

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlul de manuscris

C.Z.U: 37.013(043.3)

ANDRONE Simona Ionela

**CONSTANTE PEDAGOGICE ALE EVOLUȚIEI ȘI VALORIFICĂRII
PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE
(abordare comparativă)**

Specialitatea 531.01 Teoria generală a educației

Teza de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:



Maia Cojocaru-Borozan,

doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

Autoare:



Simona Ionela

ANDRONE

CHIȘINĂU, 2019

© **Simona Ionela ANDRONE**

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
Lista tabelelor	8
Lista figurilor.....	10
Lista abrevierilor	10
INTRODUCERE	11
1. CONTEXTUL TEORETIC AL EVOLUȚIEI PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE	22
1.1. Istoricul conceptului de paradigmă	23
1.2. Parcurs și orientări prioritare în definirea inteligenței emoționale în plan internațional	30
1.3. Paradigma inteligenței emoționale în cercetările pedagogice din Italia.....	48
1.4. Concluzii la capitolul 1	63
2. CONTRIBUȚII ALE PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE DIN PEDAGOGIA ITALIEI LA DEZVOLTAREA PEDAGOGIEI CULTURII EMOȚIONALE	
2.1. Paradigma inteligenței emoționale în raport cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: <i>paradigma pedagogiei psihologice, paradigma managementului clasei de elevi, paradigma curriculumului</i>	65
2.2. Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România la nivelul reformei sistemului de învățământ (idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice) și la nivelul procesului de învățământ	86
2.3. Modelul de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei	97
2.4. Concluzii la capitolul 2	114
3. AFIRMAREA PRAXIOLOGICĂ A PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE DIN PEDAGOGIA ITALIEI ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA	
3.1. Cercetarea experimentală a specificului promovării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România și R. Moldova	116
3.2. Valori comparate ale aplicării în România a Modelului de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei cu deschideri pentru consolidarea pedagogiei culturii emoționale	124
3.3. Experiența Republicii Moldova de promovare a modelului educației bazată pe inteligență emoțională	141
3.3. Concluzii la capitolul 3	147
CONCLUZII GENERALE ȘI SUGESTII METODOLOGICE	148

Bibliografia	151
ANEXE	
Anexa 1. Termeni specifici paradigmei inteligenței emoționale	166
Anexa 2. Fragment din Glosar (limba italiană). Pedagogia culturii emoționale	168
Anexa 3. Ancheta de evaluare a valorificării de către elevi a Paradigmei inteligenței emoționale din Italia în procesul de învățământ (constatare)	176
Anexa 4. Probe de evaluare a valorificării de către elevi PIE din Italia în procesul de învățământ (validare)	177
Anexa 5. Sondaj de opinie a profesorilor școlari despre gradul de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia în curriculumul școlar din România și Italia.....	178
Anexa 6. Curriculum la decizia școlii „L'intelligenza emotiva a scuola”, clasa a IX si clasa XII, derulat în anii școlari 2015-2016, 2016-2017 și 2016-2017, 2017-2018	179
Anexa 7. Planificare calendaristică a cursului opțional „Inteligența emoțională în școală”	189
Anexa 8. Ghidul metodologic pentru profesorii școlari „Afectivitate și învățare” (<i>Affettività e apprendimento</i>)	195
Anexa 9. Suport teoretico-practic pentru elevi „ <i>Învăță inteligența emoțională în școală</i> ” (<i>Allenare le emozioni a scuola</i>).	198
Anexa 10. Proiecte didactice la cursul opțional „Inteligența emoțională în școală”	201
Anexa 11. Conținutul cursurilor de formare continuă a profesorilor școlari în Italia	213
Anexa 12. Fișe de învățare a inteligenței emoționale utilizate la cursul opțional	214
Declarația de asumare a răspunderii	218
Curriculum Vitae	219

ADNOTARE

Simona Ionela Androne

Constante pedagogice ale evoluției și valorificării paradigmei inteligenței emoționale (abordare comparativă),

Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2019

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 267 de surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte-cheie (în română, engleză, rusă), lista abrevierilor, 150 pagini text de bază, 27 de tabele, 23 figuri, 12 anexe. **Publicații la tema tezei:** 13 lucrări științifice.

Concepte-cheie: inteligența emoțională, cultură emoțională, paradigma inteligenței emoționale (PIE), modelul educației bazate pe inteligența emoțională, Pedagogia culturii emoționale (PCE).

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației, Pedagogia culturii emoționale.

Scopul cercetării: stabilirea cercetărilor semnificative din pedagogia Italiei care au determinat evoluția paradigmei inteligenței emoționale, stimulând afirmarea praxiologică a PCE în România și R. Moldova.

Obiectivele investigației: determinarea contextului istoric al evoluției PIE prin examinarea cronologică a relevantelor contribuții teoretice la afirmarea valorilor specifice modelului educației bazate pe inteligența emoțională și elucidarea orientărilor prioritare în definirea termenilor *paradigmă* și *inteligență emoțională*; evidențierea cercetărilor semnificative pentru afirmarea paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia Italiei din perioada 1950 până în prezent; elucidarea tendințelor aplicării paradigmei inteligenței emoționale prin analiza raportului acesteia cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice*, *paradigma managementului clasei de elevi*, *paradigma curriculumului etc.*; stabilirea în optică reflexivă a specificului afirmării paradigmei inteligenței emoționale din Italia prin valorile create în România și R. Moldova; elaborarea și validarea experimentală a *Modelului valorificării în România a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei* ca reper metodologic la nivelul praxisului educațional contemporan.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în: descrierea evoluției istorice a PIE în pedagogia Italiei prin sistematizarea cronologică a relevantelor contribuții teoretice la afirmarea valorilor specifice modelului educației bazate pe inteligența emoțională; elaborarea, întemeierea științifică și implementarea *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei în România*; având ca reper tendințele aplicării PIE la nivelul reformei sistemului de învățământ (*idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice*), au fost relevate constantele pedagogice ale aplicării PIE la nivelul procesului de învățământ, contribuind la afirmarea PCE ca știință a educației cu obiectul de studiu specific - educația emoționalității umane.

Rezultate științifice obținute ce au contribuit la soluționarea unei probleme importante în cercetare: *evidențierea* cercetărilor semnificative și a personalităților reprezentative apărute în procesul de afirmare a PIE în pedagogia Italiei din perioada 1950 până în prezent, fapt care a creat premise *elaborării / aplicării* experimentale a *Modelului valorificării PIE din pedagogia Italiei în România*: la nivelul procesului de învățământ, prin proiectarea/formarea competențelor socioafective, necesare în modelul educației bazate pe inteligența emoțională prin noi tehnologii, ce stimulează cultivarea spiritului umanist, a stilului managerial și eficientizarea climatului socioafectiv, reconstrucția mesajului pedagogic și promovarea parteneriatelor educaționale, posibil de realizat în baza reformei sistemului de învățământ, prin definirea idealului educației umaniste și a scopurilor educației democratice cu deschideri largi pentru consolidarea identității științifice a pedagogiei culturii emoționale, relevantă în vederea educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor.

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată prin: elucidarea raportului PIE cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice*, *paradigma managementului clasei de elevi*, *paradigma curriculumului etc.*; descrierea în optică reflexivă a valorilor afirmării PIE din pedagogia Italiei; argumentarea științifică și experimentală a importanței experiențelor de promovare a PCE în R. Moldova și România; producerea noilor cunoștințe în domeniul *Pedagogie istorică* și a PCE.

Valoarea aplicativă a cercetării: contribuția teoretico-praxiologică a cercetărilor relevante din pedagogia Italiei la afirmarea PIE în R. Moldova și România și fundamentarea epistemică a PCE; stabilirea specificului promovării PIE în R. Moldova și România; implementarea experimentală a *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei în România*; identificarea valorilor PIE din pedagogia Italiei ce constituie repere metodologice utilizabile la nivelul praxisului educațional contemporan.

Implementarea rezultatelor științifice ale cercetării a fost realizată prin mediatizarea elaborărilor teoretice în România și R. Moldova la Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău și experimentarea *Modelului valorificării PIE din pedagogia Italiei în România* la Liceul „Dinu Lipati”, Pitești în anii 2014 – 2018.

АННОТАЦИЯ

Андроне Симона Ионела

Педагогические константы эволюции парадигмы эмоционального интеллекта (сравнительный подход),

Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук, Кишинёв, 2019

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 267 источников, аннотацию на румынском, русском и английском языках, список аббревиатур, 150 страниц, 27 таблиц, 23 фигур, 12 приложений. **Публикации по теме диссертации:** 13 научных работ.

Ключевые понятия: эмоциональный интеллект, эмоциональная культура, парадигма эмоционального интеллекта (ПЭИ), модель воспитания основан на эмоциональном интеллекте, педагогика эмоциональной культуры (ПЭК). **Область исследования:** Общая теория воспитания, Педагогика эмоциональной культуры.

Целью исследования является определение значимых исследований в итальянской педагогике которые определили эволюцию парадигмы эмоционального интеллекта, способствуя прахнологическому утверждению педагогики эмоциональной культуры.

Задачи исследования: определение исторического контекста эволюции ПЭИ посредством хронологического исследования теоретического вклада в утверждении специфических ценностей модели воспитания основанной на эмоциональном интеллекте; описание приоритетных значений терминов парадигма и эмоциональный интеллект; выявление связи между ПЭИ с другими парадигмами утвержденные в современной педагогике; определение специфики утверждения ПЭИ посредством ценностей созданных в Румынии и Республике Молдова; разработка, научное обоснование и внедрение Модели использования в Румынии ПЭИ, отраженной в педагогике Италии, путем выявления педагогических константов использования ПЭИ на уровне системы образования и процесса обучения; выявление ценностей ПЭИ отраженной в педагогике Италии как методологические рекомендации для педагогической практики.

Научная новизна и оригинальность исследования: выявление исторической эволюции ПЭИ в педагогике Италии посредством хронологической систематизации релевантного теоретического вклада в утверждении специфических ценностей модели воспитания основанной на эмоциональном интеллекте; разработка, научное обоснование и внедрение Модели использования в Румынии ПЭИ, отраженной в педагогике Италии, основываясь на тенденциях использования ПЭИ на уровне реформ системы образования (модель гуманистического воспитания и общие цели демократического воспитания), выявления педагогических константов использования ПЭИ на уровне системы образования и процесса обучения которое является теоретическим вкладом в утверждении ПЭК как педагогической науки, объектом исследования которой является эмоциональное воспитание.

Научные результаты которые способствовали разрешению важной проблемы в данном исследовании представлены выделением значимых исследований и представительных личностей проявившихся в процессе утверждения ПЭИ в педагогике Италии в периоде 1950 по 2018, то что создало необходимые условия для разработки, научном обосновании и внедрении в Румынии Модели использования ПЭИ, отраженной в педагогике Италии: на уровне процесса обучения посредством проектирования формирования социо-афективных компетенций, характерные модели воспитания основаном на эмоциональном интеллекте, путем использования новых педагогических технологий стимулирующие формирование гуманистического духа, оптимизацию эмоционального климата и переосмысление педагогического партнерства возможным на основе реформы системы образования посредством определения гуманистического идеала и основных целей демократического воспитания, являющиеся вкладом в консолидации научной идентичности педагогики эмоциональной культуры.

Теоретическая значимость исследования аргументирована: описанием научных связей ПЭИ с другими парадигмами утвержденные в современной педагогике: парадигма психологической педагогики, парадигма управления класса учеников, парадигма куррикулума и др.; описание в оптике утверждения ценностей ПЭИ отраженной в педагогике Италии; научной и экспериментальной аргументацией значимости релевантных практик продвижения ПЭК в Румынии и Республике Молдова; разработка научных новых знаний в области истории педагогики и педагогики эмоциональной культуры.

Прикладное значение исследования заключается в: теоретико-практическом вкладе релевантных исследований педагогики Италии в утверждении ПЭИ в Румынии и научном обосновании ПЭК; экспериментальном внедрении Модели использования в Румынии ПЭИ, отраженной в педагогике Италии; выявлении ценностей ПЭИ отраженной в педагогике Италии рекомендованные для методического использования в современной практике воспитания.

Внедрение научных результатов исследования производилось посредством продвижения научных разработок в Румынии и Республике Молдова в КГПУ „И. Крянгэ” и экспериментирования *Модели использования в Румынии ПЭИ, отраженной в педагогике Италии*, в лицее им. Дину Липати, Питешти, Румыния с 2014 по 2018 год.

ANNOTATION
Simona Ionela Androne
**Pedagogical Constants in the Evolution and Capitalization of Emotional Intelligence Paradigm
(comparative approach),**

PhD thesis in pedagogical sciences, Chisinau, 2019

Thesis Structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 267 bibliographical sources, annotations (Romanian, English, Russian), key concepts (in Romanian, English, Russian), list of abbreviations, 150 pages of basic text, 27 tables, 23 figures, 12 appendices.

Publications on the researched subject: 16 scientific publications. **Key concepts:** emotional intelligence, emotional culture, emotional intelligence paradigm, emotional intelligence-based educational model, pedagogy of emotional culture (PCE).

Field of study: General Theory of Education, Pedagogy of Emotional Culture.

The purpose of the research: to explore the notable Italian pedagogy researches that have determined the evolution of the emotional intelligence paradigm, stimulating the praxiological establishment of the PCE in Romania and the Republic of Moldova.

The research objectives: to determine the historical context of the evolution of emotional intelligence paradigm through chronological examination of the relevant theoretical contributions to the assertion of the specific values of the emotional intelligence-based educational model; to elucidate the priority directions in defining the terms *paradigm* and *emotional intelligence*; to highlight the significant researches that have led to the assertion of emotional intelligence paradigm in the Italian pedagogy from 1950 to present; to elucidate the relationship between the emotional intelligence paradigm and other paradigms asserted in contemporary pedagogy: *psychological pedagogy paradigm*, *classroom management paradigm*, *curriculum paradigm*, etc.; to establish the peculiarity of the Italian emotional intelligence paradigm assertion through the values created in Romania and the Republic of Moldova; to elaborate and validate experimentally *The model of valorizing the emotional intelligence paradigm in Romania based on the Italian pedagogy* as a methodological benchmark at the level of contemporary educational practice.

The significance/ novelty and scientific originality of the research consists in: describing the historical evolution of the emotional intelligence paradigm in the Italian pedagogy by chronologically systematizing the relevant theoretical contributions to the establishment of the specific values of the emotional intelligence-based educational model; elaboration, scientific foundation and implementation of the model of valorising the emotional intelligence paradigm from the Italian pedagogy in the Republic of Moldova and Romania considering the practical tendencies of the emotional intelligence paradigm at the level of the education system reform (*the ideal of humanistic education and the general aims of democratic education*); the pedagogical constants regarding the application of the emotional intelligence paradigm at the level of educational process were outlined, contributing to the affirmation of the pedagogy of emotional culture as a science of education with its own object of study - the education of human emotions.

Scientific results that **contributed to solving an** important problem in the research: highlighting the significant researches and representative personalities that have contributed to the affirmation of emotional intelligence paradigm in the Italian pedagogy from 1950 to present, which created premises for the elaboration / experimental application of the Emotional Intelligence paradigm of the Italian pedagogy in the Republic of Moldova and Romania at the level of educational process, by designing / building the socio-emotional skills required for the emotional intelligence-based educational model through new technologies, which stimulate the cultivation of human spirit, the managerial style and the efficiency of the socio-affective climate, pedagogical message reconstruction and promotion of educational partnerships, possible to be achieved on the basis of education system reform by defining the ideal of humanistic education and the aims of democratic education with wide openings to strengthen the scientific identity of the pedagogy of emotional culture, relevant for students' emotional development.

Theoretical significance of the research is confirmed by: elucidating the relationship between the emotional intelligence paradigm and other paradigms asserted in contemporary pedagogy: *psychological pedagogy paradigm*, *classroom management paradigm*, *curriculum paradigm* etc.; the description, in the reflexive optics, of the values of asserting the emotional intelligence paradigm in the Italian pedagogy; the scientific and experimental argumentation of the importance of promoting the pedagogy of emotional culture in the Republic of Moldova and Romania; producing new knowledge in the field of Historical Pedagogy and the Pedagogy of Emotional Culture.

Applicative value of the research: the theoretical and praxiological contribution of the relevant researches from the Italian pedagogy to the affirmation of the emotional intelligence paradigm in the Republic of Moldova and Romania and the epistemic foundation of the Pedagogy of Emotional Culture; establishing the specificity of promoting the emotional intelligence paradigm in the Republic of Moldova and Romania; the experimental implementation of the model of the Italian emotional intelligence paradigm in Romania; identifying the emotional intelligence paradigm values in the Italian pedagogy that constitute methodological benchmarks that can be used at the level of contemporary educational practice.

The implementation of the scientific results was achieved through the mediatization of the theoretical elaborations at the Department of Educational Sciences at "I. Creangă" State pedagogical University from Chisinau, and the experimentation of the Italian emotional intelligence paradigm in Romania at "Dinu Lipati" High School, Pitesti, Romania between the years 2014-2018.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Interpretări filosofice ale emoțiilor și sentimentelor în anii 1595-1890.....	31
Tabelul 1.2. Evoluții ale conceptului de inteligență emoțională din perspectivă sociologică ...	34
Tabelul 1.3. Interpretări ale semnificației conceptului inteligență emoțională în anii 1930-1980	37
Tabelul 1.4. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în perioada 1980-1885	37
Tabelul 1.5. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în anii 1985-1990.....	38
Tabelul 1.6. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în anii 1990 – 2000.....	40
Tabelul 1.7. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în anii 2000 – 2010	43
Tabelul 1.8. Cercetări semnificative PIE apărute în pedagogia italiană modernă și contemporană în perioada 1990 - până în prezent	52
Tabelul 1.9. Tematica cercetărilor reprezentative PIE din pedagogia italiană contemporană	55
Tabelul 2.1. Contribuții teoretice și metodologice ale autorilor din Italia la dezvoltarea paradigmei inteligenței emoționale din România	74
Tabelul 2. 2. Instituții publice și proiecte de alfabetizare emoțională din Italia	75
Tabelul 2. 3. Contribuții metodologice ale proiectelor de alfabetizare emoțională din Italia.....	80
Tabelul 2. 4. Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România	86
Tabelul 2. 5. Tendințele valorificării PIE în România la nivelul procesului de învățământ.....	88
Tabelul 2.6. Publicații privind inteligența/cultura emoțională a cadrelor didactice apărute în România	90
Tabelul 2.7. Publicații privind metodologia dezvoltării inteligenței emoționale apărute în România	91
Tabelul 2.8. Publicații apărute în România privind competențele emoționale ca rezultat al dezvoltării inteligenței emoționale	92
Tabelul 2.9. Teze de doctorat apărute în România ce arată corelația dintre gradul de cultură emoțională a cadrelor didactice și performanța profesională	93
Tabelul 2.10. Teze de doctorat apărute în România ce arată impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor	94
Tabelul 2.11. Tematica abordată în cele trei spații geografice în planul inteligenței emoționale	95
Tabelul 2.12. Constante pedagogice ale aplicării Modelului educației bazate pe inteligență emoțională	96
Tabelul 2.13. Repere teoretice și metodologice ale Modelului pedagogic al valorificării	

paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România	99
Tabelul 2.14. Repere metodologice ale Modelului pedagogic al valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România	103
Tabelul 2.15. Finalități și conținuturi ale educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor elaborate în baza PIE din Italia	107
Tabelul 2.16. Principii de selectare a conținuturilor, de proiectare/validare a celor mai eficace și funcționale strategii educative pentru dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor	110
Tabelul 3.1. Structura eșantionului experimental	117
Tabelul 3.2. Metodologia cercetării în experimentul pedagogic (constatare)	118
Tabelul 3.3. Corespondența itemii sondajului/chestionarului (profesorii școlari) și variabilele cercetării	122
Tabelul 3.4. Instrumentele de cercetare aplicate în experimentul pedagogic (validare)	126
Tabelul 3.5. Acțiuni strategice de dezvoltare a competențelor emoționale proiectate în curriculumul la disciplina „ <i>Inteligența emoțională în școală</i> ”	127
Tabelul 3.6. Strategii calitative de evaluare a comportamentelor afective formate la elevi	129
Tabelul 3.7. Strategii și valori specifice educației pentru dezvoltare emoțională (EDE) a elevilor valorificate prin curriculumul la decizia școlii „ <i>Inteligența emoțională în școală</i> ”	130
Tabelul 3.8. Planificare calendaristică la cursul <i>Inteligența emoțională în școală</i>	131
Tabelul 3.9. Valori comportamentale ale elevilor produse la disciplina „Învățarea inteligenței emoționale în școală”	133
Tabelul 3.10. Competențe socio-emoționale formate în cadrul activităților de învățare emoțională la cursul opțional <i>Inteligența emoțională în școală</i>	134
Tabelul 3.11. Competențe socio-emoționale formate la cursul opțional <i>Inteligența emoțională în școală</i> (elevii clasei a XI și elevii clasei XII)	136
Tabelul 3. 12. Corespondența itemilor probelor de evaluare a profesorilor și variabilele cercetării	140
Tabelul 3.13. Cercetări din R. Moldova privind inteligența emoțională în anii 2000 - 2010	144
Tabelul 3.14. Evoluții ale cercetărilor din R. Moldova în cadrul Pedagogiei culturii emoționale în anii 2011- 2018	146

LISTA FIGURILOR

Figura 1. 1. Orientări prioritare în definirea conceptului de paradigmă	28
Figura 2.1. Modelul valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia	98
Figura. 3.1 Opinia elevilor despre nivelul propriu de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ (const., GE România)	119
Figura 3.2. Opinia elevilor despre nivelul de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ (const., GC Republica Moldova)	120
Figura 3.3. Gradul de valorificare de către profesorii școlari din România a PIE din Italia în curriculumul școlar (const., GE, România)	122
Figura 3.4. Gradul de valorificare de către profesorii școlari din R. Moldova a PIE din Italia în curriculumul școlar (const., GC, R. Moldova)	123
Figura 3.5. Niveluri comparate de cunoaștere a PIE din Italia (EE România, constatare – validare)	135
Figura 3.6. Niveluri comparate de cunoaștere a PIE din Italia (EE România și EC R. Moldova la etapa de validare)	136
Figura 3.7. Gradul de valorificare a PIEI în curriculumul școlar de către profesorii școlari (validare, EE România)	138

Lista abrevierilor

PIE – Paradigma inteligenței emoționale

PCE – Pedagogia culturii emoționale

EDE – Educație pentru dezvoltarea emoțională

CEP – Cultura emoțională a profesorului

MEIE – Modelul educației bazat pe inteligență emoțională

INTRODUCERE

Actualitatea cercetării este determinată de procesele sociale contemporane caracterizate prin tendințe de dezvoltare a studiilor istorice comparative, care se afirmă ca investigații semnificative atât din punct de vedere teoretic, cât și practic-descriptiv și explicativ, constatativ și prospectiv. În contextul cercetării însemnătatea studiul comparat al paradigmei inteligenței emoționale rezultă din faptul, că au ca obiect de studiu aspecte particulare ale educației pentru dezvoltare emoțională, și, respectiv a valorilor produse în termenii inteligenței emoționale. Demarăm examinarea dimensiunii vizate prin studiul cercetărilor de pedagogie a culturii emoționale, știință a educației și domeniu de cercetare care și-a câștigat identitatea epistemică proprie și se manifestă cu suficientă rigoare științifică, oferind nu doar explicații și interpretări fundamentate logic a fenomenelor educaționale abordate în plan afectiv, ci și soluții și previziuni originale. Chabot D. și Chabot M. (2005) definesc pedagogia emoțională ca știință pedagogică ce are ca obiect de studiu educația emoțională [235, p. 89]. ***Importanța cercetării rezultă din demersul social complex de umanizare a educației*** care se produce prin cultură, artă și experiențe profund spirituale, prin raportare la transmiterea de valori, introducere în etica vieții, eliberare ca ființă și manifestare a libertății [87].

Prin ***paradigmă a inteligenței emoționale***, înțelegem sistemul cunoștințelor științifice privind inteligența emoțională, apărute sub formă de idei, principii, teorii, modele, cercetări experimentale etc. într-o epocă istorică și într-un spațiu concret. Din aceste rațiuni aderăm la opinia autoarei italiene Enrica Amaturro (2017), care definește „***paradigma ca o grilă de lectură care precede elaborarea noilor modele teoretice***” [154], actualizând viziunea lui Thomas Kuhn (1922-1996), care apreciază paradigma științifică ca „*o teorie științifică general acceptată de comunitatea de savanți*”, „*totalitate de viziuni și idei care servesc drept model...*”, „*stil de gândire dominant într-o anumită perioadă de dezvoltare a științei*”. Autorul menționa că „*paradigmele sunt realizările științifice universal recunoscute care, pentru o perioadă, oferă unei comunități de teoreticieni și practicieni soluții - model problemelor de ordin afectiv ce apar*” [90]. Demnă de luat în considerație este opinia Elenei Joiță, care menționează, că în plan strict științific, „***paradigmele definesc identitatea pedagogiei***” [87].

Cercetările de teorie generală a educației privind inteligența emoțională, realizate în lume, în general, în Italia, România și R. Moldova, în special, în ultimele două decenii, au condus la diversificarea abordărilor conceptului de inteligență emoțională. ***Dimensiunile actuale ale cercetării inteligenței emoționale*** se referă la: finalitățile educației pentru dezvoltare emoțională, organizarea, conducerea și evaluarea educației pentru dezvoltare emoțională în școală, structura sistemului de educație pentru dezvoltare emoțională pe cicluri de școlaritate,

dimensionarea sistemului de educație pentru dezvoltare emoțională pe vârste școlare, raportul educație formală/nonformală/informală pe plan național, pregătirea cadrelor didactice privind educația pentru dezvoltare emoțională, standardele ocupaționale pentru profesiunea de educator, implicarea familiei și a comunității în educația pentru dezvoltare emoțională etc.

Interesul pentru dezvoltarea inteligenței emoționale este stimulat de tendințele de reconsiderare a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională din perspectiva asigurării sănătății mintale: (a) inițiativele curente la nivel european de instituționalizare și dezvoltare a educației în spiritul promovării culturii emoționale în învățământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educației pentru dezvoltare emoțională, interesul manifestat, în diverse ocazii, de cadrele didactice sau de alți actori ai sistemului educațional față de dezvoltarea conținuturilor și a finalităților educației pentru dezvoltarea emoțională la orice treaptă a sistemului de învățământ [11]. Finalitățile comparate ale educației pentru dezvoltare emoțională se situează la două niveluri posibile: *internațional* și *național*. **În plan internațional** finalitățile vizează: conturarea unei imagini corecte asupra educației pentru dezvoltare emoțională, a stării evoluției și dinamicii acesteia și a tendințelor imediate sau mai depărtate, identificarea și soluționarea problemelor educației pentru dezvoltare emoțională etc., **în plan național finalitățile** presupun: autocunoașterea în profunzime a propriului sistem național de educație pentru dezvoltare emoțională, identificarea reușitelor și nereușitelor din sistemul educativ autohton, stabilirea cauzelor acestor nereușite și înlăturarea lor, facilitarea optimizărilor educative [194]. În aceste condiții, semnificativ pentru dezvoltarea echilibrată și adaptarea personalității elevilor în vederea afirmării de sine, **devine promovarea educației bazate pe inteligență emoțională**, deoarece se constată, faptul că, în mileniul III, cetățenii societății contemporane au nevoie tot mai mult de competențe socio-emoționale necesare în vederea adaptării la noile schimbări de ordin social, economic și cultural. Din aceste rațiuni pentru a conduce educatul spre „a învăța să învețe pe tot parcursul vieții” apare noua paradigmă a pedagogiei – **paradigma educației bazată pe inteligență emoțională** care pune accent pe **dezvoltarea competențelor transversale** în acord cu exigențele societății contemporane privind calitatea școlii, aliniate la schimbările sociale continue, pentru că în afară de „a ști” sunt necesare și competențe transversale care devin „instrumente pentru a gândi și a acționa eficient” [24].

În practica educației funcționează noua paradigmă a priorității formării competențelor care a înlocuit macroparadigma veche a transmiterii și însușirii cunoștințelor [74]. **Modelul educației bazată pe inteligență emoțională** aplică principiile inteligenței emoționale pentru disciplinarea conduitei afective a educaților care produce schimbări pozitive la nivel personal și la

nivel interpersonal, posibile prin dezvoltarea competențelor socio-emoționale, care se pot forma prin educație a emoționalității, analiza experiențelor emoționale, prin consiliere și psihoterapie.

În aceeași ordine de idei, urmărim ***aprofundarea treptată a interesului pentru Modelul educației bazată pe inteligența emoțională*** atât pe plan internațional, cât și în Italia, România și Republica Moldova. ***Organizația Mondială a Sănătății din Italia (OMS)*** (Organizzazione Mondiale della Sanità) a introdus managementul emoțiilor, printre competențele „*life skills*” indispensabile pentru a trăi într-o societate globalizată și complexă. Printre cele opt competențe-cheie pentru învățarea permanentă descoperim „*competențele sociale și civice*” [153]. În indicațiile pentru curriculum se menționează despre „*atenția care trebuie acordată formării de grup*”, „*favorizarea relațiilor*”, „*alegerile autonome*” etc. Această instituție importantă din Italia, OMS este preocupată de dezvoltarea inteligenței emoționale prin promovarea competențelor afective, elaborând astfel un document adresat sistemelor educative formale numit *Skills for Life* (Cfr. OMS, Bollettino Skills for Life, 1/1992) subliniindu-se astfel rolul școlii în furnizarea competențelor utile pentru „*a intra în relație cu ceilalți și pentru a înfrunta problemele, presiunile și stresul vieții cotidiene*”. OMS subliniază că „*lipsa acestor abilități socio emoționale poate duce, mai ales în rândul tinerilor, la instaurarea unor comportamente negative și de risc ca răspuns la stres: tentative de sinucidere, toxicodependență, fumat, alcoolism etc.*” [175]. Cadrul conceptual *Skills for Life* al OMS include zece competențe socio-afective necesare pentru viață: luarea deciziilor în cunoștință de cauză, rezolvarea problemelor într-un mod constructiv, creativitate prin găsirea unor soluții originale; simț critic în evaluarea situațiilor, comunicarea eficientă, competențe pentru relațiile interpersonale pozitive, autocunoașterea, empatia, managementul emoțiilor și managementul stresului prin cunoașterea și controlul eficient al surselor de tensiune [210].

UNESCO, deși la început a preferat expresia „*Life Skills*” (Dakar Framework), utilizată pe scară largă în unele țări europene, inclusiv Anglia, a decis să se adere propunerii CASEL, publicând astfel, prin intermediul Biroului Internațional al Educației (UNESCO-IBE), o contribuție științifică a psihologului american Elias privind educația socio-emoțională, membru respectat al CASEL. După definirea SEL (*Social and Emotional Learning*), ca „piesa lipsă” în programele școlare. Proiectul educativ al lui Elias M. se referă la zece *direcții de acțiune pentru cadrele didactice școlare*, dar și universitare: îngrijirea educaților, învățarea zilnică a abilităților de viață, conectarea SEL la alte servicii școlare, stabilirea unor obiective pe care să se concentreze educația emoțională, promovarea serviciilor comunitare care produc empatie, implicarea părinților, construirea SEL treptat, dar în mod sistematic, pregătirea și susținerea personalului didactic în dezvoltarea și evaluarea competențelor emoționale [65].

Importanța acordată inteligenței emoționale este demonstrată în cercetări interdisciplinare și de popularizare a științei, reprezentând un conținut pedagogic specific ce răspunde problematicii afective a lumii contemporane, educația pentru dezvoltare emoțională apare ca soluție socială în condițiile multiplicării efectelor negative ale emoțiilor distructive asupra rațiunii și sănătății personalității umane. *Educația pentru dezvoltare emoțională este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mentală și integrarea socio-profesională* [148, p.15]. Curricula laboratoarelor de dezvoltare a inteligenței emoționale și de formare a formatorilor pentru educația emoționalității, instituite în Italia și România, include obiective specifice transversale tuturor inteligențelor, deoarece fără inteligența emoțională toate celelalte inteligențe sunt departe de umanitate [208].

Inteligența emoțională este subiectul de referință a mai multor științe, inclusiv și a științelor educației, având ca și argument judecata că, emoțiile sunt manifestări de atitudini, ce pot fi definite ca aprecieri afective ale lumii, implicând o evaluare cu privire la semnificația unui eveniment, apreciere ce depinde de cultura și nivelul de educație a personalității. „Ca urmare a evoluției de milioane de ani, emoțiile funcționează ca un sistem interior de ghidare, delicat și sofisticat”, menționează Roco M. [122, p. 137].

Atenția cercetătorilor asupra conceptului de inteligență emoțională a constituit o prioritate în pedagogia internațională. Astfel, în ultimele decenii termenului vizat i se atribuie mai multe definiții „sistemul de competențe emoționale” (Edward Thorndike, 1930) [232]; „inteligența emoțională include cele două tipuri de inteligențe (intrapersonală și interpersonală”(Howard Gardner, 1975) [71]; „abilitate esențială pentru reușita în viață a individului”(Wayne Payne, 1985) „abilitatea de a monitoriza, atât propriile sentimente și emoții, cât și pe ale altora, de a le diferenția și de-a le folosi în scopul călăuzirii și acțiunii” (John D. Mayer și Peter Salovey, 1990) [97]; „inteligența emoțională este totalitatea și unitatea abilităților cognitive, emoționale și reglatorii ce reflectă coeziunea dialectică a afectului și a intelectului în activitate” (John D. Mayer și Peter Salovey, 2001); „inteligența emoțională se asociază mai degrabă cu potențialul de a avea succes, decât succesul în sine” (R. Bar-On, 1997) [223], [224]; „inteligența emoțională este unul dintre cei mai puternici predictor ai succesului în viață, detronând inteligența academică” (D. Goleman, 1995) [75]; „inteligența emoțională este o mixtură de attribute precum: încrederea în sine, autocontrolul, diplomație, gândire liberă,

empatie, tact - ceea ce conferă persoanei capacitatea de a-și controla emoțiile și în consecință de a avea succes” (D. Goleman, 2008) [76] etc. Inteligența emoțională facilitează cunoașterea autentică și se manifestă prin calitatea unui ansamblu de competențe socio-afective, ce asigură funcționalitatea cunoștințelor, mobilizarea complexă a acestora în realizarea obiectivelor vieții. Abordarea formării personalității prin competențe sociale determină o mai bună orientare a elevilor spre succesul școlar. Reușita școlară, dezvoltarea carierei de succes și eficiența socială sunt rezultate pe termen scurt și lung ale educației pentru dezvoltare emoțională [80].

Importante direcții de cercetare privind inteligența emoțională în educație, constatăm în studiile autorilor din România: noile dimensiuni ale educației, S. Cristea (2010); M. Roco (2004) (creativitate și inteligență emoțională) [122]; program de dezvoltare a inteligenței socio-emoționale ca o competență a profesiei didactice, M. Năstase (Suditu) (2006-2009); conceptul educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală, M. Dumitrescu și S. Dumitrescu (2008); S. Marcus (1997) (empatia cadrelor didactice); B. Rime (2007) [120]; L. Năstasă (2009) [101]; F. Gardin (2010) [53]; A. Crișan-Moraru (2011) [53]; „*explorarea competenței socio-emoționale*” M.-El. Bugonea (2016); M. Hughis (2017) [80]; „*determinări ale inteligenței emoționale asupra leadership-ului charismatic-transformațional*”, C. Rosca (2017) și alți autori ș.a. În Republica Moldova investigații ale valorilor inteligenței emoționale și ale culturii emoționale descoperim în monografiile M. Cojocaru-Borozaan (2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017) [42], [48] care dezvoltă semnificativ termenul de cultură emoțională, ca termen consacrat ce definește specificul profesional al cadrelor didactice în termeni de *competențe afective*, rezultantă a dezvoltării emoționale, un sistem de convingeri/atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță [50], [51]. Autoarea fundamentează teoretic un nou domeniu de cercetare contribuind la afirmarea științifică a noii științe a educației – *Pedagogia culturii emoționale* (PCE), având ca argument faptul, că cercetările contemporane relevă tot mai mult rolul culturii emoționale în asigurarea succesului profesional, devenind indicator al calității activității umane [49].

Reperete epistemologice ale cercetării s-au constituit pe fundalul unui sistem de idei reprezentate de: fundamentele pedagogiei, noile dimensiuni ale educației (S. Cristea, 2010) [55]; teoria privind Pedagogia culturii emoționale (D. Chabot, 2005) [235]; Conceptul Educație pentru dezvoltare și sănătate mintală emoțională, M. Dumitrescu și S. Dumitrescu, 2008) [63]; transferul inovațional în educație, V. Cojocaru (2012); valorile educației moderne (Silistraru N., 2006); Conceptul Pedagogia culturii emoționale (M. Cojocaru-Borozaan et al [42]; (M. Cojocaru-

Borozan, C. Zagaievschi et.al, 2014) etc. [49]; teoria culturii emoționale (I. Andreeva) [243]; conceptul de cultură emoțională a profesorului (M. Cojocaru-Borozan) [51]; *pedagogia carierei*, O. Dandara (2012); teoria disciplinării emoționale (Ch. Manz) [94]; teoria educației bazate pe inteligență emoțională (D. Goleman) [75]; teoria culturii emoționale, metodologia cercetării și tehnologia dezvoltării culturii emoționale (M. Cojocaru-Borozan) [51]; teoria despre pedagogia culturii emoționale (D. Chabot ș. a.) etc. [235]. *Contribuții la dezvoltarea paradigmei inteligenței emoționale în R. Moldova* V. Pâslaru (2003) - principiul pozitiv în educație [110], construcție curriculară (2005) [111]; Dm. Patrașcu (2006) – cultura managerială [108]; C. Zagaievschi (2013) – conceptul educație pentru dezvoltare emoțională [148], El. Rusu (2013) – inteligența emoțională a studenților pedagogi [127]; T. Șova (2014) – managementul stresului [139]; L. Balțat (2014) educația pentru toleranță și (2015) toleranța pedagogică [142] etc. Demne de abordat în contextul cercetărilor din R. Moldova sunt investigațiile asupra valorilor inteligenței emoționale în mediul educațional abordate de Sv. Chițu (2005), V. Gonciar (2012), E. Losâi (2009) și alți autori care au adus contribuții la dezvoltarea PIE. Cercetările contemporane ce reflectă PIE relevă tot mai accentuat rolul culturii emoționale în asigurarea succesului personal, devenind criterii de apreciere a calității activității profesionale.

Suportul teoretic al cercetării este asigurat de studiile relevante ale autori reprezentativi din **Italia**: începând cu anii 1960-1970, prin contribuțiile pedagogilor de inspirație laică A. Agazzi, G. F. D'Arcais, M. Mencarelli, G. Santomauro și G. M. Bertin, L. Borghi, R. Laporta, A. Visalberghi; G. Vico elaborează principii ale educației emoționale în postmodernitate; M. Corsi (2014), Al. Elis (1950) dezvoltă Terapia Rațional-Emoțională și descrie tendința pedagogică de educație a emoționalității umane; N. Abbagnano (1901 – 1990), reprezentant al existențialismului italian care demonstrează rolul pozitiv al implicării emoționale în educația responsabilității, D. Antonio (1995) argumentează impactul decisiv al emoțiilor asupra rațiunii, R. De Monticelli (2003) „valoarea decisivă a vieții emoționale în educație”, M. W. Battacchi (2004) „strategii de dezvoltare a inteligenței emoționale la adolescenți”; F.Diar (2006) „impactul inteligenței emoționale asupra succesului școlar”; L. Cioni (2011) rolul educației emoționale în formarea competențelor sociale și asigurarea performanțelor școlare; F. Zorzi (2012) „*competențele emoționale - competențe profesionale necesare cadrelor didactice*”; M.Daniel, Em. A.Peyronnet și M.Schleifer (2015) „*explică importanța educației emoționale pentru prevenirea violenței în școală*”; Ot. Albanese și Fr. Angeli „*importanța educației emoționale a elevilor și sporirea inteligenței emoționale în familie, școală și comunitate*”; F.Santoian, Striano M. (2017) „*modele de acțiune educativă pentru dezvoltarea inteligenței emoționale* etc.

Tendința de revizuire a curriculumului școlar oficial înregistrată în lume, prin trecerea în plan secund a curriculumului centrat prioritar pe conținut informațional, conform paradigmei clasice a pregătirii pentru cultura generală, ***reconsiderarea*** curriculumului axat pe obiective (operaționale: cognitive, afective, psihomotorii), în sensul învățării behavioriste, finalizate prin achiziții direct observabile și măsurabile (cunoștințe, abilități) prin ***reconstrucția unui curriculum***, care să formeze prioritar pentru construirea activă a cunoașterii, pentru rezolvarea problemelor complexe ale realității sociale, prin îmbinarea concepției tradiționale și cu progresele noi din educație, desigur generează teme importante pentru cercetarea pedagogică istorică și comparativă privind determinările și efectele așteptate. ***Concluzia vizată a generat ideea de a elabora un curriculum la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală”***. Promovarea unui nou curriculum pentru și prin competențe este deja o preocupare și o expresie a reformelor școlare actuale, deoarece: în fața acestora, în multe țări (francofone, dar și în Spania, Italia, Germania), aceste curricule școlare sunt concepute ca referențiale de competențe care încită învățarea într-o situație activă, redă finalitatea și sensul cunoștințelor școlare, contribuie la a face din învățare o transformare în profunzime a elevului, ce pot contribui la reducerea eșecului [88, p. 135-165].

Necesitatea cercetării științifice a problemei vizate rezultă din **contradicțiile** înregistrate în context educațional, ce apar sub forma unor exigențe actuale privind cunoașterea paradigmei inteligenței emoționale: (a) între importanța modelului educației bazate pe inteligență emoțională și cunoașterea insuficientă a paradigmei inteligenței emoționale din Italia necesară educației pentru dezvoltarea emoțională a elevilor la orele de limbă și cultură italiană, inclusiv la cursul de Inteligență emoțională; (b) între valoarea epistemologică a identificării coordonatelor pedagogice și istorice ale evoluției paradigmei inteligenței emoționale în plan internațional, în special, în Italia, România și Republica Moldova; (c) între caracterul imperativ al necesității de valorificare în România și Republica Moldova a celor mai relevante cercetări pedagogice din Italia privind paradigma inteligenței emoționale și incertitudinea profesorilor, rezultată din cunoașterea modestă și nesistematizată a literaturii pedagogice cu referire la inteligența emoțională; (d) între cerințele de dezvoltare profesională avansate pedagogilor și nivelul scăzut de valorizare a cercetărilor pedagogice privind inteligența emoțională din Italia; (e) între specificul dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor și nevoia stringentă de formare a unor competențe sociale atât la orele de limbă italiană, cât și prin activitățile educative școlare.

Problema cercetării constă în: promovarea activă pe plan global a modelului educației bazate pe inteligența emoțională, raportată la cunoașterea modestă de către profesorii școlari a paradigmei actuale a inteligenței emoționale și la necesitatea unor cunoștințe științifice privind coordonatele

pedagogice ale evoluției paradigmei actuale a inteligenței emoționale în Italia, reprezentată prin cercetări pedagogice relevante pentru educația pentru dezvoltare emoțională a elevilor.

Direcțiile de soluționare a problemei cercetării ar putea fi: (a) cercetarea contextului teoretic al evoluției PIE prin studiul orientărilor prioritare în definirea inteligenței emoționale în plan internațional și prin analiza științifică a cercetărilor semnificative apărute în procesul de afirmare a PIE în pedagogia italiană din perioada 1950-până în prezent, care reprezintă PIE în pedagogia italiană modernă și contemporană; (b) evaluarea contribuțiilor PIE din pedagogia italiană la promovarea pedagogiei culturii emoționale prin studiul comparativ al paradigmei inteligenței emoționale în raport cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană, prin evidențierea tendințelor aplicării PIE la nivelul reformei sistemului și a procesului de învățământ; (c) elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de valorificare a PIE din Italia în România și Republica Moldova pentru demonstrarea nivelului de afirmare praxiologică a PIE din Italia în spațiile vizate. Direcțiile formulate în cercetare au fost realizate prin conceptualizare și dezvoltare curriculară și prin activități de formare/dezvoltare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice.

Problema cercetării derivată din contradicțiile înregistrate ridică multiple ***probleme de reconsiderare a profilului dezirabil de competență pedagogică a educatorului constructivist*** [87] ca model de definire a finalităților unui demers de formare a competențelor sociale, conturat după cercetarea sistemului de roluri îndeplinite în clasa unde este viabil apelul la paradigma centrării pe educat [88, p.56]. Pentru a ilustra diversitatea abordărilor (microparadigmelor derivate) în definirea unui sistem de competențe în construirea unui profil așteptat al profesorilor contemporani El. Joița (2004) a recurs la o sinteză a competențelor-cheie presupuse de dimensiunea europeană în educația pentru cetățenie specifică: (a) *competențe cognitive*: abilitatea de a se informa facil, rapid, eficient, de a stăpâni cunoștințe utile, de a opera cu acestea în contexte diferite, competențe lingvistice, computeriale, de a căuta și formula idei, de a examina alte idei, de a sesiza cât mai multe posibilități, de a propune schimbări, de a alege și a justifica alegerile făcute, de a manifesta spirit critic, de a exprima ideile în scris și oral, de a cunoaște și aplica drepturile omului, de a cunoaște diferitele sisteme politice; (b) *competențe sociale*, de a reacționa prompt, de a găsi cât mai multe soluții corespunzătoare, de a rezolva un conflict, de a coopera, de a lucra în echipă, de a participa cu toată responsabilitatea și încrederea, capacitatea de a lua o decizie, de a alege cea mai eficientă variantă, a fi conștient de drepturi și responsabilități, de a dialoga, a fi pragmatic, organizator, a combina sentimentele identității și recunoașterii altor culturi; (c) *competențe afective*: de a avea atitudini de toleranță, de a accepta diversitatea intereselor, motivațiilor, emoțiilor, de a câștiga încrederea celorlalți, respectul, de a

avea încredere și respect pentru propria persoană, de a lua în seamă afectele celorlalți în luarea unei decizii, de a accentua rolul motivației și al voinței [87].

Scopul cercetării: stabilirea cercetărilor semnificative din pedagogia Italiei care au determinat evoluția paradigmei inteligenței emoționale, contribuind la stimularea afirmării praxiologice a pedagogiei culturii emoționale în România și R. Moldova.

Obiectivele investigației:

1. determinarea contextului istoric al evoluției PIE prin examinarea cronologică a relevantelor contribuții teoretice la afirmarea valorilor specifice modelului educației bazate pe inteligența emoțională și elucidarea orientărilor prioritare în definirea termenilor *paradigmă* și *inteligență emoțională*;
2. evidențierea cercetărilor semnificative pentru afirmarea paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia Italiei din perioada 1950 până în prezent;
3. elucidarea tendințelor aplicării paradigmei inteligenței emoționale prin analiza raportului acesteia cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice*, *paradigma managementului clasei de elevi*, *paradigma curriculumului etc.*;
4. stabilirea în optică reflexivă a specificului afirmării paradigmei inteligenței emoționale din Italia prin valorile create în România și R. Moldova;
5. elaborarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de valorificare în România a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei* ca reper metodologic la nivelul praxisului educațional contemporan.

Ipoteza cercetării vizează presupunerea, că afirmarea pedagogiei culturii emoționale în România și R. Moldova prin cercetarea evoluției paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei va fi determinată de: studiul cronologic al cercetărilor reprezentative cu referire la inteligența emoțională; *elucidarea orientărilor prioritare în definirea termenilor paradigmă și inteligență emoțională*; *evidențierea cercetărilor semnificative apărute în procesul de afirmare a paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia italiană din perioada 1950 până în prezent*; elucidarea raportului paradigmei inteligenței emoționale cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice*, *paradigma managementului clasei de elevi*, *paradigma curriculumului etc.*; stabilirea în optică reflexivă a specificului afirmării paradigmei inteligenței emoționale prin valorile create în România și R. Moldova; elaborarea, întemeierea științifică și implementarea *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei* în România prin relevarea constantelor pedagogice ale aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul procesului de învățământ, având ca reper tendințele aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ (*idealul*

educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice) și identificarea valorilor paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei ca repere metodologice utilizabile la nivelul praxisului educațional contemporan.

Sinteza metodologiei de cercetare științifică a presupus aplicarea în demersul investigației a metodelor: *teoretice* - documentarea științifică, metoda modelării, metodele analitico-sintetice; *de cercetare comparată*; *de investigație experimentală* - experimentul pedagogic, observația, conversația, ancheta chestionarul, probe de evaluare, și *metode de măsurare a datelor experimentale*: prelucrarea matematică a rezultatelor cercetării.

Sumarul capitolelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, sunt formulate problema cercetării și direcțiile de soluționare, scopul și obiectivele, sunt elucidate reperele epistemologice ale investigației și este descrisă semnificația științifică și valoarea praxiologică a cercetării, ce argumentează noutatea științifică și originalitatea investigației privind evoluția paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia italiană.

Capitolul 1. „Contextul teoretic al evoluției paradigmei inteligenței emoționale” prezintă descrierea istoricului conceptului de *paradigmă*, a parcursului și a orientărilor prioritare în definirea inteligenței emoționale în plan internațional, a conținutului științific al conceptelor examinate din multiple puncte de vedere. Studiul paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia italiană modernă și contemporană în literatura științifică conține analiza unor studii reprezentative apărute în procesul de afirmare a paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia italiană din anii 1950 - până în prezent. Conținutul capitolului descrie într-o perspectivă paradigmatică argumente teoretice și praxiologice privind necesitatea determinării contribuției paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei la dezvoltarea pedagogiei culturii emoționale.

Capitolul 2. „Contribuții ale paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei la promovarea pedagogiei culturii emoționale” conține descrierea Paradigmei inteligenței emoționale în raport cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice*, *paradigma managementului clasei de elevi*, *paradigma curriculumului*. În scopul stabilirii cercetărilor semnificative din pedagogia italiană care au determinat evoluția paradigmei inteligenței emoționale, contribuind la stimularea afirmării praxiologice a pedagogiei culturii emoționale în R. Moldova și România; a fost elaborat și descris *Modelul valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei în România*. Constatăm, faptul că tendințele aplicării paradigmei inteligenței emoționale se atestă la nivelul reformei sistemului de învățământ (idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice).

Capitolul 3. Afirmarea praxiologică a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România și Republica Moldova include descrierea design-ului cercetării experimentale a specificului promovării paradigmei inteligenței emoționale. prezintă rezultatele cercetării la etapa de constatare a experimentului pedagogic care, prin intermediul instrumentelor de cercetare elaborate pentru necesitățile investigației a permis colectarea unor informații privind specificul promovării paradigmei inteligenței emoționale în România și R. Moldova, care a constituit scopul cercetării. Se constată interes și deschideri pentru valorificarea experienței italiene (sistemul de idei lansate în cercetări reprezentative), dar și metodologii de educație pentru dezvoltare emoțională, recomandabile a fi aplicate în țările menționate la nivelul sistemului de educație și a procesului de învățământ. Obiectivele experimentului pedagogic a vizat: determinarea particularităților promovării paradigmei inteligenței emoționale în România; stabilirea specificului promovării paradigmei inteligenței emoționale în R. Moldova; aprecierea nivelurilor de valorificare de către elevi și profesori a PIE din Italia în România; formularea concluziilor științifice privind valoarea pedagogică a PIE.

Concluziile generale relevă principalele cunoștințe teoretice și rezultate metodologice ale cercetării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană **și prezintă recomandări metodologice** cercetătorilor în domeniu și cadrelor didactice în vederea promovării valorilor modelului educației bazate pe inteligență emoțională.

1. CONTEXTUL TEORETIC AL EVOLUȚIEI PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

Capitolul include descrierea sintetică a parcursului istoric al paradigmei inteligenței emoționale în plan internațional și în Italia. Pedagogia din Italia înregistrează o evoluție aparte în raport cu resursa comună a dezvoltării paradigmei inteligenței emoționale. Se constată faptul, că față de alte state paradigma inteligenței emoționale în pedagogia din Italia s-a dezvoltat în măsura în care se cristalizează experiențe de educație bazată pe modelul inteligenței emoționale, demne de a fi promovate în România și în Republica Moldova.

Discursul științific privind coordonatele pedagogice ale evoluției paradigmei inteligenței emoționale în Italia se menține până în prezent, metafizic, abstract și retoric determinând examinarea din perspectivă psihopedagogică a cercetărilor tematice care au apărut și au îmbogățit aria cunoașterii științifice a fenomenului cercetat.

Apelul la cercetarea istorică a paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia modernă și contemporană din Italia, evoluția căreia în România (cercetarea istorică) s-a accelerat la granița dintre secolele XIX și XX, a generat tendințe extreme: *psihologizarea și sociologizarea* discursului pedagogic, cu anumite consecințe perturbatoare în practica educației [55, p 18].

Din perspectivă istorică, analiza studiilor reprezentative în afirmarea paradigmei inteligenței emoționale generează reale oportunități și premise pedagogice la nivelul sistemului de educație și a procesului de învățământ. În plan *axiologic* afirmarea paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană implică identificarea unor deschideri pentru consolidarea pedagogiei culturii emoționale în România și Republica Moldova, în vederea valorificării experiențelor avansate de educație a emoționalității umane.

Esențial itinerarului științific dezvoltat în cercetare devine descoperirea contextuală a cercetărilor semnificative apărute în procesul de afirmare a paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia din Italia în cele două perioade: prima perioadă din 1950-1980 și a doua perioadă din 1980-1990 până în prezent.

Gândirea postmodernă aduce noi semnificații pentru conceptul de *context* luând în discuție contextul instituțional și formal în care subiectul educației este inserat și unde acesta desfășoară activități, acționează și învață. *Din punct de vedere pedagogic, contextul* este înțeles ca „*produs integrat al elementelor implicate*”, subiecții fiind situați într-o rețea de relații sociale. Noțiunea de *context* este non-univocă și se referă la diferite elemente precum: *sisteme sociale, medii fizice, poziționarea subiectului într-un mediu determinat, evoluția influențelor*. Educația nu poate fi desprinsă de contextul în care aceasta se desfășoară deoarece se poate realiza în diferite

contexte, cum ar fi: *contexte non-instituționale* (exemplu influențele din familie, de la locul de muncă), *context virtual* (înțeles ca un context non-localizat, non-definit și non-vizibil în totalitate), *contextul comunității* (familia, comunitatea locală în care subiectul interacționează cu alții, se identifică, se relaționează la aceștia), *contextul local* și *contextul global* (de apartenență), *contextul ca loc de definire a Sinelui* (de trăire și de apartenență) [214, p.86].

Paradigma inteligenței emoționale în Italia, conturată la interferența științelor educației și în interiorul domeniului Pedagogia culturii emoționale vizează problematica și obiectul de studiu specific, educația emoțională, care prin resursele sale metodologice poate influența viziunea asupra lumii, utilizarea altor abordări ale problemei pentru descoperirea noilor avantaje, roluri, efecte și posibile, experiențe noi și bune practici. Din acest punct de vedere **abordarea paradigmatică** implică antrenarea capacității cercetătorului de a sesiza, a accepta critic, a folosi elementele de schimbare ca principiu esențial de adaptare continuă. În interiorul paradigmei inteligenței emoționale, atât pe plan global, cât și în Italia, se produc acumulări de teorie și metodologii specifice, pornind de la dinamica faptelor educative (normale sau atipice) produse de problematica educației, în general, și a educației pentru dezvoltare emoțională, în special.

1.1. Istoricul conceptului de paradigmă

La nivelul inițial al cercetării noastre istorice subliniem importanța conceptului de paradigmă, interpretat drept criteriu valoric necesar pentru analiza procesului de evoluție a pedagogiei moderne și postmoderne.

Pe acest fond epistemic, în acest subcapitol atribuim atenție sporită studiului explicit al evoluției conceptului de *paradigmă* și *inteligență emoțională*, din care ne propunem să desprindem valoarea decisivă a modelului educației bazată pe inteligența emoțională pentru dezvoltarea pedagogiei culturii emoționale ca știință a educației.

În structurarea discursului teoretic despre conceptul de paradigmă, am pornit de la ideea lui Cezar Bârzea care apreciază pedagogia ca o „știință a paradigmelor”, pedagogia afirmându-se prin paradigme, ce rezultă din anumite axiome [42, p. 26]. În conceptualizarea pedagogică aderăm la semnificația din dicționar a termenului „prin paradigmă, în general, se înțelege „exemplu, model, pildă” [264, p. 87], „un model schematic al unui fenomen complex”, care ne ajută să înțelegem organizarea structurală și funcțională a conceptului. Termenul paradigmă are sensul de model acceptat prin consens, de o comunitate științifică [264, p. 38].

Demersul investigațional întreprins pentru a sesiza cum se produc schimbările de paradigme pe anumite probleme centrale ale pedagogiei contemporane este construit prin identificarea, definirea, aprecierea valorii istorice a evoluției semnificațiilor conceptului de *paradigmă*, ce vizează, de

fapt, incursiuni în practica educației. Se constată necesitatea precizării multiplelor semnificații ale termenului de *paradigmă* pentru a face distincția între cercetarea despre educație ca un sistem de probleme ce definesc ***identitatea modelului educației bazată pe inteligență emoțională în pedagogia din Italia în variate contexte istorice***, identificând evoluția sensurilor atribuite acestuia, cu importante repercursiuni pedagogice în practica educației contemporane [8].

La debutul cercetării teoretice se conturează o provocare epistemologică generată de necesitatea cunoașterii științifice a istoricului conceptului de *paradigmă*, provenită din contradicția existentă între studierea frecventă a termenului vizat și importanța delimitării reperelor teoretice oportune în ***explicația în spirit științific a paradigmei inteligenței emoționale în perspectiva valorificării stadiului cel mai înalt al gândirii pedagogice italiene*** întru „aplanarea crizei modelului cunoașterii științifice bazat pe contribuția psihologiei (*psihologia cunoașterii științifice*) și a sociologiei (*sociologia cunoașterii științifice*)” [55, p 21]. Din acest punct de vedere *esența educației ca acțiune socio-umană* poate fi reinterpretată prin prisma criteriilor de calitate și eficiență praxiologică, definite în planul valorilor educației bazată pe inteligența emoțională ca rezultat al evoluției științifice a paradigmei inteligenței emoționale [181, p. 5].

Pentru a înțelege esența, specificul, procesualitatea conturării semnificației termenului de paradigmă, în general, și a paradigmei inteligenței emoționale, în particular, valoarea sa epistemică și practică, dar și limitele analizei paradigmatică a practicii educaționale în domeniul educației pentru dezvoltare emoțională, aderăm la opinia Elenei Joiță (2009), care subliniază că „este necesar să sintetizăm notele esențiale ale paradigmei în cunoașterea pedagogică (PCP):

(a) PCP este o reprezentare a realului practicii, un mod de a vedea, cum se structurează, cum interrelaționează diferitele elemente ale contextului, dar și dimensiunile teoretice implicate, pentru a propune un mod de interpretare, ce se concretizează într-un model teoretic, un curent de gândire practică care o deosebește de alte paradigme;

(b) PCP unifică elementele acestei viziuni asupra practicii din diferite contexte, pe baza raționării, a reflecției, a valorizării, a construirii unei interpretări, modelări care poate fi recunoscută apoi în grup prin consens;

(c) PCP dezvoltă un set de norme, reguli, proceduri în definirea și abordarea rezolvării eficiente, eficace a unei probleme sau situații critice reale;

(d) PCP include o constelație de concepte, valori, percepții și practici formulate mai întâi individual, apoi la nivel de grup, care modifică atitudini, interpretări, fapte, acțiuni, motivații, tehnici, teorii empirice, metode, standarde, direcții și toate acele elemente care determină schimbarea unei abordări, care nu mai corespunde așteptărilor;

(e) PCP rămâne validă atât timp, cât dă o explicație logică, argumentată acestei probleme critice, arată soluții pentru depășirea obstacolelor, câștigă adeziunea grupului și generează căi de dezvoltare, până la o altă schimbare de paradigmă;

(f) PCP nu poate fi recunoscută dacă nu este construită pe realitatea obiectivă a practicii, nu pe cea subiectivă și oferă soluții pertinente de înțelegere a problematicii, oferă deschideri viabile mai generale și abordări argumentate, generalizabile, facilitatoare de transfer pentru alte rezolvări practice eficiente [88, p. 47-83].

În literatura pedagogică cu aceeași semnificație ca și conceptul de „**paradigmă**” uneori este utilizat termenul „**abordare**”, așa cum propune Borrelli M. (1996) și Amaturro (2000), într-un studiu remarcabil. Conceptul de *paradigmă* poate fi utilizat în sens semiotic și fenomenologic, prin conectarea la *modele euristice* cu privire la domeniul de studiu investigat (obiecte, metode, contexte de evaluare educațională) [167, p. 47-83], [154].

În **epistemologie**, la începutul secolului al XIX-lea termenul „*paradigmă*” era folosit pentru a desemna un mod de a gândi în domeniul disciplinelor științifice. În **filozofie** „*paradigma* desemnează ansamblul elementelor ce formează o modalitate de interpretare a realității la o anumită etapă istorică”. Termenul **paradigma gnoseologică** a fost valorificat de filozoful și istoricul Thomas Kuhn (1922-1996) care în cartea sa „*La structure des révolutions scientifiques*” definește o paradigmă științifică demonstrând, că „*lumea este o construcție teoretică, prin care avea în vedere o teorie științifică general acceptată de comunitatea de savanți*”, „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*”. După cum menționa autorul, „*paradigmele sunt realizările științifice universal recunoscute care, pentru o perioadă, oferă unei comunități de teoreticieni și practicieni soluții - model problemelor de ordin afectiv ce apar*”. În această ordine de idei este necesară o schimbare de optică în abordarea paradigmei inteligenței emoționale prin prisma examinării evoluției conceptelor **paradigmă și inteligență emoțională**, reconsiderate recent în epistemologia științei, potrivit fundamentalei contribuții a lui Th. Kuhn la clarificarea semnificației termenului de *paradigmă* [90].

În **sociologie** sunt demne de luat în considerație două modalități de a defini paradigma, propusă de T. Parsons care 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. Conform opiniei lui și de R. Merton „*paradigma servește ca model orientativ, necesar pentru cunoașterea acelor procese sociale care sunt relevante în elaborarea unei teorii sociale. Dealtfel pedagogia este unica disciplină multiparadigmatică*” [Apud 26, p. 156].

Marele dicționar de neologisme este mai aproape de sensul actual al conceptului, *paradigma*, așa cum este definită de Platon, reprezintă „lumea ideilor, prototip al lumii sensibile în care trăim”; „principiu care distinge legăturile și opozițiile fundamentale între câteva noțiuni dominante cu funcție de control al gândirii; caz exemplar, **model**, prototip, situație ideală; ansamblu de termeni, aparținând aceleiași clase morfo-sintactice sau semantice” [264].

Semnificația filozofică a paradigmei rezultă din afirmația savanților români care definesc conceptul de „*paradigmă ca o școală de gândire, un ansamblu de idei fundamentale ce constituie un mod exemplar de percepție a lumii sensibile*”. Cercetătorii români (Cezar Bârzea, Marin Călin, Sorin 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 practicieni ai educației”. Din punctul de vedere al Elenei Joița „*paradigma constituie 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*” [87, p.94].

Din punct de vedere metodologic, merită a fi remarcată importanța acordată cercetării atente a *modelului instruirii bazate pe inteligența emoțională*, care poate fi dezvoltat la nivelul raporturilor pluridisciplinare dintre pedagogie - psihologie - sociologie, respectiv între *teoria generală a educației*, pe de o parte, *psihologia și sociologia educației*, pe de altă parte [Apud, 26, p. 188].

În **economie** termenul „*paradigmă*” a fost frecvent utilizat în anul 1980 pentru a califica un anumit context economic (ex. schimbare de paradigmă) [264]. *Paradigma* este o construcție mentală larg acceptată, ce oferă unei comunități sau societăți, pe perioadă îndelungată o bază pentru crearea unei identități de sine (a activității de cercetare de exemplu) și astfel pentru rezolvarea unor probleme specifice [265].

Studiul istoric al evoluției termenului *paradigmă* în cadrul amplelor dezbateri legate de *paradigmele de cercetare socială*, identificate de Guba și Lincoln (1989) în „*patru generații*” (*pozitivistă-experimentală, pragmatică, constructivistă, fenomenologică*) și repropuse în Italia de către Amaturio E. (2000), prezintă o dialectică ontologică (lucru existent versus construit de realitate), **epistemologică** (explicație probabilistică versus înțelegere idiografică) și **metodologică** (experimentală/manipulare a variabilelor versus interacțiune empatică și analiză de caz), care nu întotdeauna contribuie la dezvoltarea unei viziuni unitare în domeniul științelor educației [154].

O nouă revizuire a modelelor de evaluare (operaționism/empirism, cognitivism, constructivism, constructivism social) este cea a lui Lichtner (2004), ceea ce complică și mai mult

descrierea aceluiași fenomen, folosind structuri conceptuale și teorii apărute în contextul științelor educației [Apud, 88].

Perspectiva istorică de analiză a conceptului, luată în analiză în scopul apropierii de modelul educației bazat pe inteligența emoțională, evidențiază una dintre paradigmele larg explorate în cercetările de pedagogie, *paradigma spiritual - religioasă*, care arată, că religia, având conținut și finalitate morală nu se reduce la moralitate, după cum morala nu poate fi concepută doar în sens religios. Moralitatea religioasă nu rezultă din interiorizarea și respectarea unor norme, reguli, legi, ce guvernează relațiile individului cu celălalt și cu societatea, ci rezultă din relația omului cu divinitatea, reflectată în planul relațiilor umane. Principiile morale ale religiei nu provin din experiență, din viața socială, ci sunt de natură transcendentă; nu i se impun omului din exterior ca ceva străin, ci sunt conforme nevoilor spirituale ale acestuia [149].

Subliniem valoarea teoretică a ideilor lui Emil Durkheim, confirmate în timp, privind *paradigma socială* pe care o reprezintă identificând elementele fundamentale pentru educație: (a) *spiritul de disciplină*, situat la baza vieții morale, care presupune respectul autorității regulilor și (b) *atașamentul față de grupul social* (indivizii nu au prin ei înșiși valoare morală: domeniul vieții morale începe din momentul atașării la un grup oricât de restrâns). Constatăm, faptul, că viziunea sociologică avansată de Emil Durkheim are un caracter deschis spre cercetarea psihologică fără de care este dificil să înțelegem paradigmele educației [264].

Deschiderea spre cultura socială prin paradigma inteligenței emoționale este asigurată și de *paradigma constructivistă sau psihologică*, lansată de Jean Piaget, care sugerează „mecanismul construirii moralității de însăși copil, ca rezultat al unei educații special organizate în această direcție” [113]. Pentru practica educațională actuală ar fi binevenită mai degrabă o paradigmă a „sintezei” axată pe raporturile dintre morală și cunoaștere, religie, societate, națiune, individ; pe echilibrarea dimensiunilor psihologică și socială, asigurându-se prin educație trecerea eficientă de la morală la moralitate [149, p.72-73].

Din perspectiva cercetării noastre interesează *paradigma psihosocială* (promovată de P. Golu, T. Slama-Cazacu) care reflectă dimensiunea interacțiunii în context didactic prin interrelaționarea stărilor psihologice ale actorilor educației, extinsă asupra calității climatului psihosocial fiind determinată de anumite atitudini [Apud, 26, p. 98].

Prin analiza termenului de *paradigmă* pot fi dobândite în același timp: *teorii, metode, criterii* etc. „*este ceva mult mai amplu decât o teorie, este o viziune asupra lumii*, o fereastră mentală, *o grilă de lectură care precede elaborarea noilor modele teoretice*”, subliniază Enrica Amaturò, profesor de metodologia științelor sociale la Facultatea de Sociologie a Universității din Napoli „Federico II”, în lucrarea sa „*Il cocetto di paradigma nelle scienze sociali*” afirmă

că „paradigma este un ghid care furnizează oamenilor de știință un model și indicații pentru a-l construi” [154, p.6].

Avantajul valorificării paradigmatelor în cercetarea pedagogică constă în proprietatea acestora de a acționa ca un filtru decisiv, mecanism de a gestiona rapid complexitatea informațiilor din lumea înconjurătoare, este asemenea unui burete ce absoarbe informațiile din jurul său, **fără paradigme, creierul nu ar putea controla fluxul continuu de informații** pe care le are la dispoziție și nu s-ar putea descurca în complexitatea volumului uriaș de informații pentru a le folosi în mod eficient. În căutările sale privind limitele explorării paradigmatelor în educație, Brăguță S. (2012) observă dezavantajele paradigmatelor ce constau în faptul, că „acestea se comportă ca niște căști pentru o realitate virtuală, determinând pe ce anume să ne concentrăm, astfel limitându-ne viziunea asupra lumii înconjurătoare” [29, p. 95]. Fără a adera la acest punct de vedere în finalul sintezei teoretice asupra conceptului de *paradigmă*, subliniem necesitatea reconsiderării permanente a întregului proces educativ și a modelelor din care acesta se inspiră.

Analizele referitoare la avantajele și limitele interpretării fenomenelor educației din perspectiva abordării paradigmatică pun în evidență diversitatea punctelor de vedere asupra paradigmei pedagogice a educației bazate pe inteligență emoțională.

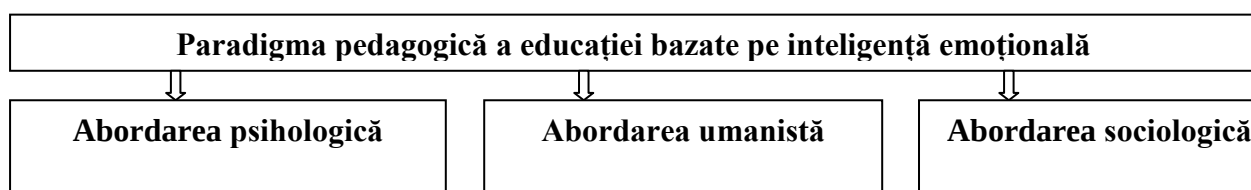


Fig. 1. 1. Orientări prioritare în definirea conceptului de paradigmă

Se constată, că paradigma inteligenței emoționale a rezultat din revalorizarea dimensiunii subiective a actului educational la nivelul **paradigmei umaniste** care introduce o perspectivă globală și integratoare asupra emoționalității și a rezervorului atitudinal al individului pe care o postulează ca dimensiune fundamentală în elaborarea finalităților specifice educației [51]. Pe acest fond interpretativ corelăm abordarea umanistă a educației cu viziunea profesorului Ken Robinson care menționează în anul 2013 fenomenul de **schimbare a paradigmatelor educației**. Din punctul său de vedere întrebarea majoră este: „Care sunt problemele reale ale educației?”, și cere o reconsiderare generală a întregului proces educativ și a modelelor din care acesta se inspiră. Dezbaterile sale au avut mare succes în Italia. Autorul constată faptul, că „multe țări ale lumii își reformează sistemul de educație din două motive. *Primul motiv* - are caracter economic: „Cum ne educăm elevii și îi facem să-și găsească un loc în secolul XXI? Al doilea motiv are caracter cultural: „Cum să

ne educăm elevii, astfel încât să aibă conștiința identității, să mențină vie comunitatea și să transmită un patrimoniu cultural, în timp ce ne angajăm într-un proces de globalizare?”

Ken Robinson continuă cu explicarea ontogenezei istorice a problemei, afirmând că școala actuală este organizată ca o fabrică de producție industrială: „*sunt soneriile care sună, spații împărțite după sex, experți specializați în diverse materii și elevi care sunt împărțiți pe grupuri de vârstă*”. Dacă suntem interesați de un model educativ nu putem pleca de la modelul liniei de producție, acesta fiind un model care prevede o creștere standardizată și conformizată, așa cum se vede din frecvența utilizării testelor și a curriculei standardizate. Ken Robinson propune să se meargă în direcția opusă, aceasta însemnând schimbarea paradigmei [251]. Deducem din acest discurs al autorului că, școala trebuie să se adapteze la cerințele actuale ale societății, să ajute elevul să se integreze social. Cu regret, școala are o orientare academică, care nu garantează integrarea socio-profesională pe piața muncii, rațiuni din care paradigma actuală a educației trebuie schimbată.

În scopul de a formula o viziune proprie asupra semnificației sintagmei științifice a paradigmei inteligenței emoționale, aderăm la opinia El. Joiță care menționează, că în plan științific „*paradigmele definesc identitatea pedagogiei (a integrativității, a construcției cunoașterii, a modernității, a postmodernității, a reflecției și a interpretării, a cercetării calitative, a discursului științific, a identității) care s-au dovedit a fi metateoretice*”[87, p. 9].

În cercetare ne referim la paradigma/modelul educației bazate pe inteligența emoțională. Argumentele lansate converg spre un consens privind semnificația schimbărilor de paradigme în baza principalelor probleme ale educației: *de la prioritatea finalităților educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală spre calitatea actorilor educației, a metodologiei educației, a proiectării flexibile și a priorității leadershipului în managementul educational*.

Demersul orientat spre studiul PIE din Italia pentru valorificarea argumentată a experiențelor de educație a emoționalității umane în România și R. Moldova este axat pe analiza teoriei și practicii educației din spațiile vizate pentru ***orientare conceptuală*** (ca finalitate), de ***analiză critică și explicativă*** (ca funcție), de ***reflecție și interpretare*** (ca metodologie), de ***sistematizare și generalizare de experiențe și de cercetări-actiune-formare*** (ca organizare), dimensiuni investigative formulate de Elena Joiță (2010).

1.2. Parcurs și orientări prioritare în definirea inteligenței emoționale în plan internațional

În perspectiva de a atinge performanța construcției unui tablou al evoluției termenului de inteligență emoțională și a explica pătrunderea acestuia în limbajul pedagogic, inițiem analiza pluriaspectuală și prezentarea obiectivă a contribuției științifice a reprezentanților comunității științifice (din varii spații geografice) la dezvoltarea semnificației inteligenței emoționale.

Cercetările de pedagogie a culturii emoționale și studiile de popularizare a științei sunt axate în prezent pe analiza conceptului de inteligență emoțională din punctul de vedere al definirii și întemeierii lui epistemologice care vine din trebuința de eliminare a ambiguității în tratarea semnificației acestuia, resimțită la nivelul pluralității de înțelesuri atribuite termenului, fapt care generează incertitudini în comunicarea științifică între specialiștii din domeniu.

Din punctul de vedere al cercetării noastre tindem spre o analiză minuțioasă a nucleului epistemic al termenului inteligență emoțională pentru a ajunge la o construcție sistematică și rațională a evoluției paradigmei inteligenței emoționale. Dimensiune importantă în analiza succesului uman, inteligența emoțională poate fi urmărită în cercetările din domeniul psihologiei și pedagogiei sociale, antropologiei și filosofiei.

În antichitate, până la **Charls Darwin** emoțiile au fost interpretate ca expresii negative ca și cum trăirea acestora ar putea să pună stăpânire pe suflet. Cu Darwin emoțiile devin un fenomen de adaptare pentru a favoriza supraviețuirea unei specii. În acest caz, emoțiile determină atât comportamentul, cât și comunicarea [48].

Abordarea filosofică a inteligenței emoționale se desprinde din premisele cercetării inteligenței emoționale descoperite în *sistemul filosofic a lui Platon*. Interesante pentru discursul nostru sunt aserțiunile privind componentele paradigmei filosofiei educației la Platon, una din cele mai relevante fiind *natura umană și devenirea ei prin educație*. Dezvoltând ideile marelui filosof, putem afirma, că dezvoltarea emoțională a personalității umane depinde de natura sa și de interesul de a învăța din interpretarea experiențelor existențiale pentru a asigura armonia dintre trup și suflet, din care desprindem ideea echilibru dintre raționalitate și emoționalitate. Înțelegem că prin suflet Platon definea emoționalitatea umană ca sistem energetic emoțional ce asigură luarea deciziilor necesare pentru viață.

Aristotel a studiat în mod special valoarea expresiilor faciale care însoțesc frica, furia și excitația. Filosoful nu a evidențiat nicio diferență substanțială între emoție și pasiune, cu timpul instituindu-se o confuzie între cei doi termeni care a durat până în secolul trecut. Nașterea Psihologiei emoțiilor în forma sa neșlefuită poate fi considerată că a fost inițiată de Aristotel.

Acesta susține că „emoțiile pot genera lucruri frumoase în suflet, deși totul trebuia să aibă o limită, pentru că era bun doar ceea ce era limitat” [48].

Tabelul 1.1. Interpretări filosofice ale emoțiilor și sentimentelor în anii 1595-1890

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
sec V-lea	Platon	„Omul este trup și suflet având o dublă alcătuire: Eul individual (accesibil simțurilor) și Eul impersonal (natura universală a omului), accesibilă intelectului și reflecției. Unitatea acestor componente definesc ceea ce este omul care va fi conștient și răspunzător de faptele și opțiunile sale. Pentru aceasta există două căi: a. să te cunoști pe tine însuși; b. alta – trupul și sufletul să fie în armonie, ca să dai fiecăreia hrana potrivită pentru ca sufletul să nu ajungă la o degradare. A te cunoaște înseamnă a-ți cunoaște starea sufletului ca aranjament ierarhic dintr-o stare rațională și una emoțională. Cunoscându-ți starea sufletului îți cunoști scopul în viață. Prin educația sufletului se ajunge educație înaltă”.
sec V-lea	Socrate	„Oamenii nu trebuie să se preocupe de corp și de bogății, ci să pună mai multă ardoare în desăvârșirea sufletului, deoarece nu bogățiile dau virtutea, ci din virtute provine bogățiile”.
1595-1650	Descartes (Cartesio)	„Sentimentele sunt expresii autonome ale Eului; sunt sursă a moralei și eticii; mijloc de cunoaștere care duce la supremația obiectivității și așadar a raționalului”.
1623-1662	Pascal	„Recunoaște că inima are o capacitate cognitivă diferită de intelect, dar validă și eficientă”.
1712-1778	Jean-Jacques Rousseau	„Sentimentul exprimă acea formă de bunătate și valoare etică”. „Cultura socială e posibilă prin respectarea naturii umane”. „Fiecare om trebuie să trăiască în armonie cu sine și alții”. „Libertatea naturală îi conferă omului calitatea de om”.
1724-1804	Kant	„Sentimentul și voința devin funcțiile mentale principale ale omului, ridicându-l deasupra celorlalte ființe vii”.
1959-1952	John Dewey	În lucrările <i>Suflet și corp</i> (1886), <i>Libertate și cultură</i> (1940) și <i>Problemele omului</i> (1946) se promovează ideea libertății individuale a omului de respectare a legii în termeni de acțiune
1842 - 1910	William James	„emoția ca fiind ceea ce simțim: nu plângem pentru că suntem triști, dar suntem triști pentru că plângem...nu tremurăm pentru că ne temem, dar ne temem pentru că tremurăm”.
1916-1968	Karl Jaspers	„Omul este mai mult decât se crede și știe că este”. „Orice imagine a omului este deja o limitare a personalității sale” „Omul poate să devină conștient de sine însuși”
1905-1980	J.-P. Sartre	Se referă la două tipuri de situații existențiale „A fi în situație”, adică în lumea evenimentelor emoționale și „a fi pentru sine” adică a avea capacitatea de a reflecta asupra propriei existențe pentru a-i da sens vieții – acela de libertate.

Preocupat de cunoașterea lumii și a naturii umane, Socrate, discipolul lui Platon a promovat sistemul filosofic platonian și a condus dezbaterile filosofice în secolul al V-lea spre **ideea priorității preocupării pentru inteligența sufletului bazată pe virtuți, având în vedere inteligența emoțională**. Marele filosof și gânditor antic prin **filosofia individualității umane** a condus evoluția ideilor asupra educației orientată spre acumularea de virtuți, **sensul vieții umane fiind învățarea virtuților**.

Din punctul de vedere al cercetării noastre virtuțile pot fi interpretate ca și valori ale inteligenței emoționale. Filosoful demonstrează o serioasă preocupare pentru orientarea pozitivă a spiritului uman prin plasarea binelui înaintea răului. În concepția sa binele este cauza primară a existenței omului. Continuând logica ideilor lui Platon despre teoria și știința virtuții [135], filosoful evidențiază *înțelepciunea, curajul, cumpătarea, dreptatea*, ca virtuți cardinale, conturând un sistem de referință a educației morale. Înțelegem că prin cumpătare se are în vedere stăpânirea de sine și evitarea extremelor de comportament prin dezechilibre emoționale. Din filosofia clasică aflăm că virtuțile, adică valorile inteligenței emoționale, sunt o consecință a comportamentului omului devenit conștient de el însuși, reperul și miza fiind tendința spre perfecțiune umană. Virtutea este interpretată ca valoare a raționalității și a emoționalității care aduce armonie în manifestările comportamentale. Jean-Jacques Rousseau este filosoful analitic al culturii sociale care a exercitat prin ideile sale democratice o influență extraordinară asupra civilizației moderne [35, p. 31].

Immanuel Kant, apreciat ca cea mai proeminentă figură a cugetării filosofice a tuturor vremurilor, reprezintă paradigma modernă a filosofiei educației. În lucrarea *Critica rațiunii* filosoful marchează gândirea filosofică asupra puterilor de cunoaștere a omului: sensibilitatea, înțelegerea și rațiunea, dezvoltând estetica transcendentă (sensibilitatea). Kant inaugurează filosofia cunoașterii *a priori* prin *intuiție*, complexă și importantă competență afectivă. Tratatul de pedagogie, elaborat de Im. Kant, abordează valorile educației: *libertatea, datoria, disciplina, răspunderea*, acestea fiind și valori ale inteligenței emoționale. Sistemul etic kantian se configurează prin componenta *conținutul moral al comportamentului uman*: respectul de sine și respectul față de alții, care se va exprima prin *generozitate, grațitudine și prietenie*.

John Dewey reprezintă filosofia contemporană a educației și apare ca și creator al filosofiei pragmatice a educației ce vizează natura demersului cognitiv în sens de utilitate praxiologică. Crezul pedagogic al filosofului se exprimă în ideea: „Copilul și curriculumul său sunt o afirmare emoțională a voinței sale de devenire umană. Autorul promovează elementele constitutive ale filosofiei pragmatice delimitând trei semnificații ale noțiunii de educație: *educația ca formare, educația ca retrospecție și educația ca reconstrucție*. Ultima semnificație

interesează, în mod special, deoarece filosoful se referă la o reconstruire permanentă a existenței în vederea transformării calitative permanente a omului. Aderăm la acest adevăr axiomatic actualizând ideea lui Daniel Goleman despre posibilitatea dezvoltării inteligenței emoționale prin formarea pe parcursul vieții a competențelor sociale, rezultate din analiza pragmatică a experiențelor sociale trăite.

Filosofările existențiale europene asupra educației prin reprezentanții săi Karl Jaspers și Sartre abordează problema situațiilor – limită de existență umană și consecințele acestora; despre libertatea și umanitatea ca recunoaștere a demnității omului. Filosoful supune unei minuțioase analize substanța existenței omului: evoluția sa biologică sau natura sa internă și evoluția sa istorică sau natura socială [35, p. 33].

Gânditorul francez J. -P. Sartre (1905-1980), interpret al libertății interioare a omului, aduce un răspuns la criza istorică și culturală de după al doilea război mondial care semnifică o căutare a înțelegerii aspectelor contradictorii ale existenței umane. Important este în opinia filosofului, prin care „libertatea interioară se manifestă prin anumite atitudini: în unele situații de furie, ură, rușine, protest, refuz și indiferență, iar în alte situații prin atitudini de acțiune pentru schimbare spre bine, adică spre libertate. Libertatea este trăirea responsabilității, este acțiune raportată la scopurile vieții” [234].

Urmărind în evoluție discursul științific asupra inteligenței emoționale, desprindem premisele apariției conceptului prin înțelegere tot mai largă a semnificației emoțiilor și sentimentelor de la *mijloc de cunoaștere a realității* (Descartes), *valoare etică* (J. J. Rousseau), spre *abordarea emoțiilor ca funcție mentală principală a omului prin care îl distingem de alte ființe vii* (Kant). Doar mai târziu William James apare cu o nouă viziune asupra semnificației emoțiilor, prin care arată, că oamenii decid ceea ce simt, deci arată despre posibilitatea de a monitoriza rațional energia emoțiilor William James [35, p. 35].

Abordarea sociologică a inteligenței emoționale se desprinde din sistemul de idei care arată că dincolo de dimensiunile sale biologice și psihologice, inteligența este abordată în prezent și în funcție de contextul social specific atât ca factor determinant al dezvoltării personalității, cât și ca mediu de manifestare a competențelor sociale. Multă vreme emoțiile n-au fost studiate, fiind echivalate cu impulsurile necontrolate ca trăiri inferioare ce încurcă gândirii raționale. Apariția conceptului de *inteligență emoțională* este înregistrată în anii 1930 ai secolului trecut. Profesorul american de la Columbia University, Edward Thorndike identifică, pe lângă *inteligența academică*, un alt fel de inteligență, definind-o ca „*inteligență socială*”, care ulterior va fi raportată la *inteligența emoțională* - aceasta fiind *capacitatea de a înțelege și de a acționa iscusit și abil în relațiile interumane* [259], [126]. David Wechsler în 1940 arată asupra valorii

principiale a inteligenței emoționale în asigurarea succesului uman.

Tabelul 1.2. Evoluții ale conceptului de inteligență emoțională din perspectivă sociologică

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
1920	Edward Thorndike	„... <i>intelență socială este ca acea capacitate de a fi de acord cu celelalte persoane</i> ”; „ <i>competențele de a acționa cu înțelepciune în relațiile umane</i> ”.
1956	Goffman 1956	„... <i>este nevoie să învățăm anumite strategii de management al impresiei</i> ”
1975	Guilford J. P.	studii sistematice asupra dimensiunii sociologice a emoțiilor; „ <i>intelență socială ca abilitate de cunoaștere a comportamentului altor indivizi</i> ”.
1981	Morris Rosenberg și Ralph H. Turner S. Gordon	„ <i>Viața socială produce dimensiunile emergente ale emoțiilor inerente organismului uman</i> ”.
1989	Steven Gordon	„ <i>Competența emoțională este o multitudine de cunoștințe și abilități ce implică cinci capacități principale: să știi cum să exprimi emoțiile, să știi cum să interpretezi comportamentul emoțional, să știi cum să controlezi corespunzător exprimarea emoțională adecvată la context, să cunoști vocabularul emoțional și în cele din urmă, să știi cum să faci față la emoțiilor dureroase</i> ”
1990	D’Urso, Saarni	„ <i>Competență emoțională constă în conștientizarea propriilor stări emoționale, în abilitatea de a individualiza emoțiile celuilalt, în capacitatea de a controla emoțiile și de a pune în practică strategii de autoreglare afectivă</i> ”.
1991	Burchell, Graham, Gordon, Colin, Miller, Peter	„ <i>În aria psihologiei sociale de analiză a inteligenței emoționale accentul cade pe rolul emoțiilor ca instrument de integrare în mediul social</i> ”.
2001	Barry, Jim, Chandler, John, Clark, Heather	„ <i>Deplasarea accentului dinspre ideologie și discurs înspre concretul și realitatea din lumile socio-culturale. Privind lucrurile prin prisma sociologiei sau a antropologiei emoțiilor, nu mai contează că totul e discurs așa cum au arătat studiile postmoderne de psihologie socială</i> ”
2002	Shiling Ch.	„ <i>presupune analiza ordinii sociale în raport cu ordinea morală</i> ”
2007	Karl Albrecht	<i>aduce mai multă claritate în stabilirea diferențelor între inteligența emoțională și inteligența socială.</i>
2007	Carolyn Saarni	„ <i>Competența emoțională este totalitatea abilităților necesare pentru a fi eficienți, în mod special în tranzacțiile sociale. 8 capacități principale reprezintă competența emoțională:</i> 1. <i>conștientizarea propriei stări emoționale,</i> 2. <i>capacitatea de a recunoaște emoțiile celuilalt,</i> 3. <i>capacitatea de a folosi vocabularul emoțiilor,</i> 4. <i>capacitate de implicare mare,</i> 5. <i>distincția între manifestarea exterioară și trăirea</i>

		interioară, 6. capacitatea de a face față într-o manieră potrivită emoțiilor, 7. importanța emoțiilor pentru reglarea relațiilor sociale, 8. capacitatea de autocontrol emoțional”.
2014	Turner H. și Stets J.	„studiul social al emoțiilor presupune organizarea socială condusă de emoții”
2016	Jderu Gabriel	„Conceptul de sociologie a emoțiilor poartă o amprentă pe care sociologul francez Emil Durkeim a lăsat-o asupra gândirii goffmaniene”. „în sensul tradițional sociologic, emoțiile sunt privite ca “fapte sociale”, ca realități determinate social”.
2017	Cojocaru-Borozan M., Țurcan-Balțat L.	„sociologia emoțiilor este ramura sociologiei care studiază fenomenele socio-afective în derularea sa istorică, raportate la structurile socio-economice și politice ale societății”.
2018	Cojocaru-Borozan M. și Buzenco V.	„interferențe ale sociologiei emoțiilor și filosofiei emoțiilor în aria pedagogiei sociale”

În Tratatul de psihologie socială, editat de Morris Rosenberg și Ralph H. Turner (*Social Psychology. Sociological Perspectives*, 1981), Steven L. Gordon afirmă că: „Viața socială produce dimensiunile emergente ale emoțiilor inerente organismului uman” (S. Gordon, 1981, 563) [5].

În opinia lui Theodore D. Kemper (1990), momentul de afirmare a sociologiei emoțiilor ca subdomeniu distinct al sociologiei îl constituie anul 1975, când în spațiu acestei discipline s-au produs trei evenimente importante: publicarea de către Arlie Russel Hirschfeld a studiului „*The Sociology of Feeling and Emotions: selected possibilities*”, organizarea primei conferințe având ca temă emoțiile, în cadrul Asociației Americane de Sociologie și apariția lucrării lui Randal Collins, „*Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science*”, în care este pusă în evidență importanța emoțiilor în procesul de stratificare socială [86].

În studiul inteligenței emoționale *conceptul de sociologie a emoțiilor* poartă o amprentă pe care sociologul francez Emil Durkeim a lăsat-o asupra gândirii goffmaniene, sugerând ideea, că interacțiunile sociale directe dintre indivizi generează o anumită realitate socială. Cu alte cuvinte, performativitatea ce caracterizează contactele directe dintre indivizi devine un tip particular de ordine socială care influențează comportamentele individuale [86, p. 19].

Atenția recent acordată inteligenței emoționale de către *științele sociale* face parte dintr-o mișcare mai amplă și binevenită de deplasare a accentului dinspre ideologie și discurs înspre concretul și realitatea din lumile socio-culturale. Acest concret poate fi (re)găsit în studiile care se concentrează pe *viața socială* și mai ales în vastul teren al emoțiilor. Privind lucrurile prin prisma sociologiei sau a antropologiei emoțiilor, nu mai contează că totul e discurs așa cum au

arătat studiile postmoderne de până acum [252], ci contează numai cum ne raportăm, ce semnificații acordăm, numai ce simțim în legătură cu lucrurile despre care ne configurăm discursul. Pentru sociologia emoțiilor, așa cum arată lucrarea lui Gabriel Jderu, accentul cade pe rolul emoțiilor ca instrument și mediu social, mai mult decât pe latura lor subiectivă, adică dincolo de valoarea lor de trăire în sine [253].

Semnificativă pentru cercetarea noastră este lucrarea autorului Karl Albrecht (2007) „*Inteligența socială - noua știință a succesului*”. În lucrare autorul a făcut o diferențiere clară între **intelența emoțională** și **intelența socială**, elaborând un model pentru descriere, evaluarea și definirea intelenței sociale prin cinci dimensiuni: (a) conștiința socială sau simțul situației - abilitatea de a studia și de a interpreta comportamentul oamenilor; (b) prezența - o serie întreagă de semnale pe care ceilalți le procesează într-o impresie evaluatorie a unei personae; (c) autenticitatea- radarele sociale ale altora asupra comportamentului nostru; (d) claritatea- capacitatea noastră de a-i determina pe ceilalți să coopereze cu noi; (e) empatia - ca legătură dintre două persoane ce crează bazele pentru o interacțiune pozitivă [260].

În finalul sintezei teoretice din perspectivă sociologică, menționăm că autoarea Irina Andreeva (2012) subliniază că „*actualmente coeficientul de emoționalitate este un factor prioritar de formare a conduitei prosociale și a orientării pozitive*”. Autoarea demonstrează, că autoreglarea emoțională corelează cu gradul de dezvoltare a capacităților sociale, cu atitudinile pozitive exprimate în mediul social, inhibarea atitudinilor distructive în interacțiunile sociale, determinând creșterea nivelului sensibilității sociale, și constată că problemele sociale ale lumii contemporane care se impun a fi luate în considerație sunt tensiunile sociale, agresivitatea, intoleranța etc. care implică schimbarea reprezentărilor axiologice despre dezvoltarea personală și profesională [48].

Abordarea psihologică a intelenței emoționale poate fi urmărită debutând cu studiile de psihologie a lui Abraham Maslow (1950) care demonstrează importanța emoțiilor în procesele de motivație, eforturile volitive și decizionale pentru aderarea la valorile sociale ale grupului. În aceeași ordine de idei, pentru identificarea argumentelor relevante privind oportunitatea studierii semnificațiilor intelenței emoționale, Ellis M. (2003) provoacă spre analiza rațională a trăirilor emoționale pentru anticiparea problemelor de sănătate mintală [66].

Paradigma educației bazată pe teoria intelențelor multiple ne-a apropiat semnificativ de înțelesul unanim acceptat la ora actuală a intelenței emoționale prin examinarea *celor două tipuri de intelență: intrapersonală și interpersonală*, definite de Howard Gardner [71].

Tabelul 1.3. Interpretări ale semnificației conceptului inteligență emoțională în anii 1930-1980

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
1930	Edward Thorndike	„intelență emoțională este sistemul de competențe emoționale”.
1940	David Wechsler	„componente afective ale inteligenței emoționale pot fi esențiale pentru succesul în viață”.
1950	Abraham Maslow	„puterea emoțională, care poate fi construită de fiecare individ”; „fără emoții nu există motivare și perseverență”, „fără emoții nu putem înțelege multe dintre reacțiile noastre și ale celorlalți”, „fără emoții nu putem rezolva probleme și lua decizii în acord cu valorile noastre și ale celorlalți”.
1955	Albert Ellis	„cunoscută sub denumirea de <i>terapie rațional-emoțională</i> , procesul de învățare a examinării emoțiilor într-o manieră logică”.
1975, 1980	Howard Gardner	„cele două tipuri de inteligențe, intrapersonală și interpersonală, combinate reprezintă tocmai ce este cunoscut astăzi sub denumirea de inteligență emoțională”.

Fondarea în 1984 a Asociației Mondiale pentru Cercetarea Emoțiilor (AMCE), coordonată de Agneta Fisher, a avut ca scop întrunirea savanților din diferite domenii ale cunoașterii interesați de cercetarea emoțiilor pentru realizarea unor investigații interdisciplinare asupra fenomenelor afective [49]. Gordon St. subliniază **realitatea controlului social al emoțiilor** care implică învățarea regulilor sociale și formarea competențelor socio-afective ca rezultat al sporirii coeficientului de emoționalitate. În aceeași ordine de idei fenomenologia huserliană mută interesul spre înțelegerea din interior, spre trăirile existențiale. Din perspectiva filosofiei existențiale asupra educației (Moris Van Cleve) pentru a înțelege stilul existențial al personalității este nevoie de implicarea afectivă [35, p. 108].

Continuare logică în lucrările lui Max Scheler este abordată situația emoțională ca laborator de acumulare a experiențelor de interpretare a emoțiilor [49].

Tabelul 1.4. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în perioada 1980-1985

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
1981	Gordon	„Emoția este bazată pe o activare fiziologică, de la sentiment definit ca o multitudine de senzații fizice, gesturi și semnificații culturale”. „Emoțiile, potrivit autorului, sunt transformate în sentimente prin intermediul a trei procese: diferențierea: elaborarea emoțiilor; socializarea: implică procese sociale ca o recompensă și pedeapsă și adoptarea modelelor oferite de societate; controlul: menține emoțiile în conformitate cu cerințele sociale”.
1982	Jaspers	„Dihotomia care a pus în contrast mintea și inima corespunde altor cupluri antinomice: logos-patos, gândire-emoție, rațiune-sentiment, intelect-instinct, detașare-pasiune, obiectivitate-subiectivitate”.

		„Pentru intelectul care are ca obiectiv și ca punct de vedere precizia, orice altceva este doar sentiment, subiectivitate, instinct. Prin această bipartiție, alături de lumea strălucitoare a intelectului, rămâne doar iraționalul”.
1983	Howard Gardner	introduce conceptul de „ <i>inteligențe multiple</i> ” („The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”, 1983)
1985	Reuven Bar-On	prima apariție a EQ, în versiunea nepublicată a dizertației, îi aparține

Abordarea inteligenței emoționale din perspectiva axiologiei educației permite a înțelege că orice acțiune pedagogică de construcție sau reconstrucție umană să utilizeze valorile care trec prin anumite procese, identificate în gândirea contemporană de care Petre Andrei: *un proces de cunoaștere a valorilor* și altul de „*punere a valorii în valoare*” adică de recunoaștere și valorificare a acestora. Din punctul de vedere a cercetării noastre ne interesează mai ales al doilea proces care este unul practic de actualizare și apreciere a valorilor în societate și în viața individuală a omului. Marin Călin menționează, în acest sens, că devine necesar să distingem momentul trăirii valorii ca trebuință umană, ca interes și aspirație [35]. Pe acest fundal, **a înțelege evoluția semnificației conceptului de inteligență emoțională din punct de vedere axiologic** înseamnă a educa copiii în spiritul umanității pentru a lua atitudine, a manifesta predilecții, simpatii și interese.

Tabelul 1.5. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în anii 1985-1990

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
1985	Wayne Payne	introduce termenul de „ <i>inteligență emoțională</i> ”, în teza sa de doctorat „ <i>A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go)</i> .” Un studiu asupra emoției: dezvoltarea inteligenței emoționale; autointegrare; studii asupra fricii, durerii și dorinței (teorii, structura realității, rezolvarea problemelor, contracție / expansiune etc). „prima apariție academică a conceptului „inteligență emoțională”, ca abilitate ce implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință”; abilitate esențială pentru reușita în viață a individului”.
1988	Robert J. Sternberg	Dezvoltă termenul „ <i>inteligența emoțională (IE)</i> ” și introduce conceptul <i>inteligență socială</i> , afirmând că persoanele inteligente sunt nu numai cei care au inteligență academică, ci și acei care reușesc să depășească obstacolele zilnice, să rezolve problemele, cei care au abilitate a înțelege și a stabili relații cu oamenii.

1989	Schopenhauer	„Viața emoțională începe să fie recunoscută cu ajutorul lui Schopenhauer și Kierkegaard, care refuză logica lui Hegel, recuperând trăirile, gândirea poetică, subiectivitatea, chiar dacă pozitivismul secolului al XIX-lea reafirma ideea unei rațiuni „puternice”. <i>„Experiențele-limită” ale morții, ale spaimii, ale nesiguranței, ale durerii, ale destinului exprimă trăiri profunde, subiective și în același timp universale care preced rațiunea</i> ”.
1989	Gordon	„competența emoțională este o multitudine de cunoștințe și abilități de comportament, implică cinci abilități principale: să știi cum să exprimi emoțiile, să știi cum să interpretezi comportamentul emoțional, să știi cum să controlezi corespunzător exprimarea emoțională adecvată la context, să cunoști vocabularul emoțional și în cele din urmă, să știi cum să faci față la emoțiile dureroase”.
1990	J. Mayer și P. Salovey și M. Di Paolo	promovează metodele științifice de evaluare a competențelor emoționale

Cercetările temeinice privind **inteligența emoțională** debutează în jurul anilor 90. Abia în 1990 a fost utilizat termenul de *inteligență emoțională* de către *John Mayer și Peter Salovey* care într-o publicație au scris despre o formă de inteligență socială ce implică în sine abilitatea de automonitorizare a emoțiilor, a sentimentelor proprii și a altora. John D. Mayer și Peter Salovey semnează mai multe lucrări (1990, 1993, 1997, 2001), în care dezvoltă principiile teoretice ale inteligenței emoționale, definind inteligența emoțională ca fiind „*abilitatea de a monitoriza, atât propriile sentimente și emoții, cât și pe ale altora, de a le diferenția și de a le folosi în scopul călăuzirii și acțiunii*”, interpretând-o ca o unitate a abilităților *cognitive, emoționale și reglatorii* ce reflectă coeziunea dialectică a afectului și a intelectului în activitatea cotidiană, relevând intercon condiționările pozitive dintre emoție și gândire ce include: *abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima, abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea, abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală* [97, p. 337]. Inteligența emoțională este o sursă de a ajuta procesul de gândire pentru a reglementa în mod efectiv emoțiile, pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală [225, p. 34].

R. Bar-On lansează o altă definiție a inteligenței emoționale ca un ansamblu de *competențe noncognitive, ce influențează potențialul persoanei de a face față cererilor și presiunilor din mediu, identificând anumite componente structurale prezentate de aspectul intrapersonal, interpersonal, adaptabilitatea, controlul stresului și dispoziția generală, autorul fiind apreciat în comunitatea științifică* ca un inovator în evaluarea inteligenței emoționale, deoarece a dezvoltat instrumente de

măsurare a inteligenței emoționale prin testul „Bar-On EQ”- *coeficientul inteligenței emoționale („Bar-On Emotional Quotient Inventory”)*. Testul ia în examinare punctele forte și cele slabe ale unui individ din punct de vedere socio-emoțional [224, p. 67].

Tabelul 1.6. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în anii 1990 - 2000

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
1990, 1993, 1997	JohnD. Mayer și Peter Salovey	„inteligența emoțională este <i>abilitatea de a monitoriza, atât propriile sentimente și emoții, cât și pe ale altora, de-a le diferenția și de-a le folosi în scopul călăuzirii și acțiunii</i> ”; „inteligența emoțională este <i>totalitatea și unitatea abilităților cognitive, emoționale și reglatorii ce reflectă coeziunea dialectică a afectului și a intelectului în activitate</i> ”; „au pus în evidență mai multe <i>niveluri ale formării inteligenței emoționale: I.percepția, evaluarea și exprimarea emoțiilor, II. facilitarea emoțională a gândirii, III.înțelegerea și analiza emoțiilor. Utilizarea cunoștințelor emoționale, IV.reglarea emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală</i> ”
1990	D’Urso, C. Saarni	„ <i>competență emoțională</i> , care constă în conștientizarea propriilor stări emoționale, în abilitatea de a individualiza emoțiile celui alt, în capacitatea de a controla emoțiile și de a pune în practică strategii de autoreglare afectivă”.
1990	Peter Salovey și John Mayer	publica articolul lor de referință, „Inteligența emoțională“, în revista „Cognition, and Personality”.
1991	D. Carusso și P. Salovey	„testele IQ oferă predicții privind nivelul ierarhic până la care o persoană poate face față în carieră, de aceea IQ-ul devine doar un <i>punct de pornire</i> pentru a intra și a rămâne într-o activitate”;
1992 1997	R. Bar-On	„inteligența emoțională reprezintă o gamă de <i>capacități, competențe și deprinderi noncognitive, ce influențează posibilitatea unei persoane de a face față cererilor și presiunilor din mediu. Atributul emoțional este utilizat pentru a accentua ideea că inteligența emoțională diferă de inteligența cognitivă</i> ”; „inteligența emoțională se asociază mai degrabă cu potențialul de a avea succes, decât succesul în sine. Astfel, el identifică și grupează elementele structurale ale IE având la bază unele aspecte comportamentale ale persoanei, considerând că acestea se pot forma și regla în cadrul procesului educațional. Aceste componente structurale prezintă aspectul <i>intrapersonal, interpersonal, adaptabilitatea, controlul stresului și dispoziția generală</i> ”; „a aplicat și dezvoltat unul din primele instrumente de măsurare a IE desemnat „ <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory</i> ” (inventarul coeficientului emoțional) sau testul „ <i>Bar-On EQ</i> ”- <i>coeficientul inteligenței emoționale</i> . Acest inventar, reflectă capacitatea de a rezista

		provocărilor de zi cu zi la mediu social și ajută la prezentarea reușitei în viață, inclusiv preocupările profesionale și personale. Testul „oferă o estimare a IE” examinând punctele forte și cele slabe ale unui individ din punct de vedere social”.
1993	Albert Mehrabian	„emoțiile reprezintă o formă de comunicare extrem de eficientă”; „latura emoțională a relaționării este mai importantă decât cea rațională, având un rol determinant în influențarea comportamentului”; „determină mai multe categorii/aspecte ale IE: perceperea curată, ordonată a emoțiilor personale și ale altora; exersarea capacității de a răspunde cu emoții și comportament adecvat (realist, nedistorsionat, adaptat) la situațiile variate de viață; implicarea într-o relație interpersonală, având capacitatea de a exprima onest emoțiile, echilibrat arătând considerațiile și respect; alegerea activității care aduce satisfacție emoțională, evitând, dubiile și nerealizările; capacitatea de a lucra echilibrat și de a se recrea, relaxa în viață ”; „Un nivel ridicat al IE este întotdeauna asociat cu existența unor relații trainice cu ceilalți”.
1995	Daniel Goleman	Conceptul de <i>inteligență emoțională</i> devine popular după publicarea lui Daniel Goleman a lucrării „<i>Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ</i>”-„<i>Inteligența emoțională: De ce poate conta mai mult decât IQ-ul</i>”; „<i>inteligența emoțională</i> înseamnă folosirea inteligentă a emoțiilor în viața socială, personală și profesională”; „<i>inteligența emoțională este cheia succesului în viață</i>”; „<i>inteligența emoțională este unul dintre cei mai puternici predictorii ai succesului în viață</i>”; „<i>Inteligența emoțională este un factor mai puternic decât coeficientul de inteligență (IQ), pentru că aptitudinea emoțională este o meta-abilitate care arată cât de bine putem să ne folosim de capacitățile noastre</i>”.
1996	Steve Hein	dezvoltă definiții alternative ale IE: „<i>inteligența emoțională este abilitatea care ne dă sensibilitate emoțională și determină potențialul de învățare sănătoasă a competențelor socio-emoționale</i>”; „persoana inteligentă emoțional este conștientă de ceea ce simte ea și ceilalți și știe ce să facă cu aceste emoții, știe să treacă de la rău la bine, are conștiință emoțională, sensibilitate și capacitate de conducere care o ajută să maximizeze pe termen lung fericirea”; stabilește o serie de componente specifice IE precum: <i>conștiința de sine, controlul emoțiilor, empatia, capacitatea de a lua decizii înțelepte, capacitatea asumării responsabilității pentru propriile emoții</i>, - care influențează manifestările comportamentale.
1997	Stroe Marcus	Descrie empatia ca o componentă semnificativă a IE: „empatia nu înseamnă că trăim emoțiile altor persoane, ci înseamnă că

		înțelegem emoțiile altor persoane, empatia nu înseamnă să ne identificăm cu ceilalți anulându-ne propria personalitate, ci să ne transpunem în mintea lor pentru a înțelege cum percep realitatea”.
1999	Carolyn Saarni	a dedicat mulți ani cercetării dezvoltării tipice și atipice a competenței emoționale pe care o definește ca totalitatea abilităților necesare pentru a fi eficienți, în mod special în tranzacțiile sociale. Autoarea vorbește despre opt abilități: conștientizarea propriei stări emoționale, capacitatea de a recunoaște emoțiile celui alt, capacitatea de a folosi vocabularul emoțiilor, capacitate de implicare mare, capacitatea de a face față într-o manieră potrivită emoțiilor, importanța emoțiilor pentru reglarea relațiilor sociale, capacitatea de a auto-control emoțional”.

Inteligența emoțională a devenit un subiect de cercetare în vogă mai ales din anul 1995, odată cu apariția lucrărilor lui Daniel Goleman în care se definește *inteligenta emoțională* ca și un sistem de capacități de a ne recunoaște propriile trăiri și pe ale celorlalți, de a ne automotiva și de a controla emoțiile, care se manifestă în relațiile comunicative. Daniel Goleman a arătat că succesul depinde și de alte variabile, cele emoționale menționând că ... *noi alegem felul în care ne trăim viața, indiferent de împrejurări*. Cercetările lui Daniel Goleman (1998) dezvoltă idei ce arată că inteligența emoțională facilitează succesul din viață, definind inteligența emoțională ca și „capacitate de a ne recunoaște atât sentimentele proprii cât și ale celorlalți de a ne motiva, de a ne gestiona corect emoțiile în relațiile cu sine și ceilalți” [74, p. 10].

Steve Hein (*EQ for Everybody*, 1996) este autorul care a promovat **conceptul de inteligență emoțională**, prin care înțelege următoarele elemente: *conștiința de sine, controlul emoțiilor, capacitatea de a fi empatic, capacitatea de a lua decizii înțelepte, capacitatea asumării responsabilității pentru propriile emoții* [230].

Inteligența emoțională este definită în studiile consacratului autor în domeniul psihologiei emoțiilor, Bar-On (1997) ca „o mulțime de competențe noncognitive ce influențează atingerea succesului determinând potențialul individului de a se descurca/de a face față cerințelor și presiunilor mediului”. Concepția Bar-On, include 15 aspecte ale inteligenței emoționale: autopreciere, autocunoaștere, asertivitate, independență, autoactualizare, empatie, responsabilitate socială, relații interpersonale, testarea realității, flexibilitate, rezolvarea de probleme, toleranța stresului, controlul impulsului, optimismul și fericirea [224].

Jeanne Segal (1999) punctează alte patru componente esențiale ale inteligenței emoționale: *conștientizarea emoțională* (trăirea autentică a emoțiilor), *acceptarea emoțiilor* (aprobarea emoțiilor conștientizate, asumarea responsabilității propriilor trăiri afective), *conștientizarea activă a stărilor afective* (conștientizarea a tot ceea ce simți), *empatia* (abilitatea

de a ne raporta la sentimentele și nevoile celorlalți), fără a renunța la propria experiență emoțională. Robert Wood și Harry Tolley (2003) afirmă, că emoțiile și sentimentele dirijează comportamentul [147, p. 12].

Istoricul cercetărilor realizate asupra inteligenței a condus specialiștii spre apariția mai multor opinii privind definiția, structura și componentele inteligenței emoționale.

Tabelul 1.7. Abordări ale conceptului de inteligență emoțională în anii 2000 - 2010

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
2000	Steven J. Stein și Howard E. Book	„Inteligența emoțională este un <i>set de aptitudini ce permite persoanei să se descurce într-o lume complexă</i> ”
2001	JohnD. Mayer și Peter Salovey	Publică articolul de referință, „Inteligența emoțională“, în revista „Cognition, and Personality”.
2001	Daniel Goleman	„avem două minți, una care gândește și una care simte. Aceste două minți, cea emoțională și cea rațională, acționează de cele mai multe ori în strânsă armonie. De obicei există un echilibru între mintea emoțională și cea rațională, în care emoțiile alimentează și informează operațiile minții raționale, iar mintea rațională rafinează și uneori se opune emoțiilor. În multe sau în majoritatea momentelor, aceste două minți distincte sunt extrem de rafinat coordonate; sentimentele sunt esențiale pentru gândire, iar gândirea pentru sentimente. Însă atunci când intervine pasiunea, se creează un dezechilibru: <i>mintea emoțională preia controlul, înecând mintea rațională</i> ”.
2003	Steven J. Stein și Howard E. Book	„ <i>este nevoie de inteligența emoțională deoarece 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</i> ”.
2003	Robert Wood și Harry Tolley	Au elaborat <i>bateria de teste</i> pentru aflarea profilului inteligenței emoționale (BTPIE) în funcție de nivelul de dezvoltare a fiecărei dintre cele cinci componente structurale ale inteligenței emoționale: <i>conștiința de sine, autoreglarea, motivația, empatia, abilități sociale</i> .
2004	Roco Mihaela	„ <i>Natura a dezvoltat emoțiile noastre în decursul unei evoluții de milioane de ani. Ca o consecință a acestui fapt, emoțiile noastre funcționează astăzi ca un sistem interior de ghidare, delicat și sofisticat</i> ”; „prin emoții evaluăm lumea ca fiind plăcută sau neplăcută, bună sau rea, agresivă sau concesivă ajustând toate acestea la un sistem de valori. A fi curajos, fricos, voios, trist, rușinat, mândros, tolerant, optimist, echilibrat, etc., toate acestea sunt judecăți emoționale asupra unor situații sau împrejurări. Iată de ce, cei care reușesc să-și administreze viața emoțională cu mai mult calm și conștiință de

		sine par să aibă astfel un avantaj clar și cuantificabil în ce privește menținerea sănătății, reușita în relațiile interpersonale și realizări mai bune în viață”. „inteligența emoțională are un rol important pentru <i>adaptarea profesională</i>, și asigurarea eficientă a dirijării, conducerii și controlului relațiilor interpersonale. Cercetătoarea prezentă mai multe principii de folosire a IE pentru o mai bună cooperare și comunicare la locul de muncă. În studiile sale, M. Roco identifică mai multe <i>direcții de educare și perfecționare</i> a inteligenței emoționale în mediul școlar și familial”.
2004	Maria Zambrano	„Metafora viziunii intelectuale a fost până acum forma cea mai decisivă și fundamentală a cunoașterii, în timp ce <i>inima</i> a fost entitatea care în mod implacabil a fost condamnată la exil, care a fost cel mai rapid exclusă din aria vizibilă a vieții culte”.
2004	Hillesum A.	„a deveni „inimi gânditoare” înseamnă a menține vie interacțiunea între <i>logos și patos</i> și a-și asuma responsabilitatea față de celălalt care nu se poate exprima doar prin rațiune, dar cu ordinea inimii”.
2005	Cosnier J.	„<i>Homo communicans</i> al secolului XXI are puncte comune cu calculatoarele, după cum se străduiește să demonstreze cognitivismul contemporan, dar este în același timp un organism dotat cu <i>afectivitate</i>”.
2005	Cattarinussi M.	„sentimentul abordează într-o manieră semnificativă sentimentul și emoțiile vorbind despre formarea unui om nou: <i>homo senties</i>”.
2007	Cosnier J.	„<i>Homo</i> este <i>sapiens</i>, dar este și <i>sentiens</i>, și <i>communicans</i>”, (omul este înțelept, dar este și simțire, și comunicare)”. „<i>Fără emoții nu există comunicare și fără comunicare nu există viață socială</i>”. Prin urmare, emoțiile și sentimentele reflectă un element fundamental al organizării și reglării vieții sociale, profesionale și personale.
2008	Goleman Daniel	extinde conceptul de inteligență emoțională adăugând variabile care ar putea fi mai bine numite „<i>trăsături de personalitate sau de caracter</i>”. De exemplu el, a prezentat optimismul, perseverența și capacitatea de a amâna satisfacțiile ca aspecte majore ale inteligenței emoționale; „Inteligența emoțională este o <i>mixtură</i> de atribute precum: încrederea în sine, autocontrolul, diplomație, gândire liberă, empatie, tact - ceea ce conferă persoanei capacitatea de a-și controla emoțiile și în consecință de a avea succes”; <i>Structura inteligenței emoționale:</i> ▪ <i>Autoreglarea</i> – abilitatea de a controla și regla propria stare emoțională; ▪ <i>Conștiința de sine</i> – cunoașterea și înțelegerea emoțiilor și sentimentelor proprii; ▪ <i>Motivația</i> – dirijarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea

		anumitor scopuri; ▪ <i>Empatia</i> – identificarea și explicarea emoțiilor și sentimentelor celorlalți; ▪ <i>Abilități sociale</i> - stabilirea relațiilor cu ceilalți”; ▪ „<i>Profilul psihologic al personalității din punct de vedere afectiv</i>, dezvoltând ideea posibilității dezvoltării <i>nivelului de IE</i> din competențe învățate prin educație și exerciții,,; „<i>competențele inteligenței emoționale sunt învățate</i>”.
2008	Max Scheler	Critică opinia potrivit căreia <i>emoțiile și sentimentele au fost excluse din formare, deoarece erau considerate misterioase, perturbante și chiar periculoase</i> , menționând că, „inima, nu este metafora stărilor confuze, al frământărilor obscure și neânțelese, emoțiile motivează pentru dezvoltare”.
2009	Iulia D. Fodor	Explică corelația inteligenței emoționale cu stilurile de conducere „ <i>inteligența emoțională are aplicații în toate domeniile vieții, deoarece a ști să lucrezi și să comunici cu oamenii este o abilitate de care nimeni nu se poate dispensa</i> ”
2009	Năstasă L.	Abordează necesitatea educației inteligenței emoționale pentru îmbunătățirea imaginii personale

IQ (coeficientul de inteligență), însă, nu explică 75 %, dacă nu chiar 96% din succesele profesionale. Însușirile inteligenței emoționale sunt sinergice cu cele pur intelectuale, performanțele de excepție le implică pe amândouă [76, p. 23]. Reieșind din constatările despre rolul EQ (coeficientul de emoționalitate) și IQ (coeficientul de inteligență) în dezvoltarea carierei, se constată, că „*a fi carierist înseamnă a-ți atinge scopurile de promovare profesională cu orice preț, cu orice mijloc*”. Cariera reprezintă succesiunea de profesii, ocupații, posturi, funcții exercitate de-a lungul vieții active [6, p. 330].

Aceasta presupune ca școala să fie atentă la progresul elevului, dar și la dificultățile pe care ar putea să le întâmpine și să ofere sprijin pentru depășirea acestora. În acest sens, școala, nu trebuie să lupte singură, ci să fie ajutată și de familie, care are un rol foarte important în educația tânărului, lucrul cel mai important fiind ca profesorii să fie foarte bine pregătiți nu doar din punct de vedere profesional, dar și pedagogic [75].

Inteligența emoțională permite gestionarea corectă a emoțiilor, dezvoltă capacitatea de a alege modalitatea corectă de comunicare într-o anumită situație, ceea ce pentru activitatea pedagogică are o valoare extremă [235]. Pentru că așa cum afirmă Daniel Goleman, *inteligența emoțională* ne ajută să ne înțelegem emoțiile și să le ghidăm spre a lua deciziile cele mai bune, să ne adaptăm la noile situații, să ne înțelegem propriile emoții, dar și pe ale celor din jurul nostru și nu în ultimul rând pentru a gestiona conflictele [75, p. 16].

Cu atât mai mult, în mediul școlar, este nevoie de inteligență emoțională, pentru a putea avea un învățământ de calitate, care să nu vizeze doar performanța școlară, ci și latura umană. Pentru a putea astfel dezvolta un climat favorabil învățării și a susține efortul de bunăstare și colaborare ce trebuie să existe în orice instituție de învățământ trebuie să contribuim la sporirea motivației pentru învățare, deoarece un elev demotivat este acela care și-a pierdut încrederea în capacitățile sale, care în fața eșecurilor nu mai poate să-și protejeze stima de sine. Deducem, că *emoțiile noastre reprezintă o adevărată forță, care ne influențează în mare măsură calitatea vieții. Capacitatea de a ordona emoțiile cu onestitate este esențială pentru a avea o viață împlinită. Iar capacitatea de a ne alege reacțiile față de emoțiile trăite și de a lua decizii este cheia unei vieți eficiente* [179, p. 30].

M. J. Elias, S.E. Tobias, B.S. Friedlander atribuie valoare incontestabilă inteligenței emoționale pentru activitatea profesională, menționând că necesitatea imperativă a alfabetizării emoționale prin intermediul următoarelor obiective: de a ajuta la conștientizarea propriilor emoții și a importanței dezvoltării inteligenței emoționale la sine și la copii, de a-i echipa cu metode și instrumente simple și eficiente pentru a acționa în mod pozitiv asupra copiilor [65, p. 21].

Astfel rolul inteligenței emoționale în educația elevilor este acela de a-l face să înțeleagă că trebuie să aibă încredere în capacitățile sale de învățare, să acționeze inteligent și să știe să facă față atât succeselor, cât și insucceselor școlare. Un eveniment stresant este o ocazie de a deveni mai puternic și mai încrezător în propria capacitate de a înfrunta dificultățile. Și lista poate continua [175, p. 15].

Termenul de *inteligentă* provine de la latinescul *interlegere*, ce presupune *stabilirea relațiilor între oameni*. Delimitările conceptuale în domeniu sugerează, că inteligența depășește gândirea care se limitează la stabilirea relațiilor dintre însușirile esențiale ale fenomenelor și nu a relațiilor între oameni. Persoana care nu poate să înțeleagă de ce acționează într-un anumit fel, de ce trăiește un anumit sentiment, de ce are un anumit comportament emoțional, nu va putea deveni inteligentă și nici capabilă să ia anumite decizii deoarece, după cum afirmă Charls Manz, în studiul *Disciplina emoțională, fericirea este o alegere*. Iată o idee care emană forță și speranță. A crede că în viață fericirea constă în asemenea momente este, în cel mai bun caz, un lucru trist. În cel mai rău caz, vom rămâne la mila evenimentelor exterioare, a oamenilor din jur, a unor stări emoționale temporare și în continuă schimbare [94, p. 15].

Albert Bandura, psiholog la Stanford care a realizat multe cercetări în legătură cu eficacitatea personală, rezumă prin a afirma că anume: „*Convingerile oamenilor despre*

capacitățile lor au un efect profund asupra acestora. Până și cele mai dificile emoții sunt suportabile, iar simpla conștientizare a acestui fapt va spori tăria interioară” [76, p. 117].

Daniel Goleman rămâne totuși autorul consacrat în studiul *inteligenței emoționale*, prin care înțelege folosirea inteligentă a emoțiilor în viața socială, personală și profesională, fundamentând teoretic ideea că inteligența emoțională este unul dintre cei mai puternici *predictori* ai succesului [74, p. 11].

Pe întreg parcursul pregătirii academice, asimilăm un imens volum de informații din variate domenii ale științei, sistemul de învățământ, însă nu promovează cunoștințe ce indică asupra competențelor necesare pentru a obține succesul în relațiile interpersonale. Constatăm, însă, că persoanele cu rezultate școlare remarcabile, nu reușesc întotdeauna însă să se mobilizeze suficient pentru a atinge obiectivele majore ale dezvoltării personale și profesionale.

În acest sens, unul dintre marii psihologi ai educației, Lee Cronbach spunea despre inteligență, că aceasta „*nu este doar o competență, ci un stil de muncă*”. Competențele emoționale în combinație cu inteligența academică asigură, inevitabil, succesul în viață, iar competențele emoționale formate în comunicarea socială constituie puterea personală a personalității concretizată în valorile inteligenței emoționale: (a) stăpânirea impulsurilor; (b) receptivitate la sentimentele celuilalt; (c) „citirea” emoțiilor celorlalți; (d) asigurarea echilibrului emoțional; (e) gestionarea conflictelor; (f) păstrarea relațiilor interpersonale pozitive etc.

Corelația dintre inteligența emoțională și adaptabilitate este provocatoare de interes științific. A conștientiza propriul comportament afectiv nu este totuna cu abilitatea de a se adapta la diferite situații. Persoanele ce comunică în mod competent sunt capabile să perceapă ce anume va fi eficient într-un anumit context, iar apoi își vor schimba comportamentul în mod adecvat. Această competență afectivă este importantă, deoarece ceea ce dă rezultate într-o anumită situație s-ar putea dovedi inefficient în altă situație. De exemplu, o condiție pentru a susține un discurs bun este conștientizarea publicului și capacitatea de a adapta comportamentul în funcție de ascultători. O persoană care comunică în mod competent se va adresa diferit unui grup de manageri decât unui grup de angajați noi, întrucât ceea ce dă rezultate cu un anumit public, probabil că nu ar da rezultate cu alt public. Deci, în acest context putem deduce că adaptabilitatea este una dintre cele mai importante competențe afective în structura inteligenței emoționale.

1.3. Paradigma inteligenței emoționale în cercetările pedagogice din Italia

Studii de pedagogie cu referință la dimensiunea socio-emoțională s-au intensificat în Italia începând cu **anii 1960-1970**, prin contribuțiile pedagogilor de inspirație laică **Aldo Agazzi, Giuseppe Flores d'Arcais, Mario Mencarelli, Gaetano Santomauro și Giovanni Maria Bertin, Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi**. În anii 1950 și 1960 ai secolului XX, pedagogia era raportată exclusiv la mediul școlar, actualmente fiind interpretată în raport cu mediile de învățare (nu numai formale, ci și informale și non-formale). De la mijlocul anilor 1960 pedagogia s-a dezvoltat progresiv în planul educației emoționale, mai ales în domeniul extracurricular. Construcția sistematică a cunoașterii pedagogice privind paradigma inteligenței emoționale a fost posibilă prin antropologia filosofică, pedagogia și psihologia experimentală pentru formularea unor ipoteze articulate bazate pe vârstă, sex, temperament, tip de inteligență și context socio-cultural, testate prin experiment și observare sistematică în conformitate cu cercetările educaționale cantitative și calitative. Prin urmare, utilizarea metodelor empirice a fost decisivă pentru dezvoltarea cercetării pedagogice în Italia și în domeniul psihologiei emoțiilor.

În mod ideal, Corsi Michele (2014) consideră anul 1974, an în care pedagogia, ca știință a procesului educațional a ieșit din faza de pionierat, iar anul 1994 este considerat anul recunoașterii universale a pedagogiei ca știință și artă, următorii douăzeci de ani caracterizați prin consolidarea cercetării clasice și apariția de noi tendințe, inclusiv tendința educației emoționalității umane [174, p. 10].

În primii douăzeci de ani ai secolului XX, climatul pozitivist, cu exaltarea lui a încurajat începutul cercetării empirice și al predării experimentale în Italia. În drumul care a condus la recunoașterea academică a pedagogiei ca știință, la mijlocul secolului trecut, s-a pornit de la întrebarea fundamentală: *Ce tip de relație se stabilește între educator și educat?* Astăzi, în schimb, întrebările cercetătorilor se referă mai ales la semnificația subiectivă a învățării sociale.

În contextul teoretic și metodologic al *paradigmei inteligenței emoționale*, investigația inițiată este orientată spre studiul de caz al pedagogiei *moderne și contemporane din Italia* la granița dintre secolul XX-XXI. Cercetările realizate în Italia în ultimele două decenii, au condus la apariția și sensibilizarea comunității științifice la conceptul de *inteligență emoțională*, fiind demonstrată influența comportamentului emoțional inteligent asupra reușitei sociale.

Secolul XX cunoaște o proliferare fără precedent a disciplinelor de orice factură, pornită din nevoia omului de a cunoaște și înțelege lumea în infinitatea sa de fațete. Sfârșitul celui de-al doilea război mondial a creat în Italia premisele unei reînnoiri în aproape toate domeniile.

Cultura italiană a creat premisele afirmării unor *curente de gândire* precum *existențialismul*, *fenomenologia*, *psihanaliza*, *pragmatismul*, *marxismul*, apărute și dezvoltate în afara granițelor Italiei. Descoperirea acestor curente a oferit culturii italiene posibilitatea, în pofida anumitor ambiguități, de a se implica în *opera de reconstrucție a societății italiene* [85].

Psihoterapeutul **Albert Elis (1950)** dezvoltă RET (Terapia Rațional-Emoțională). La distanță de patruzeci de ani această Terapie Rațional-Emoțională și-a schimbat numele în ***Terapie comportamentală rațional - emoțională*** (rational-emotive behavior therapy/REBT), accentuând implicațiile comportamentale și asigurând bazele unei perspective moderne cognitiv-comportamentale. De-a lungul anilor, REBT s-a dezvoltat nu numai ca o practică psihoterapeutică, ci și ca o procedură de „auto-ajutorare” și „auto-transformare”. Acesta este, de asemenea, unul dintre obiectivele Educației Rațional-Emoționale care vizează implementarea REBT în context școlar ca o strategie, cu scop preventiv al problemelor sociale. În multe cazuri, aceasta poate ajuta și atunci când apar unele probleme emoționale, cu condiția ca acestea să nu fie încă structurate conform unui cadru psihopatologic real [185, p. 19].

Prin urmare, ***procesul de educație emoțională*** trebuie să fie înțeles ca o strategie de prevenire a stresului emoțional, ce presupune „*alfabetizare emoțională*”, așa cum a fost numită de unii psihologi americani, care urmărește educarea minții copilului pentru a întări acel aspect al inteligenței capabil să stimuleze reacții emoționale echilibrate și funcționale. Activarea unui proces de alfabetizare emoțională înseamnă a învăța copilul ABC-ul emoțiilor.

Modelul educației emoționale include cele trei elemente care intervin în orice manifestare emoțională: (a) evenimentul activator care trebuie luat în considerare; (b) propria reprezentare mentală a realității, propriul mod de gândire, interpretare și evaluare; (c) situația cu care se confruntă individul, precum și reacția sa emoțională și comportamentală. Implementarea unui proiect de Educație Rațional-Emoțională în clasă înseamnă crearea de experiențe de învățare prin care elevul dobândește competențe emoționale prin care poate conștientiza propriile stări emoționale și mecanismele cognitive care le influențează, pentru a le aplica apoi în rezolvarea problemelor și dificultăților pe care le întâlnește în viața școlară și socială. ***Obiectivele principale urmărite prin aplicarea principiilor și metodelor Educației Rațional-Emoționale*** sunt: să favorizeze acceptarea de sine, a altora și a propriei diversități; să-și sporească toleranța la frustrare; să exprime în mod constructiv propriile sentimente; să învețe a corela gândurile și emoțiile; să-și sporească intensitatea stărilor emoționale plăcute; să favorizeze dobândirea de abilități de auto-reglementare a propriului comportament emoțional.

Punerea în aplicare a Educației Rațional-Emoționale în sala de clasă poate avea loc în diferite moduri: (a) prin intermediul abordării informale: învățarea bunăstării emoționale de către

elevi atunci, când se confruntă cu o situație deosebit de dificilă. Colegii de clasă pot fi implicați prin discuții de grup și exerciții; (b) prin lecții structurate: pregătirea unei serii de lecții care se dezvoltă în funcție de obiective. Lecțiile sunt experiențiale și includ jocuri de simulare, discuții de grup, jocuri de rol, brainstorming. Programul poate viza un subgrup de elevi din mai multe clase sau din întreaga clasă; (c) integrarea în disciplinele curriculare a conținuturilor educației emoționale inserat în acele subiecte care sunt cele mai potrivite pentru integrare [185, p. 10].

Judecând în termenii filozofiei umaniste asupra inteligenței emoționale, **Nicolo Abbagnano (1901 – 1990)**, reprezentant al existențialismului italian, remarcă rolul pozitiv al implicării emoționale și al responsabilității, realizabile prin reevaluarea științelor sociale și psihologice. În lucrările sale, autorul insistă asupra conceptelor de „*libertate*” (înțeleasă ca sursă, resursă și posibilitate de a alege anumite căi de acțiune eficientă) și „*rațiune*” (înțeleasă ca facultate umană necesară pentru reglementarea acțiunilor omului). Pedagogia trebuie să se organizeze în mod critic, pentru a-și rezolva problemele, nu numai în baza teoriilor filozofice și sociale deja stabilite, ci pe baza unor date și presupuneri științifice pe care le recunoaște ca valide. În acest sens, va corela permanent dimensiunea epistemologică și etică a conceptelor de *emoționalitate* și de *rațiune* [187, p. 102].

Reflecția filozofică și psihologică atribuie semnificație sentimentelor în cercetările psihologice și neurobiologice care, timp de aproape un secol explică stările sufletului, îndeamnă spre raționalizarea vieții emoționale, clasifică emoțiile și sentimentele, arată diferențe între pasiuni și sentimente. Psihologia contemporană este paradigmatică prin diferența care se face dintre originea biologică și viziunea asupra lumii. Unele concepții au privilegiat caracteristicile organice, în timp ce altele au arătat un interes mai mare corelației dintre emoții și situațiile care le-au generat în biografia individuală sau colectivă. În această a doua perspectivă intervine și contribuția psihanalizei care a arătat dispozitivele cenzurii sau inhibării, ale îndepărtării. Depășirea conflictului tradițional dintre gândire și simțire nu este pe deplin rezolvată, cu toate acestea a început o primă și incertă reabilitare a vieții emoționale ca o „*directă consecință a evoluției ideilor științifice care exprimă o nouă antropologie neraționalistă*” [257, p. 10].

Damasio Antonio (1995) în lucrarea sa, intitulată în mod semnificativ „*Greșeala lui Descartes*” („*L'errore di Cartesio*”) afirmă că, de fapt, este posibil ca „*intervenția emoțiilor și a sentimentelor să provoace o mare tulburare a procesele de raționament*”, dar specifică imediat că „*lipsa emoției și a sentimentelor nu este mai puțin periculoasă sau mai puțin capabilă să compromită raționalitatea care ne face în mod caracteristic umani și ne permite să decidem în armonie cu un sens, viitorul personal, convențiile sociale și morale*”. Totuși, cea mai clară poziție a legăturii dintre simțire și gândire vine astăzi din partea neuroștiinței care, pornind de la

o matrice pozitivistă originală, deschide larg calea pentru recunoașterea unei corelații indisociabile între creier și emoție. Antonio Damasio afirmă că moștenirea gândirii filosofice ne-a dat o viziune asupra vieții emoționale considerată o interferență, „o facultate mintală exagerată, o companie nedorită - pe care natura ne-a impus-o - a gândirii raționale. Este tocmai rolul neuroștiințelor de a infirma acest punct de vedere și a afirma că emoțiile nu sunt deloc intruși printre zidurile rațiunii”, dar sunt esențiale pentru a pune în aplicare comportamente raționale” [176, p. 22].

În cursul secolului XX, pedagogia se reînnoiește în plan teoretic, realizând noi modele pedagogice, care au produs o transformare radicală a cunoașterii filosofice, făcând-o să treacă de la o identitate filozofică empirică a fenomenelor educației (sau predominant filozofică) la o identitate științifică a pedagogiei” [168, p. 96].

Conceptul de inteligență emoțională devine popular după publicarea de către **Daniel Goleman (1995)** a lucrării „*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*” („*Inteligența emoțională: De ce poate conta mai mult decât IQ-ul*”). **Competența emoțională** este definită prin posibilitatea de a învăța și de a schimba pe parcursul vieții stilul emoțional. Daniel Goleman a folosit sintagma *inteligență emoțională* înțelegând prin emoție una dintre cele mai importante forme de inteligență; acesta afirmă că inteligența se exprimă și în emoții, menționând că inteligența emoțională poate fi educată. Educabilitatea emoțiilor implică modificarea programelor școlare și recunoașterea în educație, a necesității de alfabetizare emoțională [75, p. 10]. Apar mai întâi cercetările lui Daniel Goleman (1996) și, mai târziu în 1997 cele ale lui Stanley Greenspan care explică legătura dintre viața emoțională și inteligența rațională, depășind astfel tradiționalul conflict *minte-inimă*.

O recunoaștere puternică a demnității inteligenței emoționale în Italia se datorează lui **Stanley Greenspan (1997)** care consideră esențială importanța emoțiilor pentru a stimula experiențele cognitive, teză care provoacă educatorii să proiecteze intervenții de educație-afectiv emoțională cărora să le atribuie o importanță asemănătoare educației cognitive, dat fiind faptul, că „din cauza acestei dioxotomii cultura noastră a investit mult timp și incommensurabil, din punct de vedere intelectual și instituțional, în ideea că rațiunea și emoția sunt separate și ireconciliabile, și că, într-o societate civilă ar trebui să prevaleze raționalitatea. *Competența emoțională* este, prin urmare, o resursă indispensabilă, mai degrabă decât un obstacol în calea formării [193, p. 134].

Secolul XX a fost animat expresiv de dezbaterea pedagogică privind apariția *pozitivismului*. Cultura științifică promovată de pozitivism deschide noi orizonturi de cunoaștere a problemicii educației. Pozitiviștii italieni au acordat un rol decisiv educației ca mijloc de influență socială. Potrivit opiniei lui **Riccardo Massa și Piero Bertolini (1996)**, articularea

diferitelor dezbateri epistemologice pe tema pedagogiei a dat naștere la trei orientări: (a) empirică, (b) umanistă și (c) materialistă [203, p.337-360].

Tabelul 1.8. Cercetări semnificative PIE apărute în pedagogia italiană modernă și contemporană în perioada 1990 - până în prezent

Anii apariției	Autori	Cercetări semnificative paradigmei inteligenței emoționale
1989, 1993	Albert Elis	„Rațiunea și emoțiile în psihoterapie” („Ragione ed emozioni in psicoterapia”) „Autoterapia rațional-emoțională” („L'autoterapia razionale-emotiva”)
1990	Vico G.	„Timpul și educația în postmodernitate” („Tempo ed educazione nel postmoderno”)
1991, 1999	Acone G.	„Zece ani de pedagogie” („Dieci anni di pedagogia (1980-1990)”); „Pedagogia la sfârșitul secolului XIX” („Pedagogia di fine secolo XIX”)
1996	Borrelli M.	„Pedagogia italiană contemporană” („La pedagogia italiana contemporanea”, vol. III)
1998	Macchietti S.	„Argumente pentru pedagogia personalității” („Apunti per una pedagogia della persona”)
2001	Musaio M.	„Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento”
2001	Tarozzi M.	„Pedagogia generală. Educație comparată” („Pedagogia generale. Educazione comparata”)
2002	Vico G.	„Pedagogia generală și noul umanism” („Pedagogia generale e nuovo umanesimo”)
2003	Cambi F.	„Manual de istorie a pedagogiei” („Manuale di storia della pedagogia”)
2003	Frabboni F.	„Emergența educației. Școala într-o societate globalizată” („Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata”)
2003	Santoianini F., Striano M.	„Modele teoretice și metodologice ale educației” („Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento”)
2003	Serafini G.	„Laicită educazione e scuola nella pedagogia italiana dall'Unità ai giorni nostri”)
2004	Cambi F.	„Modele de formare. Retorica pedagogiei anilor 90” („Modelli di formazione. La retorica del Novecento pedagogico”)
2004	Dalle Fratte G.	„Postmodernitatea și problematica pedagogiei” („Postmodernità e problematiche pedagogiche”)
2005	Cambi F.	„Pedagogia anilor 90” („Le pedagogie del Novecento”)
2005	Acone G.	„Orizonturile teoretice ale pedagogiei contemporane. Fundamente și perspective” („L'orizzonte teoretico della

		<i>pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive</i>)
2005	Mariani A.	„Științele educației: revenirea la o paradigmă. Reflecții critice e interpretative” („Scienze dell’educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi”)
2005	Bleza F.	„Studiem educația astăzi” („Studiamo l’educazione oggi”)
2006	Gennari M.	„Tratatul de pedagogie generală” („Trattato di pedagogia generale”)
2006	Rossi, B.	„Educația sentimentelor” (L’educazione dei sentimenti),
2006	Iori V.	„Gândurile existenței. Spațiul, timpul, conținutul proceselor formative” („Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formative”)
2010	Annamaria Di Fabio	„Valorizarea inteligenței emoționale în clasă” („Intelligenza Emotiva A Scuola”)
2011	Ilaria Grazzani Gavazzi, Veronica Ornaghi, Carla Antoniotti	„Competența emoțională a copiilor” („La competenza emotiva dei bambini-Proposte psicoeducative per le scuole dell’infanzia e primaria”)
2012	Ulisse Mariani, Rosanna Schiralli	„Inteligența emoțională în școală” („Intelligenza Emotiva A Scuola”)
2012	Annalisa Morganti	„Inteligența emoțională și integrarea școlară” („Intelligenza emotiva e integrazione scolastica”)
2012	Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons, Dawson R. Hancock	„Emoțiile în școală. Înțelegere și intervenții eficiente” („Le emozioni a scuola -Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente, Edizione italiana a cura di Caterina Fiorilli e Ottavia Albanese, Erickson”)
2012	Mario di Pietro	„ABC-ul emoțiilor mele. Jocuri și activități pentru educația rațional – emoțională” („L’ABC delle mie emozioni. Giochi e attività per l’educazione razionale-emotiva, Erickson”)
2017	Bleza F.	„Educația în secolul XXI” („Educazione XXI secolo, Cosenza, Pellegrini, 2007”)
2018	Bellingreri A.	„Știința iubirii. Teze ale pedagogiei fundamentale” („Scienza dell’amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale”)

Din perspectiva cercetării ne-a interesat abordarea umanistă ce prezintă cunoașterea pedagogică în stilul filozofiei umaniste și promovează abordarea personalistă, fenomenologică și

hermeneutică. Prin analiza personalistă *educația este experiența intersubiectivă de construcție a lumii și a Sinelui* [212].

În conformitate cu ideea **Robertei De Monticelli** (2003) „*a simți emoții este omniprezent și nu este opac și irațional, ci înseamnă deschidere față de adevăr, valori, răspunsuri etice, voință*”. Pentru a recunoaște *valoarea vieții emoționale pentru procesul educațional* trebuie să fie recunoscut rolul sentimentelor, să fie analizate și să fie folosite în educație și formare, să se recupereze importanța competențelor emoționale care au fost abandonate în favoarea rațiunii. Mai degrabă decât să fie văzute emoțiile ca o piedică în procesul formării, pedagogia ar trebui să urmărească obiectivul de a cultiva exercițiul de a simți, deoarece viața emoțională este „inima însăși a educației”. Prin urmare, educația de a simți joacă un rol prioritar în proiectarea și practica parcursurilor formative [178, p. 16].

În tabelul ce urmează dezvăluim o evoluție a tematicii cercetărilor pedagogice din Italia care începe cu studiul **Paolei Pomati** (2004) „*Gramatica emoțiilor: cum să înțelegi și să gestionezi propriile emoții și pe cele ale fiilor*”, din italiană „*Grammatica delle emozioni: come comprendere e gestire le proprie e quelle dei figli*”. În lucrarea sa autoarea demonstrează importanța competențelor emotive și faptul că acestea implică cunoașterea propriilor emoții, dar și pe cele ale altora, capacitatea de a gestiona propriile relații precum și raporturile cu ceilalți [210, p.45].

Autorul italian **Battacchi M. W.** (2004) în studiul „*Lo sviluppo emotivo*” din italiană „*Dezvoltarea emoțională*”, propune un ghid complex cu privire la procesele de creștere emoțională a copilului de la naștere până în al treilea an de viață. O trecere în revistă a teoriilor asupra naturii și funcționării emoțiilor: *cum acestea se plasează într-un context foarte amplu al relațiilor interpersonale și al formării identității și care este rolul lor crucial în dezvoltarea cognitivă, comunicativă și motivațională* [157, p. 32].

Scataglini Cosmino (2005) în lucrarea „*Magigum e il volo delle emozioni: nella scuola di Cartoonville si impara a leggere nel proprio cuore*”, care în traducere semnifică „*Magia și zborul emoțiilor în școală. Cum să învățăm propria inimă*” menționează, că viața este o poveste plină de răsturnări de situație, care permite a trăi emoții puternice, cum ar fi frică, furia, gelozia, fericirea, și să învățăm să le recunoaștem, să le gestionăm și, uneori, să le transformăm. Autorul descrie cartonașele ce pot fi utilizate pentru a reflecta asupra emoțiilor, deoarece, așa cum spune profesorul de educație emoțională: „*În timpul orei vom râde și plânge, vom fi fericiți și triști, furioși sau calmi și permanent uimiți. La această materie nu trebuie cărți sau caiete, și nici măcar multe cuvinte, pentru că emoțiile trec prin tot corpul. Trebuie ochi, nas, gură, piele, stomac, spate, mâini și, mai presus de toate, o inimă liberă și o pereche de aripi ... pentru că, la ora de emoții, se învață să zboare*” [215].

Un alt autor care demonstrează științific că succesul școlar depinde de coeficientul de emoționalitate sau de gradul de inteligență emoțională este **Fedeli Diar (2006)** în cercetarea „*Emoțiile și succesul școlar*” din italiană „*Emozioni e successo scolastico*”. Autorul acestei lucrări furnizează instrumente conceptuale și operaționale necesare pentru a promova capacitatea de a gestiona propria afectivitate și de a o pune în serviciul învățării. În prima parte sunt prezentate o serie de cunoștințe fondate din punct de vedere științific despre modul în care este generată o emoție și despre cum aceasta poate să compromită sau să potejeze procesul de învățare a elevului. Sunt de asemenea analizate principalele emoții prin portretul a trei elevi „tipici”: copilul speriat, cel furios și în fine cel depresiv. Problemele comportamentale și de învățare sunt provocate nu de un exces de emoții, cât de lipsa acestora. Important este că această carte se încheie cu recomandări de câteva parcursuri de alfabetizare emoțională [185, p. 29].

Tabelul 1.9. Tematica cercetărilor reprezentative PIE din pedagogia italiană contemporană

Tematica specifică PIE a cercetărilor pedagogice din Italia	Autori reprezentativi din Italia
„ <i>Gramatica emoțiilor: cum să le înțelegem și să le gestionăm</i> ”	Pomati Paola (2004)
„ <i>Dezvoltarea emoțională</i> ”	Battacchi M. W. (2004)
„ <i>Pedagogia ca știință a spiritului</i> ”, „ <i>identitatea spirituală</i> ”	Giovanni Gentile (2005)
„ <i>Magia și zborul emoțiilor în școală. Cum să învățăm propria inimă</i> ”	Scataglini Cosmino (2005)
„ <i>Importanța educației emoționale a elevilor și sporirea inteligenței emoționale în familie, școală și comunitate</i> ” „ <i>competența emoțională trebuie formată pentru o mai bună adaptare socială</i> ”	Ottavia Albanese și Franco Angeli (2006)
„ <i>Alfabetul emoțiilor: jocuri și instrumente pentru alfabetizarea emoțională</i> ”	Lo Presti C. (2007)
„ <i>Emoțiile în joc: carte de formare a competențelor emoționale</i> ”	Piatti, Lucia (2008)
„ <i>Agenda emoțiilor mele. Înțelegerea semnificației și exprimarea supărării, a fricii, a tristeții și a veseliei</i> ”	Monica Colli, Rossana Colli, Saviem Mari (2009)
„ <i>Psihologia dezvoltării emoționale</i> ”	Grazzani Gavazzi I. (2009)
„ <i>Valorificarea inteligenței emoționale în școală. Ghid pentru traininguri de formare a inteligenței emoționale</i> ”	AnnaMaria Di Fabio (2010)
„ <i>în ultimii ani după 2010 s-a produs o formă de revoluție prin care s-a demonstrat că persoanele cu un IQ ridicat care au performanțe excelente în școală, nu obțin rezultate la fel de strălucitoare la locul de muncă pentru că au slab dezvoltate competențele sociale</i> ”	Laura Cioni (2011)
„ <i>Educația emoțională a adolescenților este dezvăluită în</i>	Jeanneine P. Jones și

<i>cercetarea pedagogică la nivelul unor strategii specifice” „Elaborează programe de dezvoltare afectivă a educaților” „„Dezvoltarea capacităților de asumare a deciziilor pentru a-i pregăti pe tineri pentru un viitor mai bun”</i>	Dawson R. Hancock (2012)
<i>„Anxietatea la matematică, disciplină la care se observă insuccese și abandon școlar”</i>	Louise Lafortune și Francisco Pons (2012)
<i>„Formarea competențelor emoționale ca și competențe profesionale ale cadrelor didactice”</i>	Federico Zorzi, Debora Corrias, Caterina Fiorilli, et al (2012)
<i>„schimbare în domeniul educației emoționale, în ceea ce privește extinderea ariei de cercetare a psihologiei emoțiilor și a inteligenței emoționale” „propun metode de educație emoțională pentru valorificarea plenară a experiențelor emoționale în educație școlară”</i>	Michaela Gläser- Zikuda și Philipp Mayring (2013)
<i>„explică importanța educației emoționale în vederea prevenirii violentei în școală, demonstrând că este important să se înceapă deja la vârsta preșcolară”; „descrie strategii de stimulare a reflecției elevilor asupra propriilor emoții și ale emoțiilor altor persoane și orientează spre dezvoltarea competențelor afective”</i>	Marie-France Daniel, Emmanuèle Auriac- Peyronnet e Michael Schleifer (2015)

Înteresați de paradigma inteligenței emoționale din Italia, în primele decenii ale secolului XX, constatăm faptul, că pedagogia înregistrează numele lui **Giovanni Gentile (2005)** (important pedagog și filozof italian), care apreciază „*pedagogia ca știință a spiritului*”. Gentile reactivează în Italia teme cu referire la pedagogia fondată în jurul identității spirituale a subiectului uman li cu privire la pedagogia care se opune modelelor dominante și care restaurează o ordine educativă și școlară ce privilegiază autoritatea și responsabilitatea individuală” [169, p.46].

În aceeași ordine de idei **importanța educației emoționale a elevilor și a sporirii inteligenței emoționale în familie, școală și comunitate, Ottavia Albanese și Franco Angeli (2006)** în lucrarea sa „*Competenza emotiva tra psicologia ed educazione...*” în traducere „*Competența emoțională între psihologie și educație*”, se ocupă de studiul învățării sociale prin expunerea ideii larg răspândite în unele sisteme școlare, ca cel din Franța, prin care *competența emoțională* trebuie formată pentru o mai bună adaptare socială [153, p. 17]. Prin prezentarea anumitor situații de învățare socială autoarea, subliniază existența reală a dificultăților emoționale ale elevilor și problemele metodologice ale profesorilor în educația pentru dezvoltare emoțională a elevilor. Toate reflecțiile asupra experienței umane în societate presupun o abordare

a dimensiunii emoționale, atât în fază de construcție, cât și de transmitere și recepționare a mesajelor afective și cognitive.

Reprezentativă cercetare pedagogică asupra IE apare lucrarea lui **Lo Presti C. (2007)** „*Alfabetul emoțiilor: jocuri și instrumente pentru alfabetizarea emoțională*” din italiană „*L'alfabeto delle emozioni: giochi e strumenti per l'alfabetizzazione emotiva*” conține o metodică originală și neobișnuită de educație a emoționalității, cu jocuri și propuneri practice, dobândită de-a lungul unei cercetări educaționale și de formare continuă prelungită. Experimentând aceste propuneri, se poate constata că îmbunătățirea unei relații cu propria persoană, contribuie la îmbunătățirea relațiilor sociale cu ceilalți. Pentru a fi conștient și inteligent, spune C. Lo Presti, trebuie să acumulăm inteligență emoțională prin autoformarea competențelor emoționale care să ne permită să recunoaștem stările noastre interioare și să faciliteze legătura cu lumea și cu natura. Prin urmare, educația are astăzi și o altă misiune: dezvoltarea la copil a resurselor umane fundamentale, astfel încât să se dezvolte sănătos și să devină o ființă umană înrădăcinată în Planeta Pământ, inserată și realizată, din punct de vedere social, conștientă și responsabilă pentru propria viață, orientată spre evoluția sa permanentă. Maturizarea acestor abilități se întâmplă printr-un proces lung, care nu se termină peste un an. Este indispensabil, așadar, să înceapă în timpul școlarizării și să se continue la liceu, chiar până la anii de maturitate, când se atinge „înțelepciunea emoțională” [202, p. 30].

Reală provocare educativă lansează autoarea Annamaria Di Fabio în cercetarea pedagogică „*Valorificarea inteligenței emoționale în școală. Ghid pentru training-uri de formare a inteligenței emoționale*” din italiană „*Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il raining*”, oferă celor interesați o prezentare detaliată a inteligenței emoționale și furnizează fișe și aplicații concrete pentru potențarea inteligenței emoționale în școală. „Școala italiană are astăzi nevoie de resurse personale la un nivel înalt”, afirmă autoarea. Doar un profesor grijuliu, motivat și competent din punct de vedere emoțional poate contribui efectiv la creșterea calității ofertei de formare și a bunăstării afective în mediul școlar. Consolidarea abilităților interdisciplinare ale profesorului este probabil cea mai potrivită modalitate de a ajuta elevii să învețe abilitățile sociale de care au mare nevoie în viața socială [181].

Demnă de apreciere la o etapă avansată a evoluției PIE este afirmația **Laurei Cioni (2011)**, prin care critică ideea învechită că „*unica inteligență adevărată este cea rațională, și că este necesar a elimina din gândire emoțiile și a le neglija prezența în orice acțiune umană*”. Autoarea menționează că *în ultimii ani după 2010 s-a produs o revoluție* în acest sens și *s-a remarcat că persoanele cu un IQ ridicat care au performanțe excelente în școală, nu obțin rezultate la fel de strălucitoare la locul de muncă pentru că au slab dezvoltate competențele sociale* [171, p.18].

Dezvoltarea resurselor umane vizează, inteligența emoțională, integrată inteligenței spirituale a ființei umane, având nevoie de alimentație moral-spirituală pentru a deveni bogăție individuală, disponibilă pentru societate, având chiar misiunea de a salva planeta [258].

Autoarea italiană **Ilaria Grazzani Gavazzi, Veronica Ornaghi, Carla Antoniotti (2011)** „*Competența emoțională a copiilor-propuneri psihoeducative pentru grădinițe și școli primare*” din italiană „*La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*”, prezintă o serie de propuneri cu privire la educația emoțiilor pe care autoarele le-au dobândit în urma cercetărilor de tip social-constructivist după modelul Saarni (1999, 2008, Sroufe, 2000), prin care este valorificată comunicarea bazată pe inteligență emoțională între copii, inclusiv între copii și adulți semnalând rolul adultului ca mediator cultural. Parcursurile educative propuse se adresează, în special, copiilor cu vârste cuprinse între 3-7 ani, dar pot fi utilizate și cu copiii mai mari, precum și cu copiii care au dificultăți în autoeducația competențelor emoționale [192, p. 110].

Abordarea metodologică a PIE se desprinde din conținutul pedagogic al monografiei „*Le emozioni a scuola*”, în traducere „*Emoțiile în școală*”, semnat de autorii **Louise Lafortune, Pierre Andrei Doudin, Francisco Pons și Dawson R. Hancoc (2012)** care propune **programe și principii generale de intervenție educațională în dezvoltarea afectivă a educaților** prin care orientează profesorii spre **îngrijirea dimensiunii afective a comunicării școlare**, lucrarea fiind destinată profesorilor și specialiștilor din domeniul educației. Autorii definesc emoțiile și precizează obiectivele intervențiilor educative pentru dezvoltarea emoțională care pot fi proiectate în acest sens. Evaluarea eficienței acestor implicații este facilitată de **stabilirea unor standarde afective în dezvoltarea emoțională a elevilor**. Se constată că o mai bună cunoaștere a originilor unei întârzieri în dezvoltarea emoțională a elevilor permite profesorului să conceapă intervenții adaptate și potrivite pentru a rezolva dificultățile emoționale [198, p. 24].

Educația emoțională a adolescenților este dezvoltată în cercetarea pedagogică a autoarelor **Jeanneine P. Jones și Dawson R. Hancock (2012)** „*Sviluppare le capacità di assunzione delle decisioni per preparare i giovani adolescenti a un futuro migliore*”, în traducere „*Dezvoltarea capacităților de asumare a deciziilor pentru a-i pregăti pe tineri pentru un viitor mai bun*”. Pedagogii se ocupă de analiza problemelor afective ale adolescenței, insistând pe faptul că, aceasta este una din perioadele cele mai complexe ale vieții. Adolescenții, în plan fizic, intelectual, emoțional, moral și social trăiesc schimbări profunde, de neobservat în nici-un alt moment al vieții lor. Foarte mulți tineri în această perioadă trăiesc emoții confuze și neplăcute, care pot avea un impact negativ asupra capacității lor de a lua decizii. Autorii afirmă că personalul didactic trebuie să-și dea seama că o dezvoltare necorespunzătoare a acestor capacități decizionale poate avea

consecințe dramatice asupra calității competențelor emoționale, sociale și intelectuale a adolescenților pe parcursul întregii lor vieți [197]. Astfel **autorii propun un program de intervenție** pentru a-i ajuta pe tineri să-și înțeleagă propriile emoții și să dobândească capacități sociale și intelectuale corespunzătoare pentru a-și pregăti un viitor mai bun.

Studiul anxietății la orele de matematică, disciplină la care se observă insuccese și abandon școlar este preocuparea științifică a autorilor **Louise Lafortune și Francisco Pons (2012)** într-o altă cercetare reprezentativă PIE în studiul „*Il ruolo dell'ansia nella metacognizione: una riflessione finalizzata alle azioni*”, în traducere „*Rolul anxietății în metacogniție: o reflecție finalizată prin acțiune*”. Autorii subliniază importanța selectării mijloacelor utile pentru a susține tinerii și adulții care au dificultăți emoționale la această materie. Este nevoie de a selecta cu grijă strategiile educative pentru a înțelege mai bine corelațiile existente în învățarea matematicii [198].

Formarea competențelor emoționale ca și competențe profesionale ale cadrelor didactice este motivul cercetării pedagogice ale unui grup de cercetători **Federico Zorzi, Debora Corrias, Caterina Fiorilli, Piera Gabola, Maria Grazia Strepparava e Ottavia Albanese (2012)** care în monografia „*La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*”, în traducere „*Formarea competenței emoționale și relaționale a cadrelor didactice, ca un factor protector împotriva arderii emoționale (burnout-ului)*” (termen englezesc care definește incapacitatea de a susține și gestiona cantitatea enormă de stres provocată de munca prestată), se ocupă de rolul pe care îl joacă emoțiile în mediul școlar, acordând o atenție specială problemei burn-out-ului profesorilor și formării acestora în vederea dobândirii competențelor sociale ce permit recunoașterea, exprimarea și reglarea atât a propriilor emoții, cât și ale altora. Se insistă asupra importanței unei formări profesionale în ceea ce privește competențele relaționale ale pedagogilor, percepute ca și capacități de a adapta propria comunicare la caracteristicile interlocutorului și ale contextului în care se produce interacțiunea. Este vorba despre o sensibilitate necesară pentru buna funcționare a relațiilor sociale, ce stau la baza conviețuirii, în special, în școală [222, p. 87].

Mario di Pietro (2012) în lucrarea „*ABC-ul emoțiilor. Jocuri și activități pentru educația rațional-emoțională*” (*L'ABC delle mie emozioni. Giochi e attività per l'educazione razionale-emotiva*) este dedicat în special elevilor pentru a-i sfătui cum să înceapă un parcurs de dezvoltare personală și de a dobândi gradual autocontrolul emoțional [182].

Motivul educației emoționale este dezvoltat și de **Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons, Dawson R. Hancock (2012)** „*Emoțiile la școală- recunoașterea, înțelegerea și intervenția eficientă*” („*Le emozioni a scuola- Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*”), ediție italiană care propune sfaturi utile pentru a gestiona emoțiile în

clasă, cum poate fi dezvoltată plăcerea de a învăța în școală și cum trebuie tratați elevii cu dificultăți în a gestiona stările emoționale. Această lucrare prezintă contribuțiile experților de diferite naționalități și diverse studii metodologice, furnizează profesorilor, formatorilor și educatorilor programe și principii generale de intervenție care au ca scop să-i ajute pe toți cei care operează în domeniul școlar și educativ să țină cont de latura emoțională a învățării [201].

Autorii italieni vizați se ocupă explicit de **dificultățile de ordin emoțional și relațional ale profesorilor școlari**, în mod special, sindromul epuizării emoționale, fenomen care îndepărtează profesorii de elevii săi și crează probleme în relațiile cu propriii colegi. Efectele negative se pot vedea atât în viața personală a profesorului, cât și în cea a elevului, fiind prezentată o cercetare efectuată în Italia pe un eșantion semnificativ de profesori, în special profesoare, pentru că în această meserie predomină femeile, în școlile din mediul autohton. Cea mai mare parte a celor chestionați au spus că au nevoie de sprijin social pentru că se confruntă cu un număr mare de acte de violență în școli. Datele relevante confirmă ***necesitatea de a forma profesorilor competențe socio-afective*** și a pune la îndemâna acestora ***instrumente de evaluare a inteligenței emoționale a elevilor*** care să permită un control mai bun al comportamentului emoțional în raporturile interpersonale, condiție indispensabilă pentru educația emoționalității. Este subliniată importanța formării în această direcție a cadrelor didactice și este prezentat un curs de formare a culturii emoționale aplicat studenților pedagogi de la Universitatea Milano-Bicocca [199, p. 67].

Grupul de cercetători **Federico Zorzi, Debora Corrias, Caterina Fiorilli, Piera Gabola, Maria Grazia Strepparava și Ottavia Albanese (2012)** în studiul „*Formarea competenței emoționale și relaționale a cadrelor didactice, ca un factor protector împotriva burnout-ului*” („*La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*”) descrie sindromul arderii emoționale a profesorilor, *burnout-ul* fiind un termen englezesc ce definește incapacitatea de a susține și gestiona stresul provocat de munca prestată), explică rolul pe care îl joacă emoțiile în mediul școlar, acordând o atenție specială problemei *burn-out-ului* profesorilor și formării competențelor emoționale ce permit recunoașterea, exprimarea și autoreglarea emoțională și disciplinarea emoțională a elevilor. Se insistă asupra importanței unei formări profesionale în ceea ce privește competențele sociale ale profesorilor școlari, percepute ca și capacități de a adapta comunicarea pedagogică la caracteristicile elevilor și ale contextului educațional în care are loc interacțiunea. Este vorba de sensibilitatea emoțională necesară pentru buna funcționare a relațiilor sociale din școală, ce stau la baza conviețuirii sociale. Autorii vizați, preocupați explicit de dificultățile de ordin emoțional și relațional ale profesorilor școlari, arată că aceștia sunt supuși epuizării, fenomen ce crează impedimente în raporturile interpersonale ale profesorilor cu elevii [222, p.13].

Lucrarea semnată de **Ulisse Mariani, Rosanna Schiralli (2012)** „*Inteligența emoțională la școală. Parcurs formativ pentru educația emoțională a elevilor*” (*Intelligenza Emotiva a Scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*”) propune activități educative care se pot desfășura în clasă. Educația emoțiilor, deja experimentată asupra copiilor din grădinițe și asupra elevilor din gimnazii dezvoltă și promovează formarea la elevi a competențelor emoționale pentru protecția sănătății mintale în scopul înfruntării dificultăților și problemelor sociale care apar în mediul școlar. Autorii propun fișe de lucru cu activități diferențiate pe obiective privind dezvoltarea inteligenței emoționale pe grupe de vârstă și grad divers de dificultate [219].

Annalisa Morganti (2012) în volumul „*Inteligență emoțională și integrare școlară*” (*Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*”) în baza celor mai recente modele teoretice de inteligență emoțională, furnizează propuneri metodologice de acțiune strategică concretă pentru profesorii școlari, inclusiv și profesorii de sprijin, care să le permită să aplice frecvent în clasă parcursuri de educație socială și emoțională. În cea de a doua parte a lucrării sunt prezentate strategii de formare a competențelor socio-emoționale, stimularea unor modalități creative pentru a rezolva conflictele și strategii operative pentru o școală a emoțiilor [207, p. 18].

Silvia Masci (2012) în cercetarea „*La școala emoțiilor. Profesorii și părinții ascultă tinerii*” (*A scuola di emozioni. Insegnanti e genitori ascoltano gli adolescenti*”) dezvăluie pasiunea autoarei pentru educația adolescenților și dorința puternică de a-i ajuta pe părinți, profesori și tineri să transforme școala într-un loc de dialog între generații, punând emoțiile în centrul procesului educațional. A educa înseamnă așa cum subliniază autoarea „*să promovezi creșterea prin stimularea capacităților și atitudinilor persoanei, ajutând în dezvoltarea emoțională, care să permită excluderea incertitudini și încurajarea ambiției de confruntare cu realitatea, atât de complexă, cu propriile limite și resurse*”. Școala este necesar să fie, în afară de un loc de dezvoltare culturală și intelectuală, un spațiu pentru a se exprima, pentru a construi relații, schimburi de experiență și emoții, astfel încât să-și asume responsabilitatea de a educa instruire și a instrui educând”. Această lucrare oferă sugestii metodologice concrete despre cum trebuie să fie amenajate spațiile și gestionat timpul la școală, propunând în ultima parte un parcurs educativ în optsprezece etape pe care profesorii le pot parcurge cu elevii în clasă, pentru a-i ajuta să recunoască emoțiile pozitive și negative: *bucuria, entuziasmul, tristețea, furia, invidia și gelozia, teama, jena, rușinea și plictiseala*. De asemenea, sunt oferite sugestii metodice pentru a putea reflecta asupra relațiilor dintre colegi, diferitelor tipologii de prietenii, asupra relațiilor de familie și asupra experienței primei iubiri adolescente. Interesante sunt și precizările cu privire la importanța care trebuie acordată schimbărilor care apar în rândul

tinereilor, transformările corporale, pentru a-i ajuta pe adolescenți să regândească această legătură cu corpul în schimbare, să învețe să facă alegeri, să tolereze frustrarea, să-i accepte pe ceilalți și să fie dechis față de sine înșăși [206].

Curioase idei fondate științific sunt promovate în cercetarea lui **Pierre-André Doudin, Laurent Pfulg, Francisco Pons e Daniel Martin (2012)** „*O intervenție pentru a favoriza integrarea școlară a copiilor grav abuzați*” („*Un intervento per favorire l'integrazione scolastica di bambini gravemente abusati*”) ce ilustrează factorii de risc în dezvoltarea emoțională a educaților care suportă diferite forme de abuz. În plus scoate la lumină importanța integrării școlare a copiilor și factorii școlari de protecție a elevilor abuzați. Autorii prezintă o intervenție care are ca scop îmbunătățirea integrării sociale a copiilor care au suferit grave abuzuri în familie și evoluția lor în plan socioafectiv pe un parcurs de trei ani [183].

Cercetătorii **Michaela Gläser-Zikuda și Philipp Mayring (2013)** în lucrarea „*Sviluppare il piacere di imparare a scuola*”, în traducere „*Dezvoltarea plăcerii de a învăța la școală*”, subliniază că dimensiunea emoțională în formarea personalității elevilor în școală nu mai poate fi neglijată, atunci când se abordează motivația pentru învățare a elevilor. În ultimii ani s-a produs o schimbare în domeniul educației emoționale, în ceea ce privește extinderea ariei de cercetare a psihologiei emoțiilor și a inteligenței emoționale. Autorii acestei cercetări propun metode educative prin care devine posibilă educația orientată spre valorificarea plenară a experiențelor emoționale în procesul de educație școlară [189, p. 12].

Problema integrării sociale prin formarea de competențe sociale este analizată în cercetarea „*Intervenție pentru favorizarea integrării școlare a copiilor grav abuzați*” („*Un intervento per favorire l'integrazione scolastica di bambini gravemente abusati*”), semnată de **Pierre-André Doudin, Laurent Pfulg, Francisco Pons e Daniel Martin (2014)** ilustrează factorii de risc în dezvoltarea emoțională a educaților, derivați din diferite forme de abuz. În plus scoate la lumină importanța integrării școlare a copiilor și factorii de protecție pe care școala îi poate avea pentru subiecții abuzați prin activitățile de educație emoțională. Autorii prezintă o intervenție cu scopul îmbunătățirii integrării sociale a elevilor care au suferit grave abuzuri în familie și evoluția lor în plan metacognitiv și socio-afectiv pe parcursul a trei ani cât a durat intervenția [183, p. 6].

Semnificativă pentru cercetarea paradigmei inteligenței emoționale este studiul „*Una filosofia preventiva*”, în traducere „*O filozofie preventivă*”, semnată de **Marie-France Daniel, Emmanuèle Auriac-Peyronnet e Michael Schleifer (2015)**, care menționează posibilitatea de a preveni violența în școală prin educația emoțională, susținând că este important să se înceapă această muncă deja la vârsta preșcolară, mai precis de la vârsta de cinci ani. Această lucrare

prezintă *strategii de stimulare a reflecției elevilor asupra propriilor emoții și ale emoțiilor altor persoane* și orientează spre dezvoltarea competențelor afective, abordând problema emoțiilor și a manifestărilor emoționale de violență. Sunt prezentate și ultimele cercetări în materie, ilustrându-se un „*dialog filozofic tipic*”, așa cum îl numesc autorii, ce conține fragmente din dialogurile reale care au avut loc între copii și schimbările de comportament survenite după aplicarea metodologiei de educație emoțională pentru exprimarea inteligentă a emoțiilor și sporirea inteligenței emoționale a elevilor [204].

Se constată tendința pedagogică de abordare a culturii emoționale a cadrelor didactice în cadrul culturii pedagogice. Știința pedagogică din Italia acordă tot mai mult spațiu și vizibilitate educației emoționalității pentru a facilita reflecția critică asupra fenomenelor educației.

Deducem importanța abordării pedagogice a vieții emoționale ce constă, în principal, în încercarea de a descrie importanța competențelor emoționale în relațiile educaționale. Reabilitarea și sporirea inteligenței emoționale vizează formarea pe mai multe planuri: *de la competențele formatorilor, la organizarea serviciilor, de la destinatarii proiectelor la conținuturi, la metodologii*. Absența reflecției pedagogice asupra experiențelor emoționale ale elevilor produce analfabetismul emoțional care este răspândit în contextul cultural actual pe scară largă, adolescenții folosind un lexicul sărac pentru descrierea vieții lor emoționale.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Sinteza teoretică privind metodologia schimbării paradigmelor conduce la concluzia, că procesualitatea acestui proces implică responsabilitatea educatorului de a-și spori permanent nivelul de cultură pedagogică și respectiv, nivelul de cultură emoțională, adică profesionalismul, eficiența și eficacitatea pentru: (a) a acționa constructivist și a cerceta conform criteriilor științifice specifice și (b) a proiecta și realiza proiecte de educație pentru dezvoltare emoțională; (c) a demonstra măiestrie în adaptarea la varietatea situațiilor din practica educației și (d) a planifica strategii de acțiune educativă pentru management educațional prin leadership [87, p.11].

Descrierea contextului istoric al evoluției paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia italiană prin examinarea cronologică a relevantelor contribuții teoretice la afirmarea valorilor specifice modelului educației bazate pe inteligența emoțională a permis concluzia, că cercetările examinate reflectă tendința autorilor din Italia de a descrie importanța implicațiilor emoționale în dezvoltarea emoțională școlară a elevilor, prioritară fiind dezvoltarea sistematică a inteligenței emoționale a elevilor în procesul de învățământ, aceasta constituind un punct de plecare pentru cei preocupați de promovarea bunelor practici de dezvoltare și valorificare a sferei emoțional-

afective, fapt care necesită autoformarea competențelor socio-afective ale cadrelor didactice, afirmate ca și competențe profesionale.

Determinarea orientărilor prioritare în definirea termenilor *paradigmă* și *inteligență emoțională* care a facilitat elucidarea tendințelor aplicării paradigmei inteligenței emoționale prin analiza raportului acesteia cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice*, *paradigma managementului clasei de elevi*, *paradigma curriculumului etc.* Evidențierea cercetărilor semnificative apărute în procesul de afirmare a paradigmei inteligenței emoționale în pedagogia italiană din perioada 1950 până în prezent s-a realizat prin stabilirea în optică reflexivă a specificului afirmării paradigmei inteligenței emoționale din Italia prin valorile create în România și R. Moldova.

Problema cercetării se conturează din contradicțiile înregistrate în învățământul contemporan care ridică multiple probleme de reconsiderare a curriculumului școlar în contextul paradigmei educației bazată pe inteligență emoțională, a paradigmei centrării pe educat și a paradigmei curriculumului. Valorile paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană constituie repere metodologice utilizabile la nivelul praxisului educațional atât în România, cât și în Republica Moldova. Din aceste rațiuni în capitolul II vom descrie *Modelul de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană* în România și R. Moldova prin relevarea constantelor pedagogice ale aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul procesului de învățământ, având ca reper tendințele aplicării paradigmei inteligenței emoționale în baza reformei sistemului de învățământ (*idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice*).

Direcțiile de soluționare a problemei cercetării vizează: (a) cercetarea contextului teoretic al evoluției PIE prin studiul orientărilor prioritare în definirea inteligenței emoționale în plan internațional și prin analiza științifică a cercetărilor semnificative apărute în procesul de afirmare a PIE în pedagogia italiană din perioada 1950-până în prezent, care reprezintă PIE în pedagogia italiană modernă și contemporană; (b) evaluarea contribuțiilor PIE din pedagogia italiană la promovarea pedagogiei culturii emoționale prin studiul comparativ al paradigmei inteligenței emoționale în raport cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană, prin evidențierea tendințelor aplicării PIE la nivelul reformei sistemului și a procesului de învățământ; (c) elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de valorificare a PIE din Italia în România și Republica Moldova pentru demonstrarea nivelului de afirmare praxiologică a PIE din Italia în spațiile vizate.

Scopul cercetării: stabilirea cercetărilor semnificative din pedagogia Italiei care au determinat evoluția paradigmei inteligenței emoționale, contribuind la stimularea afirmării praxiologice a pedagogiei culturii emoționale în România și R. Moldova.

2. CONTRIBUȚII ALE PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE DIN PEDAGOGIA ITALIEI LA DEZVOLTAREA PEDAGOGIEI CULTURII EMOȚIONALE

Profundele mutații în sfera socio-economică generează reforme și în domeniul învățământului prin schimbări paradigmatică în contextul fundamentării axiologice a noilor modele ale educației [51, p. 34]. Ne referim la Modelul educației bazat pe inteligență emoțională care menține atenția cercetătorilor din lume prin valoarea decisivă a competențelor sociale în evoluția personalității.

Generalizările teoretice în demersul științific la nivel de paradigme ale educației fac dovada cunoașterii științifice și a paradigmei inteligenței emoționale prin descrierea modelelor reprezentative, exemplare și semnificative, interpretate și în capitolul 1 al tezei, ce generează ipoteze, interpretări, alternative de soluționare și susțin teoretic elaborarea unui posibil Model pedagogic al valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România și R. Moldova.

2.1. Paradigma inteligenței emoționale în raport cu alte paradigme afirmate în pedagogia contemporană: *paradigma pedagogiei psihologice, paradigma managementului clasei de elevi, paradigma curriculumului*

Concepute în sistem, *microparadigmele educației* sunt orientate spre rezolvarea unor probleme identificate în practica educativă și în care sunt activate mai multe elemente ale activității concepute pentru formarea-dezvoltarea competențelor socio-afective ale educaților. În această arie de cercetare este util să ne raportăm și la *microparadigmele educației* cu modelele derivate de interpretare a metodologiei educației: **(a) paradigma și modelul teleologic** sprijină înțelegerea sensului acțiunilor educative, dacă sunt orientate spre scopuri și obiective, au o funcționalitate dată de sistematizarea, corelarea și coordonarea lor. De unde și raportarea evaluării lor la anumite criterii prioritare: *respectarea obiectivității și a eficacității în îndeplinire, respectarea justeței și a legitimității în îndeplinirea normelor specifice mediului social, respectarea autenticității și a adevărului, proprii lumii subiective implicate*; **(b) paradigma și modelul multidisciplinar** sprijină interpretarea acțiunii educaționale din perspectiva varietății cauzelor ce o determină, a implicării multi- sau interdisciplinare, a corelării lor diversificate în desfășurarea faptelor, actelor ei și a efectelor emergente, care se intercondiționează fiind complementare în dezvoltarea personalității. De aici și realitatea necesară a abordării din perspective altfel centrate a acțiunilor educaționale, ca și dificultatea rezultată a cuprinderii complexității lor în concepere și realizare; **(c) paradigma și modelul praxiologic** apropie interpretarea actelor, a faptelor- puzzle (Kuhn) ale educației, de criteriile științei acțiunii (praxiologia), ceea ce mărește gradul de obiectivitate contribuind ca educația să nu mai

beneficieze doar de prescripțiile clasice, ci să poată primi explicații, argumente, interpretări paradigmatic; **(d) paradigma și modelul câmpului real** pot fi aplicate și câmpului educativ școlar, unde se pot formula continuu reflecții asupra activităților specifice, a situațiilor concepute și desfășurate, a acțiunilor educatorului și ale educaților, a interacțiunilor promovate de instruirea constructivistă ș.a. astfel, încât regăsim toate acestea în analiza complexității contextului pedagogic, în elaborarea științifică, profesionistă a unui model aplicativ, în proiectarea și proiectul conceput și apoi adaptat în realizarea lui la acest câmp real, iar nu după un model imitat, neadaptat și cu alte oportunități, străine obiectivelor stabilite; **(e) paradigma și modelul cercetării-acțiune** reamintesc că educația este și un câmp de cercetare intenționată a diferitelor ipoteze-problemă, care caută soluții mai eficiente și care nu se pot rezolva decât tot în cadrul acțiunii directe, în câmpul practic educațional, în condiții reale spre deosebire de cercetarea de laborator [88], [132].

Macroparadigmele educației constituie o categorie de paradigme, cu un grad mai mare de generalitate ce rezultă din abordarea sistemică a faptelor, a acțiunilor educative, a complexității educației și se deosebesc de paradigmele uzuale-microparadigme, care sunt construite pe fapte-puzzle curente, pentru punerea în aplicare pe subprobleme metodologice. În practica educației funcționează **noua paradigmă a priorității formării competențelor** care a înlocuit **macroparadigma veche a transmiterii și însușirii cunoștințelor**. Constatăm că *o macroparadigmă se construiește din generalizarea caracteristicilor unui sistem de microparadigme* sau invers și este concretizată apoi, în plan metodologic, prin adaptarea la un context pedagogic specific. În acest sens, edificatoare pentru exemplificarea derivării macroparadigmelor din microparadigme poate constitui conceperea și traducerea în practică a **macroparadigmei curriculumului** sau invers, un curriculum este conceput prin generalizarea de fapte, elemente, cerințe semnificative.

În continuarea generalizării științifice **se conturează o interpretare a paradigmatelor** înseși, rezultând **metaparadigma**, pentru definirea esenței, a particularităților, a construcției lor, a proiectării sau evaluării lor globale și ca un rezultat al abordării în sistem a paradigmatelor anterioare (**microparadigme —► macroparadigme**). Din această construcție progresivă de cunoaștere a problematicii metodologiei educației, rezultă și nevoia unei interpretări integrative de maximă generalitate. Potrivit opiniei Elenei Joiță (2009) **metaparadigma** este expresia științifică, unitară, simbolică a ansamblului de idei, întrebări, interpretări, modele, analogii, reflecții noi, maniere de a privi în sistem fapte, situații, probleme reale din complexitatea practicii educației, moduri de reducere a dezorganizării practicii. mai ales sub aspectul metodologiei educației [87].

Autoarea subliniază că se ajunge astfel la un nivel superior paradigmatic, trecând dincolo de

reflecțiile particularizate, asupra semnificațiilor acum cuprinzătoare, organizate, cu o înțelegere de ansamblu, unitară, care acoperă integrând diferitele unghiuri de analiză. În analiza cuprinzătoare a paradigmelor educației întâlnim diferite categorii de paradigme. Astfel ***paradigma analitică-empirică-pozitivistă-cantitativă*** a dominat cercetarea pedagogică prin abordarea deterministă a realității, cu studiul analitic al relațiilor cauze-efecte, cu scopuri derivate din experiența descoperirilor inductive și deductiv, cu interpretare pozitivistă cantitativă. ***Paradigma constructivistă-hermeneutică-interpretivistă-calitativă*** pune accent pe uman în construcția cunoașterii, în raportarea la interpretări ale valorilor, prin raportare la context, prin consens, cu sublinierea aspectelor calitative, subiective. Sau întâlnim ***paradigma critică-postmodernă-practică*** sau alte paradigme derivate din ***paradigma complexității educației*** [87], [264].

Semnificativ devine faptul, să recurgem la un exemplu de metaparadigmă actualizată - ***paradigma umanistă a educației*** prin care să ilustrăm procesualitatea definirii specificului abordării ei paradigmatică a aspectului ei practic esențial - metodologia realizării. ***Umanismul, ca metaparadigmă transdisciplinară complexă***, cu puternice rădăcini în istoria gândirii, începând cu Antichitatea și cu o revenire puternică în ultimele decenii ale secolului trecut, susține că abordarea teoretică și practică a educației să fie orientată, adaptată la și după potențialul individual. Interpretările ei fundamentale ***se bazează pe valorificarea naturii umane în dezvoltarea calitativă a personalității*** ca produs al evoluției acestei naturi sub influența unei metodologii, unde trebuie descoperite potențialul naturii de a-și rezolva problemele reale.

Consecințele tezelor paradigmei umanismului în educație sunt multiple, prin gradul de generalitate din care derivă conceperea și realizarea de fapte, acțiuni semnificative, care să concretizeze apoi în micro sau macroparadigme metodologice: diferențierea și individualizarea în aplicarea sau facilitarea metodologiei educației, ***dezvoltarea afectiv-motivațională***, pentru înțelegerea sa și a celorlalți, organizarea educației conform treptelor dezvoltării, educația pentru și prin valori, afirmarea rolului educatorului de facilitator, formarea pentru autoeducație, autonomie, autoevaluare, autodeterminare prin dezvoltarea învățării experiențiale directe, motivate, dezvoltarea prin cooperare și promovarea competiției cu evitarea izolării, revederea relației autoritate-libertate, valorificarea spontaneității și a creativității în activități, adaptarea folosirii noilor tehnologii pentru stimularea învățării prin programe de individualizare a abilităților de evaluare critică și de adaptare, extinderea educației pentru dezvoltarea individuală specifică, educația pentru obținerea succesului fiecăruia, dezvoltarea ecologică a personalității, după mediul individual propriu ș.a. [88].

Recunoașterea impactului relevant al paradigmei inteligenței emoționale în mediul școlar și academic, în societate și mass-media a determinat apariția unor preocupări intense și a

produs tendințe de valorificare și promovare a modelului educației bazată pe inteligența emoțională atât prin cercetări particulare, cât și prin programe educaționale orientate spre educația pentru dezvoltare emoțională în perspectiva edificării culturii sociale. Programele educaționale experimentale care au valorificat modelul educației bazată pe inteligență emoțională, aplicate pe plan internațional, au demonstrat, că prin autoeducația și formarea competențelor sociale copiii își pot soluționa multiple probleme sociale: *imaturitatea psihologică, dezechilibrul emoțional, impulsivitatea, agresivitatea, depresia, anxietatea, stima de sine scăzută, dificultăți în explicația trăirilor emoționale, dar și tulburări de comportament social*. În acest context, în care violența în școală crește, problemele emoționale și relaționale ale adolescenților sunt tot mai evidente, sub multiple forme de manifestare (*comportamente dezadaptative, consum de droguri, debut sexual precoce etc.*), *fuga de la școală, lipsa valorilor autentice, etc.* ***se desprinde importanța programelor educaționale*** care stimulează promovarea modelului educației bazată pe inteligență emoțională în mediul școlar.

Contextualizarea pedagogică a modelului educației bazate pe inteligență emoțională aduce beneficii operaționale pentru reconsiderarea finalităților educației, a conținutului, a strategiilor de educație, a strategiilor de evaluare a inteligenței emoționale și a sistemului de valori aferente. Drept exemplu, ***pe plan global***, pot servi ***Laboratoarele de pedagogie emoțională, UNESCO în colaborare cu Biroul internațional pentru Educație și Academia Internațională a educației și alte instituții sociale semnificative educației*** promovează intens programe de învățare socială și emoțională în scopul formării competențelor sociale necesare adaptării și integrării sociale în perspectiva atingerii succesului școlar și a performanțelor profesionale, respectiv, creșterea și avansarea în carieră.

În viziunea profesorului Sorin Cristea au fost evidențiate *trei perioade mari de evoluție a gândirii pedagogice: perioada preparadigmatică; perioada paradigmatică; perioada postparadigmatică* [55, p. 26-29]. Interesează, în special, „***perioada paradigmatică a pedagogiei*** cuprinsă istoric între secolele XVII-XVIII și prima jumătate a secolului XX” [55, p. 27]. Pe parcursul acestei perioade lungi de evoluție istorică a pedagogiei s-a înregistrat apariția a noi modele ale educației. În secolul al XVIII-lea apare o nouă paradigmă a educației - modelul centrat pe respectarea resurselor psihologice ale educatului prin „*centrarea pe elev*” etc. [118]. După cum afirmă Sorin Cristea, perioada postparadigmatică a pedagogiei „se dezvoltă pe baza a două *modele/paradigme* consolidate epistemic, aflate în opoziție: modelul *psihocentrist*, care abordează educația din perspectivă predominant psihologică și modelul *sociocentrist* ce abordează educația din perspectiva *sociocentristă*” [55, p.43-44].

Importanța studierii pedagogiei românești moderne și postmoderne este dată de **afirmarea paradigmei pedagogiei psihologice**, ce contribuie relevant la evoluția gândirii pedagogice. Resursele multiple ale paradigmei pedagogiei psihologice rezultă din centrarea pe cerințele de dezvoltare ale educatului (elevului etc.). Meritele *paradigmei psihocentriste* sunt marcate, în mod special, la granița dintre secolele XIX și XX. Primele contribuții sunt legate de „o linie paradigmatică axată pe libertatea celui educat”, linie lansată de Jean-Jacques Rousseau, continuată de Lev Tolstoi și Ellen Key, care deschid calea curentului *Educația Nouă*, delimitat la frontierele dintre secolele XIX și XX și dezvoltat în prima jumătate a secolului XX. Această primă direcție se remarcă prin viziunea nouă despre educație centrată pe libertatea copilului, pe încrederea nelimitată în resursele și aspirațiile sale, pe respectarea totală, deplină, a cerințelor sale interne de ordin psihomotivațional, psihoafectiv, psihocognitiv (senzorial și intelectual), psihomoral, psihofizic etc. [118].

Confruntarea dintre cele două paradigme (psihocentristă și sociocentristă) a stimulat, progresul gândirii pedagogice pe tot parcursul secolului XX, generând apariția unei noi paradigme, **paradigma curriculumului**, lansată de John Dewey, chiar de la începutul secolului XX (prin studiul „Copilul și curriculum-ul”, 1902), promovată special de Ralph Tyler (în lucrarea „Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii”) este tipică pentru etapa postparadigmatică a pedagogiei, afirmată și dezvoltată în societatea postindustrială, postmodernă (într-o epocă a societății postmoderne și a pedagogiei postmoderne) [54].

Paradigma pedagogiei psihologice, centrată pe resursele cognitive superioare ale elevului, îi permite lui Bruner să avanseze „ipoteza optimismului pedagogic”, exprimată prin credința, dar și prin capacitatea „învățării conținuturilor științifice la orice vârstă *dacă* programele școlare asigură structurarea corectă a cunoștințelor” la nivel de acțiuni, imagini, concept. După Sorin Cristea, abordarea constructivistă prin paradigma pedagogiei psihologice este probată prin „psihologia pedagogică promovată de Bruner, care are drept obiect principal modul în care urmează să fie organizat mediul pentru a se ajunge la optimizarea învățării” [55, p. 71-74]. Modelul de „teorie a instruirii” propus de Bruner este unul care se încadrează în limitele pedagogiei psihologice în perspectiva instituirii unei noi paradigme – **paradigma curriculumului**.

Howard Gardner (2005) este autorul teoriei psihologice a inteligențelor multiple care ia în considerație diferențele dintre elevi pentru a formula modele de instruire favorabile acestora. Din această perspectivă H. Gardner este un reprezentant al paradigmei pedagogiei psihologice datorită faptului că el centrează educația pe resursele psihointelectuale, psihosenzoriale și psihosociale, ale copiilor (elevilor), care nu se reduc la inteligența generală (contestată de Gardner). Cercetătorul propune un program de reformă a învățământului „pentru a schimba

școala trebuie să luăm în considerație diferitele forme de inteligență” care oferă fiecărui copil șanse de reușită la învățătură. Educația este concepută de Howard Gardner în spiritul paradigmei pedagogiei psihologice centrată asupra valorificării resurselor inteligenței: *muzicală, corporală, logico-matematică, verbală, spațială, interpersonală, intrapersonală*. *Implicațiile pedagogice ale teoriei inteligențelor multiple* sunt evidente la nivelul construcției unui *model de instruire* care: a) „oferă posibilități suplimentare de stimulare a dezvoltării naturale a fiecărui tip de inteligență”; b) „anticipează un mod de progresie școlară, adaptabil la particularitățile fiecărui elev”; c) stimulează evaluarea formativă, cu accent pe progresul elevilor, pe valorificarea „punctelor tari” ale fiecărui elev; d) utilizează resursele fiecărui tip de inteligență „pentru însușirea conținutului”, dar și ca „mijloc sau mediu pentru a comunica acest conținut; e) asigură efectiv și permanent „*multiplicarea șanselor de reușită ale elevilor*” [71, p. 119 - 144].

Autorul consacrat în studiul PIE, Daniel Goleman, propune o abordare nouă a educației/instruirii centrate pe resursele psihologice ale elevului, având în vedere nu atât resursele cognitive ale inteligenței generale sau ale altor tipuri de inteligențe valorificate în școală „Educația trebuie centrată pe resursele psihologice ale inteligenței emoționale” [74]. Cercetătorul pleacă de la realitatea societății și a școlii *moderne și postmoderne* în care „generațiile actuale de copii (elevi) au mai multe probleme emoționale decât în trecut”. Emoțiile trebuie cunoscute de profesor plecând de la originea lor care este biologică, psihologică, dar și culturală.

Deosebită atenție merită **conceptul de cultură emoțională**, promovat de Maia Cojocaru-Borozan din 2007 până în prezent, care trebuie să constituie un obiectiv general, în primul rând în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice de la toate nivelurile și treptele sistemului de învățământ [51, p. 22]. *Inteligența emoțională ca resursă psihologică specială* pentru educația emoțională a elevilor este valorificată în dublă perspectivă, pentru: a) reușita tuturor elevilor, b) pentru *formarea unei noi culturi pedagogice* mai profundă a profesorilor, definită de D. Goleman în următorii „termeni operaționali”- „capacitatea de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor, de a amâna satisfacțiile, de a-și regla starea de spirit” [75, p. 51-52].

Pentru paradigma pedagogiei psihologice descoperirea rolului inteligenței emoționale în asigurarea succesului școlar are o importanță majoră. Se vorbește astfel despre „**un nou model de educație**”, inspirat de paradigma pedagogiei psihologice, centrată pe resursele inteligenței emoționale ce stimulează „*capacitatea copilului (elevului/studentului/adultului) de a ști cum să învețe*” prin cultivarea unor abilități (dependente de calitatea inteligenței emoționale): *încredere, curiozitate, autocontrol de sine, comunicare și cooperare eficientă etc* [74, p. 236-237].

Din perspectiva resurselor pedagogice ale modelului educației bazată pe inteligență emoțională, este avansată ideea „*unui curriculum pentru educație emoțională*” având ca obiectiv

general „formarea – dezvoltarea competențelor emoționale necesare elevului pentru adaptarea sa optimă la mediul școlar și extrașcolar prin valorificarea deplină a resurselor inter- și intra-personale”. Obiectivele specifice care susțin realizarea obiectivului general urmăresc, în cadrul curriculumului proiectat: a) controlarea impulsurilor; b) stăpânirea stărilor negative (furie, deprimare, egoism etc.); c) găsirea de soluții creatoare pentru probleme sociale la nivelul clasei, școlii, comunității [51, p. 153].

Paradigma managementului clasei de elevi, deși este obiectul unor dezbateri controversate, interesează din punctul de vedere al studierii evenimentelor ce intervin în activitatea pedagogică: decizie, organizare, gestiune. Ca și metodologie de abordare strategică, optimă educației, sistemului și procesului de învățământ, ca și model de conducere a școlii ca organizație, paradigma vizată „analizează calitatea valorificării resurselor umane, calitatea conducerii institutiei ca organizație, relațiile specifice între grupuri și persoane” [54]. Paradigma managementului clasei de elevi se impune prin: sistemul de valori utilizat în educație, ca obiective; mobilizarea resurselor umane; utilizarea strategiilor de tip comunicativ; valorizarea individului și a capacităților sale; crearea climatului organizațional, logica responsabilității, afectivă, altruistă a auto-motivării și stimulativă [109]. În principiu, menționează Ioan Jinga și Elena Istrate, *managementul educațional*, poate fi definit ca știința și artă de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de societate, comunitate, indivizi, în baza unui ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ [Apud, 51].

Interpretând aria paradigmei managementului clasei de elevi ca și concepție integrativă și metodologie de acțiune orientată spre obținerea succesului în educație în sens acțional, operațional, practic, procesual și în sens teoretic, global, strategic, științific menționăm că aceasta vizează știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, a resurselor ei, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității, conform idealului educațional. Notele esențiale pot fi sintetizate prin: complexul de acțiuni concepute, realizate pentru a asigura funcționarea optimă a sistemului educațional, procesului de învățământ; utilizează optim resursele umane (profesori, elevi); se bazează pe creativitate acțională; îmbină aspectul teoretic (concepțe, metode de abordare, ipoteze, corelații), cu cel metodologic, tehnologic și de practica managerială [121].

Argumentul forte pentru demonstrarea importanței paradigmei managementului clasei de elevi este faptul, că la clasă profesorul nu realizează numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare, intervine în direcționarea evoluției generale a elevilor în conformitate cu idealul educației. Astfel, profesorul capătă și alte

roluri de influență educativă: planifică și organizează activitățile clasei, determină climatul specific de muncă; comunică informații variate; conduce activitatea elevilor în clasă, armonizează stilurile, încheagă colectivul, previne influențele negative; motivează elevii prin echilibrul emoțional, stimulare; consiliază elevii pe problemele specifice și influențează managerial activitatea educativă. Din această perspectivă managementul clasei se impune prin specificul relațiilor profesor-elevi în scopul formării personalității [114].

Paradigmele managementului clasei sunt ideile de bază ce exprimă esența teoretică și practică, cu efecte interpretative și aplicative majore prin exprimarea teoriilor, exemplurilor, modelelor semnificative: *paradigma curriculumului, a învățământului formativ, a profesorului-manager al clasei* etc. Paradigmele ce explică problematica managementului clasei sunt: (a) *normativă* pentru raportarea la criteriile de funcționare a clasei; (b) *interpretativă* pentru raportarea la integrarea individului în grupul social în baza interacțiunilor sociale; (c) *paradigmele explicativ-conceptuale ale managementului clasei* clarifică: factorii determinanți (cadrele didactice și formarea lor, structura clasei), dimensiunile sale (psihologică, normativă, ergonomică, operațională, creativă), nivelul interacțional, utilizarea timpului, realizarea climatului educațional al clasei, prevenirea managementului defectuos (lipsa de motivare, oboseală, agresivitate); (d) *paradigmele metodologice în studiul managementului clasei* se referă la instrumentele de cunoaștere a evoluției universului afectiv-atitudinal al clasei, a percepțiilor elevilor asupra clasei și a profesorului [112]. **Structura dimensională a managementului clasei** vizează activitatea profesorului-manager și crearea unor condiții pedagogice: *ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative*. În mod special, **în cercetare interesează dimensiunea psihologică**, care se referă la strategiile de stimulare a particularităților individuale ale elevilor. Explorarea managerială a resurselor educației se regăsește în distribuirea rațională a sarcinilor de învățare în organizarea condițiilor necesare, a timpului, în atribuirea de responsabilități, în utilizarea relațiilor de cooperare și rezolvarea sarcinilor, antrenarea în luarea de decizii [67].

O altă dimensiune care ne preocupă în cercetare este **dimensiunea socială** care asociază clasa de elevi și grupul social, clasa ca grup social ridicând probleme precum: interacțiunea membrilor clasei, dinamica, coeziunea ca rezultat al interacțiunilor, sintalitatea ca personalitate a grupului; competențele liderilor formali și informal; calitatea comunicării [128].

Dimensiunea operațională interesează deoarece arată modul de percepere, aplicare, interiorizare, respectare în grup, modul de armonizare a acțiunilor profesorului cu reacțiile de răspuns ale elevilor a sensului în care fiecare înțelege normele. Profesorul recurge la o serie de proceduri de intervenție: recompensă sau sancțiune, negociere-înțelegere, susținere morală etc.,

acțiuni care reduc situațiile de inadaptare școlară, previn stările tensionale, efectele psihologice ale inadaptării la grup. Efectele pozitive se resimt prin extinderea sistemului personal de valori [130].

În examinarea corelației între paradigmele: paradigma inteligenței emoționale, a paradigmei psihologice și a paradigmei managementului clasei de elevi, evidențiem **argumentele:** (a) *organizaționale* (la nivelul clasei se constituie o anumită rețea de comunicare, utilizând în comun resurse care facilitează constituirea unei specificități a clasei (sintalitate); (b) *epistemice* (de cunoaștere, prin nevoia de cooperare); (c) abordarea interdisciplinară și constructivizată; (d) *istorice* prin abordarea managerială a problemelor pedagogice; (e) *sociologice* prin antrenarea în educație a relațiilor reciproce profesor - elevi, elevi - elevi, elevi - școală, elevi - clasă, mediul social al clasei, motivarea socială a învățării, climatul, tipurile de relații interpersonale; (f) *psihologice* - obiectivele educației și strategiile formării competențelor se fundamentează pe datele psihologiei (generale, genetice, sociale, cognitive); (g) *manageriale* prin exercitarea rolurilor profesorului de: *supraveghere, planificare, organizare, dirijare, coordonare, executare, administrare, gestionare, direcționare, controlare, evaluare, reglare, decizie, consiliere*, care influențează planificarea, organizarea și realizarea educației. Rezultatele învățării sociale sunt dependente și de performanțele grupului, de echilibrarea obiectivelor formării (cunoștințe-atitudini-motivații-comportamente-reprezentări sociale), de climatul psihosocial al clasei, de modurile de organizare a elevilor, de aprecierea celorlalți, de afirmarea unor lideri, de climatul emoțional și moral al grupurilor din clasă, de sistemul de așteptări ale clasei și de criteriile ei de apreciere valorică, de rolul profesorului de lider al clasei [135, p. 46], [29].

Oportunitate reală de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România în funcție de cadrul instituțional, funcțional, operațional și social al școlii, ***Modelul educației bazate pe inteligență emoțională se aplică și prin intermediul curriculumului la decizia școlii.*** În acest scop, profesorii școlari au reala posibilitate de a elabora și implementa curriculum-uri cu tematica specifică PIE. Din acest unghi de vedere recomandăm profesorilor școlari de limbă italiană două categorii de demersuri pedagogice: (1) demers curs la decizia școlii și (2) demers integrat prin infuzionarea în conținutul cursului de limbă italiană a unor valori științifice și surse generate de comunitatea științifică a pedagogilor din Italia (Tab. 2.1).

Contribuțiile teoretice și practice ale autorilor din Italia la dezvoltarea paradigmei inteligenței emoționale din România poate fi urmărită în Tab. 2.1 ***care scoate în evidență valorile specifice modelului educației bazate pe inteligență emoțională.***

Tabelul 2.1. Contribuții teoretice și metodologice ale autorilor din Italia la dezvoltarea paradigmei inteligenței emoționale din România

Contribuții ale autorilor din Italia la dezvoltarea paradigmei inteligenței emoționale			
Contribuții teoretice		Contribuții practice	
Autori	Valorile Paradigmei inteligenței emoționale din Italia	Autori	Valorile Paradigmei inteligenței emoționale din Italia
Vico G.	<i>Principii ale educației emoționale în postmodernitate</i> <i>Concluzii științifice despre importanța educației emoționale</i> <i>Descrierea factorilor educației</i> <i>Scopurile educației</i> <i>Conținuturile educației</i> <i>Valorile umaniste</i>	Jeanneine P. Jones și Dawson R. Hancock Federico Zorzi, Debora Corrias, Caterina Fiorilli, Marie-France D., Emmanuèle Auriac-Peyronnet e Michael Schleifer	<i>Programe de dezvoltare afectivă a educaților</i> <i>Strategii de formare a competențelor emoționale ca și competențe profesionale ale cadrelor didactice</i> <i>Strategii de stimulare a reflecției elevilor asupra propriilor emoții și ale emoțiilor altor persoane și orientează spre dezvoltarea competențelor afective</i>
Acone G.	<i>Teorii pedagogice ale învățării sociale</i>	Gentile G.	<i>Strategii de dezvoltare a identității spirituale</i>
Borrelli M.	<i>Idei pedagogice innovative care au confirmat valoarea inteligenței sociale</i> <i>Idei privind necesitatea dezvoltării capacităților de asumare a deciziilor</i>	Mariani A. Michaela Gläser-Zikuda și Philipp Mayring	<i>Revenirea la paradigma educației bazate pe inteligență emoțională</i> <i>Exerciții privind formarea competențelor sociale</i> <i>Metode de educație emoțională pentru valorificarea plenară a experiențelor emoționale în educație școlară</i>
Macchietti S.	<i>Legități ale pedagogiei personalității</i>	Santoanni F. Striano M.	<i>Modele de acțiune educative pentru dezvoltarea inteligenței emoționale</i>
Acone G.	<i>Valorile educației la sf. sec XIX</i>	Frabboni F.	<i>Abordări pragmatice ale sporirii inteligenței emoționale</i>
Tarozzi M.	<i>Finalități ale educației emoționale</i>	Tarozzi M.	<i>Strategiile educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală</i>
Ottavia Albanese	<i>Idei privind importanța educației</i>	Jeanneine P. Jones și	<i>Program de intervenție pentru a-i ajuta pe tineri să-și înțeleagă propriile</i>

și Franco Angeli și alții	<i>emoționale a elevilor și sporirea inteligenței emoționale în familie, școală și comunitate</i>	Dawson R. Hancock și alții	<i>emoții și să dobândească capacități sociale</i>
---------------------------	---	----------------------------	--

Contribuțiile teoretice și practice ale autorilor din Italia la dezvoltarea paradigmei inteligenței emoționale din România se desprind și din proiectele de alfabetizare emoțională din Italia ca surse de inspirație pentru cercetătorii și profesorii școlari din România și R. Moldova (Tab. 2.2).

Tabelul 2. 2. Instituții publice și proiecte de alfabetizare emoțională din Italia

Proiecte de alfabetizare emoțională în Italia	Contribuții metodologice
Asociația Educația Rațional-Emoțională (ERE) Italia, fondată în 2015, <i>coordonatori</i> Dr. Mario di Pietro, Dr. Simona Bernardini, Dr. Chiara Salviato.	➤ valorifică principiile și metodele de educație rațional-emoțională în cursul de bază Educația Rațional-Emoțională, ➤ prin Terapia Rațional-Emoțională și Comportamentală (REBT) se formează cu eficiență sporită competențe emoționale specifice parcursurilor Educației Raționale Emoționale (ERE).
Laboratorul de Psihologie din Italia a elaborat și implementat „Strategia RULER” <i>Coordonatori</i> Dr. Laura Artusio, Director Laborator Psihologie, Responsabil RULER pentru Italia și Dr. Camilla Brandao de Souza (Sociolog și Asistent Social - specialist, metoda RULER).	➤ Strategia „RULER” vizează integrarea educației emoționale în școală; ➤ metoda dezvoltă competențe socio-emoționale și cognitive prin crearea unor comunități inteligente emoțional și implicarea tuturor membrilor săi, ➤ integrează activitățile de dezvoltare afectivă în programele școlare pentru formarea competențelor emoționale.
Laboratorul de Psihologie <i>Emoții și Cercetare (Emozioni & Ricerca)</i> , Universitatea de Studii din Verona, în colaborare cu Universitatea din Florența și Universitatea Yale (SUA)	➤ au implementat metoda „RULER”; ➤ au integrat Programul SEL (Învățarea Socio-Emoțională) în programa școlară; ➤ scopul programului constituind asigurarea bunăstării, siguranței și rezultatelor școlare în contextul școlar italian.
Proiectul internațional de educație socio-emoțională și dezvoltare a resurselor umane, <i>Coordonator:</i> Dr. Carmela Lo Presti	➤ <i>Obiectivul major</i> „dezvoltarea resurselor umane ale copiilor prin dezvoltarea competențelor emoționale” ➤ Strategii de dezvoltare emoțională orientate spre formarea de competențe sociale.
Proiect de educație socio-emoțională, desfășurat la Școala Primară din Taipana, <i>Coordonatori:</i> Ana Padovani - <i>Progetto di educazione socioemotiva</i>	➤ <i>Obiective:</i> definirea emoției, ascultarea propriului corp, dobândirea unui vocabular adecvat pentru a putea vorbi despre emoții, recunoașterea propriilor emoții și pe cele ale altora; ➤ Metode de educație socio-emoțională pentru autoconștientizarea și autogestionarea emoțională

Atelierul teatral al educației emoționale a copiilor (<i>Bimbo Teatro</i>) în care se realizează munca asupra competențelor emoționale ale copiilor	➤ Atelierul teatral se realizează prin basme în scenă, ➤ Jocuri teatrale și activități expresive care permit dezvoltarea emoțională, ➤ Activități ludice și centrate pe analiza rațională a experiențelor emoționale trăite etc.
---	--

Asociația Educația Rațional-Emoțională (ERE) Italia, fondată în 2015, *coordonatori* Dr. Mario di Pietro, Dr. Simona Bernardini și Dr. Chiara Salviato, căruia i se datorează introducerea în Italia a principiilor și metodelor de educație rațional-emoțională. Este propus un curs de bază *Educația Rațional- Emoțională*, adresat psihologilor, logopezilor, educatorilor, profesorilor și asistenților sociali, care după cum afirmă inițiatorii, este un parcurs psiho-educativ, care are ca scop ***promovarea bunăstării emoționale***, armonizarea între dezvoltarea cognitivă și afectivă a personalității pentru a înfrunta constructiv *furia, depresia, anxietatea, vinovăția*. Cursul ghidează participanții spre înțelegerea mecanismelor emoționale cu ajutorul principiilor ***REBT (Terapia Rațional Emoțională Comportamentală)***. Competențele astfel dobândite ajută la aplicarea cu eficiență a parcursurilor Educației Raționale Emoționale (ERE) într-un context psiho-educativ, obiectivul principal fiind acela de a furniza participanților instrumentele necesare *prevenției declinului emoțional în perioada adolescenței*. Asociația a fost fondată cu scopul de a promova cercetări în domeniul educației rațional - emoționale și de a răspândi informațiile, cunoștințele științifice și tehnice, instrumentele moderne de evaluare. Expresia „*rațional-emoțională*” se referă la utilizarea propriei capacități de a gândi rațional a adolescenților în vederea prevenirii și depășirii dificultăților de natură emoțională, caracteristică ce distinge ERE de metodele generice de educație emoțională sau antrenament emoțional. *Cele mai importante obiective care pot fi urmărite prin aplicarea principiilor și metodelor educației rațional-emoționale la copii* sunt: să știe să-și exprime constructiv propria stare de spirit, să identifice modelele de gândire obișnuite, să înțeleagă relația dintre gânduri și emoții, să se accepte pe sine și pe alții, să sporească toleranța la frustrare, frecvența și intensitatea stărilor plăcute, să-și formeze competențe de autoreglare emoțională [258].

Laboratorul de Psihologie din Italia, creat încă la începutul anilor 1990 de către Peter Salovey și John D. Mayer, **a permis elaborarea și implementarea „Strategiei RULER” și a fondat Centrul pentru educația inteligenței emoționale** din Yale (*Yale Center for Emotional Intelligence*), coordonatori Dr. Laura Artusio, Director Laborator Psihologie, responsabil RULER pentru Italia și Dr. Camilla Brandao de Souza, sociolog și asistent social, specialist în metoda RULER. Universitatea de Studii din Verona, în colaborare cu Laboratorul de Psihologie *Emoții și Cercetare (Emozioni & Ricerca)* și cu Universitatea din Florența, în parteneriat cu Universitatea

Yale (SUA) au prezentat *metoda „RULER”, ce constă în integrarea educației emoționale în școală*. Laura Artusio, psiholog și director al laboratorului, care a inițiat această abordare educațională afirmă, că „*educația emoțională a fost studiată încă de filozofii din perioada greco-romană*”. Partenerii americani au dezvoltat un cadru teoretic și o metodologie eficientă pentru a dezvolta competențele inteligenței emoționale. *Marc Brackett, care conduce Centrul Yale pentru Inteligența Emoțională, este autorul principal al metodei RULER*, metodă dezvoltată de cercetătorii de la Centrul pentru Inteligența Emoțională din Yale (*Yale Center for Emotional Intelligence*) bazată pe o experiență de peste 20 de ani de cercetare științifică, care și-a dovedit eficacitatea și valabilitatea în sute de școli din diferite țări. Două instituții florentine (Cure si Pieraccini) au aplicat pentru prima dată metoda adaptată la contextul italian care dezvoltă competențe socio-emoționale și cognitive prin crearea unor comunități inteligente emoțional, integrând competențele inteligenței emoționale în mediul educațional și programele școlare, deja existente, oferind profesorilor și elevilor instrumente concrete pentru a promova o atmosferă de bunăstare și performanță școlară. Numeroase studii au arătat că aplicarea metodei RULER conduce la rezultate semnificative, cu impact pozitiv asupra climatului școlar, prin promovarea sănătății mintale și fizice, rezultate educaționale bune, calitatea relațiilor pozitive, creșterea motivației și reducerea anxietății, depresiei, hiperactivității, stresului și agresivității [97], [160].

Laboratorul de Psihologie „Emoții și Cercetare” (*Emozioni & Ricerca*) a fost creat la Universitatea de Studii din Verona în colaborare cu Universitatea din Florența și Universitatea Yale (SUA). *Integrarea în curricula școlară a Programului de Învățare Social-Emoțională (SEL)* reprezintă o contribuție semnificativă pentru îmbunătățirea rezultatelor elevilor în contextul școlar italian. Instrumentele oferite prin această metodă sunt rezultatul a mai bine de douăzeci de ani de cercetare la Universitatea Yale. Sunt propuse o serie de activități ce au avut rezultate semnificative. Metoda îmbunătățește climatul clasei, favorizează participarea, empatia și încrederea între persoane, diminuează actele de violență, consumul de alcool și droguri, teama, hiperactivitatea și superficialitatea. În grădinițe rezultatele obținute se observă mai rapid, iar în alte cicluri școlare elevii devin parte activă a proiectului oferind sugestii foarte creative [167].

Descrierea metodei de dezvoltare emoțională Mood Meter, principal instrument reprezentat printr-un pătrat are pe o axă senzațiile împărțite în plăcute și neplăcute și pe cealaltă axă energia împărțită în multă și scăzută. Experimentul prevede ca fiecare elev să-și indice în fiecare zi starea în care se află și să caute pe parcursul zilei să ajungă la o stare de echilibru și acord. Elevii scriu pe cartonașe colorate ceea ce simt și prind pe posterul mare, în dreptul culorii care se potrivește cu starea emoțională. Obiectivul are două avantaje, pe de o parte copii învață să înțeleagă mai bine propriile emoții, fiind atrași să le reprezinte schematic, devenind astfel mai

clare, pe de altă parte se dezvoltă empatia, înțelegerea comportamentului celorlalți colegi. Acest experiment este benefic și pentru profesori care își pot plia lecțiile după starea emoțională a copiilor [170]. Plauzibil faptul, că în SUA această metodă a fost aplicată în mai bine de 5000 de școli, iar în Italia, sunt formați profesorii, astfel încât școala să devină autonomă în contextul comunității școlare (*directori, cadre didactice și, de asemenea, cu familiile*) pentru a furniza instrumentele potrivite, pentru a avea un limbaj comun al emoțiilor și pentru o mai bună înțelegere a emoțiilor”. Experiențele aplicării RULER pentru educația emoțională în 2017, dimensiune integrată în curricula școlară la Liceul Machiavelli din Firenze, Italia, a favorizat: *bunăstarea psihofizică a elevilor și profesorilor, performanțele școlare, un climat sigur și calitatea relațiilor interpersonale* și a redus: *agresivitatea, deficitul de atenție, hiperactivitatea, anxietatea și depresia, riscul abuzului de substanțe interzise la adolescenți*. Destinatarii mediatizării în cadrul conferințelor naționale și internaționale a rezultatelor aplicării metodei RULER au fost directorii școlari, profesorii și părinții [256].

Proiectul internațional de educație socio-emoțională și dezvoltare a resurselor umane, este reprezentativ pentru Italia și a apărut în școli publice și grădinițe în urma unui lung proces de documentare și de reflecție susținut de coordonatorul Dr. Carmela Lo Presti. Obiectivul major al proiectului a fost dezvoltarea resurselor umane ale adulților și copiilor, de a dezvolta acel mare patrimoniu de capacități și inteligențe nedescoperite în orice ființă umană care are nevoie de un mediu uman socio-cultural și de stimuli apropiați pentru a ieși la lumină și a deveni o bogăție disponibilă întregii colectivități, având chiar rolul de a salva întreaga planetă. De fapt, când un copil sau un adult nu reușește să-și exprime pe deplin potențialul, comunitatea are de pierdut, prin acele resurse ce rămân neexploatate” [202]. Prin acest proiect de *Dezvoltare a resurselor umane* se înțelege dezvoltarea: personalității, inteligenței emoționale (autostimă și încredere în propria persoană, capacitatea de a recunoaște propriile comportamentele greșite sau ineficiente și elaborarea de strategii de autocorecție, capacitatea de a identifica propriile obiective și de a le atinge într-un timp dat, competențe sociale individuale de folosire a diverselor limbaje (nonverbale, verbale etc.). Cu alte cuvinte se înțelege „dezvoltarea acelor resurse umane fundamentale ce asigură creșterea sănătoasă și echilibrată și afirmarea de sine. Dezvoltarea acestor capacități se produce printr-un proces lung, care nu se poate epuiza pe parcursul unui singur an școlar. Este indispensabil, așadar, să fie început în primii ani de școlarizare și să continue până la liceu inclusiv” [202].

Autoarea afirmă, că noile descoperiri științifice sunt încurajatoare, deoarece ne asigură că sporirea autocunoașterii, controlul eficient al sentimentelor negative, păstrarea optimismului, perseverența și eliminarea frustrărilor vor spori capacitatea de a fi empatici, de a coopera cu ceilalți și de a stabili legături sociale. Altfel spus acordarea unei atenții sporite în mod sistematic

inteligenței emoționale - poate să aducă un viitor mai bun personalității umane” [76]. Capacitatea de a citi și înțelege propriile emoții și cele ale altora este un proces asemănător celui în care se învață cititul... în mod analog, **alfabetizarea emoțională** presupune recunoașterea aspectului și senzațiilor asociate emoțiilor și folosirea acestor abilități pentru a înțelege mai bine trăirile emoționale. Se învață astfel a aprecia complexitatea vieții emoționale ceea ce conduce la îmbunătățirea relațiilor personale și profesionale, consolidând competențele ce aduc beneficii vieții”. Se poate așadar înțelege cât este de important ca un copil să devină competent din punct de vedere emoțional, să fie capabil să-și înțeleagă propriile emoții și pe ale altora. Trebuie subliniat faptul că acesta este un proces ce necesită un antrenament continuu pentru ca aceste capacități să devină mecanice așa cum este lectura. Acest proces care începe cu nașterea trebuie să continue în școală, ca un parcurs educativ transversal, ca bază comună a oricărei discipline, începând din grădiniță și până la liceu cel puțin”. Pentru a asigura mai multă claritate conceptului de dezvoltare a inteligenței emoționale, menționăm că elevii se afirmă ca și competenți din punct de vedere emoțional atunci, când demonstrează: *cunoaștere de sine, recunoaștere a emoțiilor, acceptare deplină a emoțiilor, rezistență la tensiuni emoționale, empatie, conștiință de sine și de propriile resurse, cunoașterea propriilor limite și a strategiilor de automobilizare etc.* [202].

Principalele caracteristici ale proiectului au vizat: **(a) flexibilitatea** - se înțelege posibilitatea ca acest proiect să fie desfășurat în acele unități școlare în care se dorește; **(b) monitorizarea** ce permite transparența rezultatelor obținute și îmbunătățirea acestora, **(c)** desfășurarea proiectului pe mai mulți ani deoarece este nevoie de un parcurs lung pentru atingerea obiectivelor propuse; **(d) importanța acordată documentării** ceea ce presupune strângerea într-o manieră ordonată și sistematică a întregului material produs de elev pentru a se obține rezultatul așteptat, instrument fundamental pentru a putea observa realitatea înconjurătoare [205].

Principalele *arii de observație pedagogică asupra elevilor* sunt clasice: **aria cognitivă:** capacități lingvistice și matematice; **aria emoțională:** capacitățile de a recunoaște emoțiile și de a reacționa adecvat și **aria socială:** rețeaua de interacțiune comunicativă a elevilor. Destinatari acestui proiect au fost copii din grădinițe private sau de stat, elevii de la școlile primare și gimnaziale din Italia, educatori, profesori, voluntari etc. Proiectul a fost aplicat în multe școli din Italia între care semnificativă apare experiența Școlii din Betona (*Scuola dell'infanzia di Bettona*) prin strategia dezvoltării emoționale prin joc ca instrument educativ fundamental [258]. Printre jocurile folosite se numără: *Culoarea și forma emoțiilor, Desenarea emoțiilor, Portretul și Autoportretul*. Un alt instrument educativ valorizat au fost Jocurile - Test- I Gioco Test, care au

fost utilizate pentru a evalua cunoștințele inițiale cu privire la emoții ale copiilor și la sfârșitul parcursului de antrenament emoțional și formativ. **Parcursurile curriculare pentru alfabetizarea emoțională și dezvoltarea competențelor socio-emoționale** au fost așadar preluate de școlile din Italia pentru dezvoltarea acestor competențe ale copiilor [150].

Proiectul de educație socio-emoțională, desfășurat la Școala Primară din Taipana, *Coordonatori: Ana Padovani - Progetto di educazione socioemotiva* a avut ca obiective: *definirea emoției, ascultarea propriului corp, dobândirea unui vocabular adecvat pentru a putea vorbi despre emoții, recunoașterea propriilor emoții dar și pe cele ale altora*. Printre activitățile desfășurate, un rol important l-au avut „Povestirile împărtășite”: „Copilul construiește și atribuie semnificație propriilor experiențe afective și relaționale, construiește scenarii din ce în ce mai complexe, în care evenimente, ambiente, situații, stări mentale și relații se combină în diferite moduri, căpătând astfel semnificație și promovând de asemenea înțelegerea propriilor stări emoționale și a celor din jur [185].

Activitățile cu „povestirile împărtășite” se desfășoară în trei etape: (a) lectura și discuții asupra narațiunilor (povestiri, poezii sau cărți) - întrebări- stimul; (b) cunoașterea anumitor emoții - elemente cheie pentru observarea modificărilor psihologice, comportament, gândire; (c) reelaborare – activități grafice, activități de producere de mesaje scrise (texte, poezii, gânduri..). Activitățile au o complexitate diferențiată în funcție de vârstă și de starea emoțională. Exemple de activități au vizat elevii invitați să discute despre fericire pe baza unui text poetic [207, p. 53].

Atelierul teatral al educației emoționale a copiilor (Bimbo Teatro) în care se realizează munca asupra competențelor emoționale ale copiilor ce reprezintă capacitatea unui copil de a înțelege și de a gestiona propriile emoții; acestea reprezintă o componentă foarte importantă a adaptării sociale și emoționale a copilului, deoarece sunt dobândite strategii pentru a înfrunta frustrarea, furia, teama, disconfortul. Prin urmare, BimboTeatro realizează parcursuri care permit copilului să pună în scenă emoțiile, permițându-le să înțeleagă că acestea fac parte din „ființa umană” și că trebuie disciplinate.

Tabelul 2. 3. Contribuții metodologice ale proiectelor de alfabetizare emoțională din Italia

Proiecte de alfabetizare emoțională în Italia	Contribuții metodologice
Proiectul de educație emoțională <i>Peter Pan se face mare</i> („ <i>Anche Peter Pan diventa grande</i> ”) „Istituto Comprensivo „Roncalli”- Scuola Infanzia Peter Pan	Dezvoltă următoarele competențe emoționale: - siguranța și confortul în condiții tensionante; - satisfacerea nevoilor emoționale proprii și ale celorlalți. - dezvoltarea încrederii în sine și în ceilalți. - explorarea realității;

	- gestionarea diferențelor prin reguli acceptate; - dezvoltarea creativității; - promovarea simțului etic și a responsabilității; - exprimarea prin limbaje a emoțiilor; - cultivarea și valorificarea intuiției și inteligenței.
Proiectul de Educație socială și emoțională – ASVA (<i>Educazione sociale ed emotiva - progetto ASVA - prospettiva di ampio orizzonte</i>), derulat în școlile italiene prin aplicarea unui curriculum și a unui model multidimensional de educație emoțională în grădinițe, școli primare și gimnaziale.	Obiectivele: - crearea unui profil psihoemoțional, controlat printr-un curriculum bine elaborat; - oferirea de instrumente necesare pentru o viață echilibrată; - orientarea către propria persoană prin asumarea de comportamente responsabile.
Proiectul GAIA – Bunăstare globală - <i>Progetto Gaia-Benessere Globale</i> , Program de educație și conștientizare a sănătății mentale și fizice. <i>Coordonator:</i> Ministerul Muncii și Politicii Sociale, susținut de UNESCO, Agenția ONU pentru Educație, Știință și Cultură, Proiectul este conceput și dezvoltat de către o echipă de profesori, profesori universitari, educatori, psihologi și medici ai asociației de promovare socială „ <i>Villaggio Globale</i> “ din Bagni -Lucca	Obiective: - Dezvoltarea autoconștientizării majore psihosomatice (corp și emoție); - Îmbunătățirea bunăstării psihofizice prin reducerea stresului, anxietății și depresiei; - Îmbunătățirea performanței școlare prin reducerea agresivității; - Managementul emoțiilor și stăpânirea reacțiilor impulsive (autoreglarea); - Îmbunătățirea climatului și cooperarea grupului; - Educația pentru drepturile omului și pentru o cetățenie globală (UNESCO).
Proiectul de alfabetizare emoțională <i>Un arcubeu al emoțiilor</i> (<i>Scuola infanzia Arcobaleno</i>), Rimini, <i>Coordinatori-pedagogii:</i> Monica Campana, Pretelli Alessandra, Pulixi Simonetta, Celli Emanuela, Grittani Milena, Vallongo Maria Luisa, Bianchi Emanuela, Nicoletti Lidia, Arlotti Elisabetta, Guidi Ester.	➤ Activități de dezvoltare a competențelor emoționale în limbaje emoționale diferite; ➤ încurajarea lucrului în echipă, ➤ garantează copiilor un climat favorabil, care să le dezvolte competențele cognitive și emoționale.

Proiectul de educație emoțională *Peter Pan se face mare* („*Anche Peter Pan diventa grande*”). „Istituto Comprensivo Roncalli” și Scuola Infanzia Peter Pan au inițiat proiectul menționat ce favorizează reflecție asupra experiențelor emoționale; garantează copiilor un climat favorabil dezvoltă competențele emoționale. Spațiile din școală au fost amenajate pentru a le respecta nevoile, pentru a putea trece de la momentele de activitate sau

joc individual, la activitățile de grup. Spațiile de joc special amenajate în interiorul diferitelor secțiuni permit respectarea parcursurilor individuale de dezvoltare cognitivă și emoțională; favorizează munca în echipă, creativitatea și inițiativele. Se valorizează dimensiunea motivațională cognitivă și socială. Școala Peter Pan este concepută ca structură educațională ce rezultă din necesitățile copilului.

Alfabetizarea emoțională se realizează treptat într-o atmosferă relaxantă și armonioasă urmărindu-se *obiectivele*: cultivarea propriei identități; exprimarea și recunoașterea emoțiilor și sentimentelor de bucurie, furie, tristețe, teamă etc.; dobândirea progresivă a încrederii în sine; depășirea dificultăților de familie; stabilirea relațiilor pozitive cu colegii; acceptarea ajutorului celorlalți; evocarea unor experiențe personale; descrierea senzațiilor fizice legate de stările emoționale; descoperirea cauzelor ce generează emoții pozitive; înțelegerea emoțiilor negative ca parte integrantă a ființei umane ce trebuie experimentate; reprezentarea prin diferite limbaje a emoțiilor; dezvoltarea empatiei și sensibilității emoționale etc. [151].

Proiectul de Educație socială și emoțională – ASVA (*Educazione sociale ed emotiva - progetto ASVA - prospettiva di ampio orizzonte*), derulat în școlile italiene, aplică un curriculum și un model de educație emoțională în grădinițe, școli primare și gimnaziale. Asociația proiectului funcționează la Istituto Comprensivo Statale „De Amicis”. *Obiectivele specifice* au vizat introducerea unei formări ciclice a părinților cu privire la educația afectivă pentru prevenirea abuzului și a violenței, pentru a se crea un context favorabil învățării și programarea unei formări ciclice a profesorilor implicați în educația emoțională pentru părinți, profesori, directori școlari; realizarea proiectului pilot într-un *Istituto Comprensivo* pentru cercetare și experimentare; elaborarea unui model de monitorizare și evaluare pentru curriculum. *Experții pedagogi, psihologi și sociologi implicați în proiect*: Valli Lucio (responsabil proiect), Pellai Alberto (referent științific), Moretti Valerie (referent tehnico-operativ), Vacca Francesca (coordonator cercetători), Sangiorgio Giuseppe (expert comunicare), Mattioli Moreno (psicolog, psihoterapeut), Garavaglia Luca (consultant pedagogic educator), Barile Stefania (profesor *Liceo scienze umane*), Lucianetti Cristina, Rossato Anna (“I. Militi” Saronno) au statut de directori în școlile-pilot [256, p. 43].

În vederea valorizării competențelor sociale în școlile italiene au fost chestionați elevii și profesorii (*Scheda rilevazione bisogni/progetti Istituti Scolastici*) privind eficiența **Proiectului de educație socio-afectivă (de la 3 la 18 ani) în cadrul Proiectului Teseo (ASVA)**, coordonator psihologul Stefania Barile. Acest proiect este orientat spre a educa pentru a preveni „*Educare per prevenire: Il modello ASVA*”, prin care se abordează

probleme de prevenție, agresivitate, violență care pentru a fi rezolvate se recurge la educația emoțiilor, la dezvoltarea capacităților cognitive și afective care să permită copilului să recunoască situațiile de risc și să adopte cele mai potrivite strategii pentru a evita experiențe distructive. Proiectul ASVA promovează educația pe dimensiunile: *mente, inimă, corp*, care trebuie să fie dezvoltate armonios contribuind la păstrarea integrității mintale a persoanei [152].

Proiectul GAIA – Bunăstare globală - *Progetto Gaia-Benessere Globale*, Program de educație și conștientizare la nivel global a sănătății mentale și fizice, *coordonator*: Ministerul Muncii și Politicii Sociale, susținut de UNESCO, Agenția ONU pentru Educație, Știință și Cultură este conceput de către o echipă de profesori, profesori universitari, educatori, psihologi și medici ai *Asociației de promovare socială „Villaggio Globale“* din Bagni-Lucca. Destinatarii proiectului *Gaia-Benessere Globale* sunt copii, adolescenți și adulți, acordându-se o atenție deosebită tinerilor dezavantajați și vulnerabili aflați în situații de risc. Datele naționale referitoare la abandonul școlar, agresivitate, diferențe de gen, violență fizică și psihologică au evidențiat o problemă reală care își are rădăcinile în starea generală precară a societății italiene aflată într-o globalizare rapidă, care se reflectă asupra tinerilor generând stres, agresivitate, izolare și depresie; tulburări pe care Organizația Mondială a Sănătății (OMS), le-a descris ca fiind „*boli ale timpului nostru*“.

Proiectul *Gaia-Benessere Globale* a fost dezvoltat pentru a ajuta la rezolvarea acestor mari probleme ale copiilor și tinerilor de vârstă școlară și pentru a răspunde la nevoilor educaționale ale unei societăți globalizate, exprimate și în abordările educaționale internaționale „*Global Education First Initiative*” trasate și în „*Nuovo Umanesimo-Noul Umanism*” de Irina Bokova, directorul general al UNESCO, și reluat în „*Ghidul Național pentru Curriculumul preșcolar și școlar*” al Ministerului Educației și Cercetării, care invită la dezvoltarea de programe educaționale, capabile să „furnizeze instrumente teoretice și experimentale pentru elevii de toate vârstele cu scopul de a dezvolta competențe care să permită crearea unei societăți globale”, și să faciliteze „dezvoltarea acelor cunoștințe necesare pentru a înțelege omul în globalitatea sa. Condiția esențială pentru exercitarea conștientă a unei cetățenii naționale și globale” [161]. Scopul proiectului este promovarea unui program educațional centrat pe dezvoltarea conștiinței globale care va oferi bazele etice și umane pentru a fi cetățenii creativi ai societății globalizate. Obiectivele proiectului *Gaia-Benessere Globale* sunt: dezvoltarea autoconștientizării psihosomatice (corp și emoție); îmbunătățirea bunăstării psihofizice prin reducerea stresului, anxietății și depresiei; îmbunătățirea performanței școlare prin creșterea sensibilității pentru reducerea agresivității;

managementul emoțiilor și stăpânirea reacțiilor impulsive (autoreglarea); îmbunătățirea climatului și cooperarea grupului (clasă sau echipă de lucru); oferirea unei baze de informații etice și culturale; educația pentru drepturile omului și pentru o cetățenie globală (UNESCO).

Proiectul *Gaia-Benessere Globale*, pentru a-și atinge obiectivele, dezvoltă competențe socio-relaționale, pe care profesorii și psihologii le-au dobândit prin „Protocolul Gaia“, unde au fost instruiți, permițându-li-se astfel să utilizeze eficiente practici de auto-conștientizare, bunăstare psihofizică și inteligență emoțională pentru a permite tinerilor să activeze resursele personale și să-și îmbunătățească încrederea în sine pentru a relaționa pozitiv cu ceilalți și cu societatea în schimbare. Efectele practicii acestui proiect au fost validate științific de numeroase studii psihologice și clinice internaționale care dovedesc eficacitatea acestor practici pentru a reduce stresul, anxietatea și depresia, pentru a îmbunătăți bunăstarea psihofizică, pentru creșterea stimei de sine. Proiectul Gaia a fost testat cu rezultate excelente, în timpul anului școlar 2013- 2014 și 2014-2015, implicând peste 4500 de copii și tineri de toate nivelurile de învățământ din toate regiunile Italiei [156].

Laboratorul de alfabetizare emoțională în cadrul proiectului are ca finalitate parcursul educativ orientat spre a le oferi copiilor posibilitatea de recunoaște și identifica propriile emoții, așa numita „alfabetizare emoțională“, pentru o gestionare potrivită atât a propriilor sentimente, cât și ale altora, facilitând relațiile interpersonale. **Obiectivele** vizează: recunoașterea propriilor emoții și consolidarea încrederii în sine și în ceilalți, dezvoltarea atitudinii responsabile, promovarea abilităților de gestionare a conflictelor. **Conținuturile și activitățile organizate** prin jocuri, exerciții, activități creative și lucru în echipă vor permite copiilor să descopere propriile emoții și sentimente, chiar și cele negative, să le cunoască, să le înțeleagă, să le accepte și să le transforme. Spre exemplu tematica: 1) Corp și emoții: se realizează prin joc, copiii își consolidează capacitatea de a înțelege limbajul emoțional. Ex.: „A vorbi fără cuvinte“; 2) Numește emoțiile; 3) Recunoașterea propriilor emoții și ale altora realizată prin *Brainstorming* copiii fiind implicați în recunoașterea stărilor emoționale experimentate în cazul evenimentelor vieții cotidiene [172].

Proiectul de alfabetizare emoțională *Un curcubeu al emoțiilor (Scuola infanzia Arcobaleno)*, Rimini, monitorizat de *coordonatorii-pedagogi*: Monica Campana, Pretelli Alessandra, Pulixi Simonetta, Celli Emanuela, Grittani Milena, Vallongo Maria Luisa, Bianchi Emanuela, Nicoletti Lidia, Arlotti Elisabetta, Guidi Ester, Laura La Rocca s-a desfășurat într-un *context și conținut specific*: (a) *sala albastră pentru cei mici*: fabule și povestiri, Vânătoarea ursului, Sunt aici?, Marea cu pești de argint; (b) *sala roșie pentru copiii de vârstă medie*: Jocul „Arată fața“, Memorarea expresiilor faciale, Emoții în vârful

pensulei, Ștafeta cuvintelor și acțiunilor drăguțe, Apel emoțional, „Emoțiile în joc”; (c) *sala verde pentru copiii de vârstă mare*: culoarea emoțiilor, Frica, Blestemul lupului Marrano, Furia, Dacă aș fi un animal aș fi, O poveste despre prietenie și furie, Alfabetul emoțiilor, Prințesa și fericirea; (d) *sala galbenă- mixtă*: Frica, Ziua curajului, Fața și expresiile sale, Emoții în artă, Zborul în cer, În căutarea vântului. Aceste activități au fost propuse în cadrul proiectului pentru dezvoltarea competențelor emoționale. Autorii proiectului menționează importanța ajutorului acordat copilului să observe, să învețe, să cunoască propria stare de spirit și să dobândească capacitatea de a se exprima în limbaje diferite. Plecând de la observarea propriei persoane, copiii au fost încurajați să recunoască, exprime emoții, să încerce să le povestescă, să le deseneze, să le coloreze, să le exprime prin joc, prin corp și muzică. *Finalitatea proiectului au fost competențele*: favorizarea explorării și dezvoltării lumii emoționale; consolidarea autocunoașterii; exprimarea și cunoașterea propriilor emoții și ale altora; recunoașterea diferențelor și valorizarea acestora ca resursă; înțelegerea strategiilor pentru a gestiona și rezolva conflictele [168].

În România modelul educației bazate pe inteligență emoțională este promovat la nivelul curriculumului formal prin *Consiliere și dezvoltare personală*, care se include în *Consiliere și orientare*. Curriculumul pentru aria *Consiliere și orientare* este structurat în baza modulelor tematice: autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare socială, managementul informațiilor și al învățării, Planificarea carierei și Calitatea stilului de viață. Începând cu anul 2012-2013, în noul plan cadru pentru ciclul *Achiziții fundamentale* este introdusă începând din clasa I, disciplina *Dezvoltare personală*. Modulele tematice specifice se regăsesc la nivelul fiecărui an de studiu al ciclului *Achiziții fundamentale* vizând următoarele domenii de dezvoltare: *Dezvoltare personală, Dezvoltare emoțională, Dezvoltare socială, Explorarea carierei* etc. În general, curriculumul pentru această arie curriculară propune dezvoltarea emoțională a elevilor în domeniile: (a) competențe interpersonale, (b) abilități de a învăța să înveți, (c) competențe antreprenoriale ș.a. *Finalitatea* este dobândirea încrederii în sine și a stării de bine a elevilor prin manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine, aplicarea competențelor de comunicare și interrelaționare și exprimarea adecvată a emoțiilor, utilizarea atitudinilor de învățare, explorarea dezvoltării carierei și menținerea unui stil de viață sănătos [73].

2.2. Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România la nivelul reformei sistemului de învățământ (*idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice*) și la nivelul procesului de învățământ

Perspectiva umanistă asupra educației pune în evidență opțiunea școlii contemporane pentru valorile umane, în general, și, respectiv pentru *Modelul educației bazate pe inteligență emoțională*, în special. Din această perspectivă paradigma inteligenței emoționale promovează *modelul umanist de educație*. Actele normative ce reglementează funcționalitatea sistemului de învățământ asigură socializarea educaților care poate deveni garantul de realizare a drepturilor, al unei existențe demne, al dezvoltării individuale, al participării active la viața publică. Având ca prioritate faptul, că vârsta școlară este cea mai importantă și sensibilă perioadă pentru dezvoltarea psihosocială a personalității, menționăm că, educația pentru dezvoltare emoțională necesită o deosebită atenție. Interesul pentru identificarea dimensiunilor valorificării paradigmei inteligenței emoționale este stimulat de tendințele de reconsiderare a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională din perspectiva asigurării sănătății mintale: (a) inițiativele curente la nivel european de instituționalizare a educației în spiritul promovării culturii emoționale în învățământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educației pentru dezvoltare emoțională, interesul manifestat de cadrele didactice sau de alți actori ai sistemului educațional față de dezvoltarea conținuturilor și a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională la orice treaptă a sistemului de învățământ [15].

Tabelul 2. 4. Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România

Dimensiuni ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România	
La nivelul reformei sistemului de învățământ	La nivelul procesului de învățământ
Idealul educației umaniste Scopurile generale ale educației democratice	Modelul educației bazată pe inteligență emoțională Finalități ale educației pentru dezvoltare emoțională, conținuturi, strategii și valori specifice.

Afirmarea Modelului educației bazată pe inteligență emoțională în sistemul de educație din România constituie o dovadă a valorificării paradigmei inteligenței emoționale, dezvoltate la nivelul raporturilor pluridisciplinare dintre pedagogie - psihologie - sociologie, respectiv între *teoria generală a educației* pe de o parte, psihologia și sociologia educației, dintre psihologia și sociologia curriculumului pe de altă parte. Entuziasmați de abordarea umanistă a educației, constatăm că, învățământul prevede proiectarea/realizarea activității de EDE în funcție de: (a) nevoile emoționale individuale ale educatului și (b) necesitatea stimulării evoluției permanente a potențialului intelectual prin dezvoltarea afectivă a personalității elevilor.

Tendința valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România

la nivelul reformei sistemului de învățământ

(idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice)

La nivel de politică a educației se înregistrează interesul enorm pentru problematica emoțională a copiilor și a formării educatorilor în perioada celei de-a doua jumătăți a secolului XX, la granița dintre secolul XX-XXI. Argumentul constă în documente oficiale elaborate la nivel de Consiliul Europei, O.C.D.E., UNESCO etc., dar și reviste specializate: *European Jurnal of Teacher Education* (Oxford), *Jurnal of Teacher Education* (revistă a Asociației americane a profesorilor de științe ale educației din Colegiile pedagogice, editată la Washington); *British Jurnal of Teacher Education* (editat de Universitatea din Liverpool), *A Jurnal for Teacher Education in Europe (ATEE)* etc. *Temele fundamentale de politică a educației*, dezvoltate pe acest fundal istoric al *postmodernității* PIE în procesul de formare inițială și continuă a personalului didactic au vizat: necesitatea extinderii formării pedagogice din perspectivă psihologică, sociologică, biologică, antropologică și estetică în termeni de competențe socio-afective cu deschidere spre cultura emoțională, cultura profesională și cultura socială; necesitatea valorificării educației pentru dezvoltare emoțională în perspectiva optimizării proceselor de adaptare și integrare școlară la scara întregului sistem de învățământ în contextul promovării PIE recunoscută global. Prima prioritate a școlii ar trebui să fie aceea de a deveni *o școală a reușitei pentru toți*, adică o școală care să conducă fiecare elev spre a-și dezvolta propriile aptitudini și spre a atinge un nivel de competențe, care să-i permită să intre în viața adultă încrezător în posibilitățile sale [119, p. 26]. Un principiu al educației umaniste este asigurarea sensibilității educatorilor față de nevoile elevilor și necesitatea ca aceștia să fie demni de încredere. Un alt important principiu al educației umaniste are în vedere faptul, că cel mai mare impact asupra calității educației îl are relația educator-educați. Psihologii umaniști eficientizează interacțiunea profesorului cu elevii, fapt ce determină reușita școlară.

Educația pentru dezvoltare emoțională este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mintală și integrarea. Din rațiunile menționate *inteligenta emoțională* este o totalitate de competențe ca: *autocontrol, gândire liberă, empatie, conștiinciozitate, optimism, asertivitate, toleranță, colaborare, inițiativă* care susțin gestionarea emoțiilor și, în consecință, succesul individului în toate activitățile întreprinse. Dezvoltarea inteligenței emoționale conduce la formarea capacităților pentru un stil de viață sănătos,

prin perfecționarea sănătății fizice, afectiv-emoționale și mental-spirituale, ceea ce demonstrează cum calitatea vieții are impact asupra sănătății mintale [148].

Idealul educației umaniste promovează umanismul, ca metaparadigmă transdisciplinară complexă, cu puternice rădăcini în istoria gândirii filosofice, începând cu Antichitatea și cu o revenire puternică în ultimele decenii ale secolului trecut prin abordarea teoretică și practică a educației adaptată la potențialul individual. Interpretările fundamentale ale umanismului se bazează pe valorificarea naturii umane în dezvoltarea sa calitativă, unde personalitatea construită este produsul evoluției acestei naturi sub influența unei metodologii, unde trebuie descoperite puterile, potențialul fiecărei persoane de a rezolva problemele reale [89]. **Umanismul** românesc desemnează manifestarea curentului umanist. Umaniștii insistau pentru a pune în valoare demnitatea omului la nivel individual și la nivel social, dorind prin aceasta să creeze un nou ideal uman, cu o cultură enciclopedică. Prin acestea se dorea un standard mai înalt de viață și o înțelegere adâncă a realității.

Scopurile generale ale educației contemporane vizează a educa copiii în spiritul umanității pentru a învăța valorile democrației și a libertății individuale a personalității umane. Emoționalitatea este structura fundamentală a existenței umane, după cum menționa argumentat Heidegger, iar la baza învățării sociale a valorilor general-umane se află atitudinile construite din emoții. Prin urmare, scopurile educației umaniste vizează stimularea dezvoltării sensibilității emoționale a elevilor pentru a-i ajuta să se adapteze social, să reacționeze adecvat în situații tensionante ale vieții. În acest scop, educatorul are libertatea de a alege strategiile educaționale ce corespund exigențelor educației emoționale și umaniste, respectând particularitățile individuale, ritmul propriu de învățare și valorificând potențialul fiecărui copil, fapt ce reprezintă cerințe esențiale ale educației contemporane. Reieșind din actualele provocări educației privind necesitatea asigurării sănătății mentale a generațiilor în formare, în condițiile problematicei emoționale a adolescenților, studierea și valorificarea paradigmei inteligenței emoționale devine imperativă [93].

Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România

la nivelul procesului de învățământ

Tabelul 2. 5. Tendințele valorificării PIE în România la nivelul procesului de învățământ

Dimensiuni ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România la nivelul procesului de învățământ				
Modelul educației bazată pe inteligență emoțională				
Finalități ale EDE	Conținuturi EDE	Strategii ale EDE	Valori ale inteligenței emoționale și ale culturii emoționale/sociale	Valori general- umane

Cercetarea atentă a conținutului revistelor de pedagogie și psihologie, publicate în România, implică recunoașterea importanței sporite a paradigmei inteligenței emoționale, avansată de cerințele în schimbare ale mediului educațional, determinată, în măsură considerabilă de exigențele în raport cu nevoile emoționale ale elevilor și oportunitatea afirmării personalității prin cultura socială.

Dimensiunile tematice ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România desprinsă din conținutul publicațiilor științifice editate în ultimele două decenii vizează: valorile inteligenței emoționale, competențe emoționale necesare pentru dezvoltarea personală, problematica emoționalității umane, performanța managerială determinate de competențele socio-afective, metode de cercetare experimentală a inteligenței emoționale, valori ale culturii emoționale/sociale, cultura organizațională, climatul socio-profesional determinat de IE, sănătatea mintală și publică în raport cu IE, educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală, impactul inteligenței emoționale în relațiile din familie, corelația între stilul psihoemoțional și stilul parental în educație familială, stilul de leadership și specificul de gen, influența IE asupra succesului școlar și cultura socială.

Din conținutul de idei al articolelor publicate în revistele de specialitate din România deducem că abordarea umanistă a dezvoltării inteligenței emoționale implică analiza și formularea soluțiilor pentru problemele vieții cotidiene. „Orice sursă ar avea, emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului. Din aceste rațiuni *viața emoțională este un proces* nu doar de reflectare, ci și *de valorizare, de semnificare a experiențelor emoționale*, în baza căruia oamenii își proiectează/valorifică în conduita personală un anumit sistem de valori afective ce reprezintă gradul său de cultură emoțională și nivelul de educație” [93].

Astfel, deducem că o preocupare serioasă a cercetătorilor din România este pregătirea profesională a cadrelor didactice în planul culturii emoțională. În raport cu profesorii școlari, inclusiv educatorii, autorii români valorifică preponderent termenul de *inteligentă emoțională* și de *cultură emoțională*, atribuind acestor concepte semnificația de competențe emoționale necesare pedagogilor pentru exercitarea eficace a rolurilor sale profesionale, apreciind argumentat competențele emoționale ca și competențe profesionale. Singura explicație a succesului profesional și a creșterii în cariera profesională autorii atribuie competențelor socio-afective.

Tabelul 2.6. Publicații privind inteligența/cultura emoțională a cadrelor didactice apărute în România

Autori și anul apariției publicației	Lucrări apărute	Tematica
Mihaela Nastase (Suditu), 2006	<i>Inteligența emoțională și reușita socioprofesională la studenți: viitoare cadre didactice</i> , București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2006. 240 p.	Reușita socioprofesională la studenți: viitoare cadre didactice determinată de inteligența emoțională
Vernon Ann/ Alti autori: Opre Adrian, David Daniel, Baltag Anca, Vaida Sebastian, trad., 2006	<i>Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională și comportamentală clasele I-IV</i> Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2004, Alta editie, Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională și comportamentală, 2006	Consiliere școlară pentru dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională
Munteanu Mihaela, coautor Stângu Ana, 2007	<i>Rolul inteligenței emoționale în cadrul relațiilor interpersonale</i> . Iași, Pim, 2007 <i>Influența muzicii asupra inteligenței emoționale a copiilor de vârstă școlară mică</i> . Iași, Pim, 2007	Relații sociale eficiente prin inteligență emoțională
Munteanu Mihaela, coautor Stângu Ana, 2008	<i>Educația emoțională ca mijloc de optimizare a climatului educativ</i> . Târgu-Jiu, Măiastra <i>Competențele emoționale și coordonatele relației de leadership</i> Drobeta-Turnu Severin, Irco Script, 2008	Optimizarea climatului educativ prin educația emoțională
Suditu Mihaela, 2009	<i>Inteligența socio-emoțională, competență a profesiei didactice</i> . Pitești, Paralela 45, 2009	Competențe profesionale ale cadrelor didactice

Cunoașterea metodologiei dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor este o altă tendință înregistrată în cărțile publicate în România (Tab. 2.6). Autorii formulează obiective ale educației emoționalității, identifică metode eficiente orientate spre dezvoltarea inteligenței emoționale, analizează conținuturile specifice și descriu valorile aferente inteligenței emoționale a copiilor de orice vârstă preșcolară și școlară, menționând că aceste competențe emoționale se educă și recomandă a le forma copiilor pentru a le asigura succesul.

Tabelul 2.7. Publicații privind metodologia dezvoltării inteligenței emoționale apărute în România

Autori și anul apariției publicației	Lucrări apărute	Tematica
Căpraru Marcel, 2010	<i>Ghid pentru dezvoltarea inteligenței emoționale în formarea continuă</i> , Craiova, Universitaria, 2010	Metodologia dezvoltării inteligenței emoționale
Breben Silvia, 2010	<i>Activități bazate pe inteligențe multiple - vol. 4: Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară și școlară mică</i> . Craiova, Editura Reprograph, 2010	Educația pentru dezvoltare a emoțională prin jocuri educative
Nechita Zefora, 2010	<i>Inteligența emoțională a școlarului mic - modalități de cunoaștere și dezvoltare</i> . Bacău, Editura Casei Corpului Didactic, 2010	Dezvoltarea inteligenței emoționale a școlarilor
Nicodinescu Elena, 2011	<i>Rolul jocului în dezvoltarea inteligenței emoționale a copilului preșcolar</i> . Caracal, Editura Hoffman, 2011	Dezvoltarea inteligenței emoționale prin jocuri
Furtună Marius, 2012	<i>Supertehnici pentru dezvoltarea inteligenței</i> . Medgidia, Fulger, 2012	Dezvoltarea inteligenței emoționale
Purușniuc Irina, 2014	<i>Dezvoltarea creativității din perspectiva inteligenței emoționale</i> . Botoșani	Metode de dezvoltare emoțională și a creativității

Următoarea tendință în abordarea inteligenței emoționale în cărțile publicate sunt comportamentele afective învățate prin aplicarea metodologiei dezvoltării inteligenței emoționale care sunt definite de autori ca și **competențe emoționale**. Frecvent abordate sunt următoarele competențe afective: *managementul emoțional, intuiția, înțelepciunea, autoreglarea emoțională, empatia, toleranța, creativitatea, stabilitatea emoțională și maturizarea emoțională, concept tratat în literatură ca și maturitate psihologică*, dar și maturitate școlară atunci, când se discută asupra pregătirii copiilor de școală.

Conținutul științific al cărților publicate promovează valorile culturii emoționale și ale culturii sociale, posibil de atins și sporit prin eforturi de dezvoltare a competențelor emoționale. Se întâlnește tot mai frecvent termenul englez de *self management*, prin care se înțelege autoeducația permanentă pentru disciplinarea emoțională prin creșterea coeficientului de emoționalitate, care determină în mare măsură și sporirea coeficientului de inteligență academică. Dezvoltarea personală implică asertivitatea planificării și realizării în practica autoeducației elevilor a proiectelor de dezvoltare personală și socială.

Tabelul 2.8. Publicații apărute în România privind competențele emoționale ca rezultat al dezvoltării inteligenței emoționale

Autori și anul apariției publicației	Lucrări privind competențele emoționale	Tematica
Ioan Capâlneanu, 1978	<i>Inteligența emoțională și creativitate</i> , București, Ed. Militară, 1978, 254 p.	Creativitate determinată de inteligența emoțională
Mihaela Roco, 2004	<i>Creativitate și inteligența emoțională</i> , Iași. Polirom, 2004. 245 p.	
Cândea Rodica, 2005	<i>Competențele emoționale și succesul în management</i> , București, Editura Economică, 2005. 225 p.	Managementul de succes generat de inteligența emoțională
Cojocaru Carmen Luminița, 2009	<i>Incidența inteligenței emoționale în cristalizarea profilului personologic</i> , București, Editura Centrului Tehnic-Editorial	Profilul personologic generator de competențe emoționale
Tudose Cerasela, 2010	<i>Inteligență emoțională și inteligență academică - eficiență comportamentală</i> . București, Editura Academiei Naționale de Informații Mihai Viteazul, 2010	Interferențe ale inteligenței academice cu inteligența emoțională
Vlaicu Claudia, 2011	<i>Inteligența emoțională și credința adolescenților</i> . Târgoviște, Bibliotheca, 2011.	Credința și inteligența emoțională
Roșca Cătălina, 2015	<i>Liderul transformațional-charismatic-competențe emoționale și valori</i> .	Competențe și valori ale inteligenței emoționale
Florin Vancea, 2016	<i>Călătoria eroului: o viziune psihologică privind maturizarea, evoluția umană și dezvoltarea personală</i> . București: Editura Sper, 2016. 270 p. <i>Inteligența emoțională și succesul școlar în contextul european actual</i> . Hârlău	Evoluția umană și dezvoltarea personală prin maturizare psihologică Succesul școlar
Bugonea Mirela-Elena, 2016	<i>Explorarea competenței socio-emoționale în domeniul inteligenței</i> București: Editura Top Form, 2016. 116 p.	Explorarea competentelor socio-emotionale
Hughes Marcia, 2017	<i>Inteligența emoțională în acțiune</i> . București, Curtea Veche	Valorificarea inteligenței emoționale în viața socială

Sursa cea mai sigură de dezvoltare a cunoașterii științifice sunt tezele de doctorat care abordează problematica vastă a inteligenței emoționale. În aceste lucrări științifice am descoperit cele mai diverse cunoștințe despre modelele la nivel de structură și conținut a inteligenței emoționale și informații metodologice utile cadrelor didactice pentru înțelegerea mecanismelor dezvoltării inteligenței emoționale la adolescenți.

Două tendințe în studiul inteligenței emoționale se înregistrează în tezele de doctorat: (a) corelația dintre gradul de cultură emoțională a cadrelor didactice și performanța profesională, inclusiv avansarea în cariera pedagogică; **(b)** impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor.

Tabelul 2.9. Teze de doctorat apărute în România ce arată corelația dintre gradul de cultură emoțională a cadrelor didactice și performanța profesională

Anii apariției	Autori	Teze de doctorat
2006	Mihaela Năstase (Suditu)	<i>Inteligența emoțională și reușita socioprofesională a studenților: viitoare cadre didactice.</i> București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2006. 240 p.
2011	Ilie (Petrescu) Magdalena	<i>Rezonanța socială a inteligenței emoționale</i>
2012	Andrei Ion	<i>Predicția performanței profesionale și academice: model al performanței umane.</i> București: Universitatea din București. 2012. 181 p.
2013	Valentin Lupu	<i>Inteligența emoțională și creativitatea la elevii supradotați.</i> București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2013
	Simona Ciff	<i>Emoționalitate, stres și inteligență emoțională: concepte, mecanisme, conexiuni în rândul profesorilor.</i> București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Școala doctorală Științele Educației, 2013. 286 p.
	Ileana Baicu (Carutasu)	<i>Relația dintre inteligența emoțională și evoluția structurilor de personalitate ale adolescenților cu debilitate mintală comparativ cu ale adolescenților normali.</i> București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Școala Doctorală. Domeniul Psihologie, 2013. 544 p.
	Dumitru Elena Ioana	<i>Inteligența emoțională și atașament: predictorii ai convingerilor iraționale la tineri.</i> București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Specializarea Psihologie, 2013. 262 p.
	Lupoiu I. Elena-Ancuta (Santi)	<i>Inteligența emoțională și reprezentările religioase la preșcolar.</i> București: Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Școala Doctorală, 2013. 398 p.
2014	Florentina (Hahaianu) Dumitru	<i>Competența socio-emoțională și problematica standardelor profesionale în formarea inițială a ofițerului de informații.</i> București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. 2014. 234 p.
	Florentina (Hahaianu) Dumitru	<i>Competența socio-emoțională și problematica standardelor profesionale în formarea inițială a ofițerului de informații.</i> București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie

2014		și Științele Educației. 2014. 234 p.
	Martin (Popescu) Dana-Maria	<i>Inteligența emoțională și agresivitatea la locul de muncă.</i> București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Școala doctorală, 2014. 302 p.
2016	Lilioara Gaitan (Gherasim)	<i>Rolul consilierii educaționale de grup în dezvoltarea inteligenței emoționale.</i> București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2016. 298 p.
2017	Catalina Andra Rosca	<i>Dimensiuni, influențe și determinări ale inteligenței emoționale asupra leadership-ului charismatic-transformațional.</i> București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Școala Doctorală, Secția Psihologie, 2017. 295 p.

Problemelor sociale ale elevilor constituie o preocupare serioasă nu doar a cercetătorilor pe plan global, ci și a autorilor din România. Aceștia argumentează nereușita școlară și socială a elevilor prin nede dezvoltarea inteligenței emoționale. Din analize minuțioase a ideilor lansate în tezele de doctorat deducem interesul autorilor pentru impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor.

Tabelul 2.10. Teze de doctorat apărute în România ce arată impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor

Anii apariției	Autori	Teze de doctorat
2011	Crisan (Moraru) Adela	<i>Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară.</i> București: Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, 2011. 351 p.
2013	Valentin Lupu	<i>Inteligența emoțională și creativitatea la elevii supradotați.</i> București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2013. 250 p.
	Simona Ciff	<i>Emoționalitate, stres și inteligență emoțională: concepte, mecanisme, conexiuni în rândul profesorilor.</i> București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Școala doctorală Științele Educației, 2013. 286 p.
	Ileana Baicu (Carutasu)	<i>Relația dintre inteligența emoțională și evoluția structurilor de personalitate ale adolescenților cu debilitate mintală comparativ cu ale adolescenților normali.</i> București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Școala Doctorală - Domeniul Psihologie, 2013. 544 p.
	Dumitru Elena Ioana	<i>Inteligența emoțională și atașament: predictorii ai convingerilor iraționale la tineri.</i> București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Specializarea Psihologie, 2013. 262 p.
	Lupoiu I. Elena-Ancuta	<i>Inteligența emoțională și reprezentările religioase la preșcolari.</i> București: Universitatea București, Facultatea de Psihologie și

	(Santi)	Științele Educației, Școala Doctorală, 2013. 398 p.
2014	Sorina Daniela Dumitrache	<i>Rolul cinematerapiei în dezvoltarea creativității și inteligenței emoționale la tineri</i> . București: Universitatea din București, 2014. 238 p.
2016	Lilioara Gaitan (Gherasim)	<i>Rolul consilierii educaționale de grup în dezvoltarea inteligenței emoționale</i> . București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2016. 298 p.
	Gabriela Dinu-Teodorescu	<i>Inteligența emoțională și voluntariatul</i> . București: Universitatea din București. Facultatea de Sociologie și Asistența Socială, 2016. 442 p.

În lumina faptului că, cercetarea se referă principal la paradigma inteligenței emoționale în pedagogia din Italia, am căutat în sursele menționate conexiuni între preocupările autorilor din ambele spații, dar și tematica preocupărilor autorilor din Republica Moldova.

Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România la nivelul procesului de învățământ (piesele curriculare școlare)

Tabelul 2.11. Tematica abordată în cele trei spații geografice în planul inteligenței emoționale

	Italia	România	R. Moldova
Spații geografice	Influența inteligenței emoționale asupra dezvoltării cognitive a personalității. Corelația dintre gradul de cultură emoțională a cadrelor didactice și performanța profesională, inclusiv avansarea în cariera pedagogică;	Impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor. Competențele emoționale Strategii educative de dezvoltare a inteligenței emoționale Inteligența emoțională ca și competență profesională a cadrelor didactice	Conceptul de cultură emoțională, mai larg ca semnificație decât termenul de inteligență emoțională. CE include competențe specifice unei profesii. Metodologia cercetării inteligenței emoționale Tehnologia dezvoltării culturii emoționale Metodologia EDE Valori ale inteligenței emoționale Conceptul EDE Conceptul educație pentru toleranță Toleranța pedagogică Asertivitatea pedagogică Echilibrul emoțional Stabilitatea emoțională Conceptul competența de management al stresului

Analiza strategiilor de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale în cele trei spații, permit a prezenta aspectele de esență care au creat reprezentări de ansamblu asupra constantelor pedagogice care arată asupra existenței unor similitudini între experiența statelor vizate. Deplină claritate astăzi asupra importanței PIE crează noile cercetări psihopedagogice despre inteligența

umană, publicate în Italia și România, care arată tendința de a evalua afară de IQ-ul intelectual și EQ emoțional sau „*inteligența emoțională*”, demonstrând că, cele două forme de inteligență sunt, în egală măsură, necesare pentru supraviețuire [255].

La etapa de constatare a cercetării au fost examinate la nivel de obiective și conținuturi – piesele curriculare școlare cu scopul de a constata dacă acesta fac dovada implementării Modelului educației bazate pe inteligență emoțională. Plauzibil faptul că, putem afirma, că în România se atestă o accentuată tendință de promovare a modelului educației bazat pe inteligență emoțională.

Tabelul 2.12. Constante pedagogice ale aplicării Modelului educației bazate pe inteligență emoțională

Constante pedagogice ale aplicării Paradigmei inteligenței emoționale	Acțiuni manageriale
a. Proiectarea competențelor socioafective necesare în paradigma educației bazate pe inteligența emoțională b. Afirmarea noilor metodologii de educație care stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale în contexte pedagogice deschise și multiple; c. reconstrucția mesajului pedagogic prin transpunerea empatiei afectiv-motivațională la nivelul repertoriului comun; d. reevaluarea climatului socioafectiv al clasei /școlii/comunității etc.	• Promovarea unui stil managerial bazat pe promovarea valorilor inteligenței emoționale; • Cultivarea spiritului umanist • Asigurarea egalizării șanselor de reușită școlară prin valorificarea resurselor afectiv-motivaționale; Promovarea parteneriatelor: comunitate-școală-familie; profesor-elev-părinte; părinte-elev etc.

Din analiza constantelor pedagogice ale aplicării în România a Modelului educației bazate pe inteligență emoțională deducem, că educația pentru dezvoltare emoțională este proiectată la nivelul formării profesionale a educatorilor în planul EDE prin autoeducația competențelor socio-afective) și la nivel de curriculum școlară prin proiectarea/realizarea unor obiective specifice EDE și afirmarea metodologiilor specifice de educație care stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor la toate treptele sistemului de învățământ.

2.3. Modelul de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei

Abordarea comparativă a paradigmei actuale a inteligenței emoționale evidențiază interesul enorm existent pentru problematica dezvoltării emoționale în perspectiva învățării sociale pentru formarea competențelor sociale ce asigură autoeficiența personalității umane. Exigențele actuale avansate activității pedagogice sunt raportate la cultura socială. **Deschiderea spre cultura socială și emoțională** este asigurată prin formarea adolescenților și a pedagogilor pentru promovarea valorilor culturii. Umanizarea învățământului (Neculau A., 1997), asigurarea corelației dintre cultură, știință și învățământ implică o nouă abordare a PIE, după cum subliniază Neculau A. în vederea dezvoltării adaptabilității personalității umane, a capacității de **a acționa pentru dobândirea culturii interacțiunii** [Apud, 51, p.43-45].

Dovezile științifice expuse în capitolul I și II al tezei privind importanța studierii paradigmei inteligenței emoționale din Italia pentru elaborarea și implementarea Modelului pedagogic al valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia este determinată de următoarele procese sociale: a) explozia informațională ce produce cultura psihologică superficială a elevilor și profesorilor și b) sistemele informaționale ce generează apariția unor rețele de comunicare socială care nu pot fi controlate și filtrate din punctul de vedere al valorilor emoționale promovate. Pe fondul acestei problematice complexe și controversate sunt avansate mai multe valori ale inteligenței emoționale generate de evoluția cercetărilor filosofice, pedagogice, psihologice și sociologice în domeniul pedagogiei culturii emoționale. **La nivel paradigmatic** Modelul pedagogic valorifică resursele teoretice și pragmatice ale modelelor educației, a modelelor inteligenței emoționale, ale culturii emoționale construite **prin competențele socio-afective** prin unitatea dintre dimensiunea psihologică și cea socioculturală.

Examinarea și descrierea contextului istoric al evoluției paradigmei inteligenței emoționale pe plan internațional și în pedagogia italiană prin descrierea cronologică a relevantelor contribuții la **afirmarea modelului educației bazate pe inteligență emoțională** a condus la elaborarea *Modelului pedagogic al valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România*.

Modelul este conceput prin relevarea constantelor pedagogice ale aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul procesului de învățământ, având ca reper tendințele aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul sistemului de învățământ (*idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice*) și identificarea valorilor paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană ca repere metodologice utilizabile la nivelul praxisului educațional contemporan.

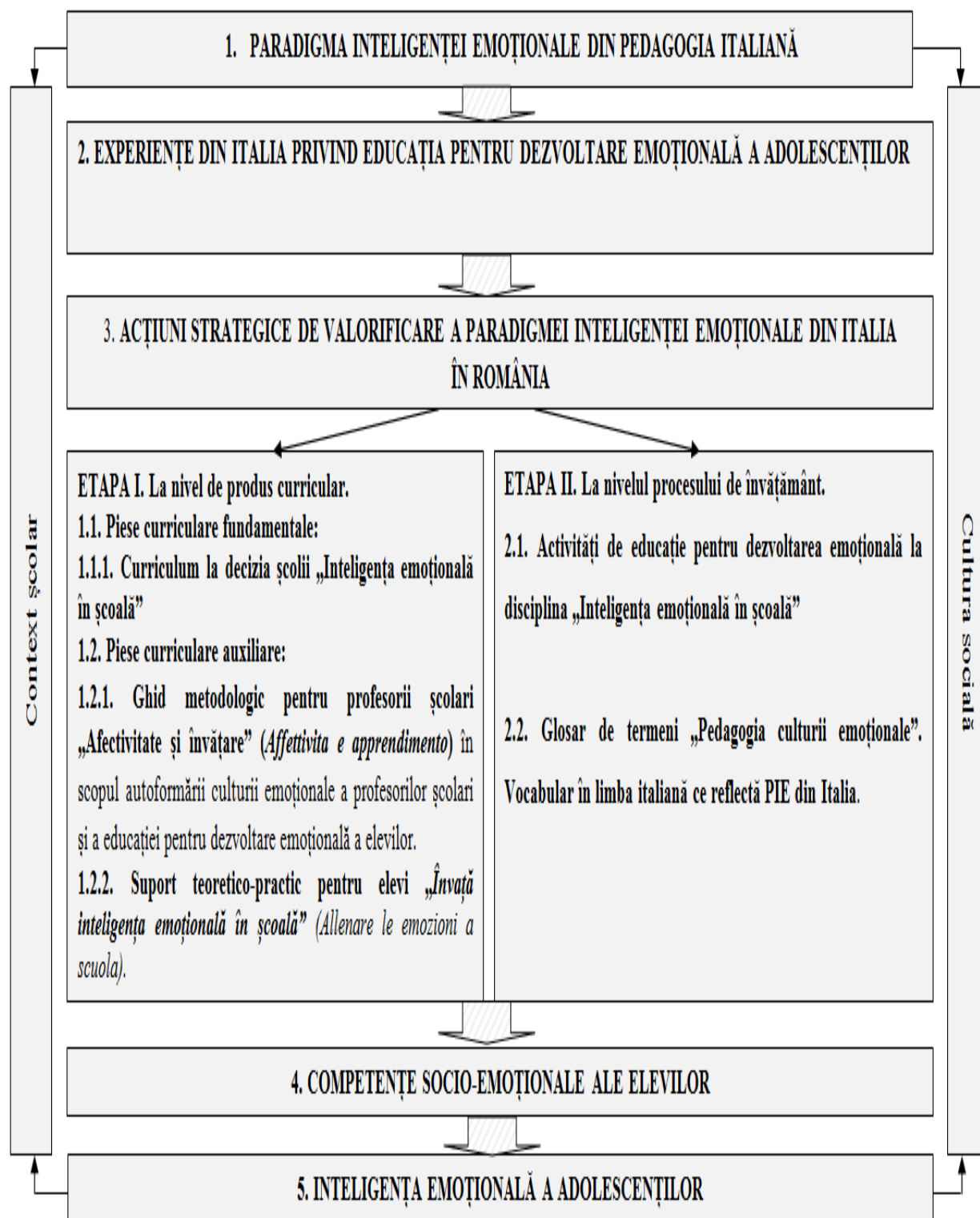


Figura 2.1. Modelul valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia

În continuare prezentăm modelul pedagogic elaborat pentru necesitățile cercetării pornind cu descrierea premiselor epistemologice.

1. Paradigma inteligenței emoționale din pedagogia italiană este reprezentată de reperele teoretice ale modelului vizat descrise în capitolul 1 al tezei, ce includ teorii, modele și strategii moderne privind PIE din lume și, în parte, din Italia reflectate în Tab. 2.13.

Tabelul 2.13. Repere teoretice și metodologice ale Modelului pedagogic al valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România

Fundamente teoretice privind paradigma inteligenței emoționale		Metodologii ale educației emoționalității
Concepte	• Conceptul <i>Inteligență emoțională</i> (Goleman D., 1995) • Conceptul <i>Cultură emoțională</i> (Cojocaru –Borozan M., 2010) • Conceptul <i>Pedagogia culturii emoționale</i> (Cojocaru – Borozan M., 2014) • Conceptul <i>Educație pentru dezvoltare emoțională</i> (Zagaievschi C., 2013) • Conceptul de <i>Competențe emoționale</i> (Cojocaru –Borozan M. Glosar de termeni. Pedagogia culturii emoționale, 2016) • Concepția Rossi Bernardo (2006) privind educația sentimentelor.	• Metode de educație a emoționalității umane (Goleman D., 2010) • Metodologia cercetării și dezvoltării culturii emoționale (Cojocaru – Borozan M., 2010) • Metode ale educației pentru dezvoltarea emoțională (Zagaievschi C., 2013)
Teorii	• Teoria învățării sociale (Neal E. Miller și John L. Dollard, 1950) • Teoria identității sociale (Henry Taifel, 1971) • Teoria eficienței personale (Bandura A., 1977) • Teoria autoafirmării (Claude M. Steele, 1986) • Teoria comunicării sociale a emoțiilor (Rime B., 2007) • Teze ale pedagogiei fundamentale și ale pedagogiei emoționale (Bellingeri A., 2018)	• Metode de autoeducație emoțională • Programul dezvoltării inteligenței emoționale (Rusu El., 2013) • <i>Strategii de stimulare a reflecției elevilor asupra propriilor emoții și ale altor persoane etc.</i>

Modelele de promovare a valorilor paradigmelor educației valorifică progresele pedagogiei postmoderne, ale psihologiei constructiviste și cognitive, ale științelor comunicării și ale managementului strategic. **Relevante pentru valorificarea paradigmei inteligenței emoționale sunt modelele formării profesorilor școlari:** (a) *funcționalist* - accent pe funcțiile educatorului de consilier, agent al schimbării și dezvoltării, „părinte” și „psiholog”, colaborator al comunității, organizator și manager al clasei etc. pe criterii de competență; (b) *integrator* - accent pe corelația teorie-practică de integrare a conținuturilor educației pentru dezvoltare emoțională în curricula școlară la nivelul practicii pedagogice; (c) *tehnologic* - accent pe valorificarea metodologiei specifice EDE; (d) *situațional* - accent pe contextul existent sau construit la nivel de formare inițială și continuă, valorificând progresele înregistrate în „noile științe sociale”, în psihologia socială, în teoriile comunicării, în antropologia culturală, în curente sociologiei educației postmoderne etc. [49].

Evoluția istorică a formării formatorilor pentru valorizarea Modelului educației bazate pe inteligență emoțională în pedagogia postmodernă a determinat identificarea

modelelor de formare a formatorilor: 1. Modelul propus de Bonboir A. avansează alternativele: a) *formarea formatorilor centrată pe caracteristicile profesorului*, concentrate la nivelul unui tip ideal, care schițează „portretul profesorului ideal”; b) *formarea formatorilor centrată pe competențe* exprimate în termeni de dezvoltare psihologică” și 2. Modelul propus de Ferry G. care avansează alternativele de *formare a formatorilor* în raport de: a) *competențe* definite la nivelul unității și complementarității dintre cunoștințe - aptitudini - performanțe - comportamente vizibile; b) *experiența trăită* la nivel de teorie și de practică pedagogică complexă și diversificată; c) *contextul* exprimat printr-un ansamblu de reprezentări pedagogice pozitive referitoare la activitatea profesorului în diferite medii școlare și extrașcolare. Modelul examinat angajează anumite *direcții de formare a formatorilor* din perspectivă predominant: a) *pozitivistă* (în raport de *comportamentele* vizibile ale profesorului); b) *interpretativă* (în raport de context, de situațiile multiple ale profesorului); c) *critică* sau *axiologică* (în raport de valorile pedagogice fundamentale exprimate de profesor în activitatea educativă) [Apud, 51, p.82].

Perspectiva istorică de analiză a paradigmei inteligenței emoționale sprijină construcția *axiomatică* a modelului pedagogic și permite „o *privire comparativă*” asupra PIE la nivel internațional și național. La acest nivel istoric, *formarea formatorilor* reprezintă una dintre „*orientările și domeniile noi*” ale pedagogiei experimentale de „*cercetarea și dezvoltarea curriculară*” prin (componente - obiective, conținuturi și experiențe, organizare și construcție curriculară pentru promovarea PIE în scopul educației pentru dezvoltare emoțională).

La nivel de politică a educației, „o *privire comparativă*” evidențiază interesul enorm existent pentru PIE în perioada celei de-a doua jumătate a secolului XX, la granița dintre secolul XX-XXI. Dovadă a acestei preocupări sunt numeroasele documente oficiale elaborate la nivel de Consiliul Europei, O.C.D.E., UNESCO etc., dar și reviste specializate: *European Jurnal of Teacher Education* (Oxford), *Jurnal of Teacher Education* (revistă a Asociației americane a profesorilor de științe ale educației, editată la Washington), *British Jurnal of Teacher Education* (editat de Universitatea din Liverpool), *A Jurnal for Teacher Education in Europe (ATEE)* etc. Temele fundamentale de politică a educației în domeniul EDE, dezvoltate pe acest fundal istoric al postmodernității PIE au vizat: (a) necesitatea redefinirii obiectivelor, formării în perspectiva valorificării PIE cu accent pe unitatea obiective-conținuturi-metodologie-evaluare în context deschis (în termeni de autorealizare-dezvoltare afectivă a elevilor); (b) necesitatea articulării funcționale și structurale a proceselor psihopedagogice și sociale, generate la nivelul educației emoționalității; (c) necesitatea echilibrării raporturilor între formarea cognitivă, intelectuală și cea socio-morală, *socio-afectivă*; (d) necesitatea extinderii formării pedagogice din perspectivă psihologică, sociologică, biologică, antropologică, în termeni de competențe sociale; (e)

necesitatea valorificării noilor tehnologii educaționale în perspectiva optimizării activităților de EDE; (f) necesitatea intensificării corelației teorie și practică pedagogică în domeniul educației emoționalității” [51]. Analizând reperele teoretice ale PIE din punctul de vedere a sănătății mintale, menționăm opinia lansată de Organizația Mondială a Sănătății, prin care sănătatea persoanei este definită drept o stare de bine fizică, mentală și socială constituind unul dintre elementele prioritare ale politicilor sociale și, prin urmare, a politicilor educaționale. Scopul Organizațiilor Mondiale a Sănătății este „menținerea unei stări de sănătate a întregii populații a globului, ce ar permite oamenilor să ducă o viață productivă din punct de vedere economic și social. Sistemul educational reprezintă domeniul ideal pentru promovarea valorilor sănătății și dezvoltării emoționale ce ar asigura formarea unui stil de viață sănătos și responsabil pentru stările sale emoționale. Din acest punct de vedere conceptul **educație a emoționalității umane** prezintă efortul de autoeducație prin care persoana își disciplinează conduita emoțională pentru a corespunde anumitor norme și valori sociale [Apud, 50, p.22]. **Educația pentru dezvoltare emoțională** constituie noua dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate, exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante, ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică, sănătatea mentală și integrarea socioprofesională [148, p.59]

Conceptele menționate sunt de mare relevanță științifică pentru cercetarea PIE din Italia. **Prioritar în investigație** apare conceptul operațional **intelență emoțională**, definit ca și sistem de competențe ce vizează conștientizarea și gestionarea eficientă a propriilor emoții, înțelegerea emoțiilor celor din jur, în scopul stabilirii și menținerii unor relații adecvate cu ceilalți și al creării unui echilibru emoțional atât pe dimensiunea intrapersonală, cât și interpersonală; capacitatea de a înțelege, disciplina și exprima emoțiile și sentimentele pentru a răspunde corespunzător celor din jur, a asigura calitate relațiilor interpersonale și a obține succese la locul de muncă, potențialul de a fi conștient și de a folosi propriile emoții în comunicarea cu sine și cu persoanele din jur, de a controla și motiva pe sine și pe persoanele din jur prin înțelegerea emoțiilor [74, p.56]. De valoare incontestabilă în abordarea formării profesorilor pentru valorificarea PIE este conceptul **cultură emoțională a profesorilor** ce constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonală și comunicativ-relațională, reprezentate într-un sistem de valori emoționale, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței socio-profesionale care se exprimă prin competențe emoționale, integrate într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale. Termenii anterior definiți se subscriu *Pedagogiei culturii emoționale*, domeniu de

cercetare și știință a educației, ce analizează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării educatorilor/formatorilor, implicați în proiectarea/realizarea educației pentru dezvoltare emoțională conform unor valori ale culturii emoționale raportate la idealul educațional [42, p. 5].

Teoriile sociale care susțin științific paradigma inteligenței emoționale pe plan global și național vizează: (a) teoria identității sociale (Henri Tajfel, 1971) explică sentimentul apartenenței la grupul social; (b) teoria suportului social (J. S. House, 1988) arată asupra nevoii de apartenență socială a persoanei și asupra caracterului determinativ al acesteia asupra stării psihologice a persoanei; (c) teoriile motivaționale și teoriile psihologice umaniste (Rogers, 1980, Maslow, 1962, etc); (d) teoria eficienței personale (Bandura, 1977) explică faptul, că eficacitatea personală apare din gradul de realizare a scopului și obiectivele vieții [28, p.144]; (e) teoria autoafirmării (Claude M. Steele, 1986), prin conținutul abordat, reflectă tendința persoanelor spre integritate, independență și autonomie, altfel spus, tendința spre sporirea continuă a inteligenței emoționale.

2. Experiențe din Italia privind educația pentru dezvoltare emoțională a adolescenților și de promovare a modelului educației bazat pe inteligența emoțională

Modelul educației bazată pe inteligență emoțională vizează consolidarea pedagogică a unor mecanisme funcționale de dezvoltare psihoindividuală a elevilor care facilitează dezvoltarea armonioasă a personalității în plan cognitiv și în plan afectiv și social. Focalizat pe identificarea celor mai eficiente strategii de educație a emoționalității, modelul vizat al educației contribuie la realizarea unor obiective specifice dezvoltării competențelor sociale specifice inteligenței emoționale. Prin *competențe sociale* se înțeleg comportamente sociale acceptate într-un cadru cultural specific (socializarea de succes a elevilor) [73].

Practica educațională demonstrează necesitatea de a cunoaște universul afectiv al educaților prin orientarea spre dezvoltarea curriculară și formarea formatorilor pentru soluționarea diverselor probleme educaționale cu caracter afectiv, ce constituie o soluție, argumentată științific pentru valorizarea afectivă optimă a personalității elevilor, asigurând promovarea PIE în România. În ceea ce privește metodologia educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală, interesează, ce viziune trebuie să adopte profesorii, cum să respecte aspectele etice ale experiențelor și relațiilor în progresul fiecăruia, cum să adapteze racordarea nevoilor individuale la cele comunitare pentru obținerea satisfacției individuale, cum să utilizeze valorile *acționale, intelectuale, etice, sociale, estetice* ale fiecărui elev, cum să aplice și să dezvolte particularitățile psihoindividuale ca să reușească a le spori elevilor nivelul de inteligență emoțională ca să facă față provocărilor vieții sociale, profesionale, culturale ș.a.

În plan metodologic, **modelul instruirii bazate pe inteligența emoțională** poate fi dezvoltat la nivelul raporturilor pluridisciplinare dintre pedagogie - psihologie - sociologie, respectiv între *teoria generală a educației*, pe de o parte, istoria educației, psihologia, sociologia educației și educația comparată, psihologia și sociologia curriculumului pe de altă parte. În condițiile societății contemporane și ale modernizării sistemului de învățământ, prioritate au nu atât informațiile pe care le achiziționează educații, cât anume *competențele sociale*, ce facilitează adaptarea la mediul în continuă schimbare, deținând un rol semnificativ în adaptarea și dezvoltarea echilibrată a personalității în vederea afirmării de sine, pe ansamblu. Cetățenii societății contemporane în mileniul III au nevoie tot mai mult de competențe emoționale pentru adaptarea la noile schimbări de ordin social, economic și cultural [140].

Examinarea experiențelor naționale și internaționale, inclusiv cele identificate în pedagogia din Italia, de promovare a Modelului educației bazată pe inteligență emoțională a permis constatarea unei accentuate tendințe de promovare a modelului educației (bazat pe inteligență emoțională) la nivelul unor **constante pedagogice ale valorizării Modelului educației bazate pe inteligență emoțională** prin: (a) orientarea formării profesionale a educatorilor pe direcția pregătirii pentru EDE (prin autoeducația competențelor socio-afective; (b) renovare de curriculum școlar (prin proiectarea/realizarea unor obiective specifice EDE; (c) afirmarea intensă a metodologiilor specifice de educație a emoționalității care stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor la toate treptele sistemului de învățământ (Tab.2.14).

Tabelul 2.14. Repere metodologice ale Modelului pedagogic al valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România

Fundamente metodologice privind paradigma inteligenței emoționale		Metodologii ale educației emoționalității
Modele	• Modelul ierarhic al cercetării emoțiilor (Ashkanasy, 2003) ce vizează variabilele cercetării emoțiilor în educație la nivel: intra- și interpersonal al interacțiunilor comunicative, al grupurilor și al culturii exprimării emoțiilor pentru menținerea climatului favorabil educației. • Modelul educației bazate pe inteligența emoțională (Goleman D., 2008) • Modelul dezvoltării inteligenței emoționale (Roco M., 1995)	• Tehnici de cercetare a inteligenței emoționale; • Metode de cercetare și dezvoltare a inteligenței emoționale a copiilor și maturilor • Metode de dezvoltare emoțională;

	• Modelul educației emoționale bazat pe terapia rațional-emoțională (Albert Elis, 1950) • Modele de formare a profesorilor (Bonboir A., Ferry G.) • Modelul dezvoltării competenței emoționale (Ilaria Grazzani Gavazzi, Veronica Ornaghi, Carla Antoniotti, 2011) • Modelul educației pentru dezvoltare emoțională a adolescenților (Zagaievschi C., 2013) • Modelul educației emoționale în vederea prevenirii violenței în școală (Michaela Gläser-Zikuda și Philipp Mayring, 2013) • Modelul formării competențelor emoționale ca și competențe profesionale ale cadrelor didactice (Federico Zorzi, Debora Corrias, Caterina Fiorilli, et al, 2012) • Proiectul de Educație socială și emoțională - ASVA (<i>Educazione sociale ed emotiva - progetto ASVA - prospettiva di ampio orizzonte</i>), derulat în școlile italiene aplică un curriculum și un model multidimensional de educație emoțională în grădinițe, școli primare și gimnaziale.	• Metode de educație emoțională; • Tehnici ale dezvoltării competenței emoționale a copiilor; • Obiective, conținuturi și strategii de educație pentru dezvoltarea adolescenților • Tehnici de prevenire a violenței • Metode de formare a competențelor emoționale ca și competențe profesionale ale cadrelor didactice”
Proiecte de alfabetizare emoțională din Italia	• Proiectul de alfabetizare emoțională <i>Un curcubeu al emoțiilor (Scuola infanzia Arcobaleno)</i>, Italia. • Proiectul GAIA – Bunăstare globală - <i>Progetto Gaia-Benessere Globale</i>, Italia. • Program de educație și conștientizare la nivel global a sănătății mentale și fizice, Italia.	• Obiective și strategii de alfabetizare emoțională • Competențe emoționale necesare integrării școlare; • Valori ale sănătății mintale promovate pe plan internațional

(a) Orientarea formării profesionale a educatorilor pe direcția pregătirii pentru EDE (prin autoeducația competențelor socio-afective) se concretizează în integrarea noilor competențe profesionale ale cadrelor didactice din registru competențelor socio-emoționale pentru reconstrucția mesajului pedagogic prin transpunerea empatiei afectiv-motivațională la nivelul repertoriului comun al comunicării pedagogice, prin afirmarea noilor metodologii de educație ce stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale și prin reevaluarea climatului socioafectiv al clasei/școlii/comunității etc.;

(b) Renovarea de curriculum școlar în România a fost realizată prin două tipuri de **demersuri pedagogice**: *transdisciplinar* prin proiectarea/realizarea unor obiective specifice EDE la nivelul tuturor disciplinelor școlare prin integrare de conținuturi specifice EDE și

proiectarea/dezvoltarea unor competențe emoționale necesare elevilor pentru a răspunde adecvat provocărilor actuale) și *demers disciplinar* (prin integrarea în curricula școlară a unor discipline opționale specifice PIE (la decizia școlii).

Formarea profesorilor pentru aplicarea Modelului educației bazată pe inteligența emoțională trebuie să genereze o cultură complexă, pedagogică, psihologică, dar și socială, singura în stare să susțină un demers pedagogic cu o puternică bază intelectuală și morală, rațională și afectivă. Această misiune axiologică a profesorilor este realizabilă prin planul de învățământ, conceput special pentru formarea unei culturi intelectuale, morale și afective superioare a cadrelor didactice, în general (aflat la baza sistemului), în mod special: materii de *cultură pedagogică*: pedagogie generală/teoretică, practică și socială; psihologia copilului, psihologia experimentală/cu aplicații la nivelul treptei școlare primare; istoria filozofiei/cu lecturi din filozofii clasici, valorificate în plan pedagogic și cultural; materii de *cultură socială*: sociologia generală; etica și politica; etnografia și antropogeografia; economia politică; igiena și medicina socială; lucrări practice pentru organizare de societăți culturale, biblioteci, muzee etc. [51].

3. Acțiunile strategice de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia au fost proiectate în contextul tendințelor înregistrate în politicile educației, ca urmare a etapei de diagnosticare a problemelor emoționale individuale ale adolescenților la lecțiile de limbă italiană. Instabilitatea din societatea contemporană creează premise pentru apariția în mediul școlar și consolidarea unor situații conflictuale de natură afectivă în viața adolescenților care ne-au determinat să elaborăm strategii de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia prin identificarea și implementarea celor mai eficiente forme, metode de formare a competențelor emoționale și prin aplicarea unor tehnici eficace de evaluare a inteligenței emoționale la adolescenți. Având ca obiectiv ideile prioritare ale învățământului contemporan preocuparea noastră în cadrul cercetării a vizat proiectarea/realizarea educației pentru dezvoltare emoțională în funcție de: (a) *nevoile emoționale individuale ale educatului* și (b) *necesitatea stimulării evoluției permanente a potențialului intelectual prin dezvoltarea afectivă*. Retrospectiva istorică și comparativă de analiză a paradigmei inteligenței emoționale din Italia a susținut teoretic și practic construcția *axiomatică a Modelului pedagogic*, reflectând o realitate spațio-temporală specifică României. Paradigma inteligenței emoționale din pedagogia italiană conține valori ce devin funcționale în România la nivelul sistemului/procesului de învățământ în plan cognitiv și socio-afectiv, cu accent pe validarea socială a competențelor emoționale de relaționare socio-afectivă cu educației, necesare pentru integrarea în comunitatea socio-educățională a adolescenților etc.

ETAPA I. La nivel de produs curricular integrarea paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană s-a produs prin intermediul 1.1. Pieselor curriculare fundamentale și a 1.2. Pieselor curriculare auxiliare.

1.1.1. Curriculumului la decizia școlii pentru disciplina „Inteligența emoțională în școală” (*Intelligenza emotiva a scuola*) (Anexa 6) a fost elaborat și implementat în cadrul experimentului pedagogic (etapa de formare), planificat pentru clasa a XI și clasa a XII, disciplina fiind prevăzută săptămânal (1 dată/săptămână) pentru anii școlari 2016-2017, 2017-2018 la Liceul *Dinu Lipatti* din Pitești, România. Proiectat pentru un an școlar, curriculumul a fost elaborat în cercetare ca răspuns la necesitățile de integrare a educației pentru dezvoltare emoțională în curricula școlară în acord cu concepția experimentului pedagogic (formativ). *Curriculumul disciplinei opționale la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală”*, elaborat are următoarea **structură**: (a) obiectivele-cadru ce vizează aplicarea strategiilor de conștientizare a valorii emoțiilor în luarea deciziilor; (b) validarea socială a autoconștientizării emoționale pentru asigurarea eficacității relaționale; (c) explicația proceselor de dezvoltare intelectuală și personală declanșate în condițiile managementului emoțional eficient.

Finalități și conținuturi ale educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor stipulate în Curriculumul la decizia școlii elaborat în baza PIE din Italia. *Obiectivele-cadru* cu grad ridicat de generalitate și complexitate și se referă la formarea unor capacități și atitudini generate de specificul disciplinei, fiind urmărite și la alte discipline de studiu, având rolul de a asigura coerența în dezvoltarea socială a adolescenților. *Finalitățile educației pentru dezvoltare emoțională* au fost proiectate în acord cu politicile educaționale, care au reprezentat un sistem de referință în procesul de elaborare a proiectelor activității educative. *Obiectivele de referință ale disciplinei* sunt în cea mai mare măsură obiective integratoare, deoarece au fost stabilite pentru o perioadă de învățare (anul de studii), semnificativă pentru formarea/dezvoltarea unui sistem de competențe emoționale. Atât la începutul, pe durata, cât și la finele anului de studii au fost aplicate probe de evaluare specifice dezvoltării afective a adolescenților, în măsură să certifice avansarea elevilor adolescenți la un nou nivel de dezvoltare a inteligenței emoționale. Aprecierea în parte a gradului de formare a fiecărei competențe emoționale specifice inteligenței emoționale a elevilor este recomandabil a fi realizată prin referate, eseuri, jocuri educative și didactice, teste de inteligență emoțională, probe de evaluare specifice. În intenția de a valorifica paradigma inteligenței emoționale din Italia au fost elaborate *finalitățile educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor*, ce reprezintă orientările valorice ale activității de formare-dezvoltare a personalității, definite la nivel de proces de (educație/învățământ). Aceste orientări valorice se regăsesc și în documentele de politică a educației. Constatăm printr-o analiză atentă, că Legea Învățământului nr.84/1995 din România evidențiază/orientează spre

„dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane”, necesară la scară socială prin „formarea personalității autonome și creatoare” (Legea Învățământului din România). În același timp Codul educației din Republica Moldova stipulează „idealul personalității deschise, creative, adaptabilă în condiții de schimbare inovatoare continuă” [41]. Din conținutul dicționarilor de pedagogie deducem, că **idealul educației** reprezintă finalitatea de maximă generalitate ce definește „un prototip al personalității umane”, determinat de tendințele de evoluție a societății contemporane care marchează „conștiința pedagogică a societății” [54]. Din acest unghi de vedere finalitățile educației reprezintă dimensiunea subiectivă a activității de educație a emoționalității umane care ridică problema raportului dintre orientările valorice propuse la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ, și resursele pedagogice necesare în acest sens.

Personalitate marcantă în domeniul pedagogiei, Sorin Cristea (2016) subliniază, în această ordine de idei, că modul de rezolvare a acestui raport (dintre orientările valorice formulate pentru diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ) demonstrează calitatea educației, exercitată în cadrul unui sistem de învățământ pe termen lung, mediu și scurt [54].

Tabelul 2.15. Finalități și conținuturi ale educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor
elaborate în baza PIE din Italia

Obiective ale educației pentru dezvoltare emoțională (EDE) a elevilor elaborate în baza PIE din Italia	Conținuturi ale educației pentru dezvoltare emoțională (EDE) a elevilor elaborate în baza PIE din Italia
- Dezvoltarea și ameliorarea permanentă a calității competențelor personale și sociale. (<i>Migliorare le competenze personali e sociali</i>) - Strategii de reducere a comportamentelor sociale cu grad superior de expunere la riscuri și agresivitate. (<i>Strategi di ridurre i comportamenti socialmente a rischio e l' aggressività</i>)	• Definiția și structura inteligenței emoționale; • Competențe specifice inteligenței emoționale; • Tehnici și metodologii de dezvoltare a inteligenței emoționale. • Tehnici și metode de facilitare a comunicării emoțiilor pentru dezvoltarea competențelor emoționale. (<i>Tecniche e metodologie per facilitare la comunicazione, la consapevolezza e lo sviluppo di competenze emotive</i>).
- Strategii de reducere a problemelor grave de disciplină prin relevarea valorilor inteligenței emoționale în construcția unui stil de viață inteligent din punct de vedere emoțional. (<i>Ridurre i problemi disciplinari gravi e le sospensioni scolastiche</i>)	• Climatul comunicare școlară și comunicare pedagogică între profesorii școlari și elevi, între profesori și familia elevilor, între elevi și familie, între elevi. (<i>Il clima comunicativo scolastico. La comunicazione tra i docenti, con le famiglie, tra gli allievi</i>)
- Creșterea nivelului de adaptare și integrare a elevilor în grupul școlar.	• Empatia în prevenirea și soluționarea conflictelor școlare.

<i>(Aumentare l' accettazione nel gruppo)</i>	<i>(Empatia, consapevolezza ed elaborazione dei conflitti: teoria e metodologia).</i>
- Îmbunătățirea frecvenței școlare ca premisă a dezvoltării personale și construcției carierei. (<i>Migliorare la partecipazione (frequenza scolastica)</i>) etc.	• Dificultăți în dezvoltarea personală: conflicte, supărare, devieri comportamentale, bulimie, sexualitate accentuată, tensiuni psihologice). (<i>L'ascolto più difficile: conflitto, rabbia, handicap, bullismo, sessualità, lutto</i>) etc.

1.2. Piese curriculare auxiliare:

1.2.1. Ghidul metodologic pentru profesorii școlari „Afectivitate și învățare”

(*Affettività e apprendimento*) (Anexa 8) în scopul autoformării culturii emoționale a profesorilor școlari și a educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor. **Structura ghidului pentru profesorii școlari** a inclus următoarele teme: Formarea emoțional-afectivă (*Formazione emotivo-affettiva*); Afectele și empatia în interacțiunile educaționale (*Affetti ed empatia nella relazione educativa*); Afectivitate, cultură și pedagogie emoțională (*L'affettività, cultura e pedagogia*); Afectivitate și învățare (*Affettività e apprendimento*); Profesorul și dinamica afectivă în grupul-clasă (*L'insegnante e le dinamiche affettive nel gruppo-classe*); Educația autocontrolului emoțional (*Educare al controllo delle emozioni*); Depășirea conflictele exteriorizând stări sufletești (*Superare i conflitti esternando stati d'animo*); Instrumentar metodologic (*Strumenti metodologici*); La școala emoțiilor și a sentimentelor: Istoria emoțiilor, Teorii despre emoții, Exprimarea emoțiilor, Emoții și cultură, Emoții și procese cognitive (*A scuola di emozioni e sentimenti*); Raportul între emoții, motivație și cogniție (*Il rapporto tra emozioni, motivazione e cognizione*); Cum emoțiile influențează deciziile pedagogice (*Come le emozioni influenzino le decisioni didattiche*); Instrumente și activități care formează sensibilitatea emoțională (*Gli strumenti e le attività che in formazione risvegliano emozioni*); Ce tipuri de reflecții emoționale utilizezi? (*Che tipi di riflessioni fare?*); Responsabilitatea emoțională a formatorului (*La responsabilità emozionale del formatore*); Competențele profesionale ale formatorului (*Le competenze del formatore*); Stiluri pedagogice ale profesorului emoțional (*Stili didattici dell'insegnante affettivo*); Ascultarea activă și empatia în relațiile educaționale (*Ascolto attivo ed empatia nella relazione educativa*); Învățăm în școală abilitățile emoționale (*Insegnare a scuola le abilità emozionali*); Competența emoțională (*Competenza emotiva*); Alfabetizarea emoțională (*L'alfabetizzazione emotiva*); ABC-ul emoțiilor (*ABC delle emozioni*); Inteligența emoțională (*Intelligenza emotiva*); Tehnici de exprimare emoțională (*Tecniche espressive*); Alfabetizarea emoțională și inteligența emoțională (*Alfabetizzazione emotiva ed intelligenza emotiva*); Dezvoltarea copiilor în termeni emoționali (*Lo sviluppo del bambino in termini emozionali*); RET și alfabetizarea emoțională (*La RET e l'alfabetizzazione emotiva*); Educația emoțională în

școală (*L'educazione emotiva a scuola*); Jocurile ca strategie recomandabilă pentru învățare (*Giocare e il modo migliore per imparare*); Conținuturi și activități care se pot practica (*Contenuti e attività che si possono praticare*); Unele idei metodologice care pot fi propuse educatorilor (*Alcuni spunti operativi che possono essere proposti*); Metodologia (*La metodologia*) [12].

Ghidul orientează profesorii școlari spre formarea la elevi a unor **competențe emoționale** specifice ca: *autocontrol, gândire liberă, empatie, conștiinciozitate, optimism, asertivitate, toleranță, colaborare, inițiativă*, care susțin gestionarea emoțiilor și, în consecință, succesul individului în toate activitățile întreprinse. Dezvoltarea inteligenței emoționale conduce la formarea capacităților pentru un stil de viață sănătos prin perfecționarea sănătății fizice, afectiv-emoționale și mental-spirituale, ceea ce demonstrează că o bună calitate a vieții emoționale a individului influențează pozitiv asupra sănătății mintale.

1.2.2. Suportul teoretico-practic pentru elevi „Învăță inteligența emoțională în școală” (*Allenare le emozioni a scuola*) (Anexa 9). În baza Curriculumului disciplinei opționale la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală”, a fost elaborat pentru elevii claselor XI și XII Suportul teoretico-practic „Învăță inteligența emoțională în școală” (*Allenare le emozioni a scuola*). *Conținutul acestei publicații (suport de curs pentru elevi) a inclus temele:* Un ghid pentru educația emoționalității (*Una guida per educare all'affettività*); Obiective generale ale educației emoționale (*Obiettivi generali*); Emoțiile: patrimoniul personalității umane (*Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*); Ce este educația emoționalității? (*Cos'è l'educazione emotiva?*); Învățăm competențe emoționale în școală (*Insegnare la competenza emotiva a scuola*); La ce ne servește educația emoționalității? (*A cosa serve l'educazione emotiva?*); Învățăm copiii să gestioneze plictiseala (*Insegnare ai bambini a gestire la noia*); Învățăm copiii să gestioneze frustrările (*Insegnare ai bambini a gestire la frustrazione*); Conștientizarea emoțională (*Consapevolezza emotiva*); Dimensiunile competenței emoționale (*Le dimensioni della competenza emotiva*); Inteligența emoțională (*L'Intelligenza emotiva*); Competențele inteligenței emoționale (*Le competenze dell'intelligenza emotiva*); Conștientizarea socială și ambientală (*Consapevolezza sociale e ambientale*); Unele demersuri de consolidare a competențelor emoționale (*Alcuni percorsi di potenziamento della competenza emotiva*); Educația rațional-emoțională (*L'educazione razionale-emotiva*); Emoțiile și cultura (*Emozioni e culture*); Cum să învățăm vocabularul emoțional: construcția vocabularului emoțional? (*Come allenare le emozioni: costruire l'A-B-C delle proprie emozioni?*); Schimbăm modul de gândire (*Cambiare modo di pensare*); Un exemplu de model de învățare a vocabularului emoțional (*Esempio di utilizzazione del modello A-B-C*); Identificăm gândurile

disfuncționale (Individuare i pensieri disfunzionali); Dezvoltăm competența emoțională prin jocuri (Sviluppare la competenza emotiva attraverso il gioco); Activități și jocuri despre empatie, emoții și conflicte (Attività e giochi su empatia, emozioni e conflitto) [14].

ETAPA II. La nivelul procesului de învățământ implementarea PIE s-a produs în cadrul activităților de educație pentru dezvoltarea emoțională la disciplina „Inteligența emoțională în școală” (Anexa 10, Anexa 12) în cadrul experimentului pedagogic (etapa de formare), planificată în clasa a XI și clasa a XII, prevăzută săptămânal (1 dată/săptămână) pentru anii școlari 2016-2017, 2017-2018 la Liceul „Dinu Lipatti” din Pitești, România.

O prioritate în formularea obiectivelor operaționale și selectarea conținuturilor educației pentru dezvoltare emoțională a vizat respectarea principiilor de selectare a conținuturilor, de proiectare/validare a celor mai eficace și funcționale strategii educative la nivelul unor metode și tehnici de dezvoltare a competențelor emoționale ale elevilor prin valorificarea complexă a Paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în perspectiva sporirii inteligenței emoționale a elevilor.

Tabelul 2.16. Principii de selectare a conținuturilor, de proiectare/validare a celor mai eficace și funcționale strategii educative pentru dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor

Principii de selectare a conținuturilor de formare a competențelor emoționale	Principii de structurare a conținuturilor educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală	Principii de selectare/ combinare a metodelor și mijloacelor de dezvoltare a competențelor emoționale ale elevilor
- autenticității valorilor și materiilor privind PIE din pedagogia italiană, angajate în demersul pedagogic; - perenității valorilor inteligenței emoționale, conjugat cu discursul didactic orientat explicit spre dezvoltarea axiologică al personalității elevilor; - centrării pe paradigma educației bazată pe IE; - coerenței tipurilor de valori antrenate de conținuturi; - coerenței axiologice a demersului educativ; - diversității conceptuale	- convergenței pe linia: valori fundamentale – valori ale inteligenței emoționale – formarea axiologică a elevilor; - flexibilității axiologice a profesorului în definirea priorităților operaționale (<i>pe termen mediu și lung</i>), ale implementării PIE din Italia; - stabilității conținuturilor și permisivității la interpretări diferite a PIE și dezvoltării emoționale a elevilor; - coerenței demersului didactic cu modalitatea de interpretare a axiologiei antrenate de PIE (valorile paradigmei educației bazate pe	- racordării la universul individual al personalității adolescenților, la nivelul de educație și cultură și spiritualitate a elevilor; - valorificării potențialului spiritual al elevilor; - adecvării la natura și esența obiectului comunicat (materiilor predate/capacităților formate); - valorificării obiectivelor educaționale, de formare și evaluare a gradului de dezvoltare a competențelor emoționale; - implicării oportune a

(vocabularul emoțional); - adecvării la obiectivele dezvoltării intelectuale; - racordării la universul uman (experiențele emoționale ale elevilor); - adecvării la interesele de cunoaștere ale elevilor.	inteligență emoțională); - accesibilității și anticipării dezvoltării și formării profesionale/culturale; - suficienței de conținut specific PIE pentru satisfacerea nevoilor de cunoaștere a elevilor; - coerenței activităților de învățare a elevilor etc.	sferei praxiologice în procesul de cunoaștere a PIER; - continuității istorice a expunerii sistemului de idei specific PIE din pedagogia italiană; - adecvării praxiologice la condițiile și nevoile emoționale particulare ale elevilor.
---	--	---

Principiile de elaborare a strategiilor de valorificare a PIE actualizează teza potrivit căreia în realitatea educațională, *libertatea tehnologică a profesorului* este circumscrisă opțiunii pentru combinarea metodelor și mijloacelor de educație emoțională în baza unui sistem de **principii specifice**: extinderea metodologiilor educaționale de dezvoltare a IE; corelarea metodologiilor educaționale/de formare a IE la materia de studiu; raportarea tehnologiilor educaționale la particularitățile celor educați/formați: vârsta, sexul, nivelul de dezvoltare; interesele, atitudinile, motivațiile, sfera emoțional-afectivă etc., raportarea tehnologiilor educaționale la obiectivele educaționale urmărite pe parcursul unei secvențe a procesului educațional; selectarea/structurarea de metodologii educaționale pentru fiecare formă și tip de activitate de formare a competențelor emoționale; familiarizarea celor educați cu esența metodologiilor aplicate; valorificarea propriei personalități a adolescenților (etice, culturale); selectarea/combinarea tehnologiilor educaționale: profesionalism, erudiție, vârstă, sex, experiențe culturale și profesionale etc. [111].

Activitățile de valorificare a PIE prin educația pentru dezvoltarea emoțională la disciplina „*Inteligența emoțională în școală*” au necesitat elaborarea unui Vocabular în limba italiană ce reflectă PIE din Italia, care a fost publicat în 2.2. Glosarul de termeni „*Pedagogia culturii emoționale*” [42].

2.2. Glosarul de termeni „Pedagogia culturii emoționale” (segmentul în limba italiană) conține termeni ai pedagogiei culturii emoționale necesari pentru a explica fenomenele afective ale vieții cotidiene (Anexa 2), [42].

4. Competențele socio-emoționale vizează finalitățile și conținuturile integrate în produsele curriculare elaborate au vizat dezvoltarea la elevi a diferitor elemente ale competențelor emoționale, definite în literatură și competențe sociale. Prin *competență emoțională* se înțelege rezultanta sporirii coeficientului de emoționalitate (QE), un sistem de convingeri/atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al

cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea cu succes în mediul social și crearea unei cariere de rezonanță [49, p. 45]; competența emoțională prezintă capacități de gestionare a emoțiilor și echilibrare a conduitei afective, de adaptare la diferite contexte, ce reflectă maturitatea afectivă, convertite în realizarea scopurilor.

Competențele emoționale în combinație cu inteligența academică asigură, inevitabil, succesul în viață, iar competențele emoționale formate constituie puterea personală concretizată în **valorile inteligenței emoționale**: (a) stăpânirea impulsurilor emoționale; (b) receptivitate la sentimentele celuilalt; (c) „citirea” emoțiilor celorlalți; (d) asigurarea echilibrului emoțional personal; (e) gestionarea și negocierea conflictelor; (f) păstrarea relațiilor interpersonale pozitive etc. Integrarea copilului în colectivitate devine un indicator și condiție esențială a valorificării optime a potențialului său. Instituțiile de învățământ devin astfel unul din factorii - cheie ai dezvoltării copilului la diferite perioade de vârstă. Tot ceea ce face, ce spune și realizează copiii se exprimă în anumite atitudini care rezultă din trăiri intense pe plan afectiv.

Această condiție determină necesitatea analizei și dezvoltării curriculumului din perspectiva contribuției acestuia la formarea inteligenței emoționale. În acest sens prin finalitățile și activitățile educaționale realizate în instituțiile de învățământ se urmărește dezvoltarea competențelor socio-afective care pot deveni un instrument valoros în viața copiilor. Elevii se integrează tot mai activ în mediul social și cultural din care fac parte, asimilând modele de viață afectivă, inclusiv, prin analiza experiențelor emoționale. Solicitățile complexe și diversificarea mediului social determină dezvoltarea afectivă a personalității. Relevant pentru cercetarea noastră este dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul civilizației italiene.

5. Inteligența emoțională a elevilor. Fiecare din valorile conținuturilor educaționale, redată de o unitate structurală, este definită ca unitate de conținut. În plan structural, unitățile de conținut se identifică cu entitățile structurale ale conținuturilor educaționale și au forma unor date, formule, informații, descrieri, desene, scheme,

IV. Valorile inteligenței emoționale includ: (a) valorile personale: cunoștințe - capacități - atitudini (emoții și sentimente, dorințe, opinii, aprecieri și autoaprecieri, acte de voință, convingeri, idealuri); (b) valorile contextuale: care se produc/apar în timpul activității educaționale, sursa lor fiind una din componentele curriculumului școlar (teleologia, conținuturile, tehnologia) etc.; (c) valorile dominante ale disciplinei școlare: valorile sistemelor de obiective, valorile conținuturilor educaționale, valorile tehnologiilor educaționale, valorile evaluării succesului școlar; (d) valorile fundamentale ale humanitas-ului: *Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea.* Conținuturile educaționale se concretizează în: *valori imanente*

și *valori in actu* ale cunoașterii umane. **Valorile imanente** ale cunoașterii se concretizează în produse ale cunoașterii în funcție de anumiți factori: concepția dominantă despre lume, tipul de morală, politica și ideologia dezvoltării, perspectiva socială, obiectivele strategice ale dezvoltării sociale și sistemul dominant de valori, interesele, nevoile sociale și culturale. S-a stabilit că, pentru ca valorile imanente ale cunoașterii umane să se constituie în valori ale învățământului general, aceste criterii trebuie să funcționeze o perioadă îndelungată de timp. Toate valorile imanente ale cunoașterii sunt înglobate de cele trei sfere ale existenței: natura, societatea, omul. Valorile omului sunt reprezentate de conceptele activității, cunoașterii și culturii. **Valorile in actu** sunt reprezentate de activitățile, formele, metodologiile propriu-zise de cunoaștere. Activitatea propriu-zisă de lecturare a unui text din literatura recomandată, de exemplu, este o valoare *in actu* [110, p. 45].

Organismele internaționale (UNICEF, UNESCO, OMS, ONU, etc.) acordă o atenție deosebită *educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*, aceasta fiind factorul predictiv pozitiv, nu numai pentru realizările academice, succesele școlare, ci mai ales pentru experiențele productive ce aduc satisfacții, integrare pe piața muncii, dezvoltarea unei cariere de succes, reușita în căsnicie și în relațiile cu ceilalți. Inteligența emoțională (EQ) desemnează măsura în care simți, comunică și descrii propriile emoții, capacitatea de a le identifica, gestiona și nu în ultimul rând, gradul în care le înțelegi și înveți din acestea. Dezvoltarea cognitivă (IQ) este valoroasă, dar nu și suficientă pentru atingerea scopurilor, deoarece „*suntem judecați nu după inteligența academică ori după competența profesională, ci după comportamentul în raport cu noi și cu ceilalți*” [63, p. 56]. Un coeficient ridicat de inteligență emoțională asigură o adoptare a status-rolurilor sociale și realizarea scopurilor cu minim de conflicte.

Cultura socială. *Modelele oficiale și alternative de formare a formatorilor*, afirmate sau lansate la sfârșitul secolului XIX și în prima jumătate a secolului XX, propagă ideea cadrului didactic de o cultură pedagogică intelectuală și afectivă pe măsura conștientizării misiunii sale sociale. Importantă devine ideea formării calitative a cadrelor didactice. În acest context, este necesară aplicarea modelului educației bazate pe inteligența emoțională, orientat spre formarea competențelor sociale, ce anticipează sporirea culturii sociale. **Deschiderea spre cultura socială a profesorului** este asigurată de formarea acestuia ca diriginte în calitate de „îndrumător educativ al clasei, profesorul are nevoie de o formare complexă, intelectuală, socio-afectivă și morală [51, p. 45].

2.4. Concluzii la capitolul 2

Conjugarea esenței teoretice ale paradigmelor educației, analizate în capitolul 2, permite constatarea științifică, că *modelul educației bazate pe inteligență emoțională* în cele trei spații studiate (Italia, România și R. Moldova se impune prin obiectivele specifice, între care evidențiem, în mod special, satisfacerea nevoilor emoționale și sociale ale elevilor, dezvoltarea competențelor sociale, integrarea în comportamentul cotidian a valorilor inteligenței emoționale transferabile în contexte culturale și sociale din afara școlii. Valoare incontestabilă pentru PIE are paradigma pedagogiei psihologice și paradigma curriculumului care a generat necesitatea dezvoltării paradigmei managementului clasei de elevi. Însemnătatea și actualitatea cercetărilor pedagogice istorice și comparative constă în desprinderea principalelor caracteristici ale *paradigmei inteligenței emoționale*, pentru identificarea elementelor ce pot contribui la optimizarea educației pentru dezvoltarea emoțională în România și Republica Moldova. Din acest unghi de vedere cercetările pedagogice studiate, cu pronunțat caracter prospectiv, au ca obiect de studiu aspecte particulare ale educației pentru dezvoltare emoțională în termeni de valori, finalități, conținuturi și strategii educative.

Delimitarea tendințelor aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ (idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice) și la nivelul procesului de învățământ au creat premise favorabile pentru apariția noilor dimensiuni ale educației (educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală). Studiile despre convergența noilor dimensiuni ale educației (educația democratică, educația pentru dezvoltare personală și schimbare etc) în explicația fenomenelor educației au generat consolidarea convingerii de a valorifica experiența din pedagogia italiană în contextul național și au creat premise elaborării *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană* în România: (a) la nivelul procesului de învățământ, prin proiectarea/formarea competențelor socio-afective, necesare în modelul educației bazate pe inteligența emoțională prin noi tehnologii, ce stimulează cultivarea spiritului umanist, a stilului managerial și eficientizarea climatului socio-afectiv, reconstrucția mesajului pedagogic și promovarea parteneriatelor educaționale, (b) posibil de realizat în baza reformei sistemului de învățământ, prin definirea idealului educației umaniste și a scopurilor educației democratice cu deschideri largi pentru consolidarea identității științifice a pedagogiei culturii emoționale ce constituie problema importantă soluționată în cercetare.

Din prezentarea proiectelor de alfabetizare emoțională derulate în diferite zone ale Italiei, deducem că, educația emoțiilor joacă un rol important în dezvoltarea personală a tinerilor. În planul formării profesorilor școlari pentru valorificarea modelului educației bazată pe inteligență emoțională, interesantă apare cercetarea pedagogică experimentală, desfășurată la Școala Strozzi

din Via Era din Genova, Italia, a arătat ce caracteristici trebuie să aibă un bun profesor. Elevilor li s-a cerut să puncteze zece **competențe fundamentale** pe care ar trebui să le aibă un **profesor de calitate**. Aspectele evidențiate au contribuit la conturarea „profesorului cu nivel înalt de cultură emoțională”: *amabil, generos, să știe să asculte, să încurajeze, să aibă încredere, să știe să păstreze un secret, să-i placă să țină cursuri, să-i placă materia pe care o predă, să acorde tot timpul necesar pentru a explica, să ajute elevii în dificultate, să se intereseze de starea emoțională a elevilor, să lase elevii să vorbească, să nu întrerupă elevii, să țină cont de părerile elevilor, să te faci să te simți bun, să abordeze corect toți elevii, să susțină, să spună adevărul și să ierte elevii atunci când greșesc*. Profesorii culti din p.d.v. emoțional vor lua în considerație faptul, că societatea se află azi într-o continuă schimbare, iar copiii se află mereu în fața a noi provocări. Aceste competențe profesionale favorizează apariția unor posibilități care trebuie integrate în obiectivele educative în scopul educației emoționalității, fapt ce conduce la o schimbare de paradigmă educațională. În România modelul educației bazate pe inteligență emoțională este promovat la nivelul curriculumului formal prin *Consiliere și dezvoltare personală*, care se include în *Consiliere și orientare*. Curriculumul pentru aria *Consiliere și orientare* este structurat în baza modulelor tematice: autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare socială, managementul informațiilor și al învățării. Modelul pedagogic de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România și R. Moldova a fost elaborat pentru integrarea celor mai valoroase cercetări ce reprezintă PIE din Italia, constituind un sistem de idei și experiențe fondate științific ce pot fi aplicate cu înțelepciune în educația națională. Modelul reprezintă inovația științifică a cercetării și, în același timp, element al problemei științifice soluționate în cercetare. În capitolul 3 a fost proiectată realizarea obiectivelor cercetării ce vizează experimentul pedagogic (etapa de constatare, formare și validare) pentru evidențierea specificului PIE și a gradului de valorificare de către profesorii școlari și elevi a PIE din pedagogia italiană.

Descrierea, întemeierea științifică și validarea experimentală a *Modelului de valorificare în România a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei* în R. Moldova și relevarea constantelor pedagogice ale aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul procesului de învățământ, având ca reper tendințele aplicării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ (*idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice*) constituie obiectivul cercetării care urmează să fie descris în capitolul 3.

3. AFIRMAREA PRAXIOLOGICĂ A PARADIGMEI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE DIN PEDAGOGIA ITALIEI ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

Capitolul prezintă rezultatele cercetării la etapa de constatare a experimentului pedagogic care, prin intermediul instrumentelor de cercetare elaborate pentru necesitățile investigației a permis colectarea unor informații privind specificul promovării paradigmei inteligenței emoționale în România și R. Moldova, care a constituit scopul cercetării. Datele experimentale arată existența anumitor experiențe de promovare a paradigmei inteligenței emoționale în spațiile vizate. Se constată interes și deschideri pentru valorificarea experienței italiene (sistemul de idei lansate în cercetări reprezentative), dar și metodologii de educație pentru dezvoltare emoțională, recomandabile a fi aplicate în țările menționate la nivelul sistemului de educație, în general, și a procesului de învățământ, în particular.

3.1. Cercetarea experimentală a specificului promovării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România și R. Moldova

Urmare a cercetării experimentale ne-am propus din perspectiva obiectivelor să elucidăm acțiunile concrete și datele experimentale obținute cu referire la gradul valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România și R. Moldova.

Obiectivele investigației:

- determinarea particularităților promovării paradigmei inteligenței emoționale în România;
- stabilirea specificului promovării paradigmei inteligenței emoționale în R. Moldova;
- elaborarea instrumentelor necesare în experimentul pedagogic la etapa de constatare și validare a cercetării;
- aprecierea nivelurilor de valorificare de către elevi și profesori a PIE din Italia în România;
- formularea concluziilor științifice privind afirmarea praxiologică a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România și R. Moldova.

În vederea realizării obiectivelor proiectate cercetarea experimentală s-a realizat în anii 2014-2017 în trei etape consecutive:

Etapa I (2014-2015) a vizat elaborarea și aplicarea instrumentelor de cercetare necesare în experimentul pedagogic.

Etapa a II-a (2015-2016) a inclus 2 subetape: (a) interpretarea datelor experimentului pedagogic la etapa de constatare privind specificul promovării paradigmei inteligenței emoționale în România și R. Moldova și (b) elaborarea Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România;

Etapa a III-a (2016-2017) s-a realizat prin **implementarea experimentală în România** a Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România la nivel praxiologic prin elaborarea pieselor curriculare școlare:

- 3.1. Curriculumul la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală”,
- 3.2. Ghidul metodologic pentru profesori și elevi „Educația inteligenței emoționale în școală”;
- 3.3. Suport teoretico-practic pentru profesori și elevi „Învățarea emoțional-afectivă”.

Etapa a IV-a (2017-2018) s-a realizat prin interpretarea științifică a rezultatelor cercetării experimentale rezultate din implementarea Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România, dar și prin examinarea experienței R. Moldova de promovare a PIE din Italia în cadrul Programului de studiu masterat de la UPS „I. Creangă” „Pedagogia culturii emoționale”, masteranzii fiind profesori școlari din licee și școli din țară.

Eșantionul cercetării a fost format din elevi ca eșantion-țintă și profesori școlari ca eșantion complementar. Studiul experimental privind gradul de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale a fost realizat în instituțiile de învățământ din România asupra eșantionului de elevi și profesori școlari din Liceul „Dinu Lipatti” din Pitești și din R. Moldova asupra profesorilor școlari de la Masteratul profesional PCE (Liceul P. Movilă, Chișinău, Liceul L. Rebreanu, Chișinău și Liceul „Gh. Ghimpu” din Chișinău), respectiv și asupra elevilor acestor profesori. Acțiunile experimentale au fost desfășurate asupra eșantionului experimental și eșantionul de control antrenând total 122 subiecți din România și R. Moldova. Distribuția subiecților cercetării pe grupuri experimental și de control pot fi urmărite în Tab. 3.1.

Tabelul 3.1. Structura eșantionului experimental

Tip eșantionului	Nr. și categorii de subiecți	Etapetele cercetării aplicate			Eșantion total
Grupuri experimentale (GE)	1. România: <i>Elevi</i> (43) din clasele a XI și a XII, Liceul „Dinu Lipatti” din Pitești (43) <i>Profesori școlari</i> de la liceul „Dinu Lipatti” din Pitești (18)	constatare 2014-2015	formare anii 2015- 2018	validare 2016- 2017	122 subiecți
Grupuri de control (GC)	2. Republica Moldova: <i>Elevi</i> (43) <i>Profesori școlari</i> (18) (Liceul P. Movilă, Liceul L. Rebreanu și Liceul „Gh. Ghimpu” din Chișinău).	constatare 2014-2015	-	validare 2016- 2017	

Cercetarea experimentală s-a sprijinit pe generalizarea și analiza cunoștințelor teoretice și practice despre paradigma inteligenței emoționale, realizată pe parcursul anilor 2014-2017.

Metodologia cercetării la etapa de constatare a fost elaborată pentru elevi ca eșantion-țintă (ancheta) și pentru profesorii școlari ca eșantion complementar (sondaj de opinie).

Tabelul 3.2. Metodologia cercetării în experimentul pedagogic (constatare)

Tip eșantion	Nr. și categorii de subiecți	Metodele cercetării
		constatare
Grupuri experimentale (GE)	1. România: Elevi (43) Elevii claselor a XI și a XII de la Liceul „Dinu Lipatti” din Pitești (43) Profesori școlari de la liceul „Dinu Lipatti” din Pitești (18)	(a) ancheta (elevi), varianta 1; (b) sondaj de opinie a profesorilor școlari, varianta 1.
Grupuri de control (GC)	2. Republica Moldova: Elevi (43) Profesori școlari (18) cu statut de masteranzi la specialitatea PCE	constatare
		(a) ancheta (elevi), varianta 1; (b) sondaj de opinie a profesorilor școlari, varianta 1.

Descrierea instrumentelor de cercetare

Ancheta pentru elevi (Anexa 3) a fost elaborată la nivelul itemilor pentru a reprezenta variabilele cercetării descrise în continuare. Astfel, prin **itemul 1** al anchetei *Estimați intensitatea motivației Dvs. pentru a cunoaște autori și studii din Italia despre inteligența emoțională* corespunde variabilei *Motivația elevilor pentru a cunoaște autori și studii din Italia despre inteligența emoțională* se urmărește gradul de motivație a elevilor pentru a cunoaște PIE din Italia la orele de limbă italiană. **Itemul 2** *Cunoașteți autori și studii din Italia despre inteligența emoțională, informații necesare pentru propria dezvoltare emoțională?* corespunde variabilei *Cunoașterea de către elevi a autorilor și studiilor din Italia despre inteligența emoțională* și urmărește nivelul de cunoaștere a PIE din Italia de către elevi din conținutul cursului de limbă italiană. **Itemul 3.** *Evaluați-vă gradul de dezvoltare a inteligenței emoționale* corespunde variabilei *Autoevaluarea gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale* prin care se propune elevilor autoestimarea propriului nivel de inteligență emoțională. **Itemul 4.** *Abordați la lecții teme referitoare la inteligența emoțională?* corespunde variabilei *Abordarea tematicii referitoare la inteligența emoțională la lecții*, urmărește dacă la orele de limbă italiană sau alte cursuri de liceu se discută teme privind inteligența emoțională. **Itemul 5.** *În ce măsură cunoașteți metode*

de dezvoltare a inteligenței emoționale? vizează variabila Nivelul de aplicare de către elevi a metodelor de autodezvoltare a inteligenței emoționale. **Itemul 6.** *Apreciați-vă gradul de aplicare a metodelor de evaluare a inteligenței emoționale?* corespunde variabilei Gradul de valorificare de către elevi a strategiilor de autoevaluare a inteligenței emoționale.

**Date ale cercetării experimentale rezultate din aplicarea anchetei
asupra eșantionului de elevi din România și R. Moldova**

Mecanismul de decodificare a opiniei elevilor din România despre valorificarea PIE în procesul de învățământ s-a desfășurat prin selectarea unei variante de răspuns din cele trei posibile care au comportat semnificația celor trei niveluri: *minim mediu și maxim* la fiecare item al anchetei.

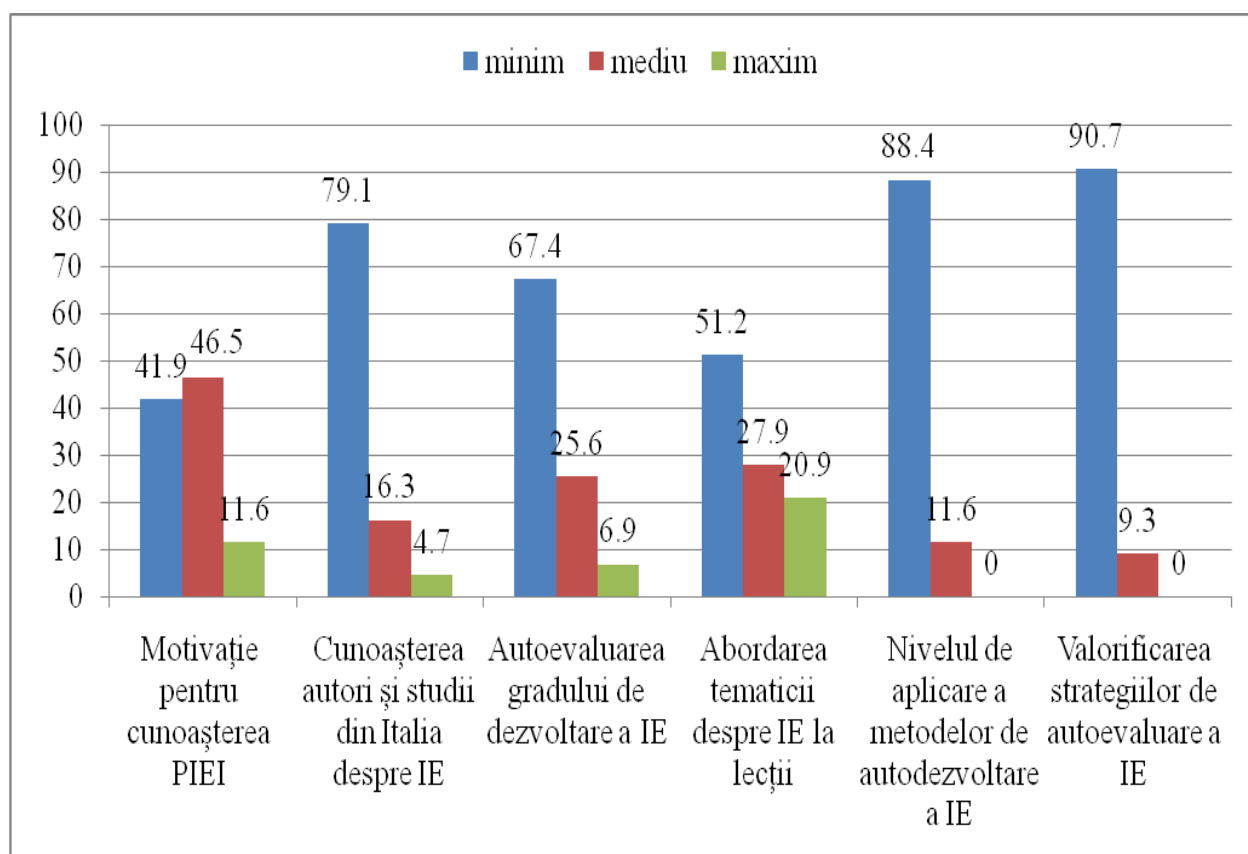


Fig. 3.1 Opinia elevilor despre nivelul propriu de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ (const., GE România)

Analiza comparativă a datelor experimentale, prezentate paralel în continuare, indică asupra existenței acelorași opinii ale elevilor din cele două spații. Examinarea rezultatelor cercetării la etapa de constatare prezintă valori minime pentru motivația elevilor de a cunoaște PIE din Italia: elevii din România (41, 9 %), elevii din R. Moldova (39,5 %), fapt care se explică prin insuficiența cunoașterii PIE din Italia. Elevii sunt slab motivați și nu înțeleg pentru ce au nevoie să rețină și să cunoască autorii din Italia care au studiat inteligența emoțională. Deși în liceele din România la disciplina *Limba italiană* se studiază cultura italiană prin intermediul unor

autori ce reprezintă literatura italiană și, ca urmare, se promovează anumite valori ale inteligenței emoționale, este totuși insuficient pentru a cunoaște paradigma inteligenței emoționale.

Cunoaștere minimă a autorilor și a studiilor din Italia au demonstrat elevii din România (79, 1 %), fapt care se explică și prin numărul mic de ore alocate la disciplina Limba italiană a autorilor care abordează, în special, tematica inteligenței emoționale. Modeste cunoștințe în acest sens au și elevii din R. Moldova (86 %).

Se constată, că deși elevii nu cunosc esențial valorile inteligenței emoționale, se autoevaluează intuitiv preponderent cu nivel minim de inteligență emoțională: elevii din România (67,4 %) și elevii din R. Moldova (65,1 %). Elevii din România recunosc că insuficient (51, 2 %) se abordează la lecții tematica privind inteligența emoțională, fapt care se reflectă și asupra cunoașterii și aplicării de către elevi a metodelor de autodezvoltare a coeficientului de emoționalitate (88,4 %) și respectiv asupra gradului de valorificare a strategiilor de autoevaluare a inteligenței emoționale, necesare pentru educația emoționalității elevilor. Aproximativ aceleași date pot fi urmărite și la elevii din R. Moldova (Fig. 3.2).

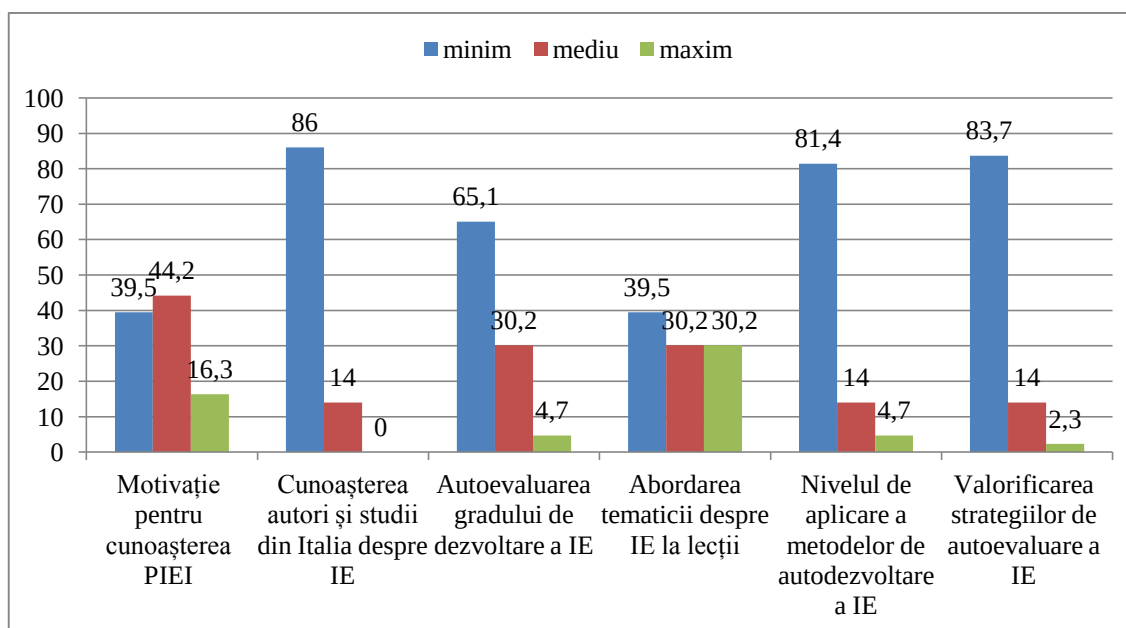


Fig. 3.2. Opinia elevilor despre nivelul de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ (const., GC Republica Moldova)

Nivelul mediu de valorificare a PIE din Italia a fost apreciat de către elevi din România prin (46,5 %) la variabila *Motivația elevilor pentru a cunoaște autori și studii din Italia despre inteligența emoțională* care a urmărit gradul de motivație a elevilor pentru a cunoaște PIE din Italia la orele de limbă italiană; (16,3%) la variabila *Cunoașterea de către elevi a autorilor și*

studiilor din Italia despre inteligența emoțională care a urmărit nivelul de cunoaștere a PIE din Italia de către elevi din conținutul cursului de limbă italiană; (25,6 %) dintre elevi la variabila *Autoevaluarea gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale* se constată autoestimarea scăzută a propriului nivel de inteligență emoțională.

Interesante date obținute de elevii din România la nivelul mediu (27, 9 %) au fost înregistrate la variabila *Abordarea tematicii referitoare la inteligența emoțională la lecții*, care a vizat interesul nostru dacă la orele de limbă italiană sau alte cursuri de liceu se discută teme privind inteligența emoțională. Se constată că în R. Moldova se abordează tematica inteligenței emoționale în raport de (30, 2 %).

La itemul 5. *În ce măsură cunoașteți metode de dezvoltare a inteligenței emoționale?* care vizează variabila *Nivelul de aplicare de către elevi a metodelor de autodezvoltare a inteligenței emoționale* s-a constatat că elevii din România au arătat doar (11, 6 %) pentru nivelul mediu, iar elevii din R. Moldova (14,0%). Cele mai mici valori sau înregistrat la itemul 6. *Apreciați-vă gradul de aplicare a metodelor de evaluare a inteligenței emoționale?* la variabila *Gradul de valorificare de către elevi a strategiilor de autoevaluare a inteligenței emoționale*: elevii din România (9, 3 %) și (14 %) elevii din R. Moldova.

Pentru *nivelul maxim de valorificare a PIE din Italia*, elevii din România au arătat 0 % la variabila ce arată gradul de valorificare a strategiilor de autoevaluare a inteligenței emoționale și 0 % pentru variabila aplicarea metodelor de autodezvoltare a inteligenței emoționale, situație care se explică prin orientarea insuficientă a activităților de instruire spre valorificarea modelului educației bazate de inteligența emoțională. Spre deosebire de aceste date în R. Moldova s-a constatat că 4,7 % din elevii aplică metode de autodezvoltare a IE și 2,3 % valorifică strategii de autoevaluare a IE, date care sunt prea scăzute pentru a afirma că se valorifică suficient PIE din Italia. Analiza comparată a datelor experimentale obținute de cele două eșantioane (GE și GC) de la etapa de constatare arată că elevii au aproape aceleași reprezentări despre PIE din Italia.

Date ale cercetării experimentale rezultate din sondajul de opinie asupra eșantionului de profesori școlari din România și R. Moldova

Gradul de valorificare a PIE din Italia de către profesorii școlari a fost măsurat prin același mecanism de măsurare pentru calificativele: *minim, mediu și optim*. Sondajul (Anexa 5) a fost elaborat în baza următoarelor 5 variabile ale cercetării: *Cunoașterea autorilor și studiilor din Italia despre inteligența emoțională, necesitatea de a spori la elevi inteligența emoțională, Importanța includerii în curricula școlară a paradigmei inteligenței emoționale, interesul de a aplica Modelul educației bazat pe inteligența emoțională și autoestimarea propriului nivel de cultură emoțională*.

Tabelul 3.3. Corespondența itemii sondajului/chestionarului (profesorii școlari) și variabilele cercetării

Variabile cercetării	Sondaj/Chestionar (constatare și validare)
1.Cunoașterea autorilor și studiilor din Italia despre inteligența emoțională,	1.Cunoașteți cercetări ale autorilor italieni despre inteligența emoțională ?
2. Necesitatea de a spori la elevi inteligența emoțională	2. Considerați că este nevoie a spori inteligența emoțională a elevilor ?
3. Importanța includerii în curricula școlară a paradigmei inteligenței emoționale	3. În ce măsură considerați, că în curriculumul școlar trebuie să fie incluse discipline și teme orientate spre sporirea inteligenței emoționale?
4. Interesul de a aplica Modelul educației bazat pe inteligența emoțională	4.Estimați-vă nivelul de interes pentru cunoașterea modelului educației bazate pe inteligență emoțională.
5. Autoestimarea propriului nivel de cultură emoțională.	5. Evaluați-vă propriul nivel de cultură emoțională.

Datele experimentale obținute din sondajul de opinie a profesorilor școlari din România și R. Moldova vor fi interpretate comparativ în textul ce urmează după Fig.3.3 ce arată gradul de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia în statele vizate.

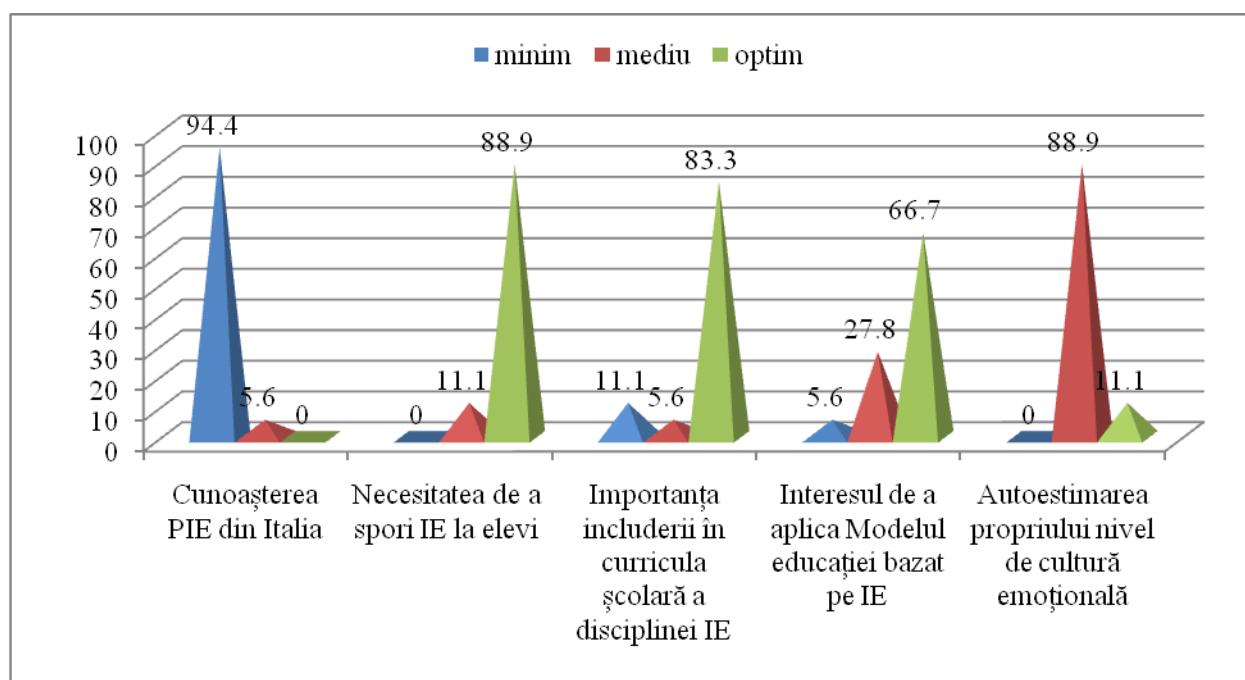


Fig. 3.3. Gradul de valorificare de către profesorii școlari din România a PIE din Italia în curriculumul școlar (const., GE, România)

Interpretarea rezultatelor experimentului din sondajul de opinie a profesorilor școlari la etapa constatare a decurs din cele 5 variabile ale cercetării: *Cunoașterea autorilor și studiilor din Italia despre inteligența emoțională, necesitatea de a spori la elevi inteligența emoțională,*

Importanța includerii în curricula școlară a paradigmei inteligenței emoționale, interesul de a aplica Modelul educației bazat pe inteligența emoțională și autoestimarea propriului nivel de cultură emoțională.

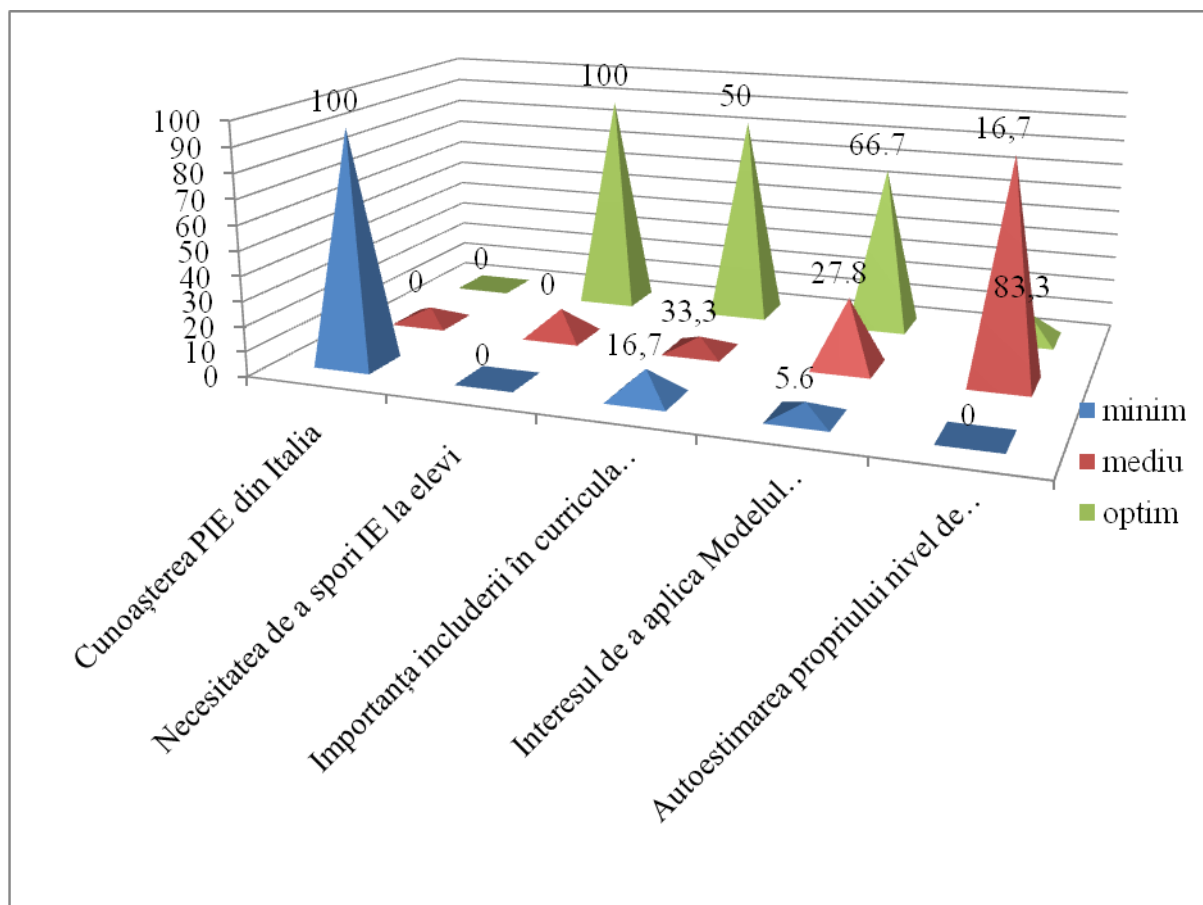


Fig. 3.4. Gradul de valorificare de către profesorii școlari din R. Moldova a PIE din Italia în curriculumul școlar (const., GC, R. Moldova)

Datele experimentale rezultate din sondajul de opinie a profesorilor școlari la variabila *Cunoașterea de către profesorii școlari a PIE din Italia* a înregistrat concentrarea la valorile minime (94,4 %) pentru profesorii din România și (100 %) pentru profesorii din R. Moldova, fapt ce semnifică cunoștințe minime despre autori și studii din Italia privind inteligența emoțională.

Plauzibil faptul, că 88,9 % dintre profesorii din România și 100 % din profesorii din R. Moldova consideră necesar de a spori la elevi inteligența emoțională. La fel 83,3, % dintre respondenții din România și 50 % dintre profesorii școlari din R. Moldova menționează importanța includerii în curricula școlară a disciplinei *Inteligența emoțională*, fapt care ne conduce la ideea că această convingere progresivă a profesorilor va influența procesul de reconstrucție a curriculei școlare pe dimensiunea vizată.

Stimulativ și încurajator este și faptul că, profesorii școlari demonstrează un interes optim de a integra în predarea școlară modelul educației bazate pe inteligența emoțională (66,7 % -

profesorii din România și din R. Moldova). De apreciat este și modestia profesorilor de autoevaluare a propriului nivel de cultură emoțională (88,9 % - profesorii școlari din România și 83,3 % - profesorii școlari din R. Moldova).

În concluzie, menționăm că se constată o rezonanță pozitivă și o corelație între datele experimentale obținute de la cele două grupuri de subiecți: elevii claselor superioare și profesorii școlari. Similitudini se înregistrează la variabila *Cunoașterea PIE din Italia*, deoarece atât elevii, cât și profesorii școlari au cunoștințe minime privind autori și studii din Italia despre inteligența emoțională. Ca urmare, elevii prezintă interes maxim pentru materie de inteligență emoțională, în același timp recunosc că au nevoie de aceste cunoștințe, deoarece nu cunosc metode de autodezvoltare și instrumente de autoevaluare a propriului nivel de inteligență emoțională. Important este faptul, că profesorii școlari atât din România, cât și din R. Moldova au ferma convingere, că este important a include în curricula școlară disciplina opțională *Inteligența emoțională* pentru a practica implementarea *Modelului educației bazate pe inteligență emoțională* atât la acest curs, cât și la toate disciplinele școlare. Din comunicarea orală cu profesorii școlari din ambele spații rezultă convingerea acestora despre necesitatea formării prin acest model de educație a competențelor sociale, deosebit de necesare pentru integrarea în mediul social și pentru construcția carierei.

3.2. Valori comparate ale aplicării în România a Modelului de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia Italiei cu deschideri pentru consolidarea pedagogiei culturii emoționale

Pornind în experimentul de formare de la esența conceptului *educație a emoționalității umane* care prezintă efortul de autoeducație prin care persoana își disciplinează conduita emoțională pentru a corespunde anumitor norme și valori sociale [44], am construit etapele de valorificare a PIE dinspre identificarea nevoilor de învățare emoțională a elevilor. S-a constatat că *adolescenții au necesitatea de a fi stimulați permanent în evoluția potențialului său intelectual prin dezvoltarea socio-afectivă* în raport de exigențele școlare actuale și valorile societății contemporane la nivelul unor competențe specifice vârstei din aria inteligenței emoționale.

Deschiderile pentru consolidarea pedagogiei culturii emoționale sunt asigurate prin formarea adolescenților și a pedagogilor pentru promovarea Modelului educației bazată pe inteligența emoțională. Prin obiective și conținut experimentul pedagogic este racordat la direcțiile de cercetare-dezvoltare la nivel național și cu unele tendințe ale științei mondiale: concepția umanistă a politicii educaționale într-o societate democratică; insistența conceptorilor

de curriculum asupra orientărilor valorice fundamentale, valabile la nivelul sistemului și procesului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale elevilor ca rezultat al procesului de educație pentru dezvoltare emoțională în procesul de devenire a personalității adolescenților.

Obiectivele la etapa de formare a cercetării au vizat: (a) implementarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de valorificare a PIE din Italia; (b) verificarea efectelor pedagogice ale implementării PIE prin aplicarea instrumentelor de cercetare; (c) analiza comparată a datelor experimentale privind gradul de valorificare a PIE din Italia în România cu rezultatele grupui de control (martor) ale elevilor și profesorilor din R. Moldova; (d) descrierea valorilor obținute în România din implementarea PIE din Italia; (e) formularea concluziilor științifice privind afirmarea praxiologică a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România și R. Moldova.

O altă **premisă a experimentului pedagogic la etapa de formare** a vizat cursurile de formare profesională a cadrelor didactice în Italia la Institutul de Științe sociale, de care am beneficiat în martie-mai, 2015, finalizate cu un atestat (Anexa 11), ce confirmă acumularea a 60 ore de pregătire în domeniul inteligenței emoționale prin Modulul 1 (Anexa 11), care a inclus temele: *Principii fundamentale ale inteligenței emoționale, Componente ale inteligenței emoționale, Inteligența emoțională: componenta personală, Inteligența emoțională: componenta socială, Anticiparea problemelor sociale prin inteligență emoțională*. Conținutul Modulul 2 (Anexa 11) a vizat temele: *Probleme și tehnici de ascultare inteligentă, Situații pedagogice în care lipsește ascultarea, Corelația între ascultare, supărare și agresivitate, Fricile adolescenților, Semnale de recunoaștere a problemelor de ascultare, Ascultarea dificilă, Obstacole în ascultare, Caracteristici ale ascultării active*. Conținuturile descrise au servit ca temei pentru motivația de a introduce cursul opțional *Inteligența emoțională în școală* în liceul Dinu Lipatti din România.

Descrierea rezultatelor experimentale obținute din implementarea Modelului pedagogic de valorificare a PIE din Italia în perioada anilor 2015-2018 pe un eșantion de 122 subiecți din România și R. Moldova. **Eșantionul cercetării** a fost format din elevi ca eșantion-țintă și profesori școlari ca eșantion complementar. Experimentul pedagogic la **etapa de formare** și la etapa de validare a Modelului de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale a fost realizat în instituțiile de învățământ din România și R. Moldova asupra eșantionului de elevi (43-GE din Rom.), profesori școlari (18) din Liceul „Dinu Lipatti” din Pitești, România și profesorii școlari (18) de la Masteratul profesional *Pedagogia culturii emoționale* din Chișinău, R. Moldova (Liceul P. Movilă, Chișinău, Liceul L. Rebreanu, Chișinău și Liceul „Gh. Ghimpu”).

Metodologia cercetării la etapa de validare a fost elaborată pentru elevi ca eşantion-ţintă (ancheta) şi pentru profesorii şcolari ca eşantion complementar (sondaj de opinie).

Tabelul 3.4. Instrumentele de cercetare aplicate în experimentul pedagogic (validare)

Tipul eşantionului	Nr. şi categorii de subiecţi	validare
Grupuri experimentale (GE)	România: Elevi (43) Elevii claselor a XI şi a XII de la Liceul „Dinu Lipatti” din Piteşti (43) Profesori şcolari de la liceul „Dinu Lipatti” din Piteşti (18)	a) anchetarea elevilor (Varianta 2); b) chestionarea profesorilor şcolari (Varianta 2) c) probă de evaluare a progresului practic în implementarea modelului educaţiei bazate pe inteligenţa emoţională (profesorii şcolari)
Grupuri de control (GC)	Republica Moldova: Elevi (43) Profesori şcolari (18) cu statut de masteranzi la specialitatea PCE	(a) anchetarea elevilor (Varianta 2); (b) chestionarea profesorilor şcolari (Varianta 2) (c) probă de evaluare a progresului practic în implementarea modelului educaţiei bazate pe inteligenţa emoţională (profesorii şcolari)

ETAPA I. La nivel de produs curricular integrarea paradigmei inteligenţei emoţionale din pedagogia italiană s-a produs prin intermediul pieselor curriculare fundamentale şi a pieselor curriculare auxiliare.

1.1. Piese curriculare fundamentale.

1.1.1. Curriculumului la decizia şcolii pentru disciplina „Inteligenţa emoţională în şcoală” (*Intelligenza emotiva a scuola*) (Anexa 6), care a fost elaborat şi implimentat în cadrul experimentului pedagogic (etapa de formare), planificat pentru clasa a XI şi clasa a XII, disciplina fiind prevăzută săptămânal în anii şcolari 2016-2017, 2017-2018 la Liceul „Dinu Lipatti” din Piteşti, România. În construcţia curriculară am demarat prin analiza idealului educaţiei din literatura pedagogică din România şi Italia, care defineşte tipul de personalitate la care aspiră societatea pe termen lung. Idealul Epocii Moderne reflectă în plan pedagogic transformările înregistrate la nivel social global: (a) idealul *personalităţii eficiente* (secolul XVIII - prima jumătate a secolului XX); (b) idealul *personalităţii complexe, multilaterale* (anii 1950-1970); (c) idealul *personalităţii creatoare şi independente* (după ani 1980-1990); *idealul personalităţii libere* (după ani 1990- prezent). Conjugarea valorilor prioritare definite prin

idealul educației în diferite părți ale lumii conturează „*modelul devenirii superioare*” în termeni de anumite competențe sociale.

Competențele sociale proiectate au impulsionat reconsiderarea curriculei școlare la nivelul conținuturilor educației și orientarea acestora spre *socializarea educaților* ca și garant al dezvoltării personale în vederea participării active la viața publică. Din aceste rațiuni conceperea și avansarea noului curs școlar la decizia școlii a constituit pentru noi o reală oportunitate de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din lume, în general, și din Italia, în special.

Curriculumul disciplinei opționale la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală”, elaborate în scopul cercetării **a urmărit realizarea obiectivelor-cadru:** aplicarea strategiilor de conștientizare a valorii emoțiilor în luarea deciziilor, validarea socială a autoconștientizării emoționale pentru asigurarea eficacității relaționale, explicația proceselor de dezvoltare intelectuală și personală ce se declanșează în condițiile managementului eficient al emoțiilor.

(b) competențele specifice proiectate pentru a fi dezvoltate în cadrul disciplinei „*Inteligența emoțională în școală*”, descrise în Tab. 3. 5, pot fi definite și ca **obiective specifice disciplinei**. În același timp aceste competențe permit redefinirea în raport cu nevoile sociale individuale ale educaților și ale școlii. Spre exemplu, deschidere personală, tendință spre cunoaștere de sine și a altora, comunicare interpersonală tolerantă, atitudini de apreciere și prețuire înaltă, comportament disciplinat, echilibru emoțional, altruism, succes personal, curaj, rezistență la stres, încredere în sine, autovalorizare, acceptare/tolerare de situații tensionante, atitudine binevoitoare față de colegi, profesori, apropiați, respect de sine și de alții, imagine de sine, gândire și orientare pozitivă, respectul deciziilor, motivație superioară de dezvoltare personală, atribuirea responsabilităților, eficiență personală și succes etc.

Tabelul 3.5. Acțiuni strategice de dezvoltare a competențelor emoționale proiectate în curriculumul la disciplina „*Inteligența emoțională în școală*”

Principii de selectare a strategiilor didactice	Conținuturile disciplinei	Strategii de valorificare a PIE la disciplina „Învățarea IE în școală”	Valori și atitudini formate
- racordării la universul individual al personalității adolescenților, la nivelul de educație și cultură și spiritualitate a	Autoconștientizarea emoțională, Tehnici și metodologii pentru facilitarea comunicării emoțiilor, conștientizarea și	a. „Învățătorul acordă o atenție deosebită: înțelegerii și semnificației emoțiilor, memorizării vocabularului emoțional, gradului de formare a abilităților,	-atitudinea deschisă față de ceilalți, interesul față de ideile și rezultatele muncii celorlalți, respectul față de ceilalți, promovarea creativității, cooperare. -să cunoască existența unor emoții de bază;

elevilor; - valorificării potențialului profesional, cultural și spiritual al profesorului; - adecvării la natura și esența materiei predate/capacităților formate); - valorificării obiectivelor educaționale, de formare și evaluare; - coerenței și validării practice; - implicării oportune a sferei praxiologice; - continuității tehnologiilor aplicate etc.	dezvoltarea competențelor emoționale; Relațiile interpersonale în comunicarea dintre profesori, familii și elevi; Competențe emoționale; Empatia, conștientizarea și medierea conflictelor; Ascultarea: conflict, furie, handicap, agresiune, sexualitate; Climatul și rezonanța comunicării sociale a emoțiilor.	analizei și aplicației cunoștințelor despre emoții în evaluarea contextelor reale ale vieții elevilor?” b. „Profesorul folosește teste de evaluare a IE, pentru a verifica și evalua învățarea socială?” c. „Profesorul recunoaște dificultățile elevilor și îi ajută să se clarifice?” d. „Profesorul îi încurajează pe elevi spre autocunoaștere a propriilor trăiri emoționale și echilibru emoțional în raporturile interpersonale?”	-să recunoască anumite emoții în cadrul aceleiași categorii emoționale; -să recunoască nivelul dezvoltării propriului vocabular emoțional; -să-și îmbogățescă vocabularul emoțional; să distingă între diferitele stări emoționale; -să se automotiveze pentru atingerea de obiective și scopuri semnificative; -să utilizeze emoțiile pentru a facilita gândirea și a rezolva problemele într-un mod creativ; -să demonstreze sensibilitate și flexibilitate de percepție a emoțiilor; -să-și intuiască modul în care pot evolua stările emoționale ale altora; etc.
---	--	---	---

Organizarea tematică a conținuturilor disciplinei a fost structurată pe următoarele dimensiuni: *Introducere; Ce este inteligența emoțională?; Principiile inteligenței emoționale; Instrumente semnificative de evaluare a inteligenței emoționale; Ascultarea și inteligența emoțională; Impactul inteligenței emoționale în școli; Valoarea inteligenței emoționale în obținerea succesului școlar*, a fost realizată prin strategii specifice ce conduc la interiorizarea de către elevi a unor **valori și atitudini proiectate în curriculum**: *atitudinea deschisă față de ceilalți, interesul față de ideile și rezultatele muncii celorlalți, respectul față de ceilalți, promovarea creativității, cooperare.*

Din perspectiva valorificării PIE din Italia la nivelul procesului de învățământ pentru predarea disciplinei *Inteligența emoțională în școală* au fost utilizate următoarele **forme de organizare**: prelegerea – dialog, dezbateră publică a problemelor la adolescență, discuțiile panel și conversația rotativă care îmbină comunicarea orală cu conversația didactică (întrebările și răspunsurile a ambilor subiecți - profesor-elev - cu participarea lor la clarificarea, argumentarea, abstractizarea, generalizarea, sistematizarea și chiar aplicarea informațiilor despre

tipologia emoțiilor și necesitatea de a conștientiza propriile emoții etc. Prin intermediul unor procedee în formă de dezbateri sau discuții au fost îmbinate armonios sugestiile profesorului cu spiritul analitic, critic, de inițiativă și creativ al adolescenților.

ETAPA II. La nivelul procesului de învățământ implementarea PIE s-a produs în cadrul activităților de educație pentru dezvoltarea emoțională la disciplina „Inteligența emoțională în școală”, (Anexa 7), planificat pentru clasa a XI și clasa a XII, disciplina fiind prevăzută săptămânal (1 dată/săptămână) pentru anii școlari 2016-2017, 2017-2018 la Liceul „Dinu Lipatti” din Pitești, România.

Obiectivele – cadru, operaționale și competențele proiectate angajează responsabilitatea directă a profesorului, evaluabilă în termenii managementului pedagogic la nivelul raportului dintre *resursele* investite la *intrarea în sistem* - *calitatea procesului de învățământ* - *produsele* obținute la *ieșirea* din sistem. La începutul demersului educativ se realizează un diagnostic asupra necesităților de învățare ale elevilor pentru a se stabili obiectivele și criteriile de evaluare. Diagnosticul este realizat de către profesor și este discutat cu elevii individual.

Tabelul 3.6.Strategii calitative de evaluare a comportamentelor afective formate la elevi

Strategii calitative de evaluare	Comportamente afective învățate de elevi
➤ <i>portofoliul;</i> ➤ <i>hărțile conceptuale;</i> ➤ <i>proiectul;</i> ➤ <i>jurnalul reflexiv;</i> ➤ <i>tehnica 3-2-1;</i> ➤ <i>studiul de caz;</i> ➤ <i>exerciții;</i> ➤ <i>teste de cunoștințe;</i> ➤ <i>eseuri</i> ➤ <i>proiecte</i>	- exprimare liberă; - fișe de evaluare de tip proiectiv; - fișe de observare cu obiective date; - comentariul fotografiilor și a imaginilor; - plasare de semne care sugerează emoții; - realizări de desene colective cu valoare simbolică pe o temă dată; - simulări de concurs; - interpretarea testelor - sinteza

De exemplu, a fost aplicat *Portofoliul* deoarece înregistrează mai multe *avantaje*: (a) este un instrument ușor adaptabil la condițiile concrete ale activității; (b) permite aprecierea unor activități de învățare a elevilor; (c) evaluarea portofoliului este eliberată de tensiunile afective negative; (d) evaluarea devine astfel motivantă; (e) dezvoltă capacitatea de autoevaluare; (f) implică activ elevii în propria evaluare și în realizarea unor materiale care să-i reprezinte cel mai bine. Cu atât mai mult că portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a elevilor, prin care se poate urmări progresul – în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – pe o anumită dimensiune, într-un interval stabilit de timp. După evaluarea prin portofoliu, elevii învață să se autoevalueze. Profesorul discută cu elevii despre ce trebuie să facă aceștia în procesul de învățare. Din

categoriile de portofolii cunoscute a fost aplicat portofoliul *de progres sau de activitate* (conține toate elementele desfășurate pe parcursul activității) și *portofoliul de evaluare* ce conține: obiective, strategii, instrumente de evaluare, rezultate etc.). *Lucrările realizate de elevi au vizat:* rezumate, eseuri, referate, comunicări orale tematice, fișe individuale de studiu, proiecte și experimente, rapoarte scrise, teste, chestionare de atitudini, înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de elevi, observații realizate pe baza unor ghiduri de observații, reflecțiile proprii, autoevaluări scrise, interviuri de evaluare.

Tabelul 3.7. Strategii și valori specifice educației pentru dezvoltare emoțională (EDE) a elevilor valorificate prin curriculumul la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală” (Anexa 6),

Strategii ale educației pentru dezvoltare emoțională (EDE) a elevilor elaborate în baza PIE din Italia	Valori ale competențelor emoționale formate prin educația pentru dezvoltare emoțională a elevilor elaborate în baza PIE din Italia
- <i>tehnica exercițiilor</i> (exerciții de utilizare a dicționarului, completare de tabele, exerciții cu alegere multiplă, activități cu fișe, exerciții de completare, expoziție de vederi, colaje); - <i>metoda fotografiilor</i>; - <i>metoda teoretizării</i> unei practici sau a unei experiențe, - <i>metoda sintetizării</i>; - <i>metoda Delphi</i>, răspunsuri la întrebări; - exerciții cu alegere multiplă; - exerciții de confirmare a înțelegerii (de tipul “bifează”, “încercuiește”, “desenează” etc.) - <i>metoda obstacolelor, metoda celor 7 schimbări, metoda analizei prin opoziție, metoda puzzle</i>; - exerciții de mimare; - exerciții de orientare în spațiu. - <i>comunicarea rotativă, consultarea reiterată (Philips 6x6), metoda „argumentării”, metoda grupurilor de observare alternativă/reciprocă, metoda învecinării, discuția întreruptă</i>; - activități în perechi; - exerciții de interacțiune orală; - descrieri simple pe baza unor imagini, cuvinte de sprijin/ întrebări de sprijin.	- atitudinea deschisă față de ceilalți; - capacitatea de a descoperi alternative; - conștientizarea progresului individual; - interesul față de ideile și rezultatele muncii celorlalți; - comunicare tolerantă; - comportament asertiv; - respectul față de ceilalți; - promovarea creativității; - cooperare; - capacitatea de a fi asertiv în comunicare; - capacitatea de a relua discuția; - capacități creative de căutare a surselor recomandate; - interesul pentru cunoașterea interpersonală; - competitivitate.

Competențe socio-emoționale formate elevilor clasei a XI și a XII prin metoda portofoliului elaborat din materiale obligatorii și opționale, selectate de elevi din literatura

pedagogică și psihologică din Italia. Fiecare produs inclus în portofoliu a fost evaluat din punct de vedere cantitativ, dar mai ales calitativ: *punctele forte și cele slabe ale lucrărilor* etc. Prin evaluarea portofoliului am urmărit efectele pe care l-a avut asupra dezvoltării personalității prin capacitatea de autoevaluare și gradul de formare a competențelor socio-afective. Această metodă de evaluare oferă elevilor adolescenți posibilitatea de a lucra în ritm propriu, stimulează implicarea activă în sarcinile de învățare socio-emoțională și dezvoltă capacitatea de autoapreciere obiectivă în baza unor criterii de evaluare. Am considerat ca și eficientă această metodă deoarece au fost respectate **criteriile de apreciere a portofoliului**: lista conținuturilor, progresele înregistrate, calitatea referatelor, reflecții asupra propriei munci de căutare a argumentelor științifice în literatura italiană privind strategiile de autoformare a competențelor emoționale, punerea în ordine cronologică a materialelor, definirea termenilor-cheie, originalitatea, autoevaluarea activităților, evaluări ale colegilor de clasă, lista obiectivelor de învățare, comentarii și feed-back din partea profesorului.

Ghidul metodologic pentru profesorii școlari „Afectivitate și învățare” (*Affettività e apprendimento*) (Anexa 8) [7], a fost aplicat în România în scopul autoformării culturii emoționale a profesorilor școlari și pentru susținerea metodologică a acestora în planificarea educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor. Ghidul a constituit un suport metodologic planificarea calendaristică la disciplina *Inteligența emoțională în școală* (Anexa 7), conținuturi integrate și la *Limba italiană*.

Tabelul 3. 8 Planificare calendaristică la cursul *Inteligența emoțională în școală*

Nr d/o	Unități de învățare	Conținuturi detaliate	Competente specifice vizate	Nr ore	Să pt
1.	Prezentarea cursului optional	Introducere în problematica disciplinei și clarificarea semnificației unor termeni specifici PIE. Prezentarea unor studii și autori reprezentativi paradigmei inteligenței emoționale din Italia Surse recomandate pentru lectură din literatura din Italia și literatura universală.	- Definirea termenilor de inteligență emoțională, cultură emoțională, competențe sociale, etc. - discriminarea semnificației termenilor operaționali, - capacitatea de a consulta dicționarul/ glosarul de termeni propus [42],	2	S1
2.	Conceptul și conținutul inteligenței emoționale	Parcurs istoric în evoluția paradigmei inteligenței emoționale pe plan global și în Italia.	Cunoștințe și instrumente de apreciere a gradului de dezvoltare emoțională, Capacitatea de a compara structura IE și conținutul CE	2	S2

Condițiile ce au asigurat eficiență lecțiilor: aprecierea riguroasă a obiectivelor învățării emoțiilor; selectarea problemelor importante din viața afectivă a adolescenților; antrenarea tuturor elevilor în dezbateri și la elaborarea referatelor cu tematica specifică; mijlocirea schimbului liber de opinii despre valoarea evenimentelor emoționale în viața socială a personalității, a relațiilor intra- și interdisciplinare; crearea deschiderilor reale pentru aplicabilitatea practică a cunoștințelor teoretice despre inteligența emoțională; rezolvarea unei mari varietăți de exerciții și probleme specifice adolescenței; aprecierea permanentă a activității de analiză critică a cunoștințelor teoretice despre emoții a elevilor. Alte condiții ce au determinat valorificarea PIE din pedagogia italiană au vizat respectarea unor faze ale învățării: *faza de receptare* prin prezentarea de către profesor în atenția elevilor a informației specifice PIE din Italia la lecțiile proiectate în cursul optional vizat (Inteligența emoțională); *faza de însușire a PIE* care a condus la interiorizarea unor valori ale inteligenței emoționale și formarea unor capacități specifice: de a tolera situații comunicative stresante, de a manifesta empatie în relațiile interpersonale cu colegii și profesorii, de a demonstra asertivitate în demersul de soluționare a problemelor vieții cotidiene; *faza de stocare a PIE* a generat intrarea în memoria imediată și de lungă durată a unor autori ce reprezintă PIE; *faza de actualizare* a orizontului de cunoaștere a PIE din Italia și a capacităților specifice inteligenței emoționale formate a pus în evidență și a făcut posibilă soluționarea unor probleme și situații tensionante de viață a adolescenților cu adevărată încărcătură emoțională negativă. Actualizarea a creat o stare de disciplină emoțională a elevilor folosirea unui set special de strategii referitoare, mai întâi, la ce se actualizează, apoi în ce ordine trebuie regăsite unitățile informaționale ale PIE, cum trebuie căutate și ordonate după importanță și grad de relevanță. În consecință, *învățarea socială care s-a produs la lecții* poate fi apreciată atât după rezultate (competențe socio-emoționale formate), cât și după performanțele elevilor în termeni de valori ale inteligenței emoționale interiorizate ca punct final al unei succesiuni de evenimente de autodezvoltare socială. Reactualizarea, una din fazele de mare importanță pentru activitatea elevului, a fost evaluată prin performanțe și din perspectiva realizării a trei funcții principale: fixarea temporară, utilizarea imediată și fixarea definitivă.

În baza Curriculumul disciplinei opționale la decizia școlii „Inteligența emoțională în școală”, a fost elaborat pentru elevii claselor XI și XII. **Suportul teoretico-practic „Învățarea inteligența emoțională în școală” (Allenare le emozioni a scuola)** (Anexa 9) [14].

Conținutul acestei publicații (suport de curs pentru elevi) a inclus teme care au contribuit substanțial la formarea anumitor valori comportamentale care au devenit dovada dinamicii pozitive a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor elevilor în raport cu PIE din Italia, ilustrate în Tab. 3.9.

Tabelul 3.9. Valori comportamentale ale elevilor produse la disciplina „Învățarea inteligenței emoționale în școală” [14]

Teme de formare profesională continuă a profesorilor pentru valorificarea PIE din Italia	Valori comportamentale ale elevilor produse la disciplina „Învățarea inteligenței emoționale în școală”
1. Formarea emoțional-afectivă; 2. Afectele și empatia în interacțiunile educaționale; 3. Afectivitate, cultură și pedagogie; 4. Afectivitate și învățare; 5. Profesorul și dinamica afectivă în grupul-clasă; 6. Educația autocontrolului emoțional; 7. Depășirea conflictelor prin exteriorizarea stărilor sufletești; 8. Instrumentarul metodologic de învățare a emoțiilor; 9. Istoria emoțiilor, Teorii despre emoții, Exprimarea emoțiilor, Emoții și cultură, Emoții și procese cognitive; 10. Raportul între emoții, motivație și cogniție; 11. Cum emoțiile influențează deciziile pedagogice; Instrumente și activități care formează sensibilitatea emoțională; 12. Ce tipuri de reflecții emoționale utilizați?; Responsabilitatea emoțională a formatorului; Competențele profesionale ale formatorului; Stiluri pedagogice ale profesorului emoțional; Ascultarea activă și empatia în relațiile educaționale; Învățăm în școală emoțiile; 13. Competența emoțională; 14. Alfabetizarea emoțională; 15. Inteligența emoțională; 16. Tehnici de exprimare emoțională; 17. Alfabetizarea emoțională; 18. Dezvoltarea copiilor în termeni emoționali; 19. RET și alfabetizarea emoțională; 20. Educația emoțională în școală; 21. Jocurile ca strategie recomandabilă pentru învățare; 22. Conținuturi și activități care se pot practica; 23. Metodologia educației pentru dezvoltare emoțională.	➤ Cunoștințe despre dezvoltarea afectivă; ➤ Capacitatea de a empatiza în interacțiunile educaționale; ➤ Cunoștințe despre afectivitate, cultură și pedagogie a culturii emoționale; ➤ Cunoștințe privind rolul afectivității în învățare; ➤ Atitudini de conștientizare a dinamicii afective în grupul-clasă; ➤ Capacitatea de autoeducație a autocontrolului emoțional; ➤ Capacitatea de a inhiba supărarea și conflictele exteriorizate din inimă; ➤ Capacitatea de a aplica instrumente de evaluare și dezvoltare a IE; ➤ Cunoștințe privind istoria emoțiilor, Teorii despre emoții, Exprimarea emoțiilor, Emoții și cultură, Emoții și procese cognitive; ➤ Capacitatea de a explica raportul între emoții, motivație și cogniție; ➤ Atitudine de conștientizare a influenței deciziilor asupra dezvoltării personale; ➤ Sensibilitate emoțională în situații de analiză a experiențelor emoționale; ➤ Reflecții emoționale în formularea opiniei personale în raport cu diverse evenimente emoționale; ➤ Responsabilitatea emoțională; ➤ Ascultarea activă și empatia în relațiile interpersonale; ➤ Capacitatea de a selecta și aplica metode de dezvoltare a inteligenței emoționale; ➤ Capacitatea de exprimare emoțională; ➤ Capacitatea de autoeducație emoțională; ➤ Atitudini de plăcere din învățarea emoțională; ➤ Cunoștințe despre criteriile de evaluare a inteligenței emoționale.

Comunicarea pedagogică în procesul educațional este cheia soluționării și prevenirii multitudinii de probleme ale învățării și dezvoltării sociale a elevilor la adolescență, orientată spre valorile păcii și ale stabilității, în vederea pregătirii acestora pentru participarea la procesele de construcție socială. Din aceste considerente educația pentru dezvoltare emoțională stimulează dezvoltarea personală, asigurând respectul pentru unicitatea, nevoile și interesele fiecăruia dintre elevi, acordarea de oportunități egale și acces, precum și formarea unor personalități autonome, capabile de a alege și a decide, tolerante, responsabile, creative și flexibile, favorizând realizarea dezideratului educației contemporane – integrarea socială de succes a personalității umane.

Tabelul 3.10. Competențe socio-emoționale formate în cadrul activităților de învățare emoțională la cursul opțional *Inteligența emoțională în școală* (elevii clasei a XI) (Anexa 10)

Activități de EDE realizate cu elevii	Valori ale competenței socio-emoționale formate adolescenților
<i>Gestionarea și controlul emoțiilor, reacțiilor în situații percepute ca dificile, generatoare de stres:</i> - informarea cu privire la surse și factori stresori, facilitând anticiparea unor posibile strategii de abordare a stresului; - consolidarea stimei de sine, prin stabilirea unor scopuri realiste, motivația pentru implicarea în rezolvarea obiectivelor; - formarea unor abilități, metode și tehnici de luare a deciziilor optime și de rezolvare a problemelor, de colaborare pozitivă cu ceilalți care asigură	- cunoștințe despre tipologia emoțiilor și emoțiile de bază; - capacitatea de a recunoaște emoțiile; - capacitatea de a aprecia propriul nivel de dezvoltare a vocabularului emoțional; - motivația de a-și îmbogăți vocabularul emoțional; - capacitatea de a distinge între diferitele stări emoționale; - capacitatea de a utiliza energia emoțiilor pentru a facilita gândirea și a rezolva problemele într-un mod creativ; - capacitatea de a facilita flexibilitatea emoțională în stare de stres; - capacitatea de a gestiona propriul comportament învățând a intuit înțelegerea modului în care pot evolua stările emoționale ale altora; - facilitarea înțelegerii naturii non-statice a emoțiilor; - valorificarea adecvată a emoțiilor în rezolvarea problemelor; - capacitatea de a recunoaște, să respecte și să exprima sentimente și emoții ale propriei persoane și ale altora; - capacitatea de a cunoaște modul de a controla și de a orienta impulsurile emoționale; - automotivația de a atinge obiective și scopuri semnificative; - capacitatea de a aplica strategii de a gestiona conflictele, problemele de comunicare și relațiile cu ceilalți; - capacitatea de a valorifica tehnici și strategii care reduc nivelurile

succesul în activitate; • suport social adecvat prin gestionarea unor relații de parteneriat profesional cu persoane competente ce pot oferi sprijin, ajutor, consultanță	de conflict și stres în contextul școlar; - capacitatea de a explora instrumente de lucru în grup pentru schimburile de relații și de a împărtăși experiențele emoționale; - capacitatea de a autoinhiba emoțiile distructive; - capacitatea de a recunoaște emoțiile care stau la baza experiențelor dureroase și a consolida înțelegerea reciprocă.
--	--

Aprecierea calității cunoștințelor privind PIE din Italia acumulate de către elevi realizată prin comunicare orală și portofoliu nu a fost suficientă, motive din care s-a recurs la extinderea acțiunilor evaluative asupra rezultatelor învățării, a durabilității cunoștințelor, a calității curriculumului și a gradului de valorificare a PIE prin aplicarea probelor de evaluare a valorificării de către elevi a PIE din Italia în procesul de învățământ (Anexa 4). Aplicarea *modelului de evaluare managerială* (global-optim-strategic), descris de S. Cristea, bazat pe: (a) *coerența externă*, asigurată la nivelul raporturilor dintre sistemul de învățământ – procesul de învățământ – activitatea educativă; (b) *coerența internă*, asigurată la nivelul raporturilor dintre evaluare și celelalte elemente ale activității educative: obiectivele, conținuturile, metodele de predare-învățare-evaluare; (c) *consistența funcțională*, asigurată la nivelul raporturilor dintre managementul sistemului de educație și managementul procesului de învățământ; (d) *consistența structurală*, asigurată la nivelul raporturilor dintre operațiile de măsurare apreciere-decizie; (e) *relevanța operațională*, asigurată la nivelul raporturilor dintre obiectivele concrete asumate și rezultatele obținute la sfârșitul unei activități educative, privite din perspectiva profesorului și din perspectiva elevilor [55].

Nivelurile de valorificare a PIE certifică învățarea socială a elevilor și urmărește formarea dimensiunii moral-axiologice, motivaționale, social-comportamentale. Dezvoltarea emoțională a elevilor s-a desfășurat în contexte interpersonale și de grup, apare ca re-învățare; are scopuri umaniste, pregătește pentru viața socială prin *învățarea din propria experiență*: (autoînvățare).

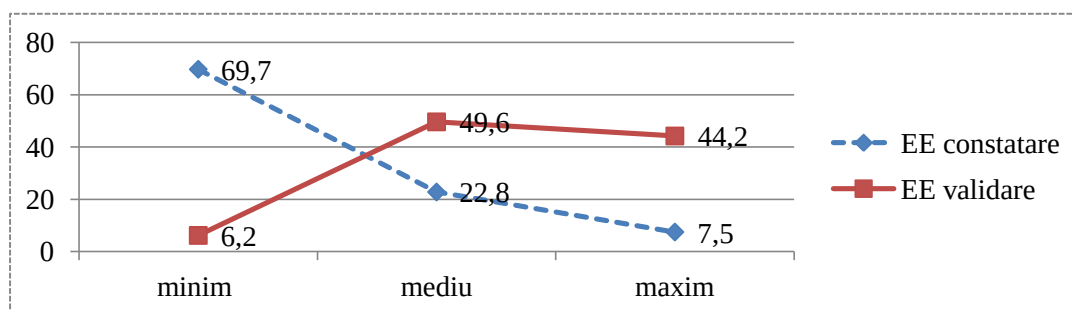


Figura 3.5. Niveluri comparate de cunoaștere a PIE din Italia
(EE România, constatation – validare)

În plan psihologic, subiectiv, elevii demonstrează o anumită stabilitate a trăirilor și reacțiilor, participă la grupul unde poate încheia relații cu fete și băieți cu afinități pentru o activitate universitară, științifică sau socială. Această etapă de vârstă se caracterizează prin formarea următoarelor însușiri de personalitate: accentuarea motivelor conștiente ale comportamentului (dorințele, tendințele se dezvoltă mai rapid decât voința și caracterul. Urmând această lege, acționează sub motivații de moment și mai apoi analizează consecințele, orientarea activității și a vieții, spre un scop, autonomia, perseverența, stăpânirea de sine, inițiativa.

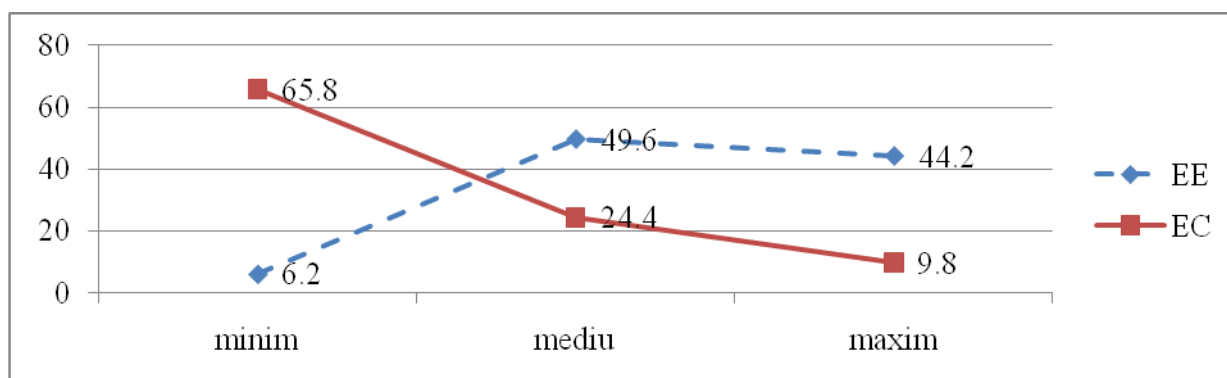


Figura 3.6. Niveluri comparate de cunoaștere a PIE din Italia
(EE România și EC R. Moldova la etapa de validare)

Aplicarea în evaluările periodice (formative și sumative) a descriptorilor competențelor socio-emoționale ale elevilor clasei a XI și ale elevilor clasei a XII au permis constatarea unor progrese în conștientizarea importanței cunoștințelor științifice specifice PIE din Italia (Anexa 12). Înțelegem prin descriptori anumite „criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim). În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine) (Codul Educației al Republicii Moldova, 2014) [41]. Descriptorii competențelor socio-emoționale ale elevilor au fost formulați prin amplificarea complexității fiecăreia dintre competențele sociale.

Tabelul 3.11. Competențe socio-emoționale formate la cursul opțional *Inteligența emoțională în școală* (elevii clasei a XI și elevii clasei XII)

Descriptori ai competențelor socio-emoționale (elevii clasei a XI)	Descriptori ai competențelor socio-emoționale (elevii clasei a XII)
- denumirea emoțiilor de bază; - recunoașterea emoțiilor în cadrul aceleiași categorii emoționale; - aprecierea nivelului de formare a propriului vocabular emoțional; - distingerea diferitor stări emoționale;	- clasificarea emoțiilor în bază de criterii; - recunoașterea semnificației emoțiilor în diverse contexte sociale; - autodezvoltarea vocabularului emoțional; - utilizarea emoțiilor pentru a facilita gândirea și a rezolva problemele într-un mod creativ;

- gestionarea propriului comportament învățând - înțelegerea modului în care pot evolua stările emoționale ale altora;	- facilitarea sensibilității și flexibilității perceptive a evenimentelor emoționale; - înțelegerea naturii nonstatice a emoțiilor;
- utilizarea adecvată a emoțiilor în rezolvarea problemelor. - exprimarea emoțiilor într-o manieră inteligentă; - cunoașterea modului de a controla și de a orienta impulsurile emoționale; - aplicarea strategiilor de ascultare eficientă și reducerea nivelului de conflict și stres; - utilizarea instrumentelor de lucru în grup, cu scopul de a spori schimburile de relații și de a împărtăși trăirile și experiențele emoționale; - înțelegerea reciprocă, pentru contactul vital cu suferința și solidaritatea; - cunoașterea componentelor inteligenței emoționale și a disciplinei emoționale; - experimentarea și evaluarea stilului psihoemoțional individual și al colegilor.	- utilizarea energiei emoționale pentru soluționarea tensiunilor emoționale; - canalizarea energiei emoționale în proiectarea vieții personale; - automotivarea în atingerea obiectivelor semnificative ale vieții personale; - gestionarea conflictelor, problemelor de comunicare și relațiile cu ceilalți; - selectarea strategiilor de cercetare/dezvoltare a competențelor emoționale și a inteligenței emoționale; - exprimarea disciplinei emoționale în situații psihoemoționale dificile (experiențe distructive); - exprimarea unui stil psihoemoțional echilibrat.

În concluzie, menționăm că pentru prevenirea și depășirea dificultăților afective ale elevilor la vârsta adolescentă este necesară dezvoltarea competențelor socio-emoționale care intensifică dezvoltarea încrederii în sine și a imaginii de sine pozitive, fiind cele mai eficiente soluții pentru asigurarea sănătății mentale a adolescenților în condițiile vieții școlare.

Descrierea nivelurilor de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ din România în baza anchetării elevilor

Nivelul OPTIM de valorificare de către elevi a PIE din Italia se exprimă prin: motivație înaltă pentru cunoașterea paradigmei inteligenței emoționale din Italia, interes sporit de cunoaștere a autorilor din literatura pedagogică și psihologică, explicația științifică a specificului evoluției în Italia a PIE și prin lectura diverselor studii din Italia despre inteligența emoțională. Elevii știu: să selecteze și să aplice cele mai complexe metode de autoevaluare a gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale; să inițieze la lecții discuții-dezbateri privind anumite abordări specifice paradigmei inteligenței emoționale din Italia. Adolescenții sunt în măsură să aplice metode de autodezvoltare a propriei inteligențe emoționale; să valorifice strategii de autoevaluare a inteligenței emoționale și să formuleze concluzii și recomandări cu referire la dezvoltarea emoțională a personalității umane.

Nivelul MEDIU de valorificare de către elevi a PIE din Italia se reflectă în: motivație sporadică pentru cunoașterea PIE din Italia, cunoașterea unor autori și studii din Italia despre inteligența emoțională, dificultăți în descrierea propriului grad de dezvoltare a inteligenței emoționale și a colegilor; abordarea noncriterială la lecții a tematicii privind inteligența emoțională; aplicarea unor metode de autodezvoltare a inteligenței emoționale și valorificarea strategiilor preponderant acționale de autoevaluare de către elevi a inteligenței emoționale.

Nivelul MINIM de valorificare de către elevi a PIE din Italia se exprimă prin: motivație insuficientă pentru cunoașterea PIEI și cunoașterea unui număr redus de autori și studii din Italia despre inteligența emoțională; incapacitate de autoevaluare a gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale; abordarea superficială a tematicii despre inteligența emoțională la lecții; nivel incipient de aplicare a metodelor de autodezvoltare a inteligenței emoționale și valorificarea celor mai simple strategii de autoevaluare a inteligenței emoționale.

Din perspectiva profesorului a interesat preponderent gradul acestora de cunoaștere a PIE din Italia și interesul pentru valorificarea PIEI în curriculumul școlar. În acest scop a fost aplicat chestionarul pentru profesorii școlari și probe de evaluare.

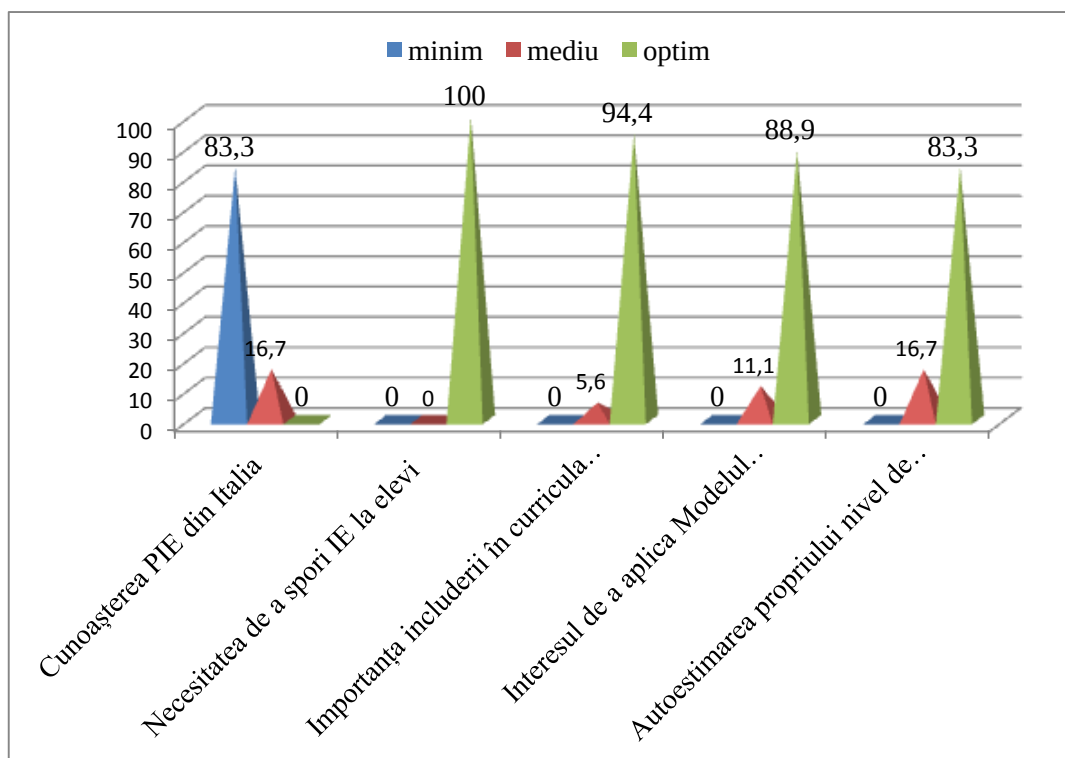


Fig. 3.7. Gradul de valorificare a PIEI în curriculumul școlar de către profesorii școlari (validare, profesori, EE, România)

Descrierea nivelurilor de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ din România în baza chestionării profesorilor școlari

La aceaastă etapă ne-a interesat progresul teoretic și metodologic al profesorilor școlari în implementarea modelului educației bazată pe inteligență emoțională, fapt care dovedește cunoașterea paradigmei inteligenței emoționale din Italia.

Descrierea nivelurilor de valorificare a PIE din Italia în procesul de învățământ din România în baza chestionării profesorilor școlari

Chestionarea profesorilor școlari a permis aprecierea gradului de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia

Grad OPTIM de valorificare de către profesorii școlari a PIE din Italia se exprimă prin: nivel înalt comparativ cu etapa de constatare a PIEI și motivație intensă pentru cunoașterea paradigmei inteligenței emoționale din Italia la nivelul unor modele de educație emoțională și metodologie specifică acestei dimensiuni a educației, interes sporit susținut de cunoașterea suficientă a autorilor din literatura pedagogică și psihologică din Italia și din lume, capacitate înalt de explicație științifică a conceptelor specifice PIE; lectura diverselor studii din Italia despre inteligența emoțională. Profesorii sunt capabili: să selecteze și să aplice cele mai complexe metode de evaluare a gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale a elevilor; să monitorizeze la lecții discuțiile – dezbateri tematice privind anumite abordări specifice paradigmei inteligenței emoționale din Italia. Profesorii sunt capabili: să aplice metode de autodezvoltare a propriei culturi emoționale, dar și inteligența emoțională a elevilor; să valorifice strategii de evaluare formative și sumativă a inteligenței emoționale a elevilor și să elaboreze concluzii corecte din punct de vedere științific privind dificultățile emoționale ale adolescenților și formuleze recomandări cu referire la dezvoltarea emoțională a elevilor.

Grad MEDIU de valorificare de către profesorii școlari a PIE din Italia se reflectă în: grad de motivație suficientă pentru cunoașterea PIE din Italia, cunoașterea unora dintre cei mai reprezentativi autori și studii din Italia despre inteligența emoțională; explicația problematică a propriilor dificultăți de ordin afectiv în comunicarea cu elevii; descrierea incompletă a propriului grad de dezvoltare a culturii emoționale și a elevilor; aplicarea ineficientă a criteriilor de evaluare a inteligenței emoționale a elevilor; abordarea suficientă a tematicii despre inteligența emoțională la lecții; valorizarea unora dintre metodele autodezvoltării emoționale și în valorificarea strategiilor discursive de autoevaluare a inteligenței emoționale a elevilor.

Grad MINIM de valorificare de către profesorii școlari a PIE din Italia se exprimă prin: interes profesional insuficient pentru cunoașterea PIEI și cunoașterea unui număr redus de autori și studii din Italia despre inteligența emoțională; capacitate reduse de autoevaluare a

gradului de dezvoltare a culturii emoționale proprii și a inteligenței emoționale a elevilor; abordarea superficială a tematicii despre inteligența emoțională la lecții; aplicarea inefficientă a metodelor de autodezvoltare a inteligenței emoționale și valorificarea celor mai simple strategii de autoevaluare a inteligenței emoționale.

Rezultatele experimentale derivate din chestionarea profesorilor școlari privind valorificarea modelului educației bazat pe inteligența emoțională prin intermediul resurselor PIE din pedagogia italiană

În scopul de a aprecia progresele practice pe care le-au înregistrat profesorii școlari în perioada de la etapa de constatare la etapa de validare experimentală, acestora a fost propus varianta a doua a chestionarului care la fel corelează cu variabilele cercetării. Întrucât chestionarul și probele de autoevaluare au fost aplicate la anumite intervale de timp, profesorii au acceptat cu interes evaluarea pe dimensiunea vizată. Mecanismul de decodificare a progresului practic al profesorilor privind valorificarea PIE s-a desfășurat prin selectarea unei variante de răspuns din cele trei posibile pentru fiecare item.

Tabelul 3. 12. Corespondența itemilor probelor de evaluare a profesorilor și variabilele cercetării

Variabilele cercetării	Probe de autoevaluare (constatare și validare)
Motivația elevilor pentru a cunoaște autori și studii din Italia despre inteligența emoțională	1. Estimați intensitatea motivației Dvs. pentru a cunoaște autori și studii din Italia despre inteligența emoțională.
Cunoașterea de către elevi a autorilor și studiilor din Italia despre inteligența emoțională	2. Cunoașteți autori și studii din Italia despre inteligența emoțională, informații necesare pentru propria dezvoltare emoțională?
Autoevaluarea gradului de dezvoltare a inteligenței emoționale a elevilor	3. Evaluați-vă gradul de dezvoltare a inteligenței emoționale.
Abordarea tematicii referitoare la inteligența emoțională la lecții	4. Abordați la lecții teme referitoare la inteligența emoțională?
Nivelul de aplicare de către elevi a metodelor de autodezvoltare a inteligenței emoționale	5. În ce măsură cunoașteți metode de dezvoltare a inteligenței emoționale?
Valorificarea de către elevi a strategiilor de autoevaluare a inteligenței emoționale	6. Apreciați-vă gradul de aplicare a metodelor de evaluare a inteligenței emoționale?

La etapa de validare a experimentului pedagogic chestionarul aplicat profesorilor școlari din România au demonstrat tendințe de consolidare a cunoștințelor și capacităților socio-emoționale despre inteligența emoțională, în general, și despre PIE din pedagogia italiană, în special. Profesorii au demonstrat interes sporit pentru autori și studii din literatura pedagogică din Italia, capacități bine formate de aplicare a cunoștințelor specifice în proiectarea activităților educative la clasă, au valorificat deplin tematica propusă, au aplicat cu succes strategii de autodezvoltare și autoevaluare a culturii emoționale ce au contribuit evident la conștientizarea valorii predictive a competențelor sociale pentru avansarea în carieră.

3.3. Experiența R. Moldova de promovare a modelului educației bazată pe inteligență emoțională

Tendința înregistrată pe plan mondial și în Republica Moldova de amplificare continuă a statutului epistemologic al *Pedagogiei culturii emoționale* mai întâi ca nouă direcție de cercetare și ca știință a educației, care se afirmă ca model axiomatic prin funcția de educație a emoționalității, funcția de dezvoltare personală, funcția culturală și de promovare în carieră prin valorile culturii sociale [42, p.5]. În Republica Moldova ca ecou al experiențelor mondiale de promovare a Laboratoarelor de pedagogie emoțională, autorii tezelor de doctorat și a unor studii monografice Zagaievschi C. (2013), Rusu El. (2013), Șova T. (2014), Țurcan L. (2015), Bârsan El. (2017) prin eforturi comune de cercetare a paradigmei inteligenței emoționale dezvoltă *Pedagogia culturii emoționale* (PCE) ca știință a educației.

Menționăm că publicațiile apărute în Republica Moldova sunt o continuare logică și o dezvoltare științifică competentă (prin conceptul de cultură emoțională și pedagogie a culturii emoționale) a ideilor promovate în cercetările lui Daniel Goleman (2001- 2016) care promovează o teorie a învățării bazată pe *valorificarea resurselor inteligenței emoționale*, necesară pentru stimularea reușitei tuturor elevilor și pentru formarea culturii pedagogice a profesorilor, perfectibilă permanent în procesul de descoperire a soluțiilor creatoare eficiente în educația pe parcursul vieții; dar și ideile lui Daniel Chabot (2000) care demonstrează științific că, *gradul de dezvoltare emoțională este decisiv pentru eficiența profesională și rezultatele școlare și pentru succesul în viața social* [235]. Maia Cojocaru-Borozan (2011), autoare consacrată în acest domeniu care a instituit PCE ca nouă direcție de cercetare, definește pedagogia culturii emoționale ca o „știință a educației ce analizează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării educatorilor/formatorilor implicați în proiectarea/realizarea educației pentru dezvoltare emoțională conform unor valori ale culturii emoționale raportate la idealul educațional” [51]. Autoarea argumentează teoretic și practic, că

nucleul epistemic al pedagogiei culturii emoționale este asigurat, în primul rând, de: limbajul specific, evidențierea cadrului conceptual unitar al culturii emoționale și a paradigmelor consacrate în plan axiomatic; modelul teoretic structural-funcțional al culturii emoționale; delimitarea obiectului de studiu specific - educația emoționalității umane; legitățile și mecanismele dezvoltării culturii emoționale ce reflectă raporturile dintre conceptele pedagogice fundamentale de maximă stabilitate epistemică și conceptele aplicative; criteriile, indicatorii, descriptorii de performanță ai culturii emoționale; metodologia specifică de abordare pluridisciplinară a fenomenului culturii emoționale; normativitatea pedagogică vizând sistemul principiilor exprimării afective; tehnologii educaționale specifice de dezvoltare a culturii emoționale; promovarea/integrarea valorilor culturii emoționale relevante pentru afirmarea profesionalismului pedagogic [52].

Din punctul de vedere al cercetării noastre (formarea profesorilor pentru valorificarea PIE în aplicarea practică a modelului educației bazată pe inteligență emoțională), interesează conceptul fundamental *„cultura emoțională a profesorului”* promovat intens în demersul științific din ultimii 10 ani de Maia Cojocaru-Borozan, care „semnifică o formațiune dinamică a personalității profesorului, reflectată în unitatea dimensiunilor *intrapersonală și comunicativ-relațională*, reprezentate într-un sistem de valori emoționale, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței socio-profesionale; se exprimă prin competențe emoționale, care se integrează într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale”. Nivelul de cultură emoțională, exprimat prin competențe afective, arată gradul de dezvoltare emoțională a culturii emoționale” [44].

La provocarea lansată în R. Moldova prin noua direcție de cercetare – Pedagogia culturii emoționale au reacționat pozitiv **autorii din R. Moldova** care susțin prin investigații sistematice continuitatea studierii și dezvoltării paradigmei inteligenței emoționale. Una dintre cele mai relevante cercetări în acest domeniu al științelor pedagogice care poate servi ca model și pentru alte comunități științifice este *publicarea* în anul 2016, la editura din București, România a *Glosarului de termeni. Pedagogia culturii emoționale*, semnată de autori din R. Moldova și România, în care, după cum afirmă autoarele „se propun conceptele de bază și expresiile științifice, utilizate în limbile română, engleză, rusă, franceză și italiană, *derivate cu scopul delimitării termenilor operaționali ai Pedagogiei culturii emoționale: coeficient de emoționalitate (QE) sau coeficient emoțional, cultură și inteligență emoțională, potențial afectiv al personalității, dezvoltare emoțională, competențe emoționale, contaminare emoțională, valori ale culturii emoționale, charismă, stil emoțional etc.*”. *Cultura emoțională a profesorilor facilitează actualizarea unei game largi de sentimente transmise nemijlocit prin iscusința*

acestora de a defini și satisface nevoile emoționale ale educaților, de a fi receptivi la problemele lor emoționale, asigurând rezonanță afectivă în contextul școlar [42].

Autorii din Republica Moldova prin lucrările publicate în domeniul pedagogiei evidențiază evoluțiile înregistrate după 1990 pe fondul adeziunii la valorile educației umaniste, susținută prin paradigma pedagogiei psihologice: *politica educației* (Vl. Pâslaru) [110]; *epistemologia pedagogică* (Vl. Guțu) [77]; (T. Callo) [34], (L. Papuc) [107]; *managementul calității în educație* (V. Cojocaru) [45], *cercetarea pedagogică* (Dm. Patrașcu [108], *pedagogia familiei* (L. Cuznețov) [59]; *pedagogia universitară* (L. Papuc) [107], *pedagogia culturii emoționale* (M. Cojocaru-Borozan) [48], [51]; *pedagogia carierei* (O. Dandara); *managementul resurselor umane* (V. Andrițchi) [6], *teoria curriculumului* (L. Pogolșa) [114], *formarea competenței de comunicare didactică* (L. Sadovei) [128]; dezvoltarea prin comunicare a inteligenței emoționale a adolescenților (C. Zagaievschi); *formarea inteligenței emoționale a studenților* (El. Rusu); diminuarea stresului occupational al cadrelor didactice debutante (Șova Tatiana) [139]; fundamente ale pedagogiei toleranței, conceptul de educație pentru toleranță și formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice (L. Țurcan-Balțat) [142]; sindromul arderii emoționale a cadrelor didactice universitare (V. Gorincioi); paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice (El. Bârsan); stabilitatea emoțională a cadrelor didactice (R. Cerlat) etc.

Gheorghe Raftu (2016) menționează că, *pedagogia în Republica Moldova*, afirmată după 1990, în epoca postmodernă, analizează, în tratatele de specialitate, „*postmodernitatea în educație*”, care se asociază cu tendințele actuale caracteristice dezvoltării sistemului de educație cu multiple deschideri prospective” [118, p. 82-89]. Autorul subliniază, că din această perspectivă, *postmodernitatea în educație* apare și evoluează în cadrul unei „*mișcări supraparadigme*” care pune accent pe: educația umanistă, abordarea psihologică a finalităților educației, accentuarea diversității, promovarea interdisciplinarității, afirmarea „*educației pe parcursul întregii vieți*” [Ibidem, p. 83].

Pedagogia postmodernă, lansată în Republica Moldova după 1990, are drept caracteristică principală adeziunea la valorile educației umaniste. Se constată o direcție majoră de evoluție a pedagogiei, conturată prin aprofundarea problematicii *paradigmei pedagogiei psihologice* în epoca *postmodernă*, abordată de cercetători din Republica Moldova – „*prioritizarea umanizării educației*”, susținută prin „*dezvoltarea unei noi competențe, competența responsabilizării*” [Apud, 118, p. 9]. Subliniem, că această competență se înscrie în conținutul inteligenței emoționale. Educația, în epoca *postmodernă*, accentuează, astfel, „*centrarea pe ființa umană* deschisă spre dimensiunea rațională, dar nu în detrimentul intuiției și afectivității”, ci în favoarea *integralității persoanei*, a „*subiectului care se construiește pe sine*” [55, p. 83].

Pe acest fond al dezbaterii științifice în contextul deschis și perfectibil al pedagogiei vor fi analizate contribuțiile majore identificate în domeniul specific *pedagogiei psihologice*. Perioada 2000-2018 poate fi apreciată ca cea mai productivă în cercetări specifice domeniului Pedagogia culturii emoționale. Tabelul 3. 12 reflectă evoluția cercetărilor în anii 2000-2010, perioadă de căutări intense a unui vocabular specific domeniului vizat în care sau produs diferite valori științifice atât prin teze de doctorat, cât și prin monografii, articole în reviste științifice de profil și prin publicații în materialele conferințelor științifice naționale și internaționale.

Tabelul 3.13. Cercetări din R. Moldova privind inteligența emoțională în anii 2000 - 2010

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
2001	Baxan Iurie	- echilibrul emoțional al profesorului în societatea postmodernă educarea echilibrului emoțional la cadrele didactice
2003	Pâslaru Vl.	- formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar
2003	Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A.	- creativitatea psihopedagogică
2005	Chițu Svetlana	- specificul dezvoltării empatiei cadrelor didactice
2005	Racu I.	- conștiința de sine
2006	V. Mândîcanu	- profilul moral al profesorului maestru
2006	Patrașcu D., Rotaru T.	- cultura managerială a profesorului
2007	Callo T.	- conceptul de educație totală
2007	Baciu S.	Managementul instituției școlare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 56 p.
2007	Cojocaru V. Gh.	- calitatea în educație (eficiența personalului didactic)
2008	Sadovei L.	- Cultura comunicării pedagogice
2008	Kopoň O.	- impactul autoreglării emoționale asupra eficienței profesionale a educatorului
2009	V. Gonciar	- dezvoltarea afectivă a personalității copiilor
2010	Gonța V.	- dezvoltarea psihoemoțională a adolescenților
2010	Cuznețov L.	- Pedagogia familiei
2010	Losâi El.	- adaptarea psihologică a elevilor cu nivel redus al inteligenței emoționale
2010	Callo T.	- pedagogia practică a atitudinilor

Lucrarea „*Pedagogia practică a atitudinilor*”, semnată de T. Callo, promovează integrarea deplină a atitudinilor în structura *competențelor* concepute ca *obiective psihologice superioare*, valabile la scara întregului sistem și proces de învățământ, la nivel de: a) *competențe-cheie*; b) *competențe ale personalității* (cognitive, afective, psihomotorii); c) *competențe de bază*; d)

competențe cognitive – „vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite prin experiență”; e) *competențe funcționale* – „capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație dată”; f) *competențe personale* – „vizează capacitatea adoptării unei atitudini sau a unui comportament adecvat într-o anumită situație”; g) *competențe etice* – „presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale; h) *competențe profesionale* – necesare pentru exercitarea unei profesii la nivel optim, autonom, autoperfectibil. *Metodologia formării/cultivării atitudinilor* se bazează pe antrenarea „factorilor psihologici ce influențează formarea atitudinilor”; „asimilarea și cultivarea unui cod atitudinal” [34], [118, p.184, 185].

Din punctul de vedere al profesorului universitar Maia Cojocaru-Borozan, în toate sferele comunicării, cultura emoțională implică realizarea dimensiunii atitudinale a relaționării prin componenta para- și nonverbală și prin oportunitățile de limbaj în cadrul competenței comunicative. Comunicarea nonverbală (CNV) prezintă comportamente primare ale emoțiilor/sentimentelor. Conținuturile afectiv-atitudinale, indispensabile în construirea condițiilor pentru relații interpersonale, se transmit prin CPV și CNV: 55% - nonverbal, 38% - paraverbal, 7% - verbal. Prin cercetările publicate autoarea dezvoltă paradigma actuală a culturii emoționale a cadrelor didactice, elaborează/validează *Metodologia cercetării culturii emoționale*, propune *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale a profesorului*, implementată în instituțiile de învățământ, astfel, instituind un nou domeniu de cercetare în științele educației – *Pedagogia culturii emoționale*, promovat în cadrul programului de *Masterat Pedagogia culturii emoționale, 2012-2018*, care asigură formarea personalității constructiviste și susține promovarea valorilor general-umane.

Un aspect demn de luat în considerație în abordarea culturii profesionale a educatorului este *cultura sa emoțională prin care se înțelege arta gestionării emoțiilor în relațiile interpersonale*. Din această perspectivă apare semnificativ faptul că procesul de comunicare mijlocește/susține interacțiunea dintre profesor și elevi prin mesaje didactice cu intenția de a influența formarea la elevi a unui comportament comunicativ bazat pe cultură emoțională pentru a asigura ascultarea optimă, persuadarea/înțelegerea, buna relaționare a acestora și compatibilizarea educațională între actorii educației. Prin conceptul de ***comunicare didactică emoțională*** sau ***comunicare didactică bazată pe cultură emoțională*** înțelegem comunicarea specifică procesului educațional cu scopul de a dezvolta în cadrul obiectivelor didactice potențialul emoțional al agenților educației (a profesorilor și elevilor), exprimat în valori emoționale concretizate într-un stil de comunicare charismatic (fascinant și atractiv). Simplul fapt de a reflecta asupra comunicării didactice bazate pe cultură emoțională poate aduce clarificări esențiale în modul de a acționa eficace în relațiile interpersonale din contextul școlar pentru a transmite explicit și implicit nu doar conținuturi științifice, ci și conținuturi afectiv-atitudinale (emoții, sentimente, dispoziție generală pozitivă) [44, p. 109].

Tabelul 3.14. Evoluții ale cercetărilor din R. Moldova în cadrul Pedagogiei culturii emoționale în anii 2011- 2018

Anii	Autori	Definirea conceptului inteligență emoțională
2011, 2012, 2013, 2016, 2017	Cojocaru-Borozan Maia	Teoria culturii emoționale Cultura emoțională a profesorului Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională Metodologia cercetării culturii emoționale Tehnologia culturii emoționale
2014	Cojocaru-Borozan Maia Zagaievschi Corina Stratan Nadejda	- Pedagogia culturii emoționale
2013	Zagaievschi Corina	- Dezvoltarea inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți, - Conceptul educație pentru dezvoltare emoțională
2013	Șova Tatiana	Mecanismele diminuării stresului ocupațional al cadrelor didactice
2014	Rusu Elena	Programul formării inteligenței emoționale a studenților pedagogi
2015	Țurcan (Balțat) Lilia	Pedagogia toleranței, Conceptul de toleranță pedagogică Conceptul educație pentru toleranță
2016	Bârsan Elena	Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice Programul dezvoltării asertivității pedagogice
2017	Cojocaru-Borozan Maia Țurcan Lilia, Șova Tatiana	Psihologia emoțiilor
2018	Borozan Maia, Țurcan Lilia	Sociologia emoțiilor

Aceste efecte apar dacă profesorul face efortul de a păstra priza de conștiință cu elevii și menține conștiința activă și motivantă a relațiilor interpersonale pe cât e posibil. Actul cunoașterii devine o veritabilă construcție din materie de cunoștințe (*segmentul instrumental*) și din relația însăși (*segmentul afectiv-atitudinal*). Acest tip de relații comunicative se caracterizează prin **empatia** profesorilor (*crearea senzației de rezonanță afectivă cu elevii pentru a acționa în funcție de stările cognitive și emoționale ale acestora*) [51, p.77]. Profesorul are directă funcție de a dirija circuitul conținuturilor școlare și de a asigura circuitul conținuturilor afectiv-emoționale/atitudinale care se degajă în condițiile interacțiunii cu elevii prin două *coduri comportamentale* distincte: *codul mesajelor școlare* și *codul mesajelor emoționale*. Bernard Rime afirmă în acest sens, că experiențele emoționale au serios impact cognitiv și social [120, p. 18]. Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională presupune formarea la profesori a unui *stil de comunicare charismatic*. Din aceste rațiuni prin consolidarea permanentă a competențelor emoționale devine reală sporirea nivelului de cultură emoțională a profesorilor școlari [50].

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Afirmarea praxiologică a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România și Republica Moldova s-a produs prin proiectarea și realizarea practică în contextul școlar a cercetării experimentale privind specificul promovării paradigmei inteligenței emoționale din Italia în România și R. Moldova.

2. Interesul pentru dezvoltarea inteligenței emoționale este stimulat de tendințele de reconsiderare a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională din perspectiva asigurării sănătății mintale: (a) inițiativele curente la nivel european de instituționalizare a educației în spiritul promovării culturii emoționale în învățământ; (b) interesul sporit pentru abordarea unor teme specifice problematicii educației pentru dezvoltare emoțională, interesul manifestat, în diverse ocazii, de cadrele didactice sau de alți actori ai sistemului educațional față de dezvoltarea conținuturilor și a finalităților educației pentru dezvoltare emoțională la orice treaptă a sistemului de învățământ. Finalitatea eforturilor educative pe dimensiunea vizată a condus la formarea de competențe emoționale ce demonstrează autoeficiența personală a elevilor în tranzacții sociale ce solicită afectivitatea, competențe necesare pentru ca elevii să-și atingă scopurile vieții.

3. Valorile comparate ale aplicării în România a Modelului pedagogic de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană au demonstrat anumite deschideri pentru consolidarea pedagogiei culturii emoționale. Eficiența, eficacitatea modelului aplicat în România poate fi apreciat în raport cu cel puțin trei criterii esențiale: evaluarea în raport cu cadrul conceptual proiectat și realizat în fiecare fază a experimentării modelului elaborat, cu relevanța definirii elementelor sale componente, cu gradul de fezabilitate și aplicare a acestuia, cu efectele formative manifestate de elevi la cursul optional, dar și la alte discipline școlare; evaluarea în raport cu nivelul inițial și apoi final al subiecților, având în vedere dificultățile identificate la începutul experimentului de învățare socio-emoțională. ***Problema științifică importantă soluționată în cercetare*** constă în: validarea experimentală a *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din pedagogia italiană în România* la nivelul procesului de învățământ, prin proiectarea/formarea competențelor socioafective, necesare în proiectarea educației pentru dezvoltare emoțională conform modelului educației bazate pe inteligența emoțională prin noi tehnologii, ce stimulează dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cultivarea spiritului umanist, a stilului managerial și eficientizarea climatului socioafectiv posibil de realizat prin reconstrucția mesajului pedagogic și promovarea parteneriatelor educaționale în baza reformei sistemului de învățământ, prin definirea idealului educației umaniste și a scopurilor educației democratice cu deschideri largi pentru consolidarea identității științifice a pedagogiei culturii emoționale.

CONCLUZII GENERALE

1. Studiul teoretic și experiențial al evoluției paradigmei inteligenței emoționale în plan internațional și în Italia din 1950 până în prezent a permis stabilirea cercetărilor semnificative din pedagogia Italiei care au stimulat afirmarea teoretică și praxiologică a pedagogiei culturii emoționale în România și R. Moldova. Descrierea parcursului istoric al paradigmei inteligenței emoționale prin examinarea cronologică a relevantelor contribuții teoretice la afirmarea valorilor specifice modelului educației bazate pe inteligența emoțională au condus la evidențierea unor autori și lucrări care impulsionează dezvoltarea pedagogiei culturii emoționale ca știință a educației.

2. Din analiza realizată asupra *pedagogiei Italiei din 1950 până în prezent s-a constatat, faptul, că cercetătorii din Italia manifestă interes în creștere pentru modelul educației bazată pe inteligență emoțională* (cap.1 al tezei). În publicațiile pedagogice apărute în Italia este promovat termenul de *pedagogie emoțională*, lansat în comunitatea științifică globală de Daniel Chabot (2000), termenul pedagogiei culturii emoționale, instituit în R. Moldova, este acceptat și în România. Profesorii școlari din România și R. Moldova, inspirați de modelul educației bazate pe inteligență emoțională, transpun în câmpul pedagogic cunoștințe noi din pedagogia Italiei prin valorificarea resurselor pedagogice necesare educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală, prin abordarea teleologică și de conținut, prin abordarea strategică și axiologică a dezvoltării afective a elevilor și a formării profesionale continue a culturii emoționale a cadrelor didactice (cap. 3 al tezei) cu largi deschideri spre problematica educației omului [45].

3. *A fost demonstrat științific că cercetările pedagogice din Italia reflectă afirmarea teoretică și practică a paradigmei inteligenței emoționale în contextul paradigmei psihologice, a paradigmei managementului clasei de elevi și a paradigmei curriculumului.* Ca rezultat al examinării contribuțiilor teoretice și practice ale cercetătorilor reprezentativi PIE din Italia la dezvoltare *au fost deduse tendințele valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România* (cap. 2 al tezei) *la nivelul reformei sistemului de învățământ (idealul educației umaniste și scopurile generale ale educației democratice) și la nivelul procesului de învățământ (modelul educației bazată pe inteligență emoțională. finalități ale educației pentru dezvoltare emoțională, conținuturi, strategii și valori)* [49].

4. *Au fost deduse constantele pedagogice ale evoluției paradigmei inteligenței emoționale în Italia* din multitudinea de publicații apărute *din 1950 până la ora actuală.* Contextualizarea pedagogică a modelului educației bazate pe inteligență emoțională aduce beneficii operaționale în vederea reconsiderării finalităților educației, a conținutului, a strategiilor de educație, a

instrumentelor de evaluare a nivelului de inteligență emoțională și a sistemului de valori aferente inteligenței emoționale (cap.2 al tezei).

5. S-a argumentat teoretic că impactul relevant al modelului educației bazate pe inteligență emoțională în lume și în mediul școlar din România a determinat apariția unor preocupări intense înregistrând tendințe de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale din Italia atât prin cercetări particulare, cât și prin programe educaționale orientate spre educația pentru dezvoltare emoțională în perspectiva edificării culturii sociale. Programele educaționale experimentale care au valorificat modelul educației bazată pe inteligență emoțională, aplicate pe plan internațional, au demonstrat, că prin formarea competențelor sociale elevii își pot soluționa multiple probleme sociale: *conflicte intra- și interpersonal, dezechilibru emoțional, impulsivitatea, agresivitatea, depresia, anxietatea, stima de sine scăzută, dificultăți relaționale și tulburări de comportament social* (cap. 1 și cap. 2 al tezei).

6. Acționând în baza tendințelor politicii educației și a politicilor sociale de promovare a modelului educației bazat pe inteligență emoțională, *a fost elaborat, întemeiat științific Modelul valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia*, implementat în România, la nivel de produs curricular prin elaborarea pieselor curriculare fundamentale: curriculum opțional la decizia școlii, ghid metodologic pentru profesorii școlari și suport teoretico-practic pentru elevi prin activități de educație pentru dezvoltare emoțională a elevilor și învățarea unui vocabular în limba italiană ce reflectă PIE din Italia, proces educațional care a generat formarea de competențe socio-emoționale ale elevilor contribuind semnificativ la sporirea nivelului de inteligență emoțională a elevilor în context școlar în perspectiva consolidării culturii sociale (cap. 2 și cap. 3 al tezei). *Rezultatele științifice obținute ce au contribuit la soluționarea unei probleme importante în cercetare vizează: evidențierea cercetărilor semnificative și a personalităților reprezentative apărute în procesul de afirmare a PIE în pedagogia Italiei din perioada 1950 până în prezent, fapt care a creat premise elaborării / aplicării experimentale a Modelului valorificării PIE din pedagogia Italiei în România: la nivelul procesului de învățământ, prin proiectarea/formarea competențelor socioafective, necesare în modelul educației bazate pe inteligență emoțională prin noi tehnologii, ce stimulează cultivarea spiritului umanist, a stilului managerial și eficientizarea climatului socioafectiv, reconstrucția mesajului pedagogic și promovarea parteneriatelor educaționale, posibil de realizat în baza reformei sistemului de învățământ, prin definirea idealului educației umaniste și a scopurilor educației democratice cu deschideri largi pentru consolidarea identității științifice a pedagogiei culturii emoționale, relevantă în vederea educației pentru dezvoltare emoțională a elevilor* (cap. 2 și cap. 3 al tezei).

Sugestii metodologice:

Rezultatele cercetării teoretico-experimentale demonstrează importanța praxiologică a *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia* și oportunitatea implementării acestuia în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice pentru valorizarea modelului educației bazate pe inteligența emoțională și pentru valorificarea teoretică și practică a PIE din Italia care ar fi rezonabil să fie proiectate la nivelul obiectivelor educației pentru dezvoltare emoțională în cadrul disciplinelor școlare.

Conceptorilor de curriculum: asigurarea unui proces calitativ de învățământ în cadrul căruia să se regăsească conținuturi curriculare însoțite de activități aferente EDE, care să conducă la formarea competențelor sociale.

Profesorilor școlari: experimentarea practică a *Modelului valorificării paradigmei inteligenței emoționale din Italia*; promovarea valorilor culturii emoționale a profesorilor școlari, implementarea descriptorilor competențelor sociale prin valorificarea oportunităților parteneriatului educațional în vederea anticipării problemelor de ordin emoțional și pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor.

Cercetătorilor în domeniu: rezultatele cercetării privind evoluția PIE în Italia pot fi utilizate în perspectiva proiectării investigațiilor pe dimensiuni specifice modelului educației bazate pe inteligență emoțională: specificul exprimării emoțiilor în contextul culturii naționale, particularitățile de gen în dezvoltarea afectivă a personalității și dezvoltarea inteligenței emoționale la preadolescență.

Bibliografie

În limba română:

1. Albrecht K. Inteligența practică. Artă și știința simțului practic. București: Curtea Veche, 2008. 424 p.
2. Albrecht K. Inteligența socială. Noua știință a succesului. București: Curtea Veche, 2007. 336 p.
3. Albu G. Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice. Iași: Editura Institutului European, 2008. 315 p.
4. Albulescu I. Doctrină pedagogică. București: E.D.P., RA, 2007. 400 p.
5. Andrei I. Predicția performanței profesionale și academice: model al performanței umane. Teză de doctor. București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2012. 181 p.
6. Andrișchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: 2012. 333 p.
7. **Androne S. I. Affettività e apprendimento. Formazione emotivo-affettiva. („Învățarea emoțional-afectivă”).** București: Editura Moroșan, 2016, 131 p.
8. **Androne S. I. Afirmarea paradigmei inteligenței emoționale italiene în România și Republica Moldova. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a. Bălți, 2017. p. 211-215**
9. **Androne S. I. Armonizarea IQ și EQ pentru o carieră rezonantă a cadrelor didactice și pentru eficiența școlară. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor. Volumul XIII, Partea a I-a. Chișinău, 2015. p.117-124**
10. **Androne S. I. Dimensiuni actuale în studiul comparat al inteligenței emoționale. În: Rezistența la educație: soluții și perspective. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Bălți, 2014. p. 302-307**
11. **Androne S. I. Prin educație pentru dezvoltare emoțională spre comunicare eficientă. În: Revista de Științe socio-umane, nr. 2 (30). Chișinău, 2015, p. 87-92**
12. **Androne S. I. Paradigma educației. Comutarea de paradigme educaționale. În: Universul Științelor. Simpozionul Internațional. Iași, 2016. p. 54-60**
13. **Androne S. I. Cercetări ale autorilor italieni asupra impactului inteligenței emoționale în procesul de învățare. În: Electronics, computers and artificial intelligence – ECAI . Vol. 8. Materialele Conferinței științifice internaționale. Ploiești, 2016, p. 1-3**

14. **Androne S. I. Allenare le emozioni a scuola. Una guida per educare all'affettività** („Educația inteligenței emoționale în școală”). București: Editura Moroșan, 2016. 111 p.
15. **Androne S. I., Marinescu R. Limba italiană pentru cei mici/ Italiano per bambini, Volumul I. Pitești: Editura Elicart, 2014. 60 p.**
16. **Androne S. I. La comprensione empatica e l'autostima come strumenti educativi e di relazione. În: *Langue and literature European Landmarks of Identity*. Conferința științifică națională. Pitești, 2014, p. 378-383**
17. **Androne S. I. Interferenza dell'emozione sulle capacità di apprendimento . În: *Revista Universitară*, nr.1 vol. 5. București, 2014, p. 163-171**
18. **Androne S. I. L'intelligenza delle emozioni . Românitățe, cultură, educație, cercetare, management. În: *Ghid metodic de educație, informare, cultură și cercetare științifică în domeniul didacticii, specialității și managementului educațional*. 2015. p.77-78**
19. **Androne S. I. Rolul emoțiilor în procesul de învățare. În: *Universul științelor. Materialele Simpozionului Științific Internațional*, ed. VI Iași, 2015, p. 37-40**
20. **Androne S. I. Tendențe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ și la nivelul procesului de învățământ. În: *Didactica Pro*, Nr 6 (112), Chișinău, 2018 p. 12-15. ISSN 1810-6455**
21. **Androne S. I. La teoria delle intelligenze multiple di Gardner e la sua attualità pedagogica - studiu de specialitate. În: *Ghid metodic de educație, informare, cultură și cercetare științifică în domeniul didacticii, specialității și managementului educațional. Românitățe, cultură, educație, cercetare, management*. 2014. p.61-63**
22. **Androne S. I., Marinescu R. Limba italiană pentru cei mici. Italiano per bambini. Volumul II. Pitești: Editura Elicart, 2014. 96 p.**
23. **Argyle M. Competențele sociale. În: *Psihologia socială a relației cu celălalt* (trad.). S. Moscovici (coord.) Iași: Polirom, 1998. 367 p.**
24. **Azzopardi G. Dezvoltați-vă inteligența. București: Teora, 2008. 127 p.**
25. **Bennett-Goleman T. Alchimia emoțională. București: Curtea veche, 2005. 528 p.**
26. **Bârsan El. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Ch: UPSC, 2017. 200 p.**
27. **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.**
28. **Boncu Șt., Ceobanu C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013. 381 p.**
29. **Brăguță Sn. Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană. Chișinău: 2012. 140 p.**
30. **Breben S. Activități bazate pe inteligențe multiple. vol. 4: Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară și școlară mică. Craiova, Editura Reprograph, 2010. 107 p.**

31. Bredberry Tr., Greaves J. Inteligența emoțională - tot ce trebuie să știi pentru a-ți folosi eficient EQ-ul. București: Amaltea, 2008. 168 p.
32. Bucun N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: Univers Pedagogic, 2014, nr 1, p. 3-16.
33. Cadrul European Comun de Referință Pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
34. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
35. Călin M. Filosofia educației, Iași: Polirom, 2006. 250 p.
36. Cerasela T. Inteligență emoțională și inteligență academică - eficiență comportamentală. București, Editura Academiei Naționale de Informații Mihai Viteazul, 2010. 264 p.
37. Chiș V. De la pedagogie pentru Cunoștințe la pedagogie pentru Competențe. Iași: Polirom, 2006, 425 p.
38. Chițu S. Formarea empatiei cadrelor didactice. Chișinău: CEP USM, 2005. 171 p.
39. Ciff S. Emoționalitate, stres și inteligență emoțională: concepte, mecanisme, conexiuni în rândul profesorilor. Teză de doctor. București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Școala doctorală Științele Educației, 2013. 286 p.
40. Cireașă M., Bratosin D. Inteligența emoțională la școlarul mic. Brăila, [s.n.], 2012. 124 p.
41. Codul Educației al Republicii Moldova (2014) http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1319_3.-Proiectul-Codului-educatiei.pdf (vizitat 12.02.15)
42. Cojocaru - Borozan M., Bushnaq T., Șova T., Țurcan-Balțat L., **Androne S. I.**, Zagaievschi C. Glosar român - englez - rus - francez - italian: Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016 . 465 p.
43. Cojocaru C-L. Incidența inteligenței emoționale în cristalizarea profilului personologic. București, Editura Centrului Tehnic-Editorial al Armatei, 2008. 176 p.
44. Cojocaru M. Cultura emoțională a profesorului. Suport de curs. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2009. 70 p.
45. Cojocaru V. G. Calitatea în educație „Managementul calității”. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
46. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Teză de doctor habilitat. Chișinău: 2010. 228 p.
47. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 334 p.
48. Cojocaru-Borozan M., Șova T. Țurcan-Balțat L. Psihologia emoțiilor. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014, 228 p.

49. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
50. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 80 p.
51. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
52. Cosnier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. Iași: Polirom, 2002. 196 p.
53. Crisan (Moraru) A. Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta prescolară. Teză de doctor. București: Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, 2011. 351 p.
54. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. A-C. București: Publishing House, 2015. 831 p.
55. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 398 p.
56. Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p.
57. Crișan-Moraru A. Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară. Rezumatul tezei de doctorat. București: 2011. 70 p.
58. Csorba D. Școala activă, paradigmă a educației moderne. București: EDP, 2011. 313 p.
59. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: Primex-com SRL, 2013. 328 p.
60. Dandara O. ș.a. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p.
61. Dinu-Teodorescu G. Inteligența emoțională și voluntariatul. Teză de doctor. București: Universitatea din București. Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, 2016. 442 p.
62. Dumitrache S-D. Rolul cinematerapiei în dezvoltarea creativității și inteligenței emoționale la tineri. Teză de doctor. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2014. 238 p.
63. Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Craiova: Editura Arves, 2008. 148 p.
64. Dumitru El. I. Inteligența emoțională și atașament: predictorii ai convingerilor iraționale la tineri. Teză de doctor. București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Specializarea Psihologie, 2013. 262 p.
65. Elias M. J., Tobias, S. E., Fridlander B. S. Inteligența emoțională în educarea copiilor. București: Curtea veche Publishing, 2002. 272 p.
66. Elias M.J., Tobias S.E., Fridlander B. S. Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților. București: Curtea veche Publishing, 2003. 296 p.
67. Fodor I.D. Inteligența emoțională și stilurile de conducere. Iași: Lumen, 2009. 152 p.
68. Furtună M. Supertehnici pentru dezvoltarea inteligenței. Medgidia, Fulger, 2012. 256 p.

69. Gaitan L. Rolul consilierii educaționale de grup în dezvoltarea inteligenței emoționale. Teză de doctor. București: Universitatea București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2016. 298 p.
70. Gardin F. Inteligență emoțională. Pitești, Delta Cart Educațional, 2010 . 142 p.
71. Gardner H. Inteligente multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Sigma, 2007. 320 p.
72. Genderen E-V. Relația dintre inteligența emoțională și stilul de leadership: studiu comparativ de gen. În: Revista de management comparat internațional. Nr. 2, vol. 13, 2012. p. 224-236
73. Gherasim L. Educația socială și emoțională – un cadru integrativ al consilierii pentru dezvoltarea inteligenței emoționale ale elevilor. În: Incursiuni didactice în dinamica educațională. Materialele conferinței Naționale de educație. Ediția a III-a, Suceava. 2014. p.186-195.
74. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p.
75. Goleman D. Inteligența emoțională cheia succesului în viață. București: Alfa, 2004. 376 p.
76. Goleman D., Mckee An., Boyatzis R. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea veche, 2007. 320 p.
77. Guțu Vl. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP, USM. 2009. 390 p.
78. Hahaianu F. Explorarea competenței socio-emotionale în domeniul inteligenței. Bucuresti: Editura Top Form, 2016. 116 p.
79. Hahaianu Fl. Competenta socio-emotională și problematica standardelor profesionale în formarea initiala a ofiterului de informații. Teză de doctor. Bucuresti: Universitatea din Bucuresti, Facultatea de Psihologie si Stiintele Educatiei, Domeniul Stiinte ale Educatiei, 2014. 234 p.
80. Hughes M. Inteligența emoțională în acțiune. București, Curtea Veche, 2017. 479 p.
81. Ianioglo M. Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Teză de doctor. Chișinău: 2013. 324 p.
82. Ilica A. Pedagogia contemporană. Arad: Tiparnița, 2015. 270 p.
83. Ilie-Petrescu M. Rezonanța socială a inteligenței. Rezumatul tezei de doctor. Cluj Napoca: 2011. 37 p.
84. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 254 p.
85. Ispas Cr. Contribuții ale pedagogiei italiene postmoderne la fundamentarea epistemică a științelor educației. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2010. 150 p.
86. Jderu G. Introducere în sociologia emoțiilor. Iași, Polirom, 2012. 257 p.

87. Joița El. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 280 p.
88. Joița El. Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
89. Jonnnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe. Un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 122 p.
90. Kuhn T. Structura revoluțiilor științifice. București: Humanitas, 2008. 278 p.
91. Lazarus R. S. Emoție și adaptare. București: Editura Trei, 2011. 688 p.
92. Lupu V. Inteligența emoțională și creativitatea la elevii supradotați. Teză de doctor. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2013. 248 p.
93. Macavei El. Pedagogie. Teoria educației. Vol.I, Editura Aramis, București, 2001. 352 p.
94. Manz Ch. Disciplina emoțională. București: Curtea veche, 2005. 215 p.
95. Martin D- M. Inteligența emoțională și agresivitatea la locul de muncă. Teză de doctor. București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Școala doctorală, 2014. 302 p.
96. Matei L-M. Stresul ocupațional și influența nivelului inteligenței emoționale asupra acestuia în mediul organizațional. În: Revista de psihologie organizațională. Universitatea din București. Centrul de Psihologie Aplicată. Vol. 8, nr. 1-4, 2008, p. 107-125.
97. Mayer J.D., Salovey P. Teoria inteligenței emoționale. Buc: Ed. All, 1990. 198 p.
98. Milcu M. Psihologia relațiilor interpersonale. Iași: Polirom, 2005. 230 p.
99. Morărașu L- M. Rolul inteligenței emoționale în dezvoltarea creativității. Bacău, Rovimed Publishers, 2012. 120 p.
100. Munteanu M. Rolul inteligenței emoționale în cadrul relațiilor interpersonale. Iași, Pim, 2007. 128 p.
101. Nastase (Suditu) M. Inteligența emoțională și reușita socioprofesională la studenți: viitoare cadre didactice. Teză de doctor. București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2006. 240 p.
102. Năstasă L. E. Educația inteligenței emoționale. Program de formare - dezvoltare continuă a cadrelor didactice. Brașov: Compas-management, 2011. 70 p.
103. Noveanu E. Cercetarea pedagogică. Abordări cantitative. În: *Curriculum pedagogic II*, Sorin Cristea (coordonarea generală). București: EDP, 2008, 556 p.
104. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 336 p.
105. Nechita Z. Inteligența emoțională a școlarului mic - modalități de cunoaștere și dezvoltare. Bacău, Editura Casei Corpului Didactic, 2010. 112 p.

106. Nicodinescu El. Rolul jocului în dezvoltarea inteligenței emoționale a copilului preșcolar - - lucrare științifică. Caracal, Editura Hoffman, 2011. 72 p.
107. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chișinău: FEP „Tipografia Centrală”, 2005. 207 p.
108. Patrașcu Dm., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006. 296 p.
109. Păun E. Școala - abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999. 170 p.
110. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
111. Pâslaru V., Papuc L., Negură I., Cojocaru-Borozan M. ș.a, Construcție și dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic, partea I. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 176 p.
112. Petrescu A-M. Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației. Teză de doctor. Chișinău: 2013. 234 p.
113. Piaget J. Psihologia inteligenței. Chișinău: Editura Cartier, 2008. 204 p.
114. Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău: Lyceum, 2013. 320 p.
115. Pop-Coman C. Inteligență emoțională. În: Revista de psihoterapie experiențială. Vol. 14, nr. 56, 2011, p. 37-49.
116. Purușniuc I. Dezvoltarea creativității din perspectiva inteligenței emoționale. Botoșani, 2014. 115 p.
117. Racu I. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2005. 240 p.
118. Raftu Gh. Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România. În: Didactica Pro..., 2016, nr. 1 (95), p. 13-15.
119. Ribot Th. Logica sentimentelor. București: Ed. Univers Enciclopedic Gold, 2010. 176 p.
120. Rime B. Comunicarea socială a emoțiilor. București: Ed. Trei, 2007. 493 p.
121. Robu M. Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne, E. D. P. „Publishing Hous”. 2008. 130 p.
122. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004. 248 p.
123. Roco M. Management și inteligență emoțională. În: Revista de psihologie organizațională/ Universitatea din București. Centrul de Psihologie Aplicată, nr. 1 (2002), p. 39-50.
124. Rosca C-A. Dimensiuni, influențe și determinari ale inteligenței emoționale asupra leadership-ului charismatic-transformațional. Teză de doctor. București: Universitatea din București. Facultatea de Psihologie și Științele Educației. 2017. 295 p.

125. Roșca C. Liderul transformațional-carismatic- competențe emoționale și valori. București, Tritonic, 2015. 314 p.
126. Rusu E. Relevanța formării inteligenței emoționale la studenții pedagogi. În: Acta et Commentationes. Revistă științifică, Nr.1, Chișinău: CEP UST, 2012, p. 78-90
127. Rusu El. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2013. 252 p.
128. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere teoretice și metodologice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 171 p.
129. Santi El-A. Inteligența emoțională și reprezentările religioase la prescolari. Teză de doctor. București: Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Școala Doctorală, 2013. 398 p.
130. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
131. Segal, J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 2000. 186 p.
132. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UST, 2012, 100 p.
133. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p.
134. Stan E- N. Personalitatea membrilor organizației în relație cu inteligența emoțională. Sibiu, Alma Mater, 2011. 51 p.
135. Stanciu I. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Ediția a III a, revăzută. Iași: Institutul European, 2006, 304 p.
136. Stein St. J., Book Howard E. Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru. București: ALFA, 2003. 288 p.
137. Suditu M. Inteligența socio-emoțională, competență a profesiei didactice. Pitești, Paralela 45, 2009. 227 p.
138. Șchiopu C. Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: 2016. 340 p.
139. Șova T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p.
140. Tache V. Rolul inteligenței emoționale în creativitatea preșcolarilor - lucrare de psihopedagogie preșcolară. Caracal, Hoffman, 2009. 127 p.
141. Tiurbe V. Educarea inteligenței emoționale și sociale. Oradea, Editura Didactica Militans - Casa Corpului Didactic, 2011. 168 p.
142. Țurcan L. Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice. Teza de doctor. Chișinău: 2015. 195 p.

143. Ungureanu M. Competențele emoționale și coordonatele relației de leadership. Drobeta-Turnu Severin, Irco Script, 2008. 94 p.
144. Vancea F. Calatoria eroului: o viziune psihologică privind maturizarea, evoluția umană și dezvoltarea personală. București: Editura Sper, 2016. 270 p.
145. Vlaicu Cl. Inteligența emoțională și credința adolescenților. Târgoviște, 2011. 99 p.
146. Voicu M. Educația emoțională ca mijloc de optimizare a climatului educativ. Târgu-Jiu, Măiastra, 2008. 83 p.
147. Wood R., Tolley H. Inteligența emoțională prin teste. București: Meteor Press, 2003. 146 p.
148. Zagaievschi C. Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: 2013. 234 p.
149. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 192 p.

În limba italiană:

150. Acone G. Fondamenti di pedagogia generale. Salerno, Edisud Salerno, 2001, 170 p.
151. Acone G. L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive, Salerno, Edisud Salerno, 2005, 262 p.
152. Acone G. Pedagogia di fine secolo. Roma, Il Segnalibro, 1999, 170 p.
153. Albanese O., Franco A. Competenza emotiva tra psicologia ed educazione Erickson, 2006. 135 p.
154. Amaturio E. Il concetto di paradigma nelle scienze sociali, Milano 2000. 112 p.
155. Antognazza D., Sciaroni L. Promuovere strategie di pensiero alternative, Locarno, 2009. 135 p.
156. Avanzini A. Apologia della pedagogia, Milano, Franco Angeli, 2003, 128 p.
157. Battacchi M. W. Lo sviluppo emotivo. Dezvoltarea emoțională. 2004. 250 p.
158. Battacchi M. W. -Lo sviluppo emotivo, Roma: Laterza, 2004. 143 p.
159. Bellatalla, L. Genovesi, E. Marescotti. Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza, Milano, Franco Angeli, 2003, 176 p.
160. Bellingreri A.. Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale, Milano, Vita e Pensiero, 2007, 480 p.
161. Bertin G. M., Contini, M.G. Educazione alla progettualità esistenziale Roma, Armando, 2004, 192 p.
162. Bertolini P. Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali, Torino, UTET, 2005, 342 p.
163. Blezza F., Educazione XXI secolo, Cosenza, Pellegrini, 2007, 608 p.
164. Blezza F., Studiamo l'educazione oggi, Venosa, Osanna, 2005, 270 p.

165. Bollnow O. Le tonalità emotive, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 2009. 150 p.
166. Borgna E. L'arcipelago delle emozioni, Milano, Feltrinelli, 2002. 148 p.
167. Borrelli M. La pedagogia italiana contemporanea. vol. III, Pellegrini, 1996, 288 p.
168. Cambi F. Le pedagogie del Novecento, Roma-Bari, Laterza, 2005, XI-221 p.
169. Cambi F., Santelli Beccegato, L., (a cura di). Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico, Torino, UTET, 2004, 238 p
170. Cigala A., Corsano, P. So-stare in solitudine: tra competenza emotiva e competenza sociale, Milano: McGraw-Hill, 2004. 270 p.
171. Cioni L. Inteligenza emotiva. Neuro Scieze - Italia. Posted By D. Goleman. Milano. 2011. 250 p.
172. Colli M., Rossana Colli, Saviem Mari. Il mio diario delle emozioni, Comprendere ed esprimere rabbia, paura, tristezza e gioia, Erickson, 2009. 150 p.
173. Contini M. Per una pedagogia delle emozioni, Firenze: La Nuova Italia, 1992. 240 p.
174. Corsi M. (ed.). La ricerca pedagogica in Italia: tra innovazione e internazionalizzazione. Lecce: Pensa Multimedia, 2014. 142 p.
175. Cunico M. Educare alle emozioni, Città Nuova, Roma 2004.140 p.
176. D'Alfonso R. Emozioni in gioco: giochi e attività per un'educazione alle emozioni, Torino: EGA, 2005. 135 p.
177. D'Urso V. Introduzione alla psicologia delle emozioni, Roma: Laterza, 1998. 300 p.
178. De Monticelli R. L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire, Milano, Garzanti. 2003. 280 p.
179. Dellabiancia M. P. La riforma della scuola e il successo scolastico. 2001. 250 p.
180. Descartes R. Le passioni dell'anima, tr. it., Milano, Bompiani, 2003. 160 p.
181. Di Fabio A. M. Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il training, Giunti Organizzazioni Speciali, 2010. 220 p.
182. Di Pietro, M. L' ABC delle mie emozioni: corso di alfabetizzazione socioaffettiva, Trento: Erickson, 2003. 240 p.
183. Doudin Pierre-André, Pfulg L., Pons F. e Martin D. Una filosofia preventiva. Marie-France Daniel, Emmanuèle Auriac-Peyronnet e Michael Schleifer. Un intervento per favorire l'integrazione scolastica di bambini gravemente abusati. Erickson, 2012. 318 p.
184. Doudin P. A., Pfulg L., Pons F. e Martin D., Una filosofia preventiva. Un intervento per favorire l'integrazione scolastica di bambini gravemente abusati, Erickson, 2012. 230 p.
185. Fedeli D. Emozioni e successo scolastico, Roma: Carocci Faber, 2006. 100 p.
186. Ford-Martin P. Emotional intelligence. Gale Encyclopedia of Psychology formativo di tuttigli alunni, in "Rivista dell'istruzione". 2001. 190 p.

187. Ford-Martin, P. Emotional intelligence. Gale Encyclopedia of Psychology formativo di tutti gli alunni, in "Rivista dell'istruzione". 2001. 136 p.
188. Gennari M., Trattato di pedagogia generale, Milano, Bompiani, 2006, 483 p.
189. Gläser-Zikuda M. e Philipp Mayring. Sviluppare il piacere di imparare a scuola, Erickson, 2012. 180 p.
190. Goleman D. L'intelligenza emotiva, tr. it., Milano, Rizzoli.1996. 340 p.
191. Grazzani G. I. Psicologia dello sviluppo emotivo, Bologna: Il Mulino, 2009. 145 p.
192. Grazzani I., Gavazzi V., Ornaghi C. La competenza emotiva dei bambini-Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria, Erickson, 2011. 240 p.
193. Greenspan S. L'intelligenza del cuore: le emozioni e lo sviluppo della mente. Milano, Mondadori. 1997. 240 p.
194. Hans N. Educazione comparata; studio delle tradizioni dei fattori educativi, Armandi Edizioni Roma. 1995. 235 p.
195. Heidegger M. Essere e tempo, tr. it., Milano, Mondadori, 2006. 245 p.
196. Iori V. Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi, Erickson, 2006, 221 p.
197. Jones J. P. e Hancock D. R. Sviluppare le capacità di assunzione delle decisioni per preparare i giovani adolescenti a un futuro migliore, Erickson. 2012. 118 p.
198. Lafortune L. e Francisco Pons. Il ruolo dell'ansia nella metacognizione: una riflessione finalizzata alle azioni Erickson, Trento 2012. 120 p.
199. Lafortune L. Strumenti di psicologia dell'educazione e della formazione. Trento: Erickson, 2012. 160 p.
200. Lafortune L., Doudin Pierre-André , Pons F., Dawson R. Hancock. Le emozioni a scuola Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente Edizione italiana a cura di Caterina Fiorilli e Ottavia Albanese Erickson, Trento 2012. 140 p.
201. Lafortune L., Pierre-André Doudin, Pons F., Dawson R. Hancock. Le emozioni a scuola- Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente, Edizione italiana a cura di Caterina Fiorilli e Ottavia Albanese, Erickson, 2012. 245 p.
202. Lo Presti, C. L'alfabeto delle emozioni: giochi e strumenti per l'alfabetizzazione emotiva, Molfetta: Edizioni La Meridiana, 2007. 128 p.
203. Mariani A. Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi, Lecce, Pensa MultiMedia, 2005. 278 p.
204. Mario di Pietro. L'ABC delle mie emozioni. Giochi e attività per l'educazione razionale-emotiva. Erickson, 2012. 240 p.

205. Martino P. Pedagogia contemporanea, Roma, Anicia, 2010. 136 p.
206. Masci S. A scuola di emozioni. Insegnanti e genitori ascoltano gli adolescenti, Armando Editore, 2012. 245 p.
207. Morganti A.. Intelligenza emotiva e integrazione scolastica, Carocci, 2012. 138 p.
208. Oltre la scuola. Imparare intelligenza emotiva giocando. În: <http://www.intelligenzaemotiva.it/Attivita/Imparare.giocando.htm> (vizitat 12.03.2016).
209. Piatti L. Emozioni in gioco: carte per educare alle competenze emotive, Molfetta (Bari): La Meridiana , 2008. 214 p.
210. Pomati P. Grammatica delle emozioni: come comprendere e gestire le proprie e quelle dei figli, Casale Monferrato: Sonda, 2004. 214 p.
211. Presti C.,Visita A. Intelligenza emotive. www.for-mother-earth.it (vizitat 24.04.2015).
212. Rossi B. L'educazione dei sentimenti, Milano, Unicopli. 2006. 140 p.
213. Salvatrice E. Storia della pedagogia, Napoli, Edises, 2010. 192 p.
214. Santoianni F., Striano, M. Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento. Bari-Roma. Laterza. 2003. 246 p.
215. Scataglini C. Magigum e il volo delle emozioni: nella scuola di Cartonville si impara a leggere nel proprio cuore, Trento: Erickson, 2005. 180 p.
216. Serafini G. Laicità educazione e scuola nella pedagogia italiana dall' Unità ai giorni nostri, Roma, Bulzoni, 2003. 175 p.
217. Stein E. Il problema dell'empatia, tr. it., Studium, Roma.1998. 178 p.
218. Tarozzi M. Pedagogia generale. Educazione comparata. Milano, Guerini e Associati, 2001. 385 p.
219. Ulisse M., Schiralli R. Intelligenza Emotiva A Scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni , Erickson, 2012. 136 p.
220. Vico G. Pedagogia generale e nuovo umanesimo. Brescia. La Scuola. 2002. 192 p.
221. Zambrano M. Verso un sapere dell'anima, Milano, Cortina,1996. 158 p.
222. Zorzi F., Corrias D., Fiorilli C., Gabola P., Strepparava M. G. e Albanese O., La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout, Erickson, Trento, 2012. 410 p.

În limba engleză:

223. Bar-On R. The Emotional Quotient Inventory. Multi-Health Systems, Toronto: ISP, 1997. 165 p.
224. Bar-On R., Parker J.D.A. The Handbook of Emotional Intelligence. Jossey-Bass. 2000. <http://egi.org/reuven.htm> (vizitat 9.05.2013)

225. Barry J., Chandler J., Clark H. Between the Ivory Tower and the Academic Assembly Line, *Journal of Management Studies*, 38 (1), 2001. p. 88–101
226. Burchell G., Gordon C., Miller P. *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, University of Chicago Press, 1991. 227 p.
227. Emmerling R., Shanwal V. K., Mandal M. K. Emotional Intelligence. In: *Theoretical and Practical Perspective*. Nova Science Publishers. Inc., 2008, p. 120-115.
228. Ford-Martin P. Emotional intelligence, *Gale Encyclopedia of Psychology formativo di tuttigli alunni*, in “*Rivista dell’istruzione*”. 2001, p. 5
229. George.W.H. *The Scientist in Action. A Scientific Study of his Method’s*. London:Wuiliam and Norgate,1936, p. 5
230. Hein S. History and definition of emotional intelligence. 2005. 210 p. <http://www.eqi.org/history.htm> (vizitat 13.08.2014)
231. Lopes P., Salovey P., Straus P., Emotional Intelligence, personality and the perceived qiality of social relationships. *Personality and Individual Differences*. 2003, p. 641-658
232. Thorndike, R.K. Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine* 140. p. 227-335.

În limba franceză:

233. Beauvineau G., Blain-Joguet Evelyne. Les Mascottes des Sentiments: une éducation émotionnelle pour les enfants. N° 129, 2009. p. 54. <http://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2009-1-page-54.htm> (vizitat 2.01.2015)
234. Bobot L. L'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale ?. 2010. Nr. 31, p. 407-430. <http://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-1-page-407.htm> (vizitat 11.02.2010)
235. Chabot D., Chabot M. *Pedagogie emotiennelle. Resentir pur apprendre*. Quebec: trafford publishing. 2005.
236. Gendron B. Capital émotionnel, compétences émotionnelles & intelligence émotionnelle en éducation et formation: enjeux, implications & retombées. 2009. <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1116> (vizitat 15.08.2014)
237. Gomez Jean-Marc, Martial Vander Linden. Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent. 2009. Nr. 2, p. 27-34. <http://www.cairn.info/revue-developpements-2009-2-page-27.htm> (vizitat 4.03.2012)
238. Haag Ch., Laroche Hervé. Dans le secret des comités de direction, le rôle des émotions: proposition d'un modèle théorique. Vol. 12, 2009. p. 82. <http://www.cairn.info/revue-management-2009-2-page-82.htm> (vizitat 6.05.2011)

239. Hecquard Fr. Directrice des bibliothèques de Rouen. Formation et développement de l'intelligence émotionnelle. Paris, 2009. P. 54. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-04-0073-015> (vizitat 4.03.2012)
240. Jeudy-Ballini M. L'altérité de l'altérité ou la question des sentiments en anthropologie. Le Journal de la Société des Océanistes, 2010. p. 130-131 . <http://jso.revues.org/6035> (vizitat 8.09.2017)
241. Parent Florence, Jouquan Jean, Kerkhove Leslie, Jaffrelot Morgan, De Ketele Jean-Marie. Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé. EDP Sciences, Société Internationale Francophone d'Education Médicale, 2012. [http://www.ulb.ac.be/esp/pedasp/docs/pmed120056\[1\].pdf](http://www.ulb.ac.be/esp/pedasp/docs/pmed120056[1].pdf) (vizitat 12.05.2016)
242. Thibodeau R. Autonomie affective et émotionnelle. Édité en mars 2011, par La maison les éditions Quebecor. <http://www.psychos-ressources.com/bibli/autonomie-affective-emotionnelle.html> (vizitat 6.02.2013)

În limba rusă:

243. Андреева И. Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта. Когнитивная психология: сб. статей / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радченко Минск: БГПУ, 2006, стр. 49-66
244. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя. Москва: Народное образование, 2006, № 2, стр. 216-223
245. Андреева И. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. Москва: Вопросы психологии, № 3, 2006, стр. 78-86
246. Березовская Т. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников. Когнитивная психология: сб. статей под ред. А. П. Лобанова, Минск: БГПУ, 2006, стр. 16-20
247. Давыдова Ю. Особенности эмоционального интеллекта подростков. Москва: Вестник РУДН. Серия: Психология и Педагогика № 2, 2007. стр. 92-100
248. Ильин Е. Чувства и эмоции. Санкт-Петербург: Изд. Питер. 2001. 752 стр.
249. Орел Е. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики. Flogiston.ru/articles/general/EQ, may 28, 2007. (vizitat 18.09.2014)
250. Юсупова Г. Состав и измерения эмоциональной компетентности. Диссертация соискание ученой степени канд. псих. наук. Казань: 2006. 166 стр.

Site-uri

251. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_ro.pdf
252. <http://inteligenta-emotionala-eq.ro/cursinteligentaemotionala> (vizitat 10.10.2012)
253. <http://m.emag.ro/introducere-in-sociologia-emotiilor-gabriel-jderu-9789734621873/pd/E3PC60BBM/>(vizitat 11.11 2011)
254. <http://psihoconsultanta.wordpress.com/leadership/inteligenta-emotionala/> (vizitat 3.07.2012)
255. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/educatia-bazata-pe-inteligenta-emotionala.html> (vizitat 11.11. 2011)
256. http://www.asvarese.it/tavoli_affettivita/progetto_affettivita.pdf
257. <http://www.avarap06.org/article/l-intelligence-emotionnelle> (vizitat 13.05. 2017)
258. <http://www.education-emotionnelle.com/articles/etudes-et-articles-scientifiques-a-telecharger/> (vizitat 17.09. 2013)
259. <http://www.inteligenta-emotionala.ro/inteligenta-emotionala/prezentare/>(vizitat 3.04.2009)
260. http://www.scribube.com/profesor-scoala/Dezvoltareaemotionala-si-sociala_55268.php. (vizitat 4.05. 2018)
261. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Reprints/EIreprints%20MSCEIT (vizitat 11.11 2011).
262. <https://www.linkedin.com/pulse/inteligenta-sociala-si-emotionala-adelina-rotaru>
263. <http://iceberg.1educat.ro/content/emotionala.html> (vizitat 3.01.2012)
264. <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Paradigme.htm> (vizitat 11.03.2013)
265. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Postmodernism> (accesat la 23.06.2014)
266. <http://www.sensart.ro/inteligenta-emoționala.html> (vizitat 11.11 2011)
267. <https://septimiuchelcea.wordpress.com/about/> (vizitat 16.12 2014)

Termeni specifici paradigmei inteligenței emoționale

Coeficientul de emoționalitate (QE) sau **coeficientul emoțional** este indicele gradului de dezvoltare emoțională [51, p.15].

Competența emoțională este rezultatul sporirii coeficientului de emoționalitate (QE), un sistem de convingeri/atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță [49, p. 49].

Construcție curriculară – activitatea de elaborare a pieselor curriculare; domeniul acestei activități [111].

Cultura emoțională a profesorului constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor *intrapersonală și comunicativ-relațională* reprezentate într-un sistem de valori emoționale, care sunt elaborate de profesori pentru maximizarea eficienței socio-profesionale; se exprimă prin competențe emoționale, care se integrează într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional [51, p. 29].

Cultura socială - orientează valoric blocul cultural în funcție de interesele, tendințele și aspirațiile dominante ale unor epoci sau grupuri sociale, modelează personalitatea umană, este implicată structural și funcțional în toate interstițiile unei societăți [260].

Curriculum – totalitatea acțiunilor educaționale, proiectate și realizate; textul care reprezintă curriculumul proiectat [55].

Educație pentru dezvoltare emoțională – *nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mentală și integrarea socio-profesională* [149].

Inteligența emoțională - capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație, etc.). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor, cu minim de conflicte intra și interpersonale [74]. **Inteligența emoțională** se asociază mai degrabă cu potențialul de a avea succes [223].

Modelul educației bazată pe inteligență emoțională aplică principiile inteligenței emoționale pentru disciplinarea conduitei afective a educaților care produce schimbări pozitive la nivel personal și la nivel interpersonal, posibile prin dezvoltarea competențelor socio-

emoționale, care se pot forma prin educație a emoționalității, analiza experiențelor emoționale, prin consiliere și psihoterapie [223]. **Modelul educației emoționale** include cele trei elemente care intervin în orice manifestare emoțională: (a) evenimentul activator care trebuie luat în considerare; (b) propria reprezentare mentală a realității, propriul mod de gândire, interpretare și evaluare; (c) situația cu care se confruntă individul, precum și reacția sa emoțională și comportamentală [231].

Paradigma (T. Kuhn) este un exemplu, model între elementele căruia nu există subordonare; totalitate de premise teoretice și metodologice, ce determină o cercetare științifică concretă, întruchipată în practica științifică la etapa dată; un univers coerent de principii acceptate de o comunitate științifică; o transformare în reprezentare științifică a percepției realității, adică un ansamblu de elemente epistemologice, teoretice și conceptuale, care servesc unei direcții științifice drept cadru de referință într-un domeniu, constituind o axă verticală; este un mecanism de selectare și de recompunere destinat să facă o anumită realitate inteligibilă [90, p. 53].

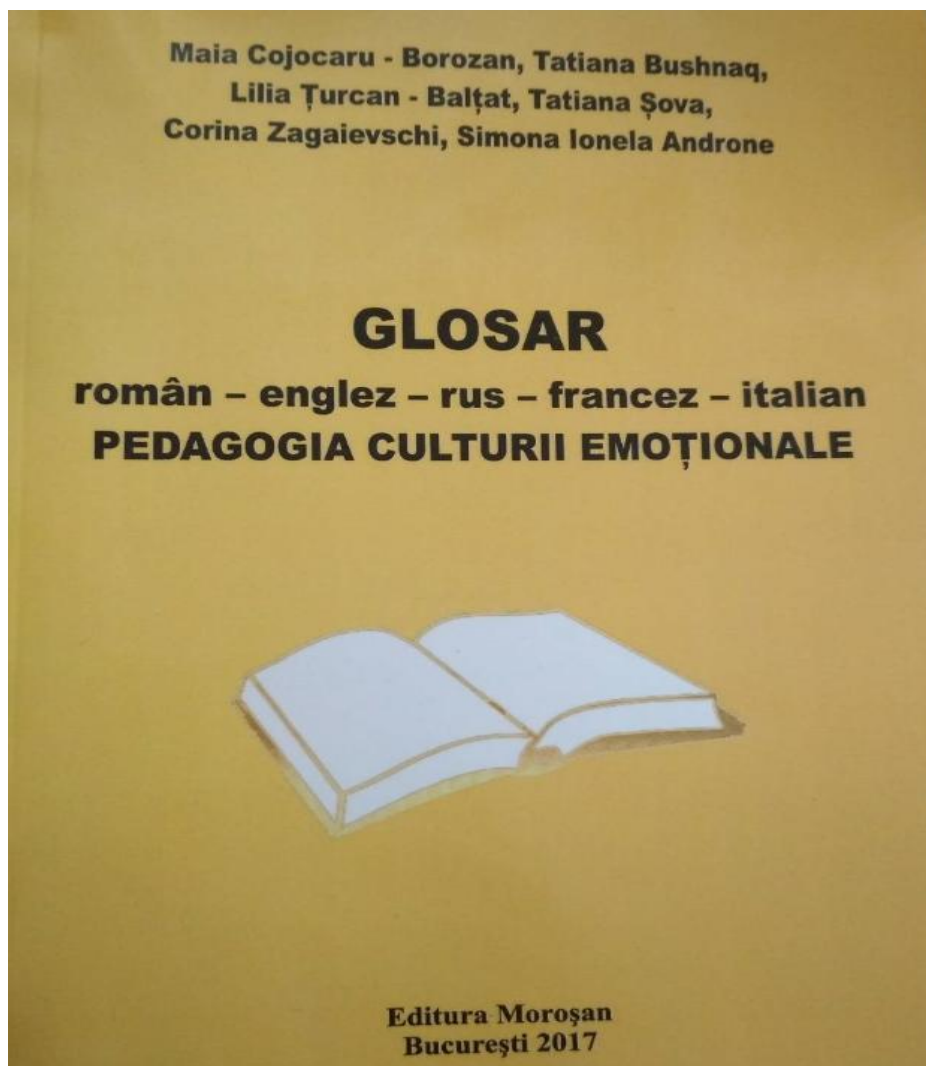
Paradigma inteligenței emoționale semnifică sistemul cunoștințelor științifice privind inteligența emoțională, apărute sub formă de idei, principii, teorii, modele, cercetări experimentale etc. într-o epocă istorică și într-un spațiu concret; „**paradigma - o grilă de lectură care precede elaborarea noilor modele teoretice**” Enrica Amaturio (2017); paradigma științifică - „o teorie științifică general acceptată de comunitatea de savanți”, „totalitate de viziuni și idei care servesc drept model...”, „stil de gândire dominant într-o anumită perioadă de dezvoltare a științei”. Autorul menționa că „**paradigmele sunt realizările științifice universale recunoscute care, pentru o perioadă, oferă unei comunități de teoreticieni și practicieni soluții - model problemelor de ordin afectiv ce apar**” Thomas Kuhn (1922-1996) [154]; „**paradigmele definesc identitatea pedagogiei**” (Elena Joiță, 2010) [87].

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 [49].

Piese curriculare – textele scrise și electronice, reprezentând componente cu diferită destinație educațională din curriculumul național: concepția națională a învățământului, planul de învățământ, curriculumul școlar/universitar (document normativ), manualul, ghidul metodologic, materialele didactice etc. [111].

Valoare – proprietate de natură socioculturală a ceva, prezentând semnificație și indicând a prețuire sau apreciere, orice valoare se definește prin raportare la subiect, valoarea este obiectivarea forțelor esențiale ale omului, valabilă la nivelul personalității umane [45].

Glosar de termeni specifici paradigmei inteligenței emoționale din Italia



(Fragment selectiv din Glosarul Pedagogia culturii emoționale)

A

Affettività – 1. Inclinazione agli affetti, alla vita e ai rapporti affettivi: *a. di carattere, di temperamento, di comportamento; un'atmosfera di grande a.; non è capace di esprimere la sua affettività.* In psicologia, l'insieme dei fatti e dei fenomeni affettivi (sentimenti, emozioni, passioni, ecc.) che caratterizzano le tendenze e le reazioni psichiche di un individuo. 2. Sentimenti ed emozioni proprie dell'uomo nell'ambito della sue relazioni sociali, in particolare di quelle familiari, sentimentali e amicali caratterizzate da una particolare intimità.

(Giuseppe Santonocito psicologo - <https://www.giuseppesantonocito.it/glossary.htm#>)

Aggressività – 1. L'essere aggressivo; impetuosità, violenza: conserva ancora la sua giovanile a.; tendenza ad aggredire. 2. assieme alla libido è una delle due pulsioni ritenute da

Freud (almeno nella più famosa delle sue teorizzazioni, dato che egli ha proposto almeno tre diverse ipotesi al riguardo) alla base del comportamento umano.

(<http://www.wordreference.com/definizione>)

Allegria – Contentezza, buon umore, anche di più persone insieme, che si esterna in modo vivace e spesso rumoroso.(www.srm psicologia.com/dizionario)

Alessitimia - implica l'incapacità o l'impossibilità di percepire le proprie e le altrui emozioni.*Un disturbo specifico nelle funzioni affettive e simboliche che spesso rende sterile e incolore lo stile comunicativo dei pazienti psicosomatici (Sifneos)* In genere gli individui alessitimici oltre ad avere un pensiero simbolico nettamente ridotto o assente mostrano anche una sorprendente difficoltà a riconoscere e descrivere i loro sentimenti e a discriminare tra stati emotivi e sensazioni corporee . Anche la rigidità nei movimenti e la mancanza di movimenti espressivi del volto di queste persone tradiscono un funzionamento emotivo ridotto. In genere le persone alessitimiche sembrano ben adattate da un punto di vista sociale nonostante manchi loro non solo la capacità entrare in contatto con la propria realtà psichica e con i propri vissuti interiori ma anche la fondamentale capacità di sintonizzarsi sui sentimenti e vissuti altrui, elementi che rendono il loro buon adattamento sociale solo apparente. Inoltre queste persone tendono a stabilire relazioni interpersonali fortemente dipendenti oppure preferiscono stare da soli ed evitare gli altri (Armando de Vincentiis, 2000).

Altruismo - Il soggetto affronta i conflitti emozionali o i fattori stressanti interni ed esterni dedicandosi ad andare incontro ai bisogni del prossimo. A differenza del sacrificio di sé che caratterizza talora la formazione reattiva, il soggetto riceve gratificazione o in modo sostitutivo, o tramite la risposta che riceve dagli altri.

Altruista – 1.Che,chi si comporta con altruismo 2.Chi (o che) ricerca, come fine del proprio operare, il bene altrui (contrapp. a *egoista*): *è sempre stato un a.; mostrare un comportamento a.; avere un carattere altruista.*

Ansietà – trepidazione, apprensione prodotta da incertezza o timore di qualche evento, o da intenso desiderio di qualche cosa: *attendere con a.; avere viva a. di sapere, di conoscere, ecc.* (Desjardins D. 2000.)

Ansioso agg. – Pieno d'ansia, preoccupato, trepidante per dubbio o timore: *stato d'animo ansioso*. Più spesso, desideroso, impaziente, di cosa che preme molto: *sono a. di avere tue notizie; era a. di vederlo arrivare*. Con valore specifico, in psichiatria, affetto da ansia, o connesso con questa: *un soggetto a.* (anche come sost., *essere un a., una ansiosa*); *tensione ansiosa*. Avv. **ansiosamente**, con ansia, con tremore e trepidazione: *attendere ansiosamente l'esito di un esame, la sentenza del giudice*.

Autostima - 1.Considerazione che un individuo ha di sé stesso. L'autovalutazione che è alla base dell'autostima può manifestarsi come sopravvalutazione o come sottovalutazione a seconda della considerazione che ciascuno può avere di sé, rispetto agli altri o alla situazione in cui si trova. Di norma l'autostima viene meno negli stati di depressione, mentre si rafforza negli stati maniacali.2. La capacità di avere un buon rapporto con se stessi, inteso come base per un buon rapporto con gli altri e col mondo. Nell'accezione corrente, l' **autostima** si conquista attribuendosi valori e qualità che connotano una personalità vincente. 3. L'autostima è la valutazione che ci diamo, il nostro modo di viverci ed influenza anche l'autoefficacia, cioè la consapevolezza di poter raggiungere obiettivi, influenza il tono dell'umore, le relazioni affettive, in generale, influenza il successo nella vita e le scelte di ogni tipo. (Desjardins D. 2000.)

B

Benessere – 1. Stato felice di salute, di forze fisiche e morali. 2. Condizione prospera di fortuna, agiatezza. 3.Sensazione soggettiva di vita materiale piacevole.

Bullo (settentr. **bullo**) – 1. Giovane arrogante, violento, teppista, bravaccio 2. In senso meno deprezzativo, bellimbusto, persona che ostenta la sua vanità maschile in abiti e atteggiamenti di ricercata, fatua e, di solito, pacchiana eleganza. (Armando de Vincentiis, 2000)

C

Competenza – 1. L'essere competente; idoneità e autorità di trattare, giudicare, risolvere determinate questioni. 2. estens. Capacità, per cultura o esperienza, di parlare, discutere, esprimere giudizi su determinati argomenti.

Competenza emotiva – 1."l'insieme di abilità pratiche (skills) necessarie per l'autoefficacia (self-efficacy) dell'individuo nelle transazioni sociali che suscitano emozioni (emotion-eliciting social transactions)". La competenza emotiva presuppone la presenza di conoscenza delle proprie e altrui emozioni e dell'abilità di comportamento intesa come la capacità di gestire e regolare le proprie emozioni per affrontare le diverse situazioni che si propongono. Attraverso questi elementi, l'individuo è in grado di intraprendere relazioni positive con gli altri e di favorire comportamenti socializzanti. Sviluppare competenze emotive significa favorire scambi comunicativi, capacità di problem-solving e stimolare il pensiero costruttivo.Lo sviluppo della competenza emotiva riguarda anche la regolazione delle proprie emozioni (strettamente legata anche al loro controllo) in cui l'individuo produce livelli ottimali e socialmente accettabili, di comportamento. È attraverso l'interazione con altri individui che si modella il comportamento emotivo ritenuto idoneo nei diversi contesti, ed è la socializzazione che stabilisce le norme entro le quali le emozioni si devono manifestare per essere considerate appropriate. 2.-le competenze emotive possono essere apprese e allenate. Il cervello umano è

plastico, ciò vuol dire che è sempre in continua evoluzione e acquisizione, soprattutto nei primi anni di vita quando la capacità d'apprendimento è massima. «Più i bambini sono piccoli, più i loro neuroni sono alla ricerca di nuovi collegamenti e ramificazioni: è questo che permette loro di apprendere con grande rapidità e in modo permanente» (LeDoux JE 1996) *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster.)

-“... una competenza emotiva è una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione ... eccellente... L'intelligenza emotiva determina la nostra potenzialità di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali.

-... la nostra competenza emotiva dimostra quanto di quella potenzialità, siamo riusciti a tradurre in reali capacità pronte ad essere messe in atto ...” (Goleman. D. 1998)

Competenza personale - „ modo in cui controlliamo noi stessi attraverso la consapevolezza di sé riconoscendo le proprie emozioni e il modo in cui esse influiscono sulla prestazione, attraverso la conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza e attraverso la riflessione appresa dall'esperienza; attraverso la padronanza di sé mediante il dominio delle emozioni, la flessibilità nel gestire il cambiamento e la capacità di avere un atteggiamento aperto di fronte a nuove idee; attraverso la motivazione intesa come spinta interiore a migliorare, a cogliere le occasioni ed a perseguire gli obiettivi nonostante gli ostacoli. (D'Urso V., Trentin R.,1995)

Competenza sociale- 1. „modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri attraverso empatia. La competenza sociale può essere riassunta in cinque grandi categorie:competenze comunicative, competenze di leadership,competenze nella soluzione dei conflitti,competenze nella soluzione dei problemi,competenze nel prendere decisioni.” (https://it.wikipedia./Intelligenza_emotiva); 2. Richburg e Fletcher (2002) affermano che questa capacità riflette il livello di consapevolezza di sé; l'esposizione a situazioni sociali aumenta la probabilità di avere relazioni soddisfacenti.

D

Depressione - disturbo della personalità che provoca sentimenti di vuoto interiore, noia, carenza di interessi, sfiducia in se stesso, pessimismo rispetto al futuro.

Desiderio - in psicologia emotocognitiva (Baranello, M.) il desiderio coincide con l'azione stessa del desiderare ed è ciò che lega il bisogno al suo soddisfacimento, ovvero è ciò che lega il soggetto, con i propri bisogni costituzionali, all'ambiente con i suoi oggetti.I desideri permettono ad un sistema di riferimento di adattarsi all'ambiente e sono condizionati ed influenzati da fattori bio-psico-sociali. Mentre i bisogni sono pochi e strettamente legati ai fattori costituzionali di un sistema di riferimento i desideri possono essere pressoché infiniti in quanto

infiniti possono essere gli oggetti del desiderio. Ricordiamo che i desideri sono necessari e fondamentali, senza di essi non potremmo soddisfare i nostri bisogni. In psicologia emotocognitiva parliamo di realizzazione di un desiderio e di soddisfazione di un bisogno. Uno specifico desiderio può soddisfare più bisogni come uno specifico bisogno può essere legato a più desideri (questo permette al sistema flessibilità ed adattabilità). Un desiderio ha una alta variabilità da sistema a sistema (varia da organismo ad organismo, tra comunità, tra culture, tra popolazioni,...). È dalla matrice dell'incontro dinamico tra il sé di un sistema e l'ambiente che si sviluppano i desideri. Rif: Baranello, M. (*Dizionario di psicologia dello sviluppo*)

Disprezzo – Sentimento di chi, giustamente o ingiustamente, ritiene una persona o una cosa troppo inferiore a sé, o vile in sé stessa, o comunque indegna della propria stima e considerazione; e gli atti stessi con cui tale sentimento si manifesta. (A cura della Dott.ssa E. Maino-<http://www.benessere.com/psicologia/emozion>

Distribuzione di frequenza (statistica) - insieme di punteggi ordinati per grandezza e raggruppati secondo dati intervalli. Una distribuzione di frequenza indica quante volte ricorre ciascun raggruppamento di punteggi.

E

Efficàcia – capacità di produrre pienamente l'effetto voluto, e l'ottenimento stesso dell'effetto: *l'e. di un rimedio*. In partic., *e. di un atto o negozio giuridico*, la sua capacità di produrre gli effetti per cui viene compiuto, e anche il concreto prodursi di tali effetti.

Egoismo – 1. Atteggiamento di chi si preoccupa unicamente di sé stesso, del proprio benessere e della propria utilità, tendendo a escludere chiunque altro dalla partecipazione ai beni materiali o spirituali ch'egli possiede e a cui è gelosamente attaccato: persona chiusa nel proprio e.; l'e. dei ricchi; l'e. di certi letterati; e. materno; restringere e riconcentrare ogni suo affetto ed inclinazione verso se stesso, il che si chiama appunto e. 2. atteggiamento finalizzato al conseguimento prioritario dell'interesse del soggetto, il quale persegue i suoi fini anche a costo di danneggiare o limitare gli interessi degli altri. (Bonino S. 1994).

Emotivo agg.– Che ha rapporto con l'emozione: *turbamento e.*; o che provoca emozione. Più spesso, riferito a persona, disposto all'emozione, soggetto a iperemotività; per estens., impressionabile, sensibile, che si commuove e si eccita facilmente: *un ragazzo e.*; *temperamento e.*; come sost.: *è un emotivo, un'emotiva*. Adv. **emotivaménte**, in modo emotivo, cioè non razionale, con sensibilità esasperata: *reagire emotivamente*.

Emotività – Capacità, più o meno intensa a seconda degli individui, di provare emozione, di reagire cioè di fronte a stimoli piacevoli o spiacevoli. Con accezione più ampia, nel

linguaggio corrente, impressionabilità, sensibilità, facilità alla commozione. (D'Urso V., Trentin R., 1995)

Emozione – 1. Le emozioni, biologicamente più antiche delle cognizioni, costituiscono un sistema che dirige l'attenzione e controlla l'ambiente, assegnando alla coscienza una valutazione immediata e globale del contesto, che facilita una rapida risposta adattiva (Damasio, 1994; Greenberg et al. 1996; Reda, 1996; Siegel, 2001). 2. Sentimento; umore; affetto. Nell'uso corrente i termini „emozione” e „affetto” hanno il medesimo significato, anche se alcuni impiegano „emozione” soprattutto per indicare i sentimenti percepiti consciamente e le loro manifestazioni, e „affetto” per comprendere anche le energie pulsionali che si presume diano origine tanto ai sentimenti consci quanto a quelli inconsci. (Enciclopedia Britannica, 14° ed., vol 12, p. 885) 3.- Le emozioni sono stati mentali e fisiologici associati a modificazioni psicofisiologiche, a stimoli interni o esterni, naturali o appresi. In termini evolutivi, o darwiniani, la loro principale funzione consiste nel rendere più efficace la reazione dell'individuo a situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza, reazione che non utilizzi cioè processi cognitivi ed elaborazione cosciente. Le emozioni rivestono anche una funzione relazionale (comunicazione agli altri delle proprie reazioni psicofisiologiche) e una funzione autoregolativa (comprensione delle proprie modificazioni psicofisiologiche). Si differenziano quindi dai sentimenti e dagli stati d'animo. - “Reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di breve durata determinata da uno stimolo ambientale. La sua comparsa provoca una modificazione a livello somatico, vegetativo e psichico.” (Galimberti – Dizionario di Psicologia, UTET.) - „Termine usato comunemente per indicare ciò che, traendo origine dalla vita istintuale, attiene in modo non mediato al piacere e al dolore, al desiderio di appropriazione e a quello di allontanamento. Le emozioni sono l'aspetto fondamentale e imprescindibile dell'esperienza umana: distinguibili in qualche modo dall'aspetto conoscitivo, colorano di sé ogni attimo della vita cosciente in quanto vita affettiva. Esse si esprimono in modo solo parzialmente controllato dalla ragione e dalla volontà; sono legate a modificazioni somatiche, che riguardano soprattutto il sistema nervoso vegetativo, ma vengono identificate essenzialmente come dato soggettivo e preriflessivo, suscettibile solo di essere vissuto nella sua immediatezza...”- (Enciclopedia Europea Garzanti – vol 4.) - “Un'emozione è una risposta automatica del corpo a una determinata situazione: gli occhi che brillano per il piacere, il volto che arrossisce quando una nostra bugia viene smascherata. Proviamo invece un sentimento quando percepiamo consapevolmente tali emozioni, come gioia o come vergogna. Le emozioni sono dunque inconsapevoli, mentre i sentimenti sono consapevoli. Noi percepiamo la maggior parte delle emozioni anche come sentimenti, poiché il linguaggio popolare non

distingue granché fra le due cose. Ciò nonostante varie emozioni ci rimangono nascoste, per esempio quando arrossiamo e nessuno ce lo fa notare... Conseguiamo quindi coscienza di un'emozione solo dopo che è stata elaborata dal cervello. Ogni sentimento..... si fonda sull'elaborazione da parte del cervello di segnali ricevuti dal corpo..." (Stefan Klein ,2003) -"Le emozioni consistono in un insieme di risposte chimiche e neurali le quali formano uno schema (pattern)" – (A. Damasio, 2000). -"Le emozioni sono quegli adattamenti comportamentali evolutivi ultraconservativi (come gli aminoacidi, il DNA e i geni) che hanno avuto successo nell'aumentare le probabilità di sopravvivenza degli organismi. Si sono pertanto mantenute in forme funzionalmente equivalenti attraverso tutti i livelli filogenetici" – (R. Plutchick ,1994.) - La valutazione (appraisal) svolge un ruolo centrale in molte teorie odierne delle emozioni. Le emozioni vengono considerate come il risultato dellavalutazione degli eventi rispetto alle loro implicazioni per il benessere individuale o per il conseguimento di obiettivi, moventi o interessi (concerns)... Differenti emozioni corrispondono a differenti tipi di valutazione" – (Frijda N. H. ,1986). -Le emozioni hanno un'insorgenza rapida e una breve durata; sarebbero quindi, degli accadimenti involontari, "non richiesti" che subentrano nella vita dell'individuo ma che non possono essere né scelti né regolati. (Anolli, 2002). -Con il termine emozione, s'intende invece lo stimolo ad agire, provocato da uno o più fattori esterni; l'esperienza soggettiva è il connotato distintivo delle emozioni intese come «stati organizzativi e complessi» (Lazarus, 1991:106), che consistono in valutazioni cognitive, impulsi di azione e reazione somatiche precise. Alla vista di un cane che ringhia la reazione è innescata dall'emozione di paura e non dalla motivazione di difesa, la quale potrebbe sorgere subito dopo. Ciascuna qualità emotiva (ira, ansia, gioia) è distinguibile per una diversa configurazione delle sue componenti (Lazarus,1991). Secondo la teoria di Lazarus, psicologo newyorchese, l'emozione sorge in relazione al modo in cui l'individuo determina l'esito concreto o immaginario, di un rapporto con l'ambiente. Sotto questo punto di vista gli esseri umani sono la specie più emotiva della terra. -"Un'emozione è un sistema reattivo ereditario che produce cambiamenti profondi nei eccanismi corporei intesi nel loro insieme, ma particolarmente nei sistemi viscerali e ghiandolari (John Watson, 1930). - Un'emozione non è affatto, per il suo carattere primario, una risposta, bensì un tipo di forza paragonabile per molti aspetti ad una pulsione (drive) (Burrhus F. Skinner, 1938); definiamo un'emozione come un particolare stato di forza o debolezza presente in una o più risposte indotte da ciascuna classe di operazioni. Le emozioni sono eccellenti esempi di cause fittizie a cui noi attribuiamo comunemente il comportamento. I nomi delle così dette emozioni servono a classificare il comportamento in relazione alle varie circostanze che influenzano la sua probabilità di verificarsi. (B.F.Skinner, 1953)

Empatia –1. In psicologia, in generale, la capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona, in modo immediato, prevalentemente senza ricorso alla comunicazione verbale. Più in particolare, il termine indica quei fenomeni di partecipazione intima e di immedesimazione attraverso i quali si realizzerebbe la comprensione estetica.a) - capacità di riconoscere le emozioni e i sentimenti negli altri, ponendosi idealmente nei loro panni e riuscendo a comprendere i rispettivi punti di vista, gli interessi e le difficoltà interiori. b)- capacità di ascoltare e comprendere le esigenze e i sentimenti altrui e attraverso abilità sociali che favoriscono legami collaborativi, costruzione attorno a sé di consenso e appoggio, facilitazione alla comunicazione e gestione dei conflitti. c) Indica una condizione attraverso la quale si possono sperimentare emozioni e preoccupazioni espresse da un'altra persona. Il termine empatia è così diffuso che spesso viene banalizzato a concetti del tipo "mettersi nei panni dell'altro". L'empatia è un fenomeno importante e complesso che si realizza attraverso noti processi psicofisiologici di sintonizzazione. (<http://www.srmpsicologia.com/Dizionario/e.htm>)

2.Secondo Goleman D. (1995) l'empatia e l'autocontrollo sono due competenze sociali che aiutano l'individuo a costruirsi una vita relazionale ricca ed emotivamente soddisfacente, la quale, è ormai noto, influenza positivamente anche il benessere psico-fisico della persona. 3. capacità di condividere i sentimenti positivi o negativi degli altri (Mead, 2008: 101). Per Stupiggia, psicoterapeuta e docente di biosistemica, «l'empatia è l'accesso al flusso vitale ed esperienziale delle altre persone, è un costante lavoro di ricerca e adattamento delle proprie esperienze al materiale che l'altro ci offre»(Stupiggia, 1997: 48). Stein, religiosa e filosofa tedesca, definisce l'empatia come «la descrizione fenomenologica del modo in cui i soggetti umani si riconoscono reciprocamente tali, soggetti appunto e non oggetti, come le cose del mondo fisico e i manufatti, e anche diversi dagli animali». (Stein, 1917: 58).

F

Felicità – 1. Stato e sentimento di chi è felice. Con senso più prossimo a «gioia»: *provò un'intima f.* 2. Opportunità, convenienza, e in genere la qualità di ciò che è riuscito in modo eccellente. 3. stato di chi è felice, di chi ritiene soddisfatto ogni suo desiderio; gioia, soddisfazione completa: *cercare, raggiungere la felicità; vivere dei momenti di felicità.* 4. Condizione di benessere di rilevante intensità caratterizzata dall'assenza di insoddisfazione e del piacere. La felicità, oltre che al presente, può essere riferita al passato quando si associa ad uno stato trascorso, addolcito dal ricordo e reso estraneo dalla possibilità di venir contaminato da nuovi eventi, o al futuro come situazione limite, punto estremo della tensione che proietta l'uomo verso l'appagamento dei desideri e delle aspirazioni che accompagnano la sua vita. Accanto alla nozione di felicità come pura e semplice soddisfazione del desiderio (George Kelly, 2004).

ANCHETA
privind valorificarea Paradigmei inteligenței emoționale din Italia
în procesul de învățământ (etapa constatare)

Dragi elevi,

vă rugăm să alegeți varianta de răspuns ce corespunde cel mai mult opiniei dvs.

- 1. Estimați intensitatea motivației Dvs. pentru a cunoaște autori și studii din Italia despre inteligența emoțională.**

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

- 2. Cunoașteți autori și studii din Italia despre inteligența emoțională, informații necesare pentru propria dezvoltare emoțională?**

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

- 3. Evaluați-vă gradul de dezvoltare a inteligenței emoționale.**

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

- 4. Abordați la lecții teme referitoare la inteligența emoțională?**

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

- 5. În ce măsură cunoașteți metode de dezvoltare a inteligenței emoționale?**

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

- 6. Apreciați-vă gradul de aplicare a metodelor de evaluare a inteligenței emoționale?**

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

PROBE DE EVALUARE
a valorificării Paradigmei inteligenței emoționale din Italia
în procesul de învățământ (etapa validare)

Dragi elevi,

vă rugăm să alegeți varianta de răspuns ce corespunde cel mai mult opiniei dvs.

1. Apreciați-vă gradul de cunoaștere a autorilor și studiilor din Italia despre inteligența emoțională.

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

2. În ce măsură cunoașteți autori și studii din Italia despre inteligența emoțională, informații necesare pentru propria dezvoltare emoțională?

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

3. Estimați -vă propriul nivel al inteligenței emoționale.

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

4. Discutați la lecții teme referitoare la inteligența emoțională?

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

5. Cunoașteți metode de dezvoltare a inteligenței emoționale?

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

6. Apreciați-vă gradul de cunoaștere a metodelor de evaluare a inteligenței emoționale?

a) Maxim	b) Mediu	c) Minim
----------	----------	----------

SONDAJ DE OPINIE A PROFESORILOR ȘCOLARI

Despre gradul de valorificare

a Paradigmei inteligenței emoționale în curriculumul școlar

Vă adresăm întrebări referitoare la modelul educației bazate pe inteligența emoțională și vă rugăm să alegeți varianta de răspuns care ar corespunde cel mai mult opiniei dvs.

1. Cunoașteți cercetări ale autorilor italieni despre inteligența emoțională ?

a) optim	b) mediu	c) minim
----------	----------	----------

2. Considerați că este nevoie a spori inteligența emoțională a elevilor ?

a) obligatoriu	b) într-o anumită măsură	c) nu neapărat
----------------	--------------------------	----------------

5. Apreciați în ce măsură Curriculumul școlar trebuie să conțină discipline și teme orientate spre sporirea inteligenței emoționale?

a) obligatoriu	b) într-o anumită măsură	c) nu neapărat
----------------	--------------------------	----------------

6. Discutați cu elevii despre importanța aplicării metodelor de dezvoltare emoțională/personală și evaluare a inteligenței emoționale ?

a) întotdeauna	b) uneori	c) niciodată
----------------	-----------	--------------

5. Estimați-vă nivelul de interes pentru cunoașterea modelului educației bazate pe inteligență emoțională.

a) maxim	b) mediu	c) minim
----------	----------	----------

6. Evaluați-vă propriul nivel de cultură emoțională.

a) optim	b) mediu	c) minim
----------	----------	----------

**Curriculum la decizia școlii „L'intelligenza emotiva a scuola”, clasa a IX și clasa XII,
derulat în anii școlari 2015-2016, 2016-2017 și 2016-2017, 2017-2018**

PROFESOR: ANDRONE SIMONA

DENUMIREA OPȚIONALULUI: **INTELLIGENZA EMOTIVA A SCUOLA**

TIPUL: disciplină nouă

CLASA: a XI-a A

DURATA : 1 AN ȘCOLAR (2016/2017), 1 ORA/ SAPTĂMÂNĂ

I. ARGUMENT/ PREMESSA:

La scuola è chiamata ad un compito complesso che coinvolge una rete di relazioni di difficile gestione. Alunni, insegnanti, genitori, sono sottoposti ad una serie di sollecitazioni relazionali e soggettive che sono fonte di fatica, di demotivazione, e che producono ed alimentano stress e un forte senso di inadeguatezza.

Allievi, docenti, e ovviamente genitori, entrano in relazione tra loro con atteggiamenti e comportamenti che non coinvolgono soltanto le loro componenti razionali, bensì, soprattutto, le loro componenti affettive ed emotive.

Qualsiasi intervento volto a migliorare le relazioni all'interno della classe e tra scuola e famiglia dev'essere teso a raggiungere una maggiore competenza emotiva e relazionale, una migliore definizione e valorizzazione di sé.

Le difficoltà emotive portano ad un inaridimento dei rapporti interpersonali, ad un senso di inadeguatezza e di caduta dell'autostima, ad una riduzione del senso critico e della capacità di interagire positivamente con gli altri. Possono portare a perdita o scarsa capacità di controllo delle proprie reazioni.

L'Intelligenza Emotiva (IE) è la capacità di utilizzare le emozioni in maniera efficace e produttiva. Oggi, fortunatamente, sta diventando sempre più chiaro lo studio dell'intelligenza emotiva che ha un ruolo fondamentale nel determinare il successo scolastico degli studenti e, più in generale delle classi.

L'intelligenza emotiva, la sintesi tra razionalità e vita emotiva, può migliorare il benessere degli individui e dei gruppi. Può inoltre ottimizzare i processi di acquisizione e di scambio delle informazioni. L'intelligenza emotiva è uno strumento fondamentale per comunicare ed ascoltare. Occorre quindi impegnarsi per favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva sia degli adulti che degli allievi impegnati nel processo educativo.

II. OBIETTIVE CADRU/ OBIETTIVI QUADRO:

1. Identificazione delle modalità in cui le emozioni e il pensiero interagiscono per creare la nostra consapevolezza e supportarci nelle decisioni.
2. Definizione di quanto le emozioni siano fondamentali per l'efficacia relazionale.
3. Individuazione dei processi che intervengono quando impariamo ad utilizzare e gestire le emozioni in maniera più efficace.

III. COMPETENȚE SPECIFICE ȘI EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE/

COMPETENZE SPECIFICHE ED ESEMPI DI ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO:

- acquisire consapevolezza dell'esistenza di emozioni di base;
- riconoscere l'esistenza di possibili sfumature all'interno della stessa categoria emotiva;
- riconoscere il livello del proprio lessico emotivo;
- implementare e arricchire il proprio lessico emotivo;
- implementare le capacità di distinguere tra stati emotivi differenti;
- implementare l'utilizzo delle emozioni per facilitare il pensiero e risolvere i problemi in maniera creativa;
- facilitare la flessibilità percettiva;
- migliorare la gestione del proprio comportamento imparando a intuire come si possono evolvere gli stati emotivi altrui;
- facilitare la comprensione della non-staticità delle emozioni;
- implementare un utilizzo adeguato delle emozioni nel problem-solving;
- saper riconoscere, rispettare e mettere in parola sentimenti ed emozioni proprie ed altrui;
- saper controllare e guidare gli impulsi emotivi;
- motivarsi al raggiungimento di obiettivi e scopi significativi;
- saper gestire i conflitti, i problemi comunicativi e relazionali con gli altri.
- acquisire tecniche e strategie che, agendo sull'ascolto e la condivisione dei problemi, riducano i livelli di conflitto e di stress, aiutando gli allievi a riconoscere e a mettere in parola il conflitto nel contesto scolastico;
- fornire strumenti per il lavoro di gruppo, col fine di aumentare gli scambi relazionali e la condivisione dei vissuti emotivi e delle esperienze;
- fornire strumenti per sviluppare negli allievi la capacità di pensare, riconoscere e mettere in parola le emozioni sottese alle esperienze dolorose.
- fornire strumenti per attivare nel gruppo classe risposte di comprensione reciproca, di contatto vitale con la sofferenza e di solidarietà.

Gli obiettivi specifici possono essere ridefiniti, all'interno del contesto di sviluppo di competenze emotive e relazionali, in relazione alle esigenze della scuola.

CONȚINUTURI/ CONTENUTI:

- Tecniche e metodologie per facilitare la comunicazione, la consapevolezza e lo sviluppo di competenze emotive.
 - Il clima comunicativo scolastico. La comunicazione tra i docenti, con le famiglie, tra gli allievi.
 - Empatia, consapevolezza ed elaborazione dei conflitti: teoria e metodologia.
 - L'ascolto più difficile: conflitto, rabbia, handicap, bullismo, sessualità, lutto.
- Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva è quindi, in questa ottica, di primaria importanza.

ORGANIZARE TEMATICĂ/ ORGANIZZAZIONE TEMATICA:

1.INTRODUZIONE

2.COS'È L'INTELLIGENZA EMOTIVA?

3.I PRINCIPI DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA

4.STRUMENTI DI RILEVAZIONE DELL'IE

5.ASCOLTO E INTELLIGENZA EMOTIVA

6.INTELLIGENZA EMOTIVA A SCUOLA

7. INTELLIGENZA EMOTIVA E SUCCESSO SCOLASTICO

REZULTATE DORITE/ RISULTATI DESIDERATI:

- migliorare le competenze personali e sociali
- ridurre i comportamenti socialmente a rischio e l' aggressività
- ridurre i problemi disciplinari gravi e le sospensioni scolastiche
- aumentare l' accettazione nel gruppo
- migliorare la partecipazione (frequenza) scolastica
- aumentare la media voto

IV. MODALITĂȚI DE EVALUARE/ METODI DI VALUTAZIONE:

Domande chiave :

- a. "L'insegnante pone particolare attenzione a: a) comprensione e significato, b) memoria dei fatti, c) padronanza delle abilità, d) applicazioni in contesti della vita reale?"
- b. "L'insegnante usa test, competizioni, etc.. per verificare e valutare l'apprendimento?"
- c. "L'insegnante sa riconoscere ciò che gli alunni non hanno capito e lo chiarisce?"
- d. "E' verificabile la correzione che l'insegnante fa degli elaborati scritti degli alunni?"
- e. "L'insegnante incoraggia gli alunni a fare meglio la volta successiva?"

V. VALORI/ VALORI:

- atteggiamento aperto verso gli altri
- interesse per le idee e i risultati del lavoro altrui

- rispetto per gli altri
- promuovere la creatività
- cooperazione
- competitività

VI. BIBLIOGRAFIE : /BIBLIOGRAFIA

- AA, VV, (a cura di M.R., Zanchin), Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia, Armando, 2002,
- AA, VV, (a cura di M.R., Zanchin), I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia, Armando, 2002
- A. M. Di Fabio, Counseling, Armando, 2002
- D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, Star bene insieme a scuola, Carocci, '86
- Francescato, Putton, L'empowerment a scuola, Carocci, 2004
- H, Gardner, Formae mentis, Feltrinelli, 1987
- H. Franta, A.R. Colasanti, L'arte dell'incoraggiamento, NIS, 1991 (- 1995)
- I Padoan, L'agire comunicativo, Armando, 2000
- Margiotto (a cura di), Riforma del curriculum e formazione dei talenti, Armando, 1997
- M. Di Mauro, Comunicare bene per insegnare bene, 2002, Armando
- P. Boscolo, Psicologia dell'apprendimento scolastico, UTET, 1997
- Pedagogia della comunicazione verbale, Mi, Angeli, 1978
- R. Carkhuff, L'arte di aiutare, Erikson, Trento, 1989
- T. Gordon, Insegnanti efficaci, Giunti Lisciani, Teramo, '91

Siti Web: www.6seconds.it – Sito Web di Six Seconds Italia www.6seconds.org

Sito Web dei colleghi americani www.edutopia.org

http://uds.docebosaas.com/lms/index.php?r=forum/messages&thread_id=238

<http://www.trainingmeta.it/l-intelligenza-emotiva-di-daniel-gole>

PROFESOR: ANDRONE SIMONA

DENUMIREA OPȚIONALULUI: *L'INTELLIGENZA EMOTIVA A SCUOLA*
INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA ȘCOALĂ

TIPUL: **disciplina noua**

CLASA: **a XII-a**

DURATA : **1 AN ȘCOLAR (2015/2016), 1 ORA/ SAPTAMÂNĂ**

I. ARGUMENT

Inteligența emoțională (IE) înseamnă capacitatea de a folosi emoțiile într-o manieră eficientă și productivă. Astăzi, din fericire, devine din ce în ce mai clar că studiul inteligenței emoționale joacă un rol-cheie în determinarea succesului școlar al elevilor. Inteligența emoțională a început să atragă atenția opiniei publice o dată cu publicarea „Inteligenței emoționale” a lui Daniel Goleman în anul 1995, deși termenul era cunoscut mult mai înainte. În această lucrare autorul a descris două dintre cele mai importante programe educaționale. Cercetările actuale în domeniul educației, psihologiei și, în general, în toate domeniile legate de aceste sectoare demonstrează beneficiile programelor sociale și emoționale de învățare (Social Emotional Learning) (învățarea social-emoțională) pentru tineri, atât la preșcolari cât și la adolescenți. New York Times a publicat recent un articol în care concluzia generală a fost că aceste „... programe de învățare sociale și emoționale au îmbunătățit în mod semnificativ performanțele elevilor.” Studii suplimentare arată de asemenea, că inteligența emoțională este strâns legată de finalizarea studiilor, de prevenirea comportamentelor riscante și îmbunătățirea sănătății generale a tinerilor. Școlile și instituțiile trebuie să fie concentrate pe derularea a astfel de programe.

II. OBIECTIVE CADRU:

1. Identificarea modalităților în care emoțiile și gândirea interacționează pentru a conștientiza și a ne sprijini în luarea deciziilor.
2. Definirea modului în care emoțiile sunt fundamentale pentru eficacitatea relațională.
3. Identificarea proceselor care apar atunci când învățăm să folosim și să gestionăm emoțiile mai eficient.

III. COMPETENTE SPECIFICE ȘI EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral

	Competente specifice	Exemple de activități de învățare
1.1	să selecteze informații particulare dintr-un mesaj scurt articulat clar și rar	- răspunsuri la întrebări; - exerciții cu alegere multiplă;
1.2	să desprindă sensul global al unui minidialog/ a unei descrieri de persoană sau obiect, articulate clar și rar	- exerciții de confirmare a înțelegerii (de tipul “bifează”, “încercuiește”, “subliniază”, “desenează” etc.) ;
1.3	să urmeze indicații simple	- exerciții de mimare; - exerciții de orientare în spațiu.

2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală

	Competente specifice	Exemple de activități de învățare
2.1	să răspundă la întrebări simple pe diverse subiecte	- activități în perechi; - exerciții de interacțiune orală;
2.2	să integreze cuvinte noi în enunțuri proprii	- alcătuire de propoziții;
2.3	să producă enunțuri simple, cu sprijin, despre sine/ persoane/ activități din universul imediat	- descrieri simple pe baza unor imagini/ cuvinte de sprijin/ întrebări de sprijin.

3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris

	Competente specifice	Exemple de activități de învățare
3.1	să citească fluent un scurt text cunoscut	- exerciții de citire pe roluri; - exerciții de citire după model;
3.2	să desprindă informații particulare dintr-un text scurt, conținând lexic cunoscut, citit în gând	- completare de tabele; - exerciții cu alegere multiplă;
3.3	să urmeze indicații scrise simple	- exerciții de orientare pe un plan/ hartă/ desen; - exerciții de utilizare a dicționarului; - activități cu fișe.

4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

	Competente specifice	Exemple de activități de învățare
4.1	să completeze formulare simple cu date personale	- exerciții de completare; - exerciții de utilizare a dicționarului;
4.2	să realizeze legătura între rostire și scriere	- exerciții de scriere după dictare; - autodictare (poezii simple);
4.3	să scrie mesaje simple pe baza unor cuvinte de sprijin și a unei imagini	- exerciții de redactare; - alcătuire de propoziții.

5. Dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii italiene

Competente specifice	Exemple de activități de învățare
să manifeste interes pentru cunoașterea unor aspecte legate de sentimente	- expoziție de vederi, colaje, prospecte, hărți.

IV. CONȚINUTURI

ORGANIZARE TEMATICĂ

1. INTRODUCERE

2. CE ESTE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ?

3. PRINCIPIILE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

4. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI TEHNICI DE ASCULTARE

5. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ÎN ȘCOLI

6. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI SUCCESUL ȘCOALAR

V. ACTE DE VORBIRE

1. a descrie persoane, activități
2. a cere și a da informații de ordin personal, despre mediul înconjurător
3. a propune ceva cuiva; a formula o invitație
4. a cere cuiva ceva
5. a relata activități la prezent
6. a exprima o stare fizică

7. a accepta și a refuza o invitație

8. a exprima cantități și calități

VI. REZULTATE DORITE:

- ÎMBUNĂTĂȚIREA ABILITĂȚILOR PERSONALE ȘI SOCIALE
- REDUCEREA COMPORTAMENTELOR SOCIALE DE RISC ȘI A AGRESIUNII
- REDUCEREA PROBLEMELOR DISCIPLINARE GRAVE ȘI A ABANDONULUI ȘCOLAR
- CREȘTEREA ACCEPTĂRII ÎN INTERIORUL GRUPULUI
- ÎMBUNĂTĂȚIREA FRECVENȚEI ȘCOLARE
- CREȘTEREA NIVELULUI DE NOTARE

VII. MODALITĂȚI DE EVALUARE:

- răspunsuri la întrebările profesorului
- dialoguri simple, pe perechi
- descriere de imagini, prezentare de mini-proiecte pe teme date
- concursuri
- jocuri didactice
- portofoliu

VIII. VALORI ȘI ATITUDINI:

- atitudinea deschisă față de ceilalți;
- interesul față de ideile și rezultatele muncii celorlalți;
- respectul față de ceilalți;
- promovarea creativității;
- cooperare.

IX. BIBLIOGRAFIE :

Joshua Freedman. Intelligenza Emotiva al cuore della performance. Milano: Il Sole 24 ORE, 2007.

Siti Web: www.6seconds.it – Sito Web di Six Seconds Italia www.6seconds.org

Sito Web dei colleghi americani www.edutopia.org

http://uds.docebosaas.com/lms/index.php?r=forum/messages&thread_id=238

<http://www.trainingmeta.it/l-intelligenza-emotiva-di-daniel-goleman>

Nr. 1802 / 21.05.2015

FIȘA DE AVIZARE A PROIECTULUI DE PROGRAMĂ PENTRU OPȚIONAL
-anul școlar 2015-2016

Denumirea opționalului Inteligenta emoțională a elevilor Inspector școlar de specialitate
Tipul disciplină nouă
Clasa 2, 3, 4, 5
Durata 1 an școlar
Număr de ore pe săptămână 1 oră
Autorul studierea limbii
Abilitatea pentru susținerea cursului profesor
Instituția de învățământ Școala nr. 1 din Lețeniș

CRITERII ȘI INDICATORI DE EVALUARE

	DA	NU	DA, cu recomandare
I. Respectarea structurii standard a programei			
Argument	✓		
Competențe specifice	✓		
Activități de învățare (cel puțin una pentru fiecare competență)	✓		
Conținuturi	✓		
Modalități de evaluare	✓		
II. Existența unei bibliografii	✓		
III. Elemente de calitate	✓		
Respectarea particularităților de vârstă ale elevilor	✓		
Concordanța cu etosul școlii, cu interesele elevilor și cu nevoile comunității	✓		
Conținutul argumentului	✓		
Oportunitatea opționalului	✓		
Realismul în raport cu resursele disponibile	✓		
Corelarea obiectivelor cu activitățile de învățare	✓		
Corelarea obiectivelor cu unitățile de conținut	✓		
Adecvarea modalităților de evaluare la demersul didactic propus	✓		

Avizul conducerii școlii

Avizul Comisiei de Curriculum Austin

Notă : Pentru a fi acceptat proiectul de programă trebuie să întrunească "DA" la punctele I și II și cel puțin 5 "DA" / "DA" cu recomandări la punctul III

Tip	Denumire și rubrică în catalog
Aprofundare	Aceeași rubrică în catalog cu disciplină sursă
Extindere	Aceeași rubrică în catalog cu disciplină sursă
Opțional ca disciplină nouă, derivat dintr-o disciplină	Denumire și rubrică nouă în catalog
Opțional ca temă integratoare, la nivelul ariei curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare	Denumire și rubrică nouă în catalog

Obs. prezența opționalului obligatoriu conform planului cadru presupune prezența a cel puțin unul din ultimele două tipuri ce va avea denumire și rubrică nouă în catalog.

Nr. 2135 / 26.05.2016

FIȘA DE AVIZARE A PROIECTULUI DE PROGRAMĂ PENTRU OPȚIONAL
-anul școlar 2016-2017

Denumirea opționalului: INTELIGENȚA EMOTIVĂ A ȘCOLII
Tipul: DISCIPLINĂ NOUĂ
Clasa: IX - A
Durata: 1 AN ȘCOLAR
Număr de ore pe săptămână: 1 ORĂ
Autorul: ANDREONE SIMONA
Abilitatea pentru susținerea cursului: PROFESOR
Instituția de învățământ: ȘC. DE ARTE "NINU LIPAIȚ" PINEȘTI

Avizat

Inspector școlar de specialitate

CRITERII ȘI INDICATORI DE EVALUARE

	DA	NU	DA, cu recomandare
I. Respectarea structurii standard a programei			
Argument			
Competențe specifice	x		
Activități de învățare (cel puțin una pentru fiecare competență)	x		
Conținuturi	x		
Modalități de evaluare	x		
II. Existența unei bibliografii	x		
III. Elemente de calitate	x		
Respectarea particularităților de vârstă ale elevilor			
Concordanța cu etosul școlii, cu interesele elevilor și cu nevoile comunității	x		
Conținutul argumentului	x		
Oportunitatea opționalului	x		
Realismul în raport cu resursele disponibile	x		
Corelarea obiectivelor cu activitățile de învățare	x		
Corelarea obiectivelor cu unitățile de conținut	x		
Adecvarea modalităților de evaluare la demersul didactic propus	x		

Avizul Comisiei de Curriculum: Nu

Avizul conducerii școlii: DA

Notă : Pentru a fi acceptat proiectul de programă trebuie să întrunească "DA" la punctele I și II și cel puțin 5 "DA" / "DA" cu recomandare la punctul III

Tip	Denumire și rubrică în catalog
Aprofundare	Acceași rubrică în catalog cu disciplina sursă
Extindere	Acceași rubrică în catalog cu disciplina sursă
Optional ca disciplină nouă, derivat dintr-o disciplină	Denumire și rubrică nouă în catalog
Optional ca temă integratoare, la nivelul ariei curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare	Denumire și rubrică nouă în catalog

Obs. prezența opționalului obligatoriu conform planului cadru presupune prezența a cel puțin unul din ultimele două tipuri ce va avea denumire și rubrică nouă în catalog.

Planificare calendaristică a cursului opțional „Inteligența emoțională în școală”**Unitatea de învățământ: Liceul de Arte “Dinu Lipatti”****Avizat,****Anul școlar: 2016-2017****Director****Disciplina: Limba italiană****Clasa: a XI-a (optional)*****L'intelligenza emotiva a scuola*****Număr ore /săptămână: 1 ora****Avizat,****Profesor: Androne Simona****Sef catedră****Planificare calendaristică****Semestrul I**

Nr crt	Unit de învățare	Conținuturi detaliate	Competente specifice vizate	Nr ore	Săpt	Obs
1.	Prezentare opțional	Presentazione del contenuto Bibliografia	- Implementare le conoscenze	1h	S1	
2.	Intelligenza emotiva	Breve storia sull'intelligenza emotiva	-Conoscere gli strumenti di rilevazione emotiva	1	S2	
3.	Vari modelli di intelligenza emotiva	<i>Il Quadro Di Riferimento</i> <i>Il Modello Di Salovey E Mayer</i> <i>Sistematizzazione</i>	- Facilitare il riconoscimento e la comprensione delle emozioni - Facilitare la discriminazione tra stati emotivi differenti - Facilitare la comprensione di come si combinano tra loro diversi stati emotivi generandone altri	5	S3 S4 S5 S6 S7	
4.	Strumenti di rilevazione dell'IE	Mayer –Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test Emotional Intelligence Scale (EIS) Emotional Competence Inventory (ECI)	-Riconoscere il livello del proprio lessico emotivo -Implementare ed arricchire il proprio lessico emotivo	5	S8 - S12	

5.	IE nei contesti scolastici	Relazione tra IE e successo scolastico Relazione tra IE e benessere psicologico Scheda riflessioni su; „Cosa mi porto via dell’esercizio”.	- Facilitare il riconoscimento e la comprensione delle emozi - Facilitare la discriminazione tra stati emotive differenti - Facilitare la comprensione di come si combinano tra loro divertsi stati emotive generandone altri	3	S 13 - S 15	
6.	IE nei contesti scolastici	Potenziamento del lessico emotivo Congruenza del lessico emotivo	-Acquisire consapevolezza dell’esistenza delle emozi -Riconoscere il livello del proprio lessico emotivo -Implementare ed arricchire il proprio lessico emotivo	4	S 16 - S19	

Semestrul al II-lea

Nr crt	Unitatea de învățare	Conținuturi detaliate	Competente specifice vizate	Nr ore	Săpt	Obs
1.	Gestione emotiva	Esercizio gestione emotiva Scheda riflessioni	- Facilitare l’espressione piuttosto che la repressi -Implementare un utilizzo adeguato delle emozi	3	S 1 S 2 S 3	
2.	Vari modelli di intelligenza emotiva	<i>Il Modello Di Bar-On Sistematisazione</i>	- Implementare le conoscenze - Facilitare varie abilit - Facilitare la flessibilit percettiva	3	S 4 S 5 S 6	
3.	Riflettere sulle emozi	Brevi testi sull’IE(I)	-Sviluppare la capaciti di riconoscere stati di congruenza e incongruenza emotiva -Facilitare la com prensione dell’importanța degli aspetti non verbali della comunicazi	4	S 7 S 8 S 9 S10	
4.	Relazioni emotive	Brevi testi sull’IE (II)	-Facilitare l’espressione piuttosto che la repressi - Implementare un utilizzo adeguato delle emozi	3	S 11 S 12 S13	
5.	Ripasso finale	Scheda riflessioni	-Facilitare la flessibilit percettiva -Migliorare la gestione del proprio comportamento	2	S14 S15	

+ o săptămână Școala Atfel „Să știi mai multe, să fii mai bun”

Unitatea de învățământ: Liceul de Arte "Dinu Lipatti"**Avizat,****Anul școlar: 2017-2018****Director****Disciplina: Limba italiană****Clasa: a XII-a (opțional)*****L'intelligenza emotiva a scuola*****Planificare calendaristică****Avizat,****Număr ore /săptămână: 1 ora****Semestrul I****Șef catedră****Profesor: Androne Simona**

Nr crt	Unit de învățare	Conținuturi detaliate	Competente specifice vizate	Nr ore	Săpt	Obs
1.	Prezentare opțional	Presentazione del contenuto Bibliografia	- Implementare le conoscenze	1h	S1	
2.	Intelligenza emotiva	Breve storia sull'intelligenza emotiva	-Conoscere gli strumenti di rilevazione emotiva	1	S2	
3.	Vari modelli di intelligenza emotiva	<i>Il Quadro Di Riferimento</i> <i>Il Modello Di Salovey E Mayer</i> <i>Sistematizzazione</i>	- Facilitare il riconoscimento e la comprensione delle emozioni - Facilitare la discriminazione tra stati emotivi differenti - Facilitare la comprensione di come si combinano tra loro diversi stati emotivi generandone altri	5	S3 S4 S5 S6 S7	
4.	Strumenti di rilevazione dell'IE	Mayer –Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test	-Riconoscere il livello del proprio lessico emotivo -Implementare ed arricchire il proprio lessico emotivo	5	S8 - S12	
5.	IE nei contesti scolastici	Relazione tra IE e successo scolastico Relazione tra IE e benessere psicologico Scheda riflessioni su; „Cosa mi porto via dell'esercizio”.	- Facilitare il riconoscimento e la comprensione delle emozioni - Facilitare la discriminazione tra stati emotivi differenti - Facilitare la comprensione di come si combinano tra loro diversi stati emotivi generandone altri	3	S 13 - S 15	
6.	IE nei contesti scolastici	Potenziamento del lessico emotivo Congruenza del lessico emotivo	-Acquisire consapevolezza dell'esistenza delle emozioni di base -Riconoscere il livello del proprio lessico emotivo -Implementare ed arricchire il proprio lessico emotivo	3	S 16 - S18	

Semestrul al II-lea

Nr crt	Unitatea de învățare	Conținuturi detaliate	Competențe specifice vizate	Nr ore	Săpt	Obs
1.	Gestione emotiva	Esercizio gestione emotiva Scheda riflessioni	- Facilitare l'espressione piuttosto che la repressione delle emozioni - Implementare un utilizzo adeguato delle emozioni	3	S 1 S 2 S 3	
2.	Vari modelli di intelligenza emotiva	<i>Il Modello Di Bar – On Sistematisazione</i>	- Implementare le conoscenze - Facilitare varie abilități - Facilitare la flessibilități percettiva	3	S 4 S 5 S 6	
3.	Riflettere sulle emoții	Brevi testi sull'IE(I)	-Sviluppare la capacitate di riconoscere stati di congruenza e incongruenza emotiva -Facilitare la comprensione dell'importanza degli aspetti non verbali della comunicazione	3	S 7 S 8 S 9	
4.	Relazioni emotive	Brevi testi sull'IE (II)	-Facilitare l'espressione piuttosto che la repressione delle emozioni - Implementare un utilizzo adeguato delle emozioni	2	S10 S 11	
5.	Ripasso finale	Scheda riflessioni	-Facilitare la flessibilități percettiva -Migliorare la gestione del proprio comportamento	2	S12- S13	

+ o săptămână Școala Atfel „Sa stii mai multe, sa fii mai bun”

Unitatea de învățământ: Liceul de Arte "Dinu Lipatti", Pitești, România

Anul școlar: 2017-2018

Avizat, Director

Disciplina: L'intelligenza emotiva a scuola

Clasa: a XII-a (optional)

Planificare calendaristică

Avizat,

Număr ore /săptămână: 1 ora

Semestrul I

Sef catedră

Profesor: Androne Simona

Nr crt	Unit de învățare	Conținuturi detaliate	Competente specifice vizate	Nr ore	Săpt	Obs
1.	Prezentare optional	Presentazione del contenuto Bibliografia	- Implementare le conoscenze	1h	S1	
2.	Intelligenza emotiva	Breve storia sull'intelligenza emotiva	-Conoscere gli strumenti di rilevazione emotiva	1	S2	
3.	Vari modelli di intelligenza emotiva	<i>Il Quadro Di Riferimento</i> <i>Il Modello Di Salovey E Mayer</i> <i>Sistematizzazione</i>	- Facilitare il riconoscimento e la comprensione delle emozioni - Facilitare la discriminazione tra stati emotivi differenti - Facilitare la comprensione di come si combinano tra loro diversi stati emotive generandone altri	5	S3 S4 S5 S6 S7	
4.	Strumenti di rilevazione dell'IE	Mayer –Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test	-Riconoscere il livello del proprio lessico emotivo -Implementare ed arricchire il proprio lessico emotivo	5	S8 - S12	
5.	IE nei contesti scolastici	Relazione tra IE e successo scolastico Relazione tra IE e benessere psicologico Scheda riflessioni su; „Cosa mi porto via dell'esercizio”.	- Facilitare il riconoscimento e la comprensione delle emozioni - Facilitare la discriminazione tra stati emotivi differenti - Facilitare la comprensione di come si combinano tra loro diversi stati emotivi generandone altri	3	S 13 - S 15	
6.	IE nei contesti scolastici	Potenziamento del lessico emotivo Congruenza del lessico emotivo	-Acquisire consapevolezza dell'esistenza delle emozioni di base -Riconoscere il livello del proprio lessico emotivo -Implementare ed arricchire il proprio lessico emotivo	3	S 16 - S18	

Semestrul al II-lea

Nr crt	Unitatea de învățare	Conținuturi detaliate	Competențe specifice vizate	Nr ore	Săpt	Obs
1.	Gestione emotiva	Esercizio gestione emotiva Scheda riflessioni	- Facilitare l'espressione piuttosto che la repressione delle emozioni - Implementare un utilizzo adeguato delle emozioni	3	S 1 S 2 S 3	
2.	Vari modelli di intelligenza emotiva	<i>Il Modello Di Bar –On Sistematisazione</i>	- Implementare le conoscenze - Facilitare varie abilità - Facilitare la flessibilità percettiva	3	S 4 S 5 S 6	
3.	Riflettere sulle emozioni	Brevi testi sull'IE(I)	-Sviluppare la capacità di riconoscere stati di congruenza e incongruenza emotiva -Facilitare la comprensione dell'importanza degli aspetti non verbali della comunicazione	3	S 7 S 8 S 9	
4.	Relazioni emotive	Brevi testi sull'IE (II)	-Facilitare l'espressione piuttosto che la repressione delle emozioni - Implementare un utilizzo adeguato delle emozioni	2	S10 S 11	
5.	Ripasso finale	Scheda riflessioni	-Facilitare la flessibilità percettiva -Migliorare la gestione del proprio comportamento	2	S12- S13	

+ o săptămână Școala Atfel „, Sa stii mai multe, sa fii mai bun”

Ghidul metodologic pentru profesorii școlari „Afectivitate și învățare”

(*Affettività e apprendimento*)

SIMONA IONELA ANDRONE

AFFETTIVITÀ E APPRENDIMENTO

Edit MOROȘAN

2016, București

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ANDRONE, SIMONA

Affettività e apprendimento / Simona Androne –
București: Edit Moroșan, 2016

Editor: Vasile Moroșanu, Raul Moroșanu

Editura Moroșan

Mobil: 0723 889 627

AFFETTIVITÀ E APPRENDIMENTO	9
FORMAZIONE EMOTIVO AFFETTIVA	
• Premessa:	
AFFETTI ED EMPATIA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA	
AFFETTIVITÀ E APPRENDIMENTO	
EDUCARE AL CONTROLLO DELLE EMOZIONI	
SUPERARE I CONFLITTI ESTERNANDO STATI D'ANIMO	
A SCUOLA DI EMOZIONI E SENTIMENTI	
• La storia dell'emozione	
• Teorie sulle emozioni	
• Esprimere le emozioni	
• Emozioni e cultura	
• Emozioni e processi cognitivi	
IL RAPPORTO TRA EMOZIONE, MOTIVAZIONE E COGNIZIONE	
Gli strumenti e le attività che in formazione risvegliano emozioni	
La responsabilità emozionale del formatore	
Le competenze del formatore	
Stili didattici dell'insegnante "affettivo"	
Ascolto attivo ed empatia nella relazione educativa	
COMPETENZA EMOTIVA	
L'ALFABETIZZAZIONE EMOTIVA	
INTELLIGENZA EMOTIVA	
TECNICHE ESPRESSIVE	
ALFABETIZZAZIONE EMOTIVA ED INTELLIGENZA EMOTIVA	
LO SVILUPPO DEL BAMBINO IN TERMINI EMOZIONALI	
La RET e l'alfabetizzazione emotiva	
L'EDUCAZIONE EMOTIVA A SCUOLA	
GIOCARÈ IL MODO MIGLIORE PER IMPARARE!	
• Giocando si impara!	
• Giochi didattici fai da te	
• Contenuti e attività che si possono praticare:	
• Alcuni spunti operativi che possono essere proposti:	
• Metodologia	
CONCLUSIONI	
BIBLIOGRAFIA	

Suport teoretico-practic pentru elevi „Învăță inteligența emoțională în școală” (*Allenare le emozioni a scuola*).

SIMONA IONELA ANDRONE

Allenare le emozioni a scuola

Edit MOROȘAN
2016, București

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ANDRONE, SIMONA

***ALLENARE LE EMOZIONI A SCUOLA* / Simona
Androne – București: Edit Moroșan, 2016**

Editor: Vasile Moroșanu, Raul Moroșanu

Editura Moroșan

Mobil: 0723 889 627

Tipărit la CORMINA PRINT

E-mail: cormina_print@yahoo.com

CUPRINS

ALLENARE LE EMOZIONI A SCUOLA.....	9
UNA GUIDA PER EDUCARE ALL'AFFETTIVITÀ Ошибка! Закладка не определена.	
Premessa	
Gli allenatori emotivi sono tutti quelli che:	
Obiettivi generali:	
LE EMOZIONI: PATRIMONIO DELLA PERSONA E RISORSA PER LA FORMAZIONE.....	
Cos'è l'educazione emotiva?	
A cosa serve l'educazione emotiva?	
Insegnare ai bambini a gestire la noia	
Insegnare ai bambini a gestire la frustrazione	
CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA	
LE DIMENSIONI DELLA COMPETENZA EMOTIVA	
L'INTELLIGENZA EMOTIVA	
LE COMPETENZE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA	
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE E AMBIENTALE	
ALCUNI PERCORSI DI POTENZIAMENTO DELLA COMPETENZA EMOTIVA	
L'EDUCAZIONE RAZIONALE-EMOTIVA	
Emozioni e culture: la vergogna e la rabbia	
Come allenare le emozioni: costruire l'A-B-C delle proprie emozioni	
Cambiare modo di pensare	
Esempio di utilizzazione del modello A-B-C.....	
Individuare i pensieri disfunzionali	
SVILUPPARE LA COMPETENZA EMOTIVA ATTRAVERSO IL GIOCO	
INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE:	

Proiecte didactice la cursul optional „Inteligența emoțională în școală”

PROGETTO DIDATTICO

Data: il 28 .05. 2017

Durata: 1 ora

Classe: XI

Titolo della lezione: „Aperti all’infinito”

Tipo: **Attività sui sentimenti**

Finalità: fornire strumenti per poter riconoscere e nominare le emozioni, per dar
legittimità a tutti i sentimenti e dare spunti su come meglio esprimerle e gestirle.

Obiettivi generali:

- Acquisire consapevolezza circa le proprie emozioni, imparando a riconoscerle e nominarle.
- Favorire lo sviluppo della capacità empatica e quindi della possibilità di sapersi mettere nei panni dell’altro.
- Favorire buone relazioni a partire dal gruppo classe.
- Esplorare le emozioni.

Obiettivi specifici:

- Insegnare ai bambini a parlare dei sentimenti
- Saper esprimere in modo costruttivo i propri stati d’animo.
- Favorire l'acquisizione di abilità di autoregolazione del proprio comportamento.

Materiale necessario: copia per tutti della poesia del Leopardi “L’infinito” ed una penna per scrivere.

Posizione nello spazio: tutti al loro posto.

SCENARIO DIDATTICO

“Sempre caro mi fu quest'ermo colle,
E questa siepe, che da tanta parte
De l'ultimo orizzonte il guardo esclude.
Ma sedendo e mirando, interminati
Spazii di là da quella, e sovrumani
Silenzi, e profondissima quiete
Io nel pensier mi fingo, ove per poco

Il cor non si spaura.
E come il vento
Odo stormir tra queste piante, io quello
Infinito silenzio a questa voce
Vo comparando: e mi sovviene l'eterno,
E le morte stagioni, e la presente
E viva, e 'l suon di lei.
Così tra questa Immensità s'annega il pensier mio:
E 'l naufragar m'è dolce in questo mare”.

Procedura:

1. Momento: il conduttore declama la poesia “L’infinito” mentre tutti ascoltano in silenzio.
2. Momento: Si consegna la copia della poesia e venga declamata una seconda volta, mentre ciascuno segue nel proprio foglio.
3. Momento: Si invitino tutti ad analizzare la poesia trascrivendo su di un foglio le espressioni usate da Leopardi che hanno che fare con le cose, i propri sensi, la mente, il cuore, l’anima.
4. Momento: A ciascuno venga ora chiesto di chiudere gli occhi immaginando di trovarsi al posto del Leopardi ed immergersi nel silenzio e nell’immensità dello scenario.
5. Momento: Infine, usando molto rispetto e delicatezza per la sensibilità di ciascuno, si inviti a condividere ciò che i partecipanti hanno provato: gioia, pace, smarrimento, meraviglia, stupore.

PROGETTO DIDATTICO

Data: il 16 maggio 2016

Durata: 1 ora

Classe: XII

Titolo della lezione: **Gioco: “I sentimenti hanno le gambe corte”**

Tipo: Lezione di formazione emotivoaffettiva

Finalità: fornire strumenti per poter riconoscere e nominare le emozioni, per dar
legittimità a tutti i sentimenti e dare spunti su come meglio esprimerle e gestirle.

Obiettivi generali:

- Acquisire consapevolezza circa le proprie emozioni, imparando a riconoscerle e nominarle.
- Favorire lo sviluppo della capacità empatica e quindi della possibilità di sapersi mettere nei panni dell’altro.
- Favorire buone relazioni a partire dal gruppo classe.

- Esplorare le emozioni.

Obiettivi specifici:

- Insegnare ai bambini a parlare dei sentimenti
- Saper esprimere in modo costruttivo i propri stati d'animo.
- Favorire l'acquisizione di abilità di autoregolazione del proprio comportamento.

Materiale necessario: lucidi con i due riquadri qui a fianco, oppure fotocopie di ciascuno degli stessi riquadri.

Posizione dello spazio: ciascuno al proprio posto

SCENARIO DIDATTICO

Procedura:

1. Momento: Seguendo il metodo del “brainstorming” (pioggia di idee), si prendano in considerazione, una alla volta, le espressioni facciali del primo riquadro con la domanda: “Cosa sta provando il ragazzo?”

2. Momento: Passando ora al secondo riquadro, seguire il processo come sopra, ponendosi la domanda: “Cosa comunica quel corpo stilizzato?”.

3. Momento: Riflettere assieme come tutti abbiamo dei sentimenti (gioia, paura, ira sono le emozioni base), che proviamo prima di tutto nel nostro animo e che poi si riflettono nel corpo, viso, occhi, gestualità, comportamenti.

4. Momento: Partendo da questo dato di fatto, passare a riflettere sulle nostre interazioni: come la comunicazione verbale non sia sufficiente per capirci a vicenda; oltre alle parole e al tono di voce, c'è bisogno di capire e ascoltare ciò che un'altra persona sta provando a livello di emozioni, cioè avere una capacità empatica.

PROGETTO DIDATTICO

Data: 01.03. 2017

Durata: 1 ora

Classe: XI

Titolo della lezione: „ **Il conflitto**”.

Tipo: Attività didattica che si può realizzare in classe sul tema del conflitto.

Finalità: mostrare le conseguenze negative e positive che esso può avere sulle relazioni con gli adulti e tra compagni, e le sue potenzialità nel favorire la consapevolezza delle ragioni e delle emozioni proprie ed altrui.

Obiettivi generali:

- Favorire buone relazioni a partire dal gruppo classe.
- Favorire l'acquisizione di abilità di autoregolazione del proprio comportamento;

Obiettivi specifici:

- imparare a gestire in maniera costruttiva il conflitto;
- favorire un clima più sereno a scuola.
- saper riconoscere anche la propria violenza e non solo quella dell'altro
- sviluppare capacità di “decentramento”: assumere un punto di vista diverso e sviluppare l'empatia.
- referire la cooperazione alla competizione e la creatività alla routine relazionale nella gestione dei conflitti.

Attività di stimolo: storie da completare, visione di film, lettura di libri, svolgimento di giochi di ruolo e drammatizzazioni.

SCENARIO DIDATTICO

Quali possono essere i fattori di rischio?

- Fattori individuali legati alla persona
- Fattori familiari relativi al contesto culturale
- Fattori sociali

Tali fattori possono trovarsi intrecciati tra loro.

Perché appaiono le situazioni di conflitto?

In generale, la condizione sia della vittima che dell'aggressore appare legata a difficoltà nel riconoscimento delle proprie emozioni. Sembrano entrambi “sgrammaticati” in una competenza fondamentale: quella di cogliere e gestire i segnali emotivi che provengono da altri.

I conflitti sono parte inevitabile delle relazioni umane. Anche in famiglie o a scuola appaiono di frequente. Tuttavia, quando succede, deve servire a rafforzare e ad energizzare le relazioni invece che a deprimerle. In un conflitto le nostre idee vengono messe alla prova in modo che possano essere individuati nuovi modi di essere e di agire. Un conflitto sano ci permette di renderci conto di quali ripercussioni il nostro comportamento sta avendo sugli altri in modo che tutti possiamo collaborare meglio e creare tra di noi un vero spirito di squadra. Tuttavia, la nostra esperienza dimostra che i conflitti possono anche essere molto distruttivi. Come facciamo a stabilire la differenza tra i conflitti costruttivi e distruttivi?

Quali fattori contraddistinguono un conflitto che ci aiuta a crescere insieme da uno che impoverisce e persino minaccia le relazioni?

Nell'affrontare un problema, quando ci confrontiamo con l'altro, ci riferiamo solo al comportamento (ciò che l'altro ha detto o fatto) che riteniamo inaccettabile e non al carattere (introverso, musone, ecc.) di una persona.

Confronto: il messaggio in prima persona

I tre punti da osservare in un confronto:

1) Parla in prima persona: qualsiasi messaggio in prima persona inizia con “Quando...”, “Se...”.

(“Quando tu hai fatto/detto... io ...”; “Se tu fai.... io....”)

2) Spiega l'effetto tangibile causato da quello specifico (“Se tieni la musica a volume così alto non riesco a riposare”).

3) Dichiarare i tuoi sentimenti: comunica cosa provi a causa di quel comportamento inaccettabile. “Non riesco a riposare e rilassarmi perché la musica è così alta, mi irrita profondamente. Ho bisogno di avere almeno mezz'ora di silenzio e tranquillità altrimenti mi sento troppo stanca.”

Il modello educativo non violento:

CONCRETAMENTE tale modello educativo può tradursi nei seguenti comportamenti (Demetrio, 1992), i quali danno luogo al cosiddetto PARADIGMA DELLA COOPERAZIONE:

- ESPLORARE vs ASPETTARE
- COMUNICARE vs TACERE
- PROGETTARE vs ACCETTARE
- FARE vs GUARDARE
- NEGOZIARE vs BELLIGERARE
- IMMAGINARE vs RIPETERE
- VERIFICARE vs DIMENTICARE

- **Scheda: Io e il conflitto**
- Completa le frasi cercando di essere il più sincero possibile:
- 1. Molte persone discutono o litigano quando...
- 2. Molte persone discutono o litigano a proposito di...
- 3. Un aspetto positivo di un litigio è:...
- 4. Un aspetto negativo del litigio è:...
- 5. Sto interponendo in una discussione o litigio quando...
- 6. Mi arrabbio quando i miei compagni...
- 7. Faccio arrabbiare i miei compagni quando...
- 8. Quando mi capita di parlare con qualcuno che è veramente arrabbiato, la cosa più importante da fare è...
- 9. Quando sono veramente arrabbiato con qualcuno, la cosa più importante da fare è...
- 10. Quando sono arrabbiato o scocciato con un mio compagno, posso (elenca 3 possibilità)...
- 11. Quando sono in conflitto con qualcuno possiamo trovare un accordo...

PROGETTO DIDATTICO

Data: il 7 marzo 2016

Durata: 1 ora

Classe: XII

Titolo della lezione: **La noia** (plicitiseala)

Tipo: Lezione di formazione emotivoaffettiva

Finalità: fornire strumenti per poter riconoscere e nominare le emozioni, per dar
legittimità a tutti i sentimenti e dare spunti su come meglio esprimerle e gestirle.

Obiettivi generali:

- Acquisire consapevolezza circa le proprie emozioni, imparando a riconoscerle e nominarle.
- Favorire lo sviluppo della capacità empatica e quindi della possibilità di sapersi mettere nei panni dell'altro.
- Favorire buone relazioni a partire dal gruppo classe.
- Esplorare le emozioni.

Obiettivi specifici:

- Insegnare ai bambini a gestire la noia
- Aumentare la tolleranza alla frustrazione.
- Saper esprimere in modo costruttivo i propri stati d'animo.

- Favorire l'acquisizione di abilità di autoregolazione del proprio comportamento.

Metodo di lavoro: conversazione, lettura, dialogo a ruolo..

Attività:

giochi simbolici di gruppo in coppia /individuali

giochi di allenamento emotivo

attività del circle-time

Materiali:

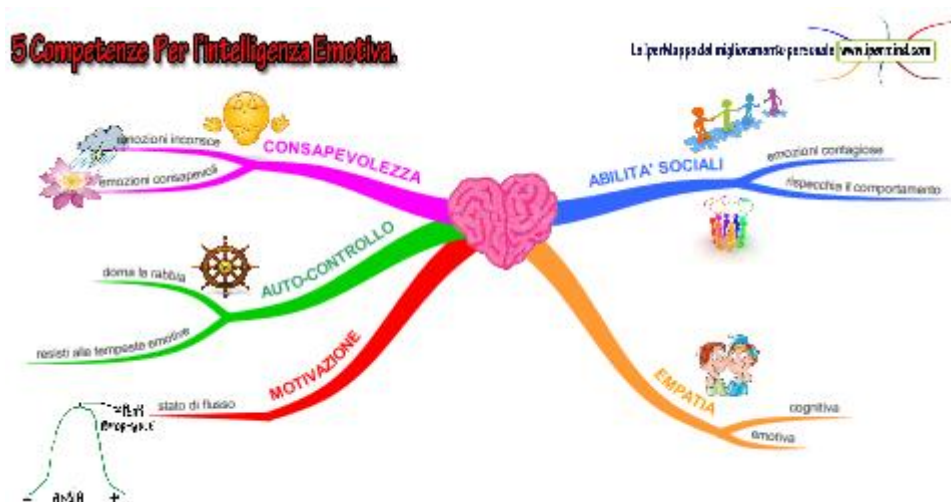
carte delle emozioni in formato A4

SCENARIO DIDATTICO

STRUTTURA DELLA LEZIONE	ATTIVITA DEL PROFESSORE	ATTIVITA DELLA CLASSE	SVOLGIMENTO
1.Momento organizzatorio	-saluto -appello -Conversazione situazionale per creare un'atmosfera adatta per un lavoro di gruppo.	-gli allievi rispondono alle domande del professore	-conversazione -domande frontali
2 Passaggio alla nuova lezione	-Il professore domanda gli allievi che fanno nel loro tempo libero, se si annoiano facilmente, quale sono le loro attività preferite?	-gli allievi rispondono alle domande del professore, parlando dei loro passatempi e delle loro attività preferite.	-conversazione
3.La presentazione dei contenuti	-Pensa ai motivi per cui sei annoiato. È colpa dell'ambiente circostante? Oppure sei tu ad avere scelto di non fare nulla che possa stimolare il tuo interesse? -Si deve dare sfogo alla creatività leggendo, scrivendo o creando opere originali. -Si devono sfruttare i momenti di noia per essere produttivi. Prova queste semplici attività: - Scarabocchiare o disegnare; -Scrivere canzoni, poesie o racconti brevi; -Annotare conversazioni	-gli allievi cominciano a svolgere le attività proposte (ciascuno come desidera).	-scrittura -disegno

	divertenti; -Scrivere la lista della spesa; -Scrivere una pagina di diario.		
4. - La parte finale -I consigli del professore -Conclusioni	Ricorda che sei tu a decidere se annoiarti. La noia, contrariamente a molte altre emozioni, è una scelta. Hai sempre la possibilità di divertirti. Non lasciarti vincere dalla noia solo perché non c'è nessuno a dirti cosa devi fare – prendi tu il controllo della situazione! -saluto	- gli allievi presentano al loro turno le composizioni	-conversazione - suggerimenti

SUPORT CURS OPTIONAL: L'INTELLIGENZA EMOTIVA A SCUOLA



LE TECNICHE PER DEFINIRE OBIETTIVI E PRIORITÀ, ORGANIZZARE TEMPI E MODALITÀ DI STUDIO

- le tecniche per gestire le emozioni negative: ansia, depressione, bassa autostima
- le tecniche per comunicare con efficacia e ridurre i conflitti
- l’assertività nelle situazioni sociali
- il benessere psicologico a scuola
- apprendere la disciplina nello studio
- lo sviluppo dell’intelligenza emotiva
- le tecniche di ascolto empatico e costruttivo
- comunicare emozioni spiacevoli ai genitori
- riconoscere le emozioni altrui
- regolare gli stili della comunicazione
- dall’ansia sociale al formare un gruppo di amici
- avviare e gestire il dialogo
- superare pensieri e sensazioni di bassa autostima
- lavorare nel gruppo classe: conflitti e negoziazione
- gestione della rabbia e dell’aggressività
- gestione dei pensieri disfunzionali a scuola e a casa
- gestione dello stress
- riconoscere la depressione
- affrontare la depressione
- colloquio motivazionale
- benessere psicologico e felicità

Strumenti:

- **schede ed homework**
- **test di valutazione breve**

ATTIVITA’

-GIOCO-TEST©: chiediamo agli alunni di disegnare e di esprimere col volto le 6 Emozioni di base: Rabbia, Paura, Tristezza, Gioia, Disgusto e Sorpresa; abbiamo chiesto loro di **riconoscere le voci delle Emozioni** e di raccontare 3 momenti emotivamente coinvolgenti relativi ad altrettante emozioni : rabbia, paura, tristezza.

-CARTE DELLE EMOZIONI©: **elencare alcuni nomi delle Emozioni**

Abbiamo fatto disegnare l’“Autoritratto” guardandosi allo specchio mentre si esprimeva un’Emozione con la quale i bimbi e le bimbe erano entrati/e in contatto con il nostro aiuto

Abbiamo spiegato quali sono le componenti delle situazioni emotive e in gruppo hanno scritto delle **“Storie emotive”**

- Recitato come attore/attrice del “**Cinema muto**”, cioè con il proprio deve mettere in scena la storia scritta, ma senza parlare. Poi gli altri compagni e compagne cercano di indovinare le emozioni che sono messe in scena e solo alla fine sono state lette a tutti/e le storie.
- Costruire insieme ai compagni e alle compagne un “**Mazzo di Carte delle Emozioni**” scegliendo i volti emotivi dalle pagine delle riviste e dei giornali.
- Giocare con la voce delle Emozioni con “**Mood**”.
- Disegnare un volto emozionato di un compagno o di una compagna, provando ad indovinare chi era nel gioco “**Indovina chi**”.
- Giocare con i mazzi di CARTE DELLE EMOZIONI© in un “**Magico torneo**”.

1. COS'È L'EDUCAZIONE EMOTIVA? Ce este IE?

Alcune recentissime sperimentazioni e ricerche in ambito psicologico e neurobiologico indicano che l'educazione emotiva rappresenta un vero e proprio vaccino per quei disagi e quei malesseri caratteristici del terzo millennio, con particolare riferimento alle patologie da dipendenza (abuso di sostanze, alcool, anoressia, bulimia, dipendenza da Internet, ecc...), al bullismo e ad altre forme di disadattamento oggi così diffuse.

L'intelligenza emotiva è la capacità di percepire, identificare e riconoscere i sentimenti propri ed altrui in maniera precisa nel momento stesso in cui sorgono. È anche la capacità di auto-motivarsi e gestire le proprie emozioni in modo costruttivo. Divenire consapevoli delle nostre emozioni ci permette di controllare i nostri comportamenti e di conseguenza capire meglio gli altri.

2. LE DIMENSIONI DELLA COMPETENZA EMOTIVA – Componente I.E.

(Denham, 1998)

L'ESPRESSIONE EMOTIVA = utilizzare i gesti per esprimere messaggi emotivi non verbali, dimostrare coinvolgimento empatico, manifestare emozioni sociali, essere consapevoli che è possibile controllare l'espressione manifesta di emozioni socialmente disapprovate.

LA COMPrensione EMOTIVA = discernere i propri stati emotivi, discernere gli stati emotivi altrui, utilizzare il vocabolario emotivo.

LA REGOLAZIONE EMOTIVA = fronteggiare le emozioni negative e quelle positive o le situazioni che le suscitano, “sovraregolare” strategicamente l'esperienza e l'espressione delle emozioni

3. APPRENDIMENTO EMOTIVO- Învățarea emoțională

L'apprendimento va considerato come un processo globale che incorpora anche le emozioni positive o negative che proviamo anche inconsapevolmente. Attraverso le situazioni emotivamente coinvolgenti l'apprendimento risulta non solo più piacevole ma anche più efficace

e diventa quindi indispensabile in un'ottica di apprendimento globale considerare anche l'aspetto emozionale. Riuscire ad entrare nel flusso di coscienza permette di sfruttare al meglio le emozioni e di realizzare così un migliore apprendimento; si può ritenere questo processo come la massima espressione dell'intelligenza emotiva. Nella costruzione di un percorso di apprendimento il fattore emozionale va quindi considerato come un componente indispensabile all'apprendimento stesso e si può quindi affermare che senza emozione non ci sia apprendimento.

4.CLASSIFICAZIONE DELLE EMOZIONI- Clasificarea emoțiilor

Le emozioni si possono classificare in emozioni primarie e complesse. Le emozioni primarie sono: felicità, tristezza, sorpresa, paura, rabbia e disgusto (secondo alcuni autori a queste 6 se ne aggiungono altre due: l'attesa e l'accettazione). Dalle diverse combinazioni di emozioni primarie nascono quelle complesse: per esempio rabbia + disgusto = disprezzo. Le emozioni, inoltre, si possono classificare secondo la loro intensità: l'emozione primaria "rabbia", per esempio, è preceduta da uno stato di irritazione che, se non ben gestito cognitivamente, può arrivare a generare un'emozione ancora più intensa della rabbia, la furia.

5. VALUTAZIONE DELL'INTELLIGENZA EMOTIVA – Evaluarea I.E.

Ci aiuta per la misurazione delle abilità, incluse nel concetto di intelligenza emotiva, dando la possibilità di misurare almeno una delle abilità che costituiscono l'intelligenza emotiva; la misurazione deve così riguardare direttamente l'abilità e non la descrizione che una persona compie del suo sentirsi emotivamente intelligente.

L'intelligenza emotiva può definirsi come intelligenza del cuore e presiede ai rapporti con noi stessi e con gli altri. È responsabile della nostra autostima, della consapevolezza dei nostri sentimenti, pensieri, emozioni, reazioni; ne fa parte la nostra sensibilità, l'adattabilità sociale, l'empatia, la disponibilità, la possibilità di autocontrollo.

La consapevolezza emotiva ci mette cioè a contatto con il nostro mondo interiore, con i nostri bisogni, le nostre aspirazioni, le nostre predisposizioni...portandoci ad esprimere e realizzare le nostre potenzialità personali, a dare il meglio di noi stessi.

Si tratta di un ampliamento di quella che da sempre è stata definita come "*sensibilità*", forse in qualche caso ritenuta anche dannosa. Perché ora è considerata una prerogativa essenziale perfino nelle selezioni delle persone?

Siamo stati educati infatti a non fidarci delle nostre emozioni, responsabili di distorcere le informazioni fornite dall'intelletto. Perfino la definizione "*emotivo*" ha sempre avuto un significato di debole, incontrollato, infantile...In realtà emozioni e intelletto costituiscono due

metà di un intero. Il nostro QI può aiutarci a capire ed affrontare il mondo ma sono le emozioni (dal latino "*movere*") che ci spingono ad agire.

Considerazioni e valutazioni finali:

Al termine del percorso, i bambini e le bambine devono rispondere ad alcune domande circa il lavoro svolto in classe. Di seguito alcune risposte:

1. *Cosa ti è piaciuto di più*
2. *Cosa hai imparato? Di quello che hai imparato, c'è qualcosa che pensi ti possa essere utile?*
3. *Cosa miglioreresti?*
4. *Altro da dire...*

VALUTAZIONE

Aumentare e rafforzare alcune competenze emotive dei bambini:

capacità di espressione mimica e grafica delle emozioni,
capacità di riconoscimento delle espressioni emotive nel volto e nella voce,
conoscenza delle varie componenti dell'evento emotivo.

Siti utili:

<http://search.sosodesktop.com/search/web?qsi=21&q=allenare%20le%20emozioni&p=3&fcoid=4&fcop=bottomnav&fpid=2>

<http://hotmag.me/emozioni/2011/01/27/giochiamo-con-le-emozioni-a-scuola/>

<http://www.giacinto.org/come-imparare-ad-allenare-le-emozioni/>

<http://www.giacinto.org/come-gestire-le-emozioni/>

<http://www.giacinto.org/in-italia-sos-scuola/>

Conținutul cursurilor de formare continuă a profesorilor

Modulul 1

Modulul 2

Atestatul despre formare continua



Fișe de învățare a inteligenței emoționale utilizate la cursul opțional

Scheda di lavoro**Emozione**

Secondo gli studi del dott. Elkman e del Dott. Friesen, esistono sei emozioni principali:

- *felicità(fericire)*
- *paura(teamă)*
- *rabbia(furie)*
- *disgusto(dezgust)*
- *tristezza(tristețe)*
- *sorpresa(surpriză)*

Queste sono **emozioni** innate che ritroviamo in qualsiasi popolazione anche se diverse tra loro, per questo motivo i due ricercatori le definirono **emozioni primarie** (universali).

Combina:

Cosa senti?

- | | |
|--|-----------|
| 1. Quando qualcuno ruba una cosa da te? | paura |
| 2. Quando giochi con un compagno? | felicità |
| 3. Quando cadi dalla bici? | tristezza |
| 4. Quando hai ricevuto in regalo il tuo animale preferito? | sorpresa |
| 5. Quando devi mangiare i cibi che non ti piacciono? | rabbia |
| 6. Quando incontri un animale selvatico pericoloso? | disgusto |

Combină:

Ce simți?

- | | |
|--|----------|
| 1. Când cineva fura ceva de la ine? | dezgust |
| 2. Când te joci cu un coleg? | fericire |
| 3. Când cazi de pe bicicletă? | tristețe |
| 4. Când ti-a fost dăruit animalul tău preferat? | surpriză |
| 5. Când trebuie să mănânci mâncarea care nu îți place? | furie |
| 6. Când te întâlnești cu un animal sălbatic periculos? | teamă |

Tabella delle emozioni

PAURA	RABBIA	TRISTEZZA	SENSO DI COLPA
angosciato	aggressivo	abbattuto, accasciato	accusante
ansioso	agitato	addolorato	colpevole
apprensivo	alterato	afflitto	contrito
avvilito	amareggiato	affranto	giudicante
cauto	animoso	amareggiato	imbarazzato
diffidente	avverso (avversione)	angosciato	mortificato
esitante	confuso	annebbiato	pentito
fobico	contrariato	annoiato	pietoso
impanicato (panico)	deluso	apatico	rammaricato
inquieto	disgustato	avvilito	rimorso (provare)
intimorito	esasperato	commosso	umiliato
nervoso	frustrato	costernato	vergognoso
preoccupato	furente	cupo	vittimista
prudente	furibondo	debole	rancoroso
spaventato	furioso	deluso	colpevole
terrorizzato	geloso	depresso	
teso	imbestialito	desolato	
vulnerabile	impaziente	di cattivo umore	
impotente	disperato		
incasinato	ferito		
incavolato	inadeguato		
incazzato	indifferente		
incollerito	indolente		
indignato	insicuro		
infastidito	insoddisfatto		
inferocito	malinconico		
inquieto	nostalgico		
insofferente	pensoso		
intrattabile	pessimista		
invidioso	prostrato		
irritato	rassegnato		
nauseato	sconfortato		
	offeso	scoraggiato	

7. Elenco di termini che esprimono emozioni, per arricchire il nostro repertorio emozionale:

Felicità	Sorpresa	Tristezza	Disgusto	Rabbia	Paura
Affascinato	Allibito	Abbattuto	Amareggiato	Adirato	Agitato
Allegro	Ammutolito	Addolorato	Deluso	Arrabbiato	Allarmato
Ammirato	Attonito	Afflitto	Disgustato	Astioso	Angosciato
Appagato	Catturato	Affranto	Esasperato	Contrariato	Ansioso
Appassionato	Colpito	Avvilito	Indignato	Esasperato	Distabilizzato
Beato	Confuso	Costernato	Nauseato	Esacerbato	Disorientato
Brioso	Di stucco	Cupo		Frustrato	Impaurito

Commosso	Disorientata	Depresso		Furibondo	Inorridito
Contento	Impressionato	Desolato		Furioso	Insicuro
Divertito	Incredulo	Disilluso		Irritato	Intimidito
Euforico	Meravigliato	Disperato		Nervoso	Intimorito
Felice	Pietrificato	Distrutto		Scontento	Paralizzato
Fiducioso	Sconcertato	Infelice		Stizzito	Preoccupato
Giocosso	Sconvolto	Malinconico			Scioccato
Gratificato	Sgomento	Nostalgico			Sconcertato
Ilare	Sorpreso	Preoccupato			Sgomento
Incantato	Stordito	Rattristato			Smarrito
Lieto	Stranito	Sconsolato			Timoroso
Meravigliato	Stupefatto	Scosso			Tremante
Matto	Stupido	Taciturno			
Radioso	Turbato	Tetro			
Sereno	Vigile	Tormentato			
Sorridente		Uggioso			
Spumeggiante					

8. Allenamento:

9. Osservate la tabella e leggete ad alta voce ciascuna emozione: sentite qualcosa a livello fisico mentre pronunciate queste parole?

10. Se sì, descrivete ciò che provate. Forse vi viene in mente una situazione, piacevole o sgradevole?

11.
.....

12. PROBLEMI ED EMOZIONI

13. Rappresenta i sei folletti emotivi: rappresenta se stessa con emozioni diverse:

14. 1- quando le viene rubato un gioco dalla sorellina (rabbia)

15. 2- il gioco con .(un compagno) (affetto)

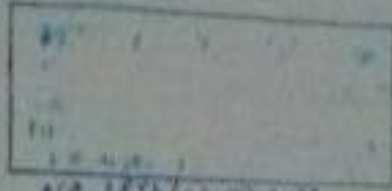
16. 3- quando cade dalla bici (tristezza)

17. 4- quando ha ricevuto in regalo il coniglietto (stupore)

18. 5- i cibi che non le piacciono (disgusto)

19. 6- il gioco al parco (felicità)

Confirmare privind desfășurarea experimentului pedagogic



CONFIRMARE

Prin prezenta se confirmă că d-na Simona Ionela Androne, în perioada 2014-2018, a desfășurat experimentul pedagogic la teza de doctor *Constante pedagogice ale evoluției paradigmei inteligenței emoționale în Italia* la Liceul de Arte „Dinu Lipatti” Pitești, România.

Directorul liceului,
Prof. Bădicioiu Iuliana

Responsabil resurse umane,



Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Simona Ionela Androne, declar pe proprie răspundere 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.

20 mai, 2019



Simona Ionela Androne

CURRICULUM VITAE

DATE PERSONALE:

Numele de familie

și prenumele:

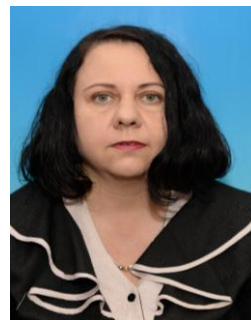
Androne Simona Ionela

Data nașterii:

15 octombrie 1975

Locul nașterii:

Com. Cepari, Județul Argeș



STUDII:

- 2013– până în prezent Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, studii de doctorat, specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală;
- 2001 – 2002 Universitatea din Pitești, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic- Modulul psiho-pedagogic.
- 2000 Universitatea din Craiova, Facultatea de Litere, profilul Filologie, Specializarea Limba și Literatura Franceză- Limba și Literatura Italiană, Titlul: Licențiat în Filologie.
- 1996 – 2000 Universitatea „Spiru Haret”-București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, profilul Filologie, specializarea Limba și Literatura Franceză- Limba și Literatura Italiană.
- 1990-1994 Liceul Teoretic „Alexandru Odobescu”, Pitești, profilul Uman.

ACTIVITATE PROFESIONALĂ:

- 2009 –până în prezent Profesor de Limba Italiană la Liceul de Arte „Dinu Lipatti”, Pitești.
- 2002 – 2009 Profesor de Limba Franceză la Grup Școlar „I. Gh. Duca” Vedea, Jud. Argeș.
- 2000 - 2002 Profesor de Limba Franceză la Grup Școlar „CCF” Pitești, Jud. Argeș.

STAGII DE CERCETARE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ:

- 2018 Program de dezvoltare profesională: „Educarea inteligenței emoționale și sociale-competențe cheie în educația preșcolarilor și elevilor din mediile dezavantajate-prin gestionarea stresului la adulți și copii”- (40 de ore de formare) Asociația Pro Eruditio
- 2017 Program de dezvoltare profesională: „Tehnici de eficientizare a comunicării verbale și non-verbale în relația cu preșcolarii și elevii cu nevoi speciale și a celor cu dificultăți de învățare” - (40 de ore de formare), Asociația Pro Eruditio
- 2016 Program de formare continuă furnizat de Centrul Național de Training

- EDUEXPERT „Management educațional și dezvoltare profesională”, categoria 1 (120 de ore de formare)
- 2015 Curs de formare Università del Sociale Torino - ITALIA „Intelligenza emotiva” (60 de ore de formare)
- 2015 Program de formare continuă furnizat de FPDSC „Dezvoltarea abilităților de viață în contextul dezvoltării durabile”, categoria 3 (80 de ore de formare)
- 2015 Curs de formare furnizat de Istituto Italiano di Cultura „L’uso del fumetto d’ autore nell’insegnamento dell’italiano LS.
- 2014 Curs de formare furnizat de Ministerul Muncii și Ministerul Educației Naționale „Competențe Informatice” (40 ore de formare)
- Program de formare continuă furnizat de Casa Corpului Didactic Dolj „Managementul conflictelor din mediul școlar” Nivelul 2, Categoria 2 (40 de ore de formare)
- 2013 Curs de formare furnizat de Istituto Italiano di Cultura „Il gioco nella classe di lingua”
- Curs de formare furnizat de Istituto Italiano di Cultura „Insegnare l’italiano con le tecnologie dell’informazione e della comunicazione”
- Curs de formare furnizat de Ministerul Muncii și Ministerul Educației Naționale „Evaluator de Competențe Profesionale” (36 ore de formare)
- Curs de formare furnizat de Autoritatea Națională pentru Calificări – „Formator”
- Curs de formare furnizat de Siveco Romania „Dimensiuni europene moderne în predarea limbii franceze” , categoria 2 (89 de ore)
- Curs de formare furnizat de Siveco Romania „Inițiere în tehnologia informației ” categoria 2 (64 de ore de predare)
- Curs de formare furnizat de Istituto Italiano di Cultura „L’uso della canzone nell’insegnamento della lingua”
- 2011-2012 Curs de formare furnizat de Ministerul Muncii și Ministerul Educației Naționale „Comunicare în Limba Franceză” (36 ore de formare)
- 2011 - Program de formare continuă furnizat de CCDA „Formare specialiști în evaluare INSAM”, categoria 3 (28 de ore de formare)
- Curs de formare profesională furnizat de Universitatea din Pitești „Formare continuă și reconversie profesională pentru profesorii de limbi

străine în domeniul traducerii-FORTRAD”

- 2009 - Curs de formare furnizat de Università per Stranieri Perugia „I più recenti orientamenti metodologici della glottodidattica.” (30 de ore de formare)
- 2006-2009 Program de formare continuă furnizat de Unitatea de Management a Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar „ Program de dezvoltare profesională pe baza activității proprii desfășurate în școală” (96 de ore).

GRADE DIDACTICE OBȚINUTE:

- 2003 Definitivarea în învățământ la „Universitatea din Pitești”.

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE PUBLICATE:

Articole în diferite reviste științifice

- în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, categoria B și C
1. Androne S. I. Prin educație pentru dezvoltare emoțională spre comunicare eficientă. În: Revista de Științe socio-umane, nr. 2 (30). 2015, p. 87-92.
 2. Androne S. I. Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ și la nivelul procesului de învățământ. În: Didactica Pro, Nr 6 (112), Chișinău, 2018 p. 12-15 ISSN 1810-6455
- în reviste din străinătate recunoscute
3. Androne S. Interferenza dell'emozione sulle capacità di apprendimento . În: Revista Universitară, nr.1 vol. 5. București, 2014, p. 163-171.

Articole în culegeri științifice

- Culegeri de lucrări ale conferințelor naționale
4. Androne S. I. Armonizarea IQ și EQ pentru o carieră rezonantă a cadrelor didactice și pentru eficiența școlară. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor. Volumul XIII. Partea a I-a. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2015, p.117-124.

Materiale la forurile științifice

- Conferințe internaționale (peste hotare)
5. Androne S. I. Rolul emoțiilor în procesul de învățare. În: Universul științelor. Materialele Simpozionului Științific Internațional. Ed. VI. Iași: Editura Pim, 2015, p. 37-40.
 6. Androne S. Paradigma educației - comutarea de paradigme educaționale. În: Universul Științelor. Simpozionul Internațional. Ed. VII. Iași: Editura Pim, 2016, p. 42-45.

7. Androne S. La comprensione empatica e l'autostima come strumenti educativi e di relazione. În: *Language and literature European Landmarks of Identity*. Conferința științifică națională. Pitești: Editura Universitatea din Pitești, 2014, p. 378-383.

• **Conferințe naționale**

8. Androne S. Cercetări ale autorilor italieni asupra impactului inteligenței emoționale în procesul de învățare. În: *Electronics, computers and artificial intelligence – ECAI*. Vol. 8. Materialele Conferinței științifice internaționale. Ploiești: Editura Universității din Pitești, 2016, p. 1-3.
9. Androne S. Afirmarea paradigmei inteligenței emoționale italiene în România și Republica Moldova. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017. p. 211-215.
10. Androne S. Dimensiuni actuale în studiul comparat al inteligenței emoționale. În: *Rezistența la educație: soluții și perspective*. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Bălți: Tipografia din Bălți, 2014. p.302-307.

Lucrări științifice cu caracter informativ

• **Dicționare**

11. Cojocaru - Borozan M., Bushnaq T., Șova T., Țurcan-Balțat L., **Androne S.** ș.a. Glosar român - englez - rus - francez - italian: *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016 . 465 p.

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICO-METODICE

Ghiduri metodice/metodologice

12. Androne S. *Affettività e apprendimento*. București: Edit. Moroșan, 2016. 131 p.
13. Androne S. *Allenare le emozioni a scuola*. București: Edit. Moroșan, 2016. 111 p.

COMPETENȚE LINGVISTICE ȘI DE COMUNICARE:

- Limba română (maternă)
- Limba franceză (experimentat)
- Limba italiană (experimentat)

DATE DE CONTACT:

Adresa: România, Localitatea Pitești, Jud. Argeș, Str. Frasinului Nr. 2, Bl.2, Sc. B, Ap. 26

Telefoane de contact: acasă - 0348804133, mobil - 0723427373

E-mail: andronesim@yahoo.com