselor angrenate în schimbările de poziționare comunicativă, care aștepteaptă să primească asistență concretă, individuală și prescripții/îndrumări metodologice pentru comunicarea pedagogică.

Tabelul 3.1. Strategii didactice universitare utilizate pentru declanșarea mecanismelor comunicării asertive

Strategii didactice universitare și mecanisme ale comunicării asertive	
• Strategii euristice (de descoperire a cauzei și efectului acțiunilor didactice)	Mecanismul formulării motivelor pentru comunicarea asertivă
• Strategii axate pe cercetare (de elaborare a unor formule de comunicare a atitudinilor asertive în educație)	Mecanismul autoactualizării profesionale
• Strategii expositive (de descriere a trăirilor emoționale declanșate în comunicarea pedagogică)	Mecanismul exprimării stimei de sine/de alți
• Strategii ilustrativ-explicative (de descoperire a celor mai eficiente metode de explicație și convingere și de formare a atitudinilor asertive)	Mecanismul canalizării energiei emoționale pentru comunicarea constructivă

<ul style="list-style-type: none"> • Strategii problematizate (de identificare a problemelor în comunicarea asertivă și de transfer a valorilor eficacității profesionale) 	Mecanismul demonstrării eficienței profesionale și a stării de confort
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Strategiile didactice universitare aplicate la etapa experimentului de control au fost orientate spre formarea componentelor asertivității pedagogice prin activarea mecanismelor comunicării asertive: **componenta cognitivă, componenta atitudinală, și componenta comportamentală**. În aceeași cheie de analiză lucrarea „Lexicon pedagogic” descrie componenta cognitivă ca element ce afișează modul în care persoanele înțeleg propriile acțiuni, emoții, motivația ș.a.; **componenta atitudinală** exprimă *stima de sine* în ceea ce privește *autoevaluarea pozitivă și negativă* a persoanei, **componenta comportamentală** explică *strategiile pe care persoanele le aplică pentru a-și crea imaginea în fața celorlalți și a întreține relații sociale și interpersonale*. Se constată faptul că dintre componentele comunicării asertive, componenta comportamentală în măsură mai mare înregistrează manifestarea asertivității [57, p. 36].

Activitatea de formare s-a bazat pe seminariile universitare în cadrul cărora am aplicat metode ce au condus la dezvoltarea asertivității pedagogice necesare pentru comunicarea asertivă. Programul de formare a asertivității pedagogice a studenților a fost organizat reieșind din faptul că concepția actuală despre competența de comunicare asertivă acordă o importanță egală domeniilor comportamental, cognitiv și afectiv. Din aceste considerente strategiile de formare au fost specificate în: strategii de formare a atitudinilor asertive (Tab. 3.2), a capacităților asertive (Tab. 3.4) și a cunoștințelor despre asertivitate (Tab. 3.3). Tendința cercetătorilor de domeniu de a se fixa pe comportamentul social diluează diferențele dintre aceste categorii de strategii și face posibil ca fiecare strategie de învățare a comunicării asertive să funcționeze sinergic pe direcția dezvoltării atitudinilor, capacităților și a cunoștințelor specifice asertivității pedagogice. În relațiile din mediul educațional *adoptarea unor atitudini asertive* constituie o cerință obligatorie pentru menținerea bunelor raporturi interpersonale ale profesorului cu elevii. Tab. 3.2. prezintă comportamentele asertive dezvoltate prin activarea mecanismelor comunicării asertive.

Tabelul 3.2. Atitudinile asertive dezvoltate prin activarea mecanismelor comunicării asertive în interacțiunile comunicative universitare ale studenților pedagogi (Disciplina „Comunicarea asertivă”)

Comportamente asertive produse prin activarea mecanismelor comunicării asertive	
Mecanismul formulării motivelor pentru comunicarea asertivă	<ul style="list-style-type: none"> • convingerea despre necesitatea dezvoltării profesionale permanente; • contientizarea nivelului autorității profesionale.
Mecanismul auto-actualizării profesionale	<ul style="list-style-type: none"> • convingerea despre oportunitatea determinării motivelor actualizării de sine în context profesional; • convingerea despre suficiența gradului de inserție profesională.

Mecanismul exprimării stimei de sine/de alți	<ul style="list-style-type: none"> • convingerea privind importanța stimei de sine în afirmarea profesională.
Mecanismul canalizării energiei emoționale pentru comunicarea constructivă	<ul style="list-style-type: none"> • conștientizarea eficienței sale profesionale în comunicarea profesională.
Mecanismul demonstrării eficienței profesionale și a stării de confort	<ul style="list-style-type: none"> • atitudinea critică în evaluarea gradului de respectare a principiilor comunicării asertive. • conștientizarea gradului de autonomie și libertate în luarea deciziilor profesionale.

Prin angajarea motivației în formarea asertivității pedagogice pentru asigurarea calității interacțiunilor comunicative facem apel la capacitatea individului de a codifica și decodifica mesajele emoționale (verbale și non-verbale), de a fi competent la nivelul comunicării interpersonale, de a emite mesaje fără a manifesta excese și a blama mesajele altora. Din această perspectivă asertivitatea pedagogică *apare ca un complex de cunoștințe, capacități, atitudini în relație de interdependență și influență reciprocă exprimate în contextul socio-profesional*. Organizarea procesului de formare a asertivității pedagogice a urmat cursul respectării principiului integralității ca produs al ieșirii din procesul integrării paradigmei comunicării în formarea inițială a cadrelor didactice.

Comportamentul asertiv în comunicarea profesională sporește nivelul de dezvoltare a stimei de sine, aduce respect pentru ceilalți și din partea celorlalți. A. Maslow pretinde că relațiile bune și respectul de sine sunt fundamentale pentru activitatea pedagogică, contribuind la exprimarea stării de bine ce rezultă, în primul rând, din satisfacerea nevoilor *primare, de securitate, de apartenență și mai ales a nevoilor de stimă și de dezvoltare personală*. Nivelul de dezvoltare a respectului de sine se bazează pe „*conceptul de sine*”.

Realizarea obiectivelor cu referire la formarea profesională a asertivității pedagogice, necesară pentru comunicarea asertivă, implică formarea aparte a elementelor acestei competențe profesionale (A.P.) în termeni de atitudini, capacități și cunoștințe specifice (Vezi Tab. 3.3):

Tabelul 3. 3. Strategii didactice universitare utilizate pentru transmiterea cunoștințelor despre asertivitate (Disciplina „Comunicarea asertivă” și disciplina „Asertivitatea pedagogică”)

Strategii didactice universitare	Cunoștințe privind valorile AP
<ul style="list-style-type: none"> ➤ faceți efortul de a vă cunoaște mai bine, ➤ obișnuiți să practicați introspecția și autoobservarea. ➤ identificați-vă fricile și dorințele profunde. reflectați la sentimentele voastre. ➤ conștientizați-vă emoțiile cu care vă confrunțați și găsiți problemele de comunicare. învățați să denumiți trăirile care generează succesul comunicării. ➤ spuneti spre ex. „mă simt confuz”, 	<ul style="list-style-type: none"> • motivație (motive de dezvoltare profesională) • motivația către succes și aprecierea pozitivă a valorii de sine; • îmbunătățirea imaginii de sine; • încredere în sine (vizează puterea de a avea control asupra corpului și a comportamentului în general); • asertivitate pedagogică • principiile comunicării asertive

<p>„neîmplinit”, „neînțeles”, „respins”, „rusinat” și nu „mă simt nasol”. faceți distincție între gândurile și sentimentele dumneavoastră.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recunoașteți nereușitele. ➤ analizați-vă mai bine propriile sentimente și nu acțiunile sau motivele celorlalți. ➤ căutați să vă identificați nevoile emoționale. ➤ gândiți-vă cum ați vrea să vă simțiți sau cum ați vrea să se simtă cei din jurul vostru. arătați empatie, înțelegere și acceptare pentru ceea ce simt cei din jur. nu-i criticați, judecați, controlați sau etichetați. învățați să faceți față sentimentelor negative. ➤ folosiți mânie, enervarea ca să vă simțiți mai dinamizați și energizați. fiți sinceri și exprimați într-un mod cât mai obiectiv ceea ce simțiți. ➤ învățați să vă identificați emoțiile mai degrabă decât să etichetați. ➤ evitați anturajul care vă generează stări proaste. 	<ul style="list-style-type: none"> • mecanismele comunicării asertive (personale, sociale) • semnificația asertivității pedagogice • carieră pedagogică • autoactualizare • autodezvăluire • autoafirmare profesională • autoevaluare critică • stima de sine • încredere în sine • imaginea de sine • indicatorii eficienței comunicării asertive • criteriile de evaluare a asertivității pedagogice • autonomia și libertatea în educație • satisfacția profesională • autodezvăluirea (exprimarea emoțiilor); • autocontrolul (autoreglarea emoțională); • comunicare empatică; • fermitate, integrare, gândire pozitivă, • critica constructivă, • îmbunătățirea relațiilor inter/intrapersonale, • învățarea comportamentelor optime, • dezvoltarea inițiativii și a creativității, • diminuarea timidității, • depășirea dificultăților de adaptare și învățare • afirmare de sine.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De importanță majoră pentru formarea la studenți a asertivității pedagogice este conceperea strategiilor de formare în baza **modelului procesării informației afective** (în cinci etape), propus de Crick și Dodge (1994): (1) codifică indiciile atât interne (sentimentele), cât și externe (acțiunile observate ale altora); (2) interpretează aceste indicii (inferențe cauzale și intenționale); (3) clarifică obiectivele; (4) decide un răspuns; și (5) realizează comportamentul asertiv. Strategiile de dezvoltare a asertivitate pedagogică proiectate în cercetare au fost racordate la aceste etape, exprimate ca *percepție, analiză, stabilirea priorităților atât a obiectivelor, cât și a răspunsurilor și acțiunii*. Accentul pus pe capacitatea de a percepe și de a analiza stările interne, ca și comportamentul extern, este util în construcția conduitei asertive în comunicarea pedagogică. Uneori capacitatea internă de asertivitate poate funcționa la un nivel foarte diferit de capacitatea externă de a exprima asertivitate pedagogică.

În acord cu *principiul angajării afective* prin activitățile de integrare a valorilor comunicării asertive în pregătirea profesională a cadrelor didactice facem apel la resursele inepuizabile ale culturii emoționale regenerabile prin funcționalitatea proceselor psihice emoționale, ce activează potențialul individual și experiența afectivă, stimulând dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice.

Valoarea capacităților asertive proiectate și formate studenților prin strategiile vizate în Tab. 3.6 crește odată cu conștientizarea de către studenți a faptului că „procesul de învățământ este prin excelență emoționalitate” [83], demersul angajării afective se înscrie în tendințele actuale ale sistemului de formare pentru profesia didactică. Argumentat constatăm că problematica domeniului afectiv rămâne controversată din cauza contrapunerii în continuare a afectivității și raționalității care generează incertitudini în zona necesității de formare a competențelor emoționale, denumite în literatură și sociale, asertivitatea fiind una dintre acestea.

Tabelul 3. 4. Strategii didactice universitare utilizate pentru formarea capacităților asertive (Disciplina „Comunicarea asertivă” și disciplina „Asertivitatea pedagogică”)

Capacitățile ce definesc asertivitatea pedagogică	Strategii didactice universitare
<ul style="list-style-type: none"> • capacitatea de a exprima interes spre dezvoltarea profesională; • capacitatea de a formula cu încredere în sine motivele dezvoltării profesionale; • capacitatea de a fi perseverent în comunicarea asertivă pentru promovarea în cariera pedagogică; • capacitatea de a explica motivația pentru dezvoltarea în carieră; • capacitatea de auto-actualizare în contextul profesional; • capacitatea de a respecta principiile comunicării asertive; • capacitatea de a fi eficient și constructiv în comunicarea pedagogică pentru integrarea socioprofesională. 	<p>Exercitii stimulative:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercitii de exprimare a diverselor sentimente; - exercitii de exprimare a opiniilor contrare; - exercitii de exprimare prin mimică; - exercitii de realizare a unor afirmatii; - exercitii de adresare de complimente; - exercitii de improvizare a raspunsurilor verbale si nonverbale în situatii interpersonale. <p>Tehnica „Discului stricat”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborați strategii de diminuare a comportamentului agresiv și pasiv. - Monitorizați și analizați comportamentul unui coleg și expuneți-vă opinia față de comportamentul acestuia. <p>Metode de acțiune directă: <i>Expunerea, Explicația, Descrierea, Demonstrarea, Convingerea, Dezbaterea sau dialogul problematizator (Problem solving), Exemplul, Consilierea etc.</i></p> <p>Metode de acțiune indirectă: <i>Observația, Sugestia, Dramatizarea etc.</i></p> <p>Metode de evaluare, apreciere.</p> <p>Metode aprobative: <i>Îndemnul, Lauda, Evidențierea, Premiera etc.</i></p> <p>Metode dezaprobativ: <i>Rugămintea, Admonestarea, Gluma ș.a.</i></p>

Comunicarea asertivă este și un factor de recuperare rapidă a educaților în sensul creșterii stimei de sine. Profesorii asertivi în comunicare au o probabilitate mai mare de a fi capabili să facă față stresului din viață și de a rezista tentațiilor, de a se implica în comportamente autodistructive. Studenților pedagogi li s-au propus anumite *metode care ar facilita învățarea stilului asertiv de comunicare*. Spre exemplu, *tehnica „Discului stricat”* constă în repetarea solicitării sau opiniei proprii în cazul rezistenței nejustificate. Numele metodei provine de la discurile vechi care, când se defectează, repetă la infinit aceeași secvență. Un dezavantaj al acestei tehnici resimțit în perioada experimentului pedagogic este faptul că dacă rezistența continuă, argumentele vor avea din ce în ce mai puțină autoritate. Important a fost faptul, că studenții au însușit că în cazul în care se repetă situația au posibilitatea de a-i sancționa cumva pe alții. O altă metodă aplicată este *metoda ignorării selectivă* ce implică nefurnizarea nici a unui răspuns la anumite aspecte ale mesajului transmis. Studenții au constatat că poate fi utilă situația în care continuarea provocării unei dispute în legătură cu un eveniment trecut, despre care am mai vorbit și ne-am exprimat dorința de a nu mai discuta.

Tabelul 3. 5. Strategii didactice universitare utilizate pentru integrarea principiilor comunicării asertive (Disciplina „Comunicarea asertivă”)

Tematica seminariilor universitare	Principiile comunicării asertive
Seminarul 1. Clarificări conceptuale în aria paradigmei comunicării asertive	Principiul automotivației pentru dezvoltarea profesională
Seminarul 2. Conexiuni teoretice pentru construcția paradigmei comunicării asertive	Principiul libertății în luarea deciziilor
Seminarul 3. Abordări actuale ale asertivității pedagogice și a culturii emoționale a profesorului	Principiul autoactualizării în comunicarea pedagogică
Seminarul 4. Evaluarea competenței de comunicare asertivă a cadrelor didactice	Principiul exprimării pozitive (constructive) a opiniei
Seminarul 5. Educația pentru comunicarea asertivă în contextul profesional	Principiul afirmării culturii profesionale
Seminarul 6. Aplicații practice a strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă	Principiul autoeficienței pedagogice în relațiile interpersonale

Învățarea socială a asertivității pedagogice presupune formarea conduitei deontologice a cadrelor didactice bazată pe cultură emoțională, care satisface trebuința de dezvoltare personală și nevoia de stimă și respect și se exprimă în motivație către succes, încredere în sine, orientare

comunicativă, comunicare empatică, afirmare de sine, autodezvăluire și integrare de succes generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională. Dezbaterile despre influența emoțiilor asupra eficacității comunicării asertive au devenit parte integrantă a activităților didactice universitare în cadrul cărora se depuneau eforturi de a depăși limitele anxietății în comunicare. Impactul antrenamentelor de comunicare asertivă au favorizat interiorizarea de către studenți a valorilor PCA. Îmbucurător faptul că studenții și-au mobilizat atenția asupra avantajelor canalizării energiei emoționale în comunicarea asertivă, inerentă comunicării pedagogice și aferentă autorității profesionale manifestată în nivelul de formare a culturii profesionale a cadrelor didactice.

Tabelul 3. 6. Tematica seminariilor universitare orientate spre valorizarea PCA
(Disciplina „Asertivitatea pedagogică”)

Genericul Seminariilor universitare	Seminarul 1. Interpretări actuale ale asertivității pedagogice. Elemente constitutive ale A.P.	Seminarul 2. Autoactualizarea și afirmarea profesională a cadrelor didactice prin asertivitate pedagogică	Seminarul 3. Metodologia cercetării asertivității pedagogice	Seminarul 4. Evaluarea asertivității pedagogice prin criterii, indicatori și descriptori	Seminarul 5. Proiectarea dezvoltării profesionale în planul asertivității pedagogice
Scopul seminariilor universitare	Cunoașterea științifică a fenomenului <i>asertivitate</i>	Afirmarea de sine a cadrelor didactice prin discursul didactic	Selectarea/aplicarea corectă metodelor de cercetare a asertivității pentru explicația problemelor de sporire a stimei de sine a cadrelor didactice	Valorificarea criteriilor, a indicatorilor și a descriptorilor asertivității pedagogice	Elaborarea proiectului individual de dezvoltare a asertivității pedagogice pentru comunicarea profesională

III. 3 Stadiul cercetării și validării în practica pedagogică a asertivității pedagogice

În perioada practicii pedagogice am intenționat să formăm capacitățile asertive studenților prin exersarea practică a asertivității pedagogice în câmpul profesional. Viteza de transpunere a comportamentelor asertive în practica pedagogică depinde de explorarea practică a strategiilor de formare a asertivității pedagogice soluționează variate probleme de comunicare zilnică cu elevii. Câmpul muncii, cu puține excepții presupune multe solicitări sociale, asertivitatea pedagogică fiind una din aptitudinile sociale transferabile în comunicarea educațională, căutată constant de către angajatorii în sistemul de învățământ, care sunt mai puțin interesați de ceea ce cunosc cadrele didactice, și mai mult de ceea ce poate să facă concret (competențele profesionale), deoarece

activitatea profesorilor se va desfășura întotdeauna într-un mediu social. În scopul proiectării și realizării cercetării pedagogice a PCA studenților li s-au propus un șir de teme pentru cercetare atât în cadrul conferințelor științifice organizate, cât și în cadrul tezelor de licență coordonate de noi în scopul promovării valorilor PCA.

Tematica propusă studenților pentru cercetarea în cadrul conferințelor științifice studentești a inclus: *Abordări actuale ale paradigmei comunicării asertive, Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin proiectarea comunicării asertive, Modele ale competenței de comunicare asertivă, Dimensiuni ale carierei dezvoltate prin comunicarea asertivă, Corelații funcționale între cultura emoțională și comunicarea asertivă, Integrarea competenței de comunicare asertivă în sistemul competențelor afective a cadrelor didactice, Strategii de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă, Evaluarea comunicării asertive a profesorului în baza indicatorilor specifici, Profilul psihologic al profesorului cu înalt nivel al dezvoltării competenței de comunicare asertivă, Valorile implicite ale comunicării asertive a cadrelor didactice universitare evocate în curriculumul ascuns.* Urmează **lista tezelor de licență cu tema ce vizează paradigma comunicării asertive, realizate sub coordonarea științifică:** Ciuhrii Lilia (2012) - *Dezvoltarea profesională a pedagogilor sociali pentru comunicarea asertivă*, Ceban Maria (2013) - *Corelații funcționale între cultura emoțională și comunicarea asertivă*; Ana Chircu (2014) - *Strategii de dezvoltare a asertivității în rândul studenților*; Berehoi Ana (2015) - *Asertivitatea – element indispensabil în dezvoltarea unei cariere de succes*; Cara Maria (2016) - *Strategii de dezvoltare a comunicării asertive*; Josan Silvia (2016) - *Educația pentru comunicarea asertivă a elevilor etc.*

Din ansamblu larg al tehnologiilor de formare a cadrelor didactice ne-am orientat spre modelele strategice de formare profesională a cadrelor didactice care includ modelele comunicării asertive: **modelul incitativ-personal** (bazat pe stimularea motivației și pe dezvoltarea potențialului individual), **modelul achiziției prin inserție socială** (bazat pe învățarea profesiei în context real), **modelul umanist** (care urmărește dobândirea culturii generale, formarea intelectualilor) și **modelul tehnicist** (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor) [144, p. 45], care au devenit repere conceptuale în cercetarea asertivității și respectiv, în elaborarea paradigmei comunicării asertive.

III.3.2 Promovarea de către studenții pedagogi a valorilor asertivității în mediul educațional s-a desfășurat în cadrul stagiilor de practică prin participarea studenților stagiați la întrunirile metodice și prin aplicarea metodologiei cercetării asertivității pedagogice. Evaluarea gradului de integrare a valorilor PCA s-a produs prin aprecierea rezultatelor învățării sociale a studenților și s-a realizat prin intermediul *Proiectului de promovare a PCA în comunicarea profesională a cadrelor didactice.*

Această acțiune de natură metodologică s-a realizat cu ajutorul studenților stagiați în instituțiile de învățământ în perioada practicii pedagogice. Studenții pedagogi au planificat și aplicat în practica școlară promovarea PCA prin lansarea în mediul școlar a conținutului de idei privind PCA. *Formele de organizare* a acestei activități cu profesorii au constituit-o consiliile pedagogice și întrunirile metodologice. Studenții stagiați au organizat cu elevii anumite activități educative în procesul cărora au contribuit la formarea următoarelor competențe sociale: competența de comunicare empatică, exprimarea satisfacției rezultate din comunicare, exersarea competenței decizionale în situații conflictuale de comunicare educațională, competența de a iniția relații de comunicare, exprimarea atitudinilor asertive și competența de evaluare a demonstrării capacităților asertive în raporturile interpersonale specifice educației școlare.

III.3.1 Autoevaluarea de către studenții pedagogi a nivelului de formare a asertivității pedagogice s-a produs pe parcursul experimentului pedagogic. Asertivitatea pedagogică este un comportament deontologic care se învață prin autocunoaștere și prin exercitare zilnică în câmpul comunicării care presupune implicare pleneră în munca emoțională în vederea construcției și îngrijirii raporturilor de comunicare. Studenții pedagogi au conștientizat faptul că această achiziție profesională contribuie la îmbunătățirea imaginii de sine și conduce la sporirea eficienței profesionale a cadrelor didactice. Atât la etapa de constatare, cât și la etapa de formare a studenților li s-a propus nu doar metode de învățare a competenței de comunicare socială, ci și un sistem de metode de apreciere a conduitei asertive într-o metodologie a evaluării asertivității pedagogice.

Asertivitatea pedagogică în sistemul competențelor profesionale exprimată explicit în valorile comunicării asertive au vizat activitățile de învățare propuse studenților la seminarii care au creat oportunități reale de evaluare sistematică a conduitei asertive individuale. Sarcinile didactice „*Observați și reflectați asupra problemelor de comunicare asertivă a colegilor- studenți-stagiați*”; „*Prezentați modele de atitudini asertive ce pot fi manifestate în comunicarea educațională la diferite etape ale lecției*”; „*Abordați asertiv un coleg de grupă pentru o discuție-dezbatere public etc.* Alte sarcini didactice propuse studenților i-au pus în condiția de a descrie situații pedagogice care prezintă nedezvoltarea asertivității pedagogice și să elaboreze soluții posibile. Activitățile de seminar au fost realizate prin exerciții discursive pentru autoafirmarea culturii profesionale în comunicarea pedagogică.

Competențe dezvoltate studenților în cadrul cursului universitar vizat sunt: cunoașterea conceptelor de bază vizând PCA, integrarea valorilor PCA în stilul asertiv de comunicare, descrierea valorilor asertivității pedagogice, valorificarea principiilor comunicării asertive în comunicarea pedagogică, proiectarea propriului plan de dezvoltare a asertivității pedagogice și, dezvoltarea capacităților asertive de exprimare explicită; evaluarea valorilor PCA și a atitudinilor asertive în comportamentul studenților.

Comportamentele asertive dezvoltate studenților în cadrul cursurilor universitare („Comunicarea asertivă” și „Asertivitatea pedagogică”) se înscriu în aria vastă a competențelor afective, denumite și sociale: *precizările terminologice în domeniul pedagogiei culturii emoționale, explicația semnificației valorilor AP, interpretarea conținutului pedagogic al AP, valorificarea metodologiei dezvoltării AP, evaluarea/autoevaluarea metodologică a AP în baza unor criterii propuse, formularea unor concluzii și recomandări privind eficientizarea formării AP, promovarea valorilor AP în comunicarea pedagogică.* Capacitățile enumerate crează premise pentru comunicarea asertivă. La nivel psihologic conținuturile specifice cursurilor vizate au contribuit la dezvoltarea următoarelor comportamente: exprimarea a sentimentelor și emoțiilor; autoreglarea emoțională; motivația către succes; aprecierea pozitivă a valorii de sine; încrederea în sine, de comunicare empatică; curajul, afirmare de sine; fermitate, integrare, gândire pozitivă, critica constructivă, îmbunătățirea relațiilor inter/ intrapersonale, învățarea, dezvoltarea inițiativei și a creativității, diminuarea timidității, respectul față de sine și de ceilalți depășirea dificultăților de adaptare și învățare universitară ș.a.

În finalul descrierii procesului de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților pedagogi evaluabilă prin determinarea nivelurilor de formare a asertivității pedagogice a fost valorificată tehnica de calcul al punctajului acumulat rezultate din aplicarea inventarului de valori ale asertivității pedagogice (Anexa 6), descrisă în designul experimental al cercetării, paragraful 3.1. Calculul punctajului este prevăzut pentru nivelul înalt căruia I se acordă 290-360 puncte, nivelului mediu - 210-280 și nivelului scăzut - 120-200 puncte (Tab. 3.7).

Calculul punctajului este prevăzut pentru evaluarea importanței pe care o acordă studenții pedagogi diferitor aspecte ale vieții profesionale, aceștia trebuiau să încercuiască numărul corespunzător alegerii sale: 3 = foarte important, 2 = importanță medie, 1 = lipsit de importanță.

Tehnologia de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților pedagogi, aplicată pe eșantionul experimental a permis constatarea diferențelor statistice semnificative comparativ cu rezultatele înregistrate de grupul de control.

Datele experimentale obținute de către studenții pedagogi la etapa de validare au demonstrat creșterea nivelului de asertivitate pedagogică, fapt care dovedește gradul avansat de integrare a PCA în procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi. Plauzibil faptul că studiind comparat rezultatele obținute de grupul experimental și de control se constată creșterea semnificativă a valorilor eșantionului experimental, ceea ce justifică eforturile de formare universitară a asertivității pedagogice, dezvăluite conform strategiei cercetării planificate în conformitate de timpul universitar proiectat.

Interpretarea datelor experimentale și statistice provenite din aplicarea inventarului de valori ale asertivității pedagogice

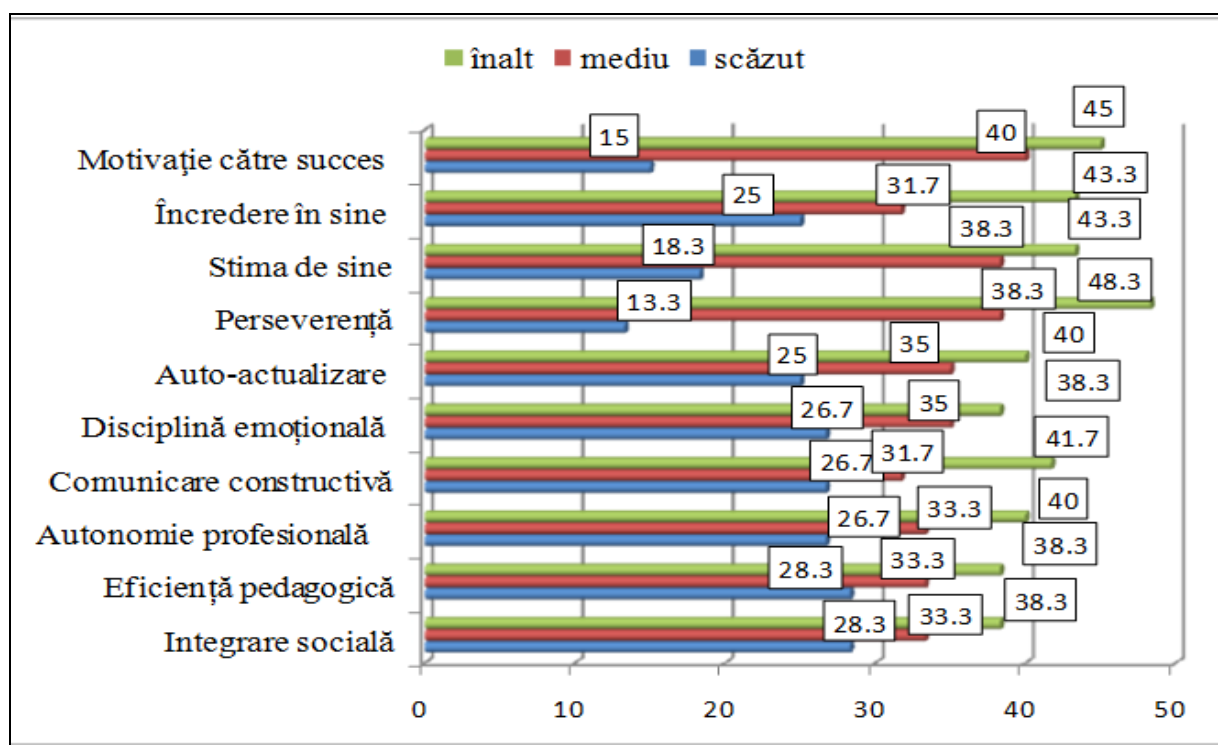


Fig. 3. 2. Nivelurile de formare a valorilor asertivității pedagogice (EE, validare)

Datele experimentale ale eșantionului experimental, ilustrate în Fig. 3.2 arată creșterea evidentă a rezultatelor privind *motivația către succes* (pentru nivelul înalt – 45 % și mediu – 40 %); *încrederea în sine succes* (pentru nivelul înalt – 43,3 % și mediu – 31,7 %; rămân însă 25 %); cele mai înalte valori se atestă pentru *perseverență* (nivelul înalt – 38,3 %, mediu – 31,7 %).

Creșterea valorilor pentru *autoactualizare* (nivelul înalt – 40 %, mediu – 35 %) se explică prin extinderea în perioada studiilor universitare a motivelor de dezvoltare profesională a studenților pedagogi, colectate din comunicarea la cursurile universitare privind strategiile de dezvoltare profesională și cariera pedagogică. Având în vedere sporirea gradului de formare a valorilor asertivității pedagogice considerăm argumentate eforturile formative prin integrarea conținuturilor ce reflectă PCA a cadrelor didactice. Din punct de vedere pedagogic apreciem ca reușită a experimentului pedagogic creșterea la etapa de validare a valorilor pentru *comunicarea constructivă* (nivelul înalt – 41,7 %, mediu – 31,7 %) (Fig. 3.2). Cu toate acestea se mai păstrează nivelul scăzut de comunicare constructivă la 26,7 % dintre subiecți, fapt care permite a concluziona despre necesitatea continuării experimentului pedagogic prin abordarea individuală și diferențiată a studenților în perioada stagiului pedagogic care permite validarea comunicativității pentru afirmarea de sine a studenților pedagogi nemijlocit în câmpul profesional.

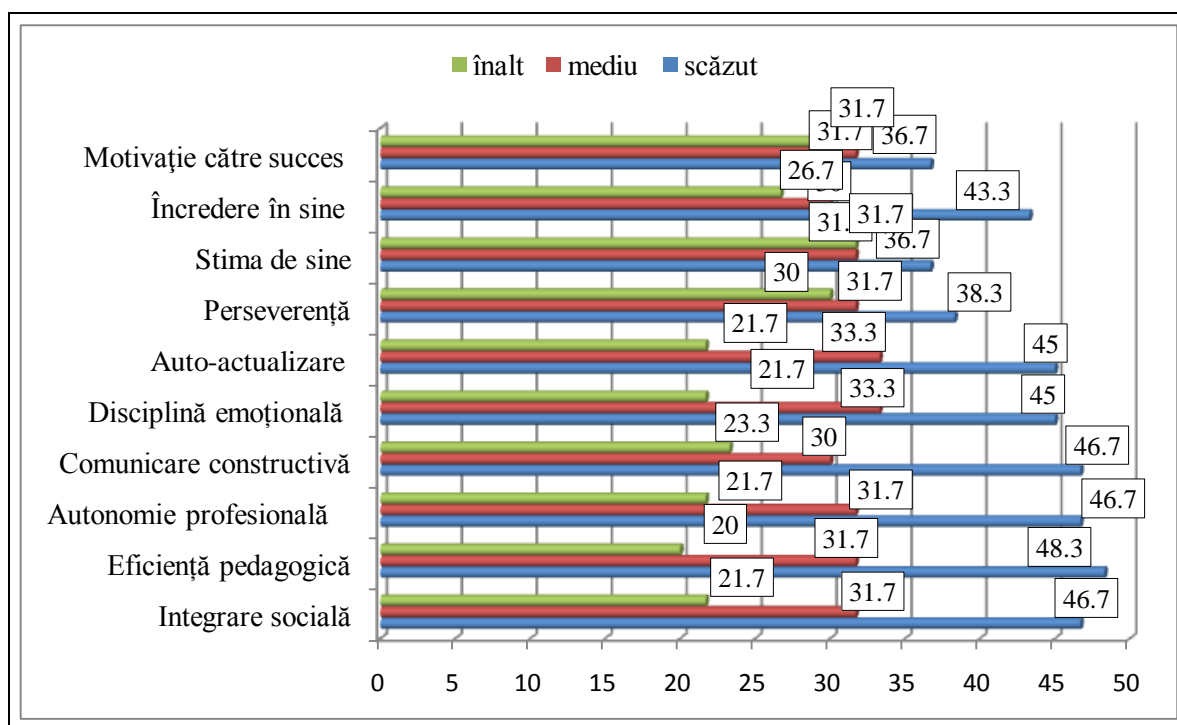


Fig. 3.3. Nivelurile de formare a valorilor asertivității pedagogice (EC, validare)

Comparativ cu datele înregistrate de EE, rezultatele EC sunt mai puțin relevante pentru a afirma că valorile asertivității pedagogice au crescut (Fig 3.3). Spre exemplu au rămas ușor schimbate rezultatele pentru *comunicarea constructivă* (nivelul înalt – 23.3 %, mediu – 30 %), fapt care permite a concluziona despre insuficiența influenței formative pe dimensiunea vizată. O creștere nesemnificativă se constată și pentru eficiența pedagogică (nivelul înalt – 20 %, mediu – 31, 7 %). Nivelul scăzut al gradului de integrare socială se păstrează la 46.7 % dintre subiecți, care se explică prin cunoștințe și respective capacități reduse de autoafirmare profesională.

Tabelul 3.7. Niveluri comparate de formare la studenți a valorilor asertivității pedagogice (EE, constatare-validare)

Variabile	Scăzut				Mediu				Înalt			
	Const.		Valid.		Const.		Valid.		Const.		Valid.	
	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1. Motivație către succes	27	45	9	15	17	28,3	24	40	16	26,7	27	45
2. Încredere în sine	29	48,3	15	25	18	30	19	31,7	13	21,7	26	43,3
3. Exprimarea stimei de sine/de alții	25	41,7	11	18,3	18	30	23	38,3	17	28,3	26	43,3
4. Perseverență	26	43,3	8	13,3	18	30	23	38,3	16	26,7	29	48,3
5. Auto-actualizare	30	50	15	25	17	28,3	21	35	13	21,7	24	40

Variabile	Scăzut				Mediu				Înalt			
	Const.		Valid.		Const.		Valid.		Const.		Valid.	
	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
6. Disciplina emoțională	30	50	16	26,7	16	26,7	21	35	14	23,3	23	38,3
7. Comunicare constructivă	29	48,3	16	26,7	16	26,7	19	31,7	15	25	25	41,7
8. Autonomie profesională	31	51,7	16	26,7	17	28,3	20	33,3	12	20	24	40
9. Eficiență pedagogică	32	53,3	17	28,3	16	26,7	20	33,3	12	20	23	38,3
10. Integrare socială	31	51,7	17	28,3	17	28,3	20	33,3	12	20	23	38,3

Compararea datelor de la etapa de constatare și validare prezentată în Tab. 3.8. și Fig. 3.4. relevă rezultate îmbucurătoare ale EE care arată diminuarea valorilor pentru nivelul scăzut (de la 48,3 % la etapa constatare la 23,3 % la etapa de validare). Important este faptul că subiecții cercetării (studenții pedagogi) au reușit să-și sporească nivelul asertivității pedagogice, fapt ce poate fi observat din creșterea valorilor pentru nivelul mediu (de la 28,3 % la etapa constatare la 35 % în validare), fapt care se datorează nu doar formării profesionale, dar și autoformării studenților.

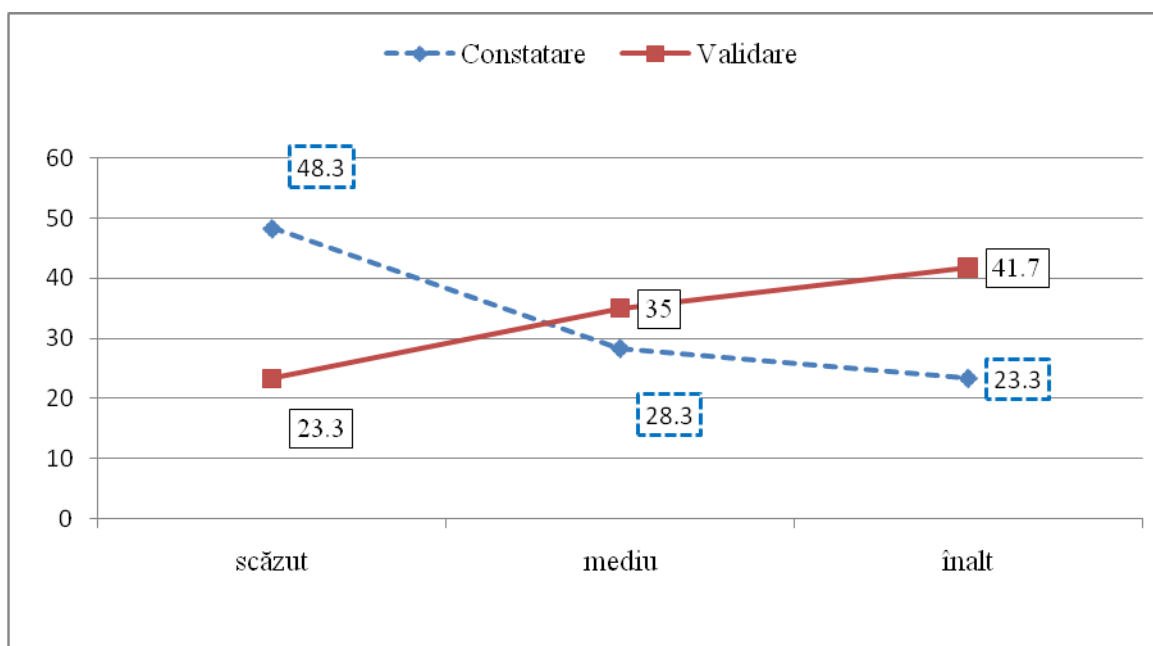


Fig. 3.4. Valori comparate privind nivelul de formare a asertivității pedagogice (EE, constatare-validare)

Creșterea valorilor pentru nivelul înalt (de la 23,3 % la etapa constatare la 41,7 % în validare) este un rezultat înregistrat ca dovadă a calității strategiilor de formare aplicate de către cadrele didactice universitare care au devenit pentru studenții pedagogi – modele de comportament asertiv în raporturile de interacțiune comunicativă.

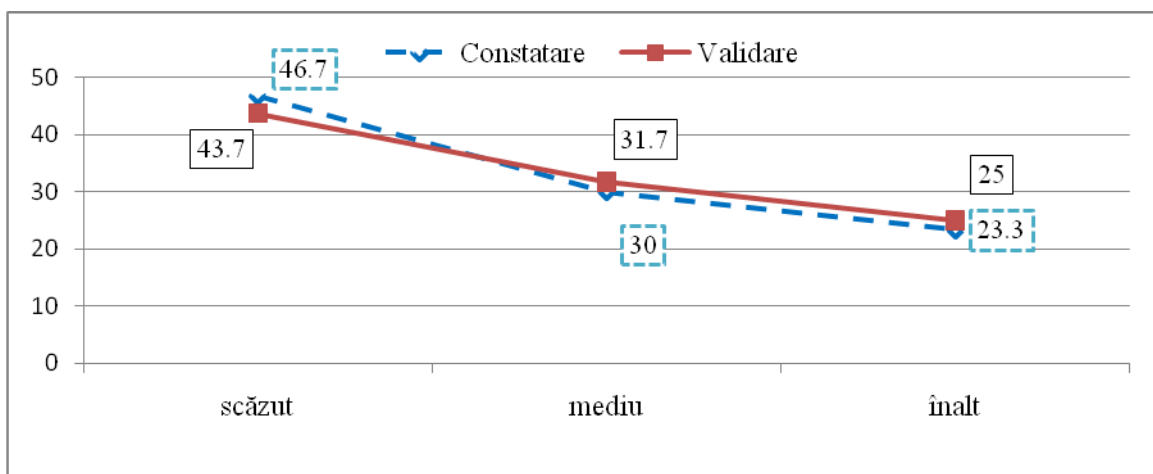


Fig. 3.5. Valori comparate privind nivelul de formare a asertivității pedagogice (EC, constatare-validare)

Compararea datelor înregistrate de EC la etapa de constatare și validare permite concluzia despre creșterea nesemnificativă a rezultatelor experimentale (Fig. 3.5), fapt care demonstrează că în lipsa unor conținuturi specifice PCA integrate în curriculumul de formare a cadrelor didactice, nu se produc schimbări calitative (în planul dezvoltării asertivității pedagogice) în conduita comunicativă a studenților pedagogi din EC.

În condițiile în care comparăm datele EE și datele EC la etapa de validare a Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a cadrelor didactice, prezentate în Tab. 3.9 și în Fig. 3.6 constatăm rezultate mai mici în EC, fapt ce conduce la ideea despre eficiența implicațiilor formative prin intermediul programului de formare realizat și prin anumite strategii didactice ce incumbă și metode corective: terapii prin proceduri sugestive și inductive, terapii prin proceduri cognitive și psihocomportamentale.

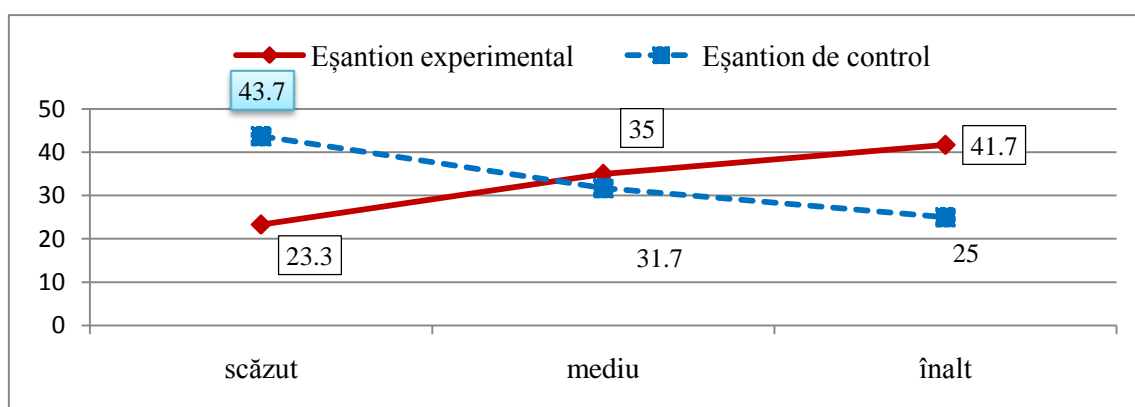


Fig. 3.6. Valori comparate privind nivelul de formare a asertivității pedagogice (EE-EC - validare)

Din punct de vedere sociologic datele înregistrate de EE la etapa de control demonstrează eficacitatea aplicării *psihodramei și sociodramei* cu efecte spectaculoase în deconținerea conduitelor distructive și reconstruirea fondului atitudinal constructiv exprimat în comunicarea didactică universitară, demonstrând un pronunțat caracter asertiv al stilului de comunicare. Prin improvizare subiecții își exprimă stilul de acțiune prin dialog asertiv. Se realizează situații în care studenții acționează, își exprimă opiniile, se acceptă reciproc ca și autoritate prin atitudinile evocate. Prin sugestiile cadrelor didactice universitare s-a corectat modul eronat de acțiune practică. Reexaminarea atitudinilor care au declanșat conflicte interioare permit conștientizarea lor, mobilizarea în depășirea lor pentru deconținerea deprinderilor greșite de comunicare ce conduc la apariția conflictelor interpersonale pentru reconținerea atitudinilor, oferind studenților șansa de reabilitare a subestimării de sine în grup și în fața propriei conștiințe în contextual prin comunicării asertive. *Dezaprobară* de către cadrele didactice universitare a *unor atitudini de neîncredere, frică* și a comportamentelor comunicative distructive a permis studenților orientarea asertivă și sporirea stimei de sine pozitive, ce facilitează în timp apariția inițiativelor de afirmare profesională. Astfel, rezultatele experimentului pedagogic, organizat în cadrul tezei a confirmat *ipoteza cercetării* prin care: formarea asertivității pedagogice în contextul pregătirii profesionale inițiale a studenților pedagogi va deveni eficientă dacă:

- vor fi determinate fundamentele teoretice ale paradigmei comunicării asertive;
- va fi elucidată, abordată paradigmatic formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă;
- va fi reconsiderat curriculumul de formare inițială a cadrelor didactice în perspectiva dezvoltării A.P.;
- va fi determinat specificul dezvoltării comunicării asertive a studenților pedagogi;
- va fi elaborat și întemeiat științific conceptul integrativ „*Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*” (PCA) și termenul *asertivitate pedagogică*;
- va fi stabilit specificul și nivelurile de formare la studenți a asertivității pedagogice;
- va fi identificată și elucidată semnificația teoretică a mecanismelor comunicării asertive;
- vor fi descrise valorile obținute experimental din aplicarea *Tehnologiei de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi*.

3.3. Concluzii la capitolul 3

Axa tehnologică a integrării paradigmei comunicării asertive în procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi este reprezentată de Tehnologia integrării PCA în formarea profesională inițială a studenților pedagogi, care include trei stadii consecutive de acțiune investigativă pe direcția reconsiderării curriculumului de formare inițială a studenților pedagogi prin integrarea PCA în perspectiva dezvoltării asertivității pedagogice.

Tehnologia formării inițiale a studenților pedagogi pentru comunicare asertivă elaborată de noi a permis dezvoltarea și construcția curriculară prin cursurile *Comunicarea asertivă* și *Asertivitatea pedagogică*, dar și prin integrarea conținuturilor vizând paradigma comunicării asertive în disciplinele obligatorii: *Cultura comunicării pedagogice*, *Fundamentele științelor educației*, *Didactica generală*, *Comunicarea relațională/socială*. Dezvoltarea AP a studenților pedagogi poate fi demonstrată prin sporirea valorilor comunicării asertive în conduita profesională a studenților: *motivația către succes*, *încrederea în sine*, *orientare comunicativă*, *comunicare empatică*, *afirmarea de sine*, *autodezvăluire*, *integrare*. Astfel nivelul de dezvoltare a A.P. a studenților pedagogi a sporit dinspre nivelul scăzut spre nivelul mediu și superior. În scopul dezvoltării curriculare a fost elaborat și publicat ghidul metodologic pentru studenți și cadre didactice universitare *Comunicarea asertivă*, apoi au fost elaborate curriculumul disciplinar „*Asertivitatea pedagogică*” și publicate notele de curs „*Asertivitatea pedagogică*” [16, p. 69].

Problema științifică soluționată în cercetare constituie: fundamentarea teoretică și praxiologică a PCA (*în baza principiilor CA, a criteriilor de evaluare, a indicatorilor, a valorilor AP, a mecanismelor CA*) și a Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților, fapt care a generat renovarea curriculumului de formare a cadrelor didactice cu scopul dezvoltării asertivității pedagogice, în perspectiva consolidării autorității sociale a profesiei didactice.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Relevanța *pedagogiei culturii emoționale* crește în contextul istoric al evoluției științelor pedagogice și a potențialul său științific de abordare filozofică, psihologică, sociologică și axiologică a culturii emoționale *de la* percepția emoțiilor ca factor ce perturbază cunoașterea rațională la abordarea culturii emoționale ca indicator al profesionalismului pedagogic, predictor al autoafirmării de succes și stimulator al construcției carierei a cadrelor didactice. Recunoașterea comunicării profesionale ca și context determinant al autoactualizării ***a condus la constatarea necesității de a studia paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice***, orientând cercetarea spre *cunoașterea științifică a fenomenului asertivității studenților* în cadrul învățământului superior pedagogic prin intermediul sintetizării celor mai reprezentative concepte, teorii, principii, axiome, modele, valori, norme și reguli ale comunicării, imperative ale politicilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice [17, p. 130].

2. Studiul epistemologic al evoluției conceptuale a paradigmei comunicării asertive prezintă dovezi vizând extinderea semnificației termenilor *comunicare, comunicare socială, asertivitate, comunicare pedagogică, competențe emoționale/sociale etc.*, arată asupra multiplelor variabile ale învățării sociale și indică asupra sporirii importanței cercetărilor de pedagogie a culturii emoționale, dovadă a consolidării câmpului științific al acestui domeniu. ***Au fost evidențiate problemele interacțiunii sociale prin comunicare:*** de adaptare și integrare, de influență comunicativă, de complexitatea transpunerii didactice a mesajului pedagogic, de ardere profesională, de deformare profesională și pierderea statutului profesional, determinate de dezvoltarea insuficientă a asertivității pedagogice care trebuie luate în considerație în perspectiva promovării valorilor paradigmei comunicării asertive.

3. ***S-a demonstrat științific că preocuparea pentru construcția socială a prestigiului profesiei didactice*** este determinată de presupuziția că autoritatea pedagogică a cadrelor didactice se dobândește prin sporirea continuă a asertivității pedagogice și implică intenționalitate în creșterea profesională a stimei de sine și de alții [15].

4. ***Au fost aduse argumente privind valoarea predictivă a asertivității pedagogice*** ca semn al socializării profesionale de succes, este determinată de natura contextuală a comunicării asertive care facilitează cunoașterea profesiei și a comportamentelor sociale, a factorilor de impact asupra interacțiunilor socio-profesionale eficiente și autoactualizarea profesională a cadrelor didactice prin comportamente sociale acceptabile în mediul social, benefice pentru sine și pentru elevi din punctul de vedere al normelor societale [15, p.150].

5. ***Au fost precizate indiciile asertivității pedagogice*** în termeni de valori ale PCA, exprimate în mediul profesional prin: *motivația pentru eficiență, fluiditatea emoțională,*

angajarea contextuală și disponibilitatea cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă, decodificarea semnificației comportamentelor sociale și autoevaluarea corectă, autocontrolul, meritarea încrederii, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inițiativa, conștiința organizațională, capacitățile de lider, catalizarea schimbării, managementul conflictelor; crearea relațiilor, lucrul în echipă, dezvoltarea altor persoane.

6. Ca urmare a sintetizării conținutului de idei din domeniile pedagogia universitară, pedagogia comunicării, pedagogia culturii emoționale, pedagogia carierei ***a fost elaborat și întemeiat științific conceptul integrativ „Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice”***, generat de necesitatea stabilirii unui cadru de referință epistemologică și de nevoia de autoactualizare profesională și motivația către succes (motivele dezvoltării profesionale) a profesorilor, reprezentat de epistemologia și axiologia comunicării asertive în termeni de valori ale asertivității pedagogice (comportamente) și principii ale comunicării asertive, care influențează definirea teleologiei comunicării asertive la nivelul unor obiective ale comunicării asertive și evaluarea asertivității pedagogice prin criterii și indicatori specifici.

7. ***Au fost identificate și descrise teoretic și validate practic mecanismele comunicării asertive*** (mecanismul formulării motivelor pentru comunicarea asertivă, a autoactualizării profesionale, exprimării stimei de sine/de alții, canalizării energiei emoționale pentru comunicarea constructivă, demonstrării eficienței profesionale și a stării de confort), care explică dinamica formării asertivității pedagogice în perspective dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pentru comunicarea asertivă.

8. ***A fost elaborată și validată experimental „Tehnologia de integrare a paradigmei comunicării asertive în formarea profesională inițială a studenților pedagogi”*** care a produs valori ale asertivității pedagogice la studenți, demonstrând dinamica calitativă a pregătirii profesionale a studenților pedagogi pentru comunicarea asertivă. Compararea datelor experimentale a scos în evidență diferențe statistice care dovedesc eficiența tehnologiei vizată. **Problema științifică soluționată în cercetare** constituie: fundamentarea teoretică și praxiologică a PCA (în baza principiilor CA, a criteriilor de evaluare, a indicatorilor, a valorilor AP, a mecanismelor CA) și a Tehnologiei de integrare a PCA în formarea profesională inițială a studenților, fapt care a generat renovarea curriculumului de formare a cadrelor didactice cu scopul dezvoltării asertivității pedagogice, în perspectiva consolidării autorității sociale a profesiei didactice.

RECOMANDĂRI:

Formatorilor de formatori: Dezvoltarea curriculumului de formare profesională a cadrelor didactice prin conținuturi vizând asertivitatea pedagogică pentru cunoașterea științifică a paradigmei comunicării asertive.

Cadrelor didactice:

A. În formare inițială (studenți pedagogi și masteranzi) – studiul epistemologic al paradigmei comunicării asertive pentru clarificări conceptuale în domeniul Pedagogia culturii emoționale;

B. În formare continuă (profesorilor școlari): integrarea valorilor paradigmei comunicării asertive în activitatea didactică și manifestarea asertivității pedagogice în mediul educațional.

Cercetătorilor din domeniu: în perspectiva continuării cercetărilor privind paradigma comunicării asertive, recomandăm studierea fenomenului asertivității prin consultarea surselor de cunoaștere pedagogică, valorificate în crearea unor modele ale stilului asertiv de comunicare pedagogică.

Bibliografie:

În limba română:

1. Abric J. C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Adler A. Cunoașterea omului. București: Editura Științifică, 1991. 212 p.
3. Adler A. Psihologia copilului greu educabil. București: Editura Științifică, 1995, 219 p.
4. Albu G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998. 189 p.
5. Albu G. Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice. Iași: Editura Institutului European, 2008. 315 p.
6. Amado G., Guitlet A. Psihologia comunicării în grupuri / Trad. G. Sandu. Iași: Polirom, 2007. 241 p.
7. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: 2012. 333 p.
8. Apostol P., Banu I., ș. a. Dicționar de filozofie. București: Editura Politică, 1978. 804 p.
9. Argyle M. Competențele sociale. În: Psihologia socială a relației cu celălalt (trad.). S. Moscovici (coord.) Iași: Polirom, 1998. 367 p.
10. Baban Ad. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2000. 155 p.
11. Bârliba M. Paradigmele comunicării. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987. 213 p.
12. Bârzea C. Arta și știința educației. Ed. a 2-a. București: EDP, 1998. 220 p.
13. **Bîrsan El. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Ch: Tip. UPSC, 2017. 200 p.**
14. **Bîrsan El. Abordarea paradigmatică a formării profesionale inițiale a cadrelor didactice. În: Revista Artă și Educație Artistică. Nr. 1 (27). Bălți: 2016. p. 12-19.**
15. **Bîrsan El. Asertivitatea pedagogică. Note de curs. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2015. 178 p.**
16. **Bîrsan El. Comunicarea asertivă. Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. 130 p.**
17. **Bîrsan El. Coordonate pedagogice în construcția paradigmei comunicării asertive. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional, 16-17 mai, 2013 Chișinău: S. N., 2013. p. 129-133.**
18. **Bîrsan El. Principles of assertive communication. Debates on Globalization. Approaching National Identity through Intercultural Dialogue Proceedings of the 2nd**

- International Conference „Globalization between Intercultural Dialogue and National Identity”, Târgu Mureș: Arhipelag XXI, 2015. p. 146-150.**
19. **Bîrsan El. Self-esteem – important vector in personal and professional development Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives/ed.: I. Boldea. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2014. p. 423-428.**
 20. **Bîrsan El. Competența de comunicare asertivă - condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme Actuale Ale Științelor Umanistice. (volumul XIII, partea a II-a) . p. 66-72.**
 21. **Bîrsan El. Comunicarea asertivă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În: Revista de Științe Socioumane (nr., 1, 23), 2013. p. 123-129.**
 22. **Bîrsan El. Conduita deontologică asertivă a cadrului didactic prin ascultarea activă. În: Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 24-25 martie. Ch.: UPS „I. Creangă”, 2016. p. 42-50**
 23. Bocoș M., coord., Răduț T., R., Stan C., Chiș O., Andronache D. Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I: A-D. Pitești: Editura Paralela 45, 2016. 371 p.
 24. Bonchiș E., Drugaș M., Dindelegan C., & Trip S. Introducere în psihologia personalității (ed. a II-a). Oradea: Editura Universității din Oradea, 2009. 250 p.
 25. Boncu Șt., Ceobanu C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013. 381 p.
 26. Botnari V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 6 (26), p. 97-100.
 27. Botnari V. Educația centrată pe student – strategie de formare a eu-lui profesional. În: Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP UST, 2009. vol. I. p. 68-72.
 28. Botnari V. Paradigma formării competențelor profesionale la studenți. În: Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP UST, 2009. vol. III. p. 187-191.
 29. Botnari V., Ianioglo M. Mediul multiethnic – solicitant al competenței de comunicare asertivă. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 5 (25), p. 75-81.
 30. Boudon R. (coord.) Tratat de sociologie, ediția a II-a. București: Humanitas, 2006. 665 p.
 31. Boudon R. Efecte perverse și ordine socială. București: Eurosong & Book, 1998. 340 p.
 32. Bucun N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: Univers Pedagogic, 2014, nr 1, p. 3-16.
 33. Brăguță Sn. Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană. Chișinău: 2012. 140 p.
 34. Brehier E. Mari teme ale filosofiei. București: Humanitas, 1993. 215 p.

35. Cadrul European Comun de Referință Pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
36. Callo T. Conceptul dezvoltării profesionale. Chișinău: Univers Pedagogic, 2004. Nr. 1. p. 17-20.
37. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
38. Callo T. Funcțiile instructiv – formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teză de doctor. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1997. 159 p.
39. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: USM, 2007, 171 p.
40. Canter L., Canter M. Training de dezvoltare a asertivității pentru copii și învățători. Sankt Petersburg: 2004. 57 p.
41. Cara A. Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006. 44 p.
42. Cara A., Guțu Vl. Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007. 88 p.
43. Carmen Radu. Rolul componentei asertive în discursul polemic actual. Disponibil la <https://www.google.com/search?q=Carmen+Radu+%C3%AEn+articolul+Rolul+componente+i+asertive+%C3%AEn+discursul+polemic+actual&oq=Carmen+Radu+%C3%AEn+articolul+Rolul+componente+i+asertive+%C3%AEn+discursul+polemic+actual&aqs=chrome..69i57j1705j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (vizitat la 12.06.14).
44. Ceaușu F. Procesele elementare ale relației cu celălalt: competențe sociale. [online]. Iași: 2009. Accesibil pe Internet <http://www.ices.ro/anuarul_idei/anuar_2008.pdf (vizitat la 12.04.15).
45. Cebanu L. Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. În: Studia universitatis. nr. 5 (25). 2009. p. 24-26.
46. Chelcea S. Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2010. (ed. A 3-a , rev.). 420 p.
47. Chelcea S. Un secol de cercetări psihologice. Iași: Polirom, 2002. 232 p.
48. Chelcea S. Vademecum în psihosociologie. București: I.D.I. 1997. 97 p.
49. Chiper Gr. Conceptul de schimbare paradigmatică în literatura română. În: Știință literară, nr. 1(20), martie 2011. p. 139-143.
50. Ciobanu O. Comunicare didactică. București: Centrul Editorial Poligrafic ASE, 2003. 132 p.
51. Codul Educației al Republicii Moldova. Articolul 126. Chișinău: cod nr. 152 din 17.07.2014, a. 126.
52. Cojocaru - Borozan M., Țurcan (Balțat) L., Arbuz I. Cultura de gen în educație. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2014. 179 p.
53. Cojocaru M. Comunicare relațională. Suport de curs pentru studii licență. Chișinău: 2009. 69 p.

54. Cojocaru-Borozan M., Țărnă E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 236 p.
55. Cojocaru-Borozan M. Concepte fundamentale valorizate în aria pedagogiei culturii emoționale. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simp. Șt. Intern. Chișinău: S. N., 2013. 580 p.
56. Cojocaru-Borozan M. Contribuții actuale la dezvoltarea sistemului de formare a cadrelor didactice prin cercetări pedagogice autohtone. În: Facultatea de Pedagogie: Tradiție și modernitate. Dialogul generațiilor. Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională, 31 oct. 2014. Vol. 2. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014, p. 3-10.
57. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012. 240 p.
58. Cojocaru-Borozan M. Tendințe de reconstrucție a paradigmei de formare a cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei culturii emoționale în R. Moldova. Generalități și experiențe relevante. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simp.Șt. Intern, Chișinău: S. N., Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013. p. 5- 12.
59. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
60. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
61. Cojocaru-Borozan M. Valori ale culturii emoționale promovate în învățământul superior. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Priorități actuale în procesul educațional”. Chișinău: CEP USM, 2010. p.10-17.
62. Cojocaru-Borozan M., Papuc L., Sadovei L., Ovcerenco N. Fundamentele științelor educației. Manual universitar. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2014. 446 p.
63. Cojocaru V. G. Calitatea în educație „Managementul calității”. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
64. Cojocaru V. Diagnosticarea pedagogică ca factor de eficientizare a managementului instituțional. Teză de doctor. Chișinău: 2013. 210 p.
65. Coman Al. Tehnici de comunicare: proceduri și mecanisme psihosociale. București: Editura C. H. Beck, 2008. 139 p.
66. Commarmond G., Exiga A. Arta de a comunica și de a convinge. Iași: Polirom, 2003. 200 p.
67. Cornelius H., Faire Sh. Știința rezolvării conflictelor: fiecare poate câștiga. București: Știința și Tehnica, 1996. 170 p.
68. Cosnier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: Polirom, 2002. 196 p.

69. Cottraux J. Terapiile cognitive. Iași: Polirom. 2003. 296 p.
70. Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p.
71. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Chișinău-București: Litera, 2000. 398 p.
72. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 398 p.
73. Cristea S. Paradigme în educație/pedagogie. Articol. În: Didactica Pro... Nr.-5-6. Chișinău: 2014. p. 93-100.
74. Cristea S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: Didactica Pro, nr. 3, 2001. p.72-80.
75. Cristea S., Stanciu F. (coord). Fundamentele educației. Vol I. București: PRO Universitaria, 2010. 202 p.
76. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, ediția a III-a, 2014. 536 p.
77. Cungi C. Cum să ne afirmăm. Iași: Polirom, 2003. 184 p.
78. Curricula Pedagogie. ciclul I, licență. Chișinău: 2013. 57 p.
79. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: Primex-com SRL, 2013. 328 p.
80. Cuznețov L., Banuh N. Filosofia educației. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2004. 230 p.
81. Dafinoiu I. Sugestie și hipnoză. București: SC „Știință și tehnică” S. A., 1996. 215 p.
82. Dafinoiu I., Vargha J.-L. Psihoterapii scurte: strategii, metode, tehnici. Iași: Polirom, 2005. 352 p.
83. Dale Carnegie. Arta de a reuși în viață. București: ELF, 2004. 230 p.
84. Dandara O. Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente. Teza de doctor habilitat. 2012. 280 p.
85. Dandara O. Rolul tehnicilor interactive în formarea continuă a cadrelor didactice. În: <http://iec.psih.uaic.ro/ciea/file/2002/12.pdf>, 2012. (vizitat la 04. 11.13)
86. Dandara O., Spinei A. Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor. Buletin metodic. Chișinău: Centrul Editorial- poligrafic al USM, 2006. 148 p.
87. Dave R. Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1990. 348 p.
88. Declarația de la Copenhaga. Declarația miniștrilor europeni ai educației și formării profesionale și a CE. Copenhaga, noiembrie 2002. 4 p.
89. DEX. București: Ed. Univers enciclopedic, 1996. 748 p.
90. Dicționar de filosofie. Larousse. București: 1996. 414 p.
91. Dicționar de sociologie. Larousse. Coordonatori: Boudon R., Besnard P. București: 1996. 367 p.
92. Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a III-a, revăzută și adăugată). București: Univers Enciclopedic, 2009. 1192 p.

93. Dinu M. Comunicarea - repere fundamentale. București: Editura Științifică, 1997. 362 p.
94. Dinu M. Fundamentele comunicării interpersonale. București: BIC ALL, 2004. 304 p.
95. Dobrescu Em. Sociologia comunicării. București: Editura Victor, 1998. 168 p.
96. Dragan I. Paradigme ale comunicării de masă. București: Editura Șansa, 1996. 300 p.
97. Dumitraș R., Talpă A. //„L assertivitate”(Stare pozitivă, în situație de conflict, în comunicarea profesională) Revistă științifico-didactică nr. 4 (68)/ 2009. 87 p.
98. Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Craiova: Editura Arves, 2008. 148 p.
99. Dumitru I. Al. (coord.). Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri. Timișoara: Editura Mirton, 2007. 159 p.
100. Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele. Ediția IV-a. Alba Iulia: 26-27 octombrie, 2012. 417 p.
101. Eurydice. Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană. Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE. București: Editura Alternative, 1997. 298 p.
102. Eysenck H., Eysenck M. Descifrarea comportamentului uman. București: Teora, 1999. 312 p.
103. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. București: EDP, 2002. 184 p.
104. Gavril Oa. Asertivitatea - componentă a competenței sociale manageriale. Program de dezvoltare. În „Domenii vitale pentru manifestarea competențelor psihosociale manageriale”. coord. Caluschi M., Stog L. Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți. Republica Moldova. 2000. p. 75-81.
105. Gavril Oa. Asertivitate de la abilitate la competență. Iași: Performantica, 2002. 216 p.
106. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor – management educațional. București: IȘE, 2001. 112 p.
107. Globu N. Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. Teza de doctor. Chișinău: 2015. 213 p.
108. Gorincioi V. Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen. Chișinău: 2015. 224 p.
109. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p.
110. Goraș-Postică V. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. În: Revista „Pro Didactica”. Chișinău: 2010. 89 p.
111. Guțu Vl. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptual diagnostice și prospective. În: Revista „Pro Didactica”. Chișinău: Centrul Educațional, 2003. p. 9-15.

112. Guțu VI. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP, USM. 2009. 390 p.
113. Guțu VI., Cara A. Cadru de referință în elaborarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general din Republica Moldova. În: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/06-p-30-33.pdf>, 2007., p. 30.
114. Gîncu Ir. Orientările valorice în formarea profesională. Teza de doctor. Chișinău: 2015. 184 p.
115. Hadârcă M. Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură. În: Revista „Didactica Pro”, Nr. 1(95). 2016. p. 8-12.
116. Hadârcă M. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: IȘE, 2011. 181 p.
117. Haddou M. Cum să spui nu: acasă, la serviciu, prietenilor, în viața de zi cu zi. București: Editura Trei, 2003. 236 p.
118. Hatos A. Sociologia educației. Iași: Polirom, 2006. 247 p.
119. Holdevici I. Strategiile psihoterapiei cognitiv-comportamentale. București: Dual Tech, 2007. 346 p.
120. Holdevici I. Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală. București: Editura Trei, 2009. 720 p.
121. Hotărârea nr. 270 din 13.04.2007 cu privire la aprobarea Concepției sistemului informațional educațional. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 13.04.2007. nr 051.
122. Huncă M. Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2016. 163 p.
123. Iacob L. Comunicarea în context educativ și didactic. În: Revista „Didactica Pro”, 2004. nr. 2 (24), p. 32-38.
124. Ianioglo M. Asertivitatea ca componentă a competenței sociale. În: Materialele conferinței științifice „Наука. Культура. Образование”. Comrat: Universitatea de Stat, p. 20-25.
125. Ianioglo M. Impactul creativității asupra comunicării asertive. În: Materialele conferinței științifice „Creativitate-Formare-Performanță”. Ediția a VII-a. Iași: Editura PIM, 2010. p. 254-257.
126. Ianioglo M. Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Teză de doctor. Chișinău: 2013. 324 p.
127. Iluț P. Sinele și cunoașterea lui. Iași: Polirom, 2001. 219 p.
128. Irenăus E-E. Agresivitatea umană. București: Editura Trei, 2009. 392 p.
129. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Editura Humanitas Educațional, 2006. 164 p.
130. Joița El. Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie. Iași: Polirom, 2000. 232 p.

131. Joița El. (coord.). Strategii constructive în formarea inițială a profesorului. Craiova: Ed. Universitaria, 2005. p. 45-50.
132. Joița El. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 280 p.
133. Joița El. Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
134. Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe. Un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 122 p.
135. Jung C. Puterea sufletului. București: Ed. Anima, 1994. 117 p.
136. Kuhn T. Structura revoluțiilor științifice. București: Humanitas, 2008. 278 p.
137. Lazarus R. S. Emoție și adaptare. București: Editura Trei, 2011. 688 p.
138. Lexicon Pedagogic. București: Ed. Aramis Print, 2006. 383 p.
139. Lloyd Sam R. Dezvoltarea pozitivă. Asertivitatea: tehnici practice pentru succesul personal. București: Humanitas, 2001. 179 p.
140. Lorenz K. Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii. București: Humanitas, 1998. 258 p.
141. Lungu V. Condițiile psihopedagogice de formare a abilităților de comunicare asertivă la pedagogi. În: Studia Universitas. Chișinău: 9/2007. p. 151-155.
142. Manolescu N. Generație literară. În: România literară. 2000. nr. 2. 3.
143. Marchal G. Dicționar de Sociologie Oxford. București: Univers Enciclopedic, 2003. 710 p.
144. Marcus S. Competența didactică. București: Ed. ALL Educational, 1999. 176 p.
145. Marele dicționar de psihologie. București: Editura Trei, 2006. 1358 p.
146. Maslov A. Motivație și personalitate (trad. din l. engl. de Rasmusescu A.). București: EdituraTrei, 2009. 567 p.
147. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Centrul Educațional Pro Didactica. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază. Chișinău: 2010. p. 8-10
148. Moraru I. Abordări teoretico-empirice ale asertivității. În: Revista de Psihologie, Nr. 1, 2012. p. 42-52.
149. Moscovici S. (coord.) Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
150. Năstasă L. E. Educația inteligenței emoționale. Program de formare - dezvoltare continuă a cadrelor didactice. Brașov: Compas-management, 2011. 70 p.
151. Neculau A. Educația adulților. București: Polirom, 2004. 219 p.
152. Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2000. 174 p.

153. Noul dicționar universal al limbii române. Ed. a III-a. București-Chișinău: Litera Internațional, 2008. 1872 p.
154. Olaru V. Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic în instituțiile de învățământ secundar general. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2014. 242 p.
155. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chișinău: FEP „Tipografia Centrală”, 2005. 207 p.
156. Patrașcu Dm. Tehnologii educaționale. Chișinău: Ed. Tipografia Centrală, 2005, 630 p.
157. Patrașcu Dm., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006. 296 p.
158. Patrașcu Dm. Formarea paradigmelor pedagogice și asigurarea lor tehnică. În: Conferința Internațională „Ștefan Lupașcu – 2000”. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2001, V. II, p. 214-218.
159. Păun E. Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor. 2002. 230 p.
160. Păunescu C. Agresivitatea și condiția umană. București: Editura Tehnică, 1994. 320 p.
161. Pâinișoară I.- O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004, 220 p.
162. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013. 198 p.
163. Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice. Sarcini. Modele. Instrumente applicative. Craiova: Editura Universitaria, 2010. Disponibil la http://cis01.ucv.ro/DPPD/seminar_mogonea_remus.pdf. (vizitat la 12.04.14).
164. Petrescu A-M. Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației. Teză de doctor. Chișinău: 2013. 234 p.
165. Psihologie. Revista științifico-practică. Chișinău: 2/2011. 112 p.
166. Radan M. Alternativa asertivă și dezvoltarea personalității omului modern. În: CEAUSU V. (coord.). București: Editura Academiei Române, 1992. p. 180-185.
167. Radan M. Ce este comportamentul asertiv? În: CEAUSU V. (coord.). București: Editura Academiei Române, 1992. p.73-80.
168. Rime B. Comunicarea socială a emoțiilor. București: Ed. Trei, 2007. 493 p.
169. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001. 248 p.
170. Rusu El. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2013. 252 p.
171. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 171 p.
172. Sadovei L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. Teză de doctor. Chișinău: 2008. 157 p.
173. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M. Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală. Suport de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2009. 110 p.

174. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p.
175. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodologic. Chișinău: UST. 2014. 192 p.
176. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: USEFS, 2007. 146 p.
177. Stan C. Perspective teoretico-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2010. 221 p.
178. Stănculescu E. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996. 215 p.
179. Stein Stiven J., Book Howard E. Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru. București: ALLFA, 2003. 288 p.
180. Șchiopu C. Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: 2016. 340 p.
181. Șchiopu U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Ed. Babel, 1997. 740 p.
182. Șoitu L., Hăvărneanu C. Agresivitatea în școală. Iași: Editura Institutului European, 2001.
183. Șova T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p.
184. Țurcan L. Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice. Teza de doctor. Chișinău: 2015. 195 p.
185. Ulrich C. Postmodernism în educație. București: EDP, 2007. 158 p.
186. Ungureanu I. Paradigme ale cunoașterii societății. București: Humanitas, 1990. 260 p.
187. Zagaievschi C. Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2013. 234 p.
188. Zaldívar P. Asertivitatea și stima de sine sănătoasă. 2006. Disponibil la http://www.contusalud.com/website/folder/sepa_psicologia. (vizitat la 12.05 14)
189. Zamfir C. Spre o paradigmă a gândirii sociologice. Iași: Ed. Cantes, 1999. 153 p.
190. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional – managerială. vol. I. Iași: Polirom, 2002. 568 p.
191. Alberti R. E. & Emmons M. Your Perfect Right. Assertiveness and Equality in your Life and Relationships. San Luis Obispo. Impact Publishers. 2001.
192. Bandura Al. Social Learning Theory. New York: General Learning Press. 1977. 205-206 p.
193. Borbely, C. J., Graber, J. A., Nichols, T., Brooks-Gunn, J., Botvin, G. J. Sixth graders' conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. Journal of Youth and Adolescence. 2005. 34 (4), p. 279-291
194. Bower S. A., Bower G.H. Asserting Yourself, Reading. MA: Addison-Wesley. 1976. 182 p
195. Crouch J. G., Neilson P. B. Perceived childrearing dimensions and assertiveness. Adolescence. 24 (93). 1989. p. 179-191.

196. Devito J. A. Interpersonal conflict. În: Devito 1995. p. 274-293.
197. Devito J. A. The interpersonal communication book, 7th edition. New York: Harper Collins College Publishers, 1995. 196 p.
198. Gambrill E., Richey C. An assertion inventory for use in assessment and research. in: Behavior Therapy. 6/1975. p. 550-561.
199. Hargie O. Dicson D. The Handbook of Communication Skills. London and New York: Routledge. 1997. 553 p.
200. Jakubowski P., Lange A. The Assertive Option. Illinois: Research Press Co, 1978. 158 p.
201. Journal officiel de L'Union Europeenne. 30.12.2006. L 394, p. 10-18.
202. Kochman Th. The boundary between play and non-play in black verbal dueling. in Language in Society, 1983. p. 329-337.
203. Lange A., Jakubowski P. Responsible Assertive Behavior. Illinois: Research Press Co, 1980.
204. Lebedeva I. V. Motivational and value-semantic determinants of individual assertiveness. Sovremennye Issledovaniâ Social'nyh Problem. 2013.
205. Merton R. K. Elements de theorie et de methode sociologique. Paris: Armand Colin, 1997. 384 p.
206. Morin Ed. Le paradigme perdue, le nature humaine. Edition du Seuil. Paris: 1973. 213 p.
207. Perron A. Organiser des formations. Former, organizer pour enseigner. Paris: Hachette Education, 1991. 342 p.
208. Poyrazlı S., Arbona C., Nora A., McPherson R., Pisecco S. Relation between assertiveness, academic selfefficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. Journal of College Student Development. 2002. 43(5), p. 632-642.
209. Presidency Conclusion-Lisbon European Council, Lisbon, 23-24.03.2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?textMode=on#navigation_links (vizitat la 12.06.13).
210. Rakos R. F. Assertive Behavior: Teory, Research and Trening. London: Routledge. 1991. 328 p.
211. Rakos R. F. Asserting and confronting. 1993. În: Hargie 1997. p. 289-318.
212. Rees S., Graham R. S., Assertion Training - How to be who you reallyare. New-York: Routledge.1991.
213. Roegiers X. Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement. BIEF. Departement de science de l'education de l'URL, 1998. 220 p.
214. Rotenberg K. J., McGougall P., Boulton M. J., Vaillancourt T., Fox C., Hymel S. Crosssectional and longitudinal relations among peer-reported trustworthiness, social

- relationships, and psychological adjustment in children and early adolescents from the United Kingdom and Canada. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2004. 88 p.
215. Salter A. *Conditioned reflex therapy*. New-York: 1949. 214 p.
216. Saunders El. *Dorland's illustrated medical dictionary*. Editura: Books Unlimited Publishing, Ediția: 31. 2008. 1795 p.
217. Searle J. R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: University Press. 1969 . 203 p.
218. Smith M. K. *Competence and competency*. Accessed on. 1996. vol.1 29. 209 p.
219. *The dynamics of human inter personal behaviour*. [online]. 2009. USA, <http://members.shaw.ca/pdg/dynamicsof-interpersonal-behavior.html>
220. Van Meter Karl M. *La sociologie, textes essentials*. Paris: Larousse. 1992. 831 p.
221. Алберти В., Эммонс М. *Твое абсолютное право. Ассертивности равенство в нашей жизни и отношениях*. СПб.: Будущее Земли. 2009. 384 с.
222. Бандура А. *Теория социального научения*. СПб.: Евразия, 1999. 512 с.
223. Берн Э. *Транзакционный анализ и психотерапия*. СПб.: Братство. 1992. 224 с.
224. Бишоп С. *Как делать все по-своему*. (Bishop, S. *Develop Your Assertiveness*. Перевод: О. Чумичева) [online].СПб. (RU), 2003. Accesibil pe Internet <<http://www.koob.ru>> (vizitat la 25.11. 14)
225. Вольпе Дж. *Анализ индивидуальной динамики при лечении депрессии. Эволюция психотерапии*. В 4 т. Т. 2. Вып. 43. М.: Изд-во Независимая фирма «Класс», 1998. 416 с.
226. Гуляева К. К. *Проблеме исследования асертивности личности. Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАк. 2010. с. 158-163.*
227. Дайнеко Ю. Б. *Развитие асертивности студентов психолого-педагогических специальностей вуза*. Articol. disponibil pe http://elf.ucoz.net/KONF/IK_mart13/dajneko_ju.b-tpp-501.pdf (vizitat la 08.12.14)
228. Каппони В. *Сам себе психолог*. В. Каппони, Т. Новак. – СПб: 1994. 231 с.
229. Каппони В.; Новак Т. *Как делать все по-своему, или Ассертивность - в жизнь*. - СПб: 1995. 186 с.
230. Коробкова Т. А. *Ассертивность как вид педагогической коммуникации*. Н. Новгород: Изд. ВИЛИ, 2000. 321 С. Disponibil la: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-assertivnosti-podrostkov-vospitannikov-kadetskoi-shkoly#ixzz4IRD9MwXA> (vizitat la 07.12.14)
231. Курдюмов Н. И. *Манипулирование и асертивность*. / Н. И. Курдюмов. СПб: 2001. 52 с.

232. Линденфилд Г. Теория и практика ассертивности, или как быть открытым, деятельным и естественным. Мн.: ООО Попурри. 2003. 144 с.
233. Малкина – Пых И. Психология поведения жертвы. Москва: Эксмо, 2006. 1008 с.
234. Оганян Л. В. Формирование ассертивности подростков- воспитанников кадетской школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: 2012. 25 с.
235. Попова И. В. Ассертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях. Культурно-историческая психология. 2010. - №2. - с. 55-60.
236. Попова И. В. Особенности ассертивности в подростковом возрасте. Автореф. дис. канд. психол. наук. Санкт-Петербург: 2011. 25 с.
237. Попова И. В. Проявление ассертивности в различных образовательных учреждениях // Вестник государственного университета управления. Раздел „Социология, психология, педагогика и управление персоналом”. Науч. журн. 2009. - № 30. - С. 87-89.
238. Прихожан А. М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. А. М. Прихожан. – М. Сфера. 2000. 198 с.
239. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. В. Г. Ромек. СПб.: Речь. 2003. 286 с.
240. Смит М. Тренинг уверенности в себе: Комплекс упражнений для развития уверенности. М. Смит; пер. с англ. В. Путяты. 2002. 224 с.
241. Степанов С. Н. Популярная психологическая энциклопедия. Москва: Эксмо, 2005. 364 с.
242. Федоров. А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. СПб: 2002. 352 с.
243. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород: 2008. 22 с.
244. Хрулева Т. А. Социально-психологический тренинг ассертивности в работе психолога с подростками. Симферополь: 2009. 65 с.
245. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации. Автор. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск: 2009. 24 с.
246. Шильцова Ю. В. Ассертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста. Автореферат дис. ... канд. психол. Наук. Москва: 2012. 22 с.
247. [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Dialnet-Asertividad-65876%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/Dialnet-Asertividad-65876%20(2).pdf) (vizitat la 25.02.13.)
248. <http://dexonline.ro/definitie/pozitiv> (vizitat la 14.04.14).

249. Stănciulescu El. 12 recomandări pentru comunicare sănătoasă și productivă. Disponibil la: [http://elisabetastanciulescu.ro/2012/10/12-recomandari-pentru-o-comunicare-constructiva/\(vizitat la 22.05. 14 \)](http://elisabetastanciulescu.ro/2012/10/12-recomandari-pentru-o-comunicare-constructiva/(vizitat%20la%2022.05.14)).
250. <http://hallo.ro/search.do?l=ro&query=Webster&d=en>(vizitat la 03. 10. 14)
251. http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_7_dezv%20Oprof_final_A4.pdf. (vizitat la 12.05.14).
252. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Educatia-2020.pdf. (vizitat la 02.09. 14)
253. http://particip.gov.md/public/files/strategia/Moldova_2020_proiect.pdf. (vizitat la 02.09. 14).
254. <http://psihoterapiepozitiva.ro/tag/asertivitate/> (vizitat la 18. 09. 14)
255. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Motiva%C8%9Bie>.(vizitat la 14.04.14).
256. Schipor D. Formarea cadrelor didactice - definire și re-definire în contextul educativ actual. Disponibil la: http://rocsir.goldenideashome.com/archiv/2003_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf. (vizitat la 02.09. 14).
257. <http://ru.scribd.com/doc/116541973/Emot-Vol-1-Psihologinonverbal%C4%83#scribd> (vizitat la 25.02.13.)
258. <http://ru.scribd.com/doc/170615805/Manual-Asertivitate#scribd> (vizitat la 22. 07. 15).
259. <http://ru.scribd.com/doc/92284385/comportament-asertiv> (vizitat la 25.02.13)
260. <http://portfiction.ru/articles/k-voprosu-o-formirovanii-lichnostnykh-kachestv-budushchikh-vrachey-sredstvami-sportivnykh-edinoborst/> (vizitat la 07.02.14).
261. http://tdhmoldova.md/media/files/files/1_4_comunicarea_si_ascultarea_activa_323156.pdf. (vizitat la 12.05.13).
262. Chelcea S. Psihologie socială. Note de curs: autori, lucrări și evenimente. București: 2001. 169 p. Disponibil la: <http://www.academia.edu/5933774/15819494-Psih-Soc-Septimiu-Chelcea> (vizitat la 27. 10. 14).
263. Ticu C. Psihologia personalului. Disponibil la: http://www.academia.edu/7983090/Formarea_si_dezvoltarea_profesionala_-_Ticu_Constantin (vizitat la 14.04.14).
264. <http://www.armoniaconsult.ro/articole/Asertivitatea.pdf> . (vizitat la 03.04.14).
265. Panait Al. Politici educaționale. Disponibil la : http://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/februarie2014/17-PanaitAlina_Politici_educationale.pdf (vizitat la 14.04.14).
266. <http://www.consultanta-psihologica.com/cum-sa-gandesti-asertiv/>(vizitat la 03.04.14).
267. <http://www.consultanta-psihologica.com/pasi-pentru-imbunatatirea-asertivitatii/>(vizitat la 18.08.14).

268. <http://www.consultanta-psihologica.com/tehnici-eficiente-in-comunicarea-asertiva/> (vizitat la 24.07.13).
269. <http://www.dissercat.com/content/assertivnost-v-strukture-lichnosti-subekta-adaptatsii> (vizitat la 12.09.13.)
270. Оганян Л. В. Формирование асертивности подростков-воспитанников кадетской школы. Disponibil la: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-assertivnosti-podrostkov-vospitannikov-kadetskoi-shkoly#ixzz4IRCW1gHt> (vizitat la 27. 10. 14).
271. Maslow A. Nevoia de auto-actualizare. Disponibil la: <http://www.e-psiho.ro/articole/nevoia-de-auto-actualizare-abraham-maslow> (vizitat la 15.04.14).
272. <http://www.gov.md/ro/doc.php?l=ro&idc=445&id=3729%28>(vizitat la 16.06.16).
273. <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Influencia%2520de%2520los%2520factores%2520de%2520motivaci%25C3%25B3n%2520en%2520el%2520desempe%25C3%25B1o%2520laboral.doc&prev=search>. (vizitat la 25.02.13).
274. Kelly-Lang K. Asertivitatea versus nonasertivitatea. Disponibil la: <http://www.infoportal.ro/articol/asertivitatea-versus-nonasertivitate/225/1/katherine-kelly-lang/> (vizitat la 25.02.13).
275. Roland Doron, Françoise Parot. Dicționar de psihologie. Disponibil la: http://www.medtorrents.com/download/Dictionar_de_psihologie-Roland_Doron_Humanitas.pdf. (vizitat la 24.04.13).
276. Dancu D. Despre asertivitate. Disponibil la: <http://www.myjob.ro/sfaturi-cariera/despre-asertivitate.html> (vizitat la 21.09.14)
277. http://www.psicologiaonline.com/articulos/2009/01/asertividad_mexico_cuba.shtml&prev=search (vizitat la 25.02.13).
278. <http://www.psihipnoza.ro/teoria-auto-actualizarii-a-lui-carl-rogers> (vizitat la 07.11.14).
279. http://www.scoalarosu.ro/rofiles/info_pub/revista_pdf/18/comportamentul%20uman%20in%20mediul%20agresiv%20tensionat.pdf. (vizitat la 27. 05. 14)
280. <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/competentele-sociale65453.php>. (vizitat la 25.02.13.)
281. <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/psihologia-umanista51833.php>. (vizitat la 02.10.14).
282. <http://www.skillsyouneed.com/ps/assertiveness.html> (vizitat la 27.08.14).
283. <http://www.upm.ro/jrpls/JRLS08/Rls%2008%2027.pdf>(vizitat la 17.10.14).
284. <http://yoio-vise.blogspot.com/2010/12/notiunea-de-paradigma.html> (vizitat la 02.09.14).
285. <https://dexonline.ro/definitie/paradigm%C4%83>. (vizitat la 25.02.13).
286. <https://en.wikipedia.org/wiki/Assertiveness> (vizitat la 27.10.14).

287. https://en.wikipedia.org/wiki/Dorlands_Medical_Dictionary (vizitat la 27. 10. 14).
288. http://www.psih.uaic.ro/~sboncu/romana/Curs_psihologie_sociala/Curs30.pdf (vizitat la 12.07.15).
289. <https://headguruteacher.com/2013/01/06/behaviour-management-a-bill-rogers-top-10/>.(vizitat la 27. 05. 14).
290. <https://mediereagalati.wordpress.com/2014/01/03/asertivitatea-o-cale-de-succes-pentru-mediere/>. (vizitat la 25.02.13).
291. Erhan A. Disponibil la: problema-paradigmelor-filozofice-
<https://orthopraxia.wordpress.com/2009/09/28/problema-paradigmelor-filozofice-erhan-andrei/>(vizitat la 25.02.13).
292. <https://ru.scribd.com/document/16646138/Perfec%C5%A3ionarea-cadrelor-didactice> (vizitat la 10.04.14).
293. <https://tonyss.wordpress.com/2007/01/05/principiile-fundamentale-ale-psihiologiei/> (vizitat la 14.04.14).
294. <https://www.google.md/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=fiona+michel+despre+asertivitate&start=10> (vizitat la 25. 08.14).
295. www.rcsedu.info/index.php?option=com_content&view=article&id=18:dezvoltare-personal-i-motivaie-pentru-formare-in-cariera-didactic&catid=9:psihiologia-educaiei (vizitat la 12.07.14).
296. www.upb.ro/files/evenimente/POSDRU_2015/Comunicarea_asertiva.docx. (vizitat la 27.10. 14).
297. <http://www.openweb.ro/romek/faq.htm>. (vizitat la 24. 10. 14).
298. <http://www.history-cluj.ro/SU/anuare/2003/Florea.htm>(vizitat la 18.09.15).
299. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Paradigm%C4%83> (vizitat la 28.09.14)
300. <http://www.upsc.md/ro/studenti/informatie/ghidul-studentului> (vizitat la 28.09.16)

Concepte operaționale ale cercetării

1. **Actualizare** – *dorința de auto-realizare, la tendința de a deveni actualizat în domeniul în care are potențial* [272].
2. **Aserțiune** – Enunț, afirmativ sau negativ, care este dat ca adevărat, afirmație [92].
3. **Asertivitate** - caracteristică a unei persoane care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără să le nege pe cele ale altora [276].
4. **Asertivitatea pedagogică** - o competență socio-profesională de autoactualizare și autoafirmare profesională în comunicarea pedagogică, ce apare ca rezultat al formării unui ansamblu de atitudini, capacități și cunoștințe învățate având ca efecte pe termen lung - îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, consolidarea competenței de a lua decizii responsabile, dezvoltarea capacităților de management al conflictelor și funcționalitatea competențelor profesionale [13].
5. **Anxietate** - tulburare a afectivității manifestată prin stări de neliniște, teamă și îngrijorare nemotivată, în absența unor cauze care să le provoace; „teamă fără obiect” spre deosebire de fobie care este „teamă cu obiect” [276].
6. **Axiologie** - disciplină filozofică care se ocupă cu studiul sistematic al originii, esenței, clasificării, ierarhizării și funcției sociale a valorilor; teorie generală a valorilor [92].
7. **Axiologia educației** - știință a educației constituită interdisciplinar la nivelul relațiilor dintre pedagogie și filosofie, în general, între teoria generală a educației și teoria generală a curriculumului (ca științe pedagogice fundamentale), pe de o parte, și axiologie (ca domeniu al filozofiei) pe de altă parte [72]
8. **Comunicare asertivă** – opțiune a individului în comunicare ce îi ajută să își susțină poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar [67].
9. **Comportament asertiv** – comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora [222].
10. **Comunicarea asertivă a cadrelor didactice (CACD)** - este comportamentul în situație de comunicare profesională a cadrelor didactice, ce apare ca soluție pentru satisfacerea trebuinței de autorealizare profesională, și se exprimă în motivație către succes, încredere în sine, orientare comunicativă, comunicare empatică, afirmare de sine, autodezvăluire și integrare de succes generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională [16].
11. **Democrație** - („conducere de către popor”, din grecescul *δημοκρατία* - *demokratia*, de la *demos*, „popor” + *kratos*, „putere” = „puterea poporului”) este un regim politic care se bazează pe voința poporului. Principiile de bază ale democrației sunt votul

universal și suveranitatea națiunii [299].

12. **Terapia cognitiv-comportamentală** - o forma de psihoterapie larg raspândită care se centrează pe schimbarea gândurilor disfuncționale, a emoțiilor și comportamentelor. Această formă de terapie susține că acțiunile, comportamentele și emoțiile oamenilor sunt determinate de modul lor de a gândi și de a interpreta evenimentele din jur. Ceea ce provoacă tulburări în viața oamenilor nu sunt evenimentele în sine, ci modul de a judeca, evalua și interpreta aceste evenimente [77].

13. **Paradigmă** - realizări științifice universal recunoscute care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni” [137].

14. **Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice** constituie un sistem de idei științifice cu valoare de model teoretic integrativ și original la nivel de componente, susținut de nevoia de autoactualizare și motivația către success, ce prezintă principiile și mecanismele comunicării asertive, orientate spre producerea valorilor asertivității pedagogice, evaluabile în termeni de atitudini, capacități și cunoștințe specifice prin criterii și indicatori ai A.P. [13].

15. **Pedagogia culturii emoționale** este știința educației ce analizează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării formatorilor implicați în proiectarea/realizarea educației pentru dezvoltare emoțională conform unor valori afective raportate la idealul educațional [59].


CHESTIONAR PENTRU EVALUAREA ASERTIVITĂȚII PEDAGOGICE (C.A.P.)**(adaptat după M. Argyle, 1998 și M. Constantinescu, 2004)**

Din cele 20 afirmații referitoare la diferite aspecte ale comunicării sociale sunteți rugat (ă) să indicați cât de frecvent gândiți sau vă comportați în maniera descrisă în fiecare afirmație, dintre cele care urmează. La acest chestionar nu există răspunsuri „bune” sau „rele”, „corecte” sau „incorecte”.

NOTĂ: Pentru a răspunde, încercuiți litera corespunzătoare uneia dintre următoarele trei (3) variante:

A – niciodată **B** – uneori **C** – întotdeauna

Alegeți răspunsul care se potrivește cel mai bine stilului Dvs. obișnuit de a fi. Răspundeți la toate întrebările. Răspunsurile vor fi anonime servind unui studiu academic.

Încercuiți litera corespunzătoare uneia dintre următoarele trei (3) variante de răspuns 		A – niciodată	B – uneori	C – întotdeauna
1.	Îmi place să depun eforturi pentru a-mi realiza scopurile vieții	A	B	C
2.	Știu că am suficiente resurse și voi reuși în ce proiectez să obțin	A	B	C
3.	Am încredere în mine și mă respect	A	B	C
4.	Când vorbesc cu cineva, mă uit în ochii persoanei respective	A	B	C
5.	Insist să-mi exprim punctul de vedere	A	B	C
6.	Nu adopt un limbaj agresiv, chiar dacă nu-mi place să vorbesc cu persoana dată.....	A	B	C
7.	Acționez prompt pentru a evita situații de conflict	A	B	C
8.	Încerc să comunic și în condiții în care interlocutorii sunt rezervați	A	B	C
9.	Sunt convins(ă) că interlocutorii mă apreciază pentru „cum sunt”	A	B	C
10.	Mă consider o persoană împlinită când reușesc să conving pe alții.....	A	B	C

- | | | | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 11. | Constat că reușesc să-mi canalizez energia emoțiilor pentru a mă autodezvălui..... | A | B | C |
| 12. | Îmi reușește să mă mobilizez pentru comunicare și înving frica | A | B | C |
| 13. | Îmi place să comunic în orice mediu | A | B | C |
| 14. | Consider că pot să folosesc rațional timpul dat pentru comunicare..... | A | B | C |
| 15. | Mi se întâmplă ca oamenii să mă lase singur (ă) să-mi rezolv problema..... | A | B | C |
| 16. | Nu obișnuiesc să apelez la cineva pentru a-mi soluționa problemele..... | A | B | C |
| 17. | Constat că alte persoane mă apreciază | A | B | C |
| 18. | Nu-mi plac situațiile în care nu reușesc să-mi realizez obiectivele | A | B | C |
| 19. | Mă adaptez cu ușurință în contextual profesional | A | B | C |
| 20. | Sunt mulțumit(ă) de cum mă prezint deoarece alții mă apreciază | A | B | C |

Curriculum disciplinar universitar *Comunicarea asertivă*

Denumirea programului de studii	Pedagogie Socială
Ciclul	Licență
Denumirea cursului	Comunicarea asertivă
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Pedagogie/Științe ale educației
Titular de curs	Bîrsan Elena
Cadre didactice implicate	
e-mail	elena.birsan32@yahoo.com

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anu 1	Semestrul	Total ore	Total ore	
					contact direct	Studiu individual
S ₁ .05.A.054	2	2	4	60	30	30

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

Disciplina de studiu Comunicarea asertivă va asigura consolidarea cunoștințelor în domeniul științelor educației și va contribui la formarea competențelor profesionale și a competenței de comunicare asertivă.

Competențe dezvoltate în cadrul cursului

- definire a conceptului de comunicare asertivă;
- descriere a tipurilor de comunicare asertivă, pasivă și agresivă în comunicarea profesională;
- monitorizare a comunicării intrapersonale și interpersonale;
- elaborare a strategiilor de optimizare a comunicării asertive a cadrelor didactice;
- manifestare a competenței de comunicare asertivă;
- respectare a principiilor comunicării asertive;
- evaluare a comportamentului asertiv al cadrelor didactice.

Finalități de studii

- să identifice specificul comunicării asertive a cadrelor didactice;
- să descrie funcțiile și principiile comunicării asertive;
- să valorifice dimensiunile comunicării asertive în discursul pedagogic;
- să formuleze obiective de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă;
- să elaboreze un program individual de autodezvoltare a competenței de comunicare asertivă;
- să evalueze gradul de formare a competenței de comunicare asertivă utilizând indicatorii și criteriile specifice comunicării asertive;
- să utilizeze descriptorii de performanță în autoevaluarea nivelului de formare pentru comunicarea asertivă a studenților pedagogi.

Precondiții

Licențiatii în urma cursului va trebuie să cunoască fundamentele teoretice ale comunicării /comportamentului asertiv; clarificări conceptuale în aria pedagogiei comunicării și asertivității.

Repartizarea orelor de curs

Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Ore de contact direct						Ore de lucrul individual	
			Curs		Seminar		Laborator		Zi	f/r
1.	Incursiune în evoluția conceptului de comunicare asertivă.	4	Zi 2	f/r 1	Zi 2	f/r 1	zi	f/r	Zi 4	f/r 1
2.	Funcțiile și principiile	6	4	1	2	1			4	1

	comunicării pedagogice asertive.								
3.	Paradigme ale asertivității profesionale.	4	2	1	2	1		4	2
4.	Strategii de dezvoltare/optimizare a comunicării asertive.	6	4	1	2	1		6	2
5.	Evaluarea comunicării asertive. Indicatori, criterii și descriptori de performanță.	2	2	1	0	0		4	2
6.	Impactul comunicării asertive asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.	2	2	0	1	1		2	2
7.	Metodologia comunicării asertive	4	2	1	1	1		6	2
8.	Curs de sinteză	2	2	0	0	0		0	0
9.	TOTAL	30	20	6	10	6		30	12

Conținutul unităților de curs

Tema 1. Scurt istoric al conceptului de comunicare asertivă. Tipologia comportamentului uman.
Tema 2. Funcțiile și principiile comunicării pedagogice asertive.
Tema 3. Conexiuni teoretice pentru construcția paradigmei comunicării asertive.
Tema 4. Abordări actuale ale asertivității pedagogice și a culturii emoționale a profesorului.
Tema 5. Evaluarea competenței de comunicare asertivă a cadrelor didactice. Indicatori, criterii și descriptori de performanță.
Tema 6. Aplicații practice a strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă.
Tema 7. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin comunicarea asertivă.
Tema 8. Curs de sinteză

Strategii de evaluare

Se apreciază gradul și calitatea participării licențiaților în cadrul seminariilor: discuții, dezbateri, răspunsuri orale – 10%; elaborarea eseurilor tematice (I probă) – 10%, consultarea surselor bibliografice, elaborarea programului individual de autodezvoltare a competenței de comunicare asertivă (a II-a probă) – 40%. Rezultatele evaluării curente constituie 60 % din cota notei finale.

Examen - Evaluarea finală constă din nota obținută la examen (40 %) și suma notelor de la evaluările curente (60 %). Examenul prevede testarea orală în baza subiectelor elaborate în conformitate cu conținutul cursului în cadrul căruia studenții vor fi puși în situația de a analiza, compara, asocia și reflecta asupra conținuturilor propuse.

Lucrul individual

Nr.	Unități de conținut	Ore lucru individual	Subiectul	Produsul preconizat	Modalități de evaluare
1.	Incursiune în evoluția conceptului de comunicare asertivă.	2	Asertivitatea și cercetătorii.	Cunoașterea autorilor care au studiat comunicarea asertivă.	Portofoliul
2.	Funcțiile și principiile comunicării pedagogice	4	Principiile comunicării și a comunicării	Relatarea principiilor comunicării asertive.	Prezentare Power Point, dezbateri

	asertive.		asertive.		
3.	Paradigme ale asertivității profesionale.	2	Evoluția cronologică a noțiunii de paradigmă.	Enumerarea paradigmelor educației și elaborarea unei paradigme de comunicare asertivă.	Prezentarea publică a textului;
4.	Strategii de dezvoltare/optimizare a comunicării asertive.	4	Rolul culturii emoționale în dezvoltarea comunicării asertive.	Gestionarea emoțiilor cu caracter pozitiv și negativ pentru stabilirea unui echilibru emoțional.	Dezbaterea
5.	Evaluarea comunicării asertive. Indicatori, criterii și descriptori de performanță.	6	Competența de comunicare asertivă.	Evaluarea comunicării asertive prin intermediul indicatorilor și descriptorilor de performanță.	Explozia stelară
6.	Impactul comunicării asertive asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.	6	Dezvoltarea carierei didactice prin comunicarea asertivă.	Stabilirea factorilor care conduc la dezvoltarea unei cariere de succes.	Prezentare Power Point,
7.	Metodologia comunicării asertive	4	Acțiuni de implementare a metodelor de dezvoltare a comunicării asertive.	Enumerarea și implementarea metodelor de dezvoltare a comunicării asertive.	Dezbaterea
8.	Curs de sinteză	2			

Bibliografie

Obligatorie:

1. Bîrsan El. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice. Ch: Tipografia UPSC, 2017. 200 p.
2. Bîrsan El. Abordarea paradigmatică a formării profesionale inițiale a cadrelor didactice. În: Revista Artă și Educație Artistică. Bălți. 2016, nr. 1(27), p. 12-19.
3. Bîrsan El. Asertivitatea pedagogică. Note de curs. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2015. 178 p.
4. Bîrsan El. Competența de comunicare asertivă - condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme Actuale Ale Științelor Umanistice. (volumul XIII, partea a II-a). 2014. p. 66-72.
5. Bîrsan El. Comunicarea asertivă. Ghid metodologic. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2013. 130 p.
6. Bîrsan El. Conduita deontologică asertivă a cadrului didactic prin ascultarea activă. În: Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 24-25 martie. Ch.: UPS „I. Creangă”, 2016. p. 42-50.
7. Bîrsan El. Coordonate pedagogice în construcția paradigmei comunicării asertive. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific internațional, 16-17 mai, 2013 Chișinău: S. N., 2013. p. 129-133.
8. Bîrsan El. Principles of assertive communication. Debates on Globalization. Approaching National Identity through Intercultural Dialogue Proceedings of the 2nd International Conference „Globalization between Intercultural Dialogue and National Identity”, Târgu

- Mureș: Arhipelag XXI, 2015. p. 146-150.
9. Bîrsan El. Self-esteem – important vector in personal and professional development Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives/ed.: I. Boldea. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2014. p. 423-428.
 10. Marinescu V. *Introducere în teoria comunicării. Modele și aplicații*. Editura: C.H.Beck; București, 2011. 343 p.
 11. Cojocaru M. *Comunicare relațională. Suport de curs pentru studii licență*. Chișinău, 2009. 69 p.
 12. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2010. 239 p.
 13. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2014. 230 p.
 14. Dumitraș R., Talpă A. // „L assertivite” (Stare pozitivă, în situație de conflict, în comunicarea profesională) *Economica. Revistă științifico-didactică* nr. 4(68)/2009. 87p.
 15. Grecu E. D. // *Revista Învățământul preșcolar* nr. 1-2 2009, *Asertivitatea ca vector de îmbunătățire a selfmanagementului*
 16. Gavril O. *Asertivitate de la abilitate la competență*. Iași: Performantica, 2002. 216 p.
 17. Lungu V. *Rolul comunicării asertive în asigurarea unui climat instituțional favorabil*. În: *Studia Universitas* nr.5, Chișinău, 2007. 320 p.
 18. Ianioglo M. *Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2012. 324 p.
 19. Sadovei L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2009. 172 p.
 20. Gavril O. *Asertivitate de la abilitate la competență*. Iași: Performantica, 2002. 216 p.
 21. Ianioglo M. *Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2012. 324 p.
 22. Marinescu V. *Introducere în teoria comunicării. Modele și aplicații*. București: Editura: C.H.Beck, 2011. 343 p.

Opțională:

1. Dinu M. *Comunicarea-repere fundamentale*. București: Ed. Orizonturi, 2007. 273 p.
2. Dumitraș R., Talpă A., // „L assertivite” (Stare pozitivă, în situație de conflict, în comunicarea profesională) *Economica. Revistă științifico-didactică* nr. 4(68)/2009. 87 p.
3. Pânișoară I. *Comunicarea eficientă*. Ed. a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2008. 418 p.
4. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 245 p.
5. Prutianu Șt. *Antrenamentul abilităților de comunicare*. Iași: Polirom, 2005. 283 p.

Curriculum disciplinar universitar *Asertivitatea pedagogică*

Denumirea programului de studii	Pedagogie și limbă engleză
Ciclul	Licență
Denumirea cursului	Asertivitatea pedagogică
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Pedagogie/Științe ale educației
Titular de curs	Bîrsan Elena, lector univ.
Cadre didactice implicate	
e-mail	elena.birsan32@yahoo.com

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					contact direct	Studiu individual
S1.05.A.055	6	III	V	90	45	45

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

Disciplina de studiu *Asertivitatea pedagogică* este inclusă în programul de studii al studenților din anul III în semestrul V cu statut opțional. Conținuturile disciplinei de studiu vor asigura consolidarea cunoștințelor în domeniul științelor educației și vor contribui la formarea competențelor profesionale și a competenței de comunicare asertivă.

Competențe dezvoltate în cadrul cursului

- delimitări conceptuale în aria PCA (asertivitate pedagogică, comunicare asertivă, conduită și stil asertiv);
- descriere a tipurilor de comunicare asertivă, pasivă și agresivă în comunicarea profesională;
- elaborare a strategiilor de optimizare a comunicării pedagogice;
- manifestare a asertivității pedagogice;
- respectare a principiilor comunicării asertive în activitatea profesională;
- evaluare a comportamentului asertiv al cadrelor didactice prin criterii și indicatori ai asertivității pedagogice.

Finalități de studii

- să argumenteze notele distincte și specifice ale comunicării asertive a cadrelor didactice;
- să valorifice principiile comunicării asertive în discursul pedagogic;
- să elaboreze strategii de autoformare a asertivității pedagogice;
- să elaboreze un program individual de autodezvoltare a competenței de comunicare asertivă;
- să evalueze gradul de formare a asertivității pedagogice utilizând indicatorii și criteriile specifice comunicării asertive;

Precondiții

Pentru însușirea materiei de studiu, licențiații au nevoie de cunoștințele căpătate în urma cursului *Cultura comunicării pedagogice; Fundamentele științelor educației; Didactica generală.*

Repartizarea orelor de curs

Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Ore de contact direct						Ore de lucrul individual	
			Curs		Seminar		Laborator		Zi	f/r
1.	Delimitări conceptuale în aria PCA și definirea termenului asertivitate	10	Zi	f/r	Zi	f/r	Zi	f/r	Zi	f/r
			1	-	4	-	-	-	5	-

	pedagogică.									
2.	Oportunitățile profesionale ale comunicării pedagogice asertive.	10	2	-	3	-	-	-	5	-
3.	Structura și conținutul PCA și a asertivității pedagogice.	10	1	-	4	-	-	-	5	-
4.	Tehnologia dezvoltării asertivității pedagogice.	12	2	-	4	-	-	-	6	-
5.	Evaluarea asertivității pedagogice. Indicatori, criterii și descriptori de performanță.	12	2	-	4	-	-	-	6	-
6.	Corelația asertivității pedagogice și a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.	10	2	-	3	-	-	-	5	-
7.	Metodologia comunicării asertive.	12	2	-	4	-	-	-	6	-
8.	Validarea AP în practica educației	10	2		3				5	
9.	Curs de sinteză.	4	1	-	1	-	-	-	2	-
	TOTAL	90	15	-	30	-		-	45	-

Conținutul unităților de curs

Tema 1. Delimitări conceptuale în aria PCA și definirea termenului asertivitate pedagogică.

Tema 2. Oportunitățile profesionale ale comunicării pedagogice asertive.

Tema 3. Structura și conținutul PCA și a asertivității pedagogice.

Tema 4. Tehnologia dezvoltării asertivității pedagogice.

Tema 5. Evaluarea asertivității pedagogice. Indicatori, criterii și descriptori de performanță.

Tema 6. Corelația asertivității pedagogice și a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Tema 7. Metodologia comunicării asertive. Discurs asertiv.

Tema 8. Validarea AP în practica educației

Strategii de evaluare

Se apreciază gradul și calitatea participării licențiaților în cadrul seminariilor: discuții, dezbateri, răspunsuri orale – ; elaborarea eseurilor tematice (I probă); consultarea surselor bibliografice, elaborarea programului individual de autodezvoltare a competenței de comunicare asertivă (a II-a probă). Rezultatele evaluării curente constituie 60 % din cota notei finale.

Examen - Evaluarea finală constă din nota obținută la examen (40 %) și suma notelor de la evaluările curente (60 %). Examenul prevede prezentarea discursului pedagogic asertiv.

Lucrul individual

Nr.	Unități de conținut	Ore lucru individual	Subiectul	Produsul preconizat	Modalități de evaluare
1.	Tipuri de comunicare/comportament.	5	Tipurile de comportament .	Analiza tipurilor de comportament.	Conversația euristică.
2.	Autoactualizarea și afirmarea profesională a cadrelor didactice prin asertivitate pedagogică.	5	Autoactualizarea și afirmarea profesională.	Relatarea informației.	Dezbaterea
3.	Abordări actuale ale paradigmei comunicării asertive și asertivității pedagogice.	5	Paradigmele comunicării asertive.	Selectarea din literatura de specialitate a paradigmatelor.	PPT
4.	Proiectarea dezvoltării profesionale în planul asertivității pedagogice.	6	Dezvoltarea profesională.	Elaborarea unui proiect de dezvoltare profesională în planul asertivității pedagogice.	Proiectul
5.	Indicatori, criterii și descriptori de performanță.	6	Expunerea indicatorilor, criteriilor și descriptorilor de performanță.	Relatarea informației.	Dezbaterea
6.	Stima de sine – vector în dezvoltarea personală și profesională.	5	Caracteristicile persoanei cu o stimă de sine ridicată/scăzută.	Expunerea caracteristicilor stimei de sine ridicată și a stimei de sine scăzută.	Conversația euristică
7.	Ignorarea selectivă. Discuția amânată.	6	Metodele dezvoltării asertivității	Aplicarea metodelor în practică.	Proiectul
8.	Validarea AP în practica educației	5	Tipurile de ascultare .	Conștientizarea tipurilor de ascultare	Conversația
10.	Curs de sinteză	2			
11.	Total	45			

Bibliografie

Obligatorie:

1. Bîrsan El. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice. Ch: Tipografia UPSC, 2017. 200 p.
2. Bîrsan El. Abordarea paradigmatică a formării profesionale inițiale a cadrelor didactice. În: Revista Artă și Educație Artistică. Bălți. 2016, nr. 1(27), p. 12-19.
3. Bîrsan El. Asertivitatea pedagogică. Note de curs. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2015. 178 p.
4. Bîrsan El. Competența de comunicare asertivă - condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme Actuale Ale Științelor Umanistice. (volumul XIII, partea a II-a). 2014. p. 66-72.

5. Bîrsan El. Comunicarea asertivă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În: Revista de Științe Socioumane (nr., 1, 23), 2013. p. 123-129.
6. Bîrsan El. Comunicarea asertivă. Ghid metodologic. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2013. 130 p.
7. Bîrsan El. Conduita deontologică asertivă a cadrului didactic prin ascultarea activă. În: Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 24-25 martie. Ch.: UPS „I. Creangă”, 2016. p. 42-50.
8. Bîrsan El. Coordonate pedagogice în construcția paradigmei comunicării asertive. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific internațional, 16-17 mai, 2013 Chișinău: S. N., 2013. p. 129-133.
9. Bîrsan El. Principles of assertive communication. Debates on Globalization. Approaching National Identity through Intercultural Dialogue Proceedings of the 2nd International Conference „Globalization between Intercultural Dialogue and National Identity”, Târgu Mureș: Arhipelag XXI, 2015. p. 146-150.
10. Bîrsan El. Self-esteem – important vector in personal and professional development Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives/ed.: I. Boldea. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI, 2014. p. 423-428.
11. Marinescu V. *Introducere în teoria comunicării. Modele și aplicații*. Editura: C.H.Beck; București, 2011. 343 p.
12. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2010. 239 p.
13. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2014. 230 p.
14. Coman A. *Tehnici de comunicare : proceduri și mecanisme psihosociale*, Ed. C.H. Beck, București, 2008. 143 p.
15. Dumitraș R., Talpă A. // „L assertivite”(Stare pozitivă, în situație de conflict, în comunicarea profesională) *Economica.Revista științifico-didactică nr. 4(68)/2009. 87p.*
16. Grecu E. D. //Revista Învățământul preșcolar nr. 1-2 2009, *Asertivitatea ca vector de îmbunătățire a selfmanagementului//*
17. Gavril O. *Asertivitate de la abilitate la competență*. Iași: Performantica, 2002. 216 p.
18. Lungu V. *Rolul comunicării asertive în asigurarea unui climat instituțional favorabil*. În: Studia Universitas nr.5, Chișinău, 2007. 320 p.
19. Ianioglo M. *Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău ,2012. 324 p.
20. Sadovei L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2009. 172 p.

Opțională:

1. Pânișoară I. *Comunicarea eficientă*, Ed. a 3-a, rev. Polirom, Iași, 2008. 418 p.
2. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași, Polirom, 2004. 245 p.
3. Prutianu Șt. *Antrenamentul abilităților de comunicare*, Ed. Polirom, Iași, 2005. 283 p.
4. Botnari V. Ianioglo M., *Mediul multiethnic – solicitant al competenței de comunicare asertivă*. În: Studia Universitatis, 2009, nr.5 (25), p. 75-81.
5. Dinu M. *Comunicarea-repere fundamentale*, Ed. Orizonturi, București, 2007. 273 p.

Seminarii didactice universitare la *Comunicarea asertivă*

SEMINARUL 1.

TEMA: Clarificări conceptuale privind comunicarea asertivă

Competențe proiectate:

- argumentarea necesității de a dezvolta competența comunicării asertive în mediul educațional;
- explicația corelației dintre conceptele *comunicare*, *comunicare pedagogică*, *comunicare asertivă*;
- descrierea tipului de *comportament asertiv*;

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

1. Citiți următoarea istorioară și formulați 2 concluzii în urma lecturării.

A fost odată ca niciodată patru oameni, binecunoscuți dumneavoastră după numele lor: *Fiecare*, *Cineva*, *Oricine* și *Nimeni*.

Aveau de făcut o treabă importantă și *Fiecare* a fost rugat să o facă. *Fiecare* era sigur că *Cineva* va face treaba. *Oricine* putea să o facă, dar *Nimeni* nu a făcut-o.

Atunci, *Cineva* s-a supărat foarte tare pentru că *Fiecare* trebuia să o facă. La rândul său, *Fiecare* a crezut că *Oricine* putea să facă treaba, dar nici unul nu și-a dat seama că *Nimeni* nu va face nimic. Totul s-a încheiat lamentabil: *Fiecare* l-a acuzat pe *Cineva* că *Nimeni* nu a făcut ceea ce *Oricine* putea să facă [82].



2. Ce tip de comportament este descris în această istorioară ?

Amintiți-vă de câte ori ați fost în situații similare?

Propuneți idei de combatere a indiferenței.

3. Definiți următoarele concepte:

Comunicare _____

Comunicare pedagogică _____

Comunicare asertivă _____

Completați Tabelul „Asertivitatea în evoluție”

Autori/anul	Contribuții teoretice/Definiții

INTEGREAZĂ!

4. Pe baza tabelului "Asertivitatea în evoluție" completați schema :



5. Argumentați necesitatea învățării comportamentului asertiv în viața socială.

APLICĂ!

6. Caracterizați comportamentul dvs. în anumite situații.

7. Analizați comportamentul unui coleg și expuneți-vă opinia.

8. În dependență de tipul de comportament al colegului elaborați strategii de diminuare a comportamentului (fie agresiv sau pasiv).

9. Analizați tipul de comportament al unui profesor.

SEMINARUL 2.

TEMA: Conexiuni teoretice pentru construcția paradigmei comunicării asertive

Competențe proiectate :

- definirea noțiunii de paradigmă;
- elaborarea unui model a comunicării asertive;
- determinarea elementelor paradigmei comunicării asertive.

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

1. Citiți istorioara, reflectați asupra celor lecturate și formulați un sfat colegilor.

*Undeva, la o căsuță de țară, proprietarii aveau doi câini. Care abordau fiecare destul de diferit apropierea străinilor. **Primul era mereu simpatic**, iar la vederea oricărui străin venea să se joace cu el. Se rostogolea și aștepta ceva de mâncare. **Al doilea „își apăra proprietatea”**. Așa că **la orice om care apărea lângă casă, sărea pe gard și lătra înfuriat**. Care își servea mai bine stăpânii? [82].*

a) Primul, care se juca cu toți care intrau în curte (cu permisiunea câinelui).

b) Cel de-al doilea, care nu ar fi lăsat pe nimeni să se apropie. Plus că nu puteai avea o clipă de liniște. Atât stăpânii, cât și vecinii trebuiau să suporte lătratul de dimineața până seara. De obicei nejustificat.



2. Ce tip de comportament manifestau câinii din această istorioară? Care din aceste tipuri de comportament îl considerați ca și acceptabil ? De ce ? Ce le sugerați stăpânilor să facă pentru a-și proteja proprietatea ?

3. Definiți următoarele concepte:

Paradigmă _____

Comportament _____

Comportament asertiv _____

4. Analizați, în urma lecturării (cap. I Scurt istoric al conceptului de comunicare asertivă) primul element *al asertivității expus de Lazarus A. (1973): refuzul cererilor. Exersați cu colegii de clasă/grupă acest element (refuzul cererilor) conform celor trei componente: informativă; relațională; prospectivă.*

Descrieți trăirile sesizate în timpul exercițiului. Căror oameni ne este mai ușor să refuzăm și căror mai greu ? De ce ?

 **INTEGREAZĂ!**

5. Lecturează și analizează afirmația de mai jos:

„Sunt succese care te înjosesc și înfrângeri care te înalță ! ”

(Nicolae Iorga)

Comentați afirmația. Amintiți-vă înfrângeri din viață care v-au înălțat și succese care v-au înjosit.

Structurați conform domeniilor expuse noțiunea de paradigmă: (vezi 1.2 Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice)

Domeniul	Definiția
Psihologic	
Sociologic	
Filologic	
Epistemologic	

 **APLICĂ!**

7. Elaborați o definiție a conceptului de *paradigma comunicării asertive*.

8. Argumentați necesitatea paradigmelor în activitatea de învățare.

9. Relatați despre importanța *imaginii de sine pozitive* în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice.

10. Propuneți strategii de sporire a *imaginii de sine pozitive*.

SEMINARUL 3.

TEMA: Abordări actuale ale asertivității pedagogice și a culturii emoționale a profesorului

Competențe proiectate :

- definirea noțiunii de cultură emoțională;
- argumentarea rolului emoțiilor în viața omului;
- compararea efectelor emoțiilor constructive și negative asupra personalității profesorului.

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

1. Lecturați următoarea istorioară și reflectați asupra celor lecturate.

Un băiat amerindian vorbea cu bunicul lui. „Ce crezi despre situația din lume?” l-a întrebat el. Bunicul răspunse: „Mă simt de parcă în sufletul meu s-ar da o bătălie între doi lupi. Unul dintre ei este plin de furie și de ură. Celălalt este plin de dragoste, iertare și pace.” „Și care dintre ei va câștiga?” întrebă băiatul. „Cel pe care –l hrănesc” fu răspunsul bunicului. (Autor anonim) [48, p. 11].

- a) Care este semnificația *lupilor* în viziunea bunicului. b) Comentați răspunsul oferit de bunic nepotului. c) Dacă ați fi în situație similară cum ați răspunde.

2. Numiți și descrieți 5 emoții cu caracter distructiv și 5 emoții cu caracter constructiv. De ce sunt astfel denumite de specialiști?

3. Definiți următoarele concepte:

Emoție _____

Cultură emoțională _____

Inteligență emoțională _____

Pedagogia culturii emoționale _____

4. Amintiți-vă care sunt emoțiile care cel mai frecvent vă „inundă”.

✍ INTEGREAZĂ!

5. Exersați cu colegii exprimarea diverselor tipuri de emoții (pozitive și negative). Enumerați care emoții le puteți exprima cu ușurință și care mai cu dificultate. De ce?

6. Selectați din cercul emoțiilor al lui Plutchik emoțiile pozitive (constructive). (vezi Anexa 7)

🔗 APLICĂ!

7. Elaborați un eseu științific (1200-1500 semne) cu tema:

„Importanța culturii emoționale în dezvoltarea profesională a cadrului didactic.”

8. Enumerați tipurile de emoții necesare cadrelor didactice :

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____

9. Enumerați cercetători din domeniul Inteligenței emoționale.

10. Elaborați portretul imaginativ al profesorului spre care năzuiți, utilizând valorile culturii emoționale.

SEMINARUL 4.

TEMA: Evaluarea competenței de comunicare asertivă a cadrelor didactice

Competențe proiectate :

- definirea noțiunii de competență și competență comunicativă;
- denumirea elementelor competenței de comunicare asertivă în termeni de atitudini, capacități, cunoștințe.
- elaborarea strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă.

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

1. Lecturați Parabola și formulați 2-3 concluzii .

Un războinic de profesie s-a dus la un maestru spiritual să-l întrebe care-i poarta iadului și cea a raiului, căci era la amurgul vieții și se gândea la lumea de apoi.

Ajunge la un maestru și-l întreabă în taină.

Maestrul l-a cercetat, a văzut că-i un războinic cu gândire de războinic, și chibzuiește cum să-i explice unui asemenea om noțiuni subtile de metafizică și de mântuire și-l întreabă:

– Dar cine ești dumneata?

Acela răspunde:

– Sunt războinic strălucit, mă cunoaște și regele!

Maestrul zice:

– Tu, războinic strălucit? Ai o mutră de pungaș pocit.

Atunci războinicul, înfuriat clocot, scoate sabia din teacă, să-l taie pentru asemenea ofensă.

Maestrul, văzându-l cu sabia ridicată, zice:

– Aceasta-i poarta spre iad.

Războinicul a înțeles pe loc lecția, s-a rușinat, a băgat sabia în teacă, a cerut iertare. Maestrul, văzând

gestul ascunderii sabiei și al căinței, i-a zis:

– Aceasta-i poarta spre rai [82].

- a) Numiți emoțiile simțite în timpul lecturării acestei parabole. b) Expuneți-vă opinia vis-a-vis de răspunsul maestrului. c) Ce alt răspuns ați oferi la o asemenea întrebare.

2. Definiți următoarele concepte:

Competență _____

Competență comunicativă _____

Competență de comunicare asertivă _____

- 3. Enumerați competențele necesare unui cadru didactic pentru dezvoltarea profesională și personală.**

- 4. Descrieți competențele menționate și argumentați răspunsul.**

INTEGREAZĂ!

- 5. Elaborați o schemă a competenței de comunicare asertivă utilizând „formula” clasică a competenței.**

- 6. Folosind indicatorii comunicării asertive a cadrelor caracterizați conduita profesională a profesorului ideal.**

APLICĂ!

- 7. Relatați despre corelația: comunicare asertivă și toleranță comunicativă.**

- 8. Elaborați strategii de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă.**

- 9. Măsurați nivelul de asertivitate a unui coleg după componenta comportamentală (poziția corpului, expresia feței, tonul vocii ș.a)**

- 10. Elaborați o fișă de evaluare a propriului comportament comunicativ.**

SEMINARUL 5.

TEMA: Educația pentru comunicare și dezvoltare în contextul noilor educații

Competențe proiectate :

- definirea noțiunii de autoeducație;
- argumentarea necesității educației pentru comunicare și dezvoltare în societate la ora actuală;
- conștientizarea importanței noilor educații.

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

1. **Lectură *Povestea fluturelui albastru* și dezbateți mesajul cu profesorul și colegii.**

A fost odată un bărbat căruia i-a murit soția, astfel încât el locuia împreună cu cele două fete ale sale, care erau din fire foarte curioase și inteligente. Fetele îi puneau mereu multe întrebări... la unele știa să le răspundă, la altele nu...

Tatăl lor își dorea să le ofere cea mai bună educație, de aceea într-o zi și-a trimis fetele să petreacă o perioadă de timp în casa unui înțelept. Acesta știa întotdeauna să le răspundă la întrebările pe care ele le adresau. La un moment dat una dintre ele a adus un fluture albastru pe care plănuia să îl folosească pentru a înșela înțeleptul.

-Ce vei face? o întreba sora ei.

- O să ascund fluturele în mâinile mele și o să întreb înțeleptul dacă e viu sau mort. Dacă va zice că e mort, îmi voi deschide mâinile și îl voi lăsa să zboare. Dacă va zice că e viu, îl voi strânge și îl voi strivi. Și astfel orice răspuns va avea, se va înșela!

Cele două fete au mers într-o clipă la înțelept și l-au găsit meditănd.

-Am aici un fluture albastru. Spune-mi, înțeleptule, e viu sau mort?

Foarte calm, înțeleptul surâse și îi zise:

-Depinde de tine... fiindcă e în mâinile tale!

Așa este și viața noastră, prezentul și viitorul nostru. Nu trebuie să învinovățim pe nimeni când ceva nu merge: noi suntem responsabili pentru ceea ce dobândim sau nu. *Viața noastră e în mâinile noastre, ca și fluturele albastru.* De noi depinde să alegem ce vom face cu ea. Noi suntem singurii responsabili de greșelile dar și de victoriile noastre [82].

2. **Propuneți teme pentru activitatea educativă la dimensiunea *Educație pentru comunicare și dezvoltare.***

3. **Elaborați un eseu (1000 de semne) la una din temele selectate.**

4. **Definiți următoarele concepte:**

Educație permanentă _____

Autoeducație _____

5. **Relați despre necesitatea studierii noilor educații în sec. XXI . a) Care este locul educației pentru comunicare și dezvoltare în cadrul noilor educații.**

INTEGREAZĂ!

6. **Transformați următoarele mesaje agresive în mesaje asertive!** (Pentru realizarea acestui exercițiu formați două grupuri)

Grupul A:

- „Ești un obraznic pentru că faci gălăgie în fața blocului!”
- „Ești un leneș și jumătate, nici la ora asta nu ți-ai făcut temele!”
- „Treci imediat în camera ta, nici nu vreau să te mai văd azi, vreau să mă uit la televizor!”
- „Ești o neîndemânică, ai spart vaza, nu faci nimic bun în casa asta!”

Grupul B:

- „Este a treia oară când te rog să-ți faci ordine la tine în cameră. Iar o să fac totul singură.”
 - „Nici nu știu de ce îți spun să faci ceva, oricum nu faci niciodată ce-ți spun.”
- „Iar ai luat o notă mică. Nu știu ce vei face la sfârșitul anului cu atâtea note proaste. Eu sunt total bulversată. Chiar nu știu ce vei face. Treaba ta.”
- „De câte ori ștergi praful de pe mobilă strici câte ceva. Să nu-l mai ștergi. O fac eu și pe asta, ca totul din casă.”

7. Elaborăți mesaje cu aserțiunea EU după următorul exemplu:

- acțiune,
- efectul asupra noastră,
- cauza și comportamentul dorit de către noi.

Exemplu:

„Când aud muzica dată la un volum mare/ nu mă pot concentra,/ pentru că îmi distrage atenția./
Aș vrea să pot să mă odihnesc.”

🔗 **APLICĂ!**

8. Enumerați caracteristicile comportamentului agresiv și pasiv atât la nivel verbal cât și la nivel nonverbal (după tabelul de la p.93):

Comportament agresiv	Comportament pasiv

9. Amintiți-vă situații când ați recurs la comportamentul pasiv din teamă de a nu jigni pe cineva?

- a) Și o situație când ați manifestat comportament agresiv pentru a obține ce vă doriți?

10. Comentați afirmația de mai jos:

„ Nimeni nu te poate face să te simți inferior fără acordul tău.” Eleanor Roosevelt

SEMINARUL 6.

TEMA: Aplicații practice a strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă

Competențe proiectate :

- definirea noțiunii de strategie de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă (CCA);
 - formularea obiectivelor pentru dezvoltarea CCA;
- aplicarea în proiectul dezvoltării profesionale individuale a obiectivelor formulate.

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

Lectură POVEȘTEA și elaborați morala acestei povești.

O femeie bătrână din China avea două vase mari, pe care le atârna de cele două capete ale unui băț, și le căra pe după gât. Un vas era perfect și tot timpul aducea întreaga cantitate de apă. Un vas era crăpat și la sfârșitul lungului drum ce ducea de la izvor până acasă, ajungea doar cu jumătate din cantitatea de apă. Timp de doi ani, asta se întâmpla zilnic : femeia aducea doar un vas și jumătate de apă. Dar bietului vas crăpat îi era atât de rușine cu imperfecțiunea sa, și se simțea atât de rău că nu putea face decât jumătate din munca pentru care fusese menit !

După doi ani de așa zisă nereușită, după cum credea el, i-a vorbit într-o zi femeii lângă izvor :
„Mă simt atât de rușinat, pentru că această crăpătură face ca apa să se scurgă pe tot drumul până acasă !

Bătrâna a zâmbit și i-a spus :

„Ai observat că pe partea ta a drumului sunt flori, însă pe cealaltă nu? Asta, pentru că am știut defectul tău și am plantat semințe de flori de partea ta a potecii și în fiecare zi, în timp ce ne întorcem tu le uzi.

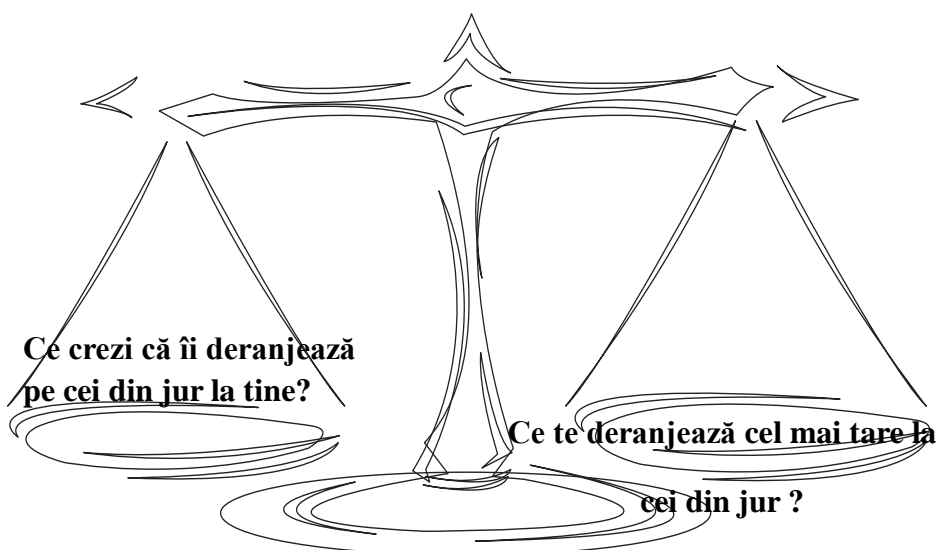
De doi ani culeg aceste flori și decorez masa cu ele. Dacă nu ai fi fost așa, n-ar mai exista aceste frumuseți care înprospătează casa. Ține minte.....

2. Comunicați asertiv în următoarele situații concrete (scris sau oral)

- Este ora 17.00. Trenul dvs. pleacă peste 20 de minute. Șeful vă cere să-i trageți la xerox o lucrare de 50 de pagini.
- Sună telefonul. Este un prieten care întotdeauna vă ține prea mult de vorbă. Sunteți ocupat.
- Copiii/fratele, sora întorc capul și se revoltă când le cereți să vă ajute la unele activități cotidiene.

3. Aplicați tehnicile de dezvoltare a asertivității.

4. Prin metoda Balanța notați:



➤ APLICĂ!

7. Elaborați un plan individual de dezvoltare a limbajului asertiv.

8. Propuneți planul elaborat și colegilor dvs. pentru dezvoltarea asertivității în colectiv.

9. Comentați următoarea afirmație :

„*CUNOAȘTEREA* este cea mai subtilă, elegantă și democratică formă de *PUTERE*.” (autor anonim)

10. Elaborați un dicționar (20-30 concepte) din domeniul asertivității. Memorizați conceptele menționate.

SEMINARUL 7.

TEMA : Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin comunicare pedagogică asertivă

Competențe proiectate :

- definirea noțiunii comunicare pedagogică asertivă;
- argumentarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin comunicarea asertivă;
- elaborarea strategiilor de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă.

Activități de învățare :



CUNOAȘTE!

1. Lectura Cele șapte minuni ale lumii și enumerați care sunt cele șapte minuni ale lumii în viziunea dvs.

Unui grup de studenți i s-a cerut să recomună lista celor șapte minuni ale lumii, adaptate timpurilor pe care le trăim. Au existat multe diferențe, dar iată lucrările care au obținut calificative maxime :

Piramidele din Egipt;

Taj Mahal;

Marele Canion;

Canalul Panama;

Empire State Building;

Bazilica San Pietro din Roma;

Marele zid chinezesc.

În timp ce se citeau lucrările, profesorul a observat că o studentă încă mai scria. Profesorul a întrebat studenta dacă are dificultăți și ea a răspuns: „E atât de greu să decizi, sunt atâtea minuni pe lume! Profesorul a întrebat dacă o poate ajuta. Studenta a ezitat puțin și apoi a răspuns: „ Cred că cele șapte minuni ale lumii sunt:

a vedea;

a auzi;

a mângâia;

a savura;

a simți;

a râde;

a iubi.

Colegii au rămas tăcuți. Aceste lucruri sunt așa de simple încât nu ne dăm seama cât sunt de minunate ! **Nu uita** : Lucrurile prețioase nu pot fi cumpărate.

2. Măsurati cu ajutorul testului care este nivelul de comunicare asertivă (vezi Anexa nr. 8).

3. Conform elementelor descrise în partea teoretică inițiați, continuați și încheiați o conversație împreună cu colegul de bancă pe un subiect la alegere.

4. Completați tabelul cu drepturile generale ale omului și drepturile comunicării asertive.
(din literatura consultată anterior)

Drepturile generale ale omului	Drepturile comunicării asertive

✍ INTEGREAZĂ!

5. Elaborați și aplicați un chestionar cu 5 itemi cu ajutorul cărora măsurați gradul de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă a unui profesor.

🔗 APLICĂ!

7. Elaborați un jurnal și notați ce tip de comportament manifestați în anumite situații. Ce tip de comportament predomină.

8. Propuneți strategii de modificare a comportamentului pasiv în asertiv și a comportamentului agresiv în asertiv.

9. Exersați individual sau în grup următoarele exerciții:

- de exprimare a diverselor sentimente;

- de exprimare a opiniilor contrare;

- de exprimare a unor sentimente diferite doar prin utilizarea mimicii;

- de realizare a unor afirmații la persoana întâi.

INVENTAR DE VALORI ALE ASERTIVITĂȚII PEDAGOGICE
(adaptat după S. Chelcea, 1993)

Instrucțiuni:

Vă prezentăm 20 de enunțuri referitoare la diferite aspecte ale vieții profesionale, vă rugăm să le citiți și să indicați importanța pe care o acordați dvs. fiecărui aspect al activității profesionale. Încercuiți numărul corespunzător alegerii dvs., știind că atribuiți punctaj în modul următor:

3 = foarte important

2 = importanță medie

1 = lipsit de importanță

Notă: La acest inventar de valori profesionale nu sunt răspunsuri bune sau rele.

Dumneavoastră personal considerați că în profesie ar fi bine:

1.	Să simțiți nevoia de autodezvăluire în activitatea profesională	3 2 1
2.	Să formulați ferm motivele de dezvoltare profesională	3 2 1
3.	Să conștientizați Eul profesional și personal	3 2 1
4.	Să aveți autoritate asupra celorlalți	3 2 1
5.	Să fiți insistent(ă) în comunicare	3 2 1
6.	Să vă autoconduceți eficient pentru a obține spor de salariu și imagine profesională	3 2 1
7.	Să acționați prompt în activitatea profesională	3 2 1
8.	Să fiți solicitați intelectual și să fiți flexibili	3 2 1
9.	Să fiți admirați de ceilalți	3 2 1
10.	Să vă autoafirmați ca să aveți sentimentul că ați avut o zi plină	3 2 1
11.	Să vă autoreglați emoțiile și să contribuiți la disciplinarea emoțională a celorlalți	3 2 1
12.	Să fiți expresiv în comunicare	3 2 1
13.	Să vă formulați clar și consistent ideatic discursul	3 2 1
14.	Să aveți un feed-back optim	3 2 1
15.	Să nu apelați la ajutorul colegilor de muncă în luarea deciziilor	3 2 1
16.	Să aveți libertatea de a stabili propriul ritm de muncă	3 2 1
17.	Să conferiți eficacitate vieții profesionale	3 2 1
18.	Să fiți onest și mulțumit de calitatea serviciilor prestate	3 2 1
19.	Să vă simțiți acceptat și la locul potrivit lucrând în echipă	3 2 1
20.	Să aveți un statut profesional	3 2 1

Anexa 7.

Tabel generalizator privind rezultatele evaluării nivelului de formare a asertivității pedagogice (constatare EE)

	V.1		V.2		V.3		V.4		V.5		V.6		V.7		V.8		V.9		V.10		Total	Nivel
	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)		
SE001	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	28	scăzut
SE002	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	25	scăzut
SE003	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	23	scăzut
SE004	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	24	scăzut
SE005	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	25	scăzut
SE006	2	2	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	51	înalt
SE007	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	24	scăzut
SE008	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	26	scăzut
SE009	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	53	înalt
SE010	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	scăzut
SE011	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	2	1	1	3	3	2	45	mediu
SE012	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	scăzut
SE013	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	25	scăzut
SE014	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	1	1	1	1	46	mediu
SE015	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	23	scăzut
SE016	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	1	1	41	mediu
SE017	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	26	scăzut
SE018	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	33	mediu
SE019	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	1	1	2	1	3	1	43	mediu
SE020	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	22	scăzut
SE021	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	28	scăzut
SE022	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	21	scăzut
SE023	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	29	scăzut
SE024	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	scăzut
SE025	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	1	1	43	mediu
SE026	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33	mediu
SE027	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	1	3	3	3	2	3	2	2	3	3	51	înalt
SE028	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	22	scăzut
SE029	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	1	1	3	2	46	mediu
SE030	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	24	scăzut
SE031	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	scăzut
SE032	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	24	scăzut
SE033	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	24	scăzut
SE034	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	1	3	3	1	47	mediu
SE035	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	41	mediu
SE036	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	52	înalt
SE037	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	23	scăzut
SE038	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	23	scăzut
SE039	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	22	scăzut
SE040	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	1	49	înalt
SE041	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	2	3	49	înalt
SE042	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	3	2	1	3	2	3	49	înalt
SE043	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2	43	mediu
SE044	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	53	înalt
SE045	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	21	scăzut
SE046	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	23	scăzut
SE047	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	25	scăzut
SE048	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	46	mediu
SE049	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	1	3	2	1	1	1	2	46	mediu
SE050	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	54	înalt
SE051	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	25	scăzut
SE052	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	35	mediu
SE053	1	1	1	2	1	3	3	2	3	1	1	1	1	3	1	1	2	2	1	2	33	mediu
SE054	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	2	3	2	3	3	34	mediu
SE055	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	1	3	51	înalt
SE056	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	1	3	52	înalt
SE057	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	53	înalt
SE058	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	1	1	3	2	1	2	33	mediu
SE059	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	56	înalt
SE060	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	1	2	3	51	înalt

Tabel generalizator privind rezultatele nivelului de formare a asertivității pedagogice
(validare EE)

	V.1		V.2		V.3		V.4		V.5		V.6		V.7		V.8		V.9		V.10		Total	Nivel
	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)		
SE001	3	2	3	3	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	2	47	mediu
SE002	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	53	înalt
SE003	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	2	1	3	2	46	mediu
SE004	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	57	înalt
SE005	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	2	3	2	2	1	1	3	1	46	mediu
SE006	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	1	2	1	2	2	47	mediu
SE007	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	54	înalt
SE008	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	57	înalt
SE009	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	3	1	2	1	2	3	2	2	35	mediu
SE010	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	59	înalt
SE011	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3	53	înalt
SE012	1	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	3	2	3	2	1	2	2	38	mediu
SE013	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	58	înalt
SE014	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	58	înalt
SE015	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59	înalt
SE016	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	2	3	55	înalt
SE017	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	3	2	1	2	2	2	1	3	2	35	mediu
SE018	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	32	scăzut
SE019	3	2	3	3	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	55	înalt
SE020	3	3	2	3	3	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	1	1	2	43	mediu
SE021	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	57	înalt
SE022	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	55	înalt
SE023	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	58	înalt
SE024	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	36	mediu
SE025	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	57	înalt
SE026	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	57	înalt
SE027	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	57	înalt
SE028	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	58	înalt
SE029	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	57	înalt
SE030	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	56	înalt
SE031	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	33	mediu
SE032	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	3	1	2	2	2	2	36	mediu
SE033	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	3	2	2	1	35	mediu
SE034	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	36	mediu
SE035	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	3	1	1	2	31	scăzut
SE036	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	35	mediu
SE037	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	33	mediu
SE038	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	33	mediu
SE039	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	57	înalt
SE040	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	56	înalt
SE041	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	57	înalt
SE042	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	35	mediu
SE043	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	2	1	2	1	29	scăzut
SE044	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	3	2	1	34	mediu
SE045	2	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	3	38	mediu
SE046	2	2	1	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	33	mediu
SE047	2	2	2	1	3	2	1	3	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	32	scăzut
SE048	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	29	scăzut
SE049	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	29	scăzut
SE050	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	25	scăzut
SE051	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	1	3	3	3	2	3	53	înalt
SE052	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	54	înalt
SE053	2	3	3	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	1	1	3	2	1	2	3	47	mediu
SE054	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	29	scăzut
SE055	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	29	scăzut
SE056	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	30	scăzut
SE057	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	28	scăzut
SE058	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	31	scăzut
SE059	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	28	scăzut
SE060	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	30	scăzut

Tabel generalizator privind rezultatele nivelului de formare a asertivității pedagogice

(EC -constatare)

	V.1		V.2		V.3		V.4		V.5		V.6		V.7		V.8		V.9		V.10			
	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)		
SE001	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	29 scăzut
SE002	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	28 scăzut
SE003	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1		24 scăzut
SE004	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1		24 scăzut
SE005	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2		25 scăzut
SE006	2	2	3	1	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1		46 mediu
SE007	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1		24 scăzut
SE008	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2		26 scăzut
SE009	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3		53 înalt
SE010	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		21 scăzut
SE011	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	1	2	2	1	1	3	3	2		47 mediu
SE012	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		22 scăzut
SE013	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2		25 scăzut
SE014	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	1		53 înalt
SE015	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2		25 scăzut
SE016	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1	1		40 mediu
SE017	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2		26 scăzut
SE018	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1		36 mediu
SE019	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	1	1	2	1	3	1		43 mediu
SE020	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1		22 scăzut
SE021	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1		29 scăzut
SE022	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1		21 scăzut
SE023	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3		35 mediu
SE024	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		20 scăzut
SE025	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	1	1		43 mediu
SE026	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1		33 mediu
SE027	3	3	3	3	2	3	2	3	2	1	1	3	3	3	2	3	2	2	3	1		48 înalt
SE028	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1		22 scăzut
SE029	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	1	1	3	2		45 mediu
SE030	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1		24 scăzut
SE031	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		20 scăzut
SE032	3	2	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1		30 scăzut
SE033	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1		24 scăzut
SE034	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	1	3	3		47 mediu
SE035	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1		41 mediu
SE036	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3		52 înalt
SE037	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1		23 scăzut
SE038	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1		23 scăzut
SE039	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1		22 scăzut
SE040	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	1		49 înalt
SE041	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	2	3		49 înalt
SE042	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	3	2	1	3	2	3		49 înalt
SE043	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2		43 mediu
SE044	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	3		50 înalt
SE045	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		21 scăzut
SE046	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2		23 scăzut
SE047	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1		24 scăzut
SE048	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3		46 mediu
SE049	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	1	3	2	1	1	1	2		46 mediu
SE050	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2		54 înalt
SE051	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2		25 scăzut
SE052	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2		35 mediu
SE053	1	1	1	2	1	3	3	2	3	1	1	1	1	3	1	1	2	2	1	2		33 mediu
SE054	1	3	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	2	3	2	3	3		36 mediu
SE055	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	1	3		51 înalt
SE056	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	1	3		52 înalt
SE057	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3		53 înalt
SE058	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	1	1	3	2	1	2		33 mediu
SE059	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2		56 înalt
SE060	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	1	2	3		51 înalt

Tabel generalizator privind rezultatele nivelului de formare a asertivității pedagogice
(EC- validare)

	V.1		V.2		V.3		V.4		V.5		V.6		V.7		V.8		V.9		V.10			
	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)		
SE001	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	26	scăzut
SE002	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	24	scăzut
SE003	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1	25	scăzut
SE004	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	26	scăzut	
SE005	2	2	2	3	3	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	1	39	mediu	
SE006	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	48	înalt
SE007	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	23	scăzut
SE008	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	47	mediu
SE009	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	43	mediu
SE010	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	21	scăzut
SE011	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	43	mediu
SE012	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	21	scăzut
SE013	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	46	mediu
SE014	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	3	2	41	mediu
SE015	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	23	scăzut
SE016	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	24	scăzut
SE017	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	scăzut
SE018	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	24	scăzut
SE019	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	scăzut
SE020	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	scăzut
SE021	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	24	scăzut
SE022	3	3	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	45	mediu
SE023	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	1	2	3	3	2	2	49	înalt
SE024	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	1	3	1	3	1	2	48	înalt
SE025	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	46	mediu
SE026	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2	2	2	49	înalt
SE027	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	1	3	1	2	2	46	mediu
SE028	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	2	2	2	2	49	înalt
SE029	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	3	1	2	47	mediu
SE030	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	1	2	2	49	înalt
SE031	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	46	mediu
SE032	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	2	1	2	3	52	înalt
SE033	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	1	3	2	2	3	50	înalt
SE034	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	45	mediu
SE035	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	1	2	3	2	1	46	mediu
SE036	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	1	2	3	2	3	49	înalt
SE037	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	2	2	2	3	1	1	47	mediu
SE038	3	3	2	2	2	3	3	2	1	3	2	3	3	3	2	1	1	2	1	3	45	mediu
SE039	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	1	2	3	3	3	1	1	3	48	înalt
SE040	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	1	3	2	3	2	1	3	49	înalt
SE041	2	3	2	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	3	3	1	1	3	48	înalt
SE042	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	1	3	2	2	3	48	înalt
SE043	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	1	1	2	2	3	2	2	3	45	mediu
SE044	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	2	1	3	3	49	înalt
SE045	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3	50	înalt
SE046	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	3	2	2	3	46	mediu
SE047	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	scăzut
SE048	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	scăzut
SE049	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	scăzut
SE050	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	37	mediu
SE051	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	24	scăzut
SE052	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	22	scăzut
SE053	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	24	scăzut
SE054	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	23	scăzut
SE055	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	3	46	mediu
SE056	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	24	scăzut
SE057	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	24	scăzut
SE058	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	22	scăzut
SE059	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	22	scăzut
SE060	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	25	scăzut

Mijloace de învățământ utilizate în predarea disciplinelor universitare

(Comunicarea asertivă, Asertivitate pedagogică)

Cum formulăm o cerere

1. Cereți-vă permisiunea.
2. Verbalizați direct și precis.
3. Utilizați afirmarea de sine empatică și exprimați pozitiv cererea.
4. Verificați dacă interlocutorul este într-adevăr de acord să răspundă cererii. (Uneori oamenii acceptă, dar nu sunt cu adevărat de acord!)
5. Folosiți tehnica „discului zgârâiat”.
6. Exprimați deschis sentimentele.
7. Oferiți un compromis.
8. Încheiați discuția în mod afectuos [77, p.102].

Cum inițiem o conversație?

1. Alegeți *cel mai banal subiect* în situația dată (despre coafură la coafor, despre prăjituri la cofetărie...) sau *cel mai general (timp, modă...)*. De asemenea, puteți *cere o informație sau un mic serviciu*. Subiectul banal are avantajul de a fi *ușor de găsit, neutru* (să nu-l deranjeze pe interlocutor) și nu presupune *exprimarea deschisă a propriilor sentimente*.
2. Vorbiți mai mult despre dumneavoastră și adresați cât mai puține întrebări interlocutorului (*exemplu* : „*lucrez în cutare loc, locuiesc în cutare oraș*”...).
3. Alegeți un subiect pozitiv [77].

Expresii despre asertivitate

1. *Asertivitatea* nu depinde de cantitatea cuvintelor pronunțate. (*E. Bern*)
2. *Asertivitatea* este un comportament și un mod de comunicare educat - deci o abilitate care trebuie cunoscută și apoi exersată. (*Dr. Marina Ionescu*)
3. Pentru a dovedi comportamentul asertiv schimbă-te pe tine, nu pe alții. (*Autor anonim*)
4. Dacă trebuie să treci prin viață inhibat, ploconindu-te în fața dorințelor celorlalți păstrându-ți dorințele pentru tine sau invers, distrugându-i pe alții ca să obții ceea ce vrei, sentimentul respectului tău față de tine va scădea. (*Emmons M. L.*)
5. Printre oameni ca printre neamuri, respectarea dreptului fiecărui asigură pace! (*Benito Juarez*)

6. În cazul în care o persoană continuă să vadă doar giganți, înseamnă că ea încă se uită la lume prin ochii unui copil. (*Anais Nin*)
7. Dacă oamenii ar îndrăzni să vorbească unul cu altul fără rezerve ar fi mult mai puțină tristețe în lume în termen de o sută de ani. (*Samuel Butler*)
8. Diferența principală dintre a fi asertiv și a fi agresiv constă în modul în care cuvintele și comportamentul nostru afectează drepturile și bunăstarea celorlalți. (*Sharon Anthony Bower*)
9. Niciodată să nu permițeți unei persoane care nu are puterea să spună da, să vă spună nu. (*Eleanor Roosevelt*)
10. Când nu sunt de acord cu un om rațional, las realitatea să fie arbitrul nostru final; dacă am dreptate, el o va afla; dacă greșesc, o voi afla eu; unul dintre noi va câștiga, dar ambii vom profita. (*Ayn Rand*)
11. Ultima noastră libertate se referă la dreptul și puterea de a decide felul în care cineva sau ceva din exteriorul nostru ne va afecta. (*Stephen R. Covey*)
12. Singurele drepturi pe care le avem sunt cele pe care ni le asumăm, nu cele care ne sunt date de alții. (*Autor anonim*)
13. Indiferent cât am fi de deștepți, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenți la felul în care ne prezentăm și nu avem suficientă rezistență la stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem. (*Steven J. Stein și Howard E. Book*)
14. Nu te lăsa niciodată redus/ă la tăcere. Nu îți permite niciodată să devii o victimă. Nu accepta definiția nimănui despre viața ta; definește-te pe tine însuși. (*Harvey Fierstein*)
15. Nimeni nu-și va aminti de tine pentru gândurile tale secrete. (*Gabriel Garcia Marquez*)
16. Încrederea în sine nu ne aduce succesul. Dar redă puterea să înfruntăm provocările. (*Autor anonim*)
17. Încrederea în sine – primul secret al succesului. (*Ralph Waldo Emerson*)

DECLARAȚIA
privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Bîrsan Elena, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Bîrsan Elena



10.03.2017

CURRICULUM VITAE

Numele

și prenumele: BÎRSAN ELENA
Data nașterii: 08.10.1980
Locul nașterii: s.Chiștelnița, r-nul Telenești



Studii:

- 2012 - 2016 - studii de doctorat, specialitatea 533.01. Pedagogie universitară; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- 2012 – 2014 - Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, studii superioare de masterat, specializarea Pedagogia culturii emoționale. ALI 000021852
- 2004 – 2009 – Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea de Jurnalism și științe ale comunicării, specialitatea Jurnalistică, specializarea Comunicare publică (licență); ALI 000021852
- 2000 - 2005 – Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, profilul Muzică, specialitatea Canto, specializarea Canto popular (studii licență); AL 0085086
- 1987 – 1998 – Școala de cultură Generală, com. Chiștelnița, r-nul Telenești.

Activitate profesională:

- 2012 - până în prezent Lector universitar, Catedra *Științe ale educației*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
- 2009 – 2012 – - profesoară de ed. muzicală, gimnaziul “I. L. Caragiale”.
- 2004 – 2009 - - profesoară de canto, Școala de Arte, o. Cricova, mun. Chișinău.

Stagii de cercetare și formare profesională:

- 26 martie 2010 - Sesiune Internațională de Comunicări Științifice „*Orientări noi în pedagogia contemporană*”, ediția a III-a, Buzău.
- 2012/2013 - Școala doctorală de vară organizată de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
- 16 -17 mai, 2013 - Simpozionul internațional „Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale”.
- 30 octombrie 2014 - Conferința științifico-practică națională „Facultatea de Pedagogie: Tradiție și modernitate. Dialogul generațiilor”.
- 26-27.11.2015 – Conferința științifico-practică internațională „Coordonate actuale ale formării cadrelor didactice pentru educația mediatică contemporană”
- 13.06 – 17.06. 2016 – Conferința Internațională DW Akademie „Educația mediatică”

Grade didactice obținute:

- 2011 – gradul didactic II – Conducător de cerc.
2010 – gradul didactic II – profesoară de ed. muzicală.

Lucrări științifice publicate:

Monografia: *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice*. Ch: Tip. UPSC, 2017. 200 p.

Ghidul metodologic: *Comunicarea asertivă*, Chișinău, UPS „I. Creangă” 2013. 130 p.

Notele de curs: *Asertivitatea pedagogică*. Chișinău, UPS „I. Creangă” 2015. 178 p.

Articole în revistele științifice, categoria C:

1. *Comunicarea asertivă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*. În: Revista de Științe Socioumane (nr., 1, 23), 2013. p.123-129

2. *Abordarea paradigmatică a formării profesionale inițiale a cadrelor didactice*. În: Revista Artă și Educație Artistică. Bălți. 2016, nr. 1(27), p. 12-19.

Articole în culegeri științifice:

3. *Competența de comunicare asertivă - condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice*”(p. 66-72). În: Probleme actuale ale științelor umanistice. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. XIII. Chișinău: Tip. UPS, „I. Creangă” 2014, p. 86- 92.

Materiale la forurile științifice:

4. *Self-esteem – important vector in personal and professional development*. Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives. Târgu-Mureș, Arhipelag XXI, 2014.

5. *Principles of asertive communication*. p. 146-150; Debates on Globalization. Approaching National Identity through Intercultural Dialogue Proceedings of the 2nd International Conference „Globalization between Intercultural Dialogue and National Identity”, Târgu Mureș, România: Arhipelag XXI, 2015; .

6. *Coordonate pedagogice în construcția paradigmei comunicării asertive*. p. 129-134. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simp. Șt. Întern.,16-17 mai, Chișinău: S. N., (Tipogr. UPS „I. Creangă”), 2013. 540 p.

7. *Conduita deontologică asertivă a cadrului didactic prin ascultarea activă*. În: Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „I. Creangă”, 24-25 martie. Ch.: UPS „I. Creangă”, 2016.

Competențe lingvistice și de comunicare:

- Limba română (maternă);
- Limba franceză (mediu);
- Limba engleză (mediu).

Date de contact:

Adresa: RM, or. Chișinău, str. Sucevița 34/ 2, ap. 119

Telefon de contact: mobil: 068539577

E-mail: elena.birsan32@yahoo.com