

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”,
CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 37.01:316.48(043.3)

ADĂSCĂLIȚEI ANDRA-MIRABELA

**COMUNICAREA PERSUASIVĂ CA STRATEGIE DE REZOLVARE A
CONFLICTELOR ÎN MEDIUL ȘCOLAR**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în Științe ale Educației

Conducător științific: _____

Țărnă Ecaterina

Dr. în ped., conf. universitar

Autor: _____

Adăscăliței Andra-Mirabela

Chișinău, 2023

©Adăscăliței Andra-Mirabela, 2023

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE	12
1. REPERE TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA PERSUASIVĂ	21
1.1. Delimitări conceptuale ale comunicării persuasive	21
1.2. Relația conflict-comunicare persuasivă în mediul școlar	38
1.3. Tendințe în procesul comunicării persuasive în context educațional	46
1.4. Concluzii la capitolul 1	50
2. POZIȚIONĂRI METODOLOGICE: STRATEGIA DE REZOLVARE A CONFLICTELOR ÎN BAZA COMUNICĂRII PERSUASIVE.....	52
2.1. Strategii de rezolvare a conflictelor în politici și practici educaționale	52
2.2. Comunicarea persuasivă ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în clasele gimnaziale.....	65
2.3. Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor	80
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	91
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A PROGRAMULUI STRATEGIC AL COMUNICĂRII PERSUASIVE DE REZOLVARE A CONFLICTELOR.....	92
3.1. Comunicarea persuasivă ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în mediul școlar – experiment de constatare.....	92
3.2. Dimensiunea de formare: valori experimentale.....	103
3.3. Eficiența Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă– rezultate postexperimentale	116
3.4. Concluzii la capitolul 3	136
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	138
BIBLIOGRAFIE:	141
Anexa 1 Glosar de termeni	158
Anexa 2 Aspecte ale comunicării surprinse de autori din Republica Moldova.....	159
Anexa 3 Chestionarul Sunteți persuasiv în comunicare?	160
Anexa 4 Chestionar privind conflictele în școală.....	161
Anexa 5 Chestionarul Cum răspund eu conflictelor... (adaptat după W.J.Kreidler).....	164
Anexa 6 Chestionarul rezolvării conflictelor (autor J. Mc Clellan)	166
Anexa 7 Stiluri de comportamente în conflict.....	169

Anexa 8 Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvarea conflictelor – propunere de program formativ pentru cadrele didactice, învățământ gimnazial (autor A-M. Adăscăliței)	170
Anexa 9 Secvențe de dezvoltare a elevilor în rezolvarea conflictelor, clasele 5-9	182
Anexa 10 Studii de caz	185
Anexa 11 Coeficientul Alfa Cronbach în chestionarul Sunteți persuasivi în comunicare? și frecvența scorurilor pentru cadre didactice	192
Anexa 12 Date statistice obținute privind comunicarea persuasivă a elevilor (SPSS-21)	193
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	201
CERTIFICATE DE IMPLEMENTARE	202
CURRICULUM VITAE	204

ADNOTARE

Adăscăliței Andra-Mirabela

Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar,
teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2023

Volumul și structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (211 surse), adnotare, concepte-cheie, glosar de termeni, lista abrevierilor, 12 anexe etc. În total conține 150 pagini text de bază, 37 de figuri și 33 de tabele. Publicații la tema tezei: 21 lucrări științifice (articole în reviste de profil și comunicări la conferințe naționale și internaționale din România și Republica Moldova).

Cuvinte-cheie: comunicare, persuasiune, comunicare persuasivă, strategie, strategie de rezolvare a conflictelor, unitate reglatorie, program strategic, relația conflict-comunicare persuasivă, constructivism.

Domeniul de studiu: se referă la teoria generală a educației

Scopul cercetării: fundamentarea teoretico-practică a reperelor pedagogice de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor.

Obiectivele cercetării: fundamentarea cadrului conceptual și teoretic vizând comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar; analiza conflictelor în mediul școlar cauzate de lipsa comunicării persuasive; identificarea principiilor comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în clasele gimnaziale; precizarea configurației strategiilor de rezolvare a conflictelor în practica educațională; elaborarea și experimentarea *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* și a *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de: determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice din perspectiva rezolvării conflictelor în mediul școlar; elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*; elucidarea premiselor curriculare ale valorificării comunicării persuasive; proiectarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

Rezultatele științifice principale obținute în cercetare rezidă în determinarea și validarea fundamentelor teoretico-aplicative, încorporate în *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*, implementarea căruia a condus la formarea și consolidarea comportamentului persuasiv în cadrul rezolvării conflictelor și a contribuit la formarea comportamentului pozitiv, constructiv al elevilor claselor gimnaziale în baza comunicării persuasive.

Semnificația teoretică a cercetării constă în actualizarea conceptelor de comunicare persuasivă și conflict; sistematizarea cercetării privind strategiile de rezolvare a conflictelor în mediul școlar; stabilirea fundamentelor teoretice ale comunicării persuasive; identificarea comunicării persuasive ca proces, produs, finalitate; desemnarea analitică a caracteristicilor discursului persuasiv; elucidarea tendințelor în procesul comunicării persuasive; configurarea unităților reglatorii (*comunicare persuasivă și rezolvare conflictelor*).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice și fundamente teoretico-aplicative, concentrate în componentele *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*. De asemenea, *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* poate fi eficient implementat în valorificarea comunicării persuasive, atât în cadrul educației formale, cât și în activități de consiliere a elevilor vizând rezolvarea conflictelor în instituțiile de învățământ.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în două instituții de învățământ din județul Botoșani: Școala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani și Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi.

ANNOTATION

Adăscăliței Andra-Mirabela

**Persuasive communication as a strategy for resolving conflicts in the school environment,
Ph.D. thesis in education sciences, Chisinau, 2023**

The volume and structure of the thesis. The thesis contains: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (211 sources), annotation, key concepts, glossary of terms, list of abbreviations, 12 appendices, etc. In total, it contains 150 pages of basic text, 37 figures and 33 tables. Publications on the topic of the thesis: 21 scientific papers (articles in specialized magazines and communications at national and international conferences in Romania and the Republic of Moldova).

Key words: communication, persuasion, persuasive communication, strategy, conflict resolution strategy, regulatory unit, strategic program, conflict-persuasive communication relationship, constructivism.

The field of the study: refers to the general theory of education

The purpose of the research: the theoretical-practical substantiation of the pedagogical benchmarks for capitalizing on persuasive communication as a conflict resolution strategy.

Research objectives: substantiation of the conceptual and theoretical framework aimed at persuasive communication as a strategy for resolving conflicts in the school environment; analysis of conflicts in the school environment caused by the lack of persuasive communication; identifying the principles of persuasive communication as a conflict resolution strategy in secondary schools; specifying the configuration of conflict resolution strategies in educational practice; the development and experimentation of *the Pedagogical Model for capitalizing on persuasive communication as a constructive strategy for conflict resolution* and *the Strategic Program for Resolving Conflicts through Persuasive Communication*.

The novelty and scientific originality of the research is objectified by: determining the theoretical and praxeological foundations from the perspective of conflict resolution in the school environment; the development of *the Pedagogical Model for capitalizing on persuasive communication as a constructive strategy for conflict resolution*; the elucidation of the curricular premises of the use of persuasive communication; design, implementation and experimental validation of *the Strategic Program for Resolving Conflicts through Persuasive Communication*.

The main scientific results obtained in the research reside in the determination and validation of the theoretical-applicative foundations, incorporated in *the Pedagogical Model for capitalizing on persuasive communication as a strategy for constructive conflict resolution*, the implementation of which led to the formation and consolidation of persuasive behavior in conflict resolution and contributed to the formation of positive, constructive behavior of secondary school students based on persuasive communication.

The theoretical significance of the research consists in updating the concepts of persuasive communication and conflict; the systematization of research on conflict resolution strategies in the school environment; establishing the theoretical foundations of persuasive communication; identifying persuasive communication as a process, product, finality; analytical designation of the characteristics of persuasive speech; the elucidation of trends in the process of persuasive communication; configuration of regulatory units (PC and CR).

The applicative value of the work consists in the elaboration and validation of the set of pedagogical tools and theoretical-applicative foundations, concentrated in the components of the Pedagogical Model for capitalizing on persuasive communication as a constructive strategy for conflict resolution. Likewise, *the Strategic Program for Resolving Conflicts through Persuasive Communication* can be effectively implemented in the valorization of persuasive communication, both within formal education and in student counseling activities aimed at resolving conflicts in educational institutions.

The implementation of the scientific results was carried out in two educational institutions from Botoșani county: "Leon Dănăilă" Secondary School, Darabani and Secondary School No. 1, Dorohoi.

LISTA TABELELOR

1.1. Abordarea științifică a persuasiunii	23
1.2. Corelații conceptuale comunicare persuasivă- rezolvarea conflictelor	33
1.3. Tipurile de conflicte interpersonale	41
1.4. Strategii utilizate în conflict	43
1.5. Rolul limbajului verbal și nonverbal în comunicarea persuasivă	44
2.1. Analiza comparativă a competențelor cheie	52
2.2. Tipuri de personalitate, caracteristici și abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor	64
2.3. Modele de conduită în conflict	66
2.4. Criterii, indicatori și descriptori ai comunicării persuasive	70
2.5. Rezultatele studiului preexperimental privind comunicarea persuasivă a cadrelor didactice....	72
2.6. Rezultatele studiului preexperimental privind abordările personale predominante în conflict ale cadrelor didactice în funcție de itemi	73
2.7. Rezultatele sintetice ale studiului preexperimental privind abordările personale predominante în conflict ale cadrelor didactice	77
2.8. Criterii, indicatori și descriptori ai rezolvării conflictelor de către elevi	79
3.1. Metodologia cercetării experimentale	93
3.2. Rezultatele autoevaluării comunicării persuasive de către elevi (%) – etapa de constatare.	96
3.3. Rezultatele evaluării inițiale a nivelului de rezolvare a conflictelor pentru elevi	100
3.4. Testul t pentru eșantioane independente, elevi (etapa de constatare)	101
3.5. Date privind exprimarea de către elevi a eficienței în conflict (experiment de constatare)	102
3.6. Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor – demers formativ	105
3.7. Exemplificarea unor activități ale demersului formativ al elevilor	112
3.8. Diferențe statistice între scorurile obținute la calitatea argumentării (item 1, constatare-control)	118
3.9. Diferențe statistice între scorurile obținute la autodisciplină în comunicare (item 2, constatare-control)	119
3.10. Diferențe statistice între scorurile obținute la perseverență în comunicare (item 3, constatare-control)	120

3.11. Diferențe statistice între scorurile obținute la perseverență în comunicare (item 5, constatare-control)	121
3.12. Diferențe statistice între scorurile obținute la ascultare activă în comunicare (itemii 4 și 8, constatare-control)	121
3.13. Diferențe statistice între scorurile obținute la eficiența pedagogică (itemii 6 și 15, constatare-control)	123
3.14. Diferențe statistice între scorurile obținute la furnizarea încrederii (itemii 7 și 10, constatare-control)	124
3.15. Diferențe statistice între scorurile obținute la asigurarea retroacțiunii în comunicare (item 9, constatare-control)	125
3.16. Diferențe statistice între scorurile obținute la disciplina emoțională în comunicare (item 11, constatare-control)	126
3.17. Diferențe statistice între scorurile obținute la forța argumentării (itemii 12, 13 și 14, constatare-control)	128
3.18. Rezultatele evaluării finale a nivelului de rezolvare a conflictelor pentru elevi	129
3.19. Compararea dimensiunilor privind rezolvarea conflictelor la etapele testării și retestării a GE și GC	135
3.20 a. Semnificația diferențelor dintre GE și GC (etapa de constatare)	136
3.20 b. Semnificația diferențelor dintre GE și GC (etapa de control)	136

LISTA FIGURILOR

1.1. Axa sugestie – comunicare persuasivă – manipulare	26
1.2. Viziuni în evoluție asupra conflictului	37
1.3. Factori implicați în apariția și dezvoltarea conflictului	44
2.1. Modelul procesual trifazat al conflictului	55
2.2. Rezultate vizând conflictele și implicare	56
2.3. Rezultate privind atitudinea într-un conflict	57
2.4. Rezultate privind categoriile de persoane și modul cum au evoluat conflictele	58
2.5. Rezultate privind frecvența manifestării conflictelor	59
2.6. Rezultate privind principala cauză a conflictelor și modul cum pot fi rezolvate	60
2.7. Rezultate privind importanța derulării unui program de rezolvare a conflictelor	61
2.8. Nivelul stilului persuasiv al cadrelor didactice	71
2.9. Stiluri de comportament în conflicte	72
2.10. Reprezentarea grafică a abordării implicării	74
2.11. Reprezentarea grafică a abordării rezolvării de probleme	75
2.12. Reprezentarea grafică a abordării de tip compromis	76
2.13. Reprezentarea grafică a abordării de tip neimplicare	76
2.14. Reprezentarea grafică a abordării de tip ignorare	77
2.15. <i>Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor</i>	82
3.1. <i>Programul strategic al comunicării persuasive de rezolvare a conflictelor</i>	104
3.2. Nivelurile calității argumentării în rezolvarea conflictelor (itemul 1, etapa control)	117
3.3. Nivelurile autodisciplinii profesorilor în comunicare (itemul 2, control)	118
3.4. Rezultatele privind perseverența (itemul 3, control)	119
3.5. Rezultatele privind perseverența (itemul 5, control)	120
3.6. Rezultatele privind ascultarea activă (itemii 4 și 8, control)	121
3.7. Rezultatele privind eficiența pedagogică (itemul 6, control)	122
3.8. Rezultatele privind eficiența pedagogică (itemul 15, control)	123
3.9. Rezultatele privind furnizarea încrederii în comunicare (itemii 7 și 10, control)	124
3.10. Rezultatele privind asigurarea retroacțiunii în comunicare (itemul 9, control)	125
3.11. Rezultate privind disciplina emoțională (itemul 11, control)	126

3.12. Rezultatele privind forța argumentării 1 (itemul 12, control)	127
3.13. Rezultatele privind forța argumentării 2 (itemul 13, control)	127
3.14. Rezultatele privind forța argumentării 3 (itemul 14, control)	128
3.15. Rezultatele factorilor viziune și atmosferă specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)	130
3.16. Rezultatele factorilor clarificarea percepțiilor și nevoi specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)	131
3.17. Rezultatele factorilor puterea relației și focusare asupra viitorului specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)	132
3.18. Rezultatele factorilor opțiuni pentru câștig reciproc și dezvoltarea abilității „de a face” pași spre acțiune specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)	133
3.19. Rezultatele factorilor aranjamente pentru beneficii mutuale și considerații extra specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)	134

LISTA ABREVIERILOR

CP – comunicare persuasivă

RC – rezolvarea conflictelor

UPSC –Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

GE – grup experimental

GC- grup de control

ERC – Educația pentru Rezolvarea Conflictelor

CRED – Curriculum Relevant și Educație Deschisă pentru toți

SRC - strategie de rezolvare a conflictelor

CJRAE – Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Actualmente, în contextul unor transformări rapide ale mediului educațional, asistăm, din ce în ce mai pregnant, la o evoluție a societății care reclamă noi relații între actorii educaționali, în care substanța comunicării își pierde din atuurile sale tradiționale, dat fiind faptul că paradigma psihocentristă, a înlocuit paradigma magistrocentristă.

Constatăm că, în ultima perioadă, sistemele de învățământ din România și Republica Moldova au fost supuse unor schimbări generate de transformări ale contextului (*aparitia pandemiei de COVID-19*), ale tehnologizării și ale rapidității de a face față unor exigențe privind creșterea rezultatelor academice. Astfel, școala se confruntă cu creșterea absenteismului și a riscului de abandon școlar, scăderea motivației pentru învățare, creșterea incidenței conflictelor și diversificarea formelor de manifestare, dintre care, mai recent se vehiculează termenul preluat din literatura anglo-saxonă, *bullying*.

Vizând dimensiunea rezolvării conflictelor în școli, regăsim această concepție în următoarele documente: *Recomandarea Parlamentului European vizând competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) – Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, in Official Journal of the EU, 30 dec. 2006, [180]*, document de referință care promovează necesitatea unui set de competențe-cheie, care să îi permită viitorului cetățean să se adapteze în mod flexibil la o lume caracterizată prin transformări rapide; *Recomandarea Consiliului privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2018/ C 189/01) – Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning [181]*, document care lansează un set nou de competențe-cheie, care regrupează, redefinesc și completează setul de competențe-cheie.

Strategiile educaționale, atât cele de la nivel european, cât și cele de la nivel național, precum și proiectele și programele implementate indică preocuparea forurilor decizionale pentru rezolvarea acestei probleme [199]. Pe de altă parte, *profesorii se simt depășiți. Ei pierd capacitatea de a influența lumea psihică a elevilor. Gesturile și cuvintele lor nu au impact emoțional și, în consecință, nu sunt arhivate în mod privilegiat, astfel încât să producă mii de alte emoții care să stimuleze dezvoltarea inteligenței [203]*.

Pentru a obține o reducere semnificativă a conflictelor care se desfășoară între elevi, devine esențială promovarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar, ceea ce implică astfel constituirea acesteia drept o strategie alternativă. Astfel, urmărim aprofundarea interesului privind rezolvarea conflictelor deoarece aceasta poate deveni utilă în observarea modului în care evoluează relaționarea, implicarea și dezvoltarea interesului

elevilor, și, în ultimă instanță, evoluția rezultatelor academice. În acest context, s-a constatat apariția unor teme de cercetare referitoare la strategiile de rezolvare a conflictelor în special în cadrul activităților curriculare, dar și extracurriculare.

Diversitatea mediului școlar, spațiu în care se întâlnesc deopotrivă actorii educaționali, cu diferite atitudini și opinii, predispune indubitabil la numeroase conflicte. Trenarea unei situații conflictuale în mediul școlar scade din valențele actului educațional afectând activitatea de predare-învățare. Aceste considerații au generat necesitatea abordării *comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* deoarece *schimbarea în educație presupune și mutația raporturilor interumane prin implicarea persuasiunii care afectează circulația mesajelor, fie ele culturale, fie axiologice* [96, p.63]. În terminologia de specialitate a apărut o abordare concretă axată pe “strategii”, în care comunicarea vehiculează conținuturi determinate de procesul persuasiunii.

Natura exclusiv socială a conflictului (din care se exclude conflictul intrapersonal) nu-i reduce cu nimic din caracterul de “problemă”, în pofida faptului că de rezolvarea lui este răspunzătoare, prin excelență, interacțiunea umană, nu doar efortul individual, cum este posibil în cazul rezolvării propriu-zise de probleme.

Pornind de la studiile care s-au orientat spre comunicarea persuasivă în mediul educațional, se conturează un nou aspect, care pune accent pe rolul definitoriu al acesteia ca strategie de rezolvare a conflictelor.

Investigația preliminară desfășurată conform studiului epistemologic, a reliefat că cercetarea noastră ar permite soluționarea unui șir de **contradicții** privind:

- lipsa sau/și dezvoltarea insuficientă a competenței de rezolvare a conflictelor în mediul școlar la cadrele didactice și elevii ciclului gimnazial, axată pe strategia comunicării persuasive;
- inexistența unor repere pedagogice teoretico-aplicative de conceptualizare, proiectare, organizare, realizare a unor activități de valorificare a comunicării persuasive pentru eficientizarea rezolvării conflictelor;
- insuficiența strategiilor și programelor naționale de rezolvare a conflictelor destinate elevilor.

Motivația alegerii temei de cercetare rezidă în faptul că valorificarea comunicării persuasive încă din învățământul gimnazial își lasă amprenta asupra întregii personalități a elevilor și, cu precădere asupra rezolvării conflictelor, influențând în mod constructiv evoluția. Acest aspect deosebit de important poate fi dezvoltat în mediul școlar prin abordarea centrată pe elev și prin educație pozitivă și constructivism. În concepția exprimată, cercetarea prezentă își propune să determine și să valideze fundamentele teoretico-praxiologice ale valorificării

comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor. Prin demersul întreprins urmează să demonstrăm că acest aspect poate fi realizat cu succes doar în situația în care instituția de învățământ propune modalități optime destinate elevilor în direcția vizată.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare

Aspecte ale *comunicării persuasive* sunt reflectate în lucrările cercetătorilor C. Hovland, I. L. Janis, H.H. Kelly [121]; M. Sherif, C. Hovland [184], C.W. Sherif, M. Sherif, R.E. Nebergall [155]; W. McGuire [132, 133]; R.E. Petty, J. T. Cacioppo [142]; R.E. Petty, Brinol [143, 144], S. Chaiken [109], S. Chaiken, Liberman, A.H. Eagly [110]; N. Chomsky [111], A. Mucchielli [63, 64], care în teoriile lor au fundamentat abordările psihologice și educaționale ale comunicării persuasive.

Analiza generală a *rezolvării conflictelor* este întreprinsă în lucrările următorilor cercetători: K.W. Thomas [158], J. Burton [108], M. Deutsch [114], R. Lulofs, D. Cahn [130], R.J. Fisher [118], M.A. Rahim [149], P. Wehr [188], B. Mayer [131]; H. Cornelius și S. Faire [32], M. Henning [120], iar strategiile de rezolvare a conflictelor au fost cercetate din mai multe perspective: psihologică, socială, managerială, comunicațională, educațională.

În spațiul din Republica Moldova au servit drept repere teoretice: *principiile competenței de comunicare* reliefate de T. Callo [28]; *conceptul de comunicare persuasivă*, abordat în lucrările cercetătoarelor T. Callo [28], E. Țărnă [90], L. Pavlenko [177], L. Secieru [82]; *concepțiile de comunicare și competența de comunicare asertivă* elucidate de M. Ianioglo [52, 207, 208], *competența discursivă* analizată de L. Sadovei [80] și *discursul didactic* reliefat de A. Boțan-Ohrimenco [25]; *comunicarea didactică* promovată de autoarele N. Garștea [44], E. Țărnă [89], L. Sadovei [80]; *eficientizarea comunicării* investigată de V. Goraș-Postică [47]; *comunicarea relațională și discursul didactico-științific* reflectate în lucrările M. Cojocar-Borozan [31]. Vizând formarea inițială și continuă a cadrelor didactice au servit drept referință cercetări ale V. Cojocar [166], L. Cuznețov [169], V. Ciobanu [163] și alte studii [170, 171] care stabilesc coordonate ale *profesionalizării carierei didactice*, ale *autoperfecționării* și ale *utilizării tehnologiilor informaționale și comunicaționale*.

Cele mai importante și relevante perspective, abordări și orientări științifice care se disting în cercetarea noastră sunt: *conceptul de conflict*, investigat de J. Burton [108], M. Deutsch [114], R. Lulofs, D. Cahn [130], M. A. Rahim [147, 148, 149], P. Wehr [188], B. Mayer [131], M. Mikulincer, V. Florian [135], A. Stoica-Constantin [85, 86]; *conceptul de rezolvarea conflictelor* promovat de H. Cornelius și S. Faire [32], M. Henning [120]; *managementul conflictelor* investigat de autorii D. Patrașcu [70], M. Bocoș, R. Gavra, S-D.Marcu [23], G.F. Popescu [72]; *strategii de rezolvare a conflictelor* reflectate în lucrările autorilor H.W. Jeong [172], E. Țărnă [91, 92], *conflictele în mediul școlar și influența asupra grupurilor* studiate de

D.W. Johnson [173], C.J. Nemeth, B. Personnaz, M. Personnaz, J.A. Goncalo [138], T. Postmes, R. Spears, S. Cihangir [145], R.A. Schmuck, P.A. Schmuck [153].

Cercetarea s-a fundamentat pe valorile epistemologice ale unor documente normative ca: *Strategia „Educația 2020”* [195], *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”* [198], *Codul educației* [194], din Republica Moldova; *Legea Educației Naționale Nr. 1/2011* [200], *proiectul „România Educată”* [175] din România, *Rezoluția Consiliului Uniunii Europene privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației (2021-2030)* [182].

Pornind de la faptul că profesorii îi învață pe elevi să relaționeze pozitiv, să interacționeze constructiv chiar și în situații dificile; să prevină, dar și să rezolve conflicte, iar școala reprezintă un spațiu generator de experiențe menite să consolideze dezvoltarea armonioasă a personalității, am decis să investigăm problema dată, care, în esență, este abordată secvențial în literatura de specialitate.

Așadar, situația expusă a generat **problema cercetării**, care constă în necesitatea determinării fundamentelor teoretico-aplicative ale valorificării comunicării persuasive, ceea ce ar eficientiza rezolvarea conflictelor din perspectiva vizată.

Obiectul cercetării: reprezintă procesul de valorificare a comunicării persuasive în cadrul instituției de învățământ, prin conceperea drept strategie de rezolvare a conflictelor, prin dezvoltarea fundamentelor teoretico-aplicative determinate.

Scopul cercetării constă în elaborarea și validarea experimentală a *Modelului de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*, care include fundamentele teoretico-aplicative ale acestui proces pentru elevii claselor gimnaziale.

Ipoteza generală a cercetării: Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor va fi eficientă dacă vom:

- fundamenta cadrul conceptual și teoretic vizând comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar;
- analiza conflictele în mediul școlar cauzate de lipsa comunicării persuasive;
- identifica principiile comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în clasele gimnaziale;
- preciza configurația strategiilor de rezolvare a conflictelor în practica educațională;
- elabora, experimenta și valida *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* și *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* care încorporează fundamentele teoretico-aplicative ale procesului amintit.

În deplin acord cu scopul și ipoteza cercetării formulăm următoarele **obiective**:

1. Fundamentarea cadrului conceptual și teoretic vizând comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar;
2. Analiza conflictelor în mediul școlar cauzate de lipsa comunicării persuasive;
3. Identificarea principiilor comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în clasele gimnaziale;
4. Precizarea configurației strategiilor de rezolvare a conflictelor în practica educațională;
5. Elaborarea și experimentarea *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* și a *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare.

Cercetarea a presupus analiza minuțioasă a teoriilor, concepțiilor, legităților, principiilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, psihosociologiei, psihologiei vârștelor, managementului.

În mod deosebit, drept repere teoretice au servit: conceptul de *persuasiune* (Ch. Larson [58], R.H. Gass, J.S. Seiter [43], J.N. Kapferer [57], K. Hogan [56], I. Dafinoiu [35]), *rezolvarea conflictelor* (H. Cornelius și S. Faire [32], W. Grant [49], A. Saiti [151], M. Henning [120], A. Stoica-Constantin [85, 86], D. Patrașcu [70], M. Bocoș, R. Gavra, S-D.Marcu [23]) *programele de rezolvare a conflictelor* (T. Jones [124], B. Mayer [131], H. Cornelius, S, Faire [32], O. P. Papancea Zaharia [123]), *comunicarea educațională* (S. Cristea [34], D. Sălăvăștru [81], L. Ezechil [40], V. Frunză [42]) și *comunicarea asertivă* (M. Ianioglo [52]), *modelul probabilității de elaborare* (R.E. Petty, J.T. Cacioppo [142]), *modelul prelucrării sistematice/euristice* (S. Chaiken [109], S. Chaiken, Liberman, A.H. Eagly [110]), *valorile constructiviste* (R. Mischnick [210], A. Ghicov [46, 211]).

Metodele aplicate în cercetare. În cadrul cercetării au fost aplicate următoarele metode: documentarea științifică, analiza, sinteza, comparația, generalizarea, sistematizarea, clasificarea, proiectarea, experimentul pedagogic, testarea, chestionarea, convorbirea, analiza documentelor școlare, prelucrarea cantitativă (programul SPSS-21) și calitativă a rezultatelor cercetării, interpretarea, formularea de concluzii și recomandări.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de: determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice din perspectiva rezolvării conflictelor în mediul școlar; elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*; elucidarea premiselor curriculare ale valorificării comunicării persuasive; proiectarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

Rezultatele științifice principale obținute în cercetare rezidă în determinarea și validarea fundamentelor teoretico-aplicative, încorporate în *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare constructivă a conflictelor*, implementarea căruia a condus la formarea și consolidarea comportamentului persuasiv în cadrul rezolvării conflictelor și a contribuit la formarea comportamentului pozitiv, constructiv al elevilor claselor gimnaziale în baza comunicării persuasive.

Semnificația teoretică a cercetării constă în actualizarea conceptelor de comunicare persuasivă și conflict; sistematizarea cercetării privind strategiile de rezolvare a conflictelor în mediul școlar; stabilirea fundamentelor teoretice ale comunicării persuasive; identificarea comunicării persuasive ca proces, produs, finalitate; desemnarea analitică a caracteristicilor discursului persuasiv; elucidarea tendințelor în procesul comunicării persuasive; configurarea unităților reglatorii (CP și RC).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice și fundamente teoretico-aplicative, concentrate în componentele *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*. De asemenea, *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* poate fi eficient implementat în valorificarea comunicării persuasive, atât în cadrul educației formale, cât și în activități de consiliere a elevilor vizând rezolvarea conflictelor în instituțiile de învățământ.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în două instituții de învățământ din județul Botoșani: Școala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani și Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi.

Aprobarea rezultatelor științifice. Repere conceptuale privind valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor, precum și metodele, strategiile, tehnicile aplicate sunt reflectate în comunicările la conferințele științifice (*Influență și persuasiune în comunicare*, în Conferința anuală a doctoranzilor „Probleme actuale ale științelor umanistice”, Chișinău, UPSC, 2018; *Condiții de eficiență a comunicării persuasive în context educațional*, în Conferința anuală a doctoranzilor „Probleme actuale ale științelor umanistice”, Chișinău, UPSC, 2019; *Formarea continuă a cadrelor didactice în direcția valorificării comunicării persuasive ca strategie pentru rezolvarea conflictelor școlare prin tehnologii inovative*, în: Conferința Științifică „Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”, Chișinău, UPSC, 2020)

Publicații la tema tezei: rezultatele cercetării au fost reflectate în 21 articole științifice.

Volumul și structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (211 surse), adnotare, concepte-cheie, glosar de termeni, lista abrevierilor, 12 anexe etc. În total conține 150 pagini text de bază, 37 de figuri și 33 de tabele.

Publicații la tema tezei: 21 lucrări științifice (articole în reviste de profil și comunicări la conferințe naționale și internaționale din România și Republica Moldova).

Cuvinte-cheie: comunicare, persuasiune, comunicare persuasivă, strategie, strategie de rezolvare a conflictelor, unitate reglatorie, program strategic, relația conflict-comunicare persuasivă, constructivism.

Sumarul compartimentelor tezei:

Introducerea precizează tema, actualitatea și importanța problemei abordate, ipoteza, scopul, obiectivele, noutatea și originalitatea, rezultatele științifice obținute în cercetare, semnificația teoretică, valoarea aplicativă a lucrării; implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, cuvintele-cheie și sumarul compartimentelor tezei.

Capitolul 1, **Repere teoretice privind comunicarea persuasivă**, conține studiul teoretic al problemei și reliefează conținutul conceptelor de bază: *comunicare, comunicare persuasivă, stil persuasiv, strategie, strategie de rezolvare a conflictelor, abordare personală predominantă în conflict*. În cadrul capitolului, a fost analizat și descris istoricul evoluției comunicării persuasive și a strategiilor de rezolvare a conflictelor, s-au determinat etapele formării conceptului de comunicare persuasivă, a fost analizat rolul asigurării eficienței comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor.

Sinteza corelațiilor conceptuale și importanța lor în rezolvarea conflictelor a fost reflectată prin analiza următoarelor repere științifice: *teoria schimbarea atitudinii “dintr-o singură lovitură”* C. Hovland, I.L. Janis, H.H. Kelly [121]; *teoria disonanței cognitive*—L. Festinger (A Theory of Cognitive Dissonance) [115]; *teoria judecății sociale*—M. Sherif, C. Hovland [184], revăzută de C. W. Sherif, M. Sherif, R.E. Nebergall [155]; *modelul recepției randamentului*—W. McGuire [132, 133]; *teoria procesului dual* (“Modelul probabilității de elaborare”)—R.E. Petty, J.T. Cacioppo [142]; *modelul prelucrării sistematice/euristice*—S. Chaiken [109], S. Chaiken, Liberman, A.H. Eagly [110]; *teoria contextualizării situației*—A. Mucchielli [63, 64].

Idei reprezentative își au originea într-un șir de lucrări, prin preluarea unor premise teoretice din pedagogia comunicării semnate de L. Ezechil [40], V. Frunză [42], M. Eși [39], I.O. Pânișoară [71], L. Sadovei [80], D. Sălăvăstru [81], G. Albu [20].

De asemenea, cercetarea s-a axat pe: *conceptul de conflict*, investigat de J. Burton [108], M. Deutsch [114], R. Lulofs, D. Cahn [130], M.A. Rahim [147, 148, 149], P. Wehr [188], B. Mayer [131], M. Mikulincer, V. Florian [135], A. Stoica-Constantin [85, 86]; *conceptul de rezolvarea conflictelor* promovat de H. Cornelius și S. Faire [32], M. Henning [120]; *managementul conflictelor* investigat de autorii D. Patrașcu [70], M. Bocoș, R. Gavra, S-

D.Marcu [23]; *strategii de rezolvare a conflictelor* reflectate în lucrările autorilor H.W. Jeong [172], E. Țărnă [91, 92].

Capitolul 2, **Poziționări metodologice: strategia de rezolvare a conflictelor în baza comunicării persuasive**, reliefează strategii de rezolvare a conflictelor în politici și practici educaționale, abordări ale comunicării persuasive în context educațional, surprinde ipostaze ale valorificării comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în mediul școlar. În funcție de tipul de personalitate, putem deduce caracteristici ale acestora în abordarea comunicării și rezolvării conflictelor. Educația pentru rezolvarea conflictelor, care se desfășoară la nivel mondial, prezintă o serie de principii, care se implementează actualmente și în sistemele educaționale din Republica Moldova și România. În literatura de specialitate (K. W. Thomas [158], D.G. Pruitt [146], M.A. Rahim [147, 148, 149], Ș. Prutian [75], A. Stoica-Constantin [85, 86]) se remarcă investigații empirice legate de negociere, mediere, arbitraj. În contextul utilizării metodelor praxiologice: teste aplicative, chestionare, s-a putut constata că elevii regăsesc conflictele ca făcând parte din realitatea școlii, fiind inevitabile, cauzele și modalitățile de manifestare sunt diverse, iar multiaspectualitatea acestui fenomen predispune la însușirea unor configurații de rezolvare.

De asemenea, s-au subliniat abordările tradiționale asupra rezolvării conflictelor care se axează în mare parte pe mediere și negociere și faptul că programele promovate în școli se bazează pe această linie directoare. Alături de acestea, programe mai noi, alternative, pun accentul fie pe medierea transformativă, fie pe medierea bifocală. Un loc aparte este atribuit în acest capitol evidențierii tipurilor diferite de personalitate ale elevilor din clasele gimnaziale care manifestă diferite caracteristici și prezintă diverse abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor interpersonale.

Aprecierea calității comunicării persuasive este reflectată de *criteriile și indicatorii comunicării persuasive*, elaborați în scopul cercetării, în deplină corelație cu valorile și principiile comunicării persuasive în planul rezolvării conflictelor. Sunt analizate reperele epistemologice și rezultatele din preexperiment, a fost stabilit nivelul de persuasiune și abordarea personală predominantă în conflict a cadrelor didactice.

Vizând formarea elevilor din perspectiva rezolvării conflictelor sunt stabilite *criterii, indicatori și descriptorii ai rezolvării conflictelor*.

În capitol este descris *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* care are drept premisă fundamente pedagogice și psihologice și conceptualizează teoretic și practic valorificarea comunicării persuasive de

către cadrul didactic din învățământul preuniversitar în perspectiva rezolvării conflictelor de către elevii din clasele gimnaziale.

Capitolul 3, **Validarea experimentală a Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă**, cuprinde descrierea design-ului cercetării experimentale cu cele trei etape: de constatare, de formare și de verificare. Specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării a fost generat de bidimensionalitatea modelului psihopedagogic vizând valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor la elevii claselor gimnaziale (V-VII), la elaborarea căruia s-a urmărit respectarea principiilor comunicării persuasive și ale rezolvării conflictelor.

Rezultatele și analiza datelor din experimentul de constatare denotă faptul că cele două grupuri ale cercetării (GE, GC) sunt omogene în ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor și respectiv, scorul total al rezolvării conflictelor, prin care am operaționalizat modalitățile de răspuns ale elevilor în situații conflictuale.

Metodele aplicate în cadrul demersului formativ s-au bucurat de un real succes (jocul de rol, cubul, ciorchinele, gândiți/lucrați în perechi/comunicați, turul galeriei, etc.). Comunicarea persuasivă ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor nu răspunde doar nevoii rezolvării unui conflict prezent, actual, ci vizează învățarea și dezvoltarea experienței în rezolvarea conflictelor. Rezultatele experimentului de validare demonstrează creșterea semnificativă a nivelului de persuasiune a elevilor pentru valorificarea ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor, ca urmare a activității sistematice, concrete, în baza *Programului strategic* propus. Aceste concluzii constituie argumente importante ale eficienței *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* și ale *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

În concluzii generale și recomandări, sunt redate sintetic principalele rezultate investigaționale care vizează esența valorificării comunicării persuasive ca strategie de *rezolvare a conflictelor în mediul școlar*. De asemenea, au fost emise recomandări la nivel macrostructural, respectiv microstructural, referitoare la implementarea modelului și programului elaborate. Au fost expuse posibile direcții de cercetare ulterioare care pot aduce plus-valoare domeniului investigat în condițiile recunoașterii importanței deținute de aportul substanțial al comunicării în rezolvarea conflictelor, dar și în educația pentru viață.

1. REPERE TEORETICE PRIVIND COMUNICAREA PERSUASIVĂ

1.1. Delimitări conceptuale ale comunicării persuasive

Noțiunea de *comunicare persuasivă* reliefează valențe ale valorificării mesajului educațional în sfera psihosocială a educabililor. Invocarea comunicării persuasive se face cu referire la realitatea comunicării în mediul școlar, din necesități teoretico-aplicative, adică în contexte explicative educaționale, generată fiind de logica discursului pedagogic în general.

În această perspectivă, cercetătoarea M. Safta oferă o definiție exhaustivă fenomenului comunicării: „Orice comunicare umană este un proces interpsihologic și are un caracter psihosocial, de interinfluențare reciprocă, adică, în cadrul interacțiunii fiecare dintre subiecți îl stimulează pe celălalt și îi răspunde, primește și exercită influență” [183, p. 6].

În viziunea autoarei E. Țărnă [89, p. 48-49], potrivit **modelelor** clasice „informaționale” (procesuale) și lingvistice (semiotice), „comunicarea nu se reduce la transmiterea informației sau mesajelor prin codificare și decodificare sau prin indicații ale intențiilor comunicative. Comunicarea trebuie înțeleasă ca o *comprehensiune reciprocă*, ca *intercomprehensiune* (acces la subiectivitatea altuia, la intențiile și motivele sale)”.

În aceeași ordine de idei, „noile modele ale comunicării se îndepărtează de modelele inițiale ale teoriei informației și al modelului behaviorist care limitau comunicarea la transmiterea și receptarea mesajelor unice (sens unic), circulând într-un singur canal în același timp și la un receptor pasiv. Definiția și abordarea comunicării s-a îmbogățit prin elaborarea unor modele complexe care au luat în considerare circularitatea comunicării, deosebirile individuale în stăpânirea codurilor de comunicare, rolul opiniilor și al atitudinilor în procesul comunicării, importanța contextului social și cultural al schimbului” [ibidem].

În accepțiunea autorului M. Eși, „trăsăturile dominante ale comunicării sunt reductibile la persuasiune și comunicare” [39, p. 88]. Remarcăm în acest context o legătură indisolubilă între comunicare și persuasiune, ceea ce ne conduce la următoarea idee, pe care ne-o asumăm drept viziune integratoare: interpretarea și analiza conceptului de comunicare persuasivă se realizează prin apelul la persuasiune. În sprijinul acestei constatări, se circumscrie și opinia autorului G. Albu, conform căruia comunicarea se împlinește și își justifică rostul prin persuasiune [20, p. 81]. Pentru a-și susține poziția, G. Albu nu dorește să inducă ideea conform căreia procesul comunicării nu are și alte funcții sau că miza persuasiunii le înlătură pe toate celelalte, ci doar că, în majoritatea cazurilor, comunicarea nu se explică și nu se realizează cu adevărat decât prin persuasiune. Aspecte ale comunicării surprinse de autori din Republica Moldova sunt redată în Anexa 2.

Descrierea evoluției conceptului de comunicare persuasivă se realizează, nemijlocit, prin apelul la conceptul-umbrelă de *persuasiune*.

Termenul de *persuasiune*, provenit de la latinescul *persuasi, -onis*, semnifică: convingere, înduplecare, hotărâre, păstrându-și astfel conotațiile sale inițiale. O altă definiție este cea dată de *Dicționarul explicativ al limbii române*, care precizează că *persuasiunea* reprezintă „acțiunea, darul sau puterea de a convinge pe cineva să creadă, să gândească sau să facă un anumit lucru” [196].

Același concept (*persuasiunea*) este definit în *Dicționarul de psihologie* ca: „acțiune prin care o persoană este determinată de către alta să creadă sau să efectueze un anumit lucru” [73]

Conform *Dicționarului de Comunicare, Negociere și Mediere*, „*persuasiunea* este o activitate de influențare a atitudinilor și comportamentelor unor persoane, în vederea producerii acelor schimbări care sunt concordante cu scopurile sau interesele agentului inițiator (persoană, grup, instituție, organizație) și se realizează în condițiile în care se ține cont de caracteristicile de receptivitate și reactivitate ale persoanelor influențate” [apud 187, p. 164-165].

Dicționarul Webster, cu privire la termenul de *persuasiune*, definește verbul „a persuadea” ca acțiune de „a induce prin argumentare, insistență sau dojană o anumită poziție mentală” sau „a câștiga, a învinge, făcând apel la rațiunea sau la sentimentele cuiva” [apud 35, p. 298].

Dicționarul de Sociologie (Zamfir, Vlăsceanu, București, 1993, p. 423) definește *persuasiunea* ca „activitatea de influențare a atitudinilor și comportamentelor unor persoane în vederea producerii unor schimbări care sunt în acord cu scopurile sau interesele agenției inițiatore (persoane, grupuri, instituție sau organizație politică, socială, culturală, comercială)” [apud 89, p. 127].

În schițarea evoluției conceptului de *persuasiune* și admitând faptul că „originea comunicării moderne poate fi descoperită la grecii antici”, Ch. Larson menționează că aceștia sunt „primii care au sistematizat utilizarea *persuasiunii* și au denumit-o *retorică*. O studiau în școli, o foloseau în justiție și în implementarea primelor forme de democrație în orașele-state grecești. Cel mai de seamă dintre teoreticienii antici a fost Aristotel, care a definit *retorica* drept „acea facultate de a sesiza, în orice situație, mijloacele existente pentru a convinge” [58, p. 25-26]. În acest sens, prima mărturie despre utilizarea *persuasiunii* este încă din Antichitate, pe baza „tripticului clasic *ethos-pathos-logos*”.

Conform abordărilor și interpretărilor istorice, *persuasiunea*, ca termen, nu a figurat în indicele volumelor importante de la începuturile psihologiei sociale ca un domeniu de studiu sistematic sau în textele despre influență ale mijlocului de secol, fiind abia menționată când se discuta noțiunea „propagandă”.

Din literatura de specialitate analizată, persuasiunea este raportată și prin prisma conceptelor înrudite: influență, convingere, sugestie, manipulare etc. (Anexa 1).

În acest context, E. Țărnă formulează următoarea definiție a *influenței*: fenomen complex, este o „resursă umană”, întrucât este și o aptitudine de a-l motiva pe celălalt, adică de a-l face capabil să gândească sau să acționeze în sensul voit, fără a fi constrâns [89, p. 390].

Cu referire la influența socială distingem „acțiunea exercitată de o entitate socială (persoană, grup), orientată spre modificarea acțiunilor și manifestărilor alteia. Influența socială este asociată cu domeniul relațiilor de putere și control social, de care se deosebește, întrucât nu apelează la constrângere. Se asociază cu procesele de socializare, învățare socială sau comunicare. În acest sens, R. Boudon și F. Bourricaud apreciază că influența socială poate fi considerată ca o formă specifică a puterii, a cărei resursă principală este persuasiunea” [apud 84, p. 228].

J.N. Kapferer apreciază persuasiunea ca fiind un proces de modificare a atitudinii și a comportamentului celuilalt/celoralți prin expunerea la mesaje [57, p. 78].

Sinteza realizată ne-a permis să identificăm abordări în evoluție ale persuasiunii/comunicării persuasive pe care le prezentăm în Tabelul 1.1:

Tabelul 1.1. Abordarea științifică a persuasiunii

Autorul	Definiția
M.J. Smith (1982)	„Persuasiunea este o activitate simbolică al cărei scop este de a realiza internalizarea sau acceptarea voluntară a unor noi stări cognitive sau modele de comportament deschis prin schimbul de mesaje” [156].
H. Simons (1986)	„Persuasiunea este un proces de reducere a diferențelor – reducerea distanțelor psihologice – pentru a asigura rezultatele perfecte” [185, p. 73].
Y. Ajzen (1992)	„Comunicarea persuasivă implică folosirea mesajelor verbale pentru a influența atitudinile și comportamentul” [99, p. 1].
V. Yzerbyt, O. Corneille (1994)	Proces de schimbare a atitudinilor într-un context în care persoana își păstrează sau crede că își păstrează o anumită libertate în care o serie de factori pot accentua atenția asupra mesajului, receptarea mesajului cu spirit critic, înțelegerea conținutului sau/și acceptarea concluziilor ce rezultă din aceasta [apud 26].
S. Moscovici (1995)	Prin persuasiune și sugestie, indivizii au iluzia că decid ei înșiși, fără să-și dea seama că au fost influențați sau sugestionați.
F. Girandola (2003)	„Schimbarea atitudinilor constituie o particularitate centrală în viața socială a fiecărui individ și se poate produce atunci când un individ intră în comunicare cu altul. Comunicarea persuasivă își găsește originea în interacțiunile sociale” [apud 201].
K. Hogan (1996)	„capacitatea de a le induce convingeri și valori altor persoane, influențându-le gândurile și acțiunile prin strategii specifice” [56].
O’Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M., Fiske J. (2001)	„Persuasiunea reprezintă modul de comunicare, al cărei resort principal este convingerea. Persuasiunea este influențarea intenționată a ideilor, opiniilor, atitudinilor sau a valorilor unui individ” [apud 186, p. 267].

R.A. Dewey (2009)	<i>Arta de a influența</i> convingerile oamenilor și acțiunile acestora, încercarea de a schimba atitudinea sau comportamentul lor fără a folosi forța sau înșelăciunea, având la bază abilitatea de a relaționa și de a-i înțelege pe ceilalți.
C. Radu (2017)	„acțiunea de a persuadea va urmări așadar obiectivul de a determina adeziunea receptorului/receptorilor, îndemându-l să gândească și să acționeze în acord cu propriile valori, fie că acestea preexistau, fie că sunt promovate de discursul emițătorului”[179]

Termenul de *comunicare persuasivă* a fost valorificat în lucrările cercetătorilor: H.D. Lasswell [128], W. McGuire [132, 133], J.G. Delia, S.L. Kline, B.R. Burlison [113], A. Mucchielli [63, 64], J.N. Kapferer [57], E. H. Schein [152], P.K. Murphy, L. Mason [176], K. Hogan [56], atât sub aspectul analizei premiselor și mecanismelor care stau la baza comunicării persuasive, cât și sub unghiul strategiilor persuasive.

Idei reprezentative pentru rutele de transmitere a comunicării persuasive se găsesc în lucrările autorilor R.E. Petty și J.T. Cacioppo [141, 142], S. Chaiken, A. Liberman, A.H. Eagly [110]. În elucidarea semnificațiilor comunicării persuasive pornim de la opinia înaintată de T. Callo, urmând preluarea rutelor de valorificare a comunicării persuasive, propuse de autoare [*apud* 90, p. 128]:

- ruta centrală de persuasiune – pentru ca un mesaj persuasiv să exercite o influență reală, este necesar ca toți receptorii mesajului să-i înțeleagă conținutul și să fie motivați să-l accepte. Din această perspectivă, subiecții pot fi influențați persuasiv numai de către un argument pe care îl urmăresc cu atenție, îl înțeleg și îl rețin pentru a se baza pe el și în viitor;
- ruta periferică de persuasiune – lipsită de reflecție, ființele umane mai sunt, totodată, influențate de anumiți factori irelevanți în plan atitudinal – cum ar fi, de exemplu, mișcările propriului corp.

Contribuții cu referire la *comunicarea persuasivă* lansează autorul I. Dafinoiu care afirmă că „cercetările în domeniul persuasiunii au fost, tradițional, orientate spre înțelegerea categoriilor de variabile evidențiate de H.D. Lasswell [128] prin clasică întrebare: „Cine și ce spune, ce canal utilizează, cui și cu ce efect?”. Astfel, comunicarea persuasivă – considerată eminent un proces comunicațional – a fost abordată din perspectiva teoriei comunicării, cercetătorii centrându-și atenția asupra variabilelor ce caracterizează elementele unei scheme clasice a comunicării: emițător, mesaj, canal de comunicare, receptor” [35, p. 298].

Epistemologic vorbind, constatăm că noțiunea de *comunicare persuasivă* a fost utilizată, pentru prima dată, în abordarea sociologică a structurii mass-media, accentul deplasându-se ulterior spre abordarea specifică lingvisticii, semanticii, semioticii și antropologiei culturale, care este centrată preponderent pe conținutul mesajelor. În deplin acord cu aceste direcții, J. N. Kapferer, în lucrarea „Căile persuasiunii” consideră că „într-un fel, aceste două curente de cercetare împărtășesc același postulat de bază: actele de comunicare au efecte persuasive

puternice” [57, p. 4]. În accepțiunea lui D. Gheorghiu [209, p. 115], „perspectiva persuasiunii studiată sub incidența structurii mass-media este una sociologică și politică”, iar „cercetătorii abordează de obicei următoarele probleme: cine controlează informația, cui aparțin mijloacele de difuzare, cum influențează anumite grupuri difuzarea informației”. Abordarea specifică lingvisticii, semanticii, semioticii și antropologiei culturale este centrată în întregime pe conținutul mesajelor: conținut explicit sau latent, care sunt valorile vehiculate, semnele și simbolurile curente.

Din perspectiva teoriilor care constituie baza fenomenului *comunicării persuasive*, E. Țărnă stabilește: „concepțiile populare despre persuasiune au fost, de asemenea, puternic influențate de psihologia freudiană și de behaviorismul clasic a lui I. Pavlov și J. Watson” [89, p.120]. Continuându-și aserțiunea, autoarea concluzionează: „din prima rezultă un ansamblu de ipoteze asupra mecanismelor de apărare ale receptorului unui mesaj: distorsionarea informației, expunerea selectivă, percepția selectivă a informației, învățarea mediată, memorarea selectivă. De la experimentul lui I. Pavlov, concepțiile curente privind persuasiunea au reținut ideea unei instantaneități stimul-răspuns” [ibidem, p.120].

Clarificarea apariției conceptului de *comunicare persuasivă* în calitate de problemă pedagogică solicită o abordare diacronică a conceptului de persuasiune în literatura științifică, pentru ilustrarea numeroaselor semnificații atribuite acestei noțiuni pe parcursul evoluției sale, reliefa componentelor și a trăsăturilor sale. Din perspectiva de a înțelege și utiliza corect conceptul de *comunicare persuasivă* este important să surprindem dimensiunea sa procesuală, urmând recomandarea autorilor R.H. Gass și J. S. Seiter: „persuasiunea este înțeleasă mai bine ca o activitate în care se implică oamenii, iar prin abordarea persuasiunii ca proces, specialiștii și cercetătorii au mai multe șanse să înțeleagă cum funcționează sau ce o determină, deoarece se concentrează asupra a ceea ce se întâmplă, nu doar asupra rezultatelor” [43, p. 46].

În viziunea lui R. Dawson, *comunicarea persuasivă* se identifică cu „aptitudinea de a face ceva să se întâmple” în viața unei persoane, a unui grup, a unei instituții [apud 20, p. 82].

Cercetătorii R. H. Gaas și J. S. Seiter precizează faptul că „nu este surprinzător că diverși autori au opinii diferite asupra conceptului de persuasiune și că au adoptat definiții diferite ale termenului” [43, p. 41], lucru extrapolat și *comunicării persuasive*. Aceeași autori consideră că „la dificultatea definirii persuasiunii se adaugă și faptul că i se atribuie și multe denumiri. Unele includ termeni precum sfătuire, constrângere, forțare, obținerea conformismului, convingerea, educarea, îndoctrinarea, influențarea, manipularea și propaganda” [ibidem, p. 41].

Vizând intenționalitatea *comunicării persuasive*, conform concepției exprimate de R. H. Gass și J. S. Seiter [ibidem, p. 47] „mulți autori împărtășesc opinia că există o diferență între persuasiune și constrângere. Această opinie depinde și de receptor, însă interesul principal este

dublu: dacă persoana în cauză e sau nu conștientă că este convinsă și cât de multă libertate dispune pentru a respinge sau a accepta mesajul”. Perspectiva vizând gradul de libertate al receptorului este promovată și de O. Corneille, conform căruia *comunicarea persuasivă* presupune „modificarea setului mental al individului” [apud 26, p. 136].

Preluând din definiția lui H. Simons [185], că o *comunicare persuasivă* este o formă de influențare „care predispoze, însă nu impune”, R. Perloff susține aceeași idee atunci când spune că “o caracteristică definitivă a persuasiunii este liberul-arbitru. Într-o anumită măsură, individul trebuie să fie capabil să accepte sau să respingă poziția care i s-a propus” [140].

Pentru cunoașterea și înțelegerea relației între conceptele *convingere* și *comunicare persuasivă*, apelăm la definiția promovată de I. Stanciugelu și V. Tran [84, p. 229]: „Persuasiunea este o activitate de convingere opusă impunerii sau forțării unei opțiuni, organizată astfel încât să ducă la adoptarea unei schimbări așteptate”. Analizând esența concepției exprimate, constatăm că autorii includ comunicarea persuasivă în cadrul acțiunii de convingere, însă alți cercetători (C. Radu [179], etc.) realizează o diferențiere între cei doi termeni sub aspectul persoanei-țintă: auditoriul este considerat „universal” în cadrul convingerii, respectiv „particular”, „clar identificat prin caracteristici proprii pe care emițătorul trebuie să le cunoască și să le exploreze” [179, p. 41; 193] în privința comunicării persuasive.

În contextul comparării cu alte forme de influență, comunicarea persuasivă se distinge prin două trăsături defnitorii: „persoana-țintă are impresia că are libertate totală” și urmărește „modificarea comportamentelor persoanei-țintă câștigând acordul ei și interiorizarea acestui acord” [apud 26, p. 136]. Reflectând asupra termenilor conecși ai *comunicării persuasive*, sugestia și manipularea, aceștia pot fi situați pe aceeași axă, însă la poli diverși, datorită mecanismelor de producere. Comunicarea persuasivă ocupă locul central pe axa sugesție – manipulare, după cum se observă în Figura 1.1, putând glisa oricând spre una din cele două extreme: prin apelul la putere tinde spre manipulare, prin implicarea simțurilor și a trăirilor, atinge sugestia.

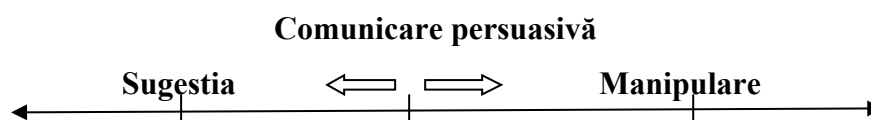


Fig. 1.1. Axă sugesție – comunicare persuasivă - manipulare

În aceeași arie de preocupări, surprindem și viziunea cercetătoarei E. Țărnă, care remarcă faptul că „cel mai des, sugestia a fost defnită drept persuasiune sau influență (Stokvis, Pflanz), fiind considerată, în cadrul psihologiei sociale, un proces de comunicare” [89, p. 342].

În deplin acord cu aceste direcții, M. Eși iterează faptul conform căruia „comunicarea, ca proces între persuasiune și manipulare, exprimă o gândire care poate fi încadrată într-o filosofie a

limbajului. Mai mult, un astfel de discurs poate fi descris și printr-o analiză a teoriei argumentării” [39, p. 83].

Coroborând definițiile exprimate de diverși autori și din domenii diverse, expunem definiția comunicării persuasive la care aderăm ca viziune: *proces de influențare a gândurilor, ideilor și atitudinilor unei persoane, capabil să declanșeze anumite modificări, fără a fi corelat cu impunere sau coerciție.*

Autorii G.R. Miller [136], D. Sălăvăstru [81], G. Albu [20] reflectă și utilizări explicite ale conceptului de *comunicare persuasivă*, ilustrând complexitatea acestui proces și completând semnificațiile atribuite persuasiunii.

Conform lui G.R. Miller, ca o *comunicare persuasivă* a fost descris orice mesaj – oral sau scris – care este destinat să modeleze, să consolideze sau să schimbe răspunsurile unei alte persoane. Această definiție este preluată într-un studiu asupra persuasiunii, desfășurat sub egida Băncii Mondiale, denumit CommGAP (Communication for Governance & Accountability Program) și accentuează importanța schimbărilor în răspunsurile unei persoane, spre deosebire de schimbările de comportament, recunoscând variații în scopurile obținute ale mesajelor persuasive [167].

Apelând la contribuția lui W. McGuire, cercetătorul francez F. Girandola stabilește că o *comunicare persuasivă* eficientă ar fi dependentă de variabila sursă (cine?), mesaj (ce?), public (cui?), canal de transmisie și de interacțiunea acestora [apud 201].

Cercetătorul D. Gheorghiu, analizând lucrarea lui J.N. Kapferer, „Căile persuasiunii”, remarcă un demers deosebit care își propune să studieze deopotrivă concepții curente despre *comunicarea persuasivă*, dar și necesitatea unei abordări științifice a acestui fenomen. În contextul ultimei tendințe, J.N. Kapferer „detaliază câteva puncte slabe ale concepțiilor despre persuasiune, începându-și investigația cu o întrebare: cum își schimbă indivizii opinia?” [apud 209, p. 117].

Studiul epistemologic întreprins [35, 39, 43, 113, 140], ne-a permis să identificăm elemente constitutive ale comunicării persuasive: componenta cognitivă, componenta atitudinală și componenta emoțională. În contextul ultimei tendințe, referindu-se la *comunicarea persuasivă*, J. Watson, afirmă: „comunicarea interpersonală este un mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor realizat prin intermediul simbolurilor și a semnificațiilor sociale, generalizate, ale realității în vederea obținerii stabilității sau a realizării unor modificări de comportament individual sau de grup” [apud 89, p. 208]. În acord cu aceasta, autorii Level și Galle [ibidem, p. 227], „subliniază caracterul de interacțiune al comunicării, definind-o ca o întâlnire a minților în scopul de a transmite informații, de a forma convingeri, de a da naștere unor emoții sau de a induce comportamente”.

Continuând aserțiunea referitoare la fenomenul studiat, J.N. Kapferer consideră faptul că „un pas semnificativ al persuasiunii/comunicării *persuasive* este trecerea de la acceptarea unei idei la modificarea atitudinii cu privire la idee, dar și că pentru înțelegerea fenomenului persuasiunii sunt decisive mecanismele schimbărilor de atitudine” [apud 81, p. 200].

Deoarece termenul de *comunicare persuasivă* s-a îmbogățit, primind diverse accepțiuni, în funcție de perspectiva din care a fost abordat de știința modernă (mass-media, relații publice, sociologie, psihologie, psihosociologie, psihologia comunicării, pedagogie), am considerat necesară o analiză a acestor abordări, din unghiul a cinci dimensiuni: psihologia comunicării, psihosociologie, sociologie, psihologie și pedagogie. Această incursiune implică și necesitatea abordării dinamice, dar și necesitatea constituirii unei alianțe interdisciplinare pentru a elucidă semnificațiile profunde ale comunicării persuasive.

Studiile din *psihologia comunicării*, precizează E. Țărnă, „au evidențiat rolul important al comunicării, înțeles ca proces de influență în structurarea câmpului social pe trei niveluri esențiale: normativ, cognitiv și social. Influența normativă creează, întărește și impune valori, aspectul cognitiv determină un anumit decodaj al realității și o utilizare corespunzătoare a informației, iar aspectul social joacă un rol esențial în organizație, menținând sau nu statusurile, relațiile de putere și de autoritate” [89, p. 323].

Analiza ideilor formulate de cercetători ne-a indicat faptul că în domeniul *psihosociologiei*, comunicarea persuasivă este considerată ca făcând parte din conceptul-umbrelă al influenței sociale, iar sfera ei de acțiune se înscrie preponderent în direcția schimbării atitudinale.

Referindu-se la perspectiva lui Ch. Kiesler (1969), Șt. Boncu conchide că „deosebirea dintre influența socială și persuasiune se transformă într-o dihotomie: influența socială reprezintă studiul influenței manifeste, iar persuasiunea – studiul influenței profunde, al influenței private” [24, p. 16].

Evoluția conceptului de *comunicare persuasivă* își are originea, după cum am afirmat și anterior, în fenomenul schimbării atitudinilor, definite drept „structuri complexe relativ stabile (schimbarea atitudinii), exprimând deciziile personalității de a răspunde sau acționa la provocările mediului” [90, p. 136]. În acest context, sintetizând abordarea lui Șt. Boncu, este firesc să recunoaștem elementele distincte ale analizei atitudinilor, comparativ cu cele ale *comunicării persuasive*, subordonată influenței sociale: „studiul atitudinilor se bazează în primul rând pe analiza proceselor psihologice și a structurilor individuale, în vreme ce teoriile influenței sociale pun accentul pe aspectele interpersonale ale proceselor prin care se schimbă atitudinile. Mai există o diferență pregnantă: cercetătorii din domeniul schimbării de atitudine și al persuasiunii se interesează de argumentare” [24, p. 12].

Generalizând diverse cercetări consacrate persuasiunii, autoarea T. Callo consideră că persuasiunea este procesul de influență prin care se realizează o schimbare a atitudinilor [28]. Această concepție este susținută, de altfel, de majoritatea lucrărilor aparținând domeniului psihologiei sociale, care au studiat fenomenul supus discuției.

Prin *comunicare persuasivă* pot fi schimbate atitudinile și comportamentele, diversele cercetări din *psihologie* (J.G. Delia, S.L.Kline, B.R. Burleson [113], S. Chaiken [109]) arătând că multiplele caracteristici ale elementelor situației de comunicare (sursă, canal, mesaj) influențează formarea părerilor, opiniilor, reacțiilor audienței. În această ordine de idei, autorii I. Stanciugelu și V. Tran consideră că persuasiunea/*comunicarea persuasivă* „se realizează în condițiile în care se ține cont de caracteristicile de receptivitate și reactivitate ale persoanelor influențate” [84, p. 229].

Referindu-se la transformările și manipulările pe care le suportă informația când intră în câmpul psihologic al unei persoane, J.N. Kapferer concepe persuasiunea/*comunicarea persuasivă* „ca pe o serie de operații psihologice, ca pe o secvență de operații efectuate în manieră intrapsihică de individul supus unei campanii, al căror rezultat final este schimbarea sau neschimbarea atitudinii” [192].

Făcând apel la elementele situației de *comunicare persuasivă*, Ch. U. Larson [58, p. 26], la rândul său, descrie procesul interacțional drept „identificare între sursă și receptor”, pe baza „utilizării simbolurilor”. Suntem de părere că pentru a ajunge la identificare este nevoie de un demers îndelungat care presupune atenție, înțelegere, acceptare și împărtășirea unor experiențe prin intermediul simbolurilor care sunt cunoscute de cei implicați în comunicare.

În contextul acestor abordări, deducem faptul că **elementele situației persuasive** sunt: rolul sau funcția agentului persuasiv pentru receptori, așteptările din partea receptorilor cu privire la aspecte precum caracterul adecvat și rezonabil, gradul de conștientizare din partea receptorului a tehnicilor utilizate de agentul persuasiv, obiectivele și valorile pe care le au receptorii, cât este de urgentă implementarea propunerii agentului persuasiv, standardele etice de comunicare ale receptorilor. Este evident faptul că în practica educațională se emit adevărate judecăți de valoare cu privire la învățare, atitudini, comportament, din perspectiva transmiterii unor informații, valori, credințe, abilități, deprinderi. Astfel, modelul de acțiune pedagogică vizând sistemul motivațional intrinsec al celor care sunt formați, asigură, prin excelență, eficiența comunicării persuasive.

În acest sens, suntem de acord cu aserțiunea conform căreia *comunicarea persuasivă* are un sens intenționat, purtând un obiectiv major al emițătorului moral, în cazul în care urmărește să mărească capacitatea de înțelegere a receptorului sau să-i influențeze opinia, atitudinea ori acțiunea, fără ca acesta să fie constrâns.

În privința aspectelor care au un impact pozitiv în *comunicarea persuasivă*, menționăm că autoarea M. Boza enumeră: „gradul de cunoaștere a sursei, statutul său social, profesia, nivelul său de educație, inteligența, calitatea de expert sau gradul de familiarizare cu problema asupra căreia se pronunță” [26, p. 137].

Comunicarea persuasivă se fundamentează pe un raport bidirecțional între cele două dimensiuni: comunicarea își propune însăși prin natura sa să influențeze, *presupune anumite efecte*, iar persuasiunea se bazează pe actul comunicării.

Potrivit autorilor I. Stanciugelu și V. Tran, consecințele *comunicării persuasive* „sunt dependente atât de factorii personali (care constau în receptivitatea la influențe și acceptarea schimbării în atitudini și comportamente, adică persuasivitate), cât și de cei referitori la modul de organizare a influențelor (care se referă la relațiile dintre elementele procesului de comunicare: sursă, mesaj, canal de transmitere, receptare și context social, care o fac să fie persuasivă” [84, p. 229]. Desigur, toate acestea condiționează *potențialul comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor*, înțeles ca „repertoriu comun”, reușind să determine modificări pozitive ale atitudinilor, ideilor, acțiunilor în situațiile conflictuale.

În contextul *abordării pedagogice*, „comunicarea persuasivă este un factor constitutiv al educației, un factor definitoriu și structural din cultura comunicării educaționale”, cum remarcă E. Țărnă [90, p. 128], și chiar un deziderat pentru profesorii care își propun să obțină o eficiență a activităților educaționale.

Apelând la contribuția lui M. Cojocaru, E. Bârsan, stabilește următoarea definiție a comunicării persuasive: „competența și puterea profesorului de a oferi elevilor temeuri (cognitive și motivațional-afective) pentru realizarea convingerilor proprii și de a influența la un moment oportun schimbarea opiniei asupra unor lucruri, de a induce prin strategii specifice anumite valori cu scopul de a contribui la dezvoltarea personală și optimizarea relațiilor interpersonale în comunicarea cu elevii” [apud 161, p. 25].

„În relația pedagog-elev, *comunicarea persuasivă* este, îndeosebi, importantă pentru că în scopul atingerii obiectivelor educaționale are loc clarificarea unor comportamente, schimbarea atitudinilor față de unele subiecte evitând presiunea, tensiunea” [177, p. 92]. Definită drept „un proces psihosocial de influențare prin limbaje specifice a atitudinilor, convingerilor, a comportamentelor motivațional-afective și volitive” [55, p. 90], comunicarea didactică persuasivă devine esențială în afirmarea că „relația profesor-elev reprezintă modalitatea fundamentală de mediere didactică, evidențiindu-se importanța dintre cei doi actori educaționali și atitudinea reciprocă față de actul de comunicare” [66, p. 443].

În acest context, V. Botnariuc și A. Sajin susțin că „unul dintre comportamentele salutabile, precedat sau succedat de atitudini și intenții subtile și eficiente de influență social-educățională, reprezintă *comunicarea persuasivă*” [162, p. 528].

Rolul *comunicării persuasive* în context educațional este trasat de L. Nacai: „Educarea prevede schimbarea comportamentului educatului. Și această schimbare o organizează anume cadrul didactic modelând atitudinea în legătură cu un subiect sau reducând rezistența cu ajutorul comunicării persuasive” [apud 177, p. 90]. O atenție deosebită se acordă persuasiunii, aspectelor conceptuale și perspectivelor ei etice, comunicării persuasive și impactului exercitat asupra rezolvării conflictelor elevilor, dimensiunilor esențiale ale persuasiunii educaționale – argumentarea și demonstrarea fiind cele mai raționale, conștiente și pozitive.

R.H. Gaas, J.S. Seiter stabilesc faptul că persuasiunea, și deci și *comunicarea persuasivă*, „presupune una sau mai multe persoane implicate în activitatea de creare, intensificare, modificare sau suprimare a părerilor, atitudinilor, intențiilor, motivațiilor și /sau comportamentelor în cadrul restricțiilor unui anumit context de comunicare” [43, p 40]. Atunci când ne referim la contextul educațional, în situația în care profesorul manifestă atitudini pozitive și îi oferă elevului încredere în capacitatea de a rezolva anumite situații, se influențează semnificativ convingerile personale ale acestuia vizând reușita și rezolvarea sarcinilor dificile.

În ordinea dată de idei, menționăm că este recunoscut faptul conform căruia comunicarea clară a unui sens intenționat este de obicei un obiectiv major al cadrului didactic, în cazul în care urmărește să mărească capacitatea de înțelegere a elevului sau să-i influențeze opinia, atitudinea ori acțiunea [9]. În aceste condiții, psihologul R. Cialdini consideră că mecanismele comportamentale puse în mișcare de respectarea principiilor persuasiunii (*reciprocității, angajamentului, validării sociale, atractivității, autorității și rarității*) susțin manifestarea actului de complezență fără exercitarea de presiuni și, în numeroase cazuri, fără ca persuasiunea să devină evidentă.

Cercetările științifice ne conduc spre ideea că elementele cu implicații în *comunicarea persuasivă* se referă la caracteristici ale sursei, mesajului, canalului, receptorului. Interesul acordat acestor factori enumerați este binecunoscut încă din Antichitate, când marele filosof și orator grec Aristotel (384–322 î.H.) a subliniat importanța caracteristicilor personale ale vorbitorului (credibilitate, capacitatea de a stimula emoțiile publicului deținerea unor dovezi și argumente pertinente subiectului). Cu timpul, în literatura de specialitate efectul asupra credibilității s-a diminuat, autorul C. Hovland supranumindu-l “efect adormit” [122]. Astfel, se consideră că reputația influențează acceptarea ori respingerea imediată a mesajului de către receptor, dar are un efect minim sau nul în privința fixării în memorie a acesteia (efectul „reputației”). Similaritatea duce, de regulă, la o mai mare atractivitate a sursei pentru subiectul-

țintă. În cercetarea comunicării persuasive s-a observat faptul că, *indiferent de similaritate și reciprocitate, atractivitatea fizică însăși a comunicatorului mărește efectul persuasiunii* [20, p. 137].

Un alt factor persuasiv este **natura mesajului**. Cercetătorii au studiat de exemplu oportunitatea plasării probelor peremptorii la începutul sau spre sfârșitul discursului [122], însă nu au fost obținute concluzii edificatoare. În context educațional, efectul recentivității mesajului pare să funcționeze adeseori.

Alt aspect referitor la mesaj vizează măsura în care este recomandabil ca profesorul să prezinte o anumită problemă, în mod unilateral sau din mai multe perspective. Numeroase studii utilizând teme diverse au ajuns la concluzia că mesajele bivalente par mai eficiente pe termen îndelungat, mai ales în cazul persoanelor cu poziții divergente.

Făcând referire la *luarea în considerare a intenționalității mesajului*, M. Boza stabilește că în cazul mesajelor persuasive există „raporturi sociale sursă-țintă diferite de cele implicate de un mesaj care urmărește să seducă, să descrie sau care are un caracter conflictual” [26, pp. 136-137]. În această direcție, cercetătorii americani R.H. Gaas și J. S. Seiter [43] au stabilit cinci criterii restrictive de bază ale persuasiunii: intenționalitatea, efectele, liberul-arbitru și conștientizarea, acțiunea simbolică. Cercetătoarea L. Secrieru propune într-un studiu să testeze impactul angajamentului asupra unei comunicări persuasive, lansând ipoteza conform căreia „variabila angajament exercită un impact în tratarea informației persuasive” [82, p. 87].

Un aspect interesant legat de efectele **canalului** în acțiunea de modificare a atitudinii este zgomotul. Studiile care i-au fost consacrate au evidențiat latura prin care se urmărește distragerea atenției receptorului. Aceasta se realizează prin înfățișarea unui anumit obiect – pe ecran, de exemplu, și sugerarea altuia pe cale auditivă. Atragerea atenției spre altceva favorizează schimbarea de atitudine în cazul receptorilor cu opinii contrare punctului de vedere enunțat. Totuși, acest gen de modificare asociată cu distragerea atenției se atenuează repede în timp [160]. Elementul decisiv e reprezentat din nou de elev. Dacă mesajul își găsește ecou în el, se poate miza pe succes; dacă se opune convingerilor acestuia, se ajunge la un cu totul alt rezultat.

Aspecte legate de **receptor**, care influențează comunicarea persuasivă, sunt variabilele personalității (respectul de sine, încrederea, anxietatea, autoprotejarea) respectiv, măsura în care este angajat ego-ul în problema dezbătută. Dispoziția persuasiunii este influențată de stima de sine: cu cât aceasta este mai scăzută, cu atât mai ușor de convins va fi acel individ. În aceeași ordine de idei, autorul I. Neacșu precizează că „cercetările din domeniu au demonstrat că în comunicarea de tip persuasiv receptorul reține cam o treime din ceea ce dorește sursa să-i comunice. Explicația pierderilor o găsim, parțial, în filtrele apărute pe traiectul: ce dorești să comunici; ce comunici în mod real; ce ascultă receptorul; ce înțelege; ce acceptă; ce reține și

asimilează, ce transformări efective apar (comportamental, atitudinal, motivațional)” [68, p. 305]. *Subiecții expuși informațiilor persuasive procesează informația și elaborează răspunsuri cognitive în funcție de interesele lor, de atitudinile prealabile, de grupurile de referință, de contextul concret în care receptează mesajele, de capacitățile și preocupările intelectuale și de alte caracteristici și împrejurări* [77, p. 97].

Pe lângă noțiunea de *comunicare persuasivă*, în literatura din domeniu mai atestăm și conceptele de *vorbire persuasivă*, *limbaj persuasiv* sau *discurs persuasiv*. În abordarea sa, M. Bocoș [23, p. 72] definește vorbirea persuasivă drept „arta de a te adresa cuiva cu convingere” și stabilește în linii generale câteva trăsături ale discursului persuasiv: „claritate, vivacitate, adecvare, adresabilitate, forță, expresivitate, ritm, intensitate, puritate, reglabilitate, interactivitate” [ibidem, p. 73].

În aceeași direcție, menționăm contribuția lui T-C. Rusu cu tangență la *comunicarea persuasivă*: „deși apelurile la emoții intensifică adesea atractivitatea unui discurs persuasiv, ele trebuie să fie folosite întotdeauna în mod etic și nu trebuie să înlocuiască informațiile și logica” [79, p. 102]. Referindu-ne la folosirea emoțiilor în mod etic pentru a elimina extremele, T-C. Rusu apelează la soluția propusă de St. E. Lucas: ”asigurarea din partea vorbitorului că apelurile la emoții sunt adecvate temei discursului” [ibidem]. *Comunicarea persuasivă* urmărește îmbinarea dimensiunii emoționale (subiective) a discursului cu cea rațională, „într-un „dozaj” determinat de abilitățile de comunicator ale emițătorului, care trebuie să adapteze discursul atât contextului, cât și caracteristicilor receptorului” [179, p. 41].

Corelațiile interdisciplinare presupun o comprehensiune a principalelor fenomene abordate, însoțită de elocvența și forța argumentelor științifice într-un demers explicativ. În această ordine de idei, prezentăm în Tabelul 1.2. o sinteză a corelațiilor conceptuale vizând comunicarea persuasivă și rezolvarea conflictelor.

Tabelul 1.2. Corelații conceptuale comunicare persuasivă - rezolvarea conflictelor

Teoria	Autorul/anul	Conținutul / sfera de referință	Corelații conceptuale	Importanța teoretică în rezolvarea conflictelor
Teoria schimbarea atitudinii “dintr-o singură lovitură”	C.Hovland, I.L. Janis, H.H. Kelly (1953)	“modificarea atitudinilor este un proces de învățare motivat, în care o serie de factori pot accentua atenția asupra mesajului, înțelegerea conținutului său și acceptarea concluziilor ce rezultă din acesta”	Atitudini - comunicare	Atunci când apare criza, situația se schimbă radical. Presupune dorința emițătorului ca „receptorul să acționeze strategic”.

Teoria disonanței cognitive (A Theory of Cognitive Dissonance)	L. Festinger (1957)	“dacă o persoană primește informații contradictorii referitoare la o altă persoană sau la propria persoană, ca și despre situații sau evenimente sociale, apare o stare de tensiune psihică din care indivizii încearcă să iasă fie prin reducerea în plan psihic a importanței elementului disonant, fie prin căutarea unor informații în concordanță cu credința inițială” [30, p. 329]	Disonanță – reducerea disonanței	Este nevoie de apelul la strategii de inversare – a unor indicatori de imagine ce presupune din partea emițătorului multă abilitate de contraargumentare [89, p. 335].
Teoria judecării sociale	M. Sherif, C. Hovland (1961), rev. C. W. Sherif, M. Sherif, R.E. Nebergall (1965)	“accentul este pus pe judecata individuală a mesajului persuasiv, această judecată având rol de mediator în schimbarea atitudinilor” [30, p. 327].	Judecata individuală - atitudine	Se impune implicarea receptorului care, în conflict, poate fi partea adversă, implicare cerută de nevoia de a-i cunoaște opiniile, pretențiile, de a-l convinge să facă ceva, să acționeze [ibidem, p. 335]
Modelul recepției randamentului	W. McGuire (1968, 1969)	“nivelul de inteligență al receptorului este fără legătură cu comunicarea persuasivă”	Inteligență - comunicare	Presupune că emițătorul dorește ca receptorul să afle, să înțeleagă; nu este necesară implicarea receptorului în comunicare decât prin scurte întrebări sau pentru clarificări.
Teoria procesului dual (“Modelul probabilității de elaborare”)	R.E. Petty, J.T. Cacioppo (1986)	“când oamenii examinează cu atenție conținutul mesajului, ei adoptă o rută centrală a persuasiunii și sunt influențați de puterea și calitatea argumentelor; când nu examinează cu atenție conținutul mesajului, ei se concentrează asupra altor indicatori, ei adoptă o rută periferică a persuasiunii” [35, p. 300]	Rută a persuasiunii - mesaj	În proiectarea activității de comunicare pentru situațiile de conflict, trebuie să fie luate în considerare toate categoriile de comunicări posibile și utile în astfel de situații.

Modelul prelucrării sistematice/euristice	S. Chaiken (1980) S. Chaiken, Liberman, A.H. Eagly (1989)	“Calea sistematică presupune elaborarea de judecăți solid fundamentate, critice, în timp ce calea euristică este formată din judecăți efemere, bazate pe inferențe simple, pe intuiții superficiale” [30, p. 322].		În situații de conflict, unele din nevoile individului pot fi afectate fundamental. Ca receptor al unui mesaj în comunicare, el poate fi motivat, în primul rând, de acei factori care sunt în măsură să satisfacă nevoile sale și să-l repună cât mai repede în starea de normalitate.
Teoria contextualizării situației	A. Mucchielli (2000, 2002)	“Adevărata artă a manipulării – și deci a influențării și persuasiunii – constă într-un travaliu mascat asupra componentelor invizibile ale situației” [63, p. 54].	Persuasiune - situație	Pentru reușita demersului sursei de comunicare în situații de criză sau conflict, este nevoie ca aceasta să dețină în fața receptorului credibilitate

Abordarea științifică a *procesului de rezolvare a conflictelor* presupune clarificarea conceptului de conflict, dar și a rezolvării conflictului.

Conflictul poate fi definit din multiple unghiuri, însă ceea ce este interesant de studiat este mecanismul acțional și modul în care achizițiile (cognitive, afectiv-motivaționale, comportamentale) se construiesc în rezolvarea acestui proces.

Termenul “conflict” provine din verbul latinesc *confliġo, ere* – “a se lupta”, “a se bate între ei”, cu participiul substantivat de *conflictus*, având sensurile de ciocnire, șoc, dar și de ceartă, luptă împotriva cuiva. „Multe dicționare definesc conflictul prin termeni similari violenței, ca disensiune, fricțiune, dispută, ceartă, scandal, luptă, război” [85, p. 18].

Referindu-ne la manifestarea conflictelor în mediul școlar cauzate de lipsa comunicării persuasive, prezintă interes viziunea lui P. Wehr, care menționează că există patru concepții majore în ceea ce privește conflictul:

- probleme ale conflictului – identifică problemele în conflict și le clasifică pe fiecare ca bazate pe fapte, pe valori, pe interese și ca nereale; identifică care este problema predominantă și disparitățile importante în percepție, valori și interese, motivând fiecare parte; fiecare elev simte că opinia lui contează, doar acțiunile lui sunt bune, iar ceilalți greșesc și astfel apare problema conflictului.

- dinamica conflictului – identifică evenimentele precipitante ale disputei, identifică cum se schimbă problema în timp ce conflictul progresează; identifică cum părțile încep să descrie conflictul în termeni bipolar, cum acesta s-a spiralat, crescând ostilitatea și afectând oponenții și identifică posibile spirale ale dezescaladării în care participanții reduc ostilitatea; descrie cum

părțile au ajuns să se perceapă ca opus în oglindă a caracteristicilor lor exemplare; în mediul școlar, dinamica conflictului poate fi precipitată prin lipsa comunicării persuasive a elevilor.

- căi alternative ale soluțiilor la probleme – se referă la cât mai multe sugestii pentru rezolvarea conflictului pe cât posibil pentru toate părțile, unele care ar putea fi deja considerate;

- potențialul de rezolvare al conflictului – identifică resursele pentru limitarea și probabil rezolvarea conflictului incluzând factori interni sau externi limitanți, dar și părți terțiare interesate sau neutre care ar putea facilita comunicarea sau media disputa și tehnici ale managementului conflictului [8].

Citându-l pe M. Deutsch, R. și P. Schmuck afirmă: “Conflictul există în momentul în care activități incompatibile se întâlnesc – atunci când o activitate este blocată, interferează, lezează sau face într-un anumit fel cea de-a doua activitate mai puțin plăcută sau eficientă”, autorii precizând însă că, “în clasă, conflictul oferă oportunitatea dezvoltării individuale și de grup” [apud 71, p. 158]. D. R. Forsyth, T.K. Gamble și M. Gamble definesc conflictul ca „o posibilă poziție, în sensul că, dincolo de toate perspectivele, conflictul este o consecință naturală a diversității” [apud 70, p. 35].

Autorul B. Mayer identifică structura conflictului „ca un fenomen psihosocial tridimensional, care implică o componentă cognitivă (gândirea, percepția situației conflictuale), o componentă afectivă (emoțiile și sentimentele) și o componentă comportamentală” [apud 90, p. 337].

Întemeietorul teoriei conflictului (apărut în cadrul sociologiei) este germanul G. Zimmerly (1858-1918). Acesta a tratat conflictul ca un fenomen social și l-a introdus astfel în limbajul științific, considerându-l o formă particulară a comunicării sociale. Astfel, de la începuturile teoretizării sale, conflictul a fost indisolubil legat de comunicare, căci prin aceasta el poate prolifera, dar, în același timp, prin comunicare se și rezolvă.

În psihologie întreprind studii în direcția temei analizate M. Sheriph, D. Rappoport, K. Thomas, M. Doycha, D. Scott, conturându-se ca o direcție relativ independentă – psihologia conflictului [70].

L. Coser a definit conflictul ca fiind „o luptă între valori și revendicări de status-uri, putere și resurse, în care scopul oponentilor este de a neutraliza, leza sau elimina rivalii” [apud 61, p.48].

Sociologul englez A. Gidens înțelege conflictul ca „o luptă între persoane sau grupuri de persoane, indiferent de care sunt sursele acestei lupte și ca mijloacele mobilizate de fiecare dintre părți” [apud 70, p. 39]. M. Vârlan consideră conflictul o modalitate neconstructivă de exteriorizare a emoțiilor acumulate [94].

În modernitate au apărut abordări științifice legate de cercetarea conflictului pe care le expunem în Figura 1.2. „Un rol deosebit în formarea conflictologiei l-a avut savantul american de origine rusă P.A. Sorokin. După acesta, conflictul se află într-o legătură continuă cu satisfacerea nevoilor oamenilor, în mod prioritar a celor de bază, care generează respectivele presiuni” [70, p. 32].

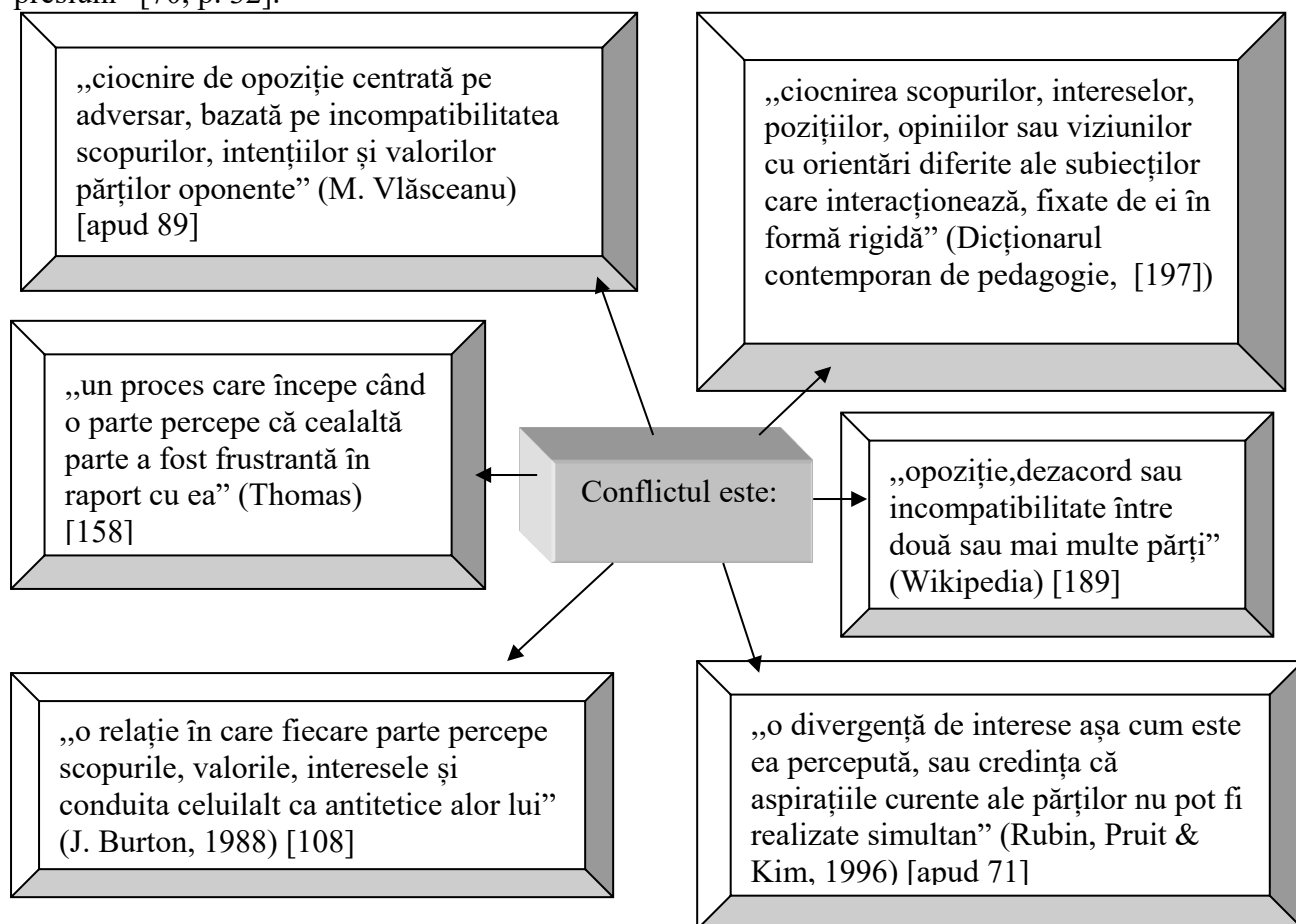


Fig. 1. 2. Viziuni în evoluție asupra conflictului

Conform lui D. Patrașcu, „actualmente noțiunea de conflict nu aparține exclusiv vreunei științe sau domeniului practicii. Problema conflictului și a interacțiunii conflictuale este tratată în diferite științe: în sociologie, teoria managementului, psihologia socială, psihologia managerială, teoria educației” [ibidem, p. 37].

În viziunea lui W. Doise, „psihologia socială experimentală studiază de mult timp conflictul în calitate de inițiator al schimbării. Ca dovadă, stau cercetările la fel de variate precum cele asupra disonanței cognitive (L. Festinger, 1957) ori cele despre efectele divergențelor de opinie în polarizarea colectivă (W. Doise, S. Moscovici, 1984)” [69, p. 312].

Conflictul a devenit un obiect de cercetare specială pentru pedagogi și manageri educaționali atunci când știința pedagogică a început să folosească pe larg cunoștințele psihologice și manageriale, cristalizând problema conflictului în mediul educațional.

În explicarea noțiunii de conflict cercetătoarea O.P. Papancea Zaharia subliniază faptul că „deși conotația sa este în general negativă”, acesta „poate avea și o reputație bună, de inițiator al schimbării”, el bazându-se pe „recunoașterea și aprecierea diferențelor” [139, p. 369].

Sintetizând cele expuse, se distinge ideea conform căreia abordarea diacronică a conceptului de *comunicare persuasivă* contribuie la ilustrarea numeroaselor semnificații atribuite acestei noțiuni. Prin urmare, elucidarea perspectivelor, teoriilor și concepțiilor privind *comunicarea persuasivă* contribuie la stabilirea unor premise ale implicațiilor acesteia vizând potențialul constructiv în problematica conflictului prin șansele oferite pentru maturizare și dezvoltare prin educație, stimulând evoluția personală.

1.2. Relația conflict-comunicare persuasivă în mediul școlar

Referindu-ne la mediul școlar, atenția noastră se îndreaptă preponderent spre procesul relațional interpersonal și intra/intergrupala, dat fiind faptul că în aceste circumstanțe putem analiza modul în care comunicarea persuasivă se manifestă ca modalitate alternativă de rezolvare a conflictelor.

Potrivit lui M. Deutsch, teoretic, toate conflictele interpersonale „au motive mixte, conținând atât elemente de cooperare cât și de competiție”. În acest context, problema este cum înțelegi și percepi conflictul, decât conținutul conflictului în fapt” [apud 159, p. 87].

Contextualizând problematica formelor de manifestare a conflictelor în spațiul educațional se impune să facem o analiză a comunicării și a relaționării dintre profesori-elevi și elevi-elevi. Astfel, T. Callo stabilește că ”o comunicare se rezumă la satisfacția provocată, păstrată ori amplificată de cele două părți, trăsătura esențială fiind dimensiunea relațională” [apud 95, p. 23]. În contextul ultimei tendințe, E. Țărnă susține că „atât studentul/elevul, cât și cadrul didactic se prezintă cu setul său de informații, fiind divers sau diferit conștientizat, dar și cu numeroase valori, atitudini, motive, interese, așteptări, convingeri, credințe, opțiuni, or, diferențele (viziunile) nu întotdeauna sunt acceptate și atunci apare dezacordul, fie verbalizat (manifestat) sau nu; aceasta este, cu siguranță, prima formă de conflict, care, dacă nu este rezolvat corespunzător, conduce la conflicte deschise, uneori distructive, având toate consecințele negative” [91, p. 134-135]. Fiind date aceste considerente, M. Eși [39, p. 85] consideră că „în cazul relațiilor interpersonale, activitatea de persuasiune trebuie promovată de persoane autoritare, iar acțiunea în sine trebuie exercitată mai ales în medii conflictuale”.

Din perspectiva lui M. Golu, citat de autoarea E. Țărnă [91], conflictul nu poate fi de tip unilateral exclusivist, numai negativ sau numai pozitiv, ci unul de tip relativ –complementar –și negativ și pozitiv, iar din punct de vedere pragmatic, rolul conflictului poate fi atât perturbator, distructiv (negativ), cât și novator, constructiv (pozitiv). În contextul ultimei tendințe, M. Golu,

susține că acțiunile de *rezolvare a conflictelor intră în scenă când cele preventive au eșuat și partenerii de relație se declară adversari* [91].

Așadar, *rezolvarea conflictelor* se situează la intersecția mai multor domenii științifice, cum ar fi: psihologia, sociologia, pedagogia, dreptul, politologia, managementul, etica. În general, conflictul este un proces complex, iar explicațiile nu pot fi generalizate doar de o singură știință, deoarece conflictul este caracteristic tuturor interacțiunilor și ipostazelor umane (personale, educaționale, familiale, economice, politice, sociale) [92, p. 8].

Preocupări pentru rezolvarea conflictelor au existat întotdeauna, însă „conflictologia se distinge ca o direcție individuală în sociologie la sfârșitul anilor 50, sec. XX, de unde a primit denumirea de *sociologia conflictului* (prin lucrări ca: „Funcția conflictelor sociale”, A. Cozer, SUA, 1956, „Clasele sociale și conflictele de clasă în societatea industrială”, R. Darendort, Germania, 1957) [ibidem, p. 9].

Potrivit autorilor M. Deutsch, P. Coleman [apud 92, p.18], analiza cauzei ce determină apariția conflictului este prioritară în procesul rezolvării conflictului, reclamând, totodată, și o analiză minuțioasă a problemelor implicate în conflict orientate pe: delimitarea tipului, dimensiunea și rigiditatea problemei. *Accederea la rădăcina problemei* și obținerea unui rezultat definitiv, perceput de ambele părți ca fiind o soluție permanentă a problemei, constituie *rezolvarea conflictului* [86, p. 42]. H. Cornelius și S. Faire menționează că “abilitățile de rezolvare a conflictelor nu garantează întotdeauna soluția, dar pot face din conflict un prilej de a te cunoaște mai bine pe tine însuși și pe ceilalți” [32, p. 21].

Conform cercetărilor lui M. Deutsch, rezolvarea constructivă a unui conflict solicită: a) o percepție clară asupra poziției oponentului și motivațiilor sale; b) comunicare precisă; c) o atitudine încrezătoare față de celălalt; d) o definiție a conflictului ca problemă reciprocă [apud 173].

Conform lui R. J. Fisher „*rezolvarea conflictelor* se referă atât la procesul colaborativ prin care diferențele sunt tratate și rezultatele care sunt convenite de comun acord de părți. Spre deosebire de gestionarea, atenuarea sau ameliorarea conflictelor, rezolvarea conflictelor presupune o transformare a relației și a situației astfel încât soluțiile dezvoltate de părți să fie sustenabile și să se auto-corecteze pe termen lung” [118].

Planificarea procesului de *rezolvare a conflictului* presupune cunoașterea și aplicarea unui instrumentar, ceea ce se traduce prin strategia aleasă. În accepțiunea autoarei M. Bocoș, conceptul „strategie” a fost folosit pentru prima dată în arta militară, apoi preluat în alte domenii de activitate, păstrându-i-se însă semnificația de modalitate de desfășurare și ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit obiectiv. Sensul general atribuit în educație conceptului „strategie” este acela de modalitate de concepere, de linii de orientare – în viziune

sistemică, pe termen lung, mediu sau scurt a proceselor de esență educațională [22, p. 197]. Astfel, vizând *strategiile de rezolvare a conflictelor*, D. Patrașcu menționează că „în încercările de a delimita noțiunea de *conflict*, s-au făcut referințe la necesitatea aplicării unei viziuni integratoare, acțional-procesuale asupra acestui fenomen social pentru a putea construi un instrument de lucru care să producă performanțe în determinarea/analiza și soluționarea lui” [70, p. 41].

Într-un sens ideatic de relație conceptuală sunt și noțiunile: *conflictologie* și *managementul conflictului*. Diferitele școli de gândire care au abordat problematica vastă a conflictologiei au identificat diverse strategii de rezolvare a conflictelor. În acest context, D. Patrașcu analizează anumite strategii de rezolvare a conflictelor pe termen lung, propunând soluții necesare evitării – în viitor – a unor conflicte distructive [ibidem, p. 151].

În opinia noastră istoria, contextul și părțile conflictului reprezintă elementele a căror cunoaștere ne ajută în alegerea unor *strategii de rezolvare* a acestui fenomen atât de complex.

Investigații teoretice și empirice [32, 85, 86, 88, 103, 104, 112, 116, 123, 124] au fost efectuate privind negocierea, medierea și arbitrarea. Aceste intervenții sunt definite de autorii D.Patrașcu, R. Mafteuța [60, p. 195], astfel:

- Negocierea – „este un mod de a gândi, o atitudine, un comportament, o știință, o filosofie; de asemenea, negocierea mai este considerată un concept de cooperare și avantaj reciproc”.
- Medierea – „este intervenția unei terțe părți, neutră în raport cu părțile aflate în conflict, pentru rezolvarea conflictului, prin facilitarea comunicării și oferirea de sugestii”.
- Arbitrarea – „prevede recurgerea la un arbitru independent, care după analiza situației poate propune o soluție reală de ieșire”.

Clasificarea aspectelor prezentate este necesară pentru investigarea *rezolvării conflictelor* în mediul școlar. În acest context, teoreticienii și practicanții utilizează concepte din domeniul rezolvării conflictelor, ca proces și rezultat, după cum remarcă autoarea A. Stoica-Constantin [86, p. 7]: „prevenirea conflictului, transformarea conflictului (proces alternativ celui de rezolvare a conflictului și de management al conflictului), managementul conflictului, reducerea conflictului, rezolvarea de probleme, acordul/ aranjamentul/ înțelegerea conflictului, concilierea, consensul, negocierea, medierea, arbitrarea, med-arb (mixtură între mediere și arbitraj)”. Pe lângă acestea, ar mai fi reconcilierea, dar care acționează în faza de post-conflict și mini-procesul și diplomația secundară, dar care nu pot fi utilizate în practica educațională (presupun alte contexte).

Conflictele între elevi înregistrează mai multe forme. În viziunea L. Secrieru, forma cea mai simplă de manifestare conflictuală la elevi este reprezentată de expresia fizionomică, mimica

și pantomimica, care pot indica semnale de nervozitate. Cea de-a doua formă de manifestare este impulsivitatea, care reprezintă exteriorizarea unei stări de tensiune emoțională printr-un anumit comportament. Cea de-a treia formă o constituie limbajul agresiv (cearta, care poate degenera în violență fizică). Cea mai periculoasă formă de manifestare a conflictelor o reprezintă violența, chiar cea fizică, care poate avea drept efecte vătămarea corporală [83, p. 189].

Vizând aceeași problematică, D. W. Johnson și R.T. Johnson clasifică conflictele din spațiul școlar în patru categorii. Acestea sunt: *controversa* (conflicte intelectuale referitoare la idei, concluzii, teorii, informații și opinii), *conflictul conceptual* (referitor la ideile unei persoane), *conflictul de interes* (referitor la dorințe și credințe) și *conflicte ale dezvoltării* (referitor la activități incompatibile între adulți și copii) [apud 159, p.87-88].

Pornind de la o mare varietate de criterii, literatura de specialitate enunță diverse tipologii ale conflictelor. Totuși, împărtășim ideea lui I.O. Pânișoară, conform căreia larga dezvoltare a legăturilor dintre tipurile de conflicte și flexibilitatea granițelor dintre acestea diminuează semnificativ eficiența unor criterii, în sensul absolut al cuvântului, de tipologizare a acestora [71, p. 160]. Se sugerează perspectiva procesuală, sistemică a unui anumit cumul de criterii care ar opera în același timp.

Conform clasificării propuse de R. Lulofs și D. Cahn [apud 91], stabilim următoarele tipuri de conflicte interpersonale care sunt reprezentative pentru mediul școlar și pe care le expunem în Tabelul 1.3:

Tabelul 1.3. Tipurile de conflicte interpersonale [apud 91, p. 57]

Tipuri de conflicte interpersonale	Caracteristici	Forme de manifestare
Conflicte nonreale/ireale	Conflicte percepute de un elev, dar care nu există în realitate	Conflicte false
	Conflicte care există, dar nu sunt percepute greșit de cei implicați	Conflicte deviate
Conflicte inconsistente (nesubstanțiale)	Conflicte în care nu este implicată nicio problemă	Certuri (fără miză) Violență verbală Violență fizică Competiție (concurență)
Simple dezacorduri	Conflicte cu referință la probleme care nu sunt centrale, importante pentru relații	Dispute, discuții aprinse
Conflicte reale și consistente	Conflicte care apar între persoane aflate în relație de interdependență, ce se focalizează asupra unei probleme care are potențialul de a afecta relația, dacă nu este tratată, abordată corespunzător	Probleme centrale pentru o relație:resurse, linia de demarcare a zonei personale, valori, convigeri, reguli stabilite de comun acord

Investigând diversele tipologii ale conflictelor, se impune să menționăm și surse ale conflictelor profesor-elevi analizate în literatura de specialitate. În accepțiunea F. Schrummpf, D.K. Crowford, R.J. Bodine, citați de A. Turnuklu, „dacă originile conflictului sunt stabilite, pot fi identificate trei mari probleme: resurse limitate, valori diferite și nevoi psihologice esențiale (apartenență, putere, libertate și amuzament)” [159]. După cum remarcă A.I. Clinciu, pentru elevi, valorile dominante favorizate se referă la utilitatea imediată a cunoștințelor, deprinderilor sau informațiilor primite; în acest context, *modul de prezentare al acestora trebuie să fie unul activ, implicat și pasionat*. Forma de disciplină la care ei sunt dispuși să se supună este cea axată pe *negociere și autodirijare*, iar tipul de profesor cel mai agreat este cel calm, apropiat, empatic, nu prea exigent, dar care știe să *personalizeze relația* cu elevii, astfel încât să se ajungă la o formă de parteneriat educațional. Pe de altă parte, valori dominante ale profesorilor sunt însușirea culturii domeniului în care aceștia activează sau predau, dar și a unor reguli de etică/moralitate superioare. Tipul de disciplină avut în vedere de către profesori este unul savant, pasiv și monoton, în care supravegherea și controlul consolidează puterea profesorilor. Din perspectiva profesorului, elevul ideal este reprezentat de cel liniștit, conformist, disciplinat, pasiv, “cuminte”, implicat activ doar în învățarea școlară [165].

Inerența conflictelor în mediul școlar survine din totalitatea situațiilor pe care le presupune actul educativ, dar și din specificul climatului educațional: personalități diferite, cu eredități diferite sunt menite să acceadă la cunoaștere în același spațiu, și nu de puține ori apare factorul declanșator al unui conflict. Conflictele între elevii de la școală variază de la dezacorduri evidente între elevi pentru jocuri; certuri pentru cine este „în” sau „în afara” grupului; bătălii pentru cine este liderul grupului; rivalități între grupuri. Conflictele ascunse operează în culise, rupând prietenii și izbucnesc din cauza lipsei comunicării persuasive, diferențelor de valori, stereotipurilor și ignoranței. În mod tradițional, ambele tipuri de conflicte sunt aduse profesorului pentru mediere, ceea ce necesită adesea investigații prelungite, ocupă mult timp și energie și adesea se obține puțin succes în rezolvarea conflictului, deoarece profesorul își asumă rolul unei autorități și ia o decizie în favoarea unuia sau celuilalt: situație de tip câștig/pierdere, care ar putea menține conflictul, mai degrabă decât rezolvarea lui.

Un aspect întâlnit în activitățile didactice este conflictul de opinie, un dat pozitiv al cunoașterii și al comunicării didactice. Totuși însă se pune întrebarea: până în ce punct este indicat să se ajungă în divergențele de opinie? Este importantă limitarea lor sau rezolvarea rațională, pe baza argumentelor? Este interesantă și prezentarea situațiilor de învățare care constituie un teren fertil pentru apariția conflictelor. De exemplu, discursurile oratorice de tip clasic nu asigură cadrele adecvate ale manifestării directe a luptei discursive determinate de conflictele de opinie.

Nu poate fi rezolvat un conflict prin intimidarea oponentului sau prin reducerea lui la tăcere sub imperiul diverselor sancțiuni sau amenințări, ci se propune calea rațională de rezolvare prin negocierea între interlocutori. De altfel, după cum susține M. Dinu [36, p. 100], „nu conflictul în sine este rău, ci gestionarea sa greșită, pentru că există întotdeauna primejdia escaladării sale sub forma așa-numitei spirale conflictuale”, iar în materie de gestionare contraproductivă a conflictelor, cauzate de lipsa comunicării persuasive, sintetizează câteva strategii la care apelează frecvent persoanele aflate în conflict, aparent cu intenția de a găsi o rezolvare, dar, în fond, cu rezultate exact contrare, pe care le redăm în Tabelul 1.4.:

Tabelul 1.4. Strategii utilizate în conflict [adaptare 36, p. 101-104]

Strategii ineficiente	Semnificația strategiei
<i>evitarea:</i>	retragerea din zona de conflict
<i>non-negocierea:</i>	refuzul de a asculta argumentele preopinentului
<i>redefinirea:</i>	negarea conflictului sau sugestia că poziția interlocutorului ar fi aberantă
<i>blamul</i>	acuzație lansată la adresa celui alt
<i>minimalizarea:</i>	cauzele și efectele conflictului pot fi aruncate în derizoriu prin bagatelizare
<i>recurgerea la forță</i>	apelul la violență fizică
<i>amușirea preopinentului:</i>	împiedicarea celui alt de a-și apăra poziția fie prin ridicarea excesivă a tonului sau prin simularea unor stări fizice și emoționale extreme
<i>gunnysacking</i>	acumularea nemulțumirilor și supărărilor până în momentul în care, declanșarea unui conflict, chiar minor, oferă prilejul de reacționare
<i>respingerea personală:</i>	retragerea temporară a afecțiunii față de preopinent până în momentul în care acesta cedează
<i>manipularea:</i>	recurgerea la mijloace de seducție pentru aducerea oponentului într-o stare de non-combativitate

Totuși, M. Dinu propune și câteva reguli care ajută la “atingerea locului geometric al compromisului onorabil”, susținând că ideea generală privind rezolvarea conflictelor interpersonale se bazează pe acomodarea obținută prin concesii reciproce (să nu lovești sub centură; să joci un rol activ; să-ți asumi responsabilitatea; să fii prompt și la obiect; să recurgi la umor) [36, pp. 104-105].

Parafrazându-l pe I.O. Pânișoară, remarcăm că „o schemă generală a factorilor principali care sunt implicați în apariția și dezvoltarea conflictului o regăsim la D.M. Wolfe și J. D. Snoek; cei doi autori se centrează asupra conflictului de rol, dar considerăm că această matrice este utilă și în analiza conflictului văzut în sens larg” [71, p. 159], deci și a conflictului din mediul educațional și pe care o redăm în Figura 1.3:

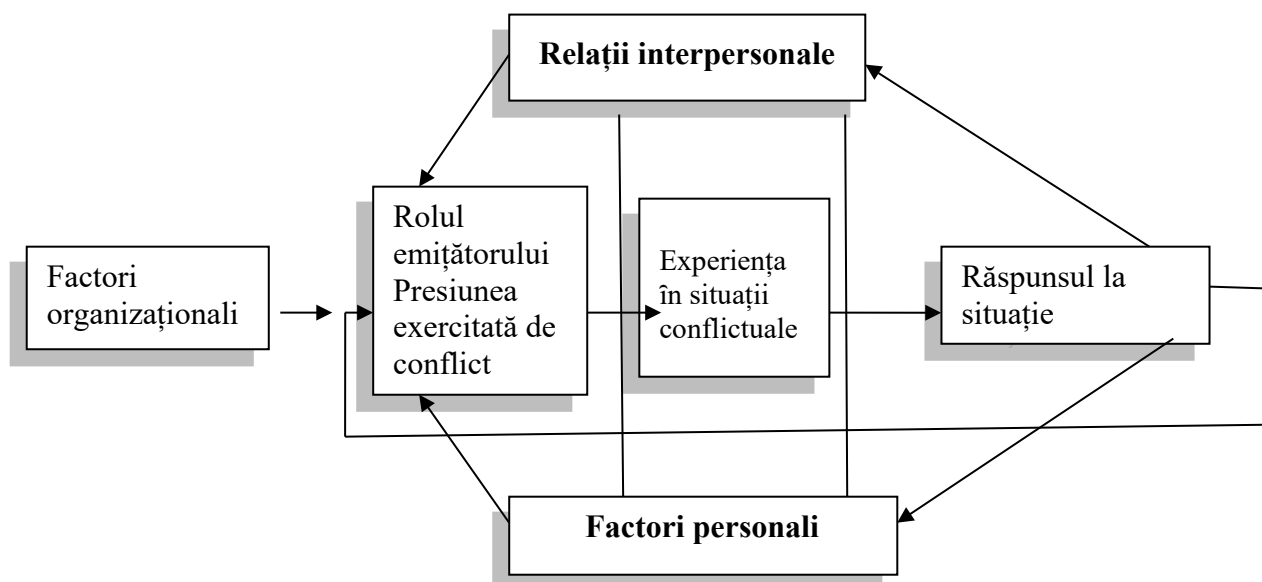


Fig. 1.3. Factori implicați în apariția și dezvoltarea conflictului [adaptare după I.O. Pânișoară, 71]

În figura de mai sus se observă o relație de cauzalitate existentă între rolul emițătorului (cadrul didactic sau elevul), experiența în situații conflictuale (bineînțeles că profesorul deține o experiență bogată în rezolvarea conflictelor, iar un elev este cu o experiență redusă) și răspunsul la situație (profesorul acționează prin apelul la comunicare persuasivă, prin tact și competență; elevul poate răspunde vulcanic, agravând situația). Pe de altă parte, răspunsul la situație depinde de factorii personali, dar și de relațiile interpersonale. Factorii personali, alături de cei organizaționali (climatul din școală, implicarea școlii în promovarea unor atitudini nonconflictuale, climatul clasei) sunt răspunzători de măsura în care se resimte și presiunea exercitată de conflict asupra elevilor.

În ceea ce privește comunicarea persuasivă în rezolvarea conflictelor, A. Stoica-Constantin efectuează o analiză succintă privind potențarea puterii prin limbajul verbal, respectiv nonverbal [86, p. 44-46], pe care o prezentăm în Tabelul 1.5:

Tabelul 1.5. Rolul limbajului verbal și nonverbal în comunicarea persuasivă [86]

A. Potențarea puterii prin limbajul verbal	B. Potențarea puterii prin limbajul nonverbal
<p>Există un limbaj prin care oamenii își diminuează puterea. Vorbitorii cu un statut slab al puterii (în special puterea personală /psihologică) au un stil al vorbirii care-i singularizează (Duck, 1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> - multe adjective și adverbe fără conținut (minunat, incredibil, uimitor) - forme optative (Aș putea? Vreți să?) - întrebări care solicită acordul (Nu-i așa?) - cuvinte care trădează lipsa implicării (presupun, poate, se părea că...) - folosirea de mulți intensificatori (foarte, 	<p>Preluarea inițiativei: saluți primul, vorbești primul, conduci discuția prin întrebări și intervenții.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strângerea mâinii (strângerea regală, cu mâna întinsă, pentru a-l ține la distanță pe interlocutor; palma în jos, pentru a-i întoarce palma în sus, ceea ce face ca el să primească de la creier un mesaj de submisivitate). • Atingerea: îl prindem de cot, îl batem ușor și protector în mijlocul spatelui, îi înconjurăm protector umerii cu brațul, îl ghidăm de la spate, prin împingerea ușoară. • Poziția staturală: stăm drept, cu umerii trași spre

<p>extrem de, absolut, total, real);</p> <ul style="list-style-type: none"> - gramatică hipercorectă - utilizarea în exces a gesticii, ceea ce sugerează lipsa expresivității vorbirii - patternuri de intonație care sugerează scâncetul, tânguirea - neperseverarea în cazul în care sunt întrerupte - acceptarea vorbirii simultane. 	<p>spate, capul semet, afixăm siguranță.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privirea în ochi, zâmbind. • Limbajul paraverbal: <ul style="list-style-type: none"> o Însoțim vorbirea de mișcări sacadate ale corpului, degetului, palmei o Ne oprim arbitrar, plin de siguranță și îl privim în ochi; dacă este un grup, ne mutăm privirea de la unul la celălalt. • Emoțiile: demonstrăm self-controlul prin mușcarea ușoară a buzei inferioare. • Mersul: <ul style="list-style-type: none"> o brațele în mișcare; coatele în exterior o intrarea în sală, în grup – suntem primul; la ieșirea în grup din sală, să fim ultimul, împingându-l ușor ușurel pe cel din fața noastră cu mâna pe spate. • Poziția: să fim pe ceva mai înalt (scaun, postament).
--	---

În acest sens, Y. Ajzen precizează: „Comunicarea persuasivă implică folosirea mesajelor verbale pentru a influența atitudinile și comportamentul” [99].

Comunicarea persuasivă este prin urmare, o *modalitate* importantă în crearea unor soluții durabile între părțile aflate în conflict [129, p. 455]. Deși teoria și cercetarea privind persuasiunea au fost puse în practică în studiul negocierii, medierii și rezolvării conflictelor, examinarea de către M. H. Bazerman, J. R. Curhan, D. A. Moore și K. L. Valley [103]; D. G. Pruitt [146] a unor recenzii sugerează că cercetătorii conflictelor pot să nu fie, în mare măsură, conștienți de progresele actuale în înțelegerea persuasiunii. Sistemul educațional are nevoie de școli sigure și de medii de învățare care să susțină cooperarea. Astfel, se impune aplicarea comunicării persuasive de către cadrele didactice ca strategie de rezolvare a conflictelor între elevi prin măsuri care să asigure calitatea practicilor educaționale. În sprijinul acestei afirmații, A. Neculau se referă la rezolvarea conflictelor numai cu sintagma completă “colaborare și rezolvarea conflictelor” [apud 23, p. 137].

Împărtășim astfel concepția lui I. O. Pânișoară, conform căruia justificarea abordării conflictului în mediul educațional are următoarele argumente semnificative: „(1) conflictul care a debutat în mediul educațional este unul mai ușor de analizat observându-se mai clar atributele principale ale acestuia și (2) analiza pe care o efectuăm asupra conflictelor educaționale poate fi lesne extrapolată asupra tuturor celorlalte conflicte, indiferent de mediul de evoluție al acestora” [18].

În concluzie, contextualizând problematica formelor de manifestare a conflictelor în spațiul educațional, pe baza investigațiilor teoretice și empirice efectuate vizând *rezolvarea conflictelor* am prezentat tipurile de conflicte reprezentative pentru mediul educațional (Tabelul

1.3.) și factorii implicați în apariția și dezvoltarea conflictului (Figura 1.3.) și am sintetizat strategii ineficiente utilizate în conflict (Tabelul 1.4.). Relația conflict-comunicare persuasivă se reflectă în faptul că situațiile din mediul școlar pun în joc diferite raporturi conflictuale, însă ceea ce fascinează în activitatea educativă este tocmai posibilitatea de rezolvare a conflictelor prin găsirea unui punct de echilibru, prin comunicare persuasivă.

1.3.Tendințe în procesul comunicării persuasive în context educațional

Referindu-ne la specificitatea și rolul comunicării persuasive în mediul școlar, întrucât am observat că există aspecte comune, dar și unele diferențe între dimensiunea educațională și cea persuasivă a comunicării (expuse și în câteva publicații personale [2, 3, 4, 5, 6, 7, 98]) vom analiza tendințele contemporane ale “*comunicării educaționale în context școlar*”. T. Slama-Cazacu, precizează și dezvoltă pe larg teza potrivit căreia comunicare „este un mijloc – sau, poate, un factor esențial pentru educație” [apud 62, p. 101],

Analiza literaturii de specialitate a permis să stabilim natura psihopedagogică a comunicării, lucru demonstrabil atât prin relevarea specificității sale, cât și prin numărul mare de lucrări care i-au fost consacrate de către domeniul psihopedagogiei [42, p. 19].

Alt argument, care poate susține predominanța naturii psihopedagogice a comunicării, provine chiar din specificul procesului instructiv-educativ, care are ca obiectiv fundamental și formarea la elevi a unor atitudini care să fie dezirabile și consonante cu evoluțiile și exigențele specifice societății în care se realizează acest gen de activitate. Dobândirea acestor achiziții însă, obiectivate în atitudini, concepții, sentimente nu este posibilă în afara procesului de persuasiune care, la rândul său, este determinat de felul cum se realizează comunicarea. În sfârșit, un ultim argument îl constituie faptul că, în procesul de instruire-învățare, comunicarea are un statut cu totul special constituindu-se, în același timp, atât în premisă care condiționează buna desfășurare a procesului de instruire, dar și în rezultat sau produs cu parametrii ridicați în situația când instruirea s-a desfășurat în condiții optime [ibidem, pp. 19-20].

Vizând „comunicarea educațională ca un caz particular al comunicării general-umane” [34, p. 505] ne permitem să afirmăm că dimensiunea persuasivă a sa se poate remarca pe două direcții: academică (a interiorizării cunoștințelor de către elevi, percepute drept „adevăruri fundamentale”) și relațională (în direcția modificării acelor comportamente indezirabile). În acord cu acestea, comunicarea persuasivă în mediul școlar ține mai mult în a stimula elevii să facă alegeri înțelepte între atâtea opțiuni care îi înconjoară și de a-i încuraja în afirmarea poziției și a judecății proprii, în atitudini și comportamente demne de urmat. Aceasta nu urmărește totuși doar atingerea succesului prin orice căi și oricare mijloace, ci se dorește a fi mai degrabă o modalitate eficientă de transmitere a unor valori juste, morale și pline de înțelepciune [11].

Referindu-se la situații argumentative și persuasive, R.L. Johannesen stabilește că emițătorul are obligația morală de a verifica de două ori validitatea dovezilor și a argumentelor înainte de a le prezenta celorlalți; pregătirea de mântuială nu este o scuză acceptată și nu îndulcește asprimea judecății etice [42, p. 45]. Conform concepției enunțate, profesorii trebuie să comunice elevilor clar și concis cum să-și îndeplinească îndatoririle cu responsabilitate și cum să rezolve anumite situații tensionale inevitabile. Pe de altă parte, anumite măsuri de adecvare a limbajului, a materialelor ajutătoare și a organizării transmiterii mesajului pentru a reflecta specificul clasei de elevi sunt cheia succesului în comunicare. Nu se pot impune reguli tranșante, dure, profesorii fiind nevoiți să stabilească punctul până la care își mențin ideile și forma lor proprie și cât le modifică pentru a avea efectul scontat asupra elevilor.

Comunicarea persuasivă poate fi sesizată și ca o tranzacție în care atât agentul persuasiv, cât și persoana persuadată au o răspundere reciprocă de a participa activ la proces.

„Dezacordul și conflictul survin uneori în contexte interpersonale intime și neformale. În astfel de cazuri, când cel puțin un participant este vulnerabil din punct de vedere emoțional, personalitățile individuale sunt atacate adesea prin întrebări tranșante și mijloace dure” [ibidem, p. 47]. Monopolizarea discuției cu intenția de a-i împiedica pe ceilalți să-și exprime propria opinie, provocarea celor din jur pentru a afirma ceva ce ar putea fi folosit pentru a răni – pe scurt, dobândirea unui avantaj necinstit din cunoașterea punctelor psihologice slabe ale interlocutorului – trebuie evitate dacă se dorește o abordare fair-play a comunicării.

O altă tendință în teoria și practica educațională se referă la asigurarea schimbului informațional și interpersonal bazat pe forța persuasivă. În această ordine de idei, L. Ezechil susține părerea conform căreia capacitatea de a convinge (sau forța persuasivă) intră în categoria comportamentelor definitorii pentru aptitudinea pedagogică [40, p. 67].

Comunicarea, prin natura sa, îndeamnă la apropiere între sursă și receptor (între profesor și elev), dar, dispunând de persuasiune, determină creșterea receptivității interlocutorului față de mesaj. Limbajul persuasiv este, prin el însuși, expresia dragostei, a grijii și a respectului pentru partenerul de dialog. Aceste sentimente își fac loc – de asemenea - în jocul abil al demonstrației și argumentării unde funcțiile persuasiunii nu încetează, ci, dimpotrivă, contribuie la dispersarea rigidității, la reducerea distanței dintre interlocutori, la sporirea șanselor de realizare a schimbului interuman [40, pp. 69-70]. Dinamica procesului comunicațional educațional are în vedere, pe lângă factorii direct implicați și atribute care țin de personalitatea partenerilor. Un cadru didactic care apelează frecvent la comunicare persuasivă poate fi perceput drept autoritar. De aceea, pentru a nu atinge granița aceasta este indicat ca profesorul să releve elevilor competența și abilitățile sale profesionale, influențând comportamental și cognitiv elevii, însă fără a excede de persuasiune dacă nu se impune.

În ceea ce privește comunicarea persuasivă, aceasta trebuie să se declanșeze atunci când profesorul trebuie să convingă elevii să învețe, deoarece cunoștințele asimilate le vor fi de folos atât în anii de școlaritate, cât mai ales în cei ce vor urma. Convingerea poate fi exercitată și în schimbarea unor comportamente, în modelarea altora sau chiar în rezolvarea situațiilor conflictuale. Elevul poate acționa temeinic în spiritul convingerilor sale, reușind adeseori în rezolvarea inedită a conflictelor [11]. Convingerile sunt anumite „adevăruri” subiective sub forma percepțiilor, care determină comportamentul cotidian, fiind în același timp difuzate spre ceilalți cu scopul de a le influența comportamentul și a-i determina să se conformeze. În acest sens, este nevoie de delimitare: controlul comportamentului – este realizat de ceilalți; autocontrol – este realizat personal, control direct; adaptabilitatea – măsura în care oamenii observă și își reglează comportamentul în cadrul relațiilor cu alții; încrederea în propria persoană – reprezintă gradul în care o persoană se autoevaluează pozitiv [apud 89, p. 339].

Dincolo de sensul comun al termenului „*convingere*”, așa cum precizează D. Sălăvăstru [81], înțelesul conceptual al acestuia este legat de dimensiunea rațională a personalității, de componentele intelective puse în mișcare de individ atunci când asumă sau respinge o idee.

Merită adusă în discuție distincția între *convingere* și *persuasiune* pe care o realizează Im. Kant: „Considerarea a ceva ca adevărat este un fapt al intelectului nostru, care se poate baza pe principii obiective, dar care reclamă și cauze subiective în simțirea celui care judecă. Dacă ea este valabilă pentru oricine, în măsura în care posedă rațiune, principiul ei este obiectiv suficient, și atunci considerarea a ceva ca adevărat se numește *convingere*. Dacă nu-și are fundamentul decât în natura particulară a subiectului, ea se numește *persuasiune*” [apud 81, p. 193].

Clasa de elevi, ca și grup, reprezintă o structură socio-psihologică cu caracteristici și comportamente specifice, care influențează procesul de învățare și conduita pe plan moral a elevului. J. C. Filoux [41] percepe clasa ca locul de bază unde se desfășoară o angajare complexă într-un proces complex de comunicații, de transmisie de mesaje, de schimbări afective, de explorări, de rezistențe al căror sens este, în definitiv, modificarea, evoluția celui instruit [1]. La rândul său, V. Frunză stabilește că tipul de influență exercitată asupra grupului este un factor care nu trebuie neglijat, deoarece în foarte multe cazuri funcționarea optimă a grupului, dar și randamentul acestuia sunt determinate de tipul de influență exercitată de către lider asupra acestuia. Pe de altă parte, nu trebuie să se uite că de multe ori, apariția unor tensiuni și a unor conflicte în interiorul grupului au ca punct de plecare tot tipul de influență pe care o exercită conducătorul grupului [42, p. 44]. Influența este un mijloc simbolic de *persuasiune*: ea determină decizia celui alt de a acționa într-un anumit fel pentru că simte că aceasta este un lucru bun pentru el, și nu pentru că prin nonconformare și-ar încălca anumite obligații, conform autorului A. Parsons, citat de autoarea E. Țărnă în lucrarea „Bazele comunicării” [apud 89, p. 323].

În activitățile instructiv-educative se întâlnesc frecvent cazuri care pot fi rezolvate doar prin capacitatea profesorului de a comunica persuasiv. Determinarea de implicare a elevilor într-un anumit proiect, participarea la activități curriculare/extracurriculare, conștientizarea importanței și temeiniciei învățării, rezolvarea unor conflicte sunt aspecte care necesită apelul la comunicare persuasivă. Comunicarea persuasivă poate avea rezultate pozitive sau negative, cert este faptul că aceasta declanșează modificări în gândirea și comportamentul individului. Fără a se simți intimidat în vreun fel, elevul poate alege să rezolve o anumită sarcină școlară sau să-și corecteze un comportament neadecvat grație mesajului persuasiv pe care l-a primit de la profesor. Bineînțeles, această situație se bucură de credibilitatea de care dă dovadă profesorul sau de o exercitare a puterii acestuia.

Concentrându-ne asupra relației dintre informația persuasivă și decizie, ne vom ocupa, în ordinea importanței, de aspecte care țin de individ și de mediul școlar. Deciziile dificile sunt unice în felul lor și sunt luate pe baza informațiilor disponibile. Disponibilul informațional poate fi abordat din diverse puncte de vedere, însă suntem interesați să analizăm pe ce coordonate se axează valoarea informației disponibile prin persuasiune pentru cristalizarea deciziei. A comunica persuasiv presupune schimbarea de atitudini, credințe, comportamente ale receptorului. Evaluarea informației din unghiul deciziilor ține seama de influența modalităților de interpretare, arhivare sau prezentare a datelor. Preocuparea e de ordin normativ: cum trebuie informația prezentată pentru a fi de maximă utilitate în modificarea comportamentului persoanei persuadate în direcția urmărită?

Cele două registre, cognitiv-informațional și afectiv-interpersonal, care există în comunicarea directă sunt prezente și în comunicarea didactică: „1. nivelul contactului interpersonal cu ipostazele: recepția mesajelor și a interlocutorului; percepția mesajelor și a interlocutorului; 2. nivelul schimbului interpersonal cu ipostazele: schimbul informațiilor; schimbul stărilor și al atitudinilor”, schimbul informațional și interpersonal realizându-se prin: discurs informativ, vorbire persuasivă, atitudini de implicare (empatia, motivarea interlocutorului, comportamentele de tip interactiv) [23, p. 68-69]. Extrapolând, se poate spune că și comunicării persuasive i se subordonează deopotrivă discursul informativ și vorbirea persuasivă. Discursul informativ impune ca direcție de acțiune transmiterea unor conținuturi logice riguroase și explicite conferind profesorului rolul de specialist într-un anumit domeniu al cunoașterii. Vorbirea persuasivă, cunoscută și drept *arta de a te adresa cuiva cu convingere* presupune vehicularea informațională însă cu scopul explicit de a crește receptivitatea interlocutorului față de mesaj. Pentru a-și atinge scopurile, dinamica procesului comunicațional trebuie să favorizeze trecerea de la contactul interpersonal la schimbul informațional și interpersonal. Psihologii A. Vinokur și E. Burnstein au introdus conceptul de *noutate a*

argumentului ca o caracteristică importantă a discursului persuasiv. Noutatea este definită fie printr-un criteriu intradiscursiv, fie prin raportarea la experiența subiectului receptor (un argument este nou în măsura în care nu face parte din repertoriul argumentativ al celui ce receptează mesajul) [apud 81, p. 204]. În general, pentru a seduce, un discurs trebuie să impresioneze prin ceva anume sau să-și găsească în persoana seducătorului obiectul fascinației sale. Uneori, profesorul reușește să seducă prin atuurile personalității sale, iar alții poate implica elemente exterioare personalității sale (idei-forță, provocări, fraze care surprind, momentul optim al acțiunii).

În demersul educațional, după cum precizează R.B. Iucu [54, p. 54] „, construcția unei strategii se situează în contextul definit de variabile specifice unei situații de învățare”. În acest context autorul se referă la o serie de variabile în funcție de care se realizează proiectarea demersului didactic al lecției: *tipuri de obiective urmărite, particularități ale clasei de elevi, natura disciplinei și structura sa logico-teoretică, cunoașterea elevilor în ceea ce vizează motivația școlară, capacitățile intelectuale, factorii de personalitate; timpul disponibil, mijloace didactice de care dispunem și particularități personale* [ibidem].

Pentru a pune în evidență necesitatea utilizării comunicării persuasive în context educațional, adoptăm viziunea lui C. Zamfir și L. Vlăsceanu, care identifică persuasiunea drept o activitate de convingere bazată pe o astfel de organizare a influențelor încât să ducă la adoptarea personală a schimbării așteptate, fiind opusul impunerii sau forțării unei opțiuni [apud 93, p. 172]. Trebuie remarcat faptul că în situația unui conflict autentic în care sunt implicați elevi se impune un corolar de măsuri adoptate din direcții multiple: profesori, consilier/psiholog școlar, directorul unității, părinți.

Din cele expuse anterior, devine foarte importantă tendința utilizării comunicării persuasive percepută drept o modalitate eficientă în activitatea instructiv-educativă, mai ales în situațiile de rezolvare optimă a conflictelor apărute și care presupun o gestionare eficientă pentru reglarea disensiunilor și conferirea unei securități elevilor în spațiul educațional.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Sinteza ideilor analizate confirmă faptul că dintre diversele modalități de rezolvare a conflictelor, comunicarea persuasivă, prin principiile și mecanismele sale, poate și trebuie să imprime un sens pozitiv în soluționarea conflictelor. Conflictul, dincolo de conotațiile sale negative, poate contribui la progres și dezvoltare prin rezolvarea sa autentică. În prezent, procesul de rezolvare a conflictelor educaționale este considerat o problemă științifică deosebit de importantă, comunicarea persuasivă fiind recunoscută ca o nouă direcție de cercetare științifică, fiind axată pe schimbarea atitudinii, comportamentului, cogniției.

1. Astfel, în primul capitol au fost precizate și descrise conceptele de bază: *comunicare, persuasiune, comunicare persuasivă, strategie, strategie de rezolvare a conflictelor, relația conflict-comunicare persuasivă*. În cadrul capitolului, a fost analizat și descris istoricul evoluției comunicării persuasive și a conflictelor, a fost întreprinsă sinteza corelațiilor conceptuale comunicare persuasivă-rezolvarea conflictelor.
2. Coroborarea definițiilor exprimate de diverși autori și din domenii diverse, au permis să expunem definiția proprie a **comunicării persuasive** la care aderăm ca viziune: *proces de influențare a gândurilor, ideilor și atitudinilor unei persoane, capabil să declanșeze anumite modificări, fără a fi corelat cu impunere sau coerciție*.
3. Vizând relația conflict-comunicare persuasivă se creează noi oportunități ale relaționării interpersonale, cu accent deosebit pe valorificarea potențialului constructiv al persuasiunii.
4. Studiul teoretic și conceptualizarea comunicării persuasive a contribuit la creionarea tendințelor în procesul comunicării persuasive în context educațional care prevede utilizarea acesteia ca modalitate de abordare a actului educațional, depășind sfera semnificațiilor discursului clasic și accentuându-se valorile formative ale interiorizării discursului persuasiv.

Comunicarea persuasivă în context educațional reprezintă un domeniu care suscită interes pentru specialiștii din educație. În sistemul educațional, comunicarea persuasivă presupune noi cunoștințe, o nouă atitudine, o nouă abordare. Valorificarea comunicării persuasive poate contribui la îmbunătățirea climatului clasei de elevi, a relaționării interpersonale, dar și a dezvoltării personale a cadrelor didactice.

2. POZIȚIONĂRI METODOLOGICE: STRATEGIA DE REZOLVARE A CONFLICTELOR ÎN BAZA COMUNICĂRII PERSUASIVE

2.1.Strategii de rezolvare a conflictelor în politici și practici educaționale

Ca mod de acțiune, *strategia* presupune asocierea de metode, suporturi didactice, mijloace și forme de organizare. Toate acestea trebuie să acționeze „nu ca entități distincte, ci ca resurse interdependente, ce acționează după principiul complementarității funcțiilor, al compensației și susținerii (întăririi) reciproce” [apud 48, p. 81]. Mai mult decât atât, *strategia* presupune integrarea metodelor, procedeele în structuri operaționale superioare, în cadrul cărora se stabilesc ierarhii funcționale [ibidem].

Ca structură procedurală, *strategia* se definește ca un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare, structurate și programate în mod deliberat, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite în condiții de maximă eficacitate [apud 48, p. 81].

Cu referire la factorii în raport de care se definește *strategia*, D. Potolea menționează: 1., „natura specifică a situației la care se aplică (caracterul problematic, lipsit de determinare riguroasă); 2. rolul strategiei în rezolvarea situației respective (reduce câmpul tatonărilor și conferă acțiunii un grad sporit de probabilitate de reușită); 3. structura strategiei (sisteme de operații, etape, reguli de decizie)” [74, p. 144].

Analiza comparativă a celor două seturi de competențe-cheie din *Recomandarea Parlamentului European vizând competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) – Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, in Official Journal of the EU, 30 dec. 2006, [180]* și *Recomandarea Consiliului privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2018/ C 189/01) – Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning [181]* este redată în Raportul „*Analiza comparativă a Recomandărilor Europene referitoare la competențele-cheie*” realizat în cadrul proiectului CRED – „*Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți*”, București, 2020 [168], iar competențele sunt prezentate sintetic în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Analiza comparativă a competențelor cheie [CRED, 2020, p. 9]

<i>Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC)</i>	<i>Recomandarea Consiliului privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2018/C 189/01)</i>
Comunicare în limba maternă	Competență de literație
Comunicare în limbi străine	Competență în multilingvism

Competență matematică și competențe de bază în științe și tehnologie	Competență matematică și competențe în științe, tehnologie și inginerie
Competență digitală	Competență digitală
A învăța să înveți	Competență personală, socială și de a învăța să înveți
Competențe sociale și civice	
Spirit de inițiativă și antreprenoriat	Competență antreprenorială
Sensibilizare și exprimare culturală	Competență de sensibilizare și exprimare culturală

„Competența socială, personală și a învăța să înveți propusă în *Recomandarea europeană* din 2018 rezultă din îmbinarea, cu accente noi, a două competențe-cheie din *Recomandarea europeană* din 2006: -a învăța să înveți; - componenta de competențe sociale din competențele sociale și civice” [168, p. 25].

Dacă în *Recomandarea europeană* din 2006, competențele sociale cuprindeau componente personale, interpersonale și interculturale și acopereau toate formele de comportament care să dea posibilitatea unui individ să participe într-un mod eficient și constructiv la viața socială și profesională, în *Recomandarea europeană* din 2018 acest aspect este redus doar la a lucra cu ceilalți într-un mod constructiv.

Pe de altă parte, *Recomandarea europeană* din 2018, „adaugă numeroase note noi care conțin aspecte precum: abilitatea de a reflecta asupra propriei persoane, abilitatea de a face față incertitudinii și situațiilor complexe, a învăța să înveți, a susține starea de bine fizică și emoțională, a menține starea de sănătate fizică și mintală, o viață orientată spre viitor, manifestarea empatiei și gestionarea conflictelor într-un context favorabil incluziunii și sprijinului” [ibidem, p. 25].

Studiind **documentele de politică educațională și cele curriculare** observăm că accentul este pus pe dimensiunea preventivă a conflictelor, și mai puțin pe cea rezolutivă. Pe de altă parte, în ceea ce privește fenomenul violenței în mediul școlar, este important ca educația pentru rezolvarea conflictelor să fie componentă integrantă în structura de bază a prevenției. „Chiar dacă rezolvarea conflictelor este departe de a fi soluția principală în prevenirea violenței, totuși ea joacă un rol semnificativ în strategia preventivă” [70, p. 279].

Rolul educației pentru rezolvarea conflictelor în prevenirea violenței se reflectă în necesitatea formării la elevi a unor capacități și abilități de aplicare a strategiilor utile în soluționarea conflictelor intra/interpersonale și intra/intergrup. „Educația pentru rezolvarea conflictelor transmite abilitățile necesare pentru implicarea în rezolvarea creativă a problemelor. Părțile

disputelor învață să-și identifice interesele, să-și exprime punctele de vedere și să caute soluții acceptabile mutual”, conform lui Lorenzon (2001), citat de S. Kapusuzoglu, fiind capabili să găsească puncte comune cu ceilalți, fiind capabili să reformuleze conflictul ca o problemă mutuală, să asculte activ, să dispună de abilități de inversare cu rol empatic și controlul impulsurilor [174, p. 3]. În aceste condiții, „rezolvarea conflictelor, folosită nu doar ca materie de învățare, ci și ca stil de viață, contribuie la îndeplinirea acestor obiective” [70, p. 280], argument pentru a conștientiza necesitatea dezvoltării competenței rezolutive.

Pentru a contribui la fundamentarea/ aprofundarea teoretică a conflictelor, cercetătorii au elaborat următoarele modele explicative:

- *Modelul triadic dinamic*, propus de J. Galtung, în care elementele: contradicția, atitudinea și comportamentul au fiecare dinamică proprie și interacționează reciproc. Autorul J. Galtung înțelege o situație conflictuală determinată de scopuri incompatibile ale părților.
- *Modelul cu trei componente a lui B. Mayer: cognitivă, afectivă și comportamentală*. Percepția conflictului, în acest model este o variabilă care ține de modul în care fiecare persoană decodifică informațiile pe care le observă într-o situație conflictuală.
- *Modelul procesului conflictului* propus de K. W. Thomas include patru stadii ale conflictului [apud 71, p. 165]: frustrarea – conflictul apare în momentul în care cineva devine frustrat de acțiunea/inacțiunea cuiva; conceptualizarea – în cadrul acestui stadiu, părțile încearcă să stabilească natura problemei, caută o posibilă rezolvare a acestuia, încearcă să înțeleagă cum dorește cealaltă parte să rezolve conflictul (această stare este denumită de K. W. Thomas o stare de „rezolvare de probleme”); comportamentul, definește felul în care persoanele își exteriorizează modul de înțelegere a conflictului apărut în interiorul etapei precedente; ieșirile reprezintă ultima etapă, situându-se pe un continuum extrem de larg, de la o rezolvare satisfăcătoare pentru părțile aflate în conflict (comportamentele acestora se află într-o complementaritate oportună) până la retragerea în cea de-a doua etapă (conceptualizarea), dacă această rezolvare nu este obținută.
- *Modelul preocupărilor bilaterale* prezentat de J. Rubin, D. Pruitt și S.H. Kim împarte alegerea în funcție de orientarea preocupărilor spre sine sau spre celălalt, pe o scară foarte extinsă, de la indiferență la maxim interes [ibidem, p. 169].

În conflict, părțile au motivație diversă, uneori axată înspre sine, alteori înspre ceilalți. Modelul prezentat aduce în prim plan determinarea modalităților de răspuns la conflict referitoare la axa a două variabile individuale diferite: preocuparea față de rezultatele propriei părți și preocuparea față de rezultatele celeilalte părți.

- *Modelul oferit de Forsyth* se definește ciclic pe intervalul a șase trepte: rutina de interacțiune în grup; apariția dezacordului; transformarea acestuia în confruntare; escaladarea

conflictului; faza de deescaladare și de rezolvare a conflictului; revenirea la situația de rutină și interacțiune în grup [70, p. 49].

- *Un alt model, din patru etape, conține: apariția situației de conflict; incidentul; criza și ruperea relațiilor dintre oponenți; diminuarea și dispariția conflictului [ibidem, p. 51].*

Procesul conflictului poate fi reprezentat grafic ca în Figura 2.1.:

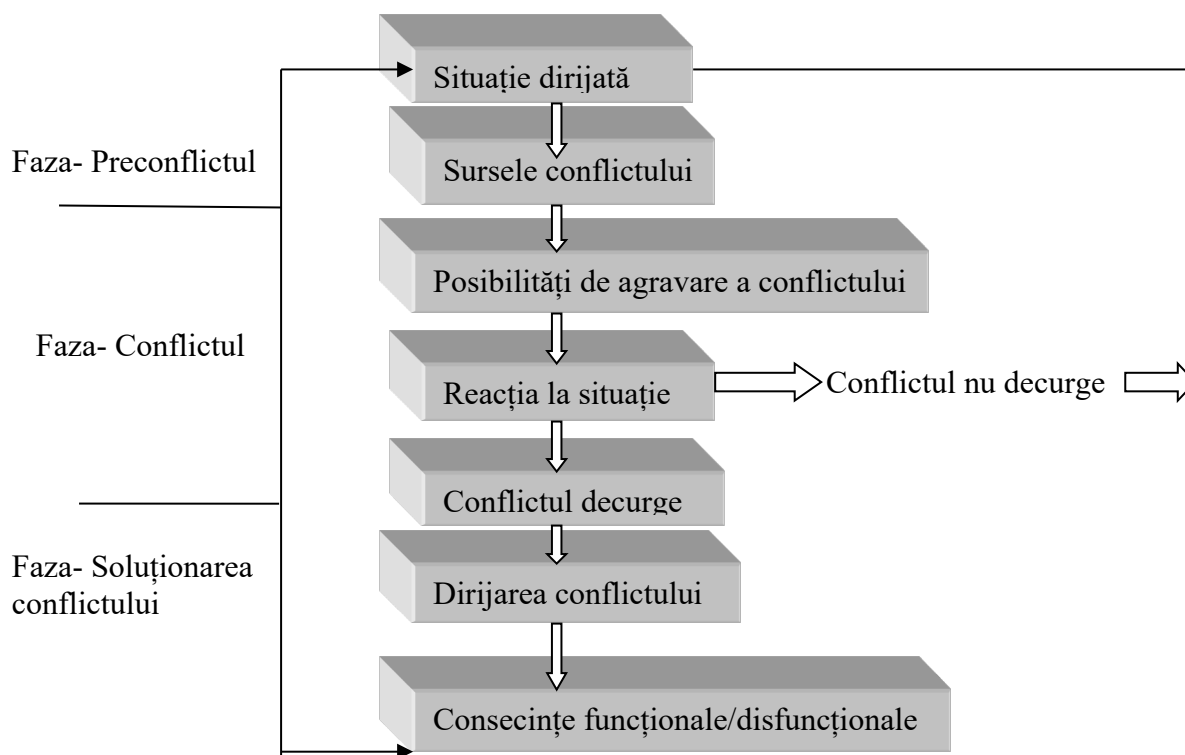


Fig. 2.1. Procesul trifazat al conflictului (D. Patrașcu [70, p. 51])

Absența conflictului (de altfel, pur ipotetică și fantezistă) limitează considerabil oportunitățile de evoluție, indiferent de domeniul la care ne-am putea referi. Un individ pe deplin satisfăcut, blazat, excesiv de destins, ancorat exclusiv în momentul prezent este lipsit de orice motivație de schimbare și de evoluție [61, p. 26].

Pentru a investiga opinia generală a elevilor privind conflictele și rezolvarea acestora în mediul școlar, în anul școlar 2018-2019 am efectuat un studiu preexperimental pe un lot format din 30 de elevi din clasele a V-a și a VI-a, de la Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi. Situația desprinsă prin aplicarea unui chestionar (Anexa 4) alcătuit din 11 itemi, elaborat de noi (7 itemi cu alegere simplă, 4 itemi cu răspuns pe o scală Likert în 3 trepte), este prezentată mai jos:

La întrebarea „Ai aflat de conflicte sau manifestări conflictuale în școala ta?” răspunsul da a fost ales de 100% dintre elevi, iar la cea privind implicarea în conflicte de 66,7% (Figura 2.2). Negreșit, răspunsurile nu par deloc surprinzătoare, însă este posibil ca elevii să se fi gândit la multitudinea de aspecte pe care le presupune un conflict și de aceea procentajul să fie atât de

crescut. Totuși, se cuvine să recunoaștem potențialul conflictual al situațiilor determinate de relaționările interpersonale și de lipsa unei atitudini nonconflictuale a elevilor.

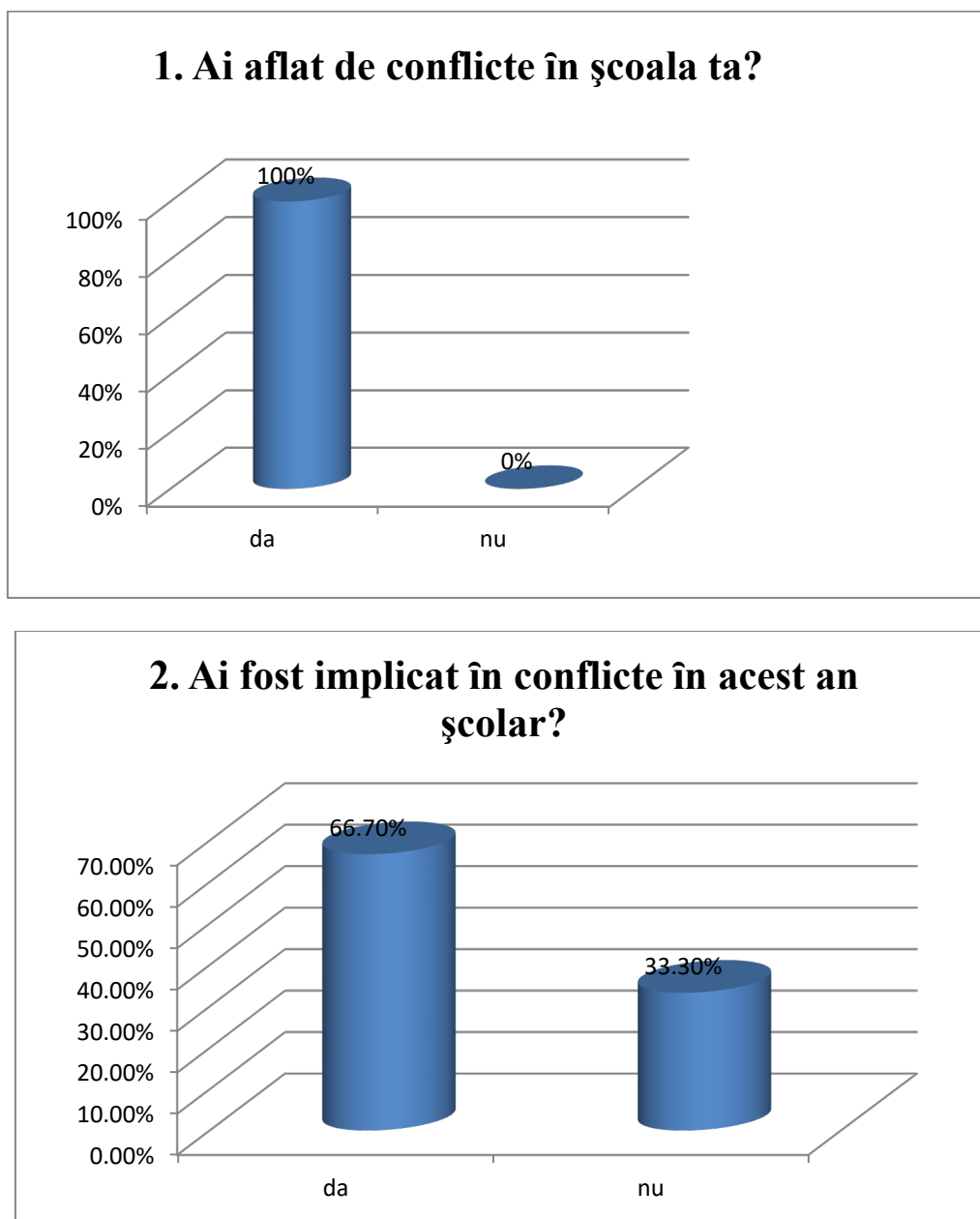
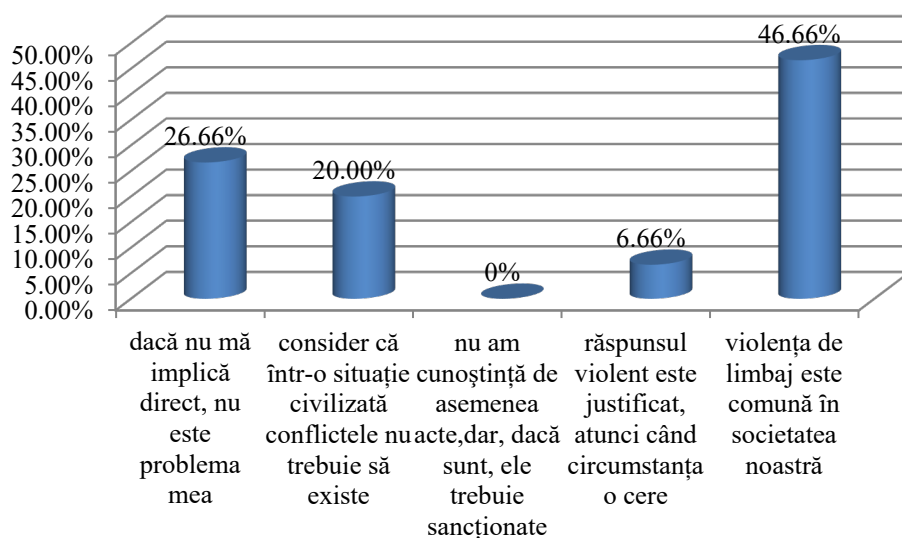


Fig. 2.2 Rezultate vizând conflictele și implicarea în conflicte

Referitor la conflictele care apar în școală, elevii consideră în procent de 46,6% că cel mai frecvent este apelul la violența de limbaj (Figura 2.3.), deoarece este un lucru des întâlnit în societatea noastră, ceea ce este destul de îngrijorător raportat la procentajul ridicat pe dimensiunea *deseori* a conflictelor înregistrate cu: elevii – 56,6%, profesorii - 26,6%, părinții - 56,6%.

3. Consideri că cea mai potrivită atitudine în conflict este:



4. Ai avut conflicte cu:

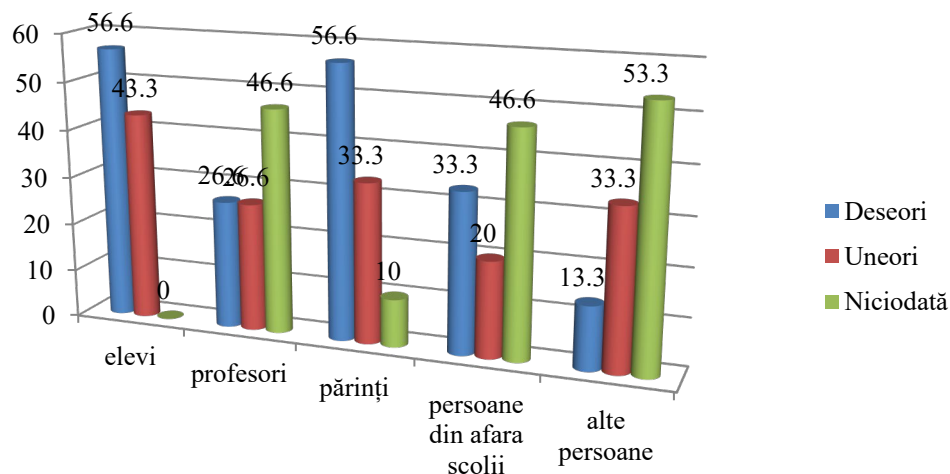


Fig. 2.3. Rezultate privind atitudinea într-un conflict

Referitor la investigarea situației privind asistarea la conflicte între diverse categorii de persoane, cel mai frecvent elevii au indicat conflicte între alți elevi (83,3%) și uneori la conflicte între profesori și elevi (50%). Preponderent, în evoluția rezolvării conflictelor (reflectată în Figura 2.4.), elevii declară că s-a apelat la metode violente verbale (40%), la renunțarea uneia dintre părți (23,33%), s-au folosit chiar metode violente fizic (13,33%), s-au rezolvat prin comunicarea/negocierea părților implicate (13,33%) sau s-a apelat la un mediator (10%).

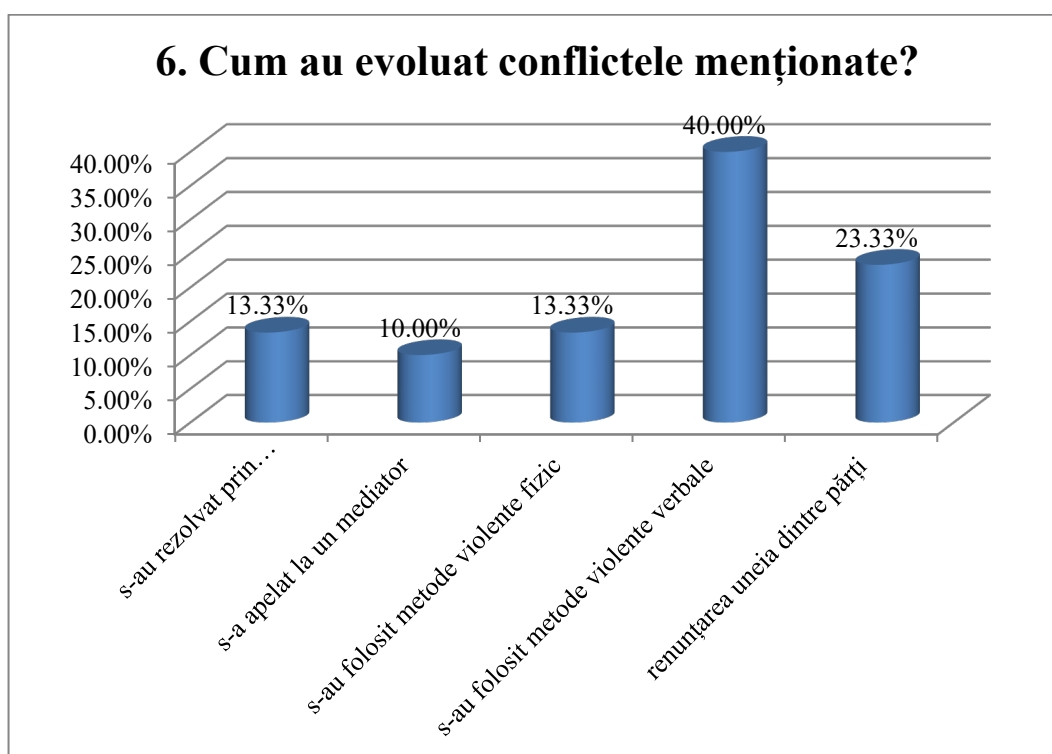
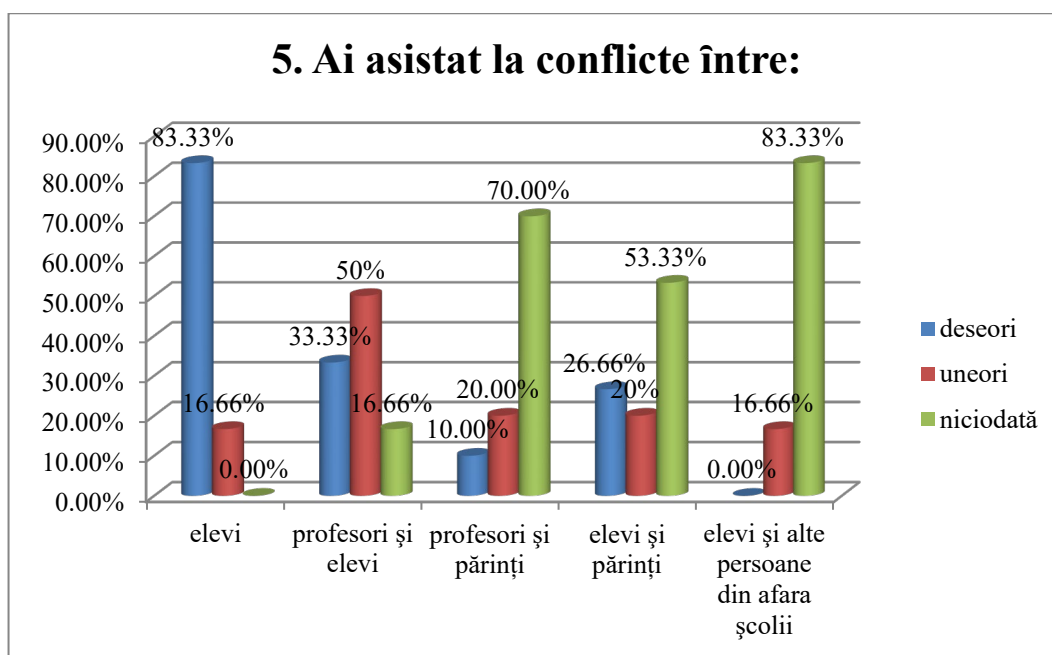


Fig. 2.4. Rezultate privind categoriile de persoane și modul cum au evoluat conflictele

Modalitățile de manifestare a conflictelor sunt diverse, însă deseori elevii declară că acestea apar deseori sub formă de violență verbală (63,3%), competitive (60%), certuri (56,6%), după cum sunt redată în Figura 2.5:

7. Frecvența modalităților de manifestare a conflictelor

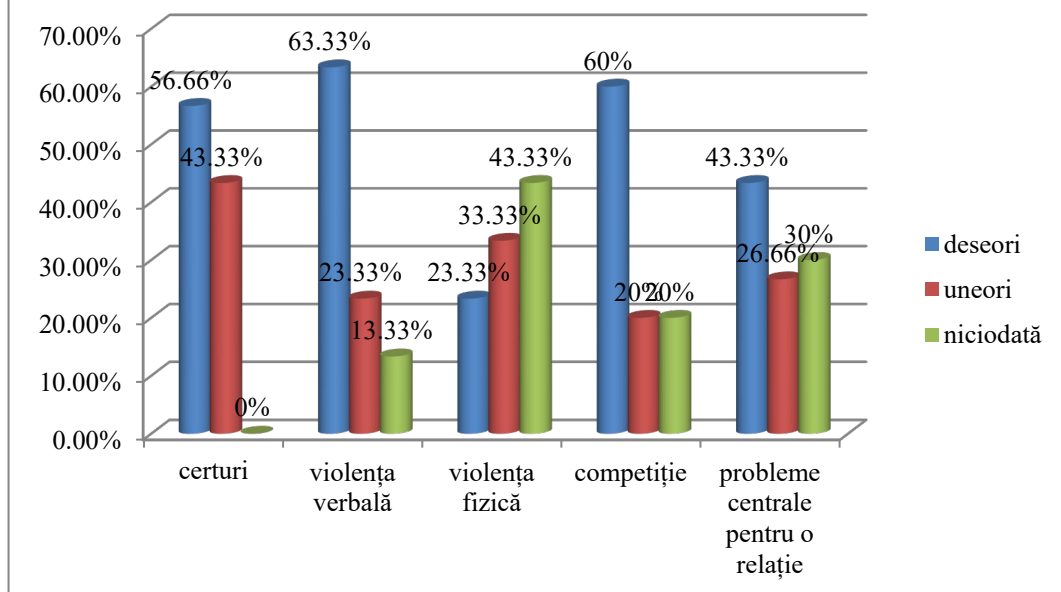
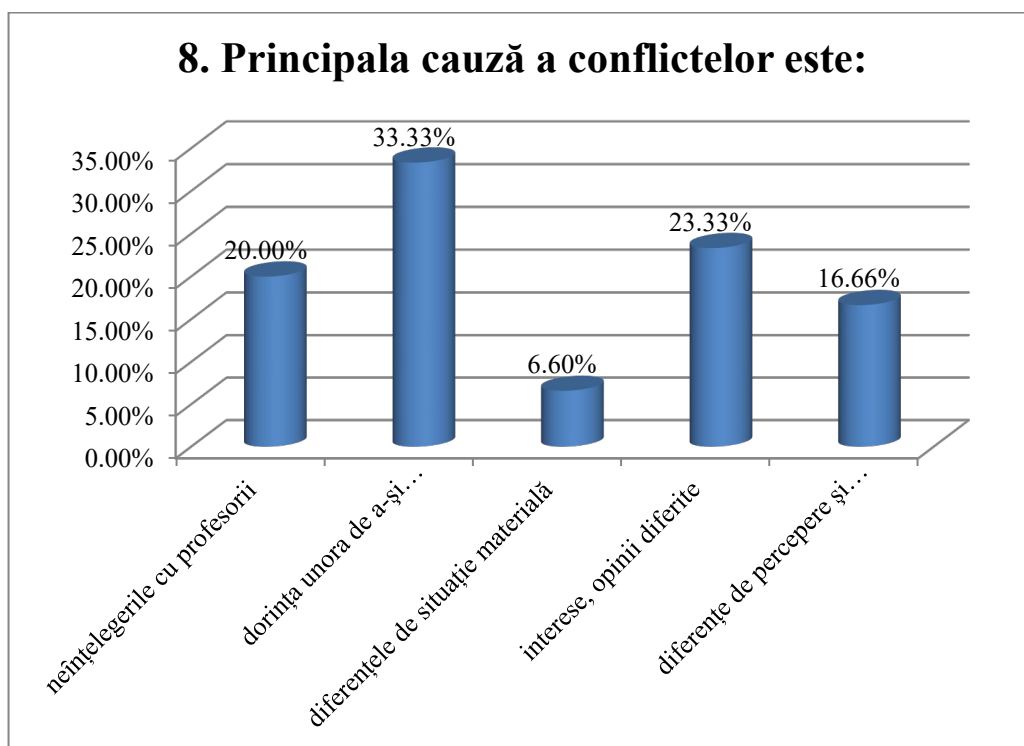


Fig. 2.5. Rezultate privind frecvența manifestării conflictelor

Ca principală cauză a conflictelor este indicată dorința unora de a-și afirma/demonstra puterea-33,3%, apoi interesele, opiniile diferite-23,3%, după cum sunt reprezentate în Figura 2.6. În procent de 33,3% în rezolvarea conflictelor elevii consideră că ar fi util ca profesorii să îi supravegheze mai bine, respectiv 26,6% să pună accent pe construirea unor relații de lungă durată prin valorificarea comunicării persuasive.

8. Principala cauză a conflictelor este:



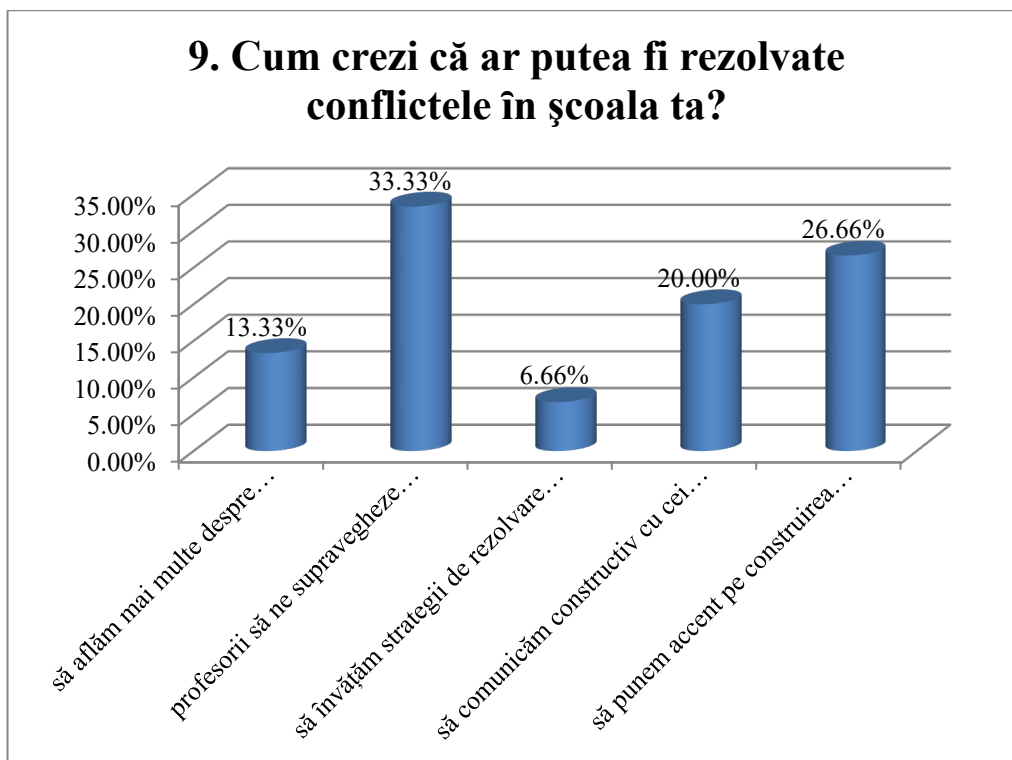
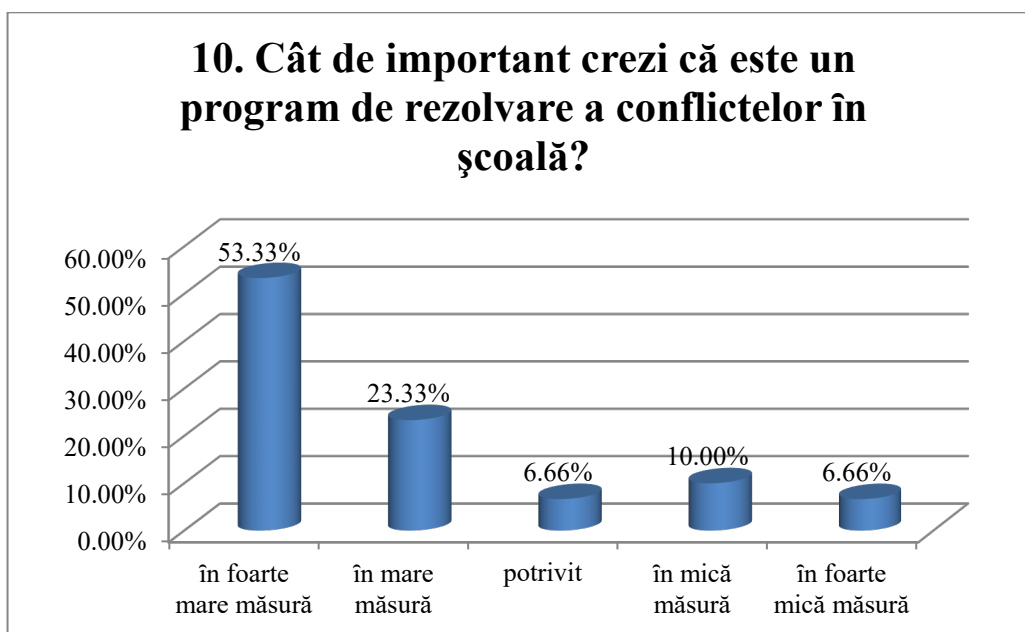


Fig. 2.6. Rezultate privind principala cauză a conflictelor și modul cum pot fi rezolvate

După cum reiese din Figura 2.7, 53,3% dintre elevi consideră că un program de rezolvare a conflictelor este important în foarte mare măsură, 23,3% în mare măsură, iar 10% în mică măsură. 33,3% dintre elevi susțin că cea mai potrivită măsură pentru rezolvarea conflictelor din școală sunt activitățile de consiliere.



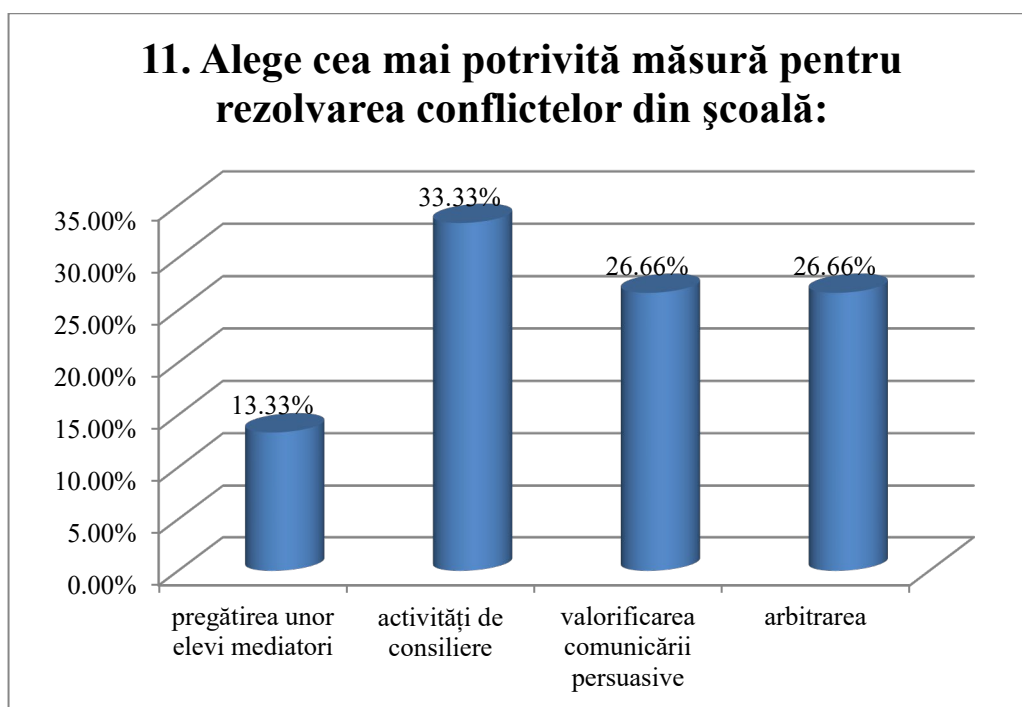


Fig. 2.7. Rezultate privind importanța derulării unui program de rezolvare a conflictelor

Din datele obținute în urma desfășurării studiului preexperimental descris anterior se remarcă faptul că în contextul practicii educaționale conflictul este inevitabil, situațiile existente sunt nenumărate, iar multiaspectualitatea acestui fenomen arată configurații diverse ale modalităților de rezolvare.

În deplin consens cu cele exprimate, este oportun să ne raportăm la strategiile de rezolvare a conflictelor deja recunoscute în literatura de specialitate și să conceptualizăm o *strategie alternativă* reprezentată de *comunicarea persuasivă*.

Strategiile implicate în *rezolvarea conflictelor* depind în mare măsură de amploarea situației conflictuale, dar și de stilul personal de abordare a conflictelor manifestat. Pe baza acestei afirmații și continuând ideea exprimată, în accepțiunea autorilor C. Tripon, M. Dodu, G. Penciu [88, p. 61], *teoria stilurilor* sugerează că indivizii au mijloace sau metode preferate de abordare a unei situații conflictuale pe care le utilizează ori de câte ori este posibil.

În literatura de specialitate, există o dublă poziționare față de stilul adoptat într-un conflict: unele teorii susțin faptul că indivizii își păstrează un stil dominant într-o situație conflictuală, pe când altele susțin că indivizii practică stiluri variabile. *Rezolvarea conflictelor* se referă la stilurile folosite de una sau ambele părți pentru a face față unui conflict [125]. Un model larg utilizat și validat pentru gestionarea conflictelor se bazează pe un cadru bidimensional [147]. Prima dimensiune este gradul la care o persoană își satisface propriile preocupări într-o situație conflictuală. A doua dimensiune este gradul în care o persoană satisface preocupările celeilalte.

Adunând aceste două dimensiuni, rezultă cinci stiluri specifice de gestionare/rezolvare a conflictului: integrarea (rezolvarea problemelor), obligarea, dominarea (forțarea), evitarea și compromiterea [ibidem].

Integrarea implică niveluri ridicate de preocupare atât pentru interesul propriu, cât și pentru al celuilalt. Obligarea denotă o preocupare ridicată pentru celelalte părți și o preocupare scăzută de sine. Dominarea demonstrează interes personal ridicat și preocupare scăzută față de celălalt. Persoanele care evită conflictele nu sunt preocupate nici de propriul lor interes, nici de interesele celeilalte părți. Compromisul este calea de mijloc care reflectă un nivel intermediar de preocupare pentru ambele părți [127].

În studiile empirice timpurii, cercetătorii au încercat să atribuie preferințele stilului conflictual caracteristicilor personale [105; 126]. Mai recent, cu toate acestea, cercetătorii au analizat influența contextului asupra alegerii unui individ a stilului conflictual [107, 100].

Strategiile de rezolvare a conflictelor se pot axa pe schimbări ale percepției și ale atitudinii pentru a crea o atmosferă de negocieri, destinată să reducă incompatibilitățile scopurilor [172]. Pe de altă parte, autorii D. Strutton, L.E. Pelton și J. R. Lumpkin au identificat faptul că dacă climatul psihologic al unei organizații este caracterizat prin niveluri mai mari de (1) coeziune, (2) corectitudine, (3) recunoaștere a succesului și (4) deschidere la inovare, membrii sunt mai predispuși să aleagă strategii de rezolvare a problemelor și de persuasiune și mai puțin probabil să se angajeze în negocieri [157].

În această direcție, conform autorilor G. Levinger și J. Z. Rubin, un proces de rezolvare sugerează „o convergență a atitudinilor subiacente”, ca de altfel și dobândirea unei schimbări în comportament [apud 172]. Astfel, accentul în definirea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor este deplasat spre dimensiunea convingerii în modificarea atitudinii. Conform autorilor M. Deutsch, C. R. Mitchell, J. Z. Rubin, diferite modalități de comportament sunt explicate prin patternuri ale comunicării, atitudinea față de adversari, procese cognitive și strategii de rezolvare a problemelor [ibidem]. Referitor la grupul educațional, din categoria relațiilor interpersonale se distinge și cea de influențare, alături de cele de intercunoaștere, intercomunicare și socioafective (preferențiale). *În cadrul interacțiunii se produce un schimb de mesaje de la un elev la altul, ceea ce contribuie la schimbarea comportamentelor celor aflați în interacțiune. Toți elevii sunt în același timp stimuli și agenți de influențare. Aceste influențe produc reacții din partea celorlalți, unele schimbări și restructurări la nivelul conștiinței lor, precum și o modificare a sistemului atitudinal* [46, p.37].

Negocierea, strategie care și-a demonstrat deja capacitatea specifică de intervenție și în alte domenii se „autorecomandă ca un proces inteligent și pașnic de tratative în învățământ, deoarece se situează în fruntea mijloacelor specifice oamenilor de a depăși stările conflictuale”

[60, p. 79]. Pe lângă faptul că negocierea este un proces destul de complex, procesele de negociere ne învață valoarea ideii și cuvântului, gândirea logică și argumentativă, deoarece perfecționarea capacității raționale de argumentare este un factor eficient al confruntării de opinii și dezbateri, astfel în negociere se face proba vulnerabilității, a limitelor personale, a competenței și a cunoașterii de sine [ibidem].

Medierea presupune cu necesitate intervenția terței părți; este un proces voluntar prin care părțile preiau controlul asupra rezultatului (*medierea pură*), dar când medierea include imixtiuni pozitive sau negative din partea mediatorului, se numește *medierea cu mușchi*. „Rolul mediatorului este doar procedural, de creare a condițiilor și de îndrumare a părților, care își găsesc singure soluția la problemă (motiv pentru care unii o numesc și negociere asistată). Și totuși, dacă părțile întâmpină dificultăți în a găsi soluții, mediatorul poate sugera mai multe variante de rezolvare, fără a impune, însă, o soluție” [86, p. 12].

Arbitrarea. „Proces de rezolvare a conflictului printr-o terță parte, a cărei autoritate este și va fi recunoscută și după arbitrare” [ibidem]. În aceste condiții, disputa este adusă în fața unei persoane/unor persoane, care iau o decizie care nu poate fi contestată și rămâne cea finală. Fiecare parte este invitată să-și exprime „adevărurile” (care trebuie însă și probate) în fața arbitrului, care ia decizia.

Abordările tradiționale asupra rezolvării conflictelor se axează în mare parte pe mediere și negociere și, astfel, programele promovate în școli se bazează pe această linie directoare. Programele tradiționale de „Peer mediation” [123], remarcă cercetătoarea O. P. Papancea Zaharia, se bazează pe structura rezolvării de probleme, în care conflictul este văzut ca „problemă” care poate și trebuie soluționată. Alături de acestea, programe mai noi, alternative, pun accentul fie pe medierea transformativă, fie pe medierea bifocală [139]. În general, programele de educație a rezolvării conflictelor oferă elevilor o înțelegere asupra naturii conflictelor, a dinamicii puterii și influenței care acționează în conflict și a rolului culturii în care vedem și răspundem unui conflict [124, p. 234].

Este important să cunoaștem că modul în care dimensiunile personalității și convingerile asociate lor se structurează, determină anumite caracteristici ale propriei personalități care sunt importante pentru comunicarea interpersonală și relaționarea cu cei din jur. Analizând personalitatea preadolescentului/adolescentului, trebuie să luăm în considerare ansamblul caracteristicilor sale, începând cu cele comportamentale, continuând cu cele psihice și psihosociale [93, p. 160]. În acest context, menționăm că tipuri diferite de personalitate manifestă diferite caracteristici și prezintă diverse abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor interpersonale, după cum reiese din Tabelul 2.2. :

Tabelul 2.2. Tipuri de personalitate, caracteristici și abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor (adaptat după M. Mikulincer, P.R. Shaver [135, p. 10])

Tipuri de personalitate	Caracteristici	Abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor
Tipul relativ sigur	Au șanse să dezvolte aspectele provocatoare mai degrabă decât cele amenințătoare ale conflictelor. Aceste considerații pozitive despre conflict au la bază perceperea sigură a celuilalt ca „bine intenționați și amabili [119] și perspectiva asupra lor conform căreia sunt capabili să gestioneze problemele vieții [134].	Consideră că se pot descurca efectiv cu conflictele. Mai mult, abordarea lor constructivă a reglării emoțiilor [154] îi poate ajuta să comunice deschis, dar nu amenințător în timpul conflictului, să negocieze cu ceilalți într-o modalitate colaborativă și să aplice efectiv strategii de rezolvare a conflictului, cum ar fi compromisul și integrarea nevoilor și comportamentelor lor și ale celuilalt.
Tipul nesigur	Sunt predispuși să evalueze conflictele în termeni mai amenințători. Pentru indivizii anxioși, conflictele amenință dorința lor de a obține aprobare, suport și securitate; ei declanșează frica de respingere și hiperactivizarea strategiilor de reglare a emoțiilor. Sunt predispuși fie să domine interacțiunea (în efortul de a-și vedea propriile nevoi atinse), fie să adere submis la cererile celuilalt pentru a evita respingerea.	Aplică mai puțin strategii de rezolvare a conflictului efectiv. Sunt predispuși să afișeze emoții intense negative, să mediteze obsesiv și chiar să eșueze să înțeleagă ceea ce partenerul încearcă să îi spună. Această poziție egocentrică, temătoare, este posibil să interfereze cu calmul, comunicarea deschisă, negocierea și cu folosirea strategiilor de compromis și integrare care depind de luarea în considerare a nevoilor și perspectivei celuilalt.
Tipul evitant	Percep conflictele, în primul rând aversive, deoarece interferează cu autonomia și vulnerabilitatea. Sunt susceptibili de a dezactiva semnificația conflictului în timp ce minimizează importanța cererilor celuilalt; de a se distanța cognitiv sau emoțional de conflict; de a încerca să evite interacțiunea cu celălalt.	Atunci când circumstanțele nu permit evadarea din conflict, încearcă să-și domine partenerul, în acord cu nevoia lor de control, modelele negative ale celuilalt și încredere în punctele lor de vedere. Această poziție defensivă este predispusă să interfereze cu negocierea și compromisul.

În acest sens, considerăm că există posibilitatea unei conexiuni între procesul comunicării persuasive și rezolvarea conflictelor interpersonale, fie prin raportarea la dimensiunea funcțională (comunicare persuasivă – conflict), fie prin raportare la dimensiunea normativă (conflict – comunicare persuasivă).

Făcând o sinteză a practicii educaționale dedicate rezolvării conflictelor în mediul școlar, T. Jones [124] distinge patru scopuri globale, fiecare putând fi monitorizat pentru a stabili eficacitatea unui **program de rezolvare a conflictelor**:

- *crearea unui mediu sigur de învățare.* Programele care se axează pe acest obiectiv sunt interesate de obținerea unor rezultate, cum ar fi: scăderea incidentelor de violență, scăderea conflictelor

între grupurile de elevi, scăderea absenteismului și a ratei de părăsire a școlii cauzate de existența unui mediu nesigur de învățare;

- *crearea unui mediu constructiv de învățare.* Pentru acest obiectiv, rezultatele așteptate sunt: îmbunătățirea climatului școlar, îmbunătățirea climatului clasei, dezvoltarea unui mediu respectuos și grijuliu, îmbunătățirea managementului clasei, reducerea timpului pe care profesorii îl petrec pentru gestionarea problemelor disciplinare, utilizarea sporită a disciplinei centrate pe elev;
- *sporirea dezvoltării sociale și emoționale a elevilor.* Atunci când programele de rezolvare a conflictelor sunt eficiente, sunt incluse beneficii ca: creșterea perspectivei, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, îmbunătățirea conștientizării emoționale și a managementului emoțiilor, reducerea orientărilor agresive și ostile, creșterea utilizării comportamentelor constructive în conflict la școală, dar și în familie și comunitate.
- *crearea unei comunități constructive în rezolvarea conflictelor* [19].

Sintetizând cele expuse deducem faptul că documentele de politică educațională și cele curriculare, dar și realitatea educațională surprinsă în mediul școlar (studiu preexperimental efectuat în anul școlar 2018-2019, pe un grup de 30 elevi) reflectă necesitatea includerii strategiilor de rezolvare a conflictelor în direcția dezvoltării *competenței personale, sociale și de a învăța să înveți*.

2.2. Comunicarea persuasivă ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în clasele gimnaziale

Comunicarea persuasivă este eficientă în schimbarea atitudinii, dar uneori poate fi mai puțin eficientă în schimbarea comportamentelor. D. Jhonson și R. Jhonson afirmă că conflictele sunt rezolvate constructiv atunci când (a) se concretizează într-un rezultat de care toți dispușanții sunt mulțumiți, (b) îmbunătățesc relația dintre dispușanți și (c) îmbunătățesc capacitatea dispușanților de a rezolva conflictele viitoare într-un mod constructiv [123].

Vizând rezolvarea unor conflicte, se poate apela la o serie de instrumente ale comunicării persuasive. Alegerea limbajului folosit poate fi direct corelat cu intențiile referitoare la modificarea comportamentului. Ideile considerate drept convingătoare trebuie exprimate prin cuvinte alese cu grijă, metafore sugestive sau chiar anumite tipuri de propoziții. Sunt propoziții interogative? Propoziții exclamative? Scurte și concise? Lungi și liniștitoare? Ce ar putea trăda aceste cuvinte despre situația care se dorește a fi rezolvată?

Prezintă interes viziunea lui I.O. Pânișoară referitoare la comunicarea persuasivă privită ca strategie de rezolvare a unui conflict. Aceasta presupune ca inițiatorul conflictului să-l convingă pe adversar să-și diminueze cererile, întrucât această poziție va fi avantajoasă pentru el

ulterior. În realitate însă, folosirea persuasiunii în acest mod este un fenomen foarte delicat și nu poate fi făcută superficial fără riscul de a compromite relațiile dintre părți [71, p. 199].

În acest context, cercetătorul W. Doise remarcă drept pertinent răspunsul dat de M. Deutsch (1985) la întrebarea „Care sunt condițiile ce duc la un proces constructiv sau distructiv de soluționare a conflictului?”, formularea următoarei legi generale „procesele și efectele caracteristice generate de un tip de relație socială sunt și acelea care tind să genereze acest tip de relație” [37]. Conform autorului K. Lewin [apud 65], *individul se află în trei situații conflictuale: 1) între două valențe pozitive de forțe egale; 2) între două valențe negative de forțe echivalente; 3) între două forțe opuse, una negativă, alta pozitivă.* Astfel, expunem descrierea sintetică a modelelor comportamentului și caracteristicile comportamentale ale personalității propuse de D. Patrașcu în consens cu ideile pe care le promovăm (Tabelul 2.3.).

Tabelul 2.3. Modele de conduită în conflicte [70, p. 229]

Nr. crt.	Modelul comportamentului	Caracteristici comportamentale ale personalității
1.	Constructiv	Tinde să elimine conflictul; e orientată spre găsirea soluției convenabile; se manifestă cu răbdare și autoreținere, cu bunăvoință față de adversary; e deschisă și sinceră, în comunicare e laconică și nu vorbește mult.
2.	Distructiv	Permanent tinde spre lărgirea și agravarea conflictului; permanent subestimează demnitatea partenerului, apreciază negativ personalitatea lui; își permite să învinuiască și să vadă neîncredere în adversar, încalcă etica comunicării.
3.	Conformist	Pasivă, înclinată spre cedări/concesii, nu este consecutivă în apreciere, raționamente, gânduri, conduită; ușor se conformă cu punctul de vedere al adversarului; se refugiază de la întrebările dificile.

Corelat acestei descrieri, „rezolvarea conflictului presupune conceperea unor strategii eficiente pentru a minimiza disfuncțiile conflictului și a maximiza funcțiile constructive ale conflictelor pentru a îmbunătăți învățarea și eficacitatea în organizație” [148]. Referindu-ne la mediul școlar, cu cât profesorii și elevii înțeleg mai bine natura conflictului, cu atât mai mult sunt capabili să gestioneze conflictele în mod constructiv.

Efortul persuasiv este un indicator comportamental pe care-l atribuim aproape exclusiv profesorului, în primul rând pentru că profesorul este cel care emite influența informativ-formativă și în al doilea rând pentru faptul că magnitudinea influenței pe care o exercită depinde de impactul pe care îl poate produce intervenția sa [40, p. 75]. Astfel, pe lângă atitudinea comunicativă, acest efort presupune și antrenarea unor „mijloace cognitive, motivațional-afective, voliționale și vocaționale” [ibidem, p. 76].

În comunicarea persuasivă „asumarea naturii dialogice a discursului, principiul orientării spre receptor și principiul cooperării se dovedesc, iată, esențiale în cazul persuasiunii” [179, p.

41]. L. Pavlenko stabilește că: „în procesul educațional capacitatea persuasivă are o importanță mare în asigurarea reușitei profesionale a pedagogului. Pedagogul zi de zi comunică cu elevii nu numai pentru a realiza obiectivele (pe) care și le-a propus, ci și de a-i învăța să poată stabili relații eficiente, să fie înțeleși, să se simtă bine cu cei din jur” [177, p. 89].

Logica cercetării noastre ne determină să presupunem la această etapă a investigației că, apelând la dimensiunea persuasivă a comunicării, cadrul didactic o valorifică ca strategie de rezolvare a conflictelor manifestate între elevi.

Potrivit opiniei cercetătoarelor P.K. Murphy și L. Mason, „cel mai dificil rezultat al persuasiunii se referă la schimbarea răspunsului. Această formă de schimbare este legată de modificarea, alterarea sau transformarea extremă a credințelor deținute anterior”. Conform lui J.B. Stiff, „acest răspuns este unul din cele mai studiate în cercetarea privind persuasiunea” [apud 176, p. 311], P.K. Murphy și L. Mason exprimând faptul că acest obiectiv este oglindit în modelele recunoscute ale persuasiunii. Printre modelele proeminente în domeniu, aceleași autoare, enumeră: Abordarea teoriei Învățării (*Learning Theory Approach, LTA* – C. I. Hovland, I.L. Janis, H.H. Kelley, 1953) [121]; teoria Acțiunii Motivate (*Theory of Reasoned Action*; M. Fishbein, I. Ajzen, 1975) [117] și corolarul său ulterior teoria Comportamentului Așteptat (*Theory of Planned Behavior*; I. Ajzen, 1985) [99], teoria Modelului Elaborat (*Elaboration Likelihood Model*, R.E. Petty și J.T. Cacioppo, 1986) [142], teoria Schimbului Social (*Social Exchange Theory*, M. Roloff, 1981) [150]. Astfel, după cum remarcă M. Eși, trebuie „regăsite modele persuasive în procesul comunicării menite să contribuie la dezvoltarea metodologică a unor principii psihologice” [39, p. 86]. Totuși, „elaborarea unui model persuasiv presupune un demers interpretativ care include elemente cu funcții stimulative. Desigur, există posibilitatea ca acest model operativ să nu implice un transfer informațional permanent între diferitele niveluri de organizare” [ibidem, p. 87].

În volumul „Comunică, Influențează, Convinge...”, A. Szekely susține că „un bun influențator îmbină persuasiunea în timp real cu cea pe termen lung”, propunând un model integrativ de persuasiune [202, p. 129].

În această perspectivă, conform cercetătoarei E. Jianu [apud 55, p. 53], “este 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 eficient pentru a asigura ascultarea optimă, persuadarea/ înțelegerea, buna relaționare a acestora și compatibilizarea educațională între actorii educației”. Aderăm la viziunea lui S. Cristea, conform căruia comunicarea pedagogică reprezintă a. „un principiu axiomatic” al activității de proiectare a educației valabil la scara întregului sistem și proces de învățământ; b. o acțiune

specifică- predarea – subordonată activității de instruire, alături de învățare și evaluare [34, p. 502].

Modelele comunicării descrise în studiile din domeniul pedagogiei comunicării, iterate de E. Jianu, includ: a) *modelul colaborativ*, cu accent pe elaborarea colectivă a conținutului valoric și normativ; b) *modelul persuasiunii*, bazat pe conștientizare și participare, cu accent pe convingeri, pe asumarea condiției de incertitudine, pe argumentarea soluțiilor promovate și apreciate drept cele mai bune; c) *modelul conștientizării mesajului*, cu accent pe caracterul deschis al opțiunilor, adică pe alternative, cu întemeiere cognitivă și socială, cu promovarea unor strategii de colaborare și înțelegere reciprocă în procesul difuzării mesajului, al dezvoltării comunicării politice [55, p. 24]. Dintre acestea, ne atrage atenția modelul persuasiunii în vederea analizei modului în care profesorul influențează gestionarea conflictelor apărute în sala de clasă sau din afara ei, dar care îi sunt prezentate. Comunicarea didactică este determinată, în integralitatea ei, de finalitățile proiectate. Ea trebuie considerată un „câmp de interpretări posibile”, adecvate structurii personalității celor ce sunt educați și experienței lor anterioare. Comunicarea didactică are drept model intenția de a modifica personalitatea receptorului în sensul dorit și prefigurat de finalitățile educaționale propuse de fiecare societate în parte [15, p. 191].

În acest context, în urma studierii literaturii științifice având drept premisă rezultatul sintetizat al acestora [12, 13, 14, 16, 17], prezentăm o construcție teoretică esențială pentru valorificarea comunicării persuasive de către cadre didactice, diriginți, profesori consilieri școlari, îndreptățiți să fie alături de elevi de-a lungul procesului de învățământ, dar și în situații generatoare de neînțelegeri, dezacorduri, ciocniri de diferite interese, cu rezolvarea favorabilă a acestora.

Fără a apela la sancțiuni, amenințări de orice natură, implicarea altora în rezolvarea conflictelor, cadrul didactic trebuie să fie în spațiul educațional acel pion care reușește să asigure buna desfășurare a actului instructiv-educativ. De aceea conflictele, atunci când izbucnesc trebuie să evolueze, dacă nu într-o manieră constructivă (mai greu de atins), spre o rezolvare pașnică.

Preluând și adaptând ideea conform căreia persuasiunea “are un scop bine determinat – de a acționa nemijlocit asupra interlocutorului și a convinge la diferite nivele (relații interpersonale, inter și intra grup)” [39, p. 177], declarăm că în spațiul educațional cadrul didactic este nevoit să-și lanseze o întrebare al cărei răspuns este imperios să-l găsească: “Cum este posibilă dezvoltarea comunicării persuasive pentru identificarea ei ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în mediul școlar?”.

“Mesajul transmis necesită încredere și consens. Încrederea trebuie să primeze în cadrul relațiilor interpersonale”, afirmă M. Eși [39, p. 88]. Autoritatea de care se bucură cadrul didactic nu trebuie să dea dovadă de lipsă de înțelegere, căci în astfel de situații se poate spune că apelează la manipulare. În spiritul acestei afirmații, în ceea ce privește rezolvarea conflictelor, M. Deutsch iterează faptul că “încercările persuasive sunt în general mai constructive decât folosirea coerciției sau a dominării” [apud 137]. În contextul cercetării noastre aderăm la această opinie, considerând faptul că profesorul contribuie la rezolvarea conflictelor dintre elevi prin persuasiune, și nu prin impunere.

Este evident și recunoscut faptul că metodele și mijloacele utilizate de persuasiune “facilitează dezvoltarea relațiilor interpersonale neeliminând, însă, ideea unui anumit eșec în cadrul acestui proces” [39, p. 88]. Acțiunea în sine depinde în mare măsură de modalitățile în care profesorul, consilierul școlar sau dirigintele utilizează conținutul persuasiv în rezolvarea unor conflicte între elevi. După cum remarcă M. Eși, “în arta de a convinge, oricare ar fi strategia aplicată, trebuie recunoscută importanța factorilor cognitivi din această operație” [ibidem, p. 89]. Plecând de la considerentele clasice vizând ethos-ul, pathos-ul și logos-ul, astăzi, conchide autorul T-C. Rusu [79, p. 102], “strategiile persuasive sunt cele care realizează puntea de legătură între sine (ethos) și ceilalalți (pathos) prin intermediul logos-ului”. Logos-ul este “*locul în care se exprimă diferența problematologică, în multiplele sale posibilități. Este chiar funcția discursului în general*” [ibidem].

Raliindu-se la condițiile pedagogiei contemporane, profesorul integrează actului educativ gestionarea unor situații conflictuale care nu suportă amânare, întrucât pot afecta actul predării-învățării. Eficacitatea comunicării persuasive în scopul orientării elevilor spre o *cultură a rezolvării conflictelor* depinde de abilitatea cadrului didactic de a alege elocvent acele mecanisme ale persuasiunii care funcționează în mulțimea situațiilor conflictuale și a condițiilor determinate de acestea. Trebuie însă menționat faptul că, chiar dacă profesorul abordează conflictul prin implicare, elevii sunt cei care trebuie să depună efort sistematic în schimbarea atitudinii și comportamentului în vederea soluționării disensiunilor.

Analizând complexitatea, profunzimea și dinamica realității educaționale, lansăm ideea conform căreia comunicarea persuasivă presupune integrarea reperelor științifice ale comunicării cu cele ale persuasiunii, iar abordarea pragmatică a acesteia vizează utilizarea mecanismelor specifice, urmărind *o anumită coerență și întemeiere logică*, dar adresându-se și *trăirii emoționale*. Într-o formă elegantă, L. Bellenger, citat de G. Albu [apud 20, p. 84-85], precizează că a persuadea înseamnă „a argumenta pentru a face acceptabile propozițiile, pe care le formulăm; înseamnă, deopotrivă, și a acționa asupra afectivității, de exemplu atunci când flatăm. Înseamnă a atinge inima și rațiunea, fără să fie foarte ușor de separat mijloacele prin care parvenim la

acestea”. Astfel este confirmată importanța ideii lansată de M. Cojocaru-Boroza, conform căreia *cultura emoțională* a profesorului devine semnificativă în comunicarea educațională, deoarece prin cultura profesională, reflectată în discursurile pedagogice, acesta produce nu doar efecte cognitive, ci mai ales afective (emoțional/atitudinale) și psihomotorii, atât în planul personal al elevilor, cât și în planul relațiilor interpersonale. Este însă necesar ca profesorul să păstreze priza de conștiință cu elevii, să mențină ascultarea activă și motivantă a relațiilor interpersonale și să creeze rezonanță afectivă [31, p. 66].

Aprecierea calității comunicării persuasive este reflectată de criteriile și indicatorii de evaluare (Tabelul 2.4.), elaborați în scopul cercetării, în deplină corelație cu valorile și principiile comunicării persuasive în planul rezolvării conflictelor.

Tabelul 2.4. Criterii, indicatori și descriptori ai comunicării persuasive

Criterii	Indicatori de evaluare		Descriptori de evaluare
	Planul comunicării persuasive	Planul rezolvării conflictelor	
1. Calitatea limbajului persuasiv	- favorizarea exprimării libere, fără a obstrua expunerea unor opinii contrare; - relevanța situațiilor de învățare, cu exprimarea succintă a conținuturilor	- confirmarea autorității prin rigurozitatea exprimării; - oferirea de soluții și promovarea eforturilor de implementare a educației pentru rezolvarea conflictelor	transpune eficient mesajul; propune soluții prompte.
2. Furnizarea încrederii	- poziționare responsabilă în raport cu elevii; - cooperare cu elevii și acceptarea diversității; - abordare empatică; - realizarea echilibrului în situațiile de prevalare a puterii	- orientarea elevilor pentru autoeducație în vederea realizării optime a educației pentru rezolvarea conflictelor; - obținerea schimbării acordului, dacă acesta nu satisface conținutul ideilor comunicate	dirijează cu tonul vocii, ritmul vorbirii; argumentează ideile
3. Calitatea argumentării	- argumentare logică și convingătoare; - susținerea comunicării prin tehnici persuasive; - menținerea interesului prin apelul la sugestii afective și raționale	- dezvoltarea orientării pozitive în conflict; - explicarea și analiza situațiilor conflictuale; - clarificarea și validarea diferențelor	structurează logic, inteligibil și persuasiv utilizează 1-2 tehnici persuasive
4. Ascultarea activă	- sincronizarea comunicării verbale cu cea nonverbală; - exprimarea susținerii în audierea punctelor de vedere	- racordarea permanentă la starea de spirit a elevilor și asigurarea recepției punctelor lor de vedere	abordează empatic; acordă prioritate interlocutorului parafrazează ideea principală
5. Asigurarea retroacțiunii	- utilizarea repetiției și a parafrazării; - stimularea motivației elevilor pentru comunicare	- adoptarea unui stil rezolutiv astfel încât să permită avansarea unor argumente și poziții pline de substanță; - promovarea și motivarea deschiderii spre dialog	realizează eficient feedback-ul

6.Promovarea unei atmosfere și a relaționării optime	<ul style="list-style-type: none"> - încitarea la dezbateri constructive și a unei relaționări pozitive prin expunerea ideilor tuturor părților implicate; - evitarea distragerii atenției din procesul de persuadare; 	<ul style="list-style-type: none"> - stimularea cunoașterii reciproce și a simpatiei, prin favorizarea schimbării comportamentale; - antrenarea diverselor grupuri de oponenți; - monitorizarea și gestionarea raporturilor interpersonale 	dirijează interacțiunea dintre elevi; creează un spațiu al siguranței
7.Eficiența persuasiunii	<ul style="list-style-type: none"> - transmiterea explicită a modificării atitudinilor și comportamentului; - furnizarea detaliilor esențiale; - adaptarea discursului la contextul generării unor soluții pertinente obiectivelor urmărite 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestarea toleranței; - menținerea unui nivel optim de tensiune 	evaluează calitatea transpunerii comunicării persuasive

Astfel, în rezultatul efectuării unei diagnoze a stării de lucruri cu referință la aspectul valorificării comunicării persuasive, implicit a abordării personale predominante în conflict, am realizat un studiu preexperimental cu participarea unui grup de 46 cadre didactice din județul Botoșani (profesori consilieri școlari CJRAE Botoșani, profesori-diriginți Școala Gimnazială „Leon Dănilă”, Darabani, profesori-diriginți Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi), în anul școlar 2019-2020. Cadrelor didactice li s-a propus să aprecieze afirmațiile din Chestionarul „*Sunteți persuasiv în comunicare?*” (Anexa 3) pe o scală de la 1 la 5.

Din analiza tabelului care prezintă frecvențele și procentele corespunzătoare scorului persuasiunii (Anexa 11) și a Figurii 2.8., reiese faptul că ponderea cea mai ridicată o deține valoarea 48 (10,9%), urmată de valoarea 39 (8,7%) și respectiv valoarea 47 (6,5%).

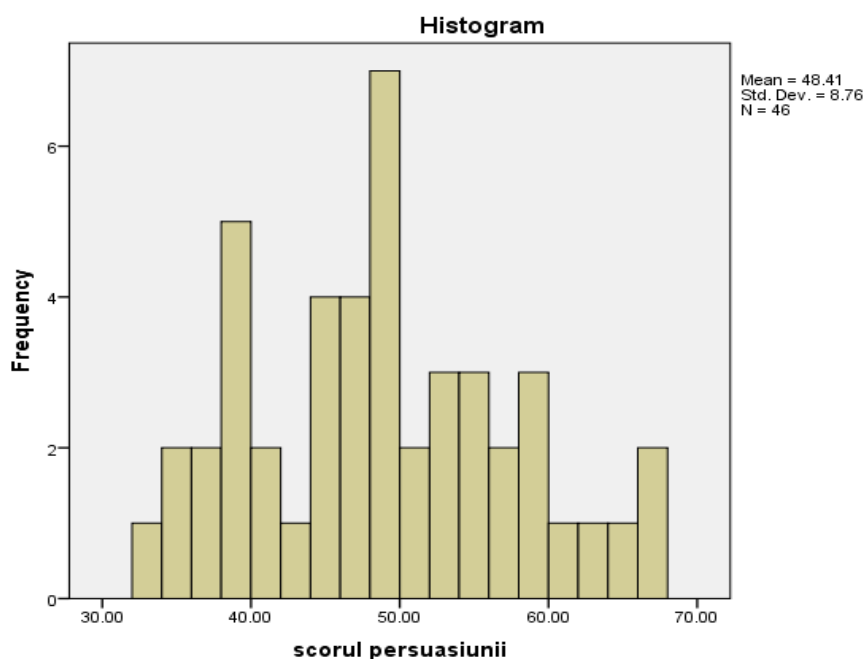


Fig. 2.8. Nivelul de persuasiune a cadrelor didactice

Datele care reflectă nivelul de persuasiune a cadrelor didactice, în cadrul studiului preexperimental, sunt reprezentate în Tabelul 2.5:

Tabelul 2.5. Rezultatele studiului preexperimental privind comunicarea persuasivă a cadrelor didactice

Nivel de persuasiune	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<i>nivel înalt de persuasiune</i>	3	6.5	6.5	6.5
<i>nivel bun de persuasiune</i>	15	32.6	32.6	39.1
<i>nivel mediu de persuasiune</i>	18	39.1	39.1	78.3
<i>nivel redus de persuasiune</i>	10	21.7	21.7	100.0
Total	46	100.0	100.0	

Nivelul înalt de persuasiune corespunde la 6,5 % din cadrele didactice, nivelul bun la 32,6 %, nivelul mediu la 39,1%, iar redus la 21,7%. Rezultatele [18] indică faptul că profesorii sunt persuasivi în mare parte, lucru specific de altfel acestei meserii, însă doar puțini dețin competența de comunicare persuasivă la cote înalte. I. Radu notează că reușita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare [76, p. 64].

În contextul acestei structuri complexe a procesului educațional, profesorilor le-a fost propus Chestionarul *Cum răspund eu conflictelor?* (Anexa 5). Itemii fac referire la o situație particulară din cadrul programului de învățământ, respectiv cea a apariției unui conflict în clasa de elevi și a modalităților intervenționale ale cadrelor didactice.

Chestionarul *Cum răspund eu conflictelor?* a fost aplicat aceluiași 46 profesori (profesori-diriginți; profesori consilieri școlari), având la bază următoarele stiluri de comportament în conflicte, identificate de Thomas-Killman [126] (Figura 2.9) și respectiv, *modelul bidimensional al strategiei de comportare în interacțiunile conflictuale* (Anexa 7).

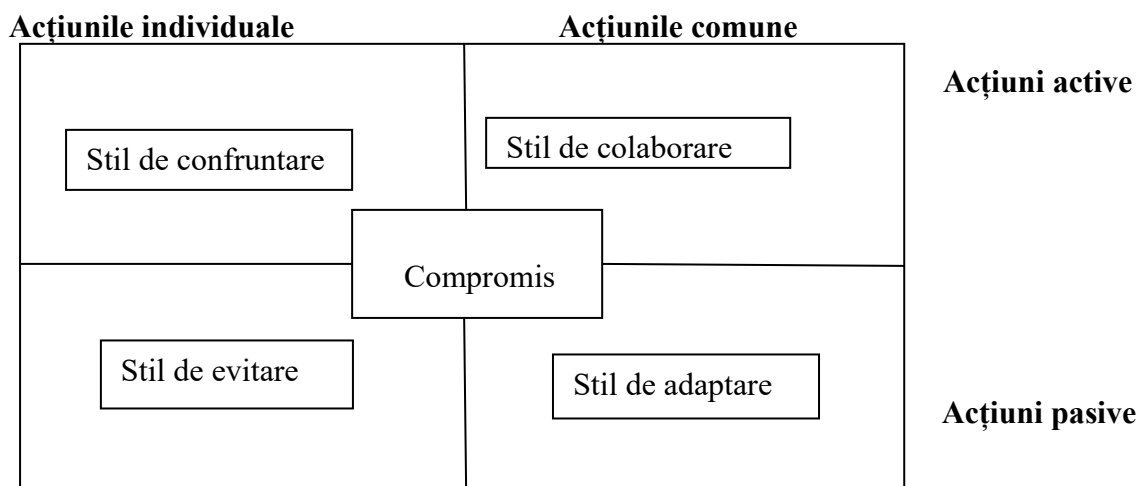


Fig. 2.9. Stiluri de comportament în conflicte (metoda Thomas-Killman) [apud 70, p. 230]

În ceea ce privește rezultatele obținute la chestionarul precizat aplicat cadrelor didactice, acestea sunt prezentate în Tabelul 2.6.:

Tabelul 2.6. Rezultatele studiului preexperimental privind abordările personale predominante în conflict ale cadrelor didactice în funcție de itemi

Abordarea implicării								
	Itemul 1		Itemul 6		Itemul 11		Itemul 16	
v	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%
0	0	0	11	23,9	0	0	28	60,9
1	4	8,7	8	17,4	0	0	15	32,6
2	22	47,8	17	37	25	54,3	3	6,5
3	20	43,5	10	21,7	21	45,7	0	0
Abordarea rezolvării de probleme								
	Itemul 2		Itemul 7		Itemul 12		Itemul 17	
v	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%
0	3	6,5	4	8,7	1	2,2	13	28,3
1	8	17,4	10	21,7	6	13	11	23,9
2	17	37	10	21,7	17	37	13	28,3
3	18	39,1	22	47,8	22	47,8	9	19,6
Abordarea de tip compromis								
	Itemul 3		Itemul 8		Itemul 13		Itemul 18	
v	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%
0	0	0	0	0	6	13	3	6,5
1	3	6,5	7	15,2	12	26,1	16	34,8
2	18	39,1	22	47,8	14	30,4	12	26,1
3	25	54,3	17	37	14	30,4	15	32,6
Abordarea de tip neimplicare								
	Itemul 4		Itemul 9		Itemul 14		Itemul 19	
v	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%
0	8	17,4	19	41,3	11	23,9	3	6,5
1	17	37	9	19,6	10	21,7	12	26,1
2	17	37	15	32,6	16	34,8	16	34,8
3	4	8,7	3	6,5	9	19,6	15	32,6

Abordarea de tip ignorare								
	Itemul 5		Itemul 10		Itemul 15		Itemul 20	
v	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%
0	26	56,5	13	28,3	9	19,6	16	34,8
1	10	21,7	11	23,9	11	23,9	9	19,6
2	9	19,6	20	43,5	17	37	11	23,9
3	1	2,2	2	4,3	9	19,6	10	21,7

Abordarea implicării

După cum se observă și în Figura 2.10, *frecvent* un mare procent dintre respondenți, 43,5% și 45,7% spun copiilor să se potolească, respectiv pun copiii să se scuze. Doar *uneori* (37%) cadrele didactice decid cine a început și *rare* (32,6%) trimit elevii la director.

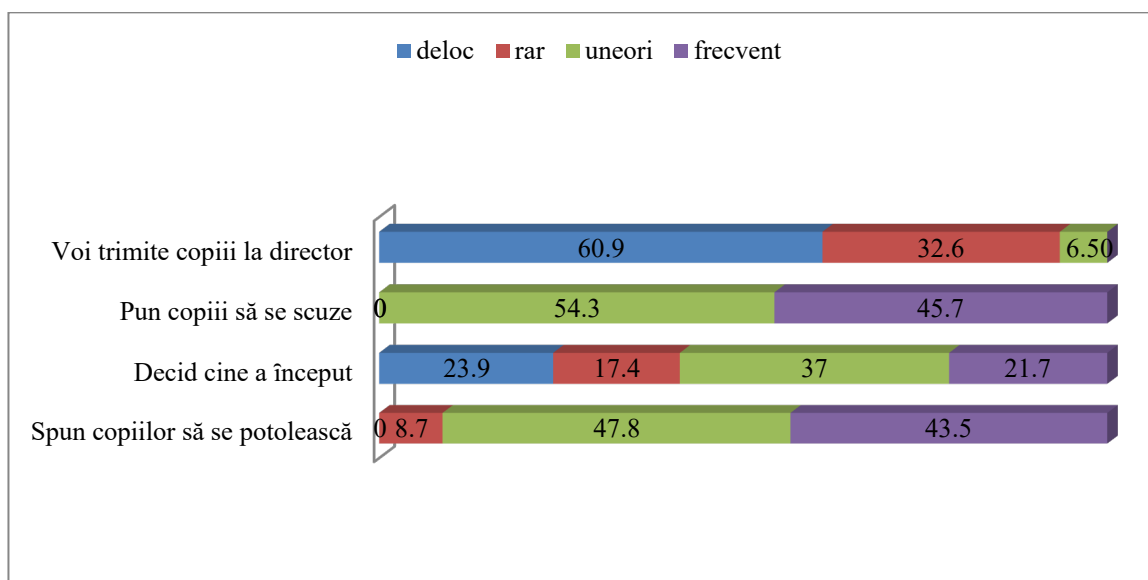


Fig. 2.10 Reprezentarea grafică a abordării implicării

Abordarea rezolvării de probleme, văzută ca o modalitate de a rezolva conflictul, este un proces pas cu pas, care implică schimbarea culturii școlare prin care cadrele didactice modelează abilitățile de ascultare activă ale elevilor și furnizează soluționări unor situații prin transpoziția în practică (aflarea problemei reale, încurajarea găsirii unor soluții alternative sau prezentarea unor alternative, gestionarea abilităților emoționale)

Conform datelor studiului preexperimental prezentate în Figura 2.11, 47,8 % din subiecți încearcă *frecvent* să afle care este problema reală în conflict și încurajează elevii să găsească soluții alternative.

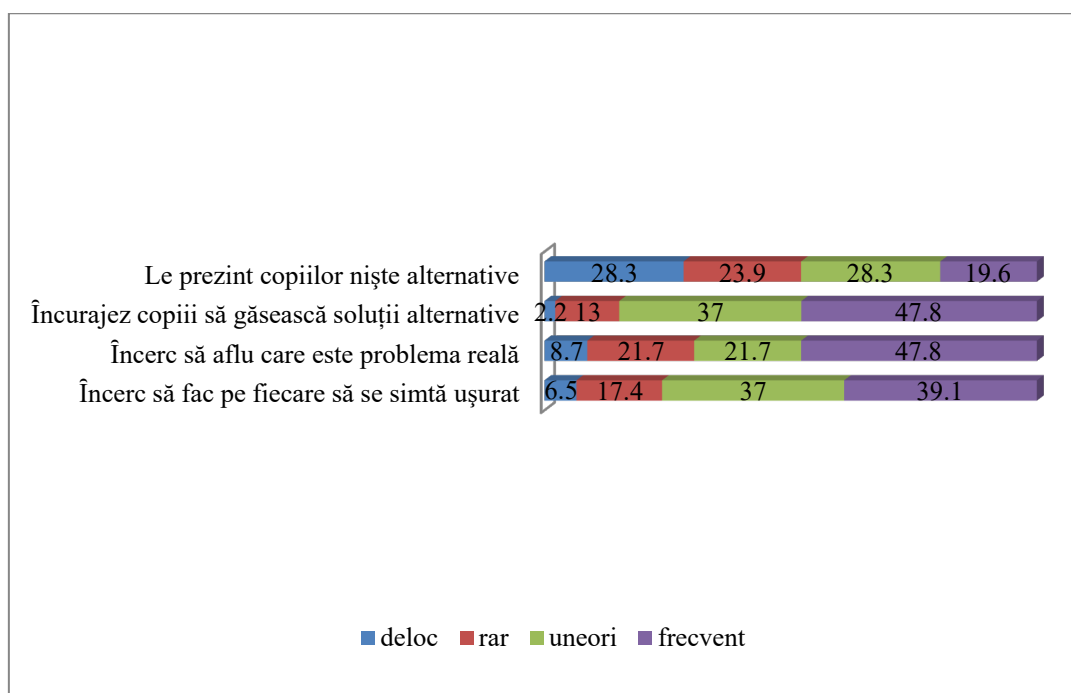


Fig. 2.11. Reprezentarea grafică a abordării rezolvării de probleme

Compromisul este utilizat destul de frecvent în practica de interacțiune conflictuală din mediul școlar. Noțiunea de compromis nu întotdeauna poate fi examinată, de exemplu, în contextul unei medieri, a cărei premisă esențială este realizarea de compromisuri pentru atingerea la o armonie pe terenul comun [70, p. 147].

Abordarea de tip compromis reclamă anumite capacități de negociator ale cadrelor didactice, iar fiecare elev sau grup se va simți câștigător, situația producând impresia de corectitudine. „Dacă sunt explorate cu grijă variantele posibile, compromisul poate fi catalogat ca fiind cea mai bună soluție” [*ibidem*, p. 165]. După cum observăm în tabelul 2.6 și figura 2.12, cadrele didactice ajută pe fiecare elev să se simtă confortabil în conflict *rar* 34,8%, *uneori* 26,1% și *frecvent* 32,6%. În gestionarea conflictelor, cadrele didactice susțin că nu ajută *deloc* copiii să decidă cum să continue în 13 % din cazuri, îi ajută *rar* în 26,1%, *uneori* în 30,4 % și *frecvent* tot în 30,4%. Declară că încearcă să ajungă la un compromis *rar* – 15, 2%, *uneori* 47,8 % și *frecvent* 37%. În înțelegerea punctului de vedere al celuilalt se implică *rar* 6,5 % din subiecți, *uneori* – 39,1% iar *frecvent* – 54,3%, ceea ce denotă o preocupare a profesorilor pentru elucidarea viziunii fiecăruia dintre elevi.

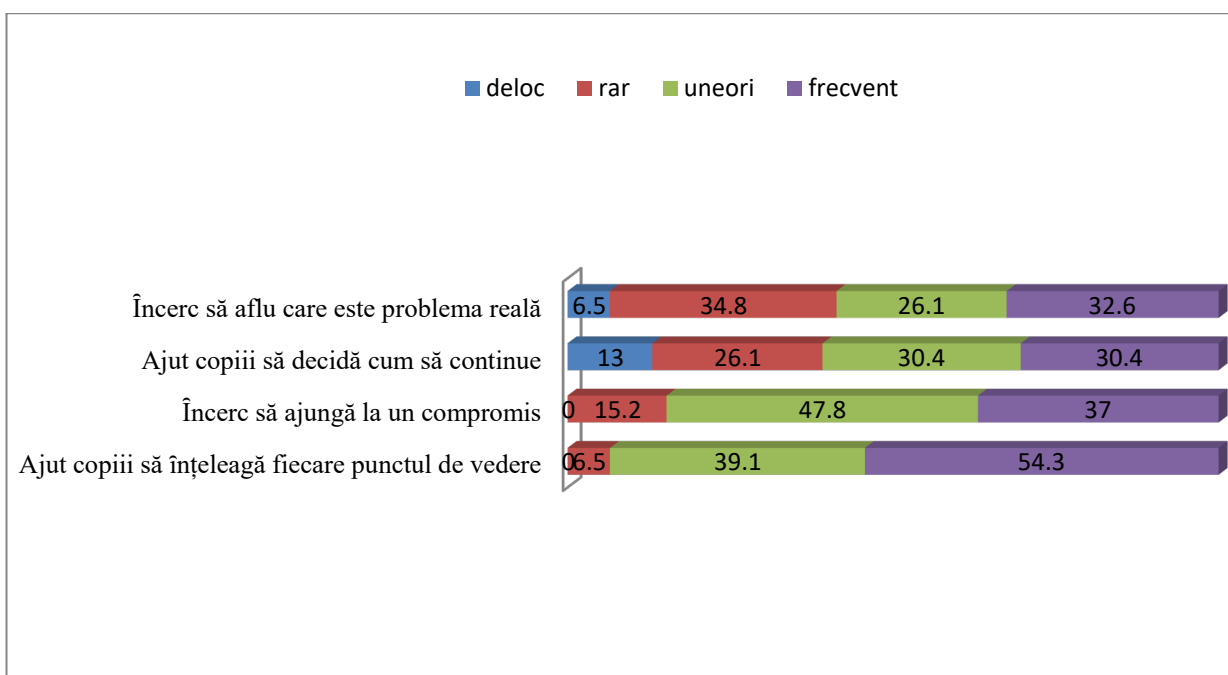


Fig. 2.12. Reprezentarea grafică a abordării de tip compromis

Ignorarea sau neimplicarea în raport cu situațiile conflictuale din clasă nu apar ca abordări predominante ale cadrelor didactice, ci doar ca tendințe în unele situații [70, p. 271].

Abordarea de tip neimplicare (Figura 2.13) vizează separarea copiilor *uneori* în 37 % din cazuri și *frecvent* în 8,7% din cazuri, luarea în glumă (41,3% *deloc*, 19,6 % *rar*, 32,6% *uneori*, 6,5% *frecvent*), distragerea atenției de la conflict (23,9% *deloc*, 21,7 % *rar*, 34,8 % *uneori*, 19,6 % *frecvent*), îndemnarea spre alte lucruri (6,5% *deloc*, 26,1% *rar*, 34,8 % *uneori*, 32,6% *frecvent*).

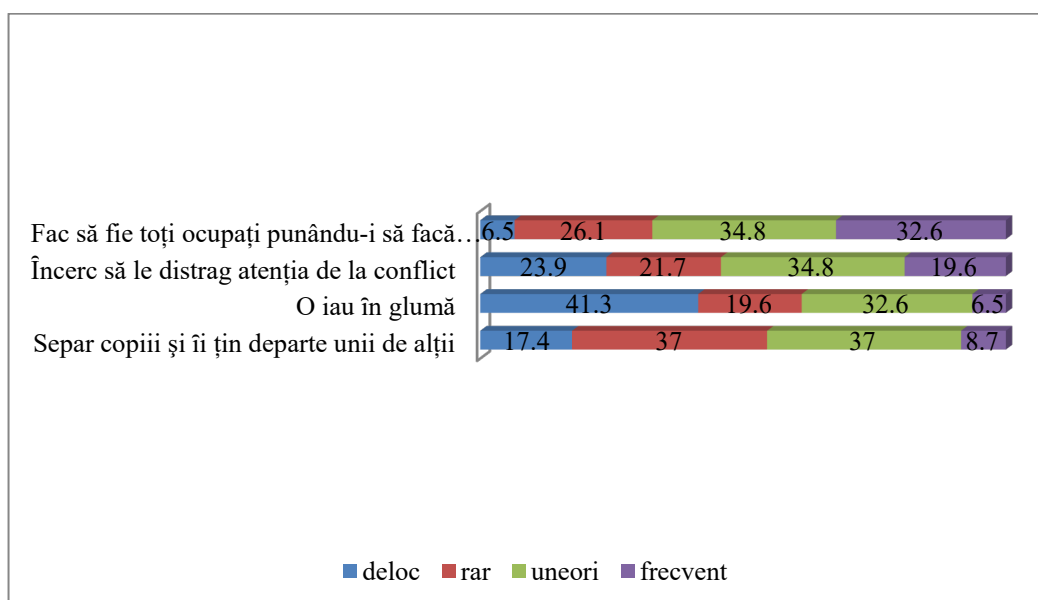


Fig. 2.13. Reprezentarea grafică a abordării de tip neimplicare

Abordarea de tip ignorare se referă la minimalizarea conflictelor, delegarea responsabilității gestionării acestora către personalul de conducere al școlii, neintervenirea la

timp sau amânarea momentului de rezolvare a problemelor. În aceste circumstanțe, observăm în Figura 2.14 faptul că la doi dintre itemi opțiunea *deloc* deține procente însemnate (56,5%, 34,8%). Nu se remarcă procente exagerate la opțiune *frecvent* pentru cei 4 itemi ai acestei abordări, cel mai mare fiind 21,7%.

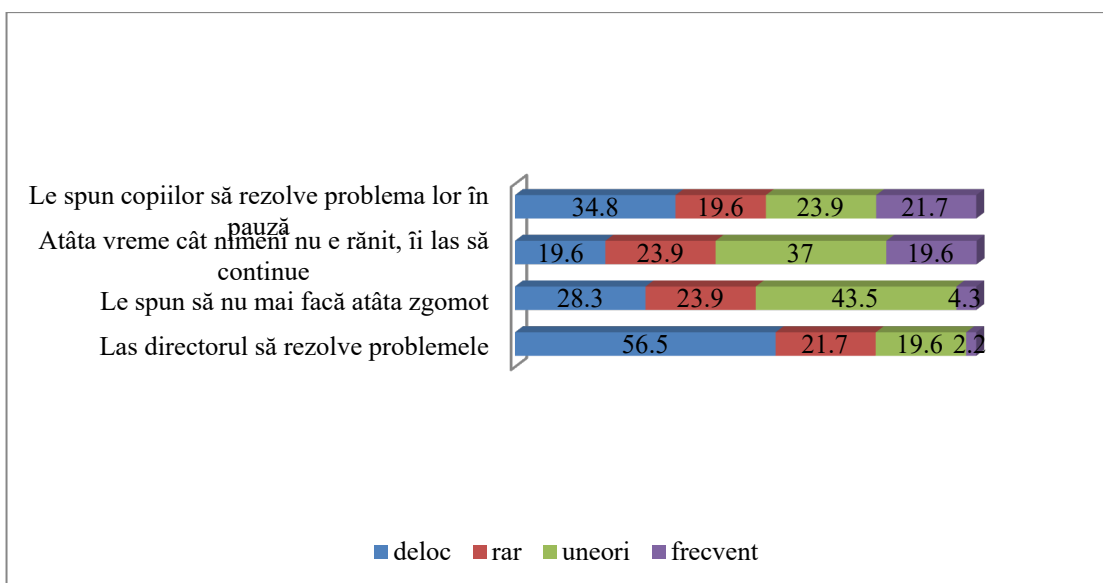


Fig. 2.14 Reprezentarea grafică a abordării de tip ignorare

Astfel, în urma stabilirii nivelului de persuasiune pentru cele 46 cadre didactice, prezentăm sintetic în Tabelul 2.7. și abordarea personală predominantă în conflict a cadrelor didactice, conform rezultatelor studiului preexperimental.

Tabelul 2.7. Rezultatele sintetice ale studiului preexperimental privind abordarea personală predominantă în conflict a cadrelor didactice

Abordarea personală predominantă în conflict	Nr.	%
Abordarea implicării	10	21,7
Abordarea rezolvării de probleme	18	39,15
Abordarea de tip compromis	16	34,8
Abordarea de tip neimplicare	2	4,35
Abordarea de tip ignorare	0	0
Total	46	100

Din totalul cadrelor didactice chestionate, în proporție de 34,8% din respondenți optează pentru abordarea de tip *compromis*, totuși cota parte de 4,3% care manifestă o abordare de tip *neimplicare*, alături de procentul de doar 21,7% care manifestă abordarea *implicării*, indică faptul că mai sunt reticente cu privire la abordarea constructivă a conflictelor.

Observăm din Tabelul 2.7., că în grupul de 46 cadre didactice lipsesc subiecți având drept abordare personală predominantă în conflict *ignorarea*, iar în privința abordării *implicare*, procentul este doar satisfăcător (21,7%). O explicație plauzibilă a acestei situații ar putea fi existența unui număr redus de cadre didactice *înalt persuasive*, ceea ce justifică, pe viitor, necesitatea propunerii unui *Program de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* pentru cadrele didactice (Anexa 8). Astfel, realizarea activităților de proiectare didactică și elaborarea proiectului didactic pentru utilizarea strategiilor de rezolvare a conflictelor, presupun ca profesorul să facă apel la următoarele atitudini ale comunicării persuasive: să analizeze atent care sunt cauzele conflictelor manifeste sau latente, care este stadiul în care acestea se află; să contureze într-o manieră cât mai exactă pozițiile părților implicate; să-i facă pe elevi să conștientizeze că nu își formează anumite convingeri doar pentru moment, ci și pentru viitor; să depășească modelele conformiste prin care doar dispune cine este „vinovatul”, ci să caute alături de elevi răspunsul la probleme; să realizeze un feed-back permanent, pentru a verifica înțelegerea și asigurarea retroacțiunii. Procesele de rezolvare a conflictelor școlare, valorificând comunicarea persuasivă, trebuie să fie modele alături de care atât școlile, cât și sistemul educațional per ansamblu, promovează ideea conform căreia elevii vor deveni cetățeni eficienți, echilibrați și flexibili.

Perspectiva valorilor rezolvării conflictelor pentru elevi impune *comunicarea persuasivă* în *rezolvarea conflictelor*, care, ca strategie de intervenție, presupune dimensionarea ofertei curriculare astfel încât să ofere elevilor cadrul necesar pentru a depăși conflictele care, inevitabil, se manifestă în câmpul educațional. Elevii trebuie să fie implicați în rezolvarea unor situații concrete, fiind necesar ca ei să devină responsabili și cooperanți. Având ca premisă favorabilă oportunitățile educaționale promovate de comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor, elevii vor fi capabili să gestioneze cu calm și coerent, conflictele apărute și în mediul social. Este recomandabil ca școlile să joace un rol determinant în promovarea unor soluții care să funcționeze în gestionarea relațiilor interpersonale.

Vizând formarea elevilor din perspectiva rezolvării conflictelor am pornit de la scopul inițial al proiectării *Chestionarului rezolvării conflictelor*, elaborat de J. McClellan, acela de a „măsura nivelurile de conștiințiozitate, de cunoștințe ale elevilor, frecvența implicării și a competențelor cu privire la rezolvarea conflictelor” [apud 120, p. 45] și anticipând puțin esența experimentului pedagogic, declarăm că acesta stabilește și măsura în care elevii învață și aplică anumite strategii de rezolvare a conflictelor. „Există deci o conexiune directă între scorurile obținute la itemii chestionarului și strategia de intervenție” [apud 120, p. 45].

În acest context, stabilim criteriile, indicatorii și descriptorii specifici rezolvării conflictelor, pe care îi redăm în Tabelul 2.8.:

Tabelul 2.8. Criterii, indicatorii și descriptorii ai rezolvării conflictelor de către elevi

Criterii	Indicatorii	Descriptorii de evaluare
<i>1. Viziune asupra conflictului</i>	- perceperea conflictului ca un produs natural al diversității; - promovarea noțiunii de „câștig-câștig” a situațiilor conflictuale	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>2. Atmosfera</i>	- recunoașterea efectului semnificativ al creării unei atmosfere terapeutice	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>3. Clarificarea percepțiilor</i>	- exprimarea clară asupra chestiunilor referitoare la conflict; - separarea persoanei de problemă; - acceptarea emoțiilor ca fiind rezonabile	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>4. Nevoi</i>	- identificarea nevoilor esențiale care trebuie satisfăcute în rezolvarea conflictelor; - distingerea între nevoile reale și dorințe secundare	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>5. Putere</i>	- clarificarea asupra propriei persoane și a valorilor; - deținerea abilităților de a dezvolta relația, înțelege interesele, crea opțiuni și înțelegere pe baza unor criterii obiective	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>6. Viitor</i>	- învățare din evenimentele din trecut; - focusare pe orientările viitoare	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>7. Opțiuni</i>	- nevoia de a crea opțiuni pentru a optimiza șansa de a atinge câștiguri mutuale reciproce	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>8. Abilitatea de „a face”</i>	- dezvoltarea unor scopuri reale pentru a crea metode prin care se poate obține ceva tangibil	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>9. Înțelegeri mutual benefice</i>	- părțile dobândesc un sentiment al parteneriatului în procesul rezolvării conflictelor, îndeplinindu-și nevoile	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)
<i>10. Extraconsiderații</i>	- expresia furiei; - legitimitate emoțională	Nivel de achiziție: -minim (4-9); -mediu (9-13); -avansat (13-20)

Subliniem astfel necesitatea modalităților de **valorificare a comunicării persuasive ca strategii de rezolvare a conflictelor** în contextul noilor realități și al orientării spre viitor.

D. Muste remarcă „o posibilă detaliere a componentelor competenței de comunicare specifică mediului didactic care include aspecte precum: empatia, tactul pedagogic, nivelul de

afectivitate, capacitatea de a asculta, capacitatea de a te face înțeles, de a explica; experiența de cunoaștere; menținerea interesului celuilalt, cunoștințe temeinice de specialitate; realizarea unui act de mediere între elev și conținuturi, motivația pentru realizarea actului didactic; capacitatea de a-i activa pe interlocutori; capacitatea de a oferi feedback” [66, p. 441].

În concluzie, prin elaborarea și implementarea unor principii, indicatori și criterii de proiectare a programului valorificării comunicării persuasive în mediul școlar se creează condițiile de a percepe aceasta ca pe o strategie constructivă de rezolvare a conflictelor.

2.3. Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor

În ceea ce privește procesul de elaborare a *Modelului pedagogic*, acesta a fost precedat de analiza unor idei, concepte, principii, teorii, paradigme.

Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor vizează concepția pe care ne-o asumăm ca expresie a unei gândiri pedagogice axată pe îmbunătățirea paradigmei comunicării educaționale. Afirmatia care a servit drept teză-principiu în elaborarea/descrierii *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* este: “Cât de bine comunicăm se determină nu prin cât de bine vorbim, ci prin cât de bine suntem înțeleși” [apud 70].

Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor are drept premisă fundamente pedagogice și psihologice și conceptualizează teoretic și practic valorificarea comunicării persuasive de către cadrul didactic din învățământul preuniversitar în perspectiva rezolvării conflictelor de către elevii din clasele gimnaziale.

Din perspectivă generală, componentele *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* sunt considerate părți interconectate, formând o unitate ireductibilă la însușirile elementelor componente [15].

În situația educativă se pornește de la premisa că toate provocările apărute trebuie să aibă efectele scontate. În situația persuasivă, provocarea privește o secvență a unui proces psihic, a unui comportament, care poate fi acceptat și deci integrat conștiinței elevului ca și cum i-ar aparține lui însuși și nu prin constrângere. În esență, constituirea comunicării persuasive drept strategie constructivă de rezolvare a conflictelor, presupune „o abordare sistematică a procesului vizat, care implică actorii educaționali, acțiunile acestora, orientate spre dezvoltarea preadolescentului/elevului; ajutorarea lui în situații de criză și dificultate” [78, p. 91].

„Schimbările în paradigma învățării aduc în prim plan următoarele caracteristici esențiale ale ei: *durabilitate, flexibilitate, funcționalitate, raționalitate, puterea de generalizare, orientarea spre aplicații* și generează noi modele de instruire. Important este faptul că aceste noi procese se învață prin constructivism, cumulativ, activ, cu reflecții, contextual, cu motivare intrinsecă” [211, p. 8].

Constructivismul a apărut *din nevoia de a analiza, a înțelege înțelegerea (meaning of meaning), a clarifica funcționalitatea cutiei negre a individului*. Această paradigmă poate fi expusă astfel: *cu cât sunt mai variate experiențele individuale, cu cât sunt supuse apoi unor confruntări cu ale altora, cu atât progresează și înțelegerea realității, cunoașterea ei* [205, p. 53]. Principiul priorității construcției mintale al constructivismului precizează că orice cunoaștere poate fi văzută ca un produs al activității cognitive generale, dar și ca o activitate mentală de procesare a informațiilor, de relaționare între diferitele mecanisme antrenate, de raportare la diverși factori noncognitivi – emotivitate, motivație, atitudine – și la mediul sociocultural [apud 46, p. 111].

J. Dewey (1972, 1977) afirmă că, pentru a se asigura esența cunoașterii (înțelegerea), individul trebuie să acționeze direct, să câștige experiență nemijlocită de învățare, prin acțiune proprie (bydoing), ca apoi să reflecteze asupra ei, dar se ajunge aici numai dacă elevul se confruntă cu situația de a câștiga această experiență reală de cunoaștere și de viață, de a se convinge singur despre importanța problemei/situației de rezolvat, de cunoscut. Această situație se află în contextul clasei sau al realității sociale, unde sunt create condiții de familiarizare, manipulare, de colaborare, de rezolvare a unor situații conflictuale, în desfășurarea acțiunii de înțelegere, de învățare [205, p. 53].

În alți termeni, citându-l pe A. Ghicov, *constructivismul este deci o strategie de formare și dezvoltare a elevului, acesta devenind constructorul propriei învățări și al propriei cunoașteri prin cercetare directă. Orientarea constructivistă se regăsește în esențializarea persoanei elevului și a valorilor lui. Elevul are un rol central în învățarea constructivistă, deoarece el produce experiențe cognitive, el reinterpretează, formulează ipoteze, el reflectează asupra problemelor. Comportamentul său de învățare dovedește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare* [46, p. 114].

Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor (Figura 2.15.) reprezintă un construct ideatic care orientează intervențiile educaționale la o juxtapunere a etapelor generale ale argumentării la fazele speciale de însușire a restructurării gândirii sau a atitudinilor prin comunicare persuasivă în direcția rezolvării conflictelor în mediul școlar.

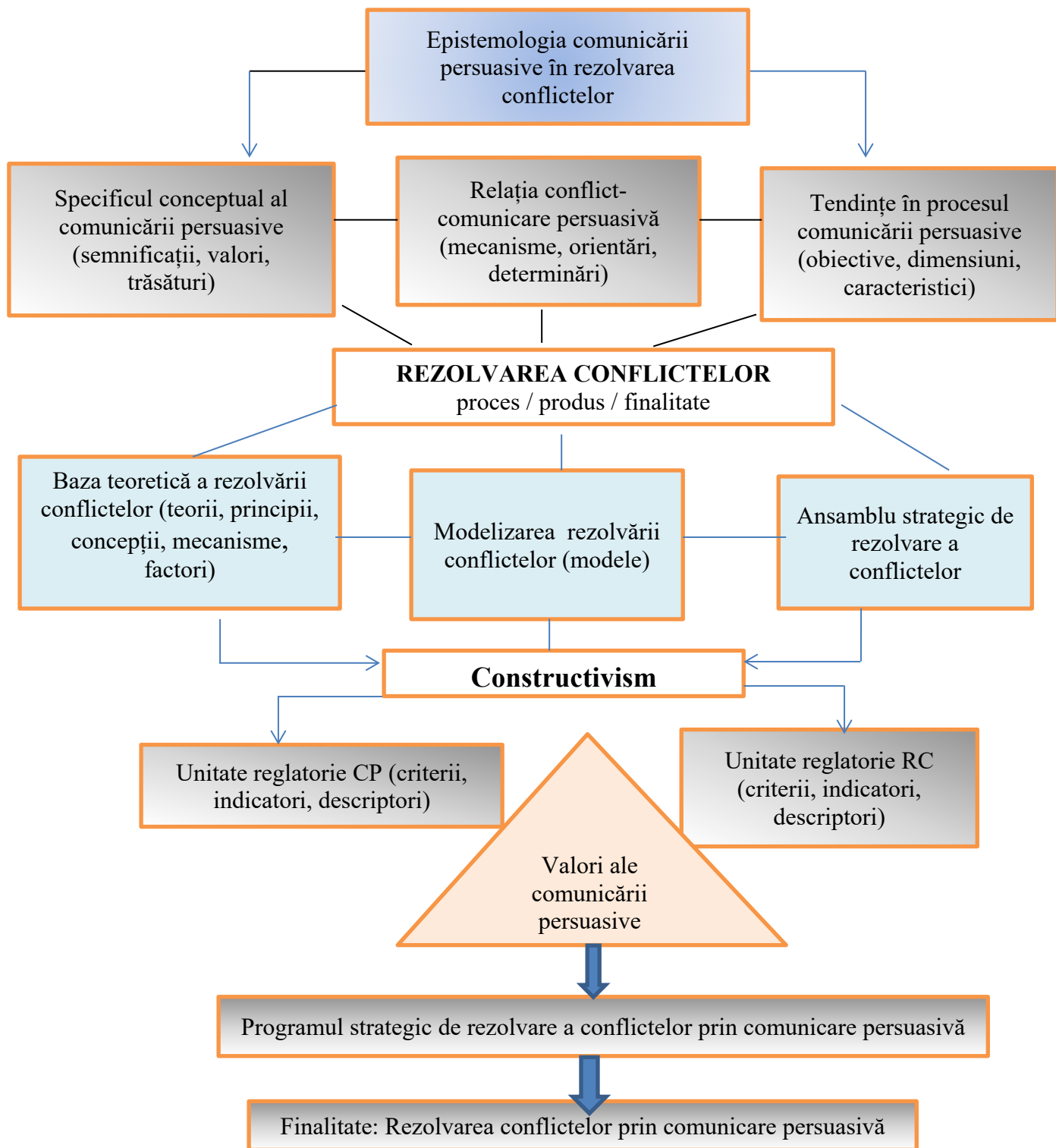


Fig. 2.15. Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor

Figura expusă prezintă *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*, fundamentat în baza resurselor epistemologice ale comunicării persuasive (teorii, paradigme, principii), care facilitează elaborarea unei viziuni

de ansamblu și integrate asupra comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor, cu scopul evidențierii evoluției strategiilor comunicative.

Modelul pedagogic se bazează pe luarea în considerare a situației educative, a specificului mediului școlar, realizarea obiectivelor de valorificare a comunicării persuasive de către cadrele didactice, respectarea fazelor generale de utilizare a comunicării persuasive și corelarea lor cu etapele constituirii comportamentului și atitudinilor, valorizarea principiilor de valorificare a comunicării persuasive și respectarea condițiilor necesare, implementarea tehnicilor specifice valorificării acestei comunicări [15].

Determinat teleologic la nivelul conținuturilor curriculare, *Modelul pedagogic* elaborat prezintă o perspectivă sistemică asupra acțiunilor cadrului didactic orientate spre rezolvarea conflictelor elevilor. Ca urmare a sintezei teoretice întreprinse, în baza cercetărilor în domeniul teoriei comunicării didactice, persuasiunii și conflictologiei, comunicarea persuasivă apare ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în *interacțiunea comunicativă*, bazată pe schimbarea de atitudini, fundamentată epistemologic de teoriile și principiile comunicării persuasive, valorificând mecanismele specifice persuasiunii, relevante pentru dezvoltarea comunicării persuasive, prin care profesorul contribuie la rezolvarea conflictelor dintre elevi, iar aceștia prezintă, la rândul lor, o conduită activă în comunicare prin receptare obiectivă, înțelegerea, implicarea, dezvoltarea mesajului persuasiv, demonstrând valori ale rezolvării conflictelor.

Axiologia comunicării persuasive se bazează pe concepte ale autorilor care au studiat comunicarea didactică, discursul didactic, competența de comunicare didactică, educația pentru comunicare. În această ordine de idei, promovăm următoarele valori ale comunicării persuasive : *calitatea argumentării, auto-disciplină, perseverență, ascultare activă, furnizarea încrederii, disciplină emoțională, forța argumentării, eficiența persuasiunii.*

Din punctul nostru de vedere, necesitatea abordării valorilor comunicării persuasive este determinată de adevărul axiomatic potrivit căruia eficiența în rezolvarea conflictelor este posibilă atunci când se dorește crearea disonanței (dacă se urmărește modificarea caracterului) sau a consonanței (dacă se intenționează păstrarea caracterului). În această ordine de idei, comunicarea persuasivă militează pentru obținerea consonanței psihologice prin inducerea perspectivei conform căreia „căutăm o lume în care predicțiile să se verifice, oameni care ne plac să aprobe aceleași lucruri ca și noi, iar valorile și atitudinile să nu intre în conflict cu niciun comportament” [apud 20, p. 96]. O valoare metodologică deosebită în contextul valorificării comunicării persuasive de către cadrul didactic o deține calitatea mesajului, care depinde de o serie de factori precum cei descriși:

- *caracterul incitant al mesajului*, care modelează specific schimbarea atitudinală. Astfel, persuasiunile care produc o stare acută de anxietate nu sunt capabile să genereze o schimbare atitudinală majoră.

- *inteligibilitatea* : cu cât un mesaj e mai inteligibil, cu atât impactul și eficiența sa sporesc.

- *inițiativa*: cel care lansează primul mesaj are un avantaj decisiv în „bătălia” informației pe terenul deschis de conținutul aceluși mesaj. Este vorba preponderent de comunicarea elev-elev, unde emițătorul primar își poate construi liniștit discursul, în vreme ce adversarul său va fi ocupat să răspundă, să demonstreze nedreptatea mesajului-sursă și nu va mai avea posibilitatea unui discurs propriu, coerent și eficient.

- *organizarea multistratificată a mesajului persuasiv*, care indică faptul că este esențial ca mesajele să se îmbine într-un discurs organizat: ordinea expunerii argumentale, avantajele potențiale ale prezentării unei concluzii explicite, prezentarea uni- sau multilaterală trebuie adecvate mediului de destinație.

- *natura convingerilor* țintei și temeiul ei, care pleacă de la postulatul dovedit în studii experimentale ce afirmă că atitudinile întemeiate afectiv sunt mai sensibile la argumente raționale, iar cele fundamentate cognitiv sunt mai permissive la argumente emoționale.

- transmiterea unui mesaj care recunoaște rolul tendințelor egototalitare ale subiectului. Un mesaj persuasiv nu poate neglija înclinația subiecților de a respinge natural informațiile cu care se află în dezacord și de a le accepta pe cele ce confirmă opiniile lor.

- *gradul de acceptare inițială* a conținutului mesajului de către țintă. Pentru ca o persoană să-și schimbe atitudinea, comunicarea trebuie să depășească minimul discrepantei, dar să nu conțină o discrepantă majoră, dincolo de pragul respingerii [14].

Studiind comunicarea interpersonală, G. Albu analizează comunicarea persuasivă prin descrierea modelelor elaborate de specialiști în psihologia persuasiunii (modelul lui J.N. Kapferer ; modelul elaborat de C. Hovland, I. Janis, H. Kelley ; modelul probabilității de elaborare conceput și propus de R. Petty și I. Cacioppo ; modelul lui H. Rank ; teoria ierarhiei convingerilor elaborată de M. Rokeach). Modelele expuse fac referire la abordarea fenomenului, atât din direcția agentului persuasiv (a locutorului), cât și a agentului persuadat (interlocutorului; receptorului). În analiza factorilor comunicării persuasive pentru *Modelul pedagogic* elaborat ne-am axat demersul investigativ pe evaluarea calității comunicării persuasive. În acest context, cercetătorii au determinat trăsăturile care par să caracterizeze oratorii persuasivi și credibili : priceperea, veridicitatea (sinceritatea) și dinamismul [20, p. 128].

Elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* a presupus analiza principiilor persuasiunii propuse de R. Cialdini: principiul autorității, principiul atractivității, principiul reciprocității, principiul

angajamentului, principiul validării sociale (consensului) și principiul rarității și opinia acestuia conform căreia: „*mecanismele comportamentale puse în mișcare de aceste principii permit declanșarea actului de complezență fără exercitarea de presiuni și, de multe ori, fără ca manipularea să devină evidentă*” [45, p. 51]. În funcție de acest reper epistemologic, am detaliat *principiile comunicării persuasive*, particularizându-le mediului educațional [14]:

1. „În contextul comunicării didactice, argumentul **autorității** cadrului didactic este un mecanism important pentru a atinge persuasiunea care îl determină pe profesor să-și impună ideile în mintea elevului pentru că este considerat o autoritate („magister dixit”), care adesea determină ca elevii să accepte o schimbare de comportament pentru că astfel li s-a cerut de către profesor sau așa este stipulat în manual sau în curs ci nu pentru că cerința a fost justificată sau înțeleasă în plinătatea validității și necesității sale” [106, p. 147]. Prin discursul persuasiv, profesorul reușește să stabilească cu elevii o relație care nu riscă să cadă în niciuna dintre extreme: excesul de autoritate sau de familiaritate, oricare dintre ele fiind dăunătoare. Dimpotrivă, „*distanțarea permite profesorului să-și mențină o stare de disponibilitate față de fiecare elev, în timp ce apropierea îl asigură pentru a înțelege empatic doleanțele și trăirile elevilor*” [23, p. 73].

2. „Principiul **atractivității** reprezintă un alt aspect de care depinde eficiența comunicării persuasive. În multe cazuri de comunicare directă, receptorii observă și consideră apariția sursei ca fiind plăcută sau neplăcută și își formează impresiile chiar înainte ca sursa să emită mesaje verbale” [106, p. 147]. Prin ținuta sa, apariția fizică, atitudinea pe care o adoptă, profesorul devine o imagine pozitivă sau negativă pentru educabili.

3. R. Cialdini afirmă că „regula **reciprocității**” este un instrument foarte puternic pentru obținerea conformității, motiv pentru care este dificil de reacționat împotriva propriei persoane. Conform autorului, „*la prima vedere, avem doar două opțiuni: fie să cedăm, fie să refuzăm și să suferim consecințele asupra sentimentelor de dreptate și de obligație adânc întipărite în noi*”, însă acestea nu sunt singurele opțiuni. Soluția pe care o propune R. Cialdini este că trebuie să acceptăm propunerile dezirabile ale altora, dar să le vedem drept ceea ce sunt, nu ce sunt prezentate a fi [164]. Astfel, atunci când profesorul comunică unui elev o notă mai mare decât cea pe care o merită, acesta acceptă favorul, recunoscând însă obligația de a-l returna în viitor, prin pregătire temeinică.

4. „**Impulsul de a fi** (și a părea) **consecvent** constituie un instrument de influențare socială extrem de puternică, făcându-ne adesea să acționăm în moduri care sunt clar contrare intereselor noastre” [ibidem, p. 54]. Conform principiului **angajamentului** și al consecvenței, elevii vor simți nevoia de a da curs unei solicitări din partea profesorului dacă vor considera că

aceasta este în concordanță cu angajamentele pe care și le-au asumat anterior în prezența cadrului didactic.

5. Contextul global, dar și cel imediat, situațional, pot construi, împreună, un corolar de dispoziții, prevederi, etc. care-l *sechestrează* pe individ, acoperindu-l cu o *plasă psihosocială* care-l obligă să gândească, să simtă și să acționeze în deplin acord cu normele autorizate. „El învață astfel să se supună standardelor majorității, să nu devieze de la normele comune, să respecte convențiile care asigură *integrarea în colectiv*, adică alinierea care furnizează confort fizic și psihic” [69, p. 325]. Acest principiu al **consensului** se regăsește și în mediul educațional, unde tendința de a presupune că o acțiune este corectă în măsura în care o fac și alții este exploatată în diverse moduri.

6. Potrivit principiului **rărității**, indivizii înclină să acorde mai multă valoare oportunităților, resurselor, atunci când acestea sunt mai puțin disponibile. În cazul în care există mai puține resurse sau mai puțin timp pentru a le obține, există tendința de a le dori mai mult. Cadrul didactic care dorește ca elevii să se documenteze asupra unei anumite teme îi poate motiva dacă solicită prezentarea proiectului „doar în ora viitoare” pentru obținerea notei maxime.

În contextul expunerii anterioare a *principiilor comunicării persuasive*, vom efectua o succintă analiză și a mecanismelor persuasiunii. Pornind de la perspectiva tridimensională asupra atitudinii se pot determina procesele și mecanismele psihologice (cognitive, afective, comportamentale) care au rol în schimbarea atitudinilor, deci în manifestarea persuasiunii.

Conform lui I. Dafinoiu, „cercetările ce abordează calea comportamentală pentru a ajunge la o schimbare atitudinală nu intră, deseori, sub incidența definiției restrictive a persuasiunii, întrucât se caracterizează prin absența unui proces comunicațional convențional, adică a unui schimb de informații” [35, p. 301]. Totuși, autorul conchide că includerea acestor cercetări în domeniul persuasiunii este datorată faptului conform căruia ”tehnicile de influență ce-și propun schimbarea atitudinilor prin modificarea inițială (deseori mică) a comportamentelor declanșează procesele psihologice ale schimbării, asigurând, în același timp, subiectului țintă iluzia libertății deciziei” [ibidem, p. 301]. Ca tehnici din această categorie sunt menționate: tehnica „piciorului în ușă” (*foot-in-the-door*), tehnica „ușii în față” (*door-in-the-face*), tehnica „aruncării mingii la joasă înălțime” (*low-balling*) și tehnica „jucării de rol” (*role playing*), invocată preponderent în relație cu auto-persuasiunea. „Totuși, cele mai consistente explicații privind mecanismul schimbării atitudinilor în condițiile angajării într-un comportament contra-atitudinal sunt cele derivate din teoria disonanței cognitive (L. Festinger, 1957)” [ibidem, p. 303].

Mecanismele prezentate servesc în dinamica dezvoltării comunicării persuasive a cadrelor didactice, reflectând necesitatea formării continue pe această direcție.

De asemenea, a fost identificată investigațional, componenta privind mecanismele specifice persuasiunii: *natura probelor (argumentelor); expresivitatea comunicării; natura, amplitudinea și impactul ideilor comunicate; seducția.*

Cu referire la câmpul relațional dintre actorii educaționali, „activitatea educațională trebuie să integreze pe lângă dimensiunea informativă și pe cea relațională (...). Ca urmare, profesorul este încurajat să creeze relații pozitive între el și elevi și totodată să stimuleze relaționarea și comunicarea constructivă între elevi, în vederea prevenirii sau diminuării conflictelor” [51, p. 43-44].

Elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* a implicat și analiza principiilor esențiale de abordare a conflictelor: toleranță, oportunitate, operativitate, transparență, concepere, previziune.

Rezolvarea conflictelor se axează pe un proces interactiv de comunicare, iar „informația emisă și receptată poate contribui la demararea unui dialog în deplin consens și la aplanarea divergențelor” [21]. Abordarea rezolvării conflictelor prin comunicare persuasivă, pornind de la *Modelul pedagogic* prezentat în figura 2.15., necesită un **program/ curriculum educațional** autentic, axat pe trei componente:

- setul de principii de rezolvare a conflictelor, pornind de la *principiile* fundamentale ale educației pentru rezolvarea conflictelor;
- setul de *principii ale persuasiunii*, prezentate în subcapitolul 2.2;
- *principiile comunicării persuasive în planul rezolvării conflictelor* (valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor)

Principiile rezolvării conflictelor se bazează pe principiile fundamentale ale educației pentru rezolvarea conflictelor [70, p. 281-282]:

- folosirea proceselor de rezolvare a conflictelor în disputele școlare poate îmbunătăți climatul educațional;
- utilizarea celor mai eficiente strategii în scopul rezolvării conflictelor și reducerii cazurilor de comportament necivilizat, violență, vandalism, abandon școlar;
- conștientizarea că la o mai profundă înțelegere a propriei personalități, precum și a celor din jur, constituie buna pregătire pentru rezolvarea conflictelor atât a elevilor, cât și a profesorilor;
- educația pentru rezolvarea conflictelor îl antrenează pe elev în a accepta puncte diferite de vedere, abilitate, lucru important într-o lume diversă și multiculturală;
- diseminarea bunelor practici în rezolvarea conflictelor sporește capacitățile subiecților de ascultare, gândire critică și soluționare de probleme – abilități fundamentale pentru orice învățare și educație [16].

Practica educațională demonstrează că profesorii adoptă o abordare personală predominantă în conflict. Deducem în aceste circumstanțe că „rezolvarea situației conflictuale în dependență de esența ei înseamnă: (1) a stabili motivul situației conflictuale, cauza ei; (2) a defini zona de interese a situației conflictuale (premisele ei obiective, cercul întrebărilor abordate în situația de conflict); (3) a analiza motivele subiective de intrare a fiecărei părți în situația dată” [70, p. 252].

Totuși, stabilirea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor, presupune, întâi de toate, un sistem de *principii educaționale*:

- principiul cointeresării/valorificării consecințelor psihologice ale conflictului;
- principiul analizei sistemice a cauzelor conflictului;
- principiul înlăturării responsabilității unilaterale pentru apariția conflictului;
- principiul neutralității [ibidem, p. 256].

În cele ce urmează efectuăm o analiză detaliată a acestora:

Principiul cointeresării/valorificării consecințelor psihologice ale conflictului

Aderând la *perspectiva interacționistă*, conflictul este abordat *din prisma efectelor sale benefice*, pornind de ipoteza că un grup pașnic, armonios și cooperant riscă să devină static, apatic, să nu răspundă nevoii de schimbare, inovație și îmbunătățire [187, p. 168]. În acest context, se impune în spațiul educațional diseminarea experiențelor pozitive de rezolvare a conflictelor, flexibilizarea gândirii, reevaluarea relațiilor. În sens psihologic rezolvarea conflictelor și rezolvarea problemelor țin de încercarea de a face față incongruenței, nepotrivirilor între ceea ce este și ceea ce ar putea fi [70, p. 252].

Principiul analizei sistemice a cauzelor conflictului

Potrivit autorilor M. Deutsch, P. Coleman [apud 92, p. 18], citați de E. Țărnă, analiza cauzei ce determină apariția conflictului este prioritară în procesul rezolvării conflictului, reclamând, totodată, și o analiză minuțioasă a problemelor implicate în conflict orientate pe: delimitarea tipului, dimensiunea și rigiditatea problemei. Tipologia problemelor declanșează diverse conflicte, totuși este de preferat ca cele definite drept victorie-înfrângere, pentru a căror rezolvare nu există o cale de mijloc să fie mai atent controlate întrucât conduc la rezolvări mai puțin constructive. Dimensiunea conflictului poate fi percepută diferit de fiecare parte implicată: pare mică pentru toți acei care cred că pot câștiga și pare mare pentru acei care consideră că vor pierde, dacă alții câștigă [ibidem]. Rigiditatea problemei se poate naște din lipsa alternativelor sau poate fi cauzată de posibilitățile reduse de satisfacere a intereselor părților din conflict. Analizând cauza conflictelor, vom remarca că aceasta ne furnizează informații cu privire la rezolvarea lor eficientă. O generalizare a acestora este propusă de M. Deutsch, în adaptarea E. Țărnă [92, p. 18]: *controlul resurselor; preferințe și antipatii, în care gusturile și activitățile unei*

părți le influențează pe cele ale altei părți; valori care revendică faptul că o valoare sau un set de valori trebuie să fie dominante; credințe asupra cărora există divergențe cauzate de fapte, informații, realități; natura relației dintre părțile aflate în conflict.

Principiul înlăturării responsabilității unilaterale pentru apariția conflictului

Metodele aplicate în rezolvarea conflictelor interpersonale sunt întotdeauna unice, iar aceasta se datorează și complexității participanților la conflict, care, după cum remarcă E. Țărnă [ibidem, p. 82] invocă atât cunoașterea în profunzime a personalității, cât și o analiză amănunțită a stilului individual, dar și a situației conflictuale. Deseori, conflictul este provocat de tendința partenerului de a-l percepe greșit pe celălalt sau de a-l considera singurul răspunzător de situația creată. Gradul în care fiecare participant îl vede și îl înțelege pe celălalt imprimă asumarea și tratarea responsabilă a conflictului, deci rezolvarea lui constructivă.

Principiul neutralității

Dacă nu se cooptează alți participanți, conflictul predispune la împăcare și rezolvare eficientă atunci când este adoptată neutralitatea. Aceasta însă nu poate fi contemplatoare, ci trebuie să dinamizeze părțile conflictuale să acorde ajutorul solicitat.

Teleologia comunicării persuasive vizează componenta schimbării atitudinilor elevilor în rezolvarea conflictelor. În acest sens, procesul instructiv-educativ recurge la o serie de acțiuni: *argumentare pertinentă, ascultare activă, comunicare eficientă, vorbire ornată*. Referindu-ne la necesitatea strategiilor de rezolvare a conflictelor, preluăm din literatura de specialitate concepția lui H. Calero, care în *Winning the Negotiations* (1979), evocă: „pentru că există o problemă, pentru că e necesară explorarea unei situații, pentru că trebuie de influențat, de convins sau motivat un interlocutor, pentru că trebuie de inițiat, de adaptat” [apud 70, p. 215], în situația de învățare.

Principiile de rezolvare a conflictelor, propuse de autorii W. Ury, R. Fisher și Patton, în lucrarea *Getting to Yes* [116], devin fundamentale pentru a-i ajuta pe elevi să cunoască și să aplice strategiile de rezolvare a conflictelor. Redăm aceste linii directoare, utile și cercetării noastre: principiul separării indivizilor de problemă (de percepție, emoțională sau de comunicare); principiul concentrării pe interese, nu pe poziții; principiul creării de opțiuni pentru un câștig mutual; principiul folosirii criteriilor obiective.

În această ordine de idei, pentru a evalua modalitățile de rezolvare a conflictelor interpersonale pornind de la strategiile descrise de D. Weeks (1994) și R. Fisher și W. Ury (1991), autorul J. McClellan (1997) a elaborat un instrument nou, *Chestionarul rezolvării conflictelor*, care „își propune să măsoare nivelurile de conștientizare ale parteneriatului în conflicte și frecvența implicării în activități care pot fie să împiedice, fie să promoveze o astfel de relație” [120].

În practica educațională, cadrul didactic, în calitatea sa de manager, trebuie să posede o serie de competențe: competența conceptuală, competența pedagogică, competența profesională, competența interpersonală, competența de comunicare, competența social-psihologică, competența de negociere.

În viziunea noastră, toate competențele sunt importante, însă ne atrage atenția personalitatea cadrului didactic care manifestă competențe de comunicare persuasivă, făcându-l eficient în aplicarea acesteia ca strategie de rezolvare a conflictelor. În acest context, V. Goraș-Postică (2013) remarcă faptul că: „Formarea și dezvoltarea competențelor comunicative este una dintre problemele principale ale demersului educațional contemporan, deoarece capacitatea individului de a se angaja eficient într-un act de comunicare și negociere, pe temeiul unor cunoștințe și abilități profunde și largi, constituie o trăsătură a specialistului modern” [apud 87, p. 207].

Vizând aceste trăsături ale cadrului didactic, putem afirma că acesta devine un exponent esențial al educației pentru rezolvarea conflictelor, obiectiv prioritar al educației postmoderniste. Informațiile polarizate în jurul aspectelor stabilite sunt în măsură să faciliteze sesizarea situației existente la nivelul realității educaționale cu privire la capacitatea cadrului didactic de a fi persuasiv și implicat astfel încât să determine dezvoltarea acelor paliere deficitare privind rezolvarea conflictelor dintre elevi.

Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor vizează abordarea fenomenului din: (1) perspectiva valorificării comunicării persuasive a profesorului; (2) perspectiva promovării valorilor rezolvării conflictelor pentru elevi prin valorificarea comunicării persuasive. În viziunea noastră, abilitățile de a învăța cum să rezolvi conflictele pot fi predate și învățate, dar, în special, consolidate prin reflecție și analiză.

În concluzie, din *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* desprindem ideea conform căreia având drept premisă *epistemologia comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor* și ținând cont de *specificul conceptual al comunicării persuasive (semnificații, valori, trăsături), relația conflict-comunicare persuasivă (mecanisme, orientări, determinări) și tendințele în procesul comunicării persuasive (obiective, dimensiuni, caracteristici)* putem fundamenta **rezolvarea conflictelor** drept *proces/produs/finalitate*. Acestui sistem i se subordonează *baza teoretică a rezolvării conflictelor (teorii, principii, concepții, mecanisme, factori), modelizarea rezolvării conflictelor (modele) și ansamblul strategic de rezolvare a conflictelor* care susțin paradigma **constructivismului** prin *unitatea reglatorie CP (criterii, indicatori, descriptori)* și *unitatea reglatorie RC (criterii, indicatori, descriptori)* care contribuie la conturarea **valorilor**

comunicării persuasive. Datorită demersului formativ inclus în *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* se promovează educația pentru rezolvarea conflictelor, iar finalitățile acestor activități sunt reflectate în rezolvarea conflictelor prin comunicare persuasivă.

2.4. Concluzii la capitolul 2

În capitol s-a reliefat faptul că în mediul școlar conflictele sunt o realitate, cauzele sunt diverse, dar rezolvarea lor este o oportunitate educațională. Implementând programe educaționale comprehensive de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor, comunitățile școlare pot îmbunătăți climatul educațional și pot avea un impact asupra viitorului. Scopul lor constă în *formarea la elevi a competențelor de interacțiune constructivă și reglare-rezolvare a conflictelor apărute în colectivele școlare fără a apela la presiune, ci doar la comunicare persuasivă.*

1. Investigația a permis să stabilim faptul că politicile și practicile educaționale promovează formarea *competenței personale, sociale și de a învăța să înveți.* Analiza epistemologică, observațiile, dar și concluziile deduse din investigația experimentală preliminară pe două loturi independente (46 cadre didactice și 30 elevi), au asigurat: precizarea și descrierea modelelor explicative ale conflictului (*modelul triadic dinamic, modelul cu 3 componente a lui B. Mayer, modelul procesului conflictului, modelul preocupărilor bilaterale, modelul oferit de Forsyth*); dezvăluirea tipurilor de personalitate, a caracteristicilor și abordărilor comunicării și rezolvării conflictelor interpersonale.

2. Elaborarea și detalierea *criteriilor, indicatorilor și descriptorilor comunicării persuasive în mediul școlar; analiza abordărilor personale predominante în conflict* ale cadrelor didactice și a *nivelului de persuasiune* au asigurat precizarea fundamentelor comunicării persuasive, la modul general și, în mod special, ale implicațiilor acestora în rezolvarea conflictelor elevilor.

3. Determinarea, formularea și particularizarea *principiilor fundamentale ale educației pentru rezolvarea conflictelor, ale persuasiunii cât și ale comunicării persuasive în planul rezolvării conflictelor* au reperat elaborarea și fundamentarea științifică a *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* având drept premisă epistemologia comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor și drept finalitate rezolvarea conflictelor prin comunicare persuasivă.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A PROGRAMULUI STRATEGIC AL COMUNICĂRII PERSUASIVE DE REZOLVARE A CONFLICTELOR

3.1. Comunicarea persuasivă ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor în mediul școlar – experiment de constatare

- **Designul experimentului**

Prin demersul metodologic al cercetării se propune validarea experimentală a componentelor care asigură valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar.

Obiectivele cercetării, care au subliniat esența experimentului pedagogic ca proces etapizat și complex au fost:

- investigarea comunicării persuasive a elevilor prin determinarea nivelului de persuasiune;
- investigarea modalităților de rezolvare a conflictelor prin determinarea nivelului de rezolvare a conflictelor și a eficienței în acest proces (pentru elevi);
- stabilirea eficienței *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* destinat elevilor.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat în trei etape :

1. Etapa de constatare a nivelului inițial de persuasiune a elevilor; stabilirea eficienței în rezolvarea conflictelor de către elevi și a nivelului rezolvării conflictelor;
2. Etapa formativă, de aplicare a *Programului strategic*;
3. Etapa finală, de verificare a nivelului de persuasiune în direcția creșterii eficienței în abordarea și rezolvarea conflictelor.

Instrumentele pedagogice utilizate, care conțin reperele teoretico–aplicative determinate și consolidate în procesul investigației, sunt subordonate strategiei.

Ipoteza generală a cercetării: Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor va fi eficientă dacă vom:

- fundamenta cadrul conceptual și teoretic vizând comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar;
- analiza conflictele în mediul școlar cauzate de lipsa comunicării persuasive;
- identifica principiile comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în clasele gimnaziale;
- preciza configurația strategiilor de rezolvare a conflictelor în practica educațională;
- elabora *Modelul pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* și experimenta și valida *Programul strategic de rezolvare a*

conflictelor prin comunicare persuasivă care încorporează fundamentele teoretico-aplicative ale procesului respectiv.

Ipoteze de lucru:

1. Există diferențe semnificative în ceea ce privește toate dimensiunile cercetate privind rezolvarea conflictelor între elevii care participă la Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă și cei care nu au beneficiat de acesta.

2. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor și respectiv, nivelul rezolvării conflictelor între elevii care participă la Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă și cei care nu au beneficiat de acesta.

Eșantionul cercetării

În experiment au fost antrenați 138 și 24 profesori ai acestora pe perioada anului școlar 2020-2021, de la Școala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani și Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi. Am procedat la împărțirea aleatorie a acestora în două grupuri: grupul experimental și grup de control (elevi). Experimentul formativ a fost realizat în grupuri experimentale, pe un eșantion de 69 elevi. Elevii cuprinși în experiment au vârste cuprinse între 11 și 15 ani (anul școlar 2020-2021), făcând parte din clasele a V-a, a VI-a și a VII-a. Participarea acestora în cadrul cercetării a fost benevolă, ei fiind asigurați de confidențialitatea răspunsurilor furnizate.

Metodologia cercetării vizează chestionarul ca instrument de bază aplicat pe întregul lot de subiecți (Tabelul 3.1.), alături de grila de autoevaluare, analiză statistică a datelor, deducție și generalizare.

Tabelul 3.1. Metodologia cercetării experimentale

Momentul aplicării	Metode de investigație	Eșantion total (24 cadre didactice; 138 elevi)
Pretestare posttestare	Sunteți persuasiv în comunicare? (chestionar adaptat după E. Țărnă)	- 138 elevi
Pretestare posttestare	Chestionarul rezolvării conflictelor (Mc Clellan, 1997)	- 138 elevi

Descrierea instrumentelor de investigare

De regulă, experimentul este discutat prin raportarea la metodele de tip observațional, inclusiv a celor numite de documentare sau care utilizează chestionarul.

În vederea alegerii instrumentelor pentru cercetare am constatat că, în ceea ce privește conflictul în mediul educațional, instrumentarul este foarte vast, noi considerând mai relevante două chestionare: *Cum abordez conflictele?* (W. Kreidler) destinat cadrelor didactice din cadrul studiului preexperimental prezentat în Subcapitolul 2.1 și *Chestionarul rezolvării conflictelor*–

Conflict Resolution Questionnaire (J. McClellan), tradus de noi (Anexa 6), aplicat elevilor. Întrucât pe dimensiunea comunicării persuasive nu am identificat un chestionar care să convină cercetării noastre, am elaborat un chestionar propriu (*Sunteți persuasiv în comunicare?*), utilizând itemi din două chestionare ale autoarei E. Țărnă (*Sunteți un bun ascultător?*, *Sunteți un bun vorbitor?*).

1. **Chestionarul „Sunteți persuasiv în comunicare?”** a fost elaborat pentru determinarea nivelului de persuasiune (elevi și cadre didactice) și aplicat atât în etapa de constatare, cât și în cea de control pentru elevi și în cadrul studiului de caz -pentru profesori. A dovedit o consistență internă bună (alfa Cronbach=0,755). Conține un număr de 15 itemi, dispuși pe câteva coordonate esențiale ale comunicării și interacțiunii didactice: calitatea argumentării (itemul 1), auto-disciplina (itemul 2), perseverență (itemii 3 și 5), ascultare activă (itemii 4 și 8), furnizarea încrederii (itemii 7 și 10), asigurarea retroacțiunii (itemul 9), disciplină emoțională (itemul 11), forța argumentării (itemii 12, 13 și 14), eficiența pedagogică (itemii 6 și 15). Fiecare afirmație a fost apreciată folosindu-se scala: 5-întotdeauna, 4-aproape întotdeauna, 3-uneori, 2-rareori, 1-niciodată. Scorul total se obține prin însumarea celor 15 scoruri parțiale, putând fi obținute punctaje cuprinse între 15 și 75. În funcție de scorul obținut, subiectul este încadrat într-un anumit nivelul de persuasiune, astfel:

➤ Nivelul înalt de persuasiune (scor peste 64). Subiecții din această categorie încearcă întotdeauna sau aproape întotdeauna să-și dezvolte capacitatea de a-i convinge pe cei din jur, nu devin ostili sau incitați în cazul în care opiniile interlocutorului diferă, repetă detaliile esențiale ale unui subiect, au grijă întotdeauna ca nimic să nu le distragă atenția atunci când comunică, se asigură întotdeauna că interlocutorul știe ce se dorește de la ei, își exprimă real intenția, se asigură că transmit încredere, dau impresia că ascultă părerea opinentului, solicită întotdeauna folosirea feedback-ului și a parafrazării, orientează întotdeauna interlocutorul spre direcția urmărită, apelează frecvent la sugestii afective în discuție aducând în același timp și argumente solide, încearcă întotdeauna sau aproape întotdeauna să înlăture prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea, nu intimidează ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense sau prelungite, atacuri verbale, nu obstrucționează exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere ale interlocutorului.

➤ Nivel bun de persuasiune (scor între 50 și 63). Subiecții din această categorie doresc să-i convingă pe cei din jur, devin puțin ostili sau incitați în cazul în care opiniile interlocutorului diferă, repetă detaliile esențiale ale unui subiect, au grijă uneori ca nimic să nu le distragă atenția atunci când comunică, se asigură uneori că interlocutorul știe ce se dorește de la ei, încearcă să își exprime real intenția, se asigură uneori că transmit încredere, dau impresia uneori că ascultă părerea opinentului, solicită uneori folosirea feedback-ului și a parafrazării,

orientează uneori interlocutorul spre direcția urmărită, apelează uneori la sugestii afective în discuție aducând în același timp și argumente solide, încearcă uneori să înlăture prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea, nu intimidează ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense sau prelungite, atacuri verbale, nu obstrucționează uneori exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere ale interlocutorului.

➤ Nivel mediu de persuasiune (scor între 40 și 49). Subiecții din această categorie doresc rareori să-i convingă pe cei din jur, devin chiar ostili sau incitați în cazul în care opiniile interlocutorului diferă, repetă rareori detaliile esențiale ale unui subiect, au grijă rareori ca nimic să nu le distragă atenția atunci când comunică, se asigură rareori că interlocutorul știe ce se dorește de la ei, nu încearcă să își exprime real intenția, se asigură rareori că transmit încredere, dau impresia rareori că ascultă părerea opinentului, solicită rareori folosirea feedback-ului și a parafrazării, orientează rareori interlocutorul spre direcția urmărită, apelează rareori la sugestii afective în discuție aducând în același timp și argumente solide, încearcă rareori să înlăture prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea, intimidează uneori ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense sau prelungite, atacuri verbale, obstrucționează uneori exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere ale interlocutorului.

➤ Nivel redus de persuasiune (sub 39). Subiecții din această categorie doresc foarte rar să-i convingă pe cei din jur, devin chiar ostili sau incitați în cazul în care opiniile interlocutorului diferă, nu repetă detaliile esențiale ale unui subiect, nu au grijă ca nimic să nu le distragă atenția atunci când comunică, nu se asigură că interlocutorul știe ce se dorește de la ei, nu încearcă să își exprime real intenția, nu se asigură că transmit încredere, nu dau impresia că ascultă părerea opinentului, nu solicită folosirea feedback-ului și a parafrazării, nu orientează interlocutorul spre direcția urmărită, nu apelează la sugestii afective în discuție aducând în același timp și argumente solide, nu încearcă să înlăture prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea, intimidează ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense sau prelungite, atacuri verbale, obstrucționează exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere ale interlocutorului.

2. ***Chestionarul rezolvării conflictelor (Conflict Resolution Questionnaire)*** elaborat de J. McClellan, a fost evaluat de M. Henning și a demonstrat proprietăți psihometrice excelente. În cadrul cercetării noastre a fost folosit atât în etapa de constatare, cât și în cea de control, fiind tradus de noi. Chestionarul cuprinde 40 de itemi grupați pe 10 subscale: viziunea asupra conflictului (v), atmosfera (a), clarificarea percepțiilor (c), nevoi (n), putere pozitivă a relației (p), focusare asupra viitorului (f), deschidere spre opțiuni (o), dezvoltarea abilității “de a face” pași spre acțiune (d), aranjamente pentru beneficii mutuale (m), considerații extra (x). Chestionarul mai are un item suplimentar, al 41-lea, care evaluează eficiența în rezolvarea

conflictelor. Fiecărui item i se poate acorda un punctaj de la 1 la 5 (1- aproape niciodată, 2 – ocazional, 3- jumătate din timp, 4- de obicei, 5 – aproape întotdeauna). Pentru întrebările 1, 3, 13, 18, 22, 24, 26, 27,31, 32, 33, 35 se face reversarea scorurilor (5 devine 1, 4 devine 2, 3 rămâne 3, 2 devine 4, 1 devine 5). Scorul total se obține prin însumarea scorurilor obținute la subscale. Cel mai mic scor care se poate obține la o subscală este 4, iar cel mai mare 20.

Ca și interpretare a rezultatelor, autorul chestionarului menționează că, cu cât scorul total obținut este mai mare, cu atât subiectul deține modalități mai bune de rezolvare a conflictelor.

În cadrul anului școlar 2020-2021, cadrele didactice au implementat la clasele de elevi *demersul formativ*, în cadrul opționalului (cu caracter experimental) sau prin fuziune în cadrul unor discipline (*Limba și literatura română, Educație socială, Consiliere și dezvoltare personală*), cu scopul asigurării rezolvării conflictelor, au avut discuții cu elevii într-o manieră constructivă, „influențând cu tact pedagogic personalitatea copiilor” [55, p. 98].

În contextul prelucrărilor statistice a fost abordată atât statistica descriptivă, pentru analiza frecvențelor și procentelor fiecărei variabile în parte, cât și statistica inferențială, uzitată în scopul acceptării sau respingerii ipotezelor cercetării.

- **Dimensiunea constatativă a experimentului pedagogic**

La etapa de constatare a experimentului s-a procedat la anchetarea subiecților cercetării (elevilor) în vederea stabilirii nivelului de persuasiune și a nivelului rezolvării conflictelor, respectiv a eficienței în rezolvarea conflictelor.

Astfel, elevilor li s-a explicat utilitatea administrării chestionarului, li s-a garantat faptul că răspunsurile nu influențează în niciun fel situația lor academică, le-au fost date indicații suplimentare privind conținutul itemilor; li s-a propus să aprecieze afirmațiile din Chestionarul „*Sunteți persuasiv în comunicare?*” pe o scală de la 1 la 5. Afirmațiile reflectă comportamente specifice ale competenței de comunicare persuasivă, nivelul procentual al fiecărui item fiind prezentat în Tabelul 3.2.:

Tabelul 3.2. Rezultatele autoevaluării comunicării persuasive de către elevi (%) – etapa de constatare

Itemul	Valori ale scalei									
	5-întotdeauna		4 – aproape întotdeauna		3 - uneori		2 - rareori		1 – niciodată	
	Grup de subiecți (GE, GC)									
I1: „Încerc în mod activ să-mi dezvolt abilitatea de a-i convinge pe cei din jur”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	15,9%	15,9%	23,2%	27,5%	27,5%	23,2%	18,8%	27,5%	14,5%	18,8%
I2: „Evit să devin ostil sau incitat în cazul în care opiniile interlocutorului diferă de ale mele”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	5,8%	24,6%	18,8%	18,8%	29,0%	18,8%	24,6%	24,6%	21,7%	13%

I3: „Respect detaliile esențiale ale unui subiect pentru ca interlocutorul să știe exact aspectele considerate importante”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	14,5%	17,4%	20,3%	20,3%	33,3%	23,2%	15,9%	27,5%	15,9%	11,6%
I4: „Atunci când comunic, am grijă ca nimic să nu distragă atenția mea și a celor din jur”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	15,9%	17,4%	24,6%	30,4%	23,2%	18,8%	27,5%	21,7%	8,7%	11,6%
I5: „Mă asigur că interlocutorul meu știe ce vreau de la el”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	15,9%	0%	13%	27,5%	31,9%	23,2%	21,7%	31,9%	2,9%	8,7%
I6: „Am grijă ca semnalele nonverbale să fie în acord cu cele verbale, convingând interlocutorul de exprimarea reală a intenției mele”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	14,5%	7,2%	27,5%	20,3%	23,2%	17,4%	24,6%	31,9%	10,1%	23,2%
I7: „Mă asigur că transmit încredere interlocutorului”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	10,1%	8,7%	15,9%	26,1%	30,4%	29%	33,3%	18,8%	10,1%	17,4%
I8: „Dau impresia că ascult părerea opinentului”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	18,8%	14,5%	29%	20,3%	21,7%	26,1%	17,4%	30,4%	13%	8,7%
I9: „Atunci când dau instrucțiuni, cer ascultătorului să folosească feedback-ul și parafrizarea, să fiu sigur că m-a înțeles.”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	8,7%	13%	18,8%	29%	24,6%	21,7%	27,5%	23,2%	20,3%	13%
I10: „Sugerez că am același scop cu interlocutorul pentru a-l orienta spre direcția urmărită”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	13%	10,1%	17,4%	15,9%	29%	17,4%	21,7%	27,5%	18,8%	29%
I11: „Apelez la sugestii afective în discuție”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	11,6%	15,9%	20,3%	21,7%	26,1%	31,9%	20,3%	17,4%	21,7%	13%
I12: „Aduc argumente solide, logic valide în comunicare”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	21,7%	15,9%	24,6%	21,7%	18,8%	24,6%	21,7%	18,8%	13%	18,8%
I13: „Încerc să înlătur prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea mea”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	18,8%	8,7%	23,2%	21,7%	20,3%	23,2%	21,7%	23,2%	15,9%	23,2%
I14: „Am grijă să nu-mi intimidez ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense sau prelungite, atacuri verbale”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	11,6%	8,7%	30,4%	15,9%	26,1%	27,5%	20,3%	30,4%	11,6%	17,4%
I15: „Evit să obstrucționez exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere ale interlocutorului”	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	17,4%	13%	17,4%	21,7%	29%	27,5%	30,4%	27,5%	5,8%	10,1%

Analiza datelor din tabel ne permite să constatăm că nivelurile *niciodată* și *întotdeauna* înregistrează mai puține alegeri comparativ cu cele intermediare. Pe lângă rezultatul global, se cuvine să acordăm importanță și fiecărui item în parte.

Itemul 1, corespunzător criteriului *calitatea argumentării* a înregistrat, conform analizei tabelului 3.2, următoarele răspunsuri: eșantionul experimental, *niciodată* – 14,5%, *rareori* – 18,8%, *uneori* - 27,5%, *aproape întotdeauna* – 23,2%, *întotdeauna* – 15,9%; eșantionul de control, *niciodată* – 18,8%, *rareori* – 27,5%, *uneori*- 23,2% , *aproape întotdeauna* – 27,5%, *întotdeauna* – 15,9%. Bineînțeles că nu doar competența de comunicare persuasivă trebuie să suscite interesul elevilor, astfel încât aceștia să acorde importanță mereu axării pe acest palier.

Itemul 2 definește auto-disciplina sub aspectul manifestării unei conduite integre a elevilor în activitățile instructiv-educative și în cele vizând dezvoltarea personală și promovarea rezolvării conflictelor. Din analiza tabelului care prezintă frecvența auto-disciplinei elevilor reiese faptul că un număr însemnat de elevi apreciază *aproape întotdeauna* (18,8%; 18,8%), respectiv *uneori* (29%; 18,8%) importanța acestei dimensiuni. De asemenea, se observă că un număr mai mic apreciază *întotdeauna* (8,8%; 24,6%), respectiv *rareori* (13%; 26,1%) semnificația auto-disciplinei, iar foarte mulți (24,6%; 24,6%), *niciodată*.

Sub aspectul criteriului *perseverență în comunicare* sunt reuniți itemul 3 („Respect detaliile esențiale ale unui subiect pentru ca interlocutorul să știe exact aspectele considerate importante”) și itemul 5 („Mă asigur că interlocutorul meu știe ce vreau de la el”).

Itemul 3 înregistrează rezultate scăzute la scala *niciodată* (15,9%; 11,6%) și *rareori* (15,9%; 27,5%), celelalte scale fiind bine reprezentate (*uneori* – 33,3%; 23,2%, *aproape întotdeauna* -20,3%; 20,3%, *întotdeauna* -14,5%; 17,4 %).

Un alt item care face legătura dintre răspunsurile anterioare cu privire la perseverența în comunicare este demonstrat de componenta *ascultare activă* - itemul 4. Elevii chestionați au răspuns doar în mică măsură *întotdeauna* (15,9%; 17,4%). Cei mai mulți dintre subiecți au menționat că *uneori* (23,2%; 18,8%), respectiv *rareori* (27,5%; 21,7%) au grijă ca nimic să nu distragă atenția lor și a celor din jur, iar acest lucru este explicabil prin diversele bariere în comunicare care pot apărea în contextul educațional. Chiar dacă 24,6%; 30,4% dintre elevi remarcă faptul că *aproape întotdeauna* acordă importanță acestei componente, este posibil ca ei să fie preocupați de situația în sine și nu de elementele colaterale. Analiza frecvenței acestui criteriu susține acest lucru.

O altă dimensiune a chestionarului privind comunicarea persuasivă a elevilor ca strategie în rezolvarea conflictelor a vizat asigurarea faptului că elevii știu ceea ce se așteaptă de la ei în materie de abordare constructivă a conflictelor - itemul 5.

Pentru buna desfășurare a interacțiunilor din clasa de elevi, 15,9%; 0% precizează *întotdeauna*, respectiv 13%; 27,5% dintre respondenți spun că *aproape întotdeauna* se asigură că interlocutorul știe ce se dorește de la el, 31,9%; 23,2 % doar *uneori*, 21,7%; 31,9 % *rareori*, iar 2,9%; 8,7% - *niciodată*.

Criteriului *eficiența persuasiunii* i se subînscriu în Chestionarul „*Sunteți persuasiv în comunicare?*” doi itemi: 6, respectiv 15.

Convingerea elevilor de exprimarea reală a intenției colegilor reprezintă o piatră de încercare pentru aceștia, mai ales în situații care presupun rezolvarea unui conflict (itemul 6). În aceste condiții, sinergia dintre semnalele nonverbale și cele verbale devine esențială *întotdeauna* pentru 14,5 %; 7,2%, *aproape întotdeauna* pentru 27,5%; 20,3%, *uneori* pentru 23,2%; 17,4% , *rareori* 24,6%; 31,9%, iar *niciodată* pentru 10,1%; 23,2% dintre subiecți.

Furnizarea încrederii a fost studiată prin intermediul itemului 7 și itemului 10. Un procent redus, 10,1 %; 8,7% din subiecți susțin că *întotdeauna* se asigură că transmit încredere interlocutorului, pe când la celelalte 4 trepte procentele se situează la distanță: 15,9%; 26,1% - *aproape întotdeauna*, 30,4%; 29% *uneori*, 33,3%; 18,8% *rareori*, 10,1%; 17,4% *niciodată*.

Itemul 8 reprezintă o strategie de a induce sentimentul aprobării și nu de a face ca celălalt să se simtă drept țintă ca mesajelor persuasive. Această impresie e susținută *întotdeauna* de 18,8%; 14,5% , *aproape întotdeauna* -29%; 20,3% , *uneori*- 21,7%; 26,1% , *rareori*-17,4%; 30,4% și *niciodată* - 13%; 8,7% .

Analiza tabelului conținând procentele celor două grupuri (GE, GC) pentru *Asigurarea retroacțiunii* în comunicare, surprinsă prin itemul 9, este urmărită *întotdeauna* de 8,7%; 13% dintre respondenți, *aproape întotdeauna* de 18,8%; 29% dintre respondenți, *uneori* de 24,6%; 21,7%, *rareori* 27,5%; 23,2% și *niciodată* de 20,3%; 13% respondenți.

Itemul 10 reflectă principiul/ regula dovezii sociale conform căruia furnizarea informațiilor despre felul cum se comportă alte persoane ajută indivizii să găsească comportamentul corect pentru situația în care se află. Acestui principiu i se acordă *întotdeauna* gratitudine doar de către 13%; 10,1% din subiecți. Totuși, această dimensiune este apreciată *aproape întotdeauna* de 17,4%; 15,9%, *uneori* de 29%; 17,4%, *rareori* de 21,7%; 27,5% și *niciodată* de 18,8%; 29% din subiecți.

Persuasiunea întemeiată pe apelul la emoții („*pathos*”) – itemul 11, „*Apelez la sugestii afective în discuție*” – este apreciată *întotdeauna* de 11,6%; 15,9%, *aproape întotdeauna* de 20,3%; 21,7%, respectiv *uneori* de 26,1%; 31,9% din elevi. 20,3%; 17,4% dintre elevi apelează *rareori* la sugestii afective în discuție. 21,7%; 13% dintre respondenți stabilesc că *niciodată* *pathosul* nu este adecvat în comunicare și mai ales în situații conflictuale.

Itemii 12, 13 și 14 se subordonează criteriului *forța argumentării*, care vizează prezentarea unor argumente solide în comunicare, înlăturarea prejudecăților opinentului dacă acestea nu corespund și respectiv grija pentru a nu intimida interlocutorul..

Persuasiunea bazată pe logica argumentării („logos”) este considerată eficientă *întotdeauna* de 21,7%; 15,9%, iar *aproape întotdeauna* de 24,6% ; 21,7% dintre elevi. *Uneori*, 18,8%; 24,6% din elevi declară că aduc argumente solide, logic valide în comunicare (itemul 12), 21,7%; 18,8% *rareori*, iar doar 13%; 18,8% *niciodată*.

Relativ puțini elevi se gândesc *întotdeauna* – 18,8%; 8,7% % sau *aproape întotdeauna* – 23,2%; 21,7 % să înlătore prejudecățile celorlalți dacă acestea nu susțin convingerea lor (itemul 13). O posibilă explicație rezidă în faptul că aceștia apelează la alte tehnici de persuasiune cum ar fi natura, amplitudinea și impactul ideilor comunicate. *Uneori* aleg 20,3%; 23,2% , iar *rareori* 21,7%; 23,2%; răspunsul *niciodată* a fost preferat de 15,9%; 23,2%.

La itemul 14, 11,6%; 8,7% din elevi au grijă *întotdeauna* să nu-și intimideze ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense, 30,4%; 15,9% din elevi sunt preocupați *aproape întotdeauna*, iar 26,1%; 27,5% *uneori*, respectiv 20,3%; 30,4% *rareori*. 11,6%; 17,4% dintre respondenți au decis că *niciodată* nu sunt preocupați de această dimensiune.

Itemul 15 reflectă alături de itemul 6, eficiența persuasiunii. Evitarea obstrucționării exprimării celorlalți, chiar în situații conflictuale este preferată *întotdeauna* de 17,4%; 13% dintre respondenți, *aproape întotdeauna* de 17,4%; 21,7%, *uneori* de 29%; 27,5%, *rareori* de 30,4%; 27,5%, iar *niciodată* de 5,8%; 10,1%.

La același moment cu cel al aplicării chestionarului *Sunteți persuasiv în comunicare?* am aplicat elevilor și *Chestionarul rezolvării conflictelor*. Rezultatele obținute în etapa de constatare sunt redată în Tabelul 3.3.:

Tabelul 3.3. Rezultatele evaluării inițiale a nivelului de rezolvare a conflictelor pentru elevi

Indicator	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
viziune	experimental	69	12.1159	2.45271	.29527
	control	69	11.4348	2.45236	.29523
atmosferă	experimental	69	12.0870	2.39938	.28885
	control	69	12.0580	3.16174	.38063
clarificarea percepțiilor	experimental	69	12.9565	2.46406	.29664
	control	69	12.3478	2.34412	.28220
nevoi	experimental	69	13.0580	2.61716	.31507
	control	69	12.3333	2.70982	.32622
putere	experimental	69	12.2754	2.68374	.32308
	control	69	12.1304	3.14789	.37896

focusare	experimental	69	12.0870	3.08573	.37148
	control	69	12.5652	3.20605	.38596
opțiuni	experimental	69	11.7536	2.38504	.28712
	control	69	11.1739	2.21596	.26677
dezvoltare	experimental	69	12.0870	2.31198	.27833
	control	69	12.1304	1.90906	.22982
mutual	experimental	69	11.4638	2.37994	.28651
	control	69	11.3478	2.39991	.28892
extra	experimental	69	10.9275	2.07449	.24974
	control	69	10.7246	2.74871	.33091

Din analiza datelor prezentate putem spune că media valorilor în grupul de control și în grupul experimental nu diferă esențial: între 10,72 și 12,56, respectiv 10,92 și 13,05. Prezentăm în Tabelul 3.4., testul t pentru eșantioane independente.

Tabelul 3.4. Testul t pentru eșantioane independente, elevi (etapa de constatare)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
eficiența în conflict	.113	.737	1.821	136	.071	2.56522	1.40888
			1.821	135.801	.071	2.56522	1.40888
scorul rezolvării conflictelor	.080	.777	.959	136	.339	.18841	.19637
			.959	135.119	.339	.18841	.19637

În ceea ce privește eficiența în conflict, mediile celor 2 grupuri sunt apropiate 2,46 și 2,27 iar abaterile standard la fel 1,10 și 1,19. Eficiența în conflict este măsurată pe o scală de la 1 la 5, scorurile mari indicând o estimare a eficienței în rezolvarea conflictelor mai mare. Testul Levene ne spune că varianțele celor două grupuri sunt egale. Valoarea p calculată pentru acesta este egală cu 0,737. Fiind mai mare decât pragul teoretic de 0.05, nu putem respinge ipoteza de nul a egalității varianțelor. Din acest motiv, citim testul t de pe rândul Equal variances assumed. Testul t ne indică faptul că cele două medii sunt apropiate: valoarea p calculată este egală cu 0.071, care este mai mare decât pragul teoretic de 0.05.

Referitor la scorul total al rezolvării conflictelor, obținut din însumarea celor 10 dimensiuni importante ale rezolvării conflictelor, mediile celor 2 grupuri sunt apropiate 120,81 și 118,24 iar abaterile standard la fel 8,11 și 8,43. Fiecare din cele 10 dimensiuni poate fi apreciată printr-un scor între 4 și 20, deci scorul rezolvării conflictelor obținut poate fi situat între 40 și 200. Testul Levene ne spune că varianțele celor două grupuri sunt egale. Valoarea p calculată pentru acesta este egală cu 0,777. Fiind mai mare decât pragul teoretic de 0.05, nu putem

respinge ipoteza de nul a egalității varianțelor. Din acest motiv, citim testul t de pe rândul Equal variances assumed. Testul t ne indică faptul că cele două medii sunt apropiate: valoarea p calculată este egală cu 0.339, care este mai mare decât pragul teoretic de 0.05

Conform celor două asumții anterior formulate, remarcăm că cele două grupuri sunt omogene în ceea ce privește eficiența în conflict și scorul total al rezolvării conflictelor.

Distribuția procentuală a rezultatelor privind eficiența în rezolvarea conflictelor privită ca o modalitate care construiește relația pe termen lung cu ceilalți este redată comparativ în Tabelul 3.5:

Tabelul 3.5. Date privind exprimarea de către elevi a eficienței în conflict (experiment de constatare)

Grup	Nivel	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
experimental	1	15	21.7	21.7	21.7
	2	23	33.3	33.3	55.1
	3	17	24.6	24.6	79.7
	4	12	17.4	17.4	97.1
	5	2	2.9	2.9	100.0
	Total	69	100.0	100.0	
control	1	21	30.4	30.4	30.4
	2	25	36.2	36.2	66.7
	3	10	14.5	14.5	81.2
	4	9	13.0	13.0	94.2
	5	4	5.8	5.8	100.0
	Total	69	100.0	100.0	

Din grupul experimental 2,9% din elevi se consideră eficienți *întotdeauna* în rezolvarea conflictelor, 17,4% *de obicei*, 24,6% *jumătate din timp*, 33,3% *ocasional*, iar 21,7% *aproape niciodată*. Din grupul de control 5,8% din elevi se consideră eficienți *întotdeauna* în rezolvarea conflictelor, 13% *de obicei*, 14,5% *jumătate din timp*, 36,2% *ocasional*, iar 30,4% *aproape niciodată*. Aceste valori reflectă faptul că elevii din ambele grupuri nu se declară eficienți în rezolvarea conflictelor cu sensul de consolidare a relațiilor cu ceilalți postconflictual. Explicația acestui fapt ar putea consta în modul de percepere a consecințelor unor conflicte de către elevi, la momentul constatării, drept distructive și deci fără vreun potențial constructiv. Doar 8,7% dintre elevii chestionați declară că sunt *aproape întotdeauna* eficienți în rezolvarea conflictelor.

În concluzie, rezultatele înregistrate la etapa de constatare a experimentului cu privire la comunicarea persuasivă și modalitățile de rezolvare a conflictelor pentru elevii claselor gimnaziale au demonstrat că motivarea respectului și a încrederii reciproce sunt oportunități care duc la creșterea continuă a eforturilor academice și sociale. Când în rezolvarea conflictelor sunt conștientizate provocările și consecințele negative ale conflictelor, dar și impactul lor asupra

grupului sau a părților aflate în conflict, se întrevede necesitatea însușirii unor modalități eficiente de depășire a lor.

3.2. Dimensiunea de formare: valori experimentale

Având drept premisă modelul de comportament comunicativ persuasiv și modul de rezolvare a conflictelor care ne-au orientat spre elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*, ne-am axat demersul spre concretizarea laturii procesual-acțiionale a comportamentului elevilor pentru valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor.

Practica educațională demonstrează necesitatea valorificării comunicării persuasive vizând preponderent dimensiunea operațională și cea inovatoare a managementului clasei de elevi. Conexiunea între comunicare și rezolvarea conflictelor a determinat abordarea comunicării persuasive ca modalitate de promovare a *rezolvării conflictelor*.

Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă propune îmbinarea celor două perspective (a profesorului, respectiv a elevului), unde componenta comunicare persuasivă reprezintă specificul asigurării eficienței în rezolvarea conflictelor.

Pentru adaptarea permanentă la noile deschideri din domeniul comunicării și managementului educațional, implicarea cadrelor didactice a fost asigurată pe direcția implementării la clasele de elevi a demersului formativ, având un caracter dual, atât teoretic-conceptual, cât și practic-aplicativ. Referitor la elevii din grupul experimental, aceștia au participat la *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*, implementat în unitățile școlare implicate în cercetare, de către cadrele didactice, sub forma unei discipline opționale, care a avut caracter experimental, sau prin fuziune cu alte discipline (Limba și literatura română, Educație socială, Consiliere și dezvoltare personală).

În rândul cadrelor didactice, proiectul a fost diseminat în cadrul a două Comisii Metodice, respectiv în cadrul unui Consiliu Profesoral. În cadrul comisiilor metodice/catedrelor de specialitate au fost valorificate resurse curriculare care să asigure cadrelor didactice valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor la elevii claselor V-VII: esența științifică și conținutul conceptelor de comunicare persuasivă și conflict, principiile comunicării persuasive și ale rezolvării conflictelor, tipologia conflictelor, strategii de rezolvare a conflictelor, valori ale comunicării persuasive, modele și teorii privind comunicarea persuasivă și conflictele, mecanismele creșterii eficienței în rezolvarea conflictelor, valorizarea cunoștințelor despre strategiile de rezolvare a conflictelor în practica educațională, criterii, indicatori și descriptorii de evaluare a rezolvării conflictelor de către elevi. Concomitent cu

acestea, au fost monitorizate activitățile implementate la clasă de către cadrele didactice care au predat elevilor care au constituit grupul experimental.

În contextul cercetării, *valorificarea comunicării persuasive* reprezintă obiectivul principal, iar modalitatea destinată atingerii acestui deziderat a condus la constituirea ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor, care să permită construirea relațiilor interpersonale pe termen lung. Structura *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* poate fi urmărită în Figura 3.1:

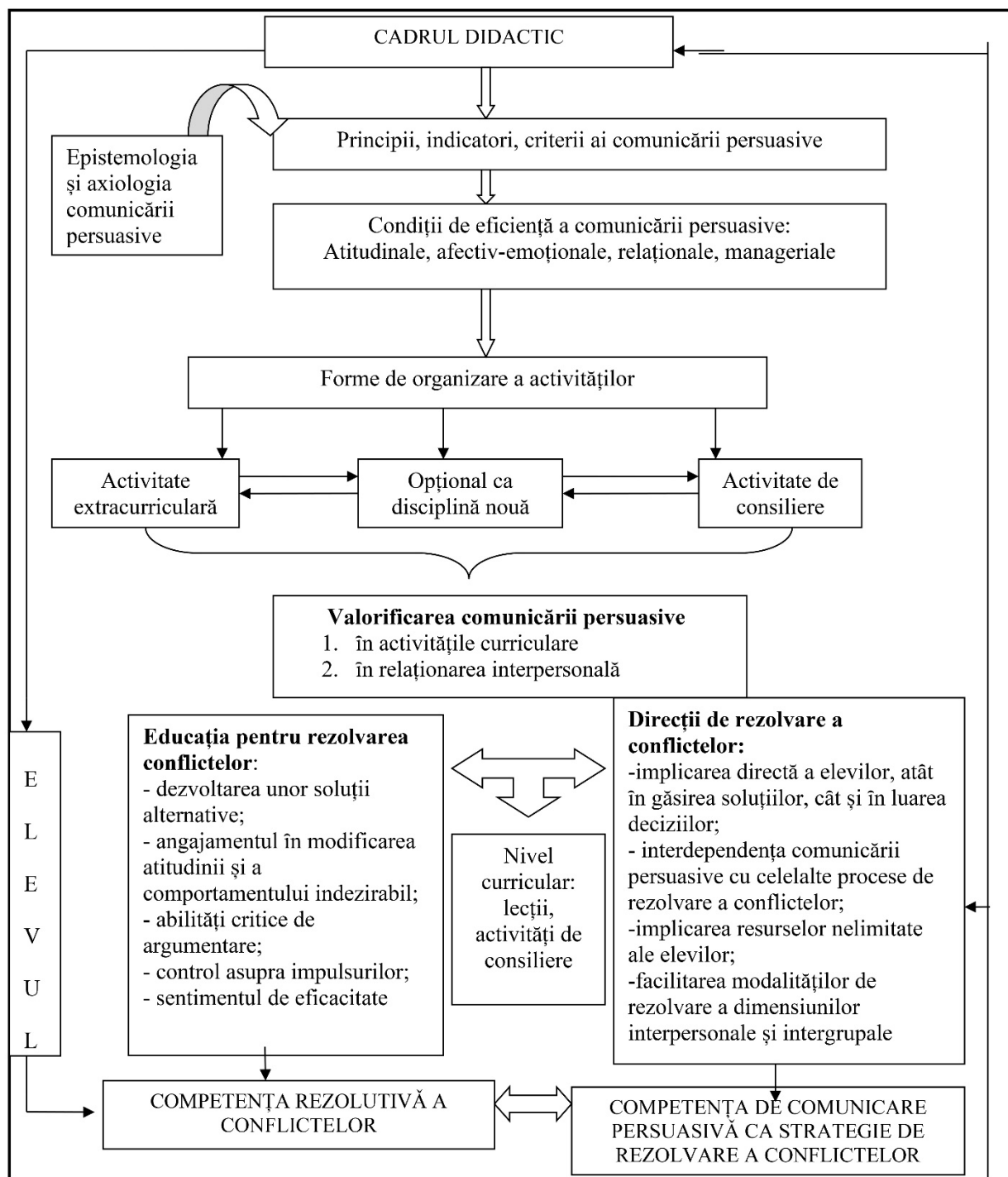


Fig. 3.1. Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă

La nivel curricular, componenta de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor, implementată de cadrele didactice (prin *Programul strategic*) a urmărit consolidarea competenței rezolutive a elevilor în termeni de control, abilități de organizare, gândire reflectivă, soluții alternative, eficacitate. Conținutul demersului formativ al cercetării l-am descris și sintetizat în Tabelul 3.6.:

Tabelul 3.6. Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor – demers formativ

Tipul de program	Program remedial
Coordonator	Adăscăliței Andra-Mirabela
Grup țintă	elevii claselor V-VII
Argument	<p>Spațiul educațional reprezintă un mediu al evoluției, al posibilității de a deveni o personalitate autonomă, integră, capabilă să facă față cu succes în societate. Aceasta însă nu exclude faptul că realitatea școlii predispune uneori la multe situații conflictuale, mai ales între elevi.</p> <p>Reconceptualizarea sistemului educațional prin susținerea schimbărilor comportamentale individuale promovate prin educația pentru rezolvarea conflictelor necesită cel puțin operaționalizarea cooperării ca cerință normative, atât la nivel comportamental, cât și academic, dar și modalitatea cadrelor didactice de a interacționa cu elevii prin comunicare persuasivă.</p> <p>Ideea de bază a programului rezidă în colaborarea eficientă a profesorilor cu elevii și determinarea unor schimbări atitudinale și comportamentale în gestionarea conflictelor. Acest program vine în sprijinul elevilor prin furnizarea unor soluții viabile care să favorizeze schimbări atitudinale și comportamentale pe termen lung, efect dorit de orice curriculum disciplinar.</p> <p>Programul, prin scopul și obiectivele sale, este în concordanță cu politicile europene și naționale, stabilite de: <i>Recomandarea Consiliului privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2018/ C 189/01) – Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning;</i> <i>Legea Educației Naționale Nr. 1/2011</i></p> <p>Programul își propune să asigure cele trei elemente ale misiunii didactice: școli sigure, echitate socială și mediu de învățare cooperant. “Indiscutabil, viitorul societății se creează în prezent, și el depinde de valorile supreme ale omului-cetățean format, de capacitatea societății de a-și înainta valorile supreme, spre care tinde fiecare om” [29, p. 194].</p>
Scop	Formarea competențelor de interacțiune constructivă și de rezolvare a conflictelor prin valorificarea comunicării persuasive
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> -familiarizarea elevilor cu procedurile de management al conflictelor; -formarea abilităților de soluționare a conflictelor interpersonale; -dezvoltarea unei atitudini pozitive, constituirea unui context benefic prin intermediul activităților de învățare și interacțiune cooperantă; -oferirea fiecărui elev a unei oportunități pentru învățarea, practicarea și folosirea strategiilor de rezolvare a conflictelor
Metodologie	exercițiul, metode art-creative, 6 pălării gânditoare, Philips 6-6, brainwriting, dezbateri/forumul, brainstorming, shadowing, caracterizare, ilustrare, exemplificare, exerciții de consolidare, analiza SWOT, jocul de rol, dramatizare, studiul de caz (Anexa 10), proiectul, povestirea, cercul de discuții, jocul (aisbergul, magnetul etc.), portofoliul Ele pot fi folosite singular sau combinat.

Mijloace necesare	laptop, markere, coli flip-chart, postere, videoproiector, fișe, resurse web,			
Resurse umane	profesor de sprijin, profesori consilieri școlari, diriginții claselor V-VII, cadre didactice care predau la clasele V-VII			
Conținuturi	Nr.	Activitate	Competențe specifice	Conținuturi
	1.	Evaluare inițială		- Chestionarul rezolvării conflictelor
	2.	ÎNȚELEGEREA REZOLVĂRII CONFLICTELOR Analiza conflictelor școlare –analiza de nevoi	<i>1.1. Analiza factorilor declanșatori ai conflictelor și a consecințelor asupra stării de bine</i> - demonstrarea unor situații tipice cauzatoare de conflict; -definirea potențialului impact al conflictelor asupra relaționării cu cei din jur; - analiza SWOT a contextului educațional <i>1.2. Identificarea/analiza unor convingeri eronate depre conflict</i> - conversația dirijată referitoare la alte posibile surse ale conflictelor	-Conflictul -Modelul tridimensional al conflictului
	3.	Cauzele și efectele conflictelor	<i>1.3. Identificarea rădăcinilor potențiale ale conflictelor și a factorilor care contribuie la escaladarea conflictului</i> -Descrierea reacțiilor tipice în rezolvarea conflictelor; -Recunoașterea strategiilor utilizate, de obicei, atunci când se confruntă cu un conflict; -Reflectarea asupra triunghiului conflictului Atitudine-Comportament-Context (ACC) ca bază a analizei situațiilor conflictuale interpersonale	-Transformarea conflictelor; -Triunghiul conflictului Atitudine- Comportament- Context (ABC)
	4.	Tipologia conflictelor	<i>4.1. Raportarea reflexivă și constructivă asupra învățării din analiza conflictelor</i> - exerciții art-creative pentru ilustrarea unor situații conflictuale și valorizarea experiențelor de învățare din greșeli; - descrierea/analiza SWOT/studii de caz ale unor situații concrete din viața elevilor care au condus la conflicte, cu evidențierea atitudinilor și comportamentelor care conduc la învățare eficientă prin joc de rol, teatru forum, fișe de autoevaluare; -selecția și adăugarea în portofoliul personal de învățare a dovezilor privind autoevaluarea progreselor în învățare: feedback din partea colegilor, profesorilor, părinților; fișe de evaluare și autoevaluare, reflecții personale	-Tipuri de conflicte -Conflicte școlare -Potențialul constructiv al conflictelor

5.	ABORDĂRI ALE PROGRAMELOR DE REZOLVARE A CONFLICTELOR Experiența internațională privind programele de educație pentru rezolvarea conflictelor	<i>2.1 Analiza unor programe de educație pentru rezolvarea conflictelor din alte areale și a consecințelor asupra dezvoltării personale și instituționale</i> - realizarea unor fișe, prezentări ale altor programe ERC, pe baza unor criterii date; - analiza unor situații din mediul școlar vizând criteriile de alegere a unui anumit program	-Programe de educație pentru rezolvarea conflictelor (ERC) -Oportunități și provocări ale implementării unor programe ERC în spațiul autohton
6.	PERS (Persuasive and efficient resolution strategy) ale rezolvării conflictelor - Strategii de rezolvare a conflictelor	<i>3.1. Identificarea resurselor personale a oportunităților de dezvoltare specifice vârstei</i> - exerciții de definire a conflictelor și de analiză a posibilităților rezolutive <i>3.2. Reflectarea asupra eficacității strategiilor de rezolvare a conflictelor pentru progres în învățare</i> - descoperirea comportamentelor care favorizează rezolvarea constructivă a conflictelor; - descrierea unor situații concrete din viața elevilor care au impus aplicarea unor strategii de rezolvare a conflictelor, cu evidențierea atitudinilor și comportamentelor care favorizează eficiența în învățare	-Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor - Rolul cadrului didactic în rezolvarea conflictelor dintre elevi
7.	Comunicare și conflict	<i>3.2. Reflectarea asupra eficacității strategiilor de rezolvare a conflictelor pentru progres în învățare</i> - aprecierea propriilor abilități de ascultare activă și a rolului în prevenirea barierelor de comunicare; - descrierea indicilor de comunicare non-verbală dăunătoare situațiilor conflictuale; - identificarea tehnicilor și tacticilor de negociere aplicabile în comunicarea persuasivă.	-Ascultarea activă -tehnici și tactici de negociere în comunicarea persuasivă
8.	Emoție și conflict	<i>3.3. Autoevaluarea nivelului conflictualității și a inteligenței emoționale ca modalitate de rezolvare a conflictelor (chestionare, grile, indicatori)</i> - realizarea unor proiecte vizând teme familiare elevilor pentru identificarea pașilor necesari în combaterea conflictualității crescute; - planificarea pașilor pentru consolidarea inteligenței emoționale	-Comportamente afective în conflict - Orientare spre soluții pozitive -Dezvoltarea inteligenței emoționale
9.	Conduita în conflict	<i>4. 2 Stabilirea oportunităților pe care le oferă educația pentru rezolvarea conflictelor</i> - exerciții joc de tipul: „Spune NU violenței!”, „Conflictele – Așa da, așa	-Responsabilitatea față de conflict; -Rezolvarea problemei în șase etape;

			nu” - brainstorming vizând situații de soluționare a unor conflicte ipotetice sau reale	-Flexibilitate în elaborarea planului de rezolvare a conflictelor
	10.	Reziliență și conflict	<i>4.3. Elaborarea unui plan personal de intervenție în rezolvarea conflictelor</i> - exerciții vizând construirea unui plan personal prin care să fie atinse scopurile referitoare la rezolvarea conflictelor; - realizarea unor desene, colaje pe tema „Sunt rezilient?”, având diverse surse de inspirație	-Reziliența -Schimbarea atitudinală și comportamentală
	11.	Utilizarea drepturilor private în rezolvarea conflictelor	<i>4.1. Raportarea reflexivă și constructivă asupra învățării din analiza conflictelor</i> - explorarea dirijată a unor surse de informații despre drepturile private în conflictologie; <i>4.2 Stabilirea oportunităților pe care le oferă educația pentru rezolvarea conflictelor</i> -analiza ghidului vizând rezolvarea conflictelor de către elevi - stabilirea beneficiilor participării la programul de educație pentru rezolvarea conflictelor prin aplicarea unor chestionare	-Drepturi private -Comunicarea ideilor referitoare la situații conflictuale și la modalitatea de răspuns la acestea
	12.	Evaluarea finală		- Chestionarul rezolvării conflictelor
Modalitatea de implementare	Ca opțional și/sau prin fuziune în cadrul disciplinelor (Limba și literatura română, Educație socială), al orelor de consiliere și dezvoltare personală sau chiar ca activitate extracurriculară			
Durata de implementare	Programul se implementează pe durata unui an școlar			
Criterii de evaluare	La finalizarea programului, elevii posedă următoarele competențe și vor fi capabili: Să opereze cu conceptele fundamentale utilizate în procesul de ERC; Să utilizeze strategii, metode și tehnici eficiente de rezolvare a conflictelor interpersonale; Să coroboreze cunoștințele privind natura, tipologia și sursele potențiale de conflict cu stilurile de abordare în rezolvarea conflictelor; Să se implice în rezolvarea conflictelor interpersonale, prin apelul la metode de soluționare bazate pe comunicare.			
Concluzii	Învățarea și dezvoltarea experienței în rezolvarea conflictului generează cele mai bune rezultate atunci când este elaborat un program pe baza nevoilor specifice ale elevilor.			

Resurse:

- <http://scottishconflictresolution.org.uk/professionals-and-practitioners/training-and-resources>
- www.VideoJug.com
- <https://www.didactform.sns.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/metode-de-rezolvare-a-conflictelor-educationale>
- <https://www.pinterest.com/pin/2814818507507484/>
- <https://pin.it/4eWuvhJ>

Pe parcursul cercetării, am ținut cont de experiența și practica educațională a cadrelor didactice implicate, de specificul mediului școlar și al educabililor.

În ceea ce privește rezolvarea conflictelor, pentru fiecare criteriu este formulat un set de sfaturi, preponderent inspirate din lucrarea lui D. Weeks (The Eight Essential Steps to Conflict Resolution) și R. Fisher, W. Ury (Getting to Yes), publicate în lucrarea cercetătorului australian M. Henning [120] și traduse de noi, pe care le redăm:

✓ *Viziunea asupra conflictului ca natural și pozitiv (V)*

Percepe conflictul ca un efect natural al diversității dintre persoane, care poate fi tratat într-un mod de tip „câștig-câștig” care îți îmbunătățește relațiile. Amintește-ți valoarea construirii unei relații pe termen lung. Percepe rezolvarea conflictului și construirea relației cu celălalt ca părți interconectate. Prevenția funcționează cel mai bine.

1. Percepe conflictele ca oportunități de dezvoltare – pentru tine și celălalt, dar și pentru relația ta.
2. Tratează diferențele într-o modalitate care fortifică relația ta - împreună veți găsi mai multe soluții pentru conflictul prezent sau cel viitor.
3. Tratează diferențele direct, realizând că este mult mai probabil să rezolvi atât preocupările tale, cât și ale celuilalt, dacă discutați deschis problemele.
4. Separă persoana de problemă, astfel încât să poți proteja relația în timp ce te preocupi de problemă.

✓ *Atmosfera (A)*

Începe prin a stabili o atmosferă efectivă care promovează parteneriatul și rezolvarea de probleme.

5. Stabilește cu celălalt o oră convenabilă, dispuneți ambii de timp și când nu sunteți distrași.
6. Locul întâlnirii trebuie să fie liniștit și acceptabil pentru ambele părți pentru a vă conferi forțe egale.
7. Încearcă ca celălalt să se simtă confortabil și în siguranță, susținând importanța relației.
8. Începe prin a spune că știi că puteți găsi împreună soluții care sunt reciproc acceptabile.

✓ *Clarificarea percepțiilor (C)*

Colaborează cu celălalt astfel încât amândoi să știți exact despre ce este într-adevăr conflictul. Elimină problemele apărute din percepții eronate. Separă persoana de problemă.

Recunoaște emoțiile ca îndreptățite. Apoi confrunțați problema împreună.

9. Fii corect cu tine și cu celălalt asupra a ceea ce simți și a cum percepi problema. Folosește declarații „Eu” pentru a-i spune celuilalt ce simți, față de declarații „Tu” care învinovățesc. Afirmă-ți nevoile tale fără a-i ataca pe ceilalți.

10. Pune întrebări pentru a-ți clarifica percepția ta asupra percepției celorlalți. Ascultă activ. Recunoaște ceea ce spune celălalt.

11. Privește-te pe tine însuși corect, clarifică-ți nevoile și percepțiile eronate.

12. Clarifică percepțiile eronate și stereotipurile. Evită apăsarea „butoanelor”.

✓ *Notează nevoile, nu dorințele (N)*

Identifică nevoile care sunt esențiale pentru tine, colegul tău și relația voastră.

13. Recunoaște nevoile legitime ale celuilalt, în aceeași măsură ca și pe ale tale. Admite că sunt de obicei interese multiple. Fraționează problema.

14. Recunoaște că susținerea relației voastre presupune îndeplinirea nevoilor amândurora.

15. Distinge între nevoi reale și dorințe secundare. Identifică scopurile celuilalt pe care le poți îndeplini.

16. Amână cererile discutabile care pot dăuna relației până când tu și colegul tău v-ați străduit să îndepliniți nevoile relației în primul rând.

✓ *Produce puterea pozitivă a relației (P)*

Construiește puterea „alături de”, împarte putere care permite soluții și relații de durată.

17. Fii pozitiv; fii clar asupra ta și asupra valorilor tale. Încearcă să ajungi la puterea pozitivă a celuilalt și a potențialului unei acțiuni constructive. Recunoaște puterea eficienței care provine din a deține abilitățile de a dezvolta relația, înțelege interesele, descoperi opțiuni și acord pe baza unor criterii obiective.

18. Evită puterea risipitoare de energie și care poate avea un efect nedorit, neîndeplinindu-ți scopurile de durată. Tratează-i pe ceilalți cum dorești tu să fii tratat.

19. Nu judeca pe celălalt doar după puterea lui negativă; păstrează opțiuni valabile și pentru puterea constructivă a celuilalt. Nu întreba cine are mai multă putere; fii optimist asupra rezultatelor.

20. Lucrați ca o echipă, realizând că aveți nevoie de puterea pozitivă a fiecăruia dintre voi pentru a acționa eficient. Fii susținător necondiționat al relației.

✓ *Focusează-te mai întâi asupra viitorului, apoi învață din trecut (F)*

21. Iartă (ceea ce nu înseamnă să aprobi). Recunoaște că toate sunt de scurtă durată. Treci dincolo de trecutul negativ; privește asupra potențialului pozitiv. Fii dur asupra problemei și calm cu persoanele.
22. Concentrează-te asupra situației prezente. Nu alege „răni vechi”. Învață din experiențele trecutului; amintește-ți rezolvările bune.
23. Amintește-ți importanța relației pe termen lung. Creează imagini ale unei relații îmbunătățite rezultată în urma unei rezolvări eficiente a conflictului.
24. Lucrați ca parteneri pentru înțelegeri reciproc benefice care vă vor dezvolta relația.
- ✓ *Găsește opțiuni pentru câștig reciproc (O)*
25. Ascultă deschis opțiunile alternative. Solicită opiniile celuilalt mai întâi; învață din ele.
26. Pregătește-te de discuții prin propunerea câtorva noi opțiuni care răspund nevoilor comune. Nu privi aceasta ca scop final, ci ca punct de început. Împreună, gândiți-vă la noi posibilități. Separă inventarea de hotărâre. Amână disjecțiile critice.
27. Ferește-te de răspunsurile preconceptuate. Caută teren comun în locul opozițiilor aparente. Evită stereotipurile.
28. Ascultă activ și recunoaște ceea ce se spune (ceea ce nu înseamnă să fii și de acord).
- ✓ *Dezvoltă abilități de „a face” pași esențiali spre acțiune*
29. Fă pași mici care te conduc mai aproape de o decizie reciproc avantajoasă pentru problemele mai importante. Alege-le pe cele care îndeplinesc cerințele amândurora și pe care aveți putere să le implementați.
30. Nu rămâne cu remedieri temporare care nu sunt suficiente pentru a rezolva problema pe termen lung. După cum se știe, construcția solidă va rezista.
31. Percepe aceasta ca un proces colaborativ ale cărui rezultate nu pot fi prevăzute de la început.
32. Vei avea un rezultat mai bun dacă fiecare parte participă în mod egal. Înțelege că și ceilalți au interese și necesități.
- ✓ *Fă înțelegeri mutual benefice (M)*
33. Evită soluțiile de tip „câștig-pierdere”, care afectează relația pe termen lung. Consideră nevoile colegului tău, ale tale și veți avea atât amândoi, cât și relația, de câștigat. Evită concurența dorințelor. Cedează rațiunii, nu presiunii.
34. Întreabă-l pe celălalt pentru a-i clarifica interesele; clarifică-ți și interesele tale.
35. Evită negocierea, cererile și amenințările care alterează rezolvarea cooperantă a problemelor. Recunoaște elementele care nu se negociază. Concentrează-te asupra intereselor, nu asupra pozițiilor, dar construiește acorduri mari pe lucrări anterioare mici.

36. Ai grijă la starea de bine a celuilalt, la fel ca și de a ta. Fă înțelegeri care respectă standarde obiective, rezonabile ale corectitudinii. Fă acorduri care reprezintă nevoile amândurora și care construiesc relația.

✓ *Extraconsiderații (X)*

37. Exprimă furia constructiv. Emoțiile sunt firești și trebuie comunicate. Canalizează energia furiei. Concentrează-te asupra comportamentului furios, și nu asupra persoanei.

38. Definește-ți cea mai bună alternativă într-un acord negociat. Caută un facilitator când ție și celuilalt vă lipsesc abilitățile necesare sau atunci când sunt diferențe nerezolvate.

39. Ascultă furia celuilalt. Nu reacționa la izbucnirile emoționale. Caută ceea ce este în celălalt pentru a putea face ceva împreună.

40. Fii de acord să dezaprobi diferențele specifice de valori. Nu simți că trebuie să fii de acord întru totul.

Activitățile implementate în cadrul disciplinei opționale sau prin fuziune în cadrul altor discipline de studiu s-au desfășurat sub forma unor sesiuni a câte 50 minute. Redăm selectiv în Tabelul 3.7. activități ale demersului formativ.

Tabelul 3. 7. Exemplificarea unor activități ale demersului formativ

Activitate de învățare	1.Reziliența în conflict
Disciplina/clasa:	Consiliere și dezvoltare personală - Clasa a VII-a
Competențe specifice vizate :	1.1 Planificarea acțiunilor specifice dezvoltării personale din perspectiva autoeficacității 3.2 Raportarea reflexivă și constructivă asupra reușitelor și nereușitelor în învățare
Metode	Conversația, explicația, brainstorming
Descrierea activității	După vizionarea unui filmuleț (https://www.youtube.com/watch?v=hmQ0m-vAUec – Portret de învingător), elevii sunt antrenați într-o discuție despre autoeficacitate, despre modul în care aceasta influențează scopurile și motivația de a ajunge la ele. De asemenea se vor puncta noțiunile de succes și eșec. Fiecare dintre noi are o definiție proprie a succesului. Li se cere elevilor să noteze pe o foaie, propria definiție pentru succes. Se va realiza un panou în care acestea vor fi expuse după prezentarea lor. Împărțiți în grupuri de câte 4 elevi, vor redacta pe o coală o „strategie” pentru a reuși să ducă la bun sfârșit orice sarcină de lucru, pornind de la ideile din filmuleț. Acestea vor fi apoi prezentate și comparate cu ale celorlalte grupuri.

Evaluare	<p>Filmul poate fi valorificat și pentru autoevaluare . Elevilor li se cere să completeze, după vizionare, următoarele enunțuri :</p> <p>Eu cred că pot să</p> <p>Eu nu cred că pot să</p> <p>Punctele mele forte sunt.....</p> <p>Am nevoie să îmi îmbunătățesc.....</p> <p>Filmul este o resursă educațională foarte potrivită pentru elevii cu o stimă de sine scăzută, marginalizați, o sursă de încurajare pentru cei cu probleme de învățare.</p>
Sugestii/propuneri	La ora de limba și literatura română filmulețul poate fi folosit în orele de comunicare orală pentru atingerea competenței specifice 1.4 – Evaluarea comportamentelor și a atitudinilor comunicative, identificând strategii personalizate în funcție de profilul psihologic, de interesele și de nevoile fiecăruia, prin discuții privind modul în care se poate promova/corija un tip de comportament generat de această situație de comunicare. De asemenea, poate fi folosit ca pretext pentru o redactare cu titlul „Portret de învingător”.
Activitate de învățare	2.Conduita în conflict
Disciplina/clasa:	Opțional: Învățăm să fim convingători, clasa a VI-a
Competențe specifice vizate :	<i>4. 2 Stabilirea oportunităților pe care le oferă educația pentru rezolvarea conflictelor</i>
Metode	Aisbergul
Descrierea activității	<p>Aisbergul este un ghețar plutitor desprins din calota polară; este nu un sloi, ci un munte de gheață - al cărui vârf doar e vizibil la suprafață; natural, de obicei circa 90% din volumul său este sub apă! Imaginând aisbergul, participanții vor proceda în activitatea de învățare pe un lucru asupra celor deja cunoscute (puse să zicem pe o planșă unde este desenat aisbergul) la suprafață /10%/ iar cele necunoscute - ca aflate în adâncuri, sub orizont. De exemplu: față de un conflict, într-un “aisberg” pot fi aranjate elementele înțelegerii - îl respect, ne putem distra împreună, îmi prețuiește opiniile, nu am nevoie să-mi pun masca sau să fiu foarte formal cu el, mă va ierta dacă voi greși cu ceva, mă simt deschis față de el, nu trebuie să fiu perfect când este el de față, nu mă va ignora în ceea ce are de gând să întreprindă, îmi ascultă părerile, mă respectă, nu trebuie să fie totdeauna perfect în prezența mea, îmi cere sfatul, îmi povestește despre preocupările lui, ne simțim bine împreună, discutăm, îi înțeleg punctul de vedere chiar și atunci când nu sunt de acord cu el, îl iert când greșește față de mine, îl preocupă persoana mea și ceea ce gândesc eu, etc. [206].</p>

Evaluare	Observarea comportamentului Aprecieri verbale
Sugestii/propuneri	Propunerea acestui exercițiu ajută procesul de imagine a ceea ce este de abordat prin învățare; de asemenea, la îndemână sunt (ori pot fi utilizate) planuri, scheme, etc.
Activitate de învățare	3.Cauzele și efectele conflictelor
Disciplina/clasa:	Opțional/ prin fuziune în cadrul altor discipline, clasa a V-a
Competențe specifice vizate :	<i>4. 2 Stabilirea oportunităților pe care le oferă educația pentru rezolvarea conflictelor</i>
Metode	Expunerea, conversația, explicația, problematizarea
Descrierea activității	<p>Un comediant a făcut odată o glumă, spunând că există, probabil, mai multe conflicte în lume decât fire de nisip. Cu toate acestea, deși există nenumărate conflicte, ele au în mod surprinzător doar foarte puține surse (origini). Cele mai multe conflicte sunt legate de următoarele 6 surse: • nevoile fundamentale (care satisfac acele lucruri necesare oamenilor pentru supraviețuire – precum alimentele, apa și aerul) • valorile diferite (există când oamenii împărtășesc credințe diferite; de exemplu: oameni aparținând unor religii diferite pot avea valori diferite) • percepțiile diferite (apar când oamenii văd sau gândesc diferit un anumit lucru; de exemplu: doi oameni se pot certa pentru că nu se pot pune de acord asupra unei culori, de fapt întâmplându-se ca ei să perceapă culoarea diferit) • interesele diferite (apar când oamenii au preocupări diferite; de exemplu: doi adolescenți ar putea să se certe pentru că nu se pot hotărî dacă să meargă la o petrecere sau la film) • resursele limitate (se referă la cantitatea limitată în care se găsesc diferite lucruri; nu toți oamenii sunt bogați în lume – deoarece banii sunt o resursă limitată) • nevoile psihologice (sunt când oamenii au stări, precum: se simt capabili, responsabili, acceptați, importanți și sănătoși; de exemplu - cu toții au nevoia de a fi iubiți). Când analizează și descoperă sursele unui conflict, oamenii își pot forma și dezvolta o metodă de a face față conflictului însuși. De exemplu: • când rădăcina conflictului este reprezentată de valori diferite, ei ar putea să încerce să înțeleagă și să respecte punctele de vedere ale celorlalți asupra situației respective • dacă este vorba de percepțiile diferite pe care le avem asupra lucrurilor, oamenii pot încerca să-și clarifice propriile puncte de vedere și să ofere celorlalți informații corecte, pentru a evita neînțelegerile • când este vorba de interese diferite, oamenii pot încerca să și le facă reciproc cunoscute și să încerce să găsească o soluție care să-i mulțumească pe toți [206].</p>

Evaluare	Evaluare reciprocă
Sugestii/propuneri	Identificați un conflict dintr-o operă literară și descrieți cum a evoluat și cum a fost rezolvat.
Activitate de învățare	4.Strategii de rezolvare a conflictelor
Disciplina/clasa:	Opțional/ prin fuziune în cadrul altor discipline, clasa a V-a/a VI-a/ a VII-a
Competențe specifice vizate :	3.1.Identificarea resurselor personale a oportunităților de dezvoltare specifice vârstei 3.2.Reflectarea asupra eficacității strategiilor de rezolvare a conflictelor pentru progres în învățare
Metode	Jocul didactic
Descrierea activității	<p>1. Una din modalitățile de diminuare sau chiar rezolvare a unui conflict o constituie ascultarea activă– care are etapele [49, p. 43]:</p> <p><i>I. Lăsați interlocutorul să vorbească: nu întrerupeți; nu dați sugestii; aveți răbdare; nu faceți trimiteri la propriile sentimente /experiența dumneavoastră.</i></p> <p><i>II. Fiți empatic – puneți-vă în situația interlocutorului: prindeți ideea principală și angajați-vă în a-l înțelege pe vorbitor, încercând să vă detașați de punctul personal de vedere; dăruți-vă, puneți-vă în locul vorbitorului pentru a înțelege cu adevărat prin ce trece (ce gândește, ce simte, ce știe, ce așteaptă, ce vrea).</i></p> <p><i>III. Puneți întrebări pentru a înțelege mai bine: reformulați cele mai importante gânduri și sentimente ale vorbitorului (pe care le vedeți și le simțiți). Nu manifestați acord sau dezacord.</i></p> <p><i>IV. Verificați dacă ați înțeles: întrebați interlocutorul dacă mai există ceva ce ar vrea să mai spună; rezumați și integrați cele ascultate.</i></p> <p><i>V. Îndemnați interlocutorul să se destăinuie: să spună ce a simțit, ce a înțeles, ce nu a înțeles, ce ar mai vrea etc.</i></p> <p>2. Se fac perechi. În acest joc nu se vorbește, ci se acționează. Scopul este de a induce încrederea în partener. Cum se procedează: unul dintre cei doi (arbitrar ales) ține palma la 10 cm distanță de fața partenerului. Unde duce palma (către dreapta, către stânga, în sus, în jos, etc.), fața celui cu care este în cuplu trebuie s-o urmeze; regula este ca mereu să fie păstrată distanța de 10 cm între palma celui care o mișcă și fața celuiilalt. Jocul are părți distractive, funcție de viteza mișcării palmei și locurile unde ajunge ea - pentru că fața celuiilalt trebuie s-o urmeze. După câteva minute, partenerii își schimbă “polaritatea”: palma celuiilalt va fi urmărită de fața celui care a început [206].</p>
Evaluare	Observarea comportamentului; Stabilirea nivelului de dezvoltare în RC (Anexa 9)

	Aprecieri verbale
Sugestii/propuneri	“Magnetul” este un joc de integrare - în care reciproc se trece prin încrederea mutuală.

3.3.Eficiența Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă– rezultate postexperimentale

În scopul evaluării eficienței demersului formativ asupra valorificării comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor pentru elevi, am organizat retestarea subiecților din lotul experimental și din cel de control pentru a putea constata dacă s-au produs modificări. La etapa de posttestare am aplicat subiecților exact aceleași instrumente aplicate și în etapa de pretestare.

În urma analizei rezultatelor experimentului de control obținute după aplicarea *Chestionarului „Sunteți persuasiv în comunicare?”* au fost observate modificări statistice-semnificative, care au fost înregistrate în perioada pretest-posttest.

Analizând rezultatele obținute la etapele de constatare și de control ale experimentului pentru itemii privind comunicarea persuasivă a elevilor, am ilustrat și datele statistice comparate. Am apelat la Programul statistic SPSS-21, fiind stabilite măsuri de comparare ale rezultatelor între grupuri prin media aritmetică și testul t.

Media aritmetică este considerată a fi o metodă descriptivă pentru că ea descrie tendința centrală într-un grup de rezultate sau arată valoarea tipică sau reprezentativă pentru acele scoruri. Formula matematică a mediei aritmetice este [59, p. 19]:

$$M = \frac{\sum x}{N}$$

Având în vedere faptul că seriile statistice obținute cu privire la nivelul de comunicare persuasivă au o distribuție omogenă, normal din punct de vedere statistic (lucru reliefat și de forma de clopot a Curbei lui Gauss), și cercetarea referindu-se la 2 grupuri experimentale, din care doar unul beneficiază de programul specific, am ales să aplicăm testul t pentru eșantioane independente și respectiv, eșantioane perechi. „Aplicarea testului Kolmogorov-Smirnov la variabilele dependente ne poate furniza informații despre distribuția scorurilor în cadrul fiecărei variabile și ne poate sugera dacă variabila respectivă conține date cu semnificație statistică” [33, 2020]. Distribuția bidirecțională la testul normalității K-S pentru variabilele *Chestionarului „Sunteți persuasiv în comunicare?”* este nesemnificativă ($p < 0,05$), ceea ce justifică încă o dată aplicarea testului t.

Existența unei interdependențe între indicatorii și criteriile comunicării persuasive reflectă competența de comunicare persuasivă utilizată în vederea rezolvării conflictelor. Profesorii care au implementat demersul formativ au manifestat spirit de inițiativă, interes pentru elevi, dorința de dezvoltare personală a elevilor. În ceea ce privește activitatea desfășurată la clasă, au apelat frecvent la sugestii afective, dar în același timp și la argumentare pertinentă în diverse situații conflictuale (reale și ipotetice), au manifestat nevoia de recunoaștere și de reușită a elevilor, au convins elevii de exprimarea reală a intenției lor. Aceste demersuri au condus la influența personalității și comportamentului elevilor în direcția valorificării de către aceștia a comunicării persuasive ca strategii de rezolvare a conflictelor.

Stabilind în plan comparativ rezultatele evaluării subiecților cercetării (grup experimental și grup de control), în urma implementării *Programului strategic* și a aplicării lui în activitatea didactică, redăm valorile obținute corespunzătoare itemilor Chestionarului *Sunteți persuasiv în comunicare?*.

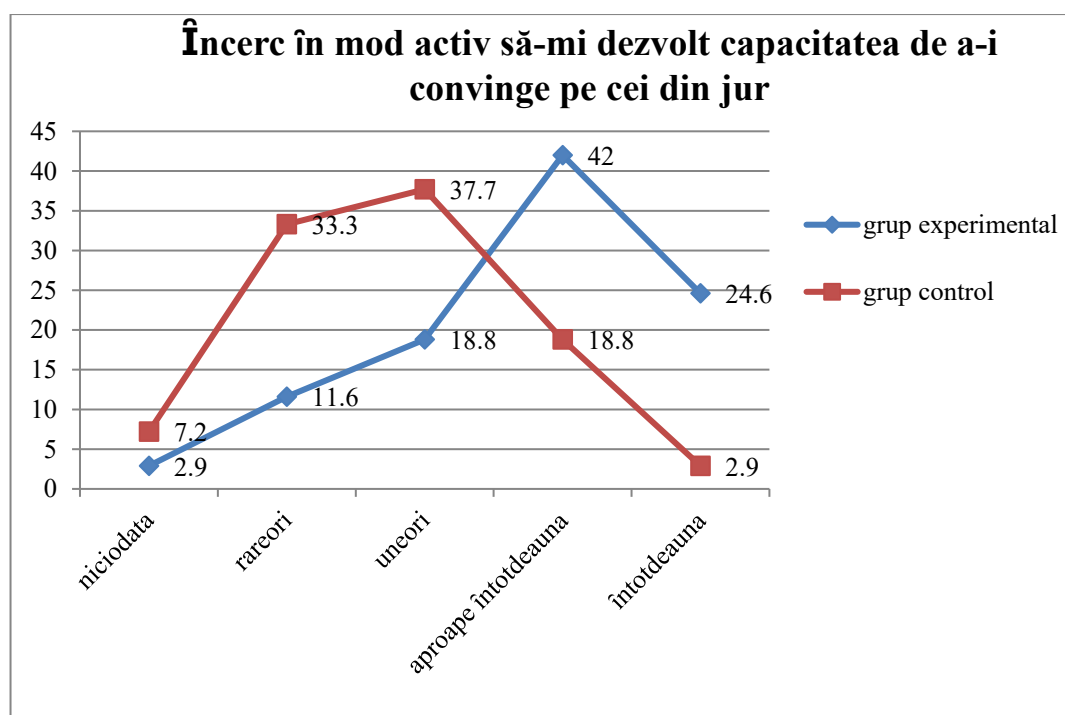


Fig. 3. 2. Nivelurile calității argumentării în rezolvarea conflictelor (itemul 1, etapa control)

Analizând rezultatele cercetării se observă diferențe evidente între cele două grupuri: dacă pentru subiecții grupului experimental variantele *niciodată*, respectiv *rareori* sunt preferate de foarte puțini elevi (2,9%, respectiv 11,6%), pentru subiecții grupului de control procentele sunt de 7,2%, respectiv 33,3%. Pentru varianta *uneori* procentele diferă (18,8%-GE; 37,7%-GC), însă la *aproape întotdeauna* și *întotdeauna* înregistrăm în eșantionul experimental 42% și 24,6%, iar în eșantionul de control 18,8%, respectiv 2,9%.

Calculul statistic al itemului vizând calitatea argumentării a reliefat la compararea rezultatelor obținute de elevi niveluri semnificative. Redăm coeficientul de corelație dintre variabilele celor două grupuri ale cercetării la etapele de constatare și control ale experimentului și pragul de semnificație asociat $p < .05$.

Tabelul 3.8. Diferențe statistice între scorurile obținute de elevi referitor la calitatea argumentării (item 1, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t-test	p
-3,187	.002	0,212	.833

Remarcăm faptul că media valorilor privind calitatea argumentării este diferită, rezultatele grupurilor de subiecți implicați în cercetare demonstrează că există diferențe semnificative înregistrate de grupul experimental al cercetării: valoarea lui p pentru grupul experimental este de .002 ($<.05$).

Autodisciplina în comunicare a elevilor a fost urmărită la toate etapele experimentului, iar măsurarea ei ne-a permis să stabilim evoluția sa.

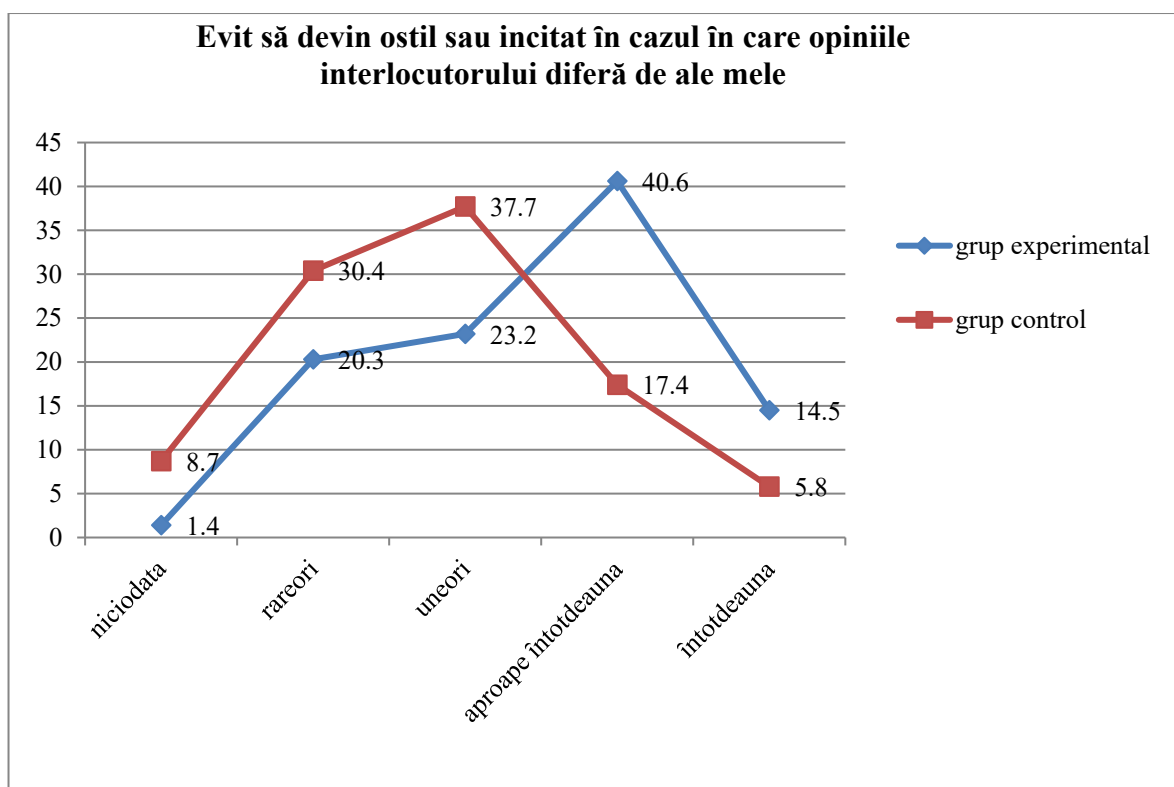


Fig. 3.3 Nivelurile autodisciplinei elevilor în comunicare (itemul 2, control)

În ceea ce privește nivelul autodisciplinei elevilor, după cum arată rezultatele inserate în Figura 3.3, observăm faptul că în grupul experimental, respectiv cel de control, se înregistrează următoarea distribuție procentuală: *niciodată* 1,4%, 8,7%; *rareori* 20,3%, 30,4%; *uneori* 23,2%, 37,7%; *aproape întotdeauna* 40,6%, 17,4%, *întotdeauna* 14,5%, 5,8%.

Se înregistrează o creștere a autodisciplinei în comunicare de la o etapă la alta în grupul experimental și o rigiditate a rezultatelor pentru subiecții grupului de control.

Tabelul 3.9. Diferențe statistice între scorurile obținute la autodisciplină în comunicare (item 2, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t-test	p
-4,845	.000	1,820	.073

Calcululele statistice au demonstrat valori absolut ne semnificative pentru autodisciplină în procesul de comunicare pentru subiecții grupului de control; pragul de semnificație depășește valoarea statistică $p < .05$ (.073). Subiecții participanți la *programul formativ* au demonstrat un prag valoric înalt, cu semnificația .000.

Discutând despre atutul comunicării persuasive denumit perseverență, fără însă a depăși limitele și transformând-o în manipulare, am fost interesați să investigăm modul în care elevii participanți la *demersul formativ* au parcurs și însușit tehnicile de persuasiune descrise în Subcapitolul 1.2.

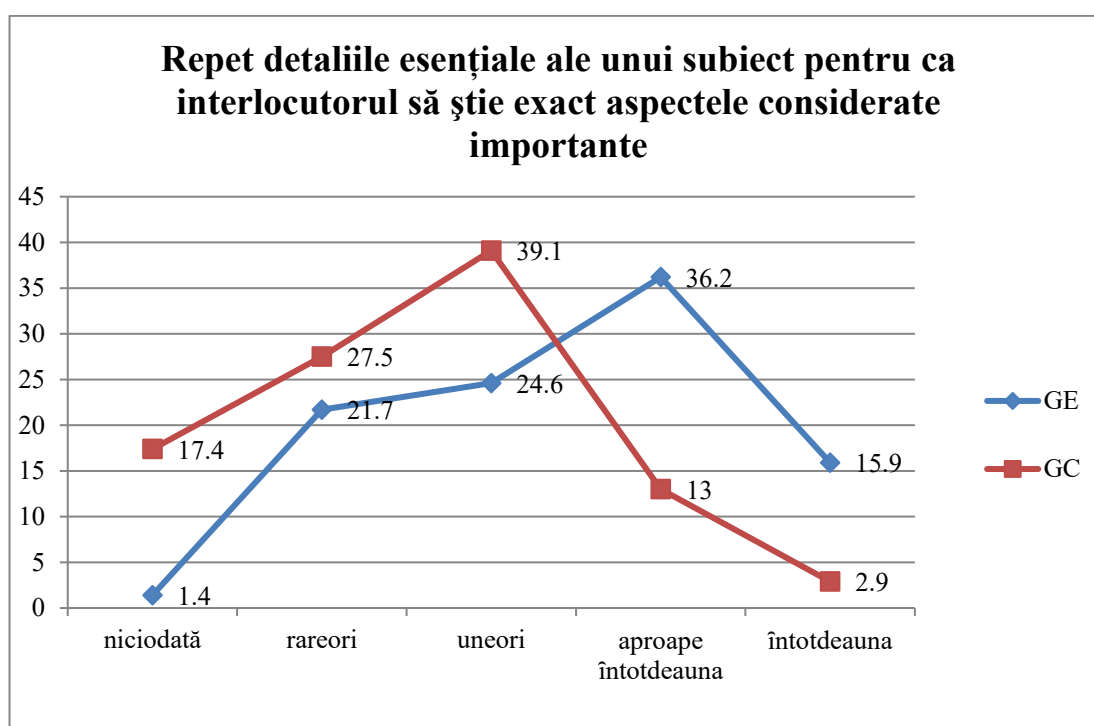


Fig. 3.4. Rezultatele privind perseverența (itemul 3, control)

După cum observăm din rezultatele inserate în Figura 3.4, subiecții din grupul experimental înregistrează pe dimensiunile *rareori*, *uneori* și *întotdeauna* procente mai ridicate (21,7%, 24,6%, 36,2%), la fel subiecții din grupul de control (27,5%, 39,1%, 13%). Este important de subliniat că diferențe semnificative se remarcă la dimensiunile *niciodată* și *aproape întotdeauna* (1,4% 36,2% - GE; 17,4%, respectiv 2,9% - GC).

Tabelul 3.10. Diferențe statistice între scorurile obținute la perseverență în comunicare (item 3, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t-test	p
-2,073	.042	2,647	0.010

Din Tabelul 3.10. se observă valori semnificative pentru perseverență pentru subiecții din grupul de control; pragul de semnificație nu depășește valoarea statistică $p < .05$ (0.010). Un prag valoric înalt, cu semnificația .042 au demonstrat subiecții din grupul experimental care au aplicat în practică tehnicile de persuasiune însușite în timpul *demersului formativ*.

Un alt item vizând perseverența în comunicare a fost itemul 5. Analizăm în cele ce urmează rezultatele obținute în cadrul etapelor experimentului desfășurat.

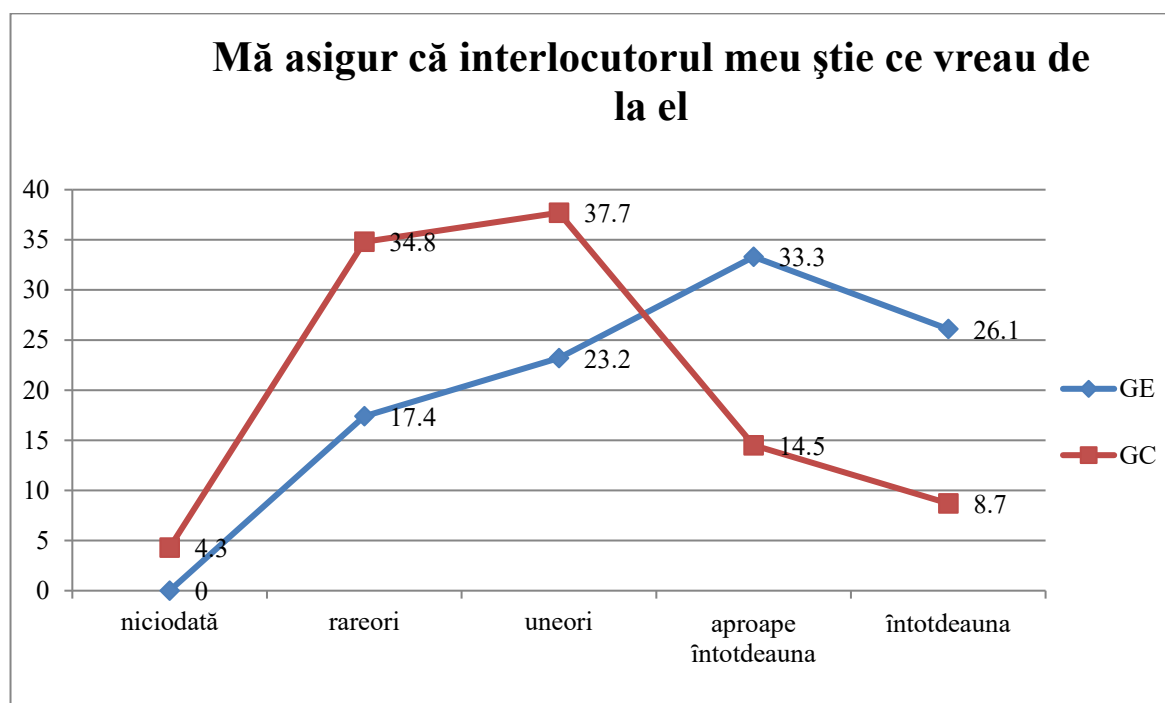


Fig. 3.5. Rezultatele privind perseverența (itemul 5, control)

Analizând rezultatele cercetării se observă diferențe evidente între cele 2 grupuri: în grupul experimental, la scalele *întotdeauna* și *aproape întotdeauna*, procentele obținute sunt net superioare (26,1%; 33,3%) grupului de control (8,7%; 14,5%). În ceea ce privește scalele *rareori* și *uneori*, procente ridicate sunt obținute de grupul de control (34,8%; 37,7%), comparativ cu grupul experimental (17,4%; 23,2%), după cum era și firesc.

Redăm în Tabelul 3.11. coeficientul de corelație dintre variabilele celor 2 grupuri de la etapele de constatare și control ale experimentului și pragul de semnificație asociat $p < .005$.

Tabelul 3.11. Diferențe statistice între scorurile obținute la perseverență în comunicare (item 5, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t-test	p
-2,144	.036	0,634	.528

Remarcăm, și de această dată, valoarea pragului de semnificație pentru cele 2 grupuri: semnificativ, .036 pentru grupul experimental, dar ne semnificativ (.528) pentru grupul de control.

Determinarea frecvenței ascultării active a elevilor a reprezentat un alt obiectiv al cercetării. Surprindem în graficul de mai jos (fig. 3.6.) valorile înregistrate la cei doi itemi reprezentativi (itemii 4 și 8).

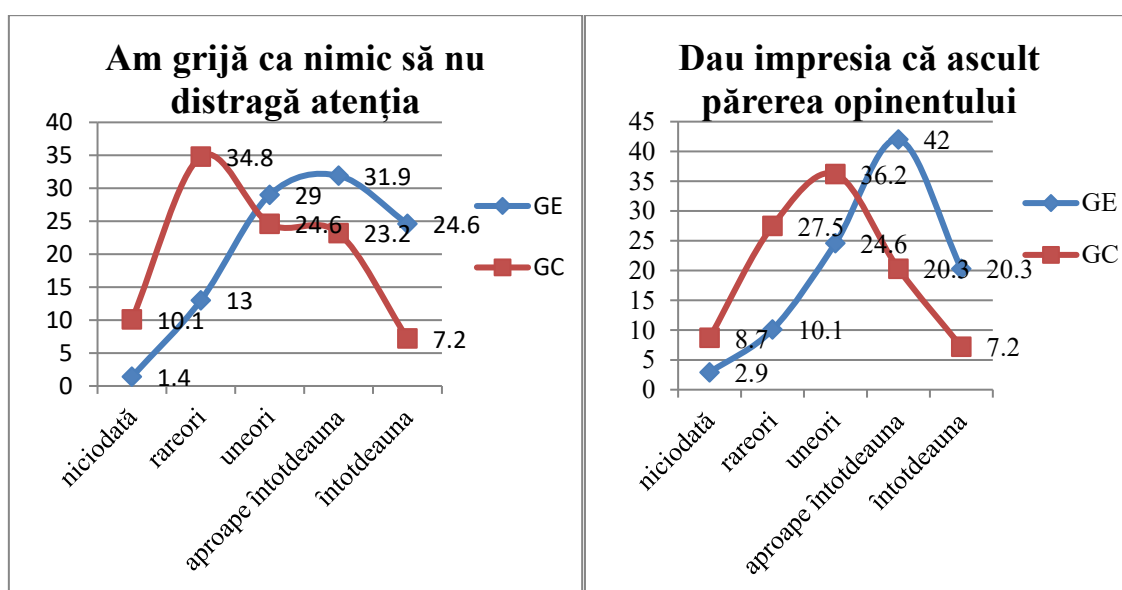


Fig. 3.6. Rezultatele privind ascultarea activă (itemii 4 și 8, control)

Observăm la distribuția frecvențelor rezultatelor celor 2 itemi o repartizare asemănătoare, culminând cu valori crescute ale grupului experimental la dimensiunile *aproape întotdeauna* și *întotdeauna* (31,9%, 24,6%- itemul 4, respectiv 42%, 20,3%-itemul 8) față de grupul de control care înregistrează rezultate modeste (23,2%, 7,2%- itemul 4, respectiv 20,3%, 7,2% - itemul 8).

Tabelul 3.12. Diferențe statistice între scorurile obținute la ascultare activă în comunicare (itemii 4 și 8, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t-test	p
-3,008	.004	1,806	.075
-2,190	.032	0,600	.550

Din Tabelul 3.12., se observă valori absolut ne semnificative pentru ascultare activă pentru subiecții din grupul de control; pragul de semnificație depășește foarte mult valoarea

statistică $p < .05$ (.075, respectiv .550). Praguri valorice ridicate, cu semnificația .004, respectiv .032, au demonstrat subiecții din grupul experimental care au parcurs *demersul formativ* și și-au dezvoltat competența de ascultare activă.

Eficiența persuasiunii, concept inspirat din teoria autoeficienței a lui A. Bandura [101], are rolul de a completa paleta de semnificații a comunicării persuasive deoarece, inevitabil, fiecare elev își poate pune întrebarea „Reușesc să-l conving pe oponentul meu de exprimarea reală a intenției mele și, mai ales, în situații conflictuale?”. Un truc ingenios, o rețetă magică nu există, însă elevii implicați în *demersul formativ* au dobândit reale abilități în acest sens: asigurarea ca semnalele nonverbale să fie în acord cu cele verbale, menținerea contactului vizual și focusarea atenției, evitarea obstrucționării exprimării sau punerii la îndoială a punctelor de vedere ale oponentilor, în vederea direcționării lor într-o manieră care să rezolve conflictul, lucruri transpuse și în contexte reale.

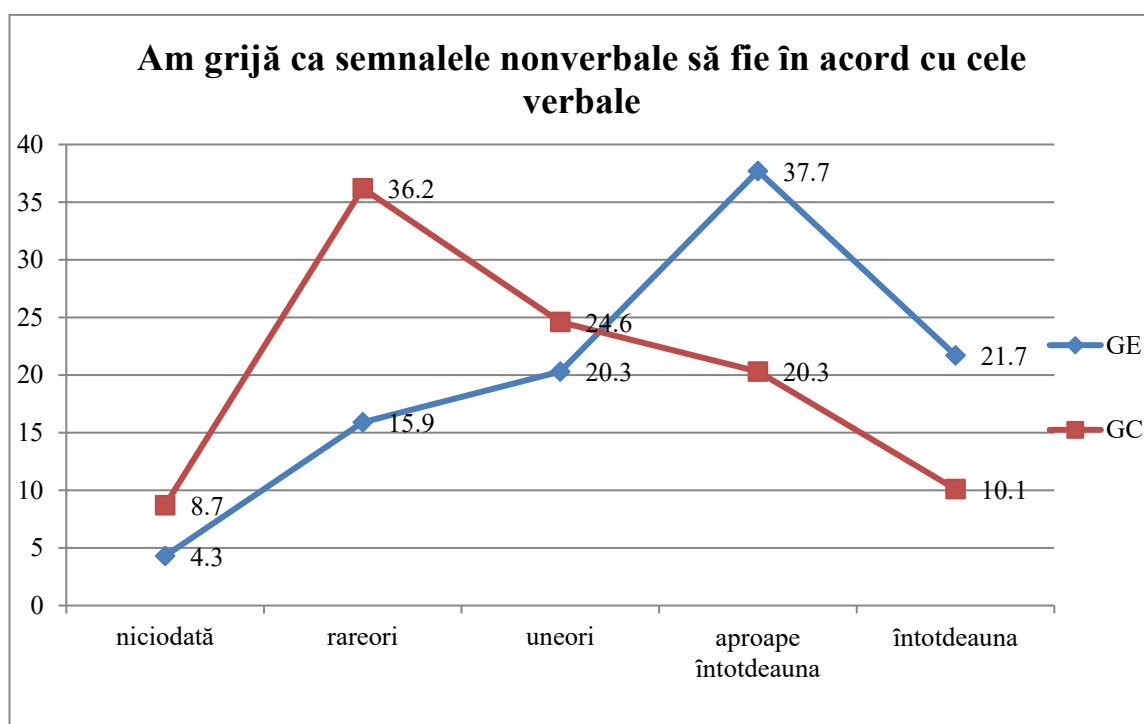


Fig. 3.7. Rezultatele privind eficiența persuasiunii (itemul 6, control)

Rezultatele inserate în figura 3.7 surprind comparativ valorile obținute: grupul experimental prezintă valori scăzute pe dimensiunile *niciodată* și *rareori* (4,3%, 15,9%), valori crescute pe dimensiunile *uneori* și *întotdeauna* (20,3%, 21,7%) și înalte pe dimensiunea *aproape întotdeauna* (37,7%); grupul de control înregistrează valori înalte pe dimensiunile *rareori* și *uneori* (36,2%, 24,6%) și modeste pe dimensiunile *aproape întotdeauna*, *întotdeauna* și *niciodată* (20,3%, 10,1%, 8,7%).

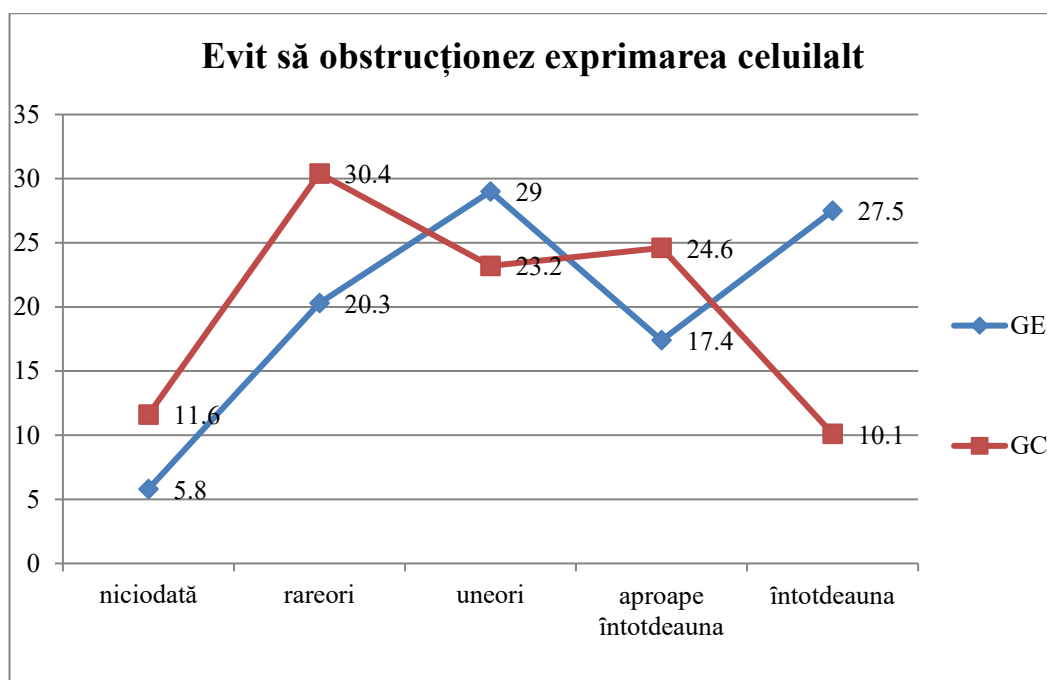


Figura 3.8 Rezultatele privind eficiența persuasiunii (itemul 15, control)

Referitor la celălalt item vizând eficiența persuasiunii, itemul 15, valorile cuprinse în figura 3.8 ne demonstrează procente îmbucurătoare la dimensiunile *uneori* și *întotdeauna* pentru grupul experimental (29%, 27,5%) și procente vizibil mai mici pentru grupul de control (23,2%, 10,1%).

Tabelul 3.13. Diferențe statistice între scorurile obținute la eficiența persuasiunii (itemii 6 și 15, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t-test	p
-2,262	.027	-1,596	.115
-1,587	.117	0,452	.653

Din Tabelul 3.13. se observă valoarea pragului de semnificație pentru cele 2 grupuri: semnificativ, pentru grupul experimental (.027) la itemul 6 și nesemnificativ, mult peste pragul de semnificație ($p < .05$) pentru itemul 15, dar și pentru ambii itemi la grupul de control (.115, respectiv .653).

Furnizarea încrederii reprezintă o premisă importantă a comunicării persuasive, dovadă că fără transmiterea încrederii, receptorul manifestă nesiguranță și inhibare în modificarea comportamentului și a atitudinii.

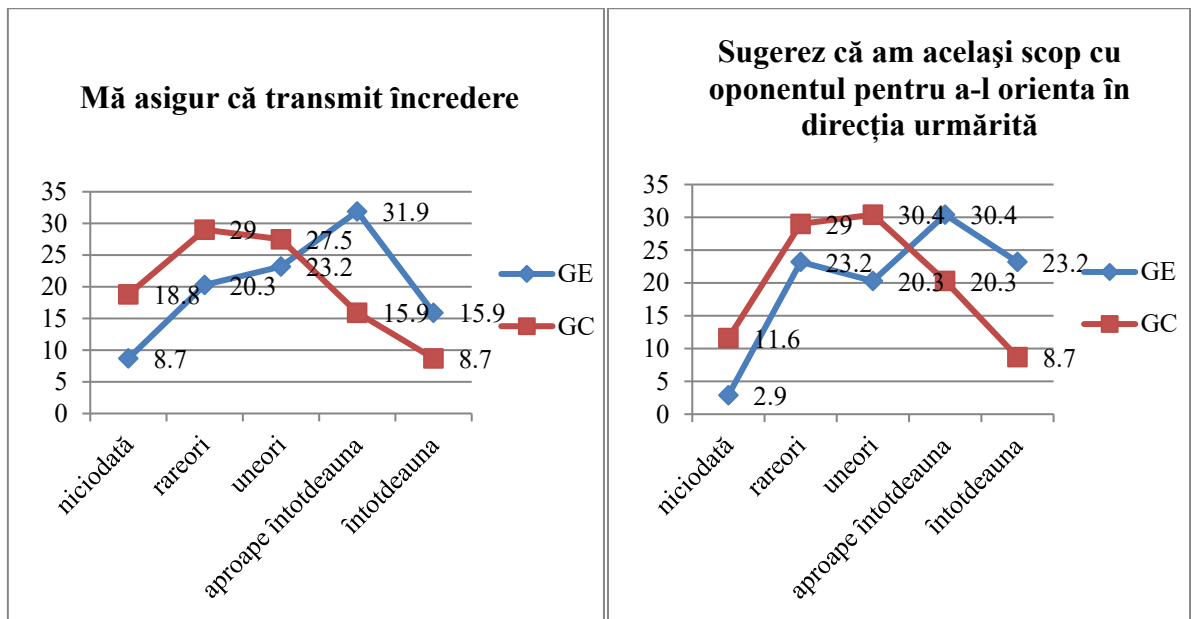


Fig. 3.9. Rezultatele privind furnizarea încrederii în comunicare (itemii 7 și 10, control)

În ceea ce privește rezultatele obținute la asigurarea transmiterii încrederii de către elevi, la grupul experimental se observă procente 8,7%, 18,8%, 15,9% pentru dimensiunile *niciodată*, *rareori*, *uneori*, și procente ridicate (31,9%, 27,5%) pentru dimensiunile *aproape întotdeauna* și *uneori*. Grupul de control se remarcă prin procente mai însemnate la scalele *rareori* și *uneori* (29%, 27,5%), procent modic la dimensiunea *niciodată* (18,8%) și scăzut la dimensiunile *aproape întotdeauna* și *întotdeauna* (15,9%; 8,7%). Vizând itemul 10, „Sugerez că am același scop cu oponentul pentru a-l orienta în direcția urmărită”, se observă și din figura 3.9 panta ascendentă a valorilor pentru grupul experimental (de la 2,9% la răspunsul *niciodată* până la 30,4% la răspunsul *aproape întotdeauna*), respectiv o distribuție sub formă de clopot a răspunsurilor grupului de control (pentru *niciodată* și *întotdeauna* procente de 11,6%, respectiv 8,7%, iar pentru *rareori*, *uneori* și *aproape întotdeauna* procente de 29%, 30,4% și 20,3%)

Tabelul 3.14. Diferențe statistice între scorurile obținute la furnizarea încrederii (itemii 7 și 10, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t- test	p
-2,060	.043	1,224	.225
-3,120	.003	-1,546	.127

Calculul statistic au demonstrat valori absolut ne semnificative pentru furnizarea încrederii în procesul de comunicare pentru subiecții grupului de control; pragul de semnificație depășește mult valoarea statistică $p < .05$ (.225, respectiv .127). Subiecții participanți la *demersul formativ* au demonstrat un prag valoric înalt, cu semnificația .000.

O altă caracteristică importantă a comunicării persuasive constă în asigurarea retroacțiunii în comunicare.

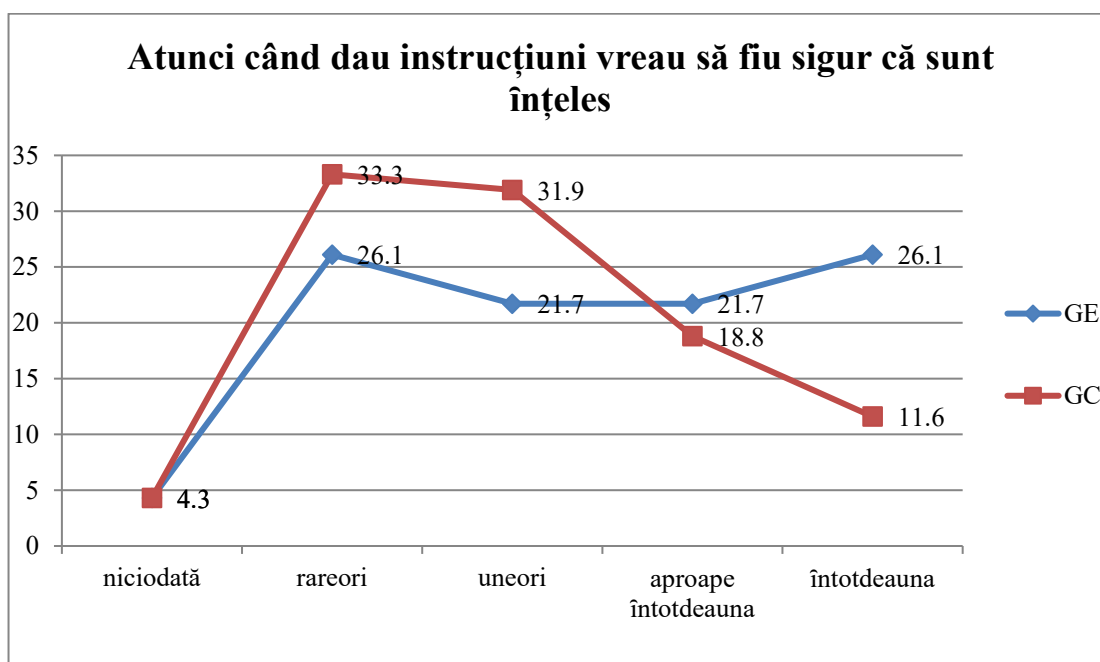


Fig. 3.10. Rezultatele privind asigurarea retroacțiunii în comunicare (itemul 9, control)

Analizând rezultatele inserate în figura 3.10 se remarcă o diferență importantă la dimensiunea *întotdeauna* (26,1% - GE, 11,6 %-GC). La *niciodată*, procentele obținute de ambele grupuri sunt la fel (4,3%) și la dimensiunile *rareori*, *uneori* și *aproape întotdeauna* elevii grupului experimental s-au situat astfel: 26,1%, 21,7%, 21,7%, comparativ cu grupul de control, care se remarcă prin 33,3%, 31,9%, 18,8%.

Tabelul 3.15. Diferențe statistice între scorurile obținute la asigurarea retroacțiunii în comunicare (item 9, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t- test	p
-3,565	.001	0,291	.772

Remarcăm, și de această dată, valoarea pragului de semnificație pentru cele 2 grupuri: semnificativ, .001 pentru grupul experimental, dar nesemnificativ (.772) pentru grupul de control.

Disciplina emoțională reprezintă un alt construct asupra căruia s-a axat demersul formativ destinat elevilor. Negreșit, în calitatea lor de elevi, aceștia ar trebui să acționeze calm, cu stăpânire, chiar și în situații delicate. Când au de-a face cu un conflict și urmăresc rezolvarea acestuia, sunt nevoiți să apeleze la sugestii afective. *Menirea școlii trebuie să fie orientată spre formarea competențelor de gestionare, rezolvare constructivă a conflictelor cu care astăzi elevul se confruntă, pentru a-l pregăti să opună rezistență, să se încadreze cooperând, coparticipând, discutând și dialogând [209].*

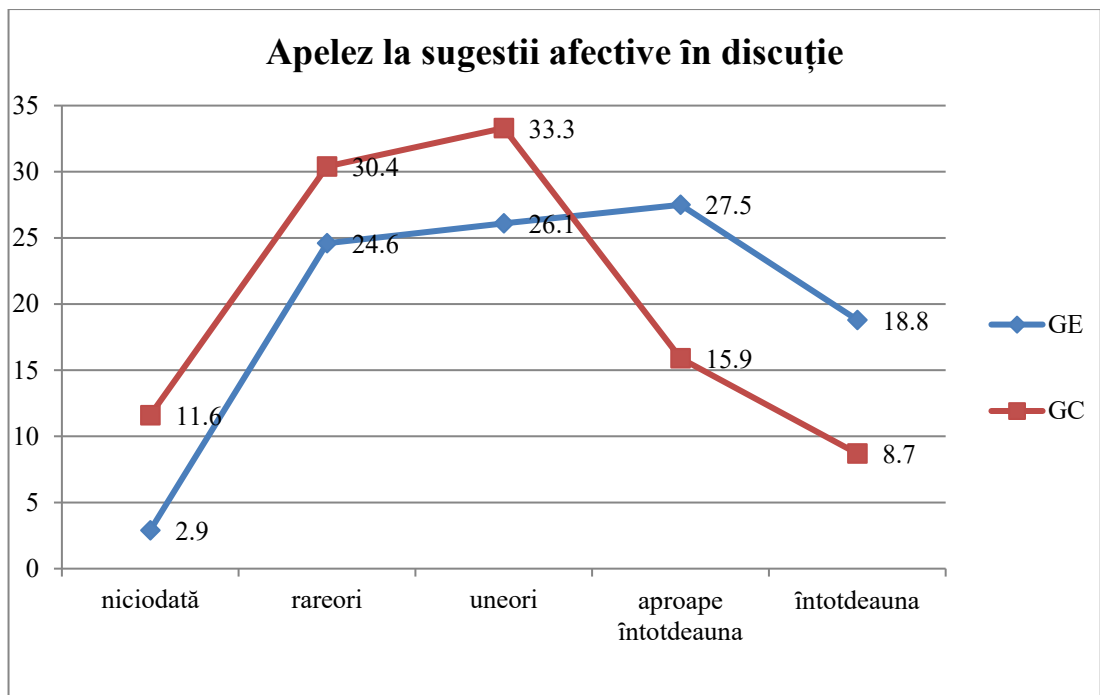


Fig. 3.11 Rezultate privind disciplina emoțională (itemul 11, control)

În urma participării la *demersul formativ*, 2,9% elevi menționează că nu apelează la sugestii afective în discuție, 24,6% spun că *rareori*, 26,1% *uneori*, 27,5% *aproape întotdeauna* și 18,8% *întotdeauna*. Pe de altă parte, în grupul de control procentele sunt: 11,6%, 30,4%, 33,3%, 15,9%, 8,7%.

Tabelul 3.16. Diferențe statistice între scorurile obținute la disciplina emoțională în comunicare (item 11, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t- test	p
-2,819	.006	1,543	.128

Din Tabelul 3.16. se observă valoarea pragului de semnificație pentru cele 2 grupuri: semnificativ, pentru grupul experimental (.006) și nesemnificativ, mult peste pragul de semnificație ($p < .05$) pentru grupul de control (.128).

Mulți dintre cei care scriu despre comunicarea persuasivă adoptă o poziție axată pe sursă, concentrându-se asupra intenției emițătorului ca trăsătură definitorie a persuasiunii. E.P. Bettinghaus, M. J. Cody adoptă această poziție, subliniind că persuasiunea presupune un efort conștient de influențare a gândurilor sau acțiunilor receptorului [apud 14]. Argumentarea devine în astfel de situații mobilul prin care emițătorul se angajează să influențeze, să persuadeze, să facă receptorul să conștientizeze necesitatea unor anumite modificări atitudinale, comportamentale și chiar afective.

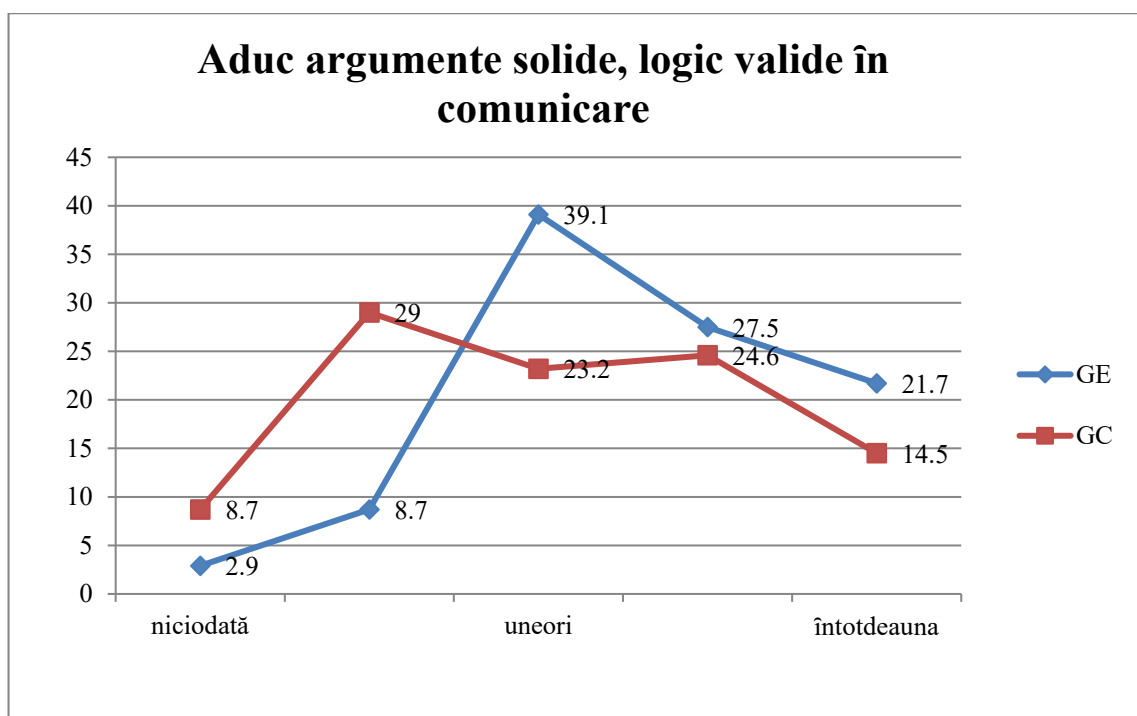


Fig. 3.12. Rezultatele privind forța argumentării 1 (itemul 12, control)

Rezultatele inserate în figura 3.12 surprind comparativ valorile obținute: grupul experimental prezintă valori scăzute pe dimensiunile *niciodată* și *rareori* (2,9%, 8,7%), valori ridicate pe dimensiunile *uneori*, *aproape întotdeauna* și *întotdeauna* (39,1%, 27,5%, 21,7%); grupul de control înregistrează valori înalte pe dimensiunile *rareori*, *uneori* și *aproape întotdeauna* (29%, 23,2%, 24,6%) și foarte scăzute pe dimensiunile *întotdeauna* și *niciodată* (4,3%, 8,7%).

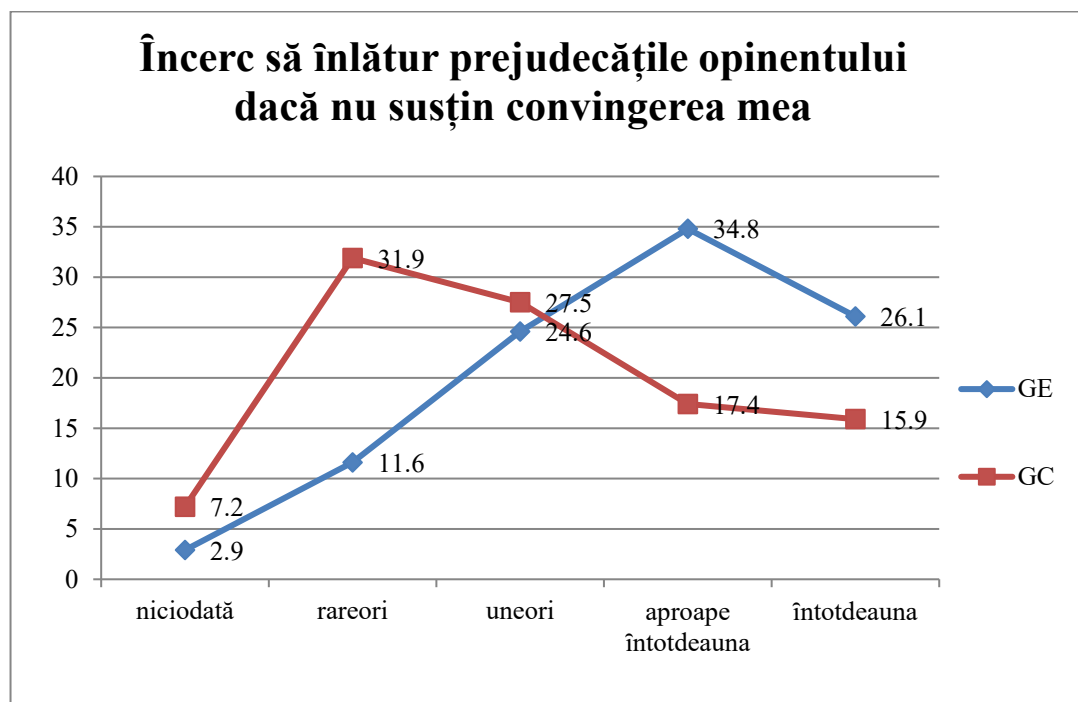


Fig. 3.13 Rezultatele privind forța argumentării 2 (itemul 13, control)

Participând la *demersul formativ*, 11,6% dintre elevi susțin faptul că *rareori* încearcă să înlăture prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea lor, pe când 24,6% spun că *uneori*, 34,8% *aproape întotdeauna*, iar 26,1% *întotdeauna*. În grupul de control, rezultatele se prezintă astfel: 7,2% *niciodată*, 31,9% *rareori*, 27,5% *uneori*, 17,4% *aproape întotdeauna* și 15,9% *întotdeauna*.

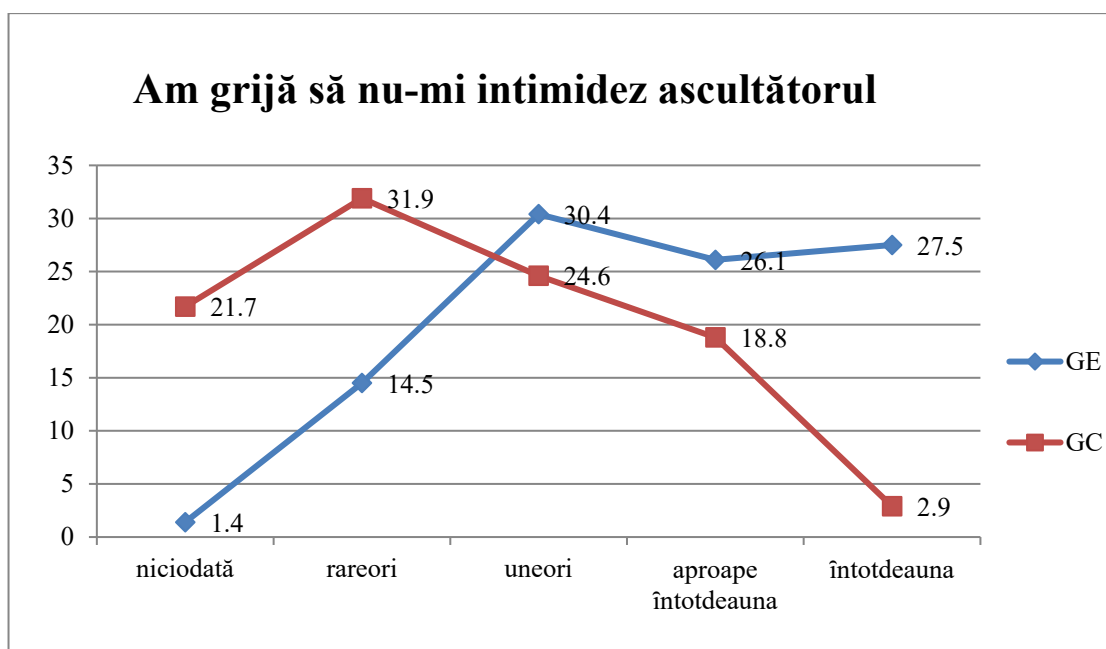


Fig. 3.14 Rezultatele privind forța argumentării 3 (itemul 14, control)

Tabelul 3.17. Diferențe statistice între scorurile obținute la forța argumentării (itemii 12, 13 și 14, constatare-control)

Grup experimental		Grup de control	
t- test	p	t- test	p
-1,721	.090	-0,439	.662
-3,032	.003	-1,521	.133
-2,643	.010	0,960	.340

Calcululele statistice au demonstrat valori absolut nesemnificative pentru forța argumentării în procesul de comunicare pentru subiecții grupului de control; pragul de semnificație depășește mult valoarea statistică $p < .05$ (.662, .133, respectiv .340). Subiecții participanți la *demersul formativ* au demonstrat un prag valoric înalt, cu semnificația .003, .010 la itemii 13 și 14.

La nivelul implementării în activitățile instructiv-educative, *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* a inclus veriga importantă care a vizat rezolvarea conflictelor, nu pentru a reliefa că în spațiul educațional relațiile interpersonale mai

nasc disensiuni, ci pentru că, prin competența de care dispune, profesorul oferă elevilor un spectru larg de posibilități, printre care: orientare corectă în situație, percepția problemei, posibilitatea de comunicare, gândire creativă și gândire critică.

Elevul poate oricând să aleagă un nou comportament, dar nu este întotdeauna facil. Calitatea esențială a rezolvării conflictului constă în dezvoltarea unui plan de acțiune diferit în viitor, adică schimbarea componentei de acțiune. Acesta este motivul pentru care strategiile de soluționare de probleme se orientează către acțiune.

Preluând din experiența aplicării programelor educației în rezolvarea conflictelor din școală aplicate în S.U.A., propunem *abordarea curriculară a proceselor*, o abordare din *educația pentru rezolvarea conflictelor*, care vizează familiarizarea în cadrul lecțiilor zilnice sau săptămânale a elevilor cu principiile și procesele de rezolvare a conflictelor sau predarea unui curs cu durată stabilită (un an școlar).

Rezultatele celor 10 dimensiuni vizând rezolvarea conflictelor de către elevi, din etapa de control, sunt redată în Tabelul 3.18:

Tabelul 3.18. Rezultatele evaluării finale a nivelului de rezolvare a conflictelor pentru elevi

Indicator	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Viziune posttest	experimental	69	14.0000	2.49116	.29990
	control	69	11.6377	2.62886	.31648
Atmosfera posttest	experimental	69	13.2754	2.53147	.30475
	control	69	12.1159	2.45870	.29599
Clarificarea percepțiilor posttest	experimental	69	14.0290	2.69515	.32446
	control	69	11.9420	2.78063	.33475
Nevoi posttest	experimental	69	14.2754	2.94501	.35454
	control	69	11.5942	1.99499	.24017
Putere posttest	experimental	69	13.2609	2.52431	.30389
	control	69	11.4638	2.20681	.26567
Focusare posttest	experimental	69	14.8261	3.19906	.38512
	control	69	12.2609	2.16695	.26087
Opțiuni posttest	experimental	69	13.5217	2.89832	.34892
	control	69	11.5797	2.11024	.25404
Dezvoltare posttest	experimental	69	13.3913	3.27296	.39402
	control	69	11.8406	2.35536	.28355
Mutual posttest	experimental	69	13.1304	2.68937	.32376
	control	69	12.0725	2.70793	.32600
Extra posttest	experimental	69	12.0435	2.72480	.29410
	control	69	9.9710	1.94763	.32803

La *itemul 1, viziune asupra conflictului*, în grupul experimental se remarcă o medie de 14 (din maximul de 20), distribuția scorurilor între subiecții acestui grup este scăzută, ceea ce înseamnă o deviație standard scăzută: 2,49. Mai mult, subiecții din grupul experimental au cea mai înaltă mediană, 14, ceea ce arată că jumătate din elevii acestui grup au obținut un scor mai mare sau egal cu 14. Aceste rezultate indică faptul că subiecții din grupul experimental manifestă o viziune asupra conflictului care promovează noțiunea de „câștig-câștig”, ceea ce vizează consolidarea relațiilor interpersonale. În grupul de control, media este vizibil mai mică, 11,63, deviația standard este puțin mai mare, 2,62, iar mediana este 12.

La *itemul 2, atmosferă*, grupul experimental a obținut media 13,27, distribuția scorurilor între subiecții acestui grup este scăzută, ceea ce înseamnă o deviație standard scăzută: 2,53. Mai mult, subiecții din grupul experimental au cea mai înaltă mediană, 13, ceea ce arată că jumătate din elevii acestui grup au obținut un scor mai mare sau egal cu 13. Acest lucru semnifică faptul că respondenții recunosc importanța creării unei atmosfere terapeutice, care promovează parteneriatul și deci, rezolvarea problemelor. În grupul de control, media este vizibil mai mică, 12,11, deviația standard este scăzută, 2,45, iar mediana este 12.

În plan comparativ, vom reprezenta diferențele dintre cele două grupuri, și respectiv între cele două momente ale testării.

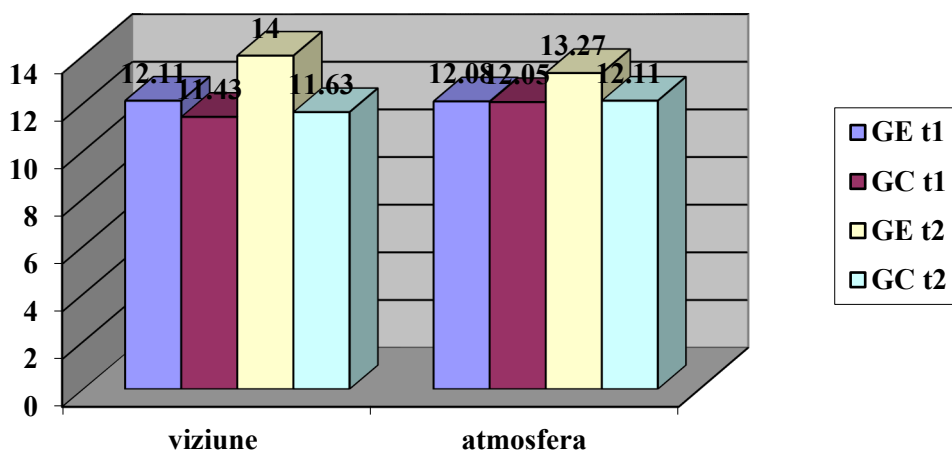


Fig. 3.15 Rezultatele factorilor viziune și atmosferă specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)

La *itemul 3, clarificarea percepțiilor*, media grupului experimental este 14,02 (din maximul de 20), distribuția scorurilor între subiecții acestui grup este scăzută, ceea ce înseamnă o deviație standard scăzută: 2,69. Mai mult, subiecții din grupul experimental au cea mai înaltă mediană, 14, ceea ce arată că jumătate din elevii acestui grup au obținut un scor mai mare sau egal cu 14. Aceste rezultate indică faptul că subiecții din grupul experimental au înțeles în urma participării la *demersul formativ* că focarul unui conflict nu se află în realitatea obiectivă, ci în

felul în care oamenii percep acea realitate: empatia de a vedea situația așa cum o vede celălalt; autoevaluarea pentru cunoașterea temerilor și premiselor personale; suspendarea judecății și blamării pentru a facilita un schimb liber de opinii; ajustarea soluțiilor astfel încât să se salveze aparențele și să se păstreze stima de sine. La celălalt pol, subiecții din grupul de control înregistrează o medie de 11,92, cu o mediană de 12, rezultate mult mai scăzute față de grupul experimental, ceea ce denotă eforturi scăzute pentru a înțelege alte puncte de vedere, cât și imposibilitatea conștientizării limitelor propriilor percepții.

Itemul 4, *nevoi*, a reflectat diferențe semnificative între cele două grupuri: grupul experimental a obținut media 14,27, mediana 14, deviația standard 2,94 iar grupul de control media 11,59, mediana 11 și deviația standard 1,99. Aceste valori pun în evidență faptul conform căruia subiecții din grupul experimental, în urma participării la *programul formativ* identifică corespunzător nevoile esențiale care trebuie îndeplinite în rezolvarea conflictelor, pe când cei din grupul de control sunt deficitari în această privință.

În plan comparativ, vom reprezenta în cele ce urmează diferențele dintre cele două grupuri, și respectiv între cele două momente ale testării (etapa de constatare și etapa de control).

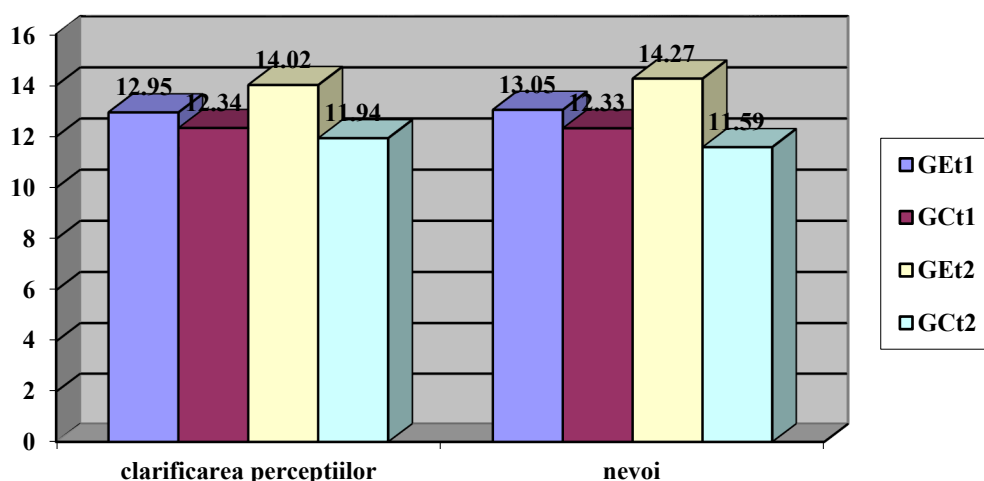


Fig. 3. 16. Rezultatele factorilor clarificarea perceptiilor și nevoi specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)

La itemul 5, *puterea pozitivă a relației*, media grupului experimental este 13,26 (din maximul de 20), distribuția scorurilor între subiecții acestui grup este scăzută, ceea ce înseamnă o deviație standard scăzută: 2,52. Mai mult, subiecții din grupul experimental au cea mai înaltă mediană, 13, ceea ce arată că jumătate din elevii acestui grup au obținut un scor mai mare sau egal cu 13. Scorurile ridicate ale acestui item arată faptul că elevii consideră că relațiile bazate pe putere pozitivă vor conduce, inevitabil, la relații de lungă durată interpersonale și la soluții ale conflictului de durată. De asemeni, ele indică conform ideilor expuse de cercetătorii Raven și French (1959) că se manifestă un anumit tip de putere în grupul experimental – puterea de tip

expert, iar scorurile scăzute în grupul de control (medie- 11,46; mediană – 11, deviație standard – 2,20) denotă o utilizare frecventă a puterii de tip coercitiv.

Itemul 6, *focusare asupra viitorului*, vizează un criteriu definitoriu al *rezolvării conflictelor*. Un program educativ în rezolvarea conflictelor este, prin definiție, un program al strategiilor de acțiune, a căror utilizare cu succes conduce spre rezolvarea conflictului și o evoluție bună de viitor. Rezultatele obținute la acest item de către grupul experimental – media - 14,82, mediana 15, deviația standard 3,19 arată că acești subiecți învață din experiențele trecute pentru a se concentra asupra orientărilor viitoare. Nu același lucru se poate spune însă despre subiecții din grupul de control, care nu au participat la *demersul formativ* și care nu fructifică din experiențele anterioare pentru a ști cum să acționeze pe viitor, dovadă fiind valorile acestui grup media -12,26, mediana-12, deviația standard– 2,16.

În plan comparativ, vom reprezenta diferențele dintre cele două grupuri, și respectiv între cele două momente ale testării în figura 3.17.

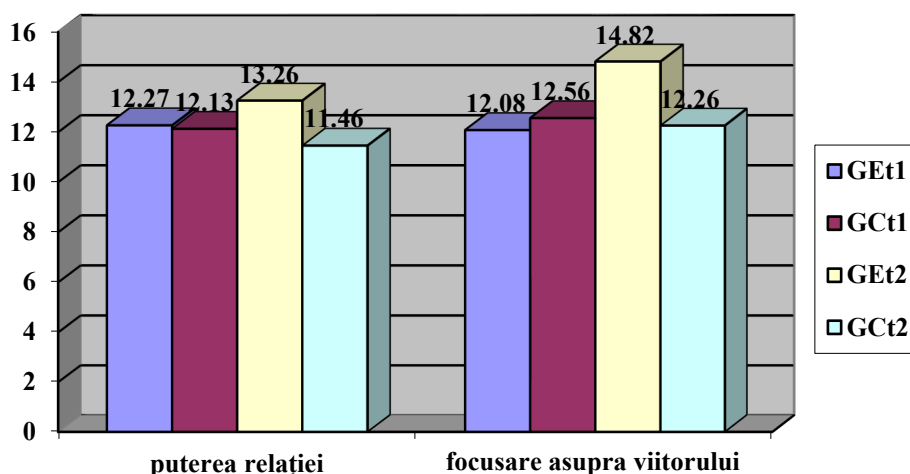


Fig. 3.17. Rezultatele factorilor puterea relației și focusare asupra viitorului specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)

Itemul 7, *opțiuni pentru câștig reciproc*, a demonstrat că subiecții din grupul experimental, prin valorile obținute (medie – 13,52; mediana – 13; deviația standard – 2,86) recunosc nevoia de a crea opțiuni care să crească șansa atingerii câștigului reciproc pentru ambele părți implicate în conflict. Pentru ca cei aflați în conflict să beneficieze de un câștig mutual, în cadrul *demersului formativ* li s-a explicat elevilor ce reprezintă oportunitatea de noi opțiuni – soluții potențiale – fără însă să fie presați de luarea unei decizii. Astfel, înainte de a încerca să ajungă la un acord, părțile formulează o gamă largă de opțiuni posibile care întăresc punctele comune și reconciliază în mod creativ interesele lor, chiar și atunci când sunt diferite. Pe de altă parte, subiecții din grupul de control nu sunt interesați în generarea unor opțiuni

plauzibile, ceea ce le scade semnificativ șansele de a atinge numitorul comun. Rezultatele obținute de acest grup, media 11,57, mediana 12, abaterea standard 2,11 justifică afirmația enunțată.

La itemul 8, *dezvoltarea abilității „de a face” pași spre acțiune*, media grupului experimental este 13,39 (din maximul de 20), distribuția scorurilor între subiecții acestui grup este scăzută, ceea ce înseamnă o deviație standard scăzută: 3,27. Mai mult, subiecții din grupul experimental au cea mai înaltă mediană, 13, ceea ce arată că jumătate din elevii acestui grup au obținut un scor mai mare sau egal cu 13. Scorurile ridicate ale acestui item arată faptul că elevii consideră important să schițeze un plan de acțiune în care se angajează și conform căruia promet să se comporte. Pentru a obține rezoluții tangibile, elevii au fost învățați să-și propună scopuri realiste și să apeleze la metode principale de rezolvare a conflictelor. Acest tip de răspuns se concentrează asupra intereselor și nu asupra pozițiilor, direcționând persoanele aflate în conflict spre un consens gradual și la aplicarea unei soluții care diminuează tensiunea în relațiile interpersonale. Răspunsurile principale se caracterizează printr-o comunicare proactivă, fiecare elev fiind responsabil de propriile acțiuni și decizii. Subiecții din grupul de control, prin valorile obținute la acest item (media-11,84, mediana- 12, deviația standard- 2,35) arată apelul lor la răspunsuri dure, care produc situații stresante, mai ales când cele două părți continuă să interacționeze. În plan comparativ, vom reprezenta diferențele dintre cele două grupuri, și respectiv între cele două momente ale testării în figura 3.18.

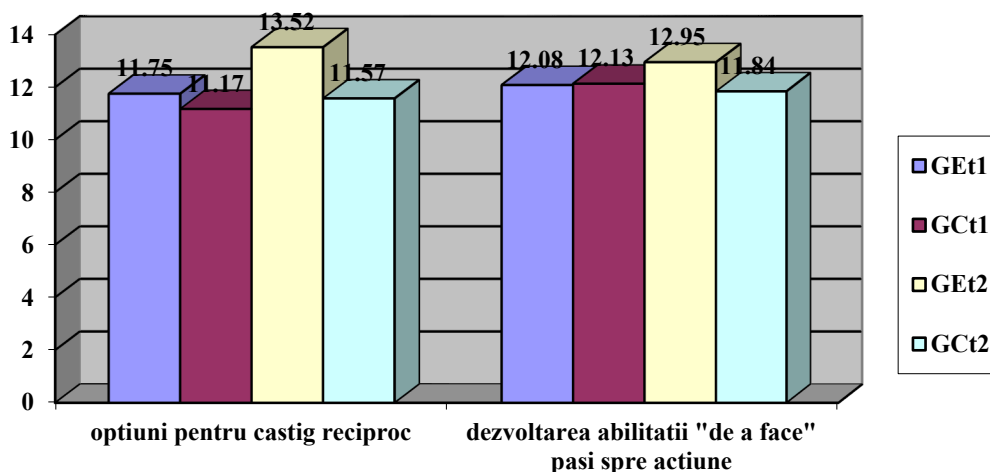


Fig. 3.18. Rezultatele factorilor opțiuni pentru câștig reciproc și dezvoltarea abilității „de a face” pași spre acțiuni specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- etapa de constatare, t2 – etapa de control)

La itemul 9, *aranjamente pentru beneficii mutuale*, media grupului experimental este 13,13 (din maximul de 20), distribuția scorurilor între subiecții acestui grup este scăzută, ceea ce

înseamnă o deviație standard scăzută: 2,68. Mai mult, subiecții din grupul experimental au cea mai înaltă mediană, 13, ceea ce arată că jumătate din elevii acestui grup au obținut un scor mai mare sau egal cu 13. Prin competențele sale, cadrul didactic permite elevilor să-și manifeste cu succes comportamentele intrinseci ale abilităților fundamentale (emoționale, de comunicare, de percepție, de gândire creativă și/sau critică). *Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor* se caracterizează printr-o serie de pași care îi ajută pe elevi să identifice și să coopereze pentru a găsi soluții în rezolvarea problemelor puse în fața lor, cât și a propriilor nevoi și interese; în același timp, bazându-se pe principii bine structurate, *demersul formativ* sprijină și direcționează efortul de cooperare, ajutând părțile să se concentreze asupra problemei și nu asupra persoanei și să găsească o rezolvare reciproc acceptabilă și avantajoasă. Pe de altă parte, subiecții din grupul de control nu sunt interesați în generarea unor aranjamente pentru beneficii mutuale. Rezultatele obținute de acest grup, media 12,07, mediana 12, abaterea standard 2,70 justifică afirmația enunțată.

Itemul 10, *considerații extra*, prin valorile obținute de grupul experimental (media 12,04, mediana - 12, deviația standard – 2,72) demonstrează că subiecții acestui grup manifestă vis-a-vis de rezolvarea conflictelor, abilități emoționale cum ar fi: învățarea limbajului și găsirea curajului de a-și exprima emoțiile; exprimarea emoțiilor în moduri neagresive și neimpulsive; exercitarea autocontrolului în fața izbucnirilor emoționale ale celorlalți. De asemenea, aceste capacități care îi ajută să își controleze furia, frustrarea, frica și celelalte emoții îi determină să identifice alternative ale înțelegerilor în situații conflictuale. La celălalt pol, grupul de control a obținut media - 9,97, mediana – 10, abaterea standard – 1,94. După cum se poate observa, subiecților acestui grup le lipsesc atributele esențiale ale rezolvării conflictelor. În plan comparativ, vom reprezenta diferențele dintre cele două grupuri, și respectiv între cele două momente ale testării în figura 3.19.

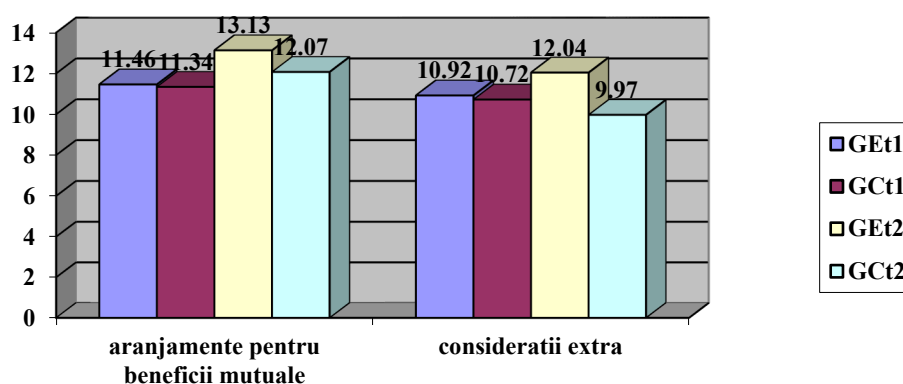


Fig. 3.19. Rezultatele factorilor aranjamente pentru beneficii mutuale și considerații extra specifici grupurilor (GE, GC) și celor două etape (t1- constatare, t2 – control)

Pentru constatarea diferențelor semnificative existente între grupul experimental și grupul de control, a fost efectuată analiza statistică a datelor cu ajutorul testului t pentru compararea a două eșantioane independente, rezultatele fiind expuse în Tabelul 3.19 :

Tabelul 3.19. Compararea dimensiunilor privind rezolvarea conflictelor la etapele testării și retestării a GE și GC

Dimensiuni	Grup	Testul t	Prag de semnificație (p)
<i>Viziune</i>	GE	-4,806	.000
	GC	-0,564	.575
<i>Atmosfera</i>	GE	-2,470	.016
	GC	-0,124	.901
<i>Clarificarea percepțiilor</i>	GE	-2,451	.017
	GC	0.851	.398
<i>Nevoi</i>	GE	-2,348	.022
	GC	1.923	.059
<i>Putere</i>	GE	-2,264	.027
	GC	1,423	.159
<i>Focusare</i>	GE	-5,104	.000
	GC	.624	.535
<i>Opțiuni</i>	GE	-4,059	.000
	GC	-1,038	.303
<i>Dezvoltare</i>	GE	-2,971	.004
	GC	0,776	.440
<i>Mutual</i>	GE	-4,058	.000
	GC	-1,547	.127
<i>Considerații extra</i>	GE	-2,642	.010
	GC	1.869	.066

Datele din tabel indică existența unor diferențe statistic semnificative în grupul experimental și lipsa diferențelor semnificative în grupul de control la toate cele 10 dimensiuni ale rezolvării conflictelor de către elevi, ceea ce conduce la validarea ipotezei: *Există diferențe semnificative în ceea ce privește toate dimensiunile cercetate privind rezolvarea conflictelor între elevii care participă la Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă și cei care nu au beneficiat de acesta.* Acest fapt justifică contribuția Programului

strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă, subliniind eficiența sa formativă în grupul experimental.

Ca un ultim argument, ne-am propus și compararea rezultatelor dintre cele două grupuri de elevi la etapa testării și a retestării. Semnificația diferențelor dintre grupul experimental și grupul de control a fost analizată statistic prin utilizarea testului t pentru compararea a două eșantioane independente, rezultatele fiind prezentate în tabelele:

Tabelul 3.20 a.

**Semnificația diferențelor dintre GE și GC
(etapa de constatare)**

	Testul t	p
V	1,631	.105
A	0,061	.952
C	1,487	.139
N	1,598	.112
P	0,291	.771
F	-0,893	.374
O	1,479	.141
D	-0,120	.904
M	0,285	.776
X	0,489	.625

Tabelul 3.20 b.

**Semnificația diferențelor dintre GE și GC
(etapa de control)**

	Testul t	p
V	5,418	.000
A	2,729	.007
C	4,477	.000
N	6,261	.000
P	4,452	.000
F	5,515	.000
O	4,500	.000
D	3,194	.002
M	2,303	.023
X	5,140	.000

În acest context este validată ipoteza cercetării experimentale conform căreia:

Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor și respectiv, nivelul rezolvării conflictelor între elevii care participă la Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă și cei care nu au beneficiat de acesta.

În această direcție, devine clară validitatea demersului formativ desfășurat în grupul experimental. Prin validarea ipotezelor experimentului se constată eficiența *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

În concluzie, rezultatele expuse demonstrează încă o dată faptul că la etapa de constatare nu se înregistrează diferențe semnificative între cele două grupuri ($p > 0.05$), dar la etapa de control diferențele sunt semnificativ statistice pe toate cele 10 dimensiuni ($p < 0.05$).

3.4. Concluzii la capitolul 3

Cercetarea realizată a fost determinată de necesitatea promovării educației pentru rezolvarea conflictelor, abordată prin prisma comunicării persuasive. În acest context, misiunea

cadrelor didactice constă în ghidarea, sprijinirea și orientarea elevilor privind asimilarea, exersarea și consolidarea strategiilor de rezolvare constructivă a conflictelor.

1. Demersul experimental al cercetării s-a desfășurat în trei etape: etapa de constatare, etapa de formare și de control. În cadrul experimentului constatativ au fost aplicate chestionare elevilor. Rezultatele și analiza datelor din experimentul de constatare denotă faptul că cele două grupuri ale cercetării (GE, GC) sunt omogene în ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor și respectiv, scorul total al rezolvării conflictelor, prin care am operaționalizat modalitățile de răspuns ale elevilor în situații conflictuale.

2. Implementarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* în corelație cu valorificarea *criteriilor și indicatorilor comunicării persuasive*, dar și cu explorarea *criteriilor și indicatorilor rezolvării conflictelor*, ca și demersul formativ, au contribuit la creșterea semnificativă a eficienței în rezolvarea conflictelor, inclusiv a nivelului de persuasiune a elevilor.

3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute în etapa de constatare și de control a evidențiat că activitatea de formare a competenței rezolutive a elevilor din clasele gimnaziale a fost una rezultativă, instrumentele aplicate au generat schimbări, care asigură valorificarea competenței respective. *Comunicarea persuasivă ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* nu răspunde doar nevoii rezolvării unui conflict prezent, actual, ci vizează învățarea și dezvoltarea experienței în rezolvarea conflictelor. Este incontestabil faptul că anume activitatea independentă a elevilor în mediul lor de viață stimulează aptitudinile rezolutive, dezvoltă gândirea creativă, gândirea creatoare, abilitățile emoționale, dar prin aplicarea modalităților de rezolvare a conflictelor care construiesc relația pe termen lung cu cealaltă parte.

Aceste concluzii constituie argumente importante ale eficienței *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* și ale *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetările teoretice și practice efectuate au permis identificarea și explicitarea bazei teoretico-metodologice a *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor*. Un aspect definitoriu în ceea ce privește mediul școlar este reprezentat de comunicarea persuasivă a cărei valorificare o propune ca modalitate alternativă a rezolvării conflictelor, capabilă să genereze interiorizarea unor patternuri constructive de abordare a diverselor situații conflictuale.

Analiza, sinteza, interpretarea reperelor teoretice și rezultatele cercetării cu privire la valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare confirmă scopul cercetării prin realizarea obiectivelor preconizate. Referitor la constatările stabilite în planul teoretic și metodologic al cercetării, formulăm următoarele concluzii generale:

1. Cercetarea întreprinsă vizează una dintre problemele actuale, complexe ale învățământului gimnazial – valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor. Urmărind evoluția orientărilor științifice privind comunicarea persuasivă s-a întreprins analiza abordărilor pedagogice, psihologice, psihosociologice și psihopedagogice. Problema studiată a permis stabilirea esenței conceptelor de bază: *comunicare, persuasiune, comunicare persuasivă, rezolvarea conflictelor, abordare personală predominantă în conflict, constructivism*, dar și a coordonatelor conceptuale și experiențiale ale strategiilor de rezolvare a conflictelor în mediul școlar. Particularitățile și tipologia conflictelor au fost dezvoltate pentru sinteza rezolvării conflictelor. În baza analizei aspectelor teoretice am dedus faptul conform căruia conceptele de *comunicare persuasivă* și *strategii de rezolvare a conflictelor* se articulează într-o manieră care vizează asigurarea reușitei în numeroase situații conflictuale din mediul școlar (capitolul 1). Prin intermediul studiului teoretic realizat am formulat și propria definiție a conceptului **comunicare persuasivă** (Cap. 1, p. 27).
2. Noutatea cercetării comunicării persuasive în direcția valorificării acesteia în mediul școlar este de necontestat, în virtutea existenței unor ample studii empirice de care se bucură aceasta. Totodată, *comunicarea persuasivă este un factor constitutiv al educației, un factor definitoriu și structural din cultura comunicării*. În urma examinării cadrului epistemologic și a sintetizării teoriilor care stau la baza comunicării persuasive, a *principiilor fundamentale ale educației pentru rezolvarea conflictelor, ale persuasiunii*, dar și ale *comunicării persuasive în planul rezolvării conflictelor* (cap. 2), s-au elaborat *Criterii, indicatori și descriptori ai comunicării persuasive* (cap. 2, p. 70-71) și *Criterii, indicatori și descriptori ai rezolvării conflictelor* (cap. 2, p. 79) și s-a stabilit că formarea

continuă pentru valorificarea comunicării persuasive este necesară pentru asigurarea eficienței activității educaționale, iar formarea elevilor pentru rezolvarea conflictelor devine o condiție *sine qua non* a contextului educațional actual.

3. **Studiul explorator al comunicării persuasive a conturat premise de recunoaștere a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor** pentru elevii claselor gimnaziale, conturând o *modalitate alternativă în rezolvarea conflictelor*. Elaborarea *Modelului pedagogic de valorificare a comunicării persuasive ca strategie constructivă de rezolvare a conflictelor* (subcapitolul 2.3.) în dependență cu reperele teoretico-metodologice determinate, a permis proiectarea și desfășurarea *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* (cap. 3, p. 105-109) care a contribuit la realizarea designului experimental. Abordarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor a implicat o perspectivă corelațională între comunicarea persuasivă și rezolvarea conflictelor la elevi, configurație demonstrată și validată în baza implementării *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* (subcapitolul 3.3). **Particularitățile esențiale ale comunicării persuasive au fost sintetizate și completate pentru a contura valorile comunicării persuasive**, care au contribuit la elaborarea și justificarea științifică a chestionarului vizând aprecierea comunicării persuasive, construit în cadrul cercetării.
4. **Au fost elucidate abordări personale predominante în conflict ale cadrelor didactice și modalități de rezolvare a conflictelor de către elevii din învățământul gimnazial** (subcapitolul 2.2), creându-se astfel condiții de eficientizare a rezolvării conflictelor prin apelul la comunicare persuasivă.
5. Rezultatele cercetării experimentale (capitolul 3) demonstrează creșterea semnificativă a eficienței în rezolvarea conflictelor, inclusiv a nivelului de persuasiune a elevilor, ca urmare a activității sistematice, concrete, în baza *Programului strategic* propus.
6. **Valorificarea Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă** asigură o practică de succes în mediul educațional și reprezintă premisa promovării valorilor de respect, toleranță, empatie, pozitivism și un real constructivism.

Problema științifică soluționată în cercetare vizează eficientizarea procesului de valorificare a comunicării persuasive și a formării elevilor pentru rezolvarea conflictelor prin: elaborarea indicatorilor, a criteriilor și a descriptorilor de evaluare a comunicării persuasive și a modalităților de rezolvare a conflictelor și prin demonstrarea experimentală a funcționalității *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* în vederea asigurării unui climat educațional sigur.

În consens cu rezultatele investigației, putem formula următoarele **recomandări**:

a) metodologice

1. Interiorizarea și antrenarea valorilor comunicării persuasive în cadrul activității educaționale, asigurând valorificarea competenței persuasive la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini, e posibilă prin antrenarea prin exerciții de proiectare a demersului didactic, care să conțină la nivelul anumitor secvențe de lecție, tehnici și mecanisme ale comunicării persuasive.
2. Fundamentarea cursului de formare/trainingului *Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* și a implementării în practica educațională a opționalului *Rezolvarea conflictelor*.

b) pentru formatori:

3. Promovarea și asigurarea condițiilor de formare a valorilor comunicării persuasive în cadrul activităților de formare continuă/ trainingurilor, stabilite în cadrul *Modelului pedagogic*, prin valorificarea forței persuasive a comunicării.
4. Evaluarea calității transunerii/proiectării comunicării persuasive în activitățile didactice prin criterii/indicatori/descriptori de evaluare a comunicării persuasive, elaborate cu valoare de instrumente metodologice, susținute de reflecțiile teoretico-practice prezentate sintetic în *Modelul pedagogic* și *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă*.

c) pentru managerii școlari:

5. punerea în aplicare a CDS - Curriculumului la decizia școlii „Rezolvarea conflictelor prin comunicare persuasivă” ca o necesitate obiectivă, adresat elevilor din clasele gimnaziale, care ar fi axat pe valorile comunicării persuasive din perspectiva schimbărilor în educație, determinate de transformările care au loc în societate.

d) pentru cercetători:

6. Explorarea unor dimensiuni inovative ale comunicării persuasive și rezolvării conflictelor prin cercetări vizând dezvoltarea comunicării persuasive a elevilor și a constituirii acesteia în strategie de rezolvare a conflictelor, atât la elevii din învățământul gimnazial, cât și liceal.
7. Dezvăluirea analitică a interdependenței comunicării persuasive cu celelalte procese de rezolvare a conflictelor și elaborarea unei metodologii formative la această temă.

Investigația întreprinsă constituie un arsenal de modalități de cercetări ulterioare vizând posibilitățile combinatorii ale celor două fenomene importante –*comunicarea* și *conflictul* - pe toate palierele vieții școlare și sociale, nefiind limitate doar la spațiul educațional.

BIBLIOGRAFIE:

În limba română:

- 1. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Retrospectiva dezvoltării comunicării: tendințe și perspective în mediul educațional. În *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice, UST. Volumul V. Psihopedagogie și managementul educației*. Chișinău. 2018. p. 7-11. ISBN 978-9975-76-233-5
- 2. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., ADĂSCĂLIȚEI, C.** Analiza comunicării în educația vocațională. În: *Revista Mentor XXI*, Nr. 1-2 (74-75) 2018. p. 55-57. ISSN 1583-4158
- 3. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Comunicarea didactică în contextul activităților extracurriculare. În: *Materialele Conferinței Internaționale “Exemple de bune practici în activitatea didactică”*. Botoșani, anul VIII. nr. 16-17, vol. I/ 2018. ISSN 2068-7974
- 4. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Influență și persuasiune în comunicare. În: *Materialele Conferinței anuale a doctoranzilor, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” “Probleme actuale ale științelor umanistice”*. mai 2018. Vol. XVIII. Partea I. Chișinău. pp. 7-14. ISBN 978-9975-46-393-5
- 5. ADĂSCĂLIȚEI, C., ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Premise ale dezvoltării identității vocaționale din perspectiva prevenirii dificultăților de adaptare în mediul școlar. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Educația din perspectiva valorilor”*. Ediția a X-a, Alba Iulia. Tom XIV: *Summa Paedagogica*. București: EIKON. 2018. pp. 337-342. ISBN 978-606-711-902-2
- 6. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Implicații ale persuasiunii și comunicării persuasive în context educațional. În: *Materialele Conferinței Internaționale Psihologie, educație și dezvoltare umană*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov. 2018. ISSN 2360-2597
- 7. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Dinamica procesului comunicațional educațional ca act de persuadare. În: *Materialele Simpozionului Național “Umanismul Educației Mileniului III”* (coord. V. Gheorghe, C. Maican). Ediția a X-a. Buzău. 2018. pp. 255-264. ISSN 2360-3666
- 8. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Modele și teorii ale procesului conflictual în context educațional. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Preocupări contemporane ale științelor socioumane”*. Ediția a IX-a. Chișinău: ULIM. 2019. pp. 320-328. ISBN 978-9975-3277-5-6
- 9. ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Mecanisme ale comunicării persuasive în context educațional. În: *Materialele “Conferinței Republicane a cadrelor didactice”*. UST. Volumul V, Psihopedagogie și management educațional. Chișinău. 2019. p. 6-11. ISBN 978-9975-76-267-0
- 10. ADĂSCĂLIȚEI, C., ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Elemente privind educația vocațională și comunicarea persuasivă în dezvoltarea educațională și profesională a elevilor. În: *Materialele Conferinței Internaționale Asigurarea de șanse prin management educațional și servicii de*

asistență psihopedagogică în context european. Arad: Pro Universitaria. 2019. p. 115-119. ISBN 978-606-26-1063-0

11. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Modelarea personalității prin comunicare persuasivă. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale Realizarea de sine din perspectiva educației și creativității. Volumul II (Adaptare și integrare socială.). Iași: Academia Română, Filiala Iași – Institutul de Cercetări Economice și Sociale, “Gh. Zane”. Editura Ars Longa. 2019. p. 173-177. ISBN 978-973-148-315-3

12. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Reciprocal Associations between Communication Styles and Types of Pedagogical Approaches to Conflict Resolution. În: Moldovian Journal for Education and Social Psychology. Vol. 3. Issue 1. p. 34-42. 2019. doi: 10.18662/mjesp/08.

13. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Soluționarea conflictelor prin persuasiune în mediul școlar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Educația din perspectiva valorilor”. Ediția a XI-a. București: EIKON. 2019. pp. 253-256. ISBN 978-606-49-0163-7

14. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Condiții de eficiență a comunicării persuasive în context educațional. În: Analelele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, “Probleme actuale ale științelor umanistice”. Vol. 18. Partea 1. 2019. p. 48-56. ISBN 9975 – 46-421-1

15. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Dezvoltarea cadrelor didactice în contextul utilizării comunicării persuasive. În: Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională “The use of modern educational and informational technologies for the training of professional competences of the students in higher education institutions”. Alecu Russo Balti State University. 6-7 decembrie 2019. p. 58-63. ISBN 978-9975-3369-3-2

16. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Repere conceptuale și metodologice ale strategiilor de rezolvare a conflictelor în mediul școlar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale Aniversare -80 de ani ai Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău. “Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. 2020. Vol. 2.p. 145-150. ISBN 978-9975-46-451-2

17. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Considerații educaționale de asigurare a calității în soluționarea conflictelor prin comunicare persuasivă. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, ediția a XI-a, “Creativitatea și dezvoltarea personală. Dimensiuni educative și artistice”. Volumul II. Iași: Academia Română, Filiala Iași – Institutul de Cercetări Economice și Sociale, “Gh. Zane”. Editura Performantica. 2020. p. 86-90. ISBN 978-606-685-718-5

18. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Perspective de cercetare privind comunicarea persuasivă a cadrelor didactice și a modalităților de abordare a conflictelor. În: Psihologie Revista Științifico-Practică.

Volumul 37. nr. 3-4. 2020. p. 42-51. ISSN E 2537-6276 ISSN-P 1857-2502.

<http://psihologie.key.md/wp-content/uploads/2020/12/3.-Adascalitei.pdf>

19. **ADĂSCĂLIȚEI, A-M.** Formarea continuă a cadrelor didactice în direcția valorificării comunicării persuasive ca strategie pentru rezolvarea conflictelor școlare prin tehnologii inovative. În: Materialele Conferinței Științifice „Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”. Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău, 2020.
20. **ALBU, G.** Comunicarea interpersonală. Iași: Institutul European, 2008. 306 p. ISBN 978-973-611-512-7
21. **AȘTIFENEI, R.** Formarea competenței de negociere educațională a managerilor din învățământul preuniversitar. Teză de doctorat, 2017. CZU:373.015 (043.3)
22. **BOCOȘ, M., IONESCU, M.** Tratat de didactică modernă. Pitești: Editura Paralela 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9
23. **BOCOȘ, M., GAVRA, R., MARCU, S-D.** Comunicarea și managementul conflictelor. Pitești: Editura Paralela 45, 2008. 198 p. ISBN 978-973-47-0428-6
24. **BONCU, ȘT.** Psihologia influenței sociale. Iași:Editura Polirom, 2002. 432 p. ISBN 973-681-091-7
25. **BOȚAN-OHRIMENCO, A.** Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic. Autoreferat al tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău. 2018. CZU: 378.147 (043.2)
26. **BOZA, M.** Atitudinea și schimbarea atitudinii. În: Manual de psihologie socială. (NECULAU, A.,coord). Iași: Editura Polirom, 2004. 488 p. ISBN 973-9248-07-1
27. **BREAZ, M.** Retorică și discurs tautologic în comunicarea didactică persuasivă. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2013. 254 p. ISBN 978-606-8244-65-5
28. **CALLO, T.** Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Editura Litera, 2014. ISBN 973-9975-74-340-2
29. **CERETEU, G.,** Sistemul valoric al personalității în conceptul educațional contemporan. În: Educația din perspectiva valorilor. Tom 16 (D. Opreș, I. Scheau, O.Moșin (ed)). București: Editura Eikon, 2019. ISBN 978-606-49-0163-7
30. **CHELCEA, S.** Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008. 424 p. ISBN 973-46-0868-3
31. **COJOCARU-BOROZAN, M.** Dezvoltarea curriculei pedagogice – investiție în culturalizarea vieții școlare și sociale. În: Revistă de științe socioumane. Nr. 2(12). 2009. pp. 65-69. ISSN 1857-0119
32. **CORNELIUS, H., FAIRE, S.** Știința rezolvării conflictelor. București: Editura Știință și Tehnică, 1996. 271 p. ISBN 973-9236-05-7

33. COVACI, M. Statistică aplicată în psihologie. Note de curs. Viena: Österreichisch-Rumänischer Akademischer Verein, 2020. 118 p. ISBN 978-3-902938-52-7
34. CRISTEA, S., Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3
35. DAFINOIU, I. Mecanisme și strategii ale persuasiunii. În: Psihologie socială. Aspecte contemporane (coord. A. NECULAU). Iași: Polirom. 1996. pp. 297-307. ISBN: 973-9248-07-1. <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-alexandru-ioan-cuza-din-iasi/pedagogie/curs-1-2-pedagogie-ii/24983969>
36. DINU, M., Comunicarea. Repere fundamentale. București: Editura Orizonturi, 2007. 438 p. ISBN 978-973-736-071-7
37. DOISE, W. Interacțiuni sociale și dezvoltări cognitive. În: Psihologie socială. Aspecte contemporane (coord. A. NECULAU). Iași: Polirom. 1996. pp. 123-137. ISBN: 973-9248-07-1
38. EȘANU-DUMNAZEV, D. Formarea competenței de comunicare în limba străină a studenților mediciști. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2017. CZU 378.147:61(043)
39. EȘI, M. Comunicarea între persuasiune și manipulare. În: Analele Universității Ștefan cel Mare, Suceava. Seria Filosofie și discipline socio-umane. (coord. S.-T. MAXIM, B. POPOVENIUC). 2004. ISSN 1222-5584
40. EZECHIL, L. Comunicarea educațională în context școlar. București: EDP, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2269-1
41. FILOUX, J.C Elements pour une etude du groupe-classe. În: Bulletin de psychologie. nr. 78. 1968-1969
42. FRUNZĂ, V. Teoria comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003. 252 p.
43. GAAS, R.H., SEITER, J.S. Manual de persuasiune. Iași: Editura Polirom, 2009. 400 p. ISBN: 978-973-46-1488-2
44. GARȘTEA, N. Strategii de gestionare a conflictelor în clasele primare. În: Conferința: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Seria 21. Volumul 2. Chișinău, 2019. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/UPSC_Vol.II_2019_pp128-138.pdf
45. GHERASIM, L. R., ZAHARIA, D.V, RUSU, D. Diferențe de gen în utilizarea strategiilor de persuadare. În: Revista Psihologia socială, 2011. Nr. 27 (1). pp. 50-59. ISSN : 1454-5667
46. GHICOV, A. Cadrul conceptual al retellizării în metodologia protextului. Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017.

- 369 p. C Z U: 37.016.046:[811.135.1+821.135.1.09](043.3).
http://www.cnaa.md/files/theses/2017/51750/ghicov_adrian_thesis.pdf
47. GORAȘ-POSTICĂ, V., GUȘU S. Asigurarea succesului în managementul proiectelor: reflecții teoretice și praxiologice din perspectiva eficientizării comunicării. În: Studia universitatis Moldaviae. Seria: „Științe ale Educației”, 2015. Nr. 9 (89). pp. 51-55. ISSN 1857-2103
48. GOREA, S. Abordarea comunicativ-didactică a formării competenței didactice a studenților pedagogi, Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2019. 188 p. C.Z.U.:378.091(043.3)
49. GRANT, W. Rezolvarea conflictelor. București: Editura Teora, 1998. 230 p. ISBN 978-92-2-130420-3
50. GUȚU, GH. Dicționar latin – român. București: Editura Științifică, 1993. 470 p. ISBN: 973-44-0105-X
51. HERMAN, R.I. Program pedagogic de optimizare a stilurilor manageriale ale profesorilor și stimulare a climatului clasei de elevi. Editura Presa Universitară Clujeană, 2015. 302 p. ISBN 978-973-595-871-8
52. IANIOGLO, M. Comunicarea asertivă în mediul educațional. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”. USC. Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”. 2017. pp. 132-137. ISBN 978-9975-88-019-0
53. ILUȚ, P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256 p. ISBN: 973-681-763-6
54. IUCU, R.B. Teoria și metodologia instruirii. București: P.I.R., 2005
55. JIANU, E. Calitatea comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive în învățământul preuniversitar. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. C.Z.U: 37.091 (043.3)
56. HOGAN, K. Psihologia persuasiunii. Editura Antet Revolution, 2007. 232 p. ISBN 973-636-087-3
57. KAPFERER, J. N. Căile persuasiunii. București: Editura Comunicare.ro, 2002. 205 p. ISBN 973-8376-01-7
58. LARSON, CH. U. Persuasiunea. Receptare și responsabilitate. Iași: Editura Polirom, 2003. 504 p. ISBN: 973-683-949-4
59. LUNGU, O. SPSS 10. 186 p. <https://alingavreliuc.files.wordpress.com/2010/10/ovidiu-lungu-spss.pdf>

60. MAFTEUȚA, R. Negocierea conflictelor în sistemul educațional. În: Managementul conflictului în sistemul educațional (coord. D. PATRAȘCU). Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7
61. MILCU, M. Psihologia relațiilor interpersonale. Iași: Editura Polirom, 2008. 226 p. ISBN 973-46-0075-3
62. MODREA, A., SILVAȘ, A. The Importance of Communication in Educational Process. În: Management Intercultural. Vol. XVIII. Nr. 1 (35), 2016. ISSN 1454-9980
63. MUCCHIELLI, A. Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare. Iași: Editura Polirom, 2002. 200 p. ISBN: 978-973-683-942-7
64. MUCCHIELLI, A. Influență, persuasiune, motivare. Noi tehnici: cum să-ți seduci interlocutorii, cum să transmiți o idee, cum să-ți mobilizezi echipa. București: Editura Humanitas. 2014. 211 p. ISBN 978-973-50-4613-2
65. MURARIU, D. Impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților. Teză de doctor. Chișinău, 2016. <http://www.cnaa.md/thesis/24172/>
66. MUSTE, D. Comunicarea didactică. În: Sinteze de pedagogie generală (coord. I. ALBULESCU, H. CATALANO). București: Editura Didactica Publishing House, 2020. pp. 431-448. ISBN 978-606-048-145-4
67. NASTASIU, S. Formarea competenței de comunicare interpersonală medic-pacient la medicii de familie. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2019. C.Z.U: 378:614.253 (043.2) http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2198/TEZA_%20%20NASTASIU.pdf?sequence=1&isAllowed=y
68. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Editura Polirom, 2015. 320 p. ISBN: 978-973-46-5146-7
69. NECULAU, A. „Contextul social controlat” și răspunsurile actorilor sociali. În: Revista de sociologie. București, 2013. nr. 3-4. pp. 311-326
70. PATRAȘCU, D., Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7
71. PÂNIȘOARĂ, I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2008. 422 p. ISBN 978-973-46-0979-6
72. POPESCU, G. F. Conflictul inter și intrapsihic la adolescenții timizi. În: Rev. Psihologie, Vol. 55. nr. 1-2, 2009. pp. 51-63
73. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. Editura Albatros, 1978. 783 p.
74. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R. B., PÂNIȘOARĂ, I-O. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 544 p. ISBN: 978-973-46-1159-1

75. PRUTIAN, Ș. Manual de comunicare și negociere în afaceri. Iași: Polirom, 2000. 328 p. ISBN 973-683-456-5
76. RADU, I., Procesul de învățământ – experiență, rutină și creativitate didactică. În: Tratat de didactică modernă. (M. IONESCU, M. BOCOȘ (coord)). Pitești: Editura Paralela 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9
77. RADU, I., ILUȚ, P., MATEI, L. Psihologie socială. Cluj-Napoca: Exe S.R.L, 1994. 346 p.
78. RĂILEANU, O. Consilierea educațională ca factor de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2018. C.Z.U.: 37.018 (043.3)
79. RUSU, T-C. Persuasiune și interacțiune: tripticul clasic ethos-pathos-logos în discursul contemporan. În: Materialele Conferinței Tendințe contemporane ale dezvoltării științei: viziuni ale tinerilor cercetători. Ediția VII. Chișinău, 2018. pp. 97-104, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/97-104_0.pdf
80. SADOVEI, L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2008. 172 p.
81. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 978-973-681-553-9
82. SECRIERU, L. Impactul angajamentului în analiza mesajului persuasiv. Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. În: Materialele conf. șt. intern. consacrată celor 70 de ani de la fondarea univ. bălțene din 8 oct. 2015. Bălți, 2016. Vol. II. pp. 84-90. ISBN 978-9975-50-178-1. <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/2463>
83. SECRIERU, L. Strategiile alese de elevi în rezolvarea conflictelor. În: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar: Materialele conf. șt. intern. consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. Bălți, 2015. pp. 187-197. <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/3306>
84. STANCIUGELU, I., TUDOR, R., TRAN, A., TRAN, V., Teoria comunicării. București: Tritonic, 2014. 440 p. ISBN: 978-606-749-002-2
85. STOICA-CONSTANTIN, A. Conflictul interpersonal – prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Editura Polirom, 2004. 304 p. ISBN 973-681-784-9
86. STOICA-CONSTANTIN, A., Fundamente teoretice ale conflictului. Curs ID. 2008. <https://www.scribd.com/document/42467599/Fundamente-Teoretice-Ale-Conflictului-Curs-ID-ASC>
87. ȘEVCIUC, M. (coord.), et al. Didactica universitară: studii și experiențe. Ed. II. Chișinău: CEP USM, 2013. 242 p. ISBN 978-997-543-41

88. TRIPON, C., DODU, M., PENCIU, G. Managementul conflictelor și tehnici de negociere. Suport de curs. Cluj-Napoca: Univ. Babeș-Bolyai, 2015. 140 p.
89. ȚĂRNĂ, E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2017. 408 p. ISBN 978-9975-54-355-2
90. ȚĂRNĂ, E. Comunicarea persuasivă și comportamentul relațional al profesorului debutant în procesul de integrare socioprofesională. În: Educația din perspectiva valorilor. Tom XIV: Summa Paedagogica. București: EIKON, 2018. 372 p. ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-902-2
91. ȚĂRNĂ, E. Perspective de cercetare vizând personalitatea studentului și rezolvarea conflictelor interpersonale. În: Realizarea de sine. Interpretări psihologice și educative. Volumul I (coord. M. RUSU). Iași: Editura Ars Longa, 2019. pp. 159-170.
92. ȚĂRNĂ, E. Conflictologia. Note de curs. Chișinău: Tipografia Garamont-Studio, 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7
93. ȚĂRNĂ, E. Distincția dintre persuasiune și manipulare – dimensiune importantă în educația nonconflictuală. În: Materialele Conferinței Științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS, „Ion Creangă”. Seria 20. Vol. II. „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Chișinău: UPSC, 2018 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), pp. 164-174
94. VÂRLAN, M. Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții. În: Revista de Psihologie. Nr. 2. 2010. p. 40-46. ISSN: 1857-2502
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictele%20școlare.pdf
95. VICOL, M.I. Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive. Teză de doctor. Chișinău, 2013. 222 p. C.Z.U. 378(043.3)
96. VICOL, N. Imanența valorii culturale și educaționale a limbajului În: Educația din perspectiva valorilor. Tom XIV: Summa Paedagogica. București: EIKON, 2018. 372 p. ISBN 978-973-757-730-6, ISBN 978-606-711-902-2
97. VLĂDESCU, I. Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare. Teză de dr. în șt. pedagogice. Chișinău, 2013. 178 p.
- În limba engleză:**
98. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., ADĂSCĂLIȚEI, C. The Importance of Persuasive Communication in the Prevention and Overcoming of School Adaptation Difficulties. În: The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 5. issue 4, 2020. pp. 7-17. ISSN-2470-1262. DOI: 10.24411/2470-1262-2020-00001
99. AJZEN, I. From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: J. Kuhl & J. Beckmann, eds. Action-control: From cognition to behavior. Heidelberg: Springer, 1985. pp. 11-39. DOI: 10.1007/978-3-642-69746-3_2

100. ARITZETA, A., AYESTARAN, S., SEAILES, S. Team role preference and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 2005. pp.157–182. ISSN: 1044-4068. <https://doi.org/10.1108/eb022927>
101. BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977. 247 p. <https://doi.org/10.1177/105960117700200317>
102. BAYAR, A. The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teacher's Perspective. In: *International Online Journal of Educational Sciences*. vol. 6. Nr. 2, 2014, pp. 319-327. ISSN: 1309-2707
103. BAZERMAN, M. H., CURHAN, J. R., MOORE, D. A., VALLEY, K. L. Negotiation. In: *Annual Review of Psychology*. 51, 2000. pp. 279–314. eISSN: 1545-2085 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.279>
104. BEERSMA, B., DE DREU, C.K.W. Conflict's Consequences: Effects of Social Motives on Post-Negotiation Creative and Convergent Group Functioning and Performance. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 89, 2005. pp. 358–374. Online ISSN: 1939-1315. DOI:10.1037/0022-3514.89.3.358
105. BELL, E. C., BLAKENEY, R. N. Personality correlates of conflict resolution modes. In: *Human Relations*. 30, 1972. pp. 849–857. DOI:10.1177/001872677703000907
106. BENȚEA, C-C., ANGHELACHE, V. Persuasion in the Context of the Efficient Didactic Communication. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 63, 2012. pp. 145-151. ISSN 1877-0428. <https://core.ac.uk/download/pdf/82389877.pdf>
107. BREWER, N., MITCHELL, P., WEBER, N. Gender role, organization status, and conflict management styles. In: *International Journal of Conflict Management*. 13(1), 2002. pp. 78–94. ISSN: 1044-4068. <https://doi.org/10.1108/eb022868>
108. BURTON, J. *Conflict Resolution as a Political System*. Fairfax: George Mason University. 1988. 33 p.
109. CHAIKEN, S. Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39: 1980. 752-766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.752>
110. CHAIKEN, S., LIBERMAN, A., EAGLY, A.H. Heuristic and systematic processing within and beyond the persuasion context. In: J.S. Uleman & J.A. Bargh (Eds.), *Unintended thought*. New York: Guilford Press, 1989. pp. 212–252.
111. CHOMSKY, N. *Understanding Power: The Indispensable Chomsky*. New York: New York Press, 2002. ISBN 978-1-5658-4703-3

112. DE DREU, C.K.W., NIJSTAD, B. A. Mental Set and Creative Thought in Social Conflict: Cognitive Load Versus Motivated Focus. *In: J Pers Soc Psychol.* 95(3), 2008. pp.648-661. PMID: 18729700. doi: 10.1037/0022-3514.95.3.648.
113. DELIA, J.G., KLINE, S.L., BURLESON B.R. The development of persuasive communication strategies in kindergarteners through twelfth graders. *Communication Monographs.* 46:4, 1979. pp. 241-256. DOI: 10.1080/03637757909376010
114. DEUTSCH, M. *The resolution of conflict.* New Haven: Yale University Press, 1977. 448 p. ISBN 9780300021868
115. FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Disonance.* Stanford: Stanford University Press, 1957. 291 p. ISBN: 9780804709118
116. FISHER, R., URY, W. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving.* In: New York Penguin Books, 1991. 240 p. ISBN 978-0143118756
117. FISHBEIN, M., AJZEN, I. *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.* Reading, MA: Addison-Wesley, 1975. 578 p. ISBN 9780201020892
118. FISHER, R.J. *Interactive conflict resolution.* Syracuse University Press: Syracuse, New York. P.6, 1997. 308 p. ISBN 9780815627159
119. HAZAN, C., SHAVER, P. R. Romantic love conceptualized as an attachment process. *In: Journal of Personality and Social Psychology.* 52, 1987. pp. 511-524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
120. HENNING, M. *Evaluation of the Conflict Resolution Questionnaire.* Aukland University of Technology, 2003. 138 p. <http://hdl.handle.net/10292/49>
121. HOVLAND, C. I., JANIS, I. L., KELLEY, H. H. *Communication and persuasion.* New Haven: Yale University Press.1953
122. HOVLAND, C.I. Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change. *American Psychologist.* 14(1), 1959. pp. 8-17. ISSN: 0003-066X <http://dx.doi.org/10.1037/h0042210>
123. JOHNSON, D., JOHNSON, R. Conflict resolution and peer mediation programs inelementary and secondary schools: a review of the research. *In: Review of Educational Research* vol. 66 no. 4, 1996, pp. 459-506. <https://doi.org/10.2307/1170651>
124. JONES, T. S, *Conflict Resolution Education: The Field, The Findings, and the Future.* In: *Conflict Resolution Quarterly.* Wiley Periodicals. Vol. 22. no. 1-2, 2004. Online ISSN:1541-1508<https://doi.org/10.1002/crq.100>
125. KEENAN, G. M., COOKE, R., HILLIS, S. L. Norms and nurse management of conflicts: keys to understanding nurse-physician collaboration. *Research in Nursing & Health.* 21(1), 1998. pp. 59–72. PMID: 9472238. doi: 10.1002/(sici)1098-240x(199802)21:1<59::aid-nur7>3.0.co;2-s.

126. KILMANN, R. H., THOMAS, K. W. Interpersonal conflict-handling behaviour as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*. 37, 1975. pp. 971–980. Online ISSN: 1558-691X. <https://doi.org/10.2466/pr0.1975.37.3.971>
127. KILMANN, R. H., THOMAS, K. W. Developing a forced-choice method of conflict-handling behaviour: the “mode” instrument. *Educational and Psychological Measurement*. 37(2), 1977. pp. 309–325. Print ISSN: 0013-1644. DOI:10.1177/001316447703700204
128. LASSWELL, H. D. The structure and function of communication in society. In: L. Bryson Ed., *Communication of ideas*. New York: Harper and Brothers. 1948. pp. 125-153. DOI: 10.4324/9781315832975-17
129. LEDGERWOOD, A., CHAIKEN, S., GRUENFELD, D.H., JUDD, CH.M. Changing minds: Persuasion in negotiation and conflict resolution. In: M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. Wiley Publishing. 2006. pp. 455–485. ISBN: 978-0-7879-8058-0
130. LULOFS, R., CAHN, D. *Conflict: From Theory to Action (2nd Edition)*. Publisher: Pearson. 1999. ISBN 978-0205290307
131. MAYER, B. *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner’s Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000. 263 p. ISBN 978-0787950194
132. MCGUIRE, W. J. Personality and susceptibility to social influence. In: E. F. Borgatta & W. W. Lambert, eds. *Handbook of personality theory and research*. Chicago: Rand McNally:1968. pp. 1130-1187. ISBN: 978-0528686986
133. MCGUIRE, W. J. 1969. The nature of attitudes and attitude change. In: G. Lindzey & E. Aronson, eds. *The handbook of social psychology*, 2nd Ed., Vol. 3. Reading, MA: Addison-Wesley. pp. 136-314. ASIN : B000OC5RBG
134. MIKULINCER, M., FLORIAN, V. The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In: J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.,) *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press. 1998. pp. 143-165. ISBN 978-1572301023
135. MIKULINCER, M., SHAVER, P.R. An Attachment Perspective on Interpersonal and Intergroup Conflict, In: J. P. Forgas, A. W. Kruglanski, K. D. Williams (Eds.). *The Sydney Symposium of Social Psychology*. Vol. 13. The psychology of social conflict and aggression, Psychology Press, 2011. pp. 19–35. ISBN 978-0203803813
136. MILLER, G. R. On being persuaded: Some basic distinctions. In: M. E. Roloff & G. R. Miller (Eds.), *Persuasion: New directions in theory and research*. Beverly Hills, CA: Sage. 1980. pp. 11-28. ISBN: 978-0803912137

137. MOHR, R., SPEKMAN, R. Characteristics of Partnership Success: Partnership Attributes, Communication Behavior and Conflict Resolution Techniques. In: *Strategic Management Journal*. Vol. 15, 1994. pp. 135-152. Online ISSN:1097-0266
138. NEMETH, C. J., PERSONNAZ, B., PERSONNAZ, M., GONCALO, J. A. The Liberating Role of Conflict in Group Creativity: A Study in Two Countries. In: *European Journal of Social Psychology*. 34, 2004. pp. 365–374. Online ISSN: 1099-0992. DOI:10.1002/ejsp.210
139. PAPANCEA ZAHARIA, O.P. The Youth's Education Regarding the Management of the Conflicts. https://docshare.tips/oana-paula-zaharia_584a43f8b6d87f9da58b4a27.html
140. PERLOFF, R.M. *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the Twenty-First Century*. New York: Routledge, 2017. 648 p. ISBN: 978-1-138-10032-9
141. PETTY, R. E., CACIOPPO, J. T. *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown. 1981. ASIN : B01FEMA4F4
142. PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T., *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer Verlag, 1986. 278 p. ISBN: 978-1461293781
143. PETTY, R.E., WEGENER, D.T. Attitude Change: Multiple Roles for Persuasion Variable. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill. pp. 323–390. ISBN: 978-0195213768
144. PETTY, R.E., BRINOL, P. Persuasion: From Single to Multiple to Metacognitive Processes. *Perspectives on Psychological Science*. 3(2). 2008. pp. 137-147. PMID: 26158880. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2008.00071.x
145. POSTMES, T., SPEARS, R., CIHANGIR, S. Quality of Decision Making and Group Norms. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 80, 2001. pp. 918–930. DOI:10.1037//0022-3514.80.6.918
146. PRUITT, D. G. Social Conflict. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, and G. Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 2 (4th ed.). New York: McGraw-Hill, 1998. pp. 470-503. ISBN: 978-0195213768
147. RAHIM, M. A. A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*. 26(2), 1983. pp. 368–376. PMID: 10263067.
148. RAHIM, M. A. Empirical studies on managing conflict. In: *International Journal of Conflict Management*. 11(1). pp. 5-9, 2000. Print ISSN: 1044-4068. DOI:10.1108/eb022832
149. RAHIM, M.A. *Managing conflicts in organizations*. (3rd ed.). Westport, Conn: Quorum Books. 2001. 311 p. ISBN: 978-0203786482. <https://doi.org/10.4324/9780203786482>
150. ROLOFF, M. *Interpersonal communication: The social exchange approach*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1981. 149 p. ISBN 978-0803916050

151. SAITI, A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. In: Educational Management Administration & Leadership. Vol. 43(4) , 2015. pp. 582–609. DOI: 10.1177/1741143214523007
152. SCHEIN, E.H. The Role of Coercive Persuasion in Education and Learning: Subjugation or Animation?". In: Research in Organizational Change and Development. Vol. 22. Emerald Group Publishing Limited. Bingley, 2014. pp. 1-23. ISBN: 978-1-78350-311-7.
<http://dx.doi.org/10.1108/S0897-301620140000022001>
153. SCHMUCK, R.A., SCHMUCK, P.A. Group Processes in the Classroom (8th edition). McGraw-Hill, 2000. 352 p. ISBN 978-0072322873
154. SHAVER, P. R., MIKULINCER, M. Adult attachment strategies and the regulation of emotion. In: J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press. 2007. pp. 446-465. ISBN 978-1593851484
155. SHERIF, C W, SHERIF, M., NEBERGALL, R E. Attitude and attitude change. The social judgment-involvement approach. Philadelphia: W. B. Saunders, 1965. 264 p.
156. SMITH, M. J. Persuasion and Human Action. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1982. 383 p. ISBN 978-0534010065
157. STRUTTON, D., PELTON, L. E., LUMPKIN, J. R. The Influence of Psychological Climate on Conflict Resolution Strategies in Franchise Relationships. In: Journal of the Academy of Marketing Science. 21, 1993. pp. 207–215.
<https://doi.org/10.1177/0092070393213004>
158. THOMAS, K.W. Conflict and Conflict management. In: M.D. Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago: Rand McNally, 1976. pp. 889-935. ISBN 978-0528629129,
159. TURNUKLU, A. Examining Interpersonal Conflicts Among Middle School Students. In: Mediterranean Journal Of Educational Studies. 9 (1), 2004. pp. 87-100. ISSN: 1024-5375
160. WATTS, W. A., HOLT, L. E. Persistence of opinion change induced under conditions of forewarning and distraction. In: Journal of Personality and Social Psychology. 37(5), 1979. pp. 778-789. eISSN: 1939-1315. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.5.778>

Resurse online:

161. BÂRSAN, E., Determinante pedagogice ale comunicării persuasive,
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Traditie_si_inovare_Vol2_2019_pp24-30.pdf
162. BOTNARCIUC, V., SAJIN, A. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/62-70_7.pdf

163. CIOBANU, V., Valorificarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în formarea inițială a cadrelor didactice pentru nivelul primar de învățământ,
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/415-419_4.pdf
164. CIALDINI, R., Psihologia persuasiunii. Editura Businessstech, 2008, 382 p.,
https://www.academia.edu/32101024/Psihologia_Persuasiunii_Robert_Cialdini_pdf
165. CLINCIU, A.I., Conflicte asociate evaluării școlare. În: Microviolență școlară conexasă evaluării. Editura Universității Transilvania din Brașov. pp.95-108.
https://www.researchgate.net/profile/Aurel_Ion_Clinciu/publication/271133273_Capitolul_6_Conflikte_asociate_evaluarii_scolare/links/553f5d820cf24c6a05d2
166. COJOCARU, V., Formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/48-56_7.pdf (accesat 9.10.2021)
167. CommGAP“Persuasion”.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/771061468156572295/pdf/526250BRI0Pers100Box345574B1PUBLIC1.pdf>
168. CRED, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020,
<https://drive.google.com/file/d/19ruy72mLfn62sPAYIYbPYCnXgJo0A5S6/view>
(vizitat 19.02.2021)
169. CUZNEȚOV L., Educația pe parcursul vieții și autoperfecționarea – oportunități sociopsihopedagogice de eficientizare a dezvoltării gândirii științifice la cadrele didactice, 2021
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2585/Conf-UPSC-18-06-2021-p16-22.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (accesat 11.10.2021)
170. Formare continuă, https://formare.upsc.md/wp-content/uploads/2021/01/cfc_program_tematic_13.pdf (accesat 12.10.2021)
171. Formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, <https://www.edu.ro/formare-cadre-didactice-invatamant-preuniversitar> (accesat 13.10.2021)
172. JEONG, H.W. Conflict Resolution: Dynamics, Process and Structure
https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=dqubDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=persuasive+communication+in+school+conflict+resolution+programmes&ots=_yqOWeckpJ&sig=9a1-fSEUTgO688mmZKMP6Gynd0M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, 2018
173. JOHNSON, D.W. Students Against the School Establishment: Crisis Intervention in School Conflicts and Organizational Change. Journal of School Psychology. Vol. 9. No. 1. 1971.
<https://core.ac.uk/download/pdf/335261570.pdf>

174. KAPUSUZOGLU, S. An investigation of conflict resolution in educational organizations. In: African Journal of Business Management. Vol.4 (1), 2010. pp. 96-102. ISSN 1993-8233, <http://www.academicjournals.org/AJBM>
175. Memorandum România Educată 2021
https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Romania%20Educata/Memorandum%20Romania%20Educata%202021.pdf (accesat 8.10.2021)
176. MURPHY, P.K., MASON, L. Changing Knowledge and Beliefs from. In: Handbook of Educational Psychology Routledge, 2006.
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874790.ch14> (17.01.2019)
177. PAVLENKO, L., Persuasiunea – calitatea a unui pedagog de succes,
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88-93_2.pdf
178. PERRENOUD, PH, Dix nouvelles competences pour enseigner, 4e edition, Paris, 2004: ESF <http://serbanvoda.com/fisiere/cod.pdf>
179. RADU, C. Tehnici de persuasiune. Suport de curs pentru anul II. Universitatea „Babeș-Bolyai” Facultatea de Științe politice, administrative și ale comunicării, Departamentul de comunicare, relații publice și publicitate , 52 p.
https://www.academia.edu/19675160/TEHNICI_DE_PERSUASIUNE_IDD
180. Recomandarea Parlamentului European, 30 decembrie 2006 (Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, in Official Journal of the EU, 30 dec. 2006)
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (vizitat 19.02.2021)
181. Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie, 22 mai 2018 (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)(vizitat 19.02.2021)
182. Rezoluția Consiliului privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației (2021-2030). 2021/C 66/01. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>
- 183.SAFTA, M.
https://www.academia.edu/36407407/UNIVERSITATEA_BABE%C5%9E_BOLYAI_CLUJ_NAPOCA

184. SHERIF, M., & HOVLAND, C. I. Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change. Yale Univer. Press. 1961.
<https://psycnet.apa.org/record/1963-06591-000>
185. SIMONS, H.W., MORREALE, J., GRONBECK, B. Persuasion in society.
https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/2741_SimonsMarketingSampler.pdf
186. TACU, M., https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/50.%20Persuasiunea.pdf
187. ȚĂRNĂ, E.
http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1298/Conf_2018_V2_pg164-174.pdf?sequence=1
188. WEHR, P.
[https://books.google.ro/books?id=BX1ZDwAAQBAJ&pg=PT96&lpg=PT96&dq=conflict+regulation+wehr+\(1979\)&source=bl&ots=_gcFLHaVuU&sig=QW9I7nMtZh3N9jjwHyafc3dK2BM&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwjF4MnEqsLfAhUJpIsKHXz2AWE4ChDoATACegQIBRAB#v=onepage&q=conflict%20regulation%20wehr%20\(1979\)&f=false](https://books.google.ro/books?id=BX1ZDwAAQBAJ&pg=PT96&lpg=PT96&dq=conflict+regulation+wehr+(1979)&source=bl&ots=_gcFLHaVuU&sig=QW9I7nMtZh3N9jjwHyafc3dK2BM&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwjF4MnEqsLfAhUJpIsKHXz2AWE4ChDoATACegQIBRAB#v=onepage&q=conflict%20regulation%20wehr%20(1979)&f=false) (vizitat 28.12.2018)
189. Wikipedia, enciclopedia liberă. <https://ro.wikipedia.org/wiki/>
190. http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-56_ro
191. http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_ro(accesat 8.10.2021)
192. <https://www.scribd.com/document/58114665/Relatia-Dintre-Comunicare-Manipulare-Influenta-Persuasiune>
193. <https://www.yumpu.com/ro/document/view/38191422/persuasiunea-clarificari-si-delimitari-necesare-ekphrasis>
194. www.lex.justice.md/Codul_educatiei_al_Republicii_Moldova.
195. www.mecc.gov.md/Strategia_de_dezvoltare_a_educatiei_pentru_anii_2014-2020. Educația 2020.
196. Dicționarul Explicativ al Limbii Române. <https://dexonline.ro>
197. Dicționar contemporan de pedagogie. Minsk, 2001
198. Strategia Națională de dezvoltare ”Moldova 2030”. Disponibil https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf. (accesat 27.10.2022)
199. crdeii.ro/wp-content/uploads/2019/03/Produs-final-Educatia-incluziva-si-managementul-conflictelor.pdf, (8.05.2022)
200. Legea Educației Naționale nr. 1/2011. Publicat în MONITORUL OFICIAL nr. 18 din 10 ianuarie 2011. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>

201. https://www.academia.edu/58551953/OPINIA_PUBLIC%C4%82_STRATEGII_DE_PERSUASIUNE_%C5%9EI_MANIPULARE
202. <https://ro.scribd.com/document/539617939/Comunica-Influenteaza-Convinge-Andy-Szekely>
203. OVCERENCO, N. Problematika sindromului gândirii accelerate, caracteristic tinerilor mileniului III: estimări, soluții. În: "Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice". Chișinău, 2020. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/117-123_7.pdf
204. OVCERENCO, N. Comunicare pentru schimbarea comportamentală a studentului pe dimensiunea eficientizării lucrului individual. În: Conferința Comunicarea interpersonală. Iași, 2021. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/10-19_9.pdf
205. TIOSA, I. Constructivismul în educația universitară. În: Revistă se științe socio-umane. Nr. 3(22).2012. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/10.Constructivismul%20in%20educatia%20universitara.pdf
206. GHERGA, E. www.intercultural.ro/wp-content/uploads/2020/05/Medierea-conflictelor.pdf
207. IANIOGLO, M. Specificitatea competenței de comunicare asertivă, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-41-45.pdf
208. IANIOGLO, M. Principiile formării competenței de comunicare asertivă, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71-75_2.pdf
209. GHEORGHIU, D. Convingere și persuadare. Repere pentru un studiu teoretic comparativ. În: Analele Universității „Ștefan cel Mare” Suceava. Editura Universității din Suceava. 2006. pp. 115-123. ISSN 1222-5584, <http://www.apshus.usv.ro/arhiva/2006.pdf>
210. MISCHNICK, R. Transformarea Nonviolentă a Conflictelor. Manual de training pentru un curs de formare a formatorilor. Bratislava: Centre for Training and Networking in Nonviolent Action, 2017. <https://www.kurviewustrow.org/sites/default/files/media/file/2019/manualro-1053.pdf>
211. GHICOV, A. Valorile constructiviste ale înțelegerii în didactica textului. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, Chișinău, Moldova, Vol. 1, 2018 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Materialele%20Conferintei%20Republicane%20a%20Cadrelor%20Didactice_Vol_I_2018-7-17.pdf

Anexa 1 Glosar de termeni

Atitudine=1. Ținută sau poziție a corpului; 2. Fel de a fi sau de a se comporta (reprezentând adesea o anumită concepție); comportare (DEX) [196]

Schimbare de atitudine=modificare a dispoziției generale favorabile sau defavorabile față de un obiect de atitudine

Influență =acțiune exercitată asupra unui lucru sau asupra unei ființe, putând duce la schimbarea lor; înrâurire; (spec) acțiune pe care o persoană o exercită asupra alteia (deliberat, pentru a-i schimba caracterul, evoluția, sau involuntar, prin prestigiul, autoritatea, puterea de care se bucură). (DEX)

Persuasiune=acțiunea, darul sau puterea de a convinge pe cineva să creadă, să gândească sau să facă un anumit lucru. (DEX) [196]

Mesaj subliminal=sub pragul conștientizării umane

Discurs= 1. Simplu cuvânt sau suită de enunțuri de mărime variabilă produse de un singur enunțator sau de mai mulți, angajați într-un schimb, conversație (lingvistic); 2. Organizare a comunicării, în principal de limbaj, specifică raporturilor subiectului cu semnificații și cu obiectul, care sunt determinante pentru individ și care reglează formele legăturii sociale. (MDP)

Manipulare= acțiune ce determină un actor social (persoană, grup, colectivitate) să gândească și să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, iar nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune care distorsionează intenționat adevărul, lăsând însă impresia libertății de gândire și decizie. (DC)

Sugestie= considerată ca făcând parte din seria fenomenelor automate și a acțiunilor subconștiente. Este interpretată ca o reacție particulară la anumite percepții, care se manifestă prin activarea unei tendințe la care se răspunde fără colaborarea persoanei în ansamblu (G. Ionescu)

Autoritate= impunere de către un subiect a unei influențe asupra altuia cu scopul ca acesta din urmă să se conformeze și să asculte; puterea cu care este recunoscută, acceptată și ascultată. (DP)

Managementul conflictelor=ansamblul activităților de rezolvare a conflictelor

Mediere= a mijloci o înțelegere între două sau mai multe părți adverse, a face demersuri oficiale pentru a preveni sau pentru a pune capăt ostilităților dintre două sau mai multe state; a face un act de mediație. (DEX)

Negociere=tratative purtate în vederea încheierii unui acord sau a unei convenții (NO-DEX)

Anexa 2 Aspecte ale comunicării surprinse de autori din Republica Moldova

Sensul etimologic al conceptului de comunicare este: comunico, are, avi, atum=1. a face comun, a împărți ceva cu cineva, a împărtăși; a face comun (luând), a-și asocia, a lua asupra sa [50, p. 89].

Cercetătoarea L. Sadovei (2008) susține: „comunicarea se rezumă la satisfacerea trebuințelor, provocată și păstrată ori amplificată de cele două părți, trăsătura esențială fiind construirea relației, fapt ce confirmă opțiunea științifică pentru dimensiunea relațională, componentă obligatorie a competenței de comunicare didactică” [80, p. 8].

În viziunea cercetătoarei M. Ianioglo „comunicarea, reprezintă un act social deliberat sau involuntar, conștient sau nu, unul dintre actele care stau la baza legăturii sociale, este un potențial mijloc de a promova relații sociale interindividuale, armonioase, dar și o sursă de influență” [52, p. 113]. Astfel, se disting un șir de articole de specialitate vizând comunicarea asertivă [52, 207, 208 etc.]. În acest context, vizând problematica noastră, *asertivitatea prezintă un mijloc constructiv și optim al interacțiunii interpersonale, ce reflectă respect față de sine și de ceilalți, promovează autocontrolul, autodezvăluirea și aprecierea pozitivă a valorii de sine, contrar unor din cele mai răspândite metode manipulative, de agresiune și distructive* [207].

Conform N. Ovcerenco, *comunicarea pentru schimbare comportamentală reprezintă utilizarea strategică a comunicării pentru a promova rezultatele pozitive. Ea este un proces interactiv bazat pe teorie și cercetare în scopul de a elabora mesaje și abordări ajustate, utilizând o varietate de canale de comunicare adecvate pentru populație, pentru a motiva realizarea unor schimbări persistente la nivel individual și de comunitate în cunoștințe, atitudini și comportamente* [204].

Autoarea D. Eșanu-Dumnazev (2017) împărasește aceeași concepție conform căreia „comunicarea este o modalitate reală de interacțiune între interlocutori, un schimb continuu de diferite mesaje, care stabilește o relație ce poate influența calitativ menținerea sau schimbarea comportamentului individului sau de grup” [38, p. 15]. Intenția de a influența a comunicării este surprinsă și de autorii C. Ețco et. al (2007): „Comunicarea umană nu se realizează niciodată fără intenția de a influența calitativ și nu doar calități (...) comunicarea este: o metodă de bază în influențarea comportamentului și în schimbarea lui” [apud 67, p. 38].

E. Jianu (2013) notează: „comunicarea este un mijloc, formă, mecanism, principiu al relațiilor interpersonale, ce permite transmiterea unor informații, specifice comunicării pedagogice, prin care influențăm educații pentru a produce anumite schimbări în conduita acestora – schimbări ce ar putea fi măsurate cu ușurință” [55].

După cum este recunoscut, educația se constituie în domeniul primordial al organizării sociale și al culturii, în care „se regăsesc toate caracteristicile comunicării general-umane, iar notele distinctive sunt date de faptul că aceasta este influențată în forme, mijloace și conținut, în dependență de scopuri specifice activității educaționale” [97, p. 19].

Anexa 3 Chestionarul Sunteți persuasiv în comunicare?

[adaptat din *Sunteți un bun ascultător?* și *Sunteți un bun vorbitor?* p. 353-354, Bazele comunicării, E.Țărnă]

Este destinat profesorilor, dar și elevilor, pentru autoevaluare în vederea stabilirii capacității de persuasiune în comunicare.

Este important să depășim stările de criză și de conflict pe calea obținerii acordului prin convingere. Convingerea este o cale persuasivă prin care interlocutorul recunoaște că argumentele și soluțiile expuse sunt bune și pentru el și este gata să le folosească din proprie inițiativă. Grila cuprinde 15 afirmații care pot fi apreciate folosind următoarea scală:

5 – întotdeauna;

4- aproape întotdeauna;

3 – uneori;

2 – rareori;

1- niciodată.

Item:

1. Încerc în mod activ să-mi dezvolt capacitatea de a-i convinge pe cei din jur.
2. Evit să devin ostil sau incitat în cazul în care opiniile interlocutorului diferă de ale mele.
3. Repet detaliile esențiale ale unui subiect pentru ca interlocutorul să știe exact aspectele considerate importante.
4. Atunci când comunic, am grijă ca nimic să nu distragă atenția mea și a celor din jur.
5. Mă asigur că interlocutorul meu știe ce vreau de la el.
6. Am grijă ca semnalele nonverbale să fie în acord cu cele verbale, convingând interlocutorul de exprimarea reală a intenției mele.
7. Mă asigur că transmit încredere interlocutorului.
8. Dau impresia că ascult părerea opinentului.
9. Atunci când dau instrucțiuni, cer ascultătorului să folosească feedback-ul și parafrizarea, să fiu sigur că m-a înțeles.
10. Sugerez că am același scop cu interlocutorul pentru a-l orienta spre direcția urmărită.
11. Apelez la sugestii afective în discuție.
12. Aduc argumente solide, logic valide în comunicare.
13. Încerc să înlătur prejudecățile opinentului dacă acestea nu susțin convingerea mea.
14. Am grijă să nu-mi întimidez ascultătorul printr-un ton ridicat, priviri intense sau prelungite, atacuri verbale.
15. Evit să obstrucționez exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere ale interlocutorului.

Punctaj:

64 sau mai mult: Sunteți persuasiv în comunicare

50 – 63: Sunteți mai bun decât media.

40 – 49 : Se poate și mai bine!

39 și mai puțin: Nu sunteți persuasiv. Aveți nevoie de exercițiu, exercițiu și iar exercițiu

Anexa 4 Chestionar privind conflictele în școală

1. Ai aflat de conflicte sau manifestări conflictuale în școala ta?
 - a. Da
 - b. Nu

2. Ai fost implicat(ă) într-o astfel de situație, în acest an școlar?
 - a. Da
 - b. Nu

3. În situația în care ai luat la cunoștință de conflicte care se petrec în școala ta, ce atitudine consideri că este cea mai potrivită:
 - a. Dacă nu mă implică direct, nu este problema mea
 - b. Consider că într-o societate civilizată conflictele nu trebuie să existe
 - c. Nu am cunoștință de asemenea acte, dar, dacă sunt, ele trebuie sancționate
 - d. Răspunsul violent este justificat, atunci când circumstanța o cere
 - e. Violența de limbaj este comună în societatea noastră

4. Ai avut conflicte cu:
 - a. Elevi
 Deseori Uneori Niciodată
 - b. Profesori
 Deseori Uneori Niciodată
 - c. Părinți
 Deseori Uneori Niciodată
 - d. Persoane din afara școlii
 Deseori Uneori Niciodată
 - e. Alte persoane
 Deseori Uneori Niciodată

7. Ai asistat la conflicte între:
 - a. Elevi
 Deseori Uneori Niciodată
 - b. Profesori și elevi

- Deseori Uneori Niciodată
- c. Profesori și părinți
- Deseori Uneori Niciodată
- d. Elevi și părinți
- Deseori Uneori Niciodată
- e. Elevi și alte persoane din afara școlii
- Deseori Uneori Niciodată
8. Cum au evoluat conflictele menționate, în majoritatea cazurilor:
- S-au rezolvat prin comunicarea/negocierea părților implicate
 - S-a apelat la un mediator
 - S-au folosit metode violente fizic (lovire)
 - S-au folosit metode violente verbale (insultă, injurături)
 - Renunțarea uneia dintre părți
9. Indicați frecvența modalităților de manifestare a conflictelor întâlnite în școală:
- Certuri

Deseori Uneori Niciodată
 - Violență verbală

Deseori Uneori Niciodată
 - Violență fizică

Deseori Uneori Niciodată
 - Competiție

Deseori Uneori Niciodată
 - Probleme centrale pentru o relație (resurse, linia de demarcare a zonei personale, valori)

Deseori Uneori Niciodată
10. Care consideri că este principala cauză a conflictelor din școală:
- Neînțelegerile cu profesorii
 - Dorința unora de a-și afirma/demonstra puterea
 - Diferențele de situație materială
 - Interese, opinii diferite
 - Diferențe de percepere și interpretare a unei situații
11. Cum crezi că ar putea fi rezolvate conflictele în școala ta?

- a. Să aflăm mai multe despre conflicte și efectele sale
- b. Profesorii să ne supravegheze mai mult
- c. Să învățăm strategii de rezolvare a conflictelor
- d. Să comunicăm constructiv cu cei din jur
- e. Să punem accent pe construirea unor relații pe termen lung cu ceilalți

12. Cât de important crezi că este un program de rezolvare a conflictelor în școală?

- a. în foarte mare măsură
- b. în mare măsură
- c. potrivit
- d. în mică măsură
- e. în foarte mică măsură

13. Alege cea mai potrivită măsură pentru rezolvarea conflictelor din școală:

- a. pregătirea unor elevi mediatori
- b. activități de consiliere pentru elevi
- c. valorificarea comunicării persuasive
- d. arbitrarea

Anexa 5 Chestionarul Cum răspund eu conflictelor... (adaptat după W.J.Kreidler)

[apud 70, p. 270], Chestionar destinat profesorilor

Instrucțiuni: Citește aserțiunile de mai jos. Apoi gândește-te bine. Dacă ai acest comportament *frecvent*, pune cifra 3 în dreptul propoziției. Dacă numai *uneori*, pune 2, dacă este *rar* pune 1 și *deloc* - 0. Când se ivește un conflict în clasa de elevi, eu...

1. Spun copiilor să se potolească.
2. Încerc să fac pe fiecare să se simtă ușurat.
3. Ajut copiii să înțeleagă fiecare punctul de vedere al celuilalt.
4. Separ copiii și îi țin departe unii de alții.
5. Las directorul să rezolve problemele.
6. Decid (stabilesc) cine a început.
7. Încerc să aflu care este problema reală.
8. Încerc să ajung la un compromis.
9. O iau în glumă.
10. Le spun să nu mai facă atâta zgomot pentru nimic.
11. Pun copiii să se scuze.
12. Încurajez copiii să găsească soluții alternative.
13. Ajut copiii să decidă cum să continue.
14. Încerc să le distrag atenția de la conflict.
15. Atâta vreme cât nimeni nu este rănit, îi las să continue.
16. Voi trimite copiii la director.
17. Le prezint copiilor niște alternative din care să aleagă.
18. Ajut pe fiecare să se simtă mai confortabil.
19. Fac să fie toți ocupați punându-i să facă altceva.
20. Le spun copiilor să rezolve problema lor după ore, în timpul liber.

Cotare și interpretare

I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

Se face totalul de puncte pe fiecare coloană. Însușind punctajul pe verticală se constată ce tip de abordare personală predominantă este caracteristică fiecărui cadru didactic

Fiecare coloană reflectă un anumit mod de rezolvare, o anumită abordare a rezolvării conflictelor, după cum urmează:

- I. **Abordarea implicării (itemii 1, 6, 11, 16),** caracterizează cadrul didactic care încearcă să fie cinstit și corect față de copii, conștientizând că aceștia au nevoie de o orientare fermă în învățare pentru a înțelege ce este acceptabil și ce nu în comportamentul lor;

- II. **Abordarea rezolvării de probleme (itemii 2, 7, 12, 17)**, se concentrează pe identificarea problemei care a generat conflictul, prin dramatizarea de grup a unei situații prin care cadrul didactic și elevii să poată rezolva împreună problema apărută. Acest proces va produce idei creative și interrelații mai puternice.
- III. **Abordarea de tip compromis (itemii 3, 8, 13, 18)**, vizează ascultarea ambelor părți, cadrul didactic ascultând elevii și ajutându-i să se asculte reciproc și să cedeze fiecare câte puțin din ceea ce își dorește. Mai bine mai puțin decât nimic!...
- IV. **Abordarea de tip neimplicare (itemii 4, 9, 14, 19)**, caracterizează cadrul didactic care consideră că majoritatea conflictelor pe care le au copiii sunt neimportante, de aceea preferă redirecționarea atenției spre alte aspecte.
- V. **Abordarea de tip ignorare (itemii 5, 10, 15, 20)**, presupune stabilirea limitelor încă de la începutul situației sau a secvenței educaționale și asigurarea ulterioară a independenței elevilor, pentru a se descurca singuri, deoarece „este bine pentru ei și au nevoie să învețe din consecințele faptelor lor”.

Anexa 6 Chestionarul rezolvării conflictelor (autor J. Mc Clellan)

CONFLICT RESOLUTION QUESTIONNAIRE (autor J. Mc Clellan, 1997) Chestionarul rezolvării conflictelor (traducere A.-M. Adăscăliței), destinat elevilor

Indică cât de des faci ceea ce spune afirmația prezentată. Acordă un punctaj de la 1 la 5. Răspunde la întrebări pentru a descrie cel mai întâlnit mod de a te descurca cu conflictele, cum ar fi cele de la școală. Nu te gândești foarte mult la fiecare întrebare. Redă reacția ta inițială.

- 1 – Aproape niciodată
- 2 – Ocazional
- 3 – Jumătate din timp
- 4 – De obicei
- 5 – Aproape întotdeauna

1. Simt că un conflict este o experiență negativă.
2. Când rezolv un conflict, îmi îmbunătățește relația.
3. Îmi este frică să mă confrunt.
4. Simt că în conflict cineva va fi rănit.

V _____

5. Când mă pregătesc pentru o întâlnire pentru a discuta un conflict, încerc să stabilesc o oră și un loc acceptabile.
6. Simt că este important unde are loc un conflict.
7. Încerc să fac oamenii să se simtă bine când mă întâlnesc cu ei pentru un conflict.
8. Când încep să discut despre un conflict cu cealaltă parte, îmi aleg atent declarația de început pentru a stabili așteptări pozitive realiste.

A _____

9. Afirm adevăratele mele sentimente când am de-a face cu un conflict.
10. În timpul unui conflict pun întrebări pentru a clarifica o afirmație de care nu sunt sigur.
11. Încerc să fiu conștient de felul în care autopercepțiile negative și pozitive influențează felul în care am de-a face cu conflictul.
12. În conflict, reacțiile mele sunt bazate pe ceea ce cred despre cum mă percepe cealaltă parte.

C _____

13. Consider că doar nevoile mele sunt importante.
14. Consider că pentru ca o relație să dureze, nevoile ambelor părți trebuie să fie considerate.
15. Într-un conflict, mă străduiesc să disting între nevoile adevărate și dorințe.
16. Pentru a nu afecta o relație, pot pune temporar deoparte câteva din cele mai puțin importante dorințe personale.

N _____

17. Împărtășesc atitudinea mea pozitivă, sperând că și ceilalți vor face la fel.
18. Consider necesar să-i domin pe ceilalți pentru a face în felul meu.
19. Sunt conștient că celaltă persoană ar putea simți nevoia să controleze conflictul.
20. Într-un conflict cred că nu ar trebui să existe cineva superior.

P _____

21. Consider că este ușor să iert.
22. Aduc chestiuni vechi, din trecut, în timpul unui nou conflict.
23. Când am de-a face cu un conflict, consider viitorul relației pe termen lung.
24. În conflict, încerc să domin cealaltă parte.

F _____

25. Ascult deschis opțiunile alternative.
26. Consider că există o singură cale să rezolvi o problemă.
27. Când am de-a face cu un conflict, am noțiuni preconcepute despre cealaltă parte, la care nu sunt dispus să renunț.
28. Pot accepta critica de la ceilalți.

O _____

29. Consider că a câștiga războiul este mai important decât a câștiga bătălia.
30. Mă străduiesc pentru o rezolvare completă și autentică a conflictului, decât pentru stabilirea unui acord temporar.
31. Când am de-a face cu un conflict, am o soluție prestabilită spre rezultat.
32. Simt nevoia să controlez un argument.

D _____

33. Dacă ar fi după mine, eu câștig, tu pierzi.
34. Într-un conflict cu cineva, le cer să-și explice poziția.
35. Negociez pentru a rezolva un conflict.
36. La sfârșitul unui conflict, contează pentru mine ca nevoile celeilalte persoane să fie satisfăcute, ca și ale mele.

M _____

37. Îmi exprim furia constructiv.
38. În conflicte dificile, aș avea în vedere solicitarea unui facilitator terț.
39. Trec cu vederea furia partenerilor mei pentru a mă axa pe adevăratele probleme ale conflictului.
40. Cred că este în regulă să accept că nu sunt de acord cu probleme specifice care țin de conflict.

X _____

TOTAL _____

Folosind aceeași scală, de la 1 la 5, cât de des simți că ești eficient în rezolvarea conflictelor într-o modalitate care construiește relația ta pe termen îndelungat cu cealaltă parte?

Scorare

Reversarea scorurilor pentru întrebările: 1,3,13,18,22,24,26,27,31,32,33,35

5->1

4->2

3->3

2->4

1->5.

Cele 40 de întrebări sunt în grupuri de câte 4. Însurează scorurile pentru fiecare subgrup și pune rezultatul pe spațiul corespunzător. Apoi calculează totalul și notează-l pe spațiul corespunzător.

Subgrupe:

V – Viziunea asupra conflictului ca natural și pozitiv

A – Atmosferă

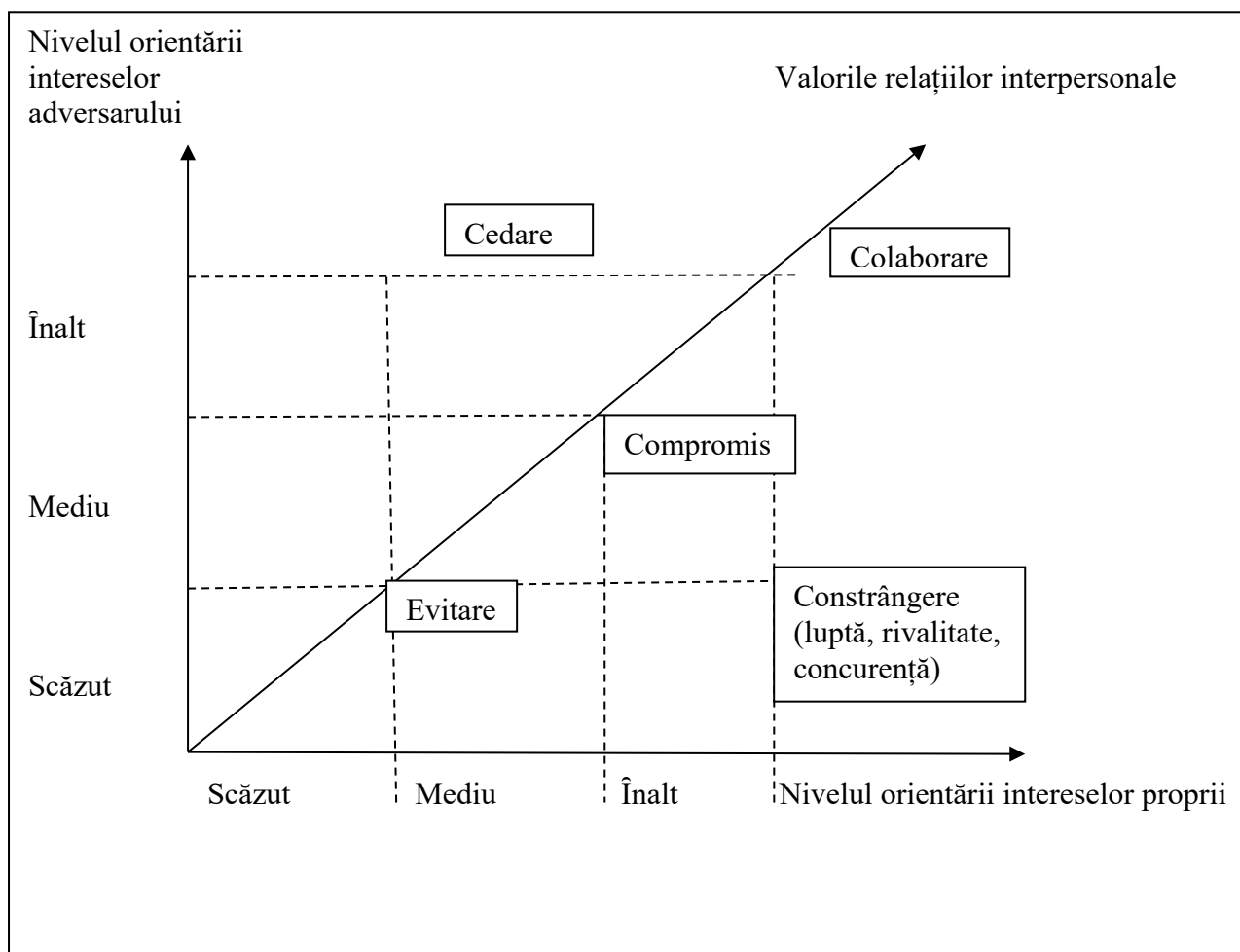
C – Clarificarea percepțiilor

- N – Notează nevoi, nu dorințe
- P – Produ putere pozitivă a relației
- F - Focusare asupra viitorului, mai întâi, apoi învățare din trecut
- O – Deschis la Opțiuni pentru câștig reciproc
- D - Dezvoltarea abilității “de a face”, pași spre acțiune
- M – Aranjamente pentru beneficii **mutuale**
- X – Considerații extra

Se aleg 3 subgrupe la care au fost înregistrate cele mai mari scoruri. Se consideră că în palierele respective nu sunt probleme. Apoi, se aleg 3 subgrupe la care au fost înregistrate cele mai mici scoruri.

Pentru fiecare întrebare a chestionarului, există o listă de sfaturi pentru creșterea eficienței în rezolvarea conflictelor, elaborată de autorul chestionarului.

Anexa 7 Stiluri de comportamente în conflict



Modelul bidimensional al strategiei de comportare în interacțiunile conflictuale (Thomas-Kilmann) [apud 70, p. 231]

Anexa 8 Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvarea conflictelor – propunere de program formativ pentru cadrele didactice, învățământ gimnazial (autor A-M. Adăscăliței)

Formarea continuă a cadrelor didactice trebuie să corespundă cerințelor actuale ale școlilor orientate prospectiv spre pregătirea viitorilor cetățeni, apți, integri, onești. Competența de comunicare persuasivă a cadrelor didactice devine stringentă, având în vedere faptul că elevii au nevoie de ghidare în gestiunea situațiilor conflictuale, pentru buna rezolvare a acestora.

Cursul/trainingul *Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* reprezintă o premisă importantă pentru eficientizarea formării continue a cadrelor didactice pentru educarea rezolvării conflictelor la elevi. În sistemul complex de formare continuă a cadrelor didactice un loc deosebit este deținut de transpunerea imediată în practica educațională, prin abordare curriculară sau interdisciplinară.

Din aceste considerente, *Programul valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* își propune dezvoltarea competențelor cadrelor didactice preuniversitare, în sensul extinderii sau aprofundării competenței de comunicare persuasivă necesară în rezolvarea conflictelor și promovarea unor bune practici. Ca și obiectiv general, acesta urmărește structurarea și consolidarea competențelor de aplicare a cunoștințelor dobândite în formarea inițială și în practica educațională din învățământul gimnazial, în vederea derulării unui proces educațional de calitate, centrat pe elev, care să-i faciliteze acestuia din urmă, deținerea și manifestarea în contexte variate a strategiilor de rezolvare a conflictelor.

Programul de formare reprezintă expresia modelului pedagogic de formare continuă a cadrelor didactice pentru valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor la elevii claselor gimnaziale. În aceste circumstanțe, recunoaștem că nu doar competențele dezvoltate determină calitatea perfecționării cadrelor didactice, dar și nivelul de dezvoltare a gândirii profesionale, calitățile morale, fundamentale, empatia, suportul și îndrumarea permanentă a elevilor.

Dezvoltare și proiectare curriculară.

Premisele conceptuale ale programului formativ includ: definirea comunicării persuasive, elaborarea criteriilor și a indicatorilor calității comunicării persuasive, conceptualizarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor la nivelul unor obiective, conținuturi curriculare, strategii specifice și dezvoltarea curriculumului pentru *Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor*.

Specificul tematic al *Programului de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* constă în aceea că presupune o abordare comprehensivă a discursivității didactice, care, la acest nivel, reclamă o triplă competență: „lingvistică

(comprehensiunea explicitului, o comprehensiune aplicată, canonică), retorică (comprehensiunea implicitului, o comprehensiune generică, necanonică) și ideologică (comprehensiune axiologică, orientată teleologic, în sensul deziderativ al unui anumit ideal)” [27, p. 36].

Programul reprezintă un element-cheie și una dintre condițiile esențiale de formare continuă a cadrelor didactice în direcția valorificării comunicării persuasive. Ca vector al veridicității și al autorității competente, oferind garanții de credibilitate, validitate, raționalitate și relevanță, programul vizează și prescrie impetuoșitatea autorității eficiente în comunicare, contribuind la dezvoltarea calităților semnificative ale personalității cadrului didactic, la achiziționarea unor metode de autocunoaștere și de perfecționare.

Aspecte avute în vedere în proiectarea și implementarea programului au vizat:

-studierea fundamentelor teoretice ale comunicării persuasive și strategiilor de rezolvare a conflictelor;

-explorarea unor tematici, suporturi metodologice cu caracter asemănător sau conexe.

Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor destinat cadrelor didactice din învățământul gimnazial are drept obiective:

1. să își consolideze fundamentele teoretice ale studierii comunicării persuasive;
2. să cunoască reperetele teoretice ale valorificării comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor;
3. să analizeze particularitățile discursului didactic propriu sau ale unor texte diverse;
4. să demonstreze competențe de comunicare persuasivă pentru rezolvarea conflictelor elevilor;
5. să elaboreze planuri de dezvoltare a comportamentului persuasiv în direcția promovării rezolvării conflictelor;
6. să integreze valorile persuasiunii în conduita profesională;
7. să valorifice principiile persuasiunii în comunicarea educațională;
8. să aprofundeze tehnici ale comunicării persuasive;
9. să promoveze comunicarea persuasivă drept strategie utilă elevilor în rezolvarea conflictelor din mediul școlar;
10. să disemineze în mediul educațional conținuturi informaționale vizând creșterea eficienței rezolvării conflictelor de către elevi.

Pentru majoritatea cadrelor didactice conținutul programului reprezintă o abordare nouă vizând comunicarea și relaționarea, chiar dacă, „în toate manifestările sale, discursul didactic urmărește să fie validat, să se impună și să se consolideze ca discurs autoritar și autorizat, el va acționa întotdeauna, persuasiv și/sau argumentativ, în direcția realizării consensului

intersubiectiv, prin antrenarea invariabilă a presupuziției seriozității și a obiectivității instanței de enunțare” [27, p. 41-42].

O direcție prioritară a programului este reprezentată de sublinierea a două funcții care vizează cei doi poli generici ai comunicării: funcția de consolidare a autorității instanței enunțării și funcția de instaurare a unui univers sau a unui teritoriu comun de discurs. În practica educațională, „acest cuplu funcțional se instaurează atât prin antrenarea unei relații de complicitate între profesor și elev, cât și prin disimularea în presupuziții a punctului de vedere personal; altfel spus, fie reliefat, mai ales în comunicarea direct adresată, fie estompat, dar nu mai puțin persuasiv, în cazul discursurilor de tip indirect liber” [ibidem, p. 41].

Principalele teme ale programului abordează subiecte specifice, precum: diagnosticarea nivelului de rezolvare a conflictelor, formarea atitudinii de cooperare în rezolvarea conflictelor la elevi, aprofundarea modului în care se desfășoară experimentele în școală. În acest context, temele programului propun abordarea comunicării persuasive și a strategiilor de rezolvare a conflictelor prin: pe de o parte, familiarizarea cadrelor didactice cu metodele de valorificare a comunicării persuasive în actul educațional și, pe de altă parte, familiarizarea cu metode care vizează rezolvarea conflictelor aplicate elevilor.

Tematica valorificată pentru aplicarea programului include:

Proiectarea didactică a modulelor vizând formarea continuă a cadrelor didactice

<i>Modulul 1. Comunicarea: retrospectivă și finalități</i>
Conținuturi: excurs în istoricitatea conceptului de comunicare educațională; instanțe ale comunicării; formele comunicării; condiții de eficiență a comunicării didactice;
Competențe Abilități și deprinderi privind: -analiza și interpretarea corectă a conceptului de comunicare pedagogică; -enumerarea avantajelor utilizării diverselor forme ale comunicării; -enunțarea corectă a obiectivelor educaționale; -utilizarea de tehnici/forme de comunicare cu elevii eficiente și dezvoltarea de abilități practice de prezentare;
Sarcini didactice: 1.Realizați un minidicționar al cuvintelor și expresiilor legate de fenomenul studiat. 2.Elaborați o listă a formelor comunicării, stabilind câte o particularitate a fiecăreia. 3.Analizați următoarea afirmație: <i>Comunicarea pedagogică are un caracter bilateral care evidențiază necesitatea instituirii unei corelații permanente între subiectul și obiectul educației.</i>

4.Redactați un mic eseu pornind de la citatul biblic: „La început era Cuvântul...”
<i>Modulul 2. Modele ale comunicării axate pe dimensiunea constructivă a relaționării</i>
Conținuturi: modele ale comunicării din literatura de specialitate; axiomele comunicării - exemple de utilizare practică;
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -sintetizarea principalelor modele ale comunicării din literatura de specialitate; -enumerarea principalelor facilități oferite de utilizarea modelelor propuse; -evaluarea importanței și rolului modelelor comunicării în practica educațională.
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Alegeți un model al comunicării și explicați o serie de avantaje în înțelegerea comunicării. 2. Realizați un eseu plecând de la descoperirea Școlii de la Palo Alto conform căreia atenția în cadrul comunicării distruge comunicarea. Vă puteți referi fie la comunicarea interpersonală, fie la cea de la nivel social. 3. Care sunt principalele modele ale comunicării reprezentative pentru <i>școala proces</i>, respectiv <i>școala semiotică</i>?
<i>Modulul 3. Interpretări ale persuasiunii, comunicării persuasive și ale competenței de comunicare persuasivă la cadrele didactice</i>
Conținuturi: explicația cadrului conceptual al persuasiunii; interpretarea conținutului pedagogic specific comunicării persuasive; vorbirea persuasivă; discursul persuasiv; carisma în persuasiune; modele ale persuasiunii
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -explicația corelației dintre conceptele persuasiune, comunicare persuasivă, competențe de comunicare persuasivă; -argumentarea necesității valorificării comunicării persuasive; -analiza calităților necesare vorbitorului și ascultătorului în procesul comunicării persuasive -elaborarea ideilor de dezvoltare a comunicării persuasive; -deosebirea și evidențierea diferitelor modele ale persuasiunii
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Realizați o analiză comparativă între comunicarea pedagogică și comunicarea persuasivă. În realizarea acestei cerințe puteți porni de la principiul axiomatic de comunicare pedagogică formulat de L. Ezechil: „E necesară stimularea cadrelor didactice de a elabora mesajul educațional ținând seama de: 1. particularitățile câmpului psihosocial; 2. ambianța

educațională; 3. grupul de elevi.”

2. Menționați 2-3 situații în care considerați că ați apelat la persuasiune. Considerați că ați fi putut proceda altfel? Justificați-vă alegerea!

3. Analizați și răspundeți sincer (adaptat după E. Țărnă, Bazele comunicării, p. 159)

Chestionarul vorbitorului persuasiv:

-Enumerați calitățile pe care credeți că trebuie să le dețină un vorbitor persuasiv.

-Dintre calitățile prezentate, enumerați-le pe cele pe care credeți că le aveți dvs.

-Care sunt atuurile dvs. în calitate de vorbitor?

-Care sunt punctele dvs. slabe în calitate de vorbitor?

-Care sunt situațiile în care trebuie să fiți persuasiv?

-Ce situații de acest gen considerați că sunt extrem de dificile pentru dvs.?

Atunci când vă evaluați mesajul, puneți-vă aceste întrebări:

-Pot să comunic anumite expectanțe pe care le am de la elevi?

-Pot să-i îndemn pe elevi să creadă sau să acționeze într-un anumit fel?

-Pot să-i conving pe elevi să mă asculte?

-Pot să-i persuadez pe elevi să-și modifice atitudini și comportamente neadecvate?

-Pot să motivez grupul de elevi să rezolve anumite situații?

Modulul 4. Metode, tehnici și mecanisme ale persuasiunii – aplicații în context educațional

Conținuturi: metode/tehnici de comunicare persuasivă; mecanisme ale comunicării persuasive; comunicarea interpersonală și de grup

Competențe

Abilități și deprinderi privind:

-familiarizarea cu metode și tehnici persuasive;

-cunoașterea mecanismelor persuasiunii cu implicații în context educațional;

-aplicarea metodelor și tehnicilor de comunicare persuasivă;

-evidențierea faptului că studiul mecanismelor persuasiunii este un proces util, aplicabil în situații din spațiul școlar

Sarcini didactice:

1. Referindu-vă la o activitate instructiv-educativă, evaluați-vă modul de exprimare a mesajelor dvs. și atitudinea elevului (receptorului) în baza elementelor capacității de emiterie și de recepție (E. Macavei).

2. Realizați o diagramă în care să inserați metodele și tehnicile de persuasiune cunoscute de dvs.

3. Analizați un text persuasiv cu scopul de a sublinia mecanismele (tehnicile) prin care își

<p>exercită influența asupra receptorului.</p> <p>4. Menționați o tehnică de persuasiune la care apelați într-o situație de criză/conflict.</p>
<p><i>Modulul 5. Integrarea discursului persuasiv în contextul educațional actual</i></p>
<p>Conținuturi: definirea tipului de discurs persuasiv; comparații cu alte tipuri de discursuri (demonstrativ, argumentativ);</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -focalizarea atenției asupra mecanismelor discursului persuasiv; -optimizarea abilității de a construi și analiza un discurs persuasiv; -exploatarea eficientă a dimensiunilor esențiale ale discursului persuasiv
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizați 2 texte argumentative pentru a evidenția argumentele implicate și conexiunile logice dintre acestea. 2. Comentați următorul citat. Sunt importante originalitatea, concizia și claritatea argumentelor: „Limbajul persuasiv este, prin el însuși, expresia dragostei, a griji și a respectului pentru partenerul de dialog. Aceste sentimente își fac loc – de asemenea - în jocul abil al demonstrării și argumentării unde funcțiile persuasiunii nu încetează ci, dimpotrivă, contribuie la dispersarea rigidității, la reducerea distanței dintre interlocutori, la sporirea șanselor de realizare a schimbului interuman”. 3.Elaborați o concluzie despre importanța apelului la discurs persuasiv.
<p><i>Modulul 6. Abordarea personală predominantă în conflict</i></p>
<p>Conținuturi: tipuri de abordări personale predominante în conflict; scenarii de aplicare a abordărilor personale predominante în conflict</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -distingerea diverselor tipuri de abordări personale predominante în conflict; -identificarea diferențelor între diferite tipuri de abordări; -analizarea corelației dintre comunicarea persuasivă și abordarea personală predominantă în conflict -aprecierea rolului și importanței existenței unei abordări personale predominante în conflict

<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflecțați asupra importanței cunoașterii abordării personale predominante în conflict. Puteți lucra în grup, comparând ideile. Faceți o sinteză a celor mai reușite răspunsuri. 2. Analizați diverse abordări în conflict. Realizați o analiză comparativă a conceptelor menționate, stabilind relațiile existente dintre acestea. 3. Explicați de ce modul în care cadrul didactic abordează conflictele din sala de clasă constituie un aspect esențial al înțelegerii propriei personalități. Identificați ideile care v-au interesat. Lucrați în perechi, comparând ideile. Câte un reprezentant va expune concluzia.
<p><i>Modulul 7. Determinări și corelații între competența de comunicare persuasivă a cadrelor didactice și rezolvarea conflictelor de către elevi</i></p>
<p>Conținuturi: competența de comunicare persuasivă; tipologia conflictelor; strategii de rezolvare a conflictelor; conflict distructiv/constructiv</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -valorificarea teoriilor drept instrumente de aplicare în procesul de rezolvare a conflictelor; -aprecierea importanței comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor; -determinarea interdependenței dintre comunicarea persuasivă și rezolvarea conflictelor; -delimitarea tipurilor de conflicte din mediul școlar; -caracterizarea unor strategii de rezolvare a conflictelor în mediul școlar
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gândiți-vă la trei conflicte la care ați fost martor în sala de clasă. Notați-le, apoi identificați tipul fiecăruia. 2. Argumentați importanța formării profesionale pentru rezolvarea eficientă a conflictelor în context educațional. Folosiți tehnici de dezbateri publice. 3. Ilustrați prin metoda Harta conceptuală termenii-cheie la tema „Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar”. 4. Elaborați un plan de acțiuni care vizează transformarea unui conflict distructiv dintre elevi în unul constructiv și axat pe cooperare. Care credeți că sunt cele mai mari dificultăți pe care le-ați putea întâlni? Pot fi ele depășite prin valorificarea comunicării persuasive?
<p><i>Modulul 8. Proiectarea activităților de rezolvare a conflictelor</i></p>
<p>Conținuturi: faze ale rezolvării conflictelor; valorificarea comunicării persuasive; programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; program de rezolvare a conflictelor;</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p>

- determinarea etapelor în procesul de rezolvare a conflictelor;
- determinarea factorilor favorabili valorificării comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor;
- elaborarea unui program util în rezolvarea conflictelor;
- demonstrarea abilităților de rezolvare a conflictelor.

Sarcini didactice:

1.Realizați un eseu de 30 de rânduri, plecând de la ideea: *conflictele nu trebuie neglijate, ci recunoscute și rezolvate la timp.*

2. Conflictul în viziunea lui D. Shapiro este asociat cu un arbore. Fiecare parte a lui reprezintă o parte componentă a conflictului:

Solul – mediul social în care izbucnește conflictul (familia, colectivul, școala).

Rădăcina – cauzele multiple ale conflictului.

Tulpina – părțile implicate în conflict.

Scorbura – problema clară definită a conflictului.

Florile – emoțiile proprii pozitive și negative ale celor implicați în conflict.

Frunzele – acțiunile concrete ale celor implicați în conflict.

Fructul – soluția rezolvării conflictului.

Descrieți o situație reală din experiența dvs. ca profesor în care trebuia să luați o decizie pentru a rezolva conflictul. Urmați reprezentarea propusă de D. Shapiro și identificați fiecare componentă a conflictului. În final, evaluați decizia luată în rezolvarea conflictului atunci în raport cu ceea ce credeți acum. În cazul în care unul dintre participanții la conflict a avut de pierdut, propuneți o altă soluție de rezolvare a conflictului mai eficientă decât cea inițială [E. Țărnă, p. 245].

3.Elaborați un program util de activități în rezolvarea conflictelor după următorul model.

Obiective:

- Dezvoltarea competențelor de cooperare pentru rezolvarea conflictelor din clasa de elevi;
- Analiza dificultăților care pot împiedica cooperarea și comunicarea eficientă;
- Încurajarea demersurilor de autoafirmare a personalității în mediul școlar;
- Educarea sentimentului responsabilității, negocierii, compromisului și cooperării.

Nr.	Denumirea activității	Conținutul activității	Termeni	Resurse	Metode și strategii	Valori comportamentale

Modulul 9. Sfaturi pentru creșterea eficienței rezolvării conflictelor pentru elevi

Conținuturi: modalități de rezolvare a conflictelor; promovarea valorilor și principiilor rezolvării conflictelor; criterii, indicatori și descriptori de evaluare a rezolvării conflictelor de către elevi

Competențe

Abilități și deprinderi privind:

- gestionarea corectă a dificultăților relaționale și depășirea obstacolelor în rezolvarea conflictelor;
- promovarea unor strategii eficiente de rezolvare a conflictelor în mediul educațional;
- aplicarea valorilor și principiilor rezolvării conflictelor;
- promovarea unor modalități de rezolvare eficientă a conflictelor

Sarcini didactice:

1. Care sunt cele mai mari dificultăți în relațiile interpersonale ale elevilor? Cum pot fi depășite obstacolele în rezolvarea conflictelor?
2. Descrieți o strategie pe care o utilizați frecvent în rezolvarea conflictelor. Prezentați 2 avantaje și 2 dezavantaje ale acesteia.
3. Referitor la dinamica conflictelor, justificați-vă părerea pornind de la următoarea afirmație a autorului J. Abric: „nu indivizii determină grupul, ci grupul, situația de grup îi determină pe indivizi; un individ plasat într-o situație de grup se va comporta în cu totul alt mod decât se comportă când este luat izolat”.
4. Elaborați o listă de sfaturi pentru elevi vizând rezolvarea conflictelor. Puteți completa lista realizată de autorul J. McClellan, urmărind cele 10 dimensiuni prezentate.

Fișa de identitate a programului formativ

CRITERII CURRICULARE	
Tipul de program	Formare continuă profesională/ dezvoltare profesională / evoluție în carieră
Public țintă vizat	Cadre didactice debutante sau cu experiență din învățământul gimnazial
Justificarea cursului (necesitate, utilitate)	<p>Construirea de către profesori a unor discursuri de tip argumentativ nu poate fi o noutate, însă demersul metodologico-didactic de consolidare a cadrului didactic în strategiile legate de persuasiune este necesar din cauza problemelor receptate ca fiind disfuncționale în practica școlară, cu extindere și în practica socială, referindu-ne preponderent la situațiile conflictuale.</p> <p>În pofida faptului că în societate se atestă o preocupare permanentă pentru rezolvarea conflictelor de orice natură, o examinare atentă a programelor școlare aplicate în învățământul preuniversitar indică asupra unei abordări superficiale a problemei în ceea ce vizează integrarea principiilor de rezolvare a conflictelor la toate nivelurile educaționale. Astfel, fiind știut faptul că principala pârghie a gândirii omenești este reprezentată de comunicare, se impune să descoperim <i>puterea cuvintelor</i>.</p> <p>În concluzie, o comunicare persuasivă a cadrelor didactice necesită conștientizarea de către aceștia a potențialului formativ al valorificării acesteia în diverse contexte educaționale, cu multiple și variații implicații la nivelul personalității elevilor, incluzând reacții individuale și nuanțe atitudinale.</p>
Durata	20 ore
Locul de desfășurare	Platforma Meet
Tip de formare	Blended learning
Curriculumul programului	
Scopul	Structurarea și consolidarea competențelor de aplicare a cunoștințelor dobândite în formarea inițială și în practica educațională din învățământul gimnazial, în vederea derulării unui proces educațional de calitate, centrat pe elev, care să-i faciliteze acestuia din urmă, deținerea și manifestarea în contexte variate a strategiilor de rezolvare a conflictelor.
Competențe vizate	<ul style="list-style-type: none"> -dezvoltarea unor deprinderi și capacități lingvistice, interlocutive de tip persuasiv; -promovarea unor modalități noi de abordare (pragmatic, teoretică, procesual operațională) a comunicării didactice; -înțelegerea importanței comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor în procesul educațional din școli; -cunoașterea din punct de vedere psihologic a particularităților grupelor de vârstă în vederea aplicării corecte a conținuturilor situațiilor de învățare; - aplicarea în contexte variate a strategiilor de rezolvare a conflictelor care au la bază comunicarea persuasivă, în vederea modificării atitudinale a elevilor.

Modulele tematiche	MODULE		Nr. ore	
	Comunicarea: retrospectivă și finalități		2	
	Modele ale comunicării axate pe dimensiunea constructivă a relaționării		2	
	Interpretări ale persuasiunii, comunicării persuasive și ale competenței de comunicare persuasivă la cadrele didactice		2	
	Metode, tehnici și mecanisme ale persuasiunii – aplicații în context educațional		2	
	Integrarea discursului persuasiv în contextul educațional actual		2	
	Abordarea personală predominantă în conflict		2	
	Determinări și corelații între competența de comunicare persuasivă a cadrelor didactice și rezolvarea conflictelor de către elevi		2	
	Proiectarea activităților de rezolvare a conflictelor		2	
	Sfaturi pentru creșterea eficienței rezolvării conflictelor pentru elevi		2	
	EVALUARE: Persuasiv sau atractiv? – viziune asupra demersului didactic - Dezbateri		2	
	Total ore		20	
Repartizarea orelor	1.Criteriul elemente teoretice/ aplicații / evaluare			
	Teorie	Aplicații	Evaluare	Total
	6	12	2	20
	30%	60%	10%	100%
	2.Criteriul formă de organizare			
	Face to face	Online	Total	
	10	10	20	
		100%		
Modalități de evaluare a cursanților	Evaluare de parcurs			
Modalități de evaluare a activității de curs și a formatorilor	Chestionar de feedback aplicat la finalul activităților de curs			

RESURSE UMANE					
Formatori		Nume și prenume	Specializare	Nivel de pregătire	Module/Evaluare
		Adăscăliței Andra-Mirabela	Științe ale Educației	Postuniversitar (doctorandă)	III, VI, VIII, Evaluare
		Căruceriu Lidia	Limba și literatura română	Postuniversitar	I, II, IV, Evaluare
		Adăscăliței Cristian	Științe ale Educației	Postuniversitar (doctorand)	V, VII, IX
Coordonator		Adăscăliței Andra-Mirabela		Email: adascaliteiandra@yahoo.com	
CRITERII ECONOMICE					
Cost program/ activitate/ cursant					
Înscriere	Nu sunt percepute costuri, participarea este benevolă, iar înscrierea și participarea la curs nu este remunerată sub nicio formă.				

Anexa 9 Secvențe de dezvoltare a elevilor în rezolvarea conflictelor,

clasele 5-9 [70, p. 423-427]

Abilități de orientare

- Recunoaște că sursele de conflict și procesele de rezolvare a conflictului sunt aplicabile tuturor tipurilor de conflict: interpersonal, intergrupala și internațional;
- Diagnostichează conflicte în mod adecvat și selectează strategii de rezolvare pentru conflicte în diferite contexte;
- Manifestă reacții eficiente față de altcineva care intră în conflict comun, alege un răspuns ușor sau greu;
- Acționează pentru a informa când se fac discriminări;
- Sugerează o activitate de păstrare a păcii ca o alternativă a uneia care o elimină.

Abilități de percepție

- Recunoaște limitele propriilor percepții și înțelege că filtrele selective afectează văzul și auzul;
- Identifică și verifică propriile presupuneri și ale altora despre o situație;
- Posedă o înțelegere rudimentară a modului în care pot fi influențate strategiile de rezolvare a conflictului;
- Recunoaște prevalența și folosirea violenței în societate;
- Recunoaște că un conflict poate escalada în violență

Abilități emoționale

- Își asumă responsabilitatea pentru emoții;
- Acceptă și validează emoțiile și percepțiile altora;
- Posedă strategii eficiente de calmare și le folosește în momente potrivite

Abilități de comunicare

- Folosește rezumarea și clarificarea pentru a diminua furia și minimiza conflictul;
- Reține judecățile proprii și este deschis către convingere;
- Este eficient în convingere;
- Testează înțelegerea, ascultă pentru a înțelege și vorbește pentru a fi înțeles;
- Reformulează propriile afirmații

Abilități de gândire creativă

- Înțelege că interesele, nu pozițiile definesc problema în situații de conflict;
- Înțelege că de multe ori sunt interese multiple, neclare sau conflictuale;
- Înțelege și începe să folosească instrumente analitice pentru a diagnostica problemele;
- Folosește rezolvarea de probleme pentru conflicte ca și pentru interese comune sau compatibile

Abilități de gândire critică

- Face presupuneri asupra a ce este posibil;
- Se gândește la consecințele pe termen scurt și pe termen lung ale opțiunilor propuse;
- Negociază fără a ceda;
- Identifică standarde și criterii exterioare pentru corectitudine (regulile școlii) când evaluează interese și soluții;
- Recunoaște eficacitatea aplicării doar a soluțiilor ce sunt corecte, realiste și dau rezultate;
- Se angajează în îndeplinirea sarcinilor (angajamentelor)

Abilități de negociere

- Aplică principiile de negociere fără asistență;
- Implică un partener care are puțin antrenament sau deloc în negocierea unui conflict;
- Înțelege că aproape orice interacțiune este o negociere;
- Învăță elevii mai mici procesul de negociere

Abilități de mediere

- Mediază dispute între persoane de aceeași vârstă;
- Comentează dispute între persoane de aceeași vârstă și adulți;
- Antrenează elevi mai tineri și de aceeași vârstă în timp ce aceștia învață să medieze

Abilități de luare a deciziei în consens

- Conduce sesiuni de rezolvare a problemelor în consens pentru grupuri în clase ale elevilor mai mici;
- Conduce luarea deciziei în consens într-un grup mic de persoane (ca un grup mic de lucru în clasă sau comitetul elevilor)

Anexa 10 Studii de caz

Prezentăm, în continuare, două studii de caz, efectuate la sfârșitul programului de cercetare, prin care s-a urmărit efectuarea unei analize comparative între un elev cu dificultăți de comunicare și relaționare interpersonală cauzate de nivel scăzut de persuasiune și rezolvare a conflictelor care a fost implicat în *demersul formativ*, și un alt elev cu dificultăți similare, dar care nu a participat la *demers formativ*.

STUDIU DE CAZ NR.1

Problema:

Elevul T.S, din clasa a VII-a, prezintă deficiențe de adaptare și integrare școlară și socială reflectate în relaționare și comunicare interpersonală defectuoase, conflicte frecvente în mediul școlar și în afara lui.

Obiective:

- determinarea cauzelor;
- eliminarea cauzelor;
- propunerea unui demers formativ axat pe rezolvarea constructivă a conflictelor.

ETAPE:

I.ABORDAREA CAZULUI

A. Prezentarea cazului – situația actuală:

Probleme în relaționarea cu colegii;

Integrare socio-afectivă defectuoasă;

Prezența sentimentului de inadecvare și neajutorare cu limitarea comunicării interpersonale în cazul conflictelor repetate cu colegii M.A, D. B. și A.E.

B. Procurarea și sistematizarea informațiilor

1. Analiza activității școlare:

- La majoritatea lecțiilor prezintă agitație psihomotorie și dificultăți în rezolvarea sarcinilor;
- Nu se implică în lucrul în grup, refuzând ajutorul din partea colegilor;

- Absenteism școlar nemotivat;
- Manifestă curiozitate pentru cărți de lectură.

2. Observații psihopedagogice:

- încadrarea cazului: tulburări de comportament;
- gândire limitată, concret-situațională;
- instabilitate psiho-motrică;
- instabilitate afectivă;
- temperamental coleric.

3. Probleme medicale

Elevul prezintă dezvoltare somatică corespunzătoare vârstei sale. Nu are antecedente medicale de natură să condiționeze ori să determine dezvoltarea intelectuală sau fizică.

4. Relații sociale

Familia elevului T.S. este alcătuită din 5 membri, părinții și 3 copii: T.S., în vârstă de 13 ani, S.S., în vârstă de 8 ani și L.S. în vârstă de 16 ani. Ambii părinți lucrează, lipsind majoritatea timpului de acasă. Elevul T.S. prezintă neînțelegeri frecvente cu părinții din cauza rezultatelor școlare proaste și a încălcării regulilor și așteptărilor acasă și la școală. Cu frații se află în relații bune.

Comportamentul în relațiile cu colegii: temperamentul predominant coleric și sensibilitatea accentuată îl fac deosebit de irascibil în plan relațional.

Ocupații în timpul liber: preferă să-și petreacă timpul liber alături de un anturaj dubios și cu influență negativă.

C. Istoricul evoluției problemei

1. Istoricul problemei:

Problema educativă a apărut încă din primii ani de școală, din cauza neimplicării la ore și a situației rezultatelor școlare. Mai mult, situațiile conflictuale frecvente cu colegii au făcut ca elevul să nu-și îndeplinească sarcinile școlare decât într-o foarte mică măsură.

2. Istoricul evoluției școlare

Situația școlară a cunoscut o înrăutățire continuă, mai ales din cauza comportamentului neadecvat la ore și în relațiile cu colegii. Din punct de vedere al pregătirii școlare și al motivației pentru învățatură, dirigintele clasei nu a constatat la acest elev schimbări semnificative de la o clasă la alta, lipsa satisfacerii nevoii de succes conducând la conduite de comoditate, la ineficiența strategiilor de rezolvare a conflictelor, la indiferență și la absenteism.

3. Istoricul dezvoltării intelectuale

Nu există date din anamneză care să indice alterări ale funcției cognitive.

4. Istoricul relațiilor sociale:

Elevul este puțin integrat în colectivul clasei, refuză să desfășoare cu aceștia diverse activități, manifestă frecvent apatie, iritabilitate, complexe de inferioritate. Dorința redusă pentru contactele interpersonale este cauzată de permanenta suspiciune față de ceilalți, de conflictele inevitabile. Teamă de a nu se face de rușine în fața colegilor îl determină să nu-și exprime punctul de vedere atunci când este întrebat ceva.

D. Descoperirea cauzelor:

- disimularea, încercarea de a face impresia bună în fața colegilor, accentuează frecvența conflictelor și eșecul școlar;
- satisfacția psiho-socială scăzută cauzează probleme ale integrării socio-afective în grupul de apartenență școlară;
- abilitățile scăzute de comunicare și relaționare interpersonală necesită o reevaluare a comportamentului și atitudinii față de colegi.

II. DEMERS FORMATIV

Intervenția psihopedagogică este axată pe consilierea elevului cu dificultăți de integrare pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare interpersonală.

1. Stabilirea obiectivelor de intervenție

Obiective pe termen lung:

- demonstrarea creșterii onestității, acordului în ceea ce privește regulile, înțelegerea drepturilor și sentimentelor celorlalți, controlului asupra impulsurilor, acceptării responsabilității pentru comportamentul lui;
- modificarea atitudinilor comportamentale ale elevului în raport cu colegii pentru o mai mare deschidere către aceștia;
- examinarea nemulțumirilor prin verbalizări potrivite și modalități nonverbale de exprimare pe o bază consistentă;
- demonstrarea empatiei, grijii și sensibilității pentru gândurile, sentimentele și nevoile celorlalți.

Obiective pe termen scurt:

- dezvoltarea patternurilor de cooperare și a unei atmosfere pozitive, de familiaritate, în grup;
- conștientizarea resurselor personale și a altor moduri în care acestea pot fi folosite;
- stimularea coeziunii de grup și creșterea nivelului de integrare socio-afectivă și satisfacție psiho-socială;
- dezvoltarea capacității empatice și a asertivității.

2. Strategia de intervenție:

Se acționează la nivel personal și la nivelul grupului clasei conform *Programului strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* descris. Pe parcursul demersului formativ elevul a dat dovadă de responsabilitate, s-a implicat în activitățile propuse, a conștientizat importanța unei comunicări și relaționări adecvate cu colegii și a fost interesat de modalitățile prin care își poate dezvolta asertivitatea și empatia pentru o comunicare eficientă.

E. Recomandări:

- continuarea exersării asertivității și empatiei în comunicare;
- relaționare pozitivă cu colegii;
- îndeplinirea sarcinilor școlare individual și prin lucrul în grup;
- evitarea oricărui fel de atitudine implusivă și menținerea unui comportament adecvat în relațiile interpersonale.

STUDIU DE CAZ NR. 2

Problema:

Eleva A.D., din clasa a VII-a, prezintă dificultăți de relaționare și comunicare interpersonală consecință a complexului de inferioritate determinat de tulburarea de limbaj.

Obiective:

- determinarea cauzelor;
- aplicarea unei testări inițiale și a unei retestări la un interval de două luni;
- analiza evoluției componentei comunicării și relaționării interpersonale fără participarea elevei la *Programul strategic de rezolvare a conflictelor prin comunicare persuasivă* propus.

ETAPE:

LABORDAREA CAZULUI

A. Prezentarea cazului – situația actuală:

Probleme în relaționarea interpersonală;

Dificultăți de comunicare cu cei din jur din cauza configurației personalității și a prezenței tulburării de limbaj;

Conflicte interpersonale frecvente;

Preferință pentru solitudine.

F. Procurarea și sistematizarea informațiilor

1. Analiza activității școlare:

- note bune la matematică, geografie;
- prezintă dificultăți la limba română, limba engleză;
- își îndeplinește sarcinile școlare, mai puțin cele legate de colaborarea cu colegii;
- prezintă rezultate mai bune la verificările scrise decât la cele orale.

2. Observații psihopedagogice:

- încadrarea cazului: tulburare de limbaj;
- gândire: concretă;
- memorie: în general mecanică și de scurtă durată;

- atenție: capacitate redusă de concentrare, obosește ușor;
- imaginația: în general de tip reproductiv
- motivația: de tip extrinsec;
- afectivitate: instabilă emoțional;
- temperamental predominant melancolic.

3. Probleme medicale

Eleva prezintă dezvoltare somatică corespunzătoare vârstei sale. Nu are antecedente medicale de natură să condiționeze ori să determine tulburarea de limbaj.

4. Relații sociale

- Familia: relații bune între părinți;
- Frați: are doi frați mai mici (5, 9 ani) cu care se află în relații cordiale;
- grupul de prieteni: se înțelege bine cu un vecin;
- colegii de clasă: este izolată de colegii de clasă din cauza faptului că este stânjenit de dificultățile sale privind exprimarea.

G. Istoricul evoluției problemei

1. Istoricul problemei:

Problema fundamentală este reprezentată de dificultățile de relaționare cu cei din jur din cauza unei stime și imagini de sine scăzute determinată de prezența tulburării de limbaj. Părinții recunosc că au fost avertizați de posibila apariție a unor afecțiuni ulterioare încă din timpul sarcinii întrucât mama a urmat un tratament medicamentos.

Deși avea 4 ani, copilul nu a încercat să vorbească și nu răspundea la interpretările anturajului, chiar dacă avea un auz normal. Totuși comunica prin mormăieli și țipete, pe care familia a învățat să le interpreteze.

2. Istoricul evoluției școlare

Cu sprijinul logopedului care a instaurat măsuri corectiv-recuperatorii, vorbirea elevei s-a îmbunătățit, iar situația școlară a cunoscut o evoluție pozitivă.

3. Istoricul dezvoltării intelectuale

Nu există date din anamneză care să indice alterări ale funcției cognitive.

4. Istoricul relațiilor sociale:

Tulburarea de limbaj a făcut ca eleva să fie mereu izolată, iar cercul de prieteni să fie foarte redus. Cu colegii de clasă nu interacționează frecvent, având dispute chiar de la lucruri banale, deși manifestă simpatie pentru câțiva colegi.

H. Descoperirea cauzelor:

- dimensiunea socio-afectivă a climatului psiho-social este slab reprezentată din cauza proastei relaționări cu membrii grupului de apartenență școlară;
- teama de a vorbi influențează profund dimensiunea comunicării interpersonale;
- exprimarea părerilor, convingerilor sunt afectate de prezența tulburării de limbaj, ceea ce determină lipsa satisfacerii propriilor trebuințe și antrenarea în conflicte frecvente.

E. Recomandări:

- participarea elevei la un *Program strategic de rezolvare a conflictelor*, alături de colegi, pentru facilitarea cunoașterii interpersonale și dezvoltarea comunicării persuasive, asertivității și empatiei.

Anexa 11 Coeficientul Alfa Cronbach în chestionarul *Sunteți persuasivi în comunicare?* și frecvența scorurilor pentru cadre didactice

Case Processing Summary

		N	%
Valid		46	100.0
Cases Excluded ^a		0	.0
Total		46	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.754	.755	15

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

scorul persuasiunii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
33.00	1	2.2	2.2	2.2
34.00	1	2.2	2.2	4.3
35.00	1	2.2	2.2	6.5
36.00	2	4.3	4.3	10.9
38.00	1	2.2	2.2	13.0
39.00	4	8.7	8.7	21.7
41.00	2	4.3	4.3	26.1
43.00	1	2.2	2.2	28.3
44.00	2	4.3	4.3	32.6
45.00	2	4.3	4.3	37.0
46.00	1	2.2	2.2	39.1
47.00	3	6.5	6.5	45.7
48.00	5	10.9	10.9	56.5
Valid 49.00	2	4.3	4.3	60.9
51.00	2	4.3	4.3	65.2
52.00	2	4.3	4.3	69.6
53.00	1	2.2	2.2	71.7
54.00	2	4.3	4.3	76.1
55.00	1	2.2	2.2	78.3
57.00	2	4.3	4.3	82.6
58.00	1	2.2	2.2	84.8
59.00	2	4.3	4.3	89.1
60.00	1	2.2	2.2	91.3
62.00	1	2.2	2.2	93.5
65.00	1	2.2	2.2	95.7
66.00	2	4.3	4.3	100.0
Total	46	100.0	100.0	

**Anexa 12 Date statistice obținute privind comunicarea persuasivă a elevilor
(SPSS-21)**

Group Statistics

	grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
I1_pretest	grup control	69	2.8116	1.34247	.16161
	grup experimental	69	3.0725	1.28703	.15494
I2_pretest	grup control	69	3.1739	1.39280	.16767
	grup experimental	69	2.6232	1.18943	.14319
I3_pretest	grup control	69	3.0435	1.28835	.15510
	grup experimental	69	3.0145	1.26599	.15241
I4_pretest	grup control	69	3.2029	1.29000	.15530
	grup experimental	69	3.1159	1.23117	.14822
I5_pretest	grup control	69	3.0000	1.20049	.14452
	grup experimental	69	3.3188	1.07775	.12975
I6_pretest	grup control	69	2.5652	1.25415	.15098
	grup experimental	69	3.1159	1.23117	.14822
I7_pretest	grup control	69	2.8986	1.22648	.14765
	grup experimental	69	2.8261	1.13703	.13688
I8_pretest	grup control	69	3.0145	1.20651	.14525
	grup experimental	69	3.2319	1.30773	.15743
I9_pretest	grup control	69	3.0580	1.25890	.15155
	grup experimental	69	2.6812	1.24254	.14958
I10_pretest	grup control	69	2.5072	1.33530	.16075
	grup experimental	69	2.8406	1.29050	.15536
I11_pretest	grup control	69	3.1014	1.25023	.15051
	grup experimental	69	2.7971	1.31261	.15802
I12_pretest	grup control	69	2.9710	1.35007	.16253
	grup experimental	69	3.2029	1.35668	.16333
I13_pretest	grup control	69	2.6957	1.28686	.15492
	grup experimental	69	3.0725	1.36467	.16429
I14_pretest	grup control	69	2.6812	1.19426	.14377
	grup experimental	69	3.1014	1.20226	.14474
I15_pretest	grup control	69	3.0000	1.20049	.14452
	grup experimental	69	3.1014	1.18997	.14326
persuasiune_pretest	grup control	69	43.7246	5.05233	.60823
	grup experimental	69	45.1159	5.44906	.65599

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
I1_pretest	Equal variances assumed	.470	.494	-1.165	136	.246
	Equal variances not assumed			-1.165	135.759	.246
I2_pretest	Equal variances assumed	3.286	.072	2.498	136	.014
	Equal variances not assumed			2.498	132.747	.014
I3_pretest	Equal variances assumed	.527	.469	.133	136	.894
	Equal variances not assumed			.133	135.958	.894
I4_pretest	Equal variances assumed	.449	.504	.405	136	.686
	Equal variances not assumed			.405	135.705	.686
I5_pretest	Equal variances assumed	.492	.484	-1.642	136	.103
	Equal variances not assumed			-1.642	134.448	.103
I6_pretest	Equal variances assumed	.243	.623	-2.603	136	.010
	Equal variances not assumed			-2.603	135.954	.010
I7_pretest	Equal variances assumed	.451	.503	.360	136	.719
	Equal variances not assumed			.360	135.227	.719
I8_pretest	Equal variances assumed	1.350	.247	-1.015	136	.312
	Equal variances not assumed			-1.015	135.127	.312
I9_pretest	Equal variances assumed	.002	.967	1.770	136	.079
	Equal variances not assumed			1.770	135.977	.079
I10_pretest	Equal variances assumed	.636	.427	-1.491	136	.138
	Equal variances not assumed			-1.491	135.842	.138

l11_pretest	Equal variances assumed	.785	.377	1.395	136	.165
	Equal variances not assumed			1.395	135.679	.165
l12_pretest	Equal variances assumed	.291	.590	-1.006	136	.316
	Equal variances not assumed			-1.006	135.997	.316
l13_pretest	Equal variances assumed	.170	.681	-1.669	136	.097
	Equal variances not assumed			-1.669	135.534	.097
l14_pretest	Equal variances assumed	.012	.914	-2.060	136	.041
	Equal variances not assumed			-2.060	135.994	.041
l15_pretest	Equal variances assumed	.019	.890	-.499	136	.619
	Equal variances not assumed			-.499	135.989	.619
persuasiune_pretest	Equal variances assumed	1.199	.275	-1.555	136	.122
	Equal variances not assumed			-1.555	135.230	.122

Group Statistics

	grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
l1_posttest	grup control	69	2.7681	.94160	.11336
	grup experimental	69	3.7391	1.05234	.12669
l2_posttest	grup control	69	2.8116	1.01858	.12262
	grup experimental	69	3.4638	1.02297	.12315
l3_posttest	grup control	69	2.5652	1.02151	.12298
	grup experimental	69	3.4348	1.04991	.12639
l4_posttest	grup control	69	2.8261	1.12402	.13532
	grup experimental	69	3.6522	1.04073	.12529
l5_posttest	grup control	69	2.8841	1.00785	.12133
	grup experimental	69	3.6812	1.05011	.12642
l6_posttest	grup control	69	2.8696	1.14934	.13836
	grup experimental	69	3.5652	1.13083	.13614
l7_posttest	grup control	69	2.6667	1.20863	.14550
	grup experimental	69	3.2609	1.20845	.14548
l8_posttest	grup control	69	2.8986	1.05920	.12751
	grup experimental	69	3.6667	1.00976	.12156
l9_posttest	grup control	69	3.0000	1.08465	.13058
	grup experimental	69	3.3913	1.25109	.15061
l10_posttest	grup control	69	2.8551	1.14115	.13738
	grup experimental	69	3.4783	1.17083	.14095
l11_posttest	grup control	69	2.7971	1.11908	.13472
	grup experimental	69	3.3478	1.13534	.13668
l12_posttest	grup control	69	3.0725	1.21654	.14645
	grup experimental	69	3.5652	1.02151	.12298
l13_posttest	grup control	69	3.0290	1.20013	.14448
	grup experimental	69	3.6957	1.07518	.12944
l14_posttest	grup control	69	2.4928	1.11965	.13479
	grup experimental	69	3.6377	1.08426	.13053
l15_posttest	grup control	69	2.9130	1.19729	.14414
	grup experimental	69	3.4058	1.25228	.15076
persuasiune_posttest	grup control	69	42.4493	4.97209	.59857
	grup experimental	69	52.9855	4.53254	.54565

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
l1_posttest	Equal variances assumed	.531	.467	-5.712	136	.000
	Equal variances not assumed			-5.712	134.353	.000
l2_posttest	Equal variances assumed	.556	.457	-3.753	136	.000
	Equal variances not assumed			-3.753	135.997	.000
l3_posttest	Equal variances assumed	.342	.560	-4.931	136	.000
	Equal variances not assumed			-4.931	135.898	.000
l4_posttest	Equal variances assumed	.376	.541	-4.480	136	.000
	Equal variances not assumed			-4.480	135.202	.000
l5_posttest	Equal variances assumed	1.506	.222	-4.549	136	.000
	Equal variances not assumed			-4.549	135.771	.000
l6_posttest	Equal variances assumed	.001	.971	-3.584	136	.000
	Equal variances not assumed			-3.584	135.964	.000
l7_posttest	Equal variances assumed	.011	.917	-2.888	136	.005
	Equal variances not assumed			-2.888	136.000	.005
l8_posttest	Equal variances assumed	.001	.971	-4.360	136	.000
	Equal variances not assumed			-4.360	135.690	.000
l9_posttest	Equal variances assumed	6.074	.015	-1.963	136	.052
	Equal variances not assumed			-1.963	133.320	.052

l10_posttest	Equal variances assumed	.885	.349	-3.166	136	.002
	Equal variances not assumed			-3.166	135.910	.002
l11_posttest	Equal variances assumed	.596	.442	-2.870	136	.005
	Equal variances not assumed			-2.870	135.972	.005
l12_posttest	Equal variances assumed	2.227	.138	-2.577	136	.011
	Equal variances not assumed			-2.577	132.049	.011
l13_posttest	Equal variances assumed	.448	.504	-3.437	136	.001
	Equal variances not assumed			-3.437	134.388	.001
l14_posttest	Equal variances assumed	.067	.796	-6.102	136	.000
	Equal variances not assumed			-6.102	135.860	.000
l15_posttest	Equal variances assumed	.632	.428	-2.362	136	.020
	Equal variances not assumed			-2.362	135.727	.020
persuasiune_posttest	Equal variances assumed	.441	.508	-13.008	136	.000
	Equal variances not assumed			-13.008	134.851	.000

Paired Samples Test

grup			Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
			Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower				Upper
grup control	Pair 1	I1_pretest - I1_posttest	.04348	1.70151	.20484	-.36527	.45223	.212	68	.833
	Pair 2	I2_pretest - I2_posttest	.40580	1.65671	.19944	.00781	.80378	2.035	68	.046
	Pair 3	I3_pretest - I3_posttest	.47826	1.50107	.18071	.11767	.83886	2.647	68	.010
	Pair 4	I4_pretest - I4_posttest	.37681	1.73291	.20862	-.03948	.79310	1.806	68	.075
	Pair 5	I5_pretest - I5_posttest	.11594	1.51983	.18297	-.24916	.48105	.634	68	.528
	Pair 6	I6_pretest - I6_posttest	-.30435	1.58397	.19069	-.68486	.07616	-1.596	68	.115
	Pair 7	I7_pretest - I7_posttest	.23188	1.57317	.18939	-.14603	.60980	1.224	68	.225
	Pair 8	I8_pretest - I8_posttest	.11594	1.60455	.19317	-.26951	.50140	.600	68	.550
	Pair 9	I9_pretest - I9_posttest	.05797	1.65284	.19898	-.33908	.45503	.291	68	.772
	Pair 10	I10_pretest - I10_posttest	-.34783	1.86946	.22506	-.79692	.10127	-1.546	68	.127
	Pair 11	I11_pretest - I11_posttest	.30435	1.63873	.19728	-.08932	.69801	1.543	68	.128
	Pair 12	I12_pretest - I12_posttest	-.10145	1.91852	.23096	-.56233	.35943	-.439	68	.662
	Pair 13	I13_pretest - I13_posttest	-.33333	1.82036	.21915	-.77063	.10397	-1.521	68	.133
	Pair 14	I14_pretest - I14_posttest	.18841	1.62947	.19616	-.20303	.57985	.960	68	.340
	Pair 15	I15_pretest - I15_posttest	.08696	1.59723	.19228	-.29674	.47065	.452	68	.653
	Pair 16	persuasiune_pretest - persuasiune_posttest	1.31884	6.22966	.74996	-.17769	2.81537	1.759	68	.083
grup experimen-tal	Pair 1	I1_pretest - I1_posttest	-.66667	1.73770	.20919	-1.08411	-.24923	-3.187	68	.002
	Pair 2	I2_pretest - I2_posttest	-.84058	1.44123	.17350	-1.18680	-.49436	-4.845	68	.000

Pair 3	I3_pretest - I3_posttest	-42029	1.68388	.20272	-.82480	-.01578	-2.073	68	.042
Pair 4	I4_pretest - I4_posttest	-.53623	1.48105	.17830	-.89202	-.18044	-3.008	68	.004
Pair 5	I5_pretest - I5_posttest	-.36232	1.40347	.16896	-.69947	-.02517	-2.144	68	.036
Pair 6	I6_pretest - I6_posttest	-.44928	1.64974	.19861	-.84559	-.05296	-2.262	68	.027
Pair 7	I7_pretest - I7_posttest	-.43478	1.75297	.21103	-.85589	-.01367	-2.060	68	.043
Pair 8	I8_pretest - I8_posttest	-.43478	1.64923	.19854	-.83097	-.03860	-2.190	68	.032
Pair 9	I9_pretest - I9_posttest	-.71014	1.65477	.19921	-1.10767	-.31262	-3.565	68	.001
Pair 10	I10_pretest - I10_posttest	-.63768	1.69750	.20435	-1.04546	-.22990	-3.120	68	.003
Pair 11	I11_pretest - I11_posttest	-.55072	1.62278	.19536	-.94056	-.16089	-2.819	68	.006
Pair 12	I12_pretest - I12_posttest	-.36232	1.74871	.21052	-.78240	.05777	-1.721	68	.090
Pair 13	I13_pretest - I13_posttest	-.62319	1.70726	.20553	-1.03332	-.21306	-3.032	68	.003
Pair 14	I14_pretest - I14_posttest	-.53623	1.68540	.20290	-.94111	-.13135	-2.643	68	.010
Pair 15	I15_pretest - I15_posttest	-.30435	1.59322	.19180	-.68708	.07839	-1.587	68	.117
Pair 16	persuasiune_pretest - persuasiune_posttest	- 7.86957	7.09994	.85473	-9.57516	- 6.16397	-9.207	68	.000

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Adăscăliței Andra-Mirabela, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat „**Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar**” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Adăscăliței Andra-Mirabela



Data: 24.01.2023

CERTIFICATE DE IMPLEMENTARE



MINISTERUL EDUCAȚIEI



CENTRUL JUDEȚEAN DE
RESURSE ȘI DE ASISTENȚĂ
EDUCAȚIONALĂ BOTOȘANI

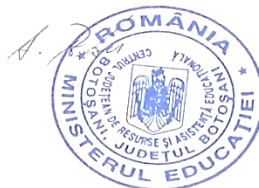
Nr. 1018/15.07.2021

ADEVERINȚĂ

Se adeverește, prin prezenta, că d-na prof. ADĂSCĂLIȚEI ANDRA-MIRABELA, doctorandă la UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ" DIN CHIȘINĂU, în perioada anilor școlari 2019-2020, respectiv 2020-2021, a aplicat profesorilor din cadrul C.J.R.A.E. chestionare online în vederea realizării programului de cercetări științifice necesar elaborării tezei de doctorat cu tema "Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar".

Eliberăm prezenta pentru a-i servi la completarea dosarului.

Director C.J.R.A.E. Botoșani,
Prof. Alina-Manuela ROBU



Str. General Berthelot nr. 28-30, Sector 1,
010108, București
Tel: +40 21 405 62 00, Fax: +40 21 405 63 00
www.edu.ro

Str. Dănilie Răileț nr. 6, 710202, Botoșani
Tel: +40 23 158 02 07, Fax: +40 33 178 00 62
Email: cjraebt@gmail.com
www.cjraebt.ro

Pagina 1 / 1

Școala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani

Nr. 1662/25.06.2021

Adresa: 715100 Darabani, 1 Decembrie Nr.76, telefon/fax: 0231 631465
E-mail: leondanaila_scoala@yahoo.com

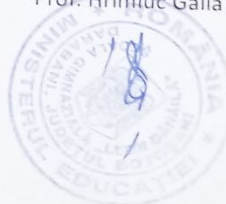
CERTIFICAT DE IMPLEMENTARE

Prin prezenta, se confirmă că d-na **Adăscăliței Andra-Mirabela**, doctorandă la Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, în perioada anilor școlari 2019-2020, respectiv 2020-2021, a realizat un program de cercetări științifice în cadrul Școlii Gimnaziale „Leon Dănăilă”, Darabani, în scopul elaborării tezei de doctorat cu tema “Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar”.

Eliberăm prezenta pentru a-i servi la completarea dosarului.

Director,

Prof. Hrimiuc Galia



CURRICULUM VITAE

Adăscăliței Andra-Mirabela

INFORMAȚII PERSONALE



📍 Str. Dumbrava Roșie, Nr.1, bl. F18, et. 4, ap. 10, Dorohoi, jud. Botoșani

☎ 0745 758726

✉ adascaliteiandra@yahoo.com



Sexul F | Data nașterii 01/08/1986 | Naționalitatea română

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

Sept. 2016 - prezent	Profesor-itinerant/ de sprijin, Școala Profesională Specială „Ion Pillat”, Dorohoi (unitatea integratoare: Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi)
Sept 2009 – aug. 2016	Profesor-educator (titular), Liceul Tehnologic Special „Ion Pillat”, Dorohoi
Sept. 2008 – aug. 2009	Profesor psihopedagogie speciala (suplinitor), Școala de Arte și Meserii „Ion Pillat”, Dorohoi

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2017- prezent	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, studii de doctorat, specializarea: Teoria generală a educației;
Discipline:	Teoria și axiologia cercetării pedagogice, Cercetarea pedagogică experimentală, Cercetarea pedagogică istorică, Calitatea educației, Metodologia proiectării și elaborării textului științific al tezei de doctor, Dezvoltarea personalității și devenirea complet umană.
2013-2014	Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, nivelul II psihopedagogic
2008-2010	Universitatea „Spiru Haret”, Brașov, studii de masterat „Consiliere psihologică și educațională” (media examenului de disertație 9,75)
Discipline	Tehnici de comunicare, Consiliere școlară, Consilierea psihologică a carierei, Consilierea copilului și adolescentului, Etică și deontologie în consiliere
2005-2008	Universitatea „Spiru Haret”, București, studii de licență, Facultatea Sociologie-Psihologie, specializarea psihologie (media examenului de licență 10)
Discipline	Psihologia educației, Psihologia vârstelor, Testare psihologică, Testarea personalității, Introducere în consilierea psihologică, Consiliere educațională și a carierei
2001-2005	Colegiul National „Mihai Eminescu”, Botosani, Profil real, Specializare Matematică-Informatică (media examenului de bacalaureat 9,72)
1993-2001	Școala Gimnazială Lișna, com. Suharău, cl. I-VIII

COMPETENTE PERSONALE

Limba(i) maternă(e) română

Alte limbi străine cunoscute	INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
Limba engleză	B2	B2	B2	B2	B2
Limba franceză	B1	B2	B2	B2	B1

Niveluri: A1/2: Utilizator elementar - B1/2: Utilizator independent - C1/2: Utilizator experimentat
 Cadru european comun de referință pentru limbi străine

Competențe de comunicare

- bune competențe de comunicare dobândite prin urmarea unor cursuri de perfecționare continuă, prin relaționarea cu elevii și cu personalul școlii

Competențe organizaționale/ manageriale

Responsabilă a Comisiei Metodice a profesorilor/învățătorilor –educatori (2014-2016)

Competențe dobândite la locul de muncă

- o bună analiză a documentelor curriculare, cunoaștere a politicilor educaționale

Competențe informatice

Cunoștințe de operare PC, pachetul Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint, Outlook), internet
 Posed certificat de competențe digitale

Permis de conducere

B

INFORMATII SUPLIMENTARE

Programe de formare continuă	
Aug. 2022	Obținerea gradului I în învățământ (media 10)
Dec. –ian. 2019	Program de formare pe dimensiunea formării profesionale, „Formator”, organizat în cadrul Asociației pentru Cultura Calității în Educație și Societate, Botoșani, România (60 ore)
Aug.2018	Obținerea gradului II în învățământ (media 9,68)
Dec. 2018	Curs de instruire pe dimensiunea managementului proiectelor școlare naționale și internaționale, a mobilităților și parteneriatelor, „ <i>Management de proiect</i> ” organizat de Casa Corpului Didactic, Botoșani, România (60 ore, 15 CPT)
Iul. 2014	Obținerea definitivatului în învățământ (8, 90)
Seminarii	
22 feb. 2019	Seminar pe tema educației incluzive „Vino cu noi! Educăm fiecare copil - Împreună suntem o comunitate”, organizat de Centrul European pentru Drepturile Copiilor cu Dizabilități

31 ian. 2019	Participare în cadrul seminarului de diseminare din cadrul proiectului ERASMUS + „Building bridges: Promoting Social Inclusion and Wellbeing for Families of Children with Special Needs”, no. 2016-1-RO01-KA204-024504, Universitatea Ștefan cel Mare, Suceava
6 mai 2021	Seminarul Metodologic „Procedură de susținere a tezei de doctorat”, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova
Conferințe	
27 nov. 2020	Conferința Științifică Națională cu participare Internațională „Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova
Oct. 2020	Conferința Științifică Internațională „Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Oct. 2020	Conferința Științifică Internațională „Creativitatea și dezvoltarea personală”, Ediția a XI-a
Oct. 2019	Conferința cu participare Internațională „Utilizarea tehnologiilor educaționale și informaționale moderne pentru formarea competențelor profesionale ale absolvenților instituțiilor de învățământ superior” (PROFADAPT), Univ. „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova
27-28 sept. 2019	Conferința Internațională Educația din perspectiva valorilor , Universitatea “1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea de Stat din Moldova, Ediția a XI-a, Chișinău, Republica Moldova
30 mai – 1 iunie 2019	Conferința Internațională „Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în context european”, Ediția a II-a, 2019, Arad
31 mai 2019	Conferința Științifică Internațională „Realizarea de sine din perspectiva educației și creativității”, Iași
30-31 mai 2019	Conferința Studențească de Cercetare Aplicată în Științele Educației și Psihologie, Universitatea Ștefan cel Mare, Suceava
15-17 mai 2019	Conferința Internațională LUMEN RSACVP, Iași
16 mai 2019	Conferința anuală a doctoranzilor „Probleme actuale ale științelor umanistice”, Chișinău, UPSC
1-2 mar. 2019	Conferința Republicană a cadrelor didactice, Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova
10 dec. 2018	Simpozionul Național “Umanismul Educației Mileniului III”, ediția a X-a, Buzău
6-7 dec. 2018	Conferința Științifică Internațională <i>Preocupări contemporane ale științelor socioumane</i> , ediția a IX-a, ULIM, Chișinău, Republica Moldova
23-25 nov. 2018	Conferința Internațională Psihologie, Educație și Dezvoltare Umană , Abordări în traumă, supervizarea și practica reflexivă, Brașov, Editura Universității Transilvania

10-11 oct. 2018	Conferința Internațională Educația din perspectiva valorilor , Universitatea “1 Decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea de Stat din Moldova, Ediția a X-a, Alba Iulia
Iunie 2018	Conferința Internațională Exemple de bune practici din activitatea didactică , Botoșani, România
Mai 2018	Conferința anuală a doctoranzilor, UPSC, Chișinău, Republica Moldova
10-11 Martie 2018	Conferința Republicană a cadrelor didactice, UST, Chișinău, Republica Moldova

Publicații:

Articole în reviste din străinătate:

1. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., ADĂSCĂLIȚEI, C. *The Importance of Persuasive Communication in the Prevention and Overcoming of School Adaptation Difficulties*. În: The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 5, Issue I, March 2020. p. 7-17. ISSN-2470-1262 (DOAJ). <https://cyberleninka.ru/article/n/the-importance-of-persuasive-communication-7-in-the-prevention-and-overcoming-of-school-adaptation-difficulties/viewer>

Articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil:

1. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Demersul experimental al rezolvării conflictelor (implicații pentru mediul școlar). În: Revista Univers pedagogic, nr. 4 (76). ISSN 1811-5470. Chișinău. 2022. p. 102-109, (Categorie B). DOI: <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.18> CZU: [37.015](https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.18)
2. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Perspective de cercetare privind comunicarea persuasivă a cadrelor didactice și a modalităților de abordare a conflictelor*. În: Psihologie. Revista științifico-practică. Volumul 37, nr. 3-4. ISSN 1857-2502, ISSN E 2537-6276; Chișinău. 2020. p. 42-51. DOI: 10.5281/zenodo.4299963 (Categorie B). https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/42-51_4.pdf
3. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. Reciprocal Associations between Communication Styles and Types of Pedagogical Approaches to Conflict Resolution, *Moldovan Journal for Education and Social Psychology*, vol. 3, No. 1, (2019), ISSN:2559-7620, p. 34-42, DOI:10.18662/mjesp/08 (RePEc, CEEOL, EBSCO). <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/mjesp/article/view/1429>
4. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., ADĂSCĂLIȚEI, C. *Analiza comunicării în educația vocațională*. În: Revista „Mentor XXI”. Revistă de informare și formare educațională. nr. 1-2 (74-75). ISSN 1583-4158; Botoșani. 2018. p. 55-57
5. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Comunicarea didactică în contextul activităților extracurriculare*. În: Exemple de bune practici din activitatea didactică. Volumul I, nr. 16-17. ISSN 2068-7974; Botoșani. 2018. p. 13-15
6. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Dinamica procesului comunicational educațional ca act de persuadare*. În: “Umanismul Educației Mileniului III”. ISSN 2360-3666; Buzău. 2018. p. 255-264.

Articole în lucrările conferințelor științifice internaționale (România):

1. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Implicații ale persuasiunii și comunicării persuasive în context educațional*. În: Conferința Internațională Psihologie, Educație și Dezvoltare Umană, Abordări în traumă, supervizarea și practica reflexivă, 23-25 noiembrie 2018, Brașov, Editura Universității Transilvania, ISSN 2360-2597
2. ADĂSCĂLIȚEI, C., ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Premise ale dezvoltării identității vocaționale din perspectiva prevenirii dificultăților de adaptare în mediul școlar*. În: Educația din perspectiva valorilor (ed.: Dorin Opreș, Ioan Scheau, Octavian Moșin). Tom 14. Summa Paedagogica. Editura EIKON. 2018. p. 337-342. ISBN 978-606-711-686-1. 372 p.
3. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., ADĂSCĂLIȚEI, C. *Elemente privind educația vocațională și comunicarea persuasivă în dezvoltarea educațională și profesională a elevilor*. În: Conferința Internațională „Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în context european”, Ediția a II-a, 2019, Arad: ISBN 978-606-26-1063-0, Editura Pro Universitaria, București, p. 115-120
4. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Modelarea personalității prin comunicare persuasivă*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, ediția a-X-a, „Realizarea de sine: interpretări psihologice și educative”, Vol.1. Iași: Ars Longa, 2019. pp. 173-178. ISBN 978-973-148-313-9. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/171-175_30.pdf
5. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., *Soluționarea conflictelor prin persuasiune în mediul școlar*. În: Educația din perspectiva valorilor (ed. : Dorin Opreș, Ioan Scheau, Octavian Moșin). Tom 16. Summa Paedagogica. Editura EIKON. 2019. p. 253-257. ISBN 978-606-49-0163-7
6. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Considerații educaționale de asigurare a calității în soluționarea conflictelor prin comunicare persuasivă*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, ediția a-XI-a, „Creativitatea și dezvoltarea personală. Modalități de integrare socială și educativă”. Iași: Academia Română, Institutul de Cercetări Economice și Sociale, „Gh. Zane”. Editura Performantica. 2020. p. 86-90. ISBN 978-606-685-717-8. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/86-90_24.pdf

Articole în lucrările conferințelor științifice internaționale (Republica Moldova):

1. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., *Modele și teorii ale procesului conflictual în context educațional*. În: Preocupări contemporane ale științelor socioumane în: Conferința Științifică Internațională ULIM, Chișinău, ediția a IX-a, 6-7 decembrie 2018, ISBN 978-9975-3277-5-6. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/320-325_2.pdf
2. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Repere conceptuale și metodologice ale strategiilor de rezolvare a conflictelor în mediul școlar*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Seria 22. – ISBN 978-9975-46-449-9. Vol. 2. – 2020. – 591 p. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/145-150_6.pdf

3. Articole în lucrările conferințelor științifice naționale cu participare internațională:

1. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Retrospectiva dezvoltării comunicării: tendințe și perspective în mediul educațional*. În: Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice, 10-11 martie 2018, p. 7-11. Volumul V. Psihopedagogie și managementul educației, Chișinău, 2018, 233 p., ISBN 978-9975-76-233-5. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7-11_26.pdf
2. ADĂSCĂLIȚEI, A-M., *Influență și persuasiune în comunicare*. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetărilor UPSC, vol.II „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, Chișinău: USPC, 2018. (Tipogr. UPS „I.

Creangă”), p. 7-15, ISBN 978-9975-46-376-8.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7-14_27.pdf

3. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Mecanisme ale comunicării persuasive în context educațional*. În: Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice, Universitatea de Stat din Tiraspol, 1-2 martie 2019, Volumul V, Psihopedagogie și management educațional, ISBN 978-9975-76-267-0. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/6-11_14.pdf
4. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Dezvoltarea cadrelor didactice în contextul utilizării comunicării persuasive*. În: The use of modern educational and informational technologies for the training of professional competences of the students in higher education institutions (PROFADAPT), Alecu Russo Balti State University, 2019, 315 p., ISBN 978-9975-3369-3-2. pp. 58-63. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/58-62_18.pdf
5. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Condiții de eficiență a comunicării persuasive în context educațional*. În: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetărilor UPSC. „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului.” Seria 21. Vol.2, 2019. pp. 48-56. ISBN 978-9975-3370-3-8. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/48-57_2.pdf
6. ADĂSCĂLIȚEI, A-M. *Formarea continuă a cadrelor didactice în direcția valorificării comunicării persuasive ca strategie pentru rezolvarea conflictelor școlare prin tehnologii inovative*. În: Materialele Conferinței Științifice „Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”. Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău. 2020. p. 271-280. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/271-280_6.pdf