UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT ION CREANGĂ DIN CHIȘINĂU

INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

MATERIALELE SIMPOZIONULUI ȘTIINȚIFIC TRANSFRONTALIER

23 iunie 2023

23 iunie 2023
Chișinău, Republica Moldova

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

MATERIALELE SIMPOZIONULUI ȘTIINȚIFIC TRANSFRONTALIER

UPSC
CENTRUL EDITORIAL-POLIGRAFIC

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

MATERIALELE SIMPOZIONULUI ȘTIINȚIFIC TRANSFRONTALIER,
23 iunie 2023

Chișinău, 2023

Lucrarea a fost examinată în cadrul Consiliului Științific al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și aprobată pentru editare in cadrul ședinței Senatului Universitar, proces verbal nr. 3 din 26 octombrie 2023.

Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului de cercetare *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27A.

COORDONATORI ȘTIINȚIFICI:
POGOLȘA Lilia, doctor habilitat, conferențiar universitar
FRANȚUZAN Ludmila, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Învățarea școlară în contextul provocărilor societale”, simpozion științific transfrontalier (2023; Chișinău). Învățarea școlară în contextul provocărilor societale: Materialele simpozionului științific transfrontalier, 23 iunie 2023 / coordonatori științifici: Pogolșa Lilia, Franțuzan Ludmila; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 352 p. : fig., tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Texte: lb. rom., engl. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-859-6.

37.0(082)=135.1=111
Î-59

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

ISBN 978-9975-46-859-6.

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

COMITETUL ŞTIINŢIFIC

- BARBĂNEAGRĂ Alexandra, *dr., conf. univ., rector UPS „Ion Creangă”*
- ANTOCI Diana, *dr. hab., conf. univ., prorector UPS „Ion Creangă”*
- COROPCEANU Eduard, *dr., prof. univ., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- POGOLȘA Lilia, *dr. hab., conf. univ., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- CALLO Tatiana, *dr. hab. prof. univ., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- PETROVSCHI Nina, *dr. hab., conf. univ., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- FRANŢUZAN Ludmila, *dr., conf. cercet., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- HADÎRCĂ Maria, *dr., conf. cerc., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- BÂLICI Veronica, *dr., conf., cerc., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- ACHIRI Ion, dr., *conf. univ., ICITT al UPS „Ion Creang*ă”
- BOCANCEA Viorel, *dr., conf. univ., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- MORARI Marina, *dr., conf. univ., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- STRAISTARI-LUNGU *Cristina, dr., ICITT al UPS „Ion Creangă”*
- PÂNIȘOARĂ Georgeta, *dr., prof. univ., Universitatea din București, România*
- DAVIDENKO Andrey*, dr. hab., prof. univ., University of Chernigov, Ukraine*
- HOLOVKO Mykola, *dr., assoc. prof., Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine*
- PAȘCA Maria, *dr., prof. univ., UNA „George Enescu” Iași, România*

C U P R I N S:

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Tatiana CALLO
Canonul culturii învățării în actualitatea socială a educației 7
Constantin CUCOȘ
Provocări și răspunsuri educaționale generate de dinamica tehno-socială actuală 15
Ludmila FRANȚUZAN
Reconfigurarea procesului de învățare școlară 28
Maria HADÎRCĂ
Competențele-cheie și problema integrării învățării 35
Veronica BÂLICI
Afectivitatea – o condiţie pedagogică principială în realizarea învăţării umane 45
Andreea ȘIȚOIU, Georgeta PÂNIȘOARĂ
Autosabotarea și autosabotarea. Efecte asupra dezvoltării individuale și strategii ameliorative 53
Andrey DAVIDENKO
Факторы, влияющие на эффективность школьного обучения 62
Nelu VICOL
Educația/învățarea altfel, dar... La fel? 69
Adrian GHICOV
Reconfigurarea învățării prin resursele formative ale textului 77
Mariana MARIN
O posibilă metodologie de integrare curriculară prin activități STEM / STEAM/ STREAM în învățământul general 87
Iulia RACU
Anxietatea și încrederea în sine la elevii de liceu 102
Angela CUCER
Aspecte psihopedagogice privind formarea abilităților de comunicare a elevilor cu comportament antisocial 108
Raisa CERLAT
Dezvoltarea gândirii creative în mediul educațional 115
Cristina STRAISTARI-LUNGU
Impactul învățării interacționale asupra relațiilor grup–școală 121
Violeta VRABII
Factorii și dimensiunile motivației pentru învățare – aspect teoretice și aplicative 127
Silvia VRABIE
Evaluarea validării privind optimizarea relațiilor social-psihologice în triada,,copil cu TSA – familie–școală” 133
Veronica CLICHICI
Valorificarea timpului liber al copiilor și adolescenților în perioada de vacanțe 145

Svetlana NASTAS
Standardul de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general – dezvoltare profesională..... 151
Crenguța SIMION
Abordări educaționale ale inteligențelor multiple în învățarea școlară 157
Ana ȚÂBULEAC
Implicațiile strategiei învățării prin cooperare în reconfigurarea învățării..... 162

RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE: INOVAȚII METODOLOGICE

Ion ACHIRI
*Paradigma învățării altfel: aspecte de politici educa*ționale..... 171
Nina PETROVSCHI
Complexitatea educațională a principiului multiperspectivității în învățarea istoriei..... 178
Viorel BOCANCEA
Reconfigurarea învățării școlare prin prisma implementării cursurilor integrate 186
Mykola HOLOVKO
Educational losses of students of basic secondary education: the ukrainian experience of diagnostic and compensation 193
Svitlana NAUMENKO, Svitlana HOLOVKO
Regulatory and legal provision of internal control and evaluation of the quality of education in general secondary education institutions of Ukraine 198
Eduard COROPCEANU, Nadejda CAZACIOC, Ileana Simona ȘEREMET
Educația STE(A)M – universalism și relativism cultural – percepții între știință și tehnologiile applicate 205
Eduard COROPCEANU, Nadejda CAZACIOC, Ileana Simona ȘEREMET
Domeniul emergent al teoriei și cercetării educației STEM în dezvoltarea societății moderne 211
Yehor PYROZHKOV
Digitalization of education: benefits and risks 219
Natalia MELNIC
Cadrul didactic în învățarea simultană: aspecte strategice 225
Marinela FILIP
Strategii didactice în abordarea interdisciplinară a disciplinelor din aria curriculară Tehnologii 233
Victoria STRATAN
Triada predare – învățare – *evaluare: abordare creativ*ă..... 238
Tamara MUNTEANU
Compunerile în învățământul primar – repere metodologice 245

Viorel BOLDUMA
Aplicarea metodei „dezbaterea” la disciplina Educația pentru societate 250
Alina RĂILEANU
Aspecte ale didacticii constructiviste în aplicarea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă a istoriei 258
Daniela PLĂCINTĂ
Strategii de învățare la biologie prin activități de cercetare în învățământul genera 269
Yury MELNYK
Features of the implementation of the practical application of science education in the content of courses selected by a institutions of basic secondary education..... 276
Călin SBÎRCIU
Rolurile profesorului de istorie în contextul învățării constructiviste 283
Elena CHIRIAC
Învățarea integrată prin STEM în formarea conștiinței ecologice a elevilor de clasele primare..... 288

INTEGRAREA ȘI INTERDISCIPLINARITATEA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A ARTELOR

Eugenia Maria PAȘCA
Vârstele timpurii și educarea simțurilor. Sistemul Montessori și muzica..... 295
Marina MORARI
Construcția dinamică a învățării: provocări și perspective în psihopedagogia artelor..... 301
Lilia GRANEȚKAIA
Rolul motivației în procesul de re-creare a muzicii: aspecte psihopedagogice și didactice 308
Emilia MORARU
Învățarea partiturii corale în *cadrul orelor de dirijat coral* 316
Viorica CRIȘCIUC
Formarea cunoștințelor: context didactic din perspectivă modern..... 324
Amalia ENACHE
Asigurarea continuității între educația timpurie și învățământul primar prin învățarea experiențială 330
Ana GLEBOV
Aspecte psihopedagogice ale dezvoltării motivației pentru activitatea vocal-corală a viitorului educator muzical 337
Eugenia FOCA
Învățarea transformatoare prin art-pedagogie: o abordare inovatoare în formarea profesională a cadrelor didactice 342
Zinaida URSU
Învățarea experiențială la educația plastică cu deschideri spre inter- și transdiciplinaritate 347

CZU: 37.014
DOI:10.46727/s.23-06-2023.p7-14

CANONUL CULTURII ÎNVĂȚĂRII ÎN ACTUALITATEA SOCIALĂ A EDUCAȚIEI

Tatiana CALLO,
doctor habilitat, profesor universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare şi Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
crinalb55@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-7673-3046

Rezumat: *Articolul se axează pe ideea societății cunoașterii și influența ei în cunoașterea instituționalizată, adică în educație, și pe semnele dominante ale culturii învățării, ca necesitate a unor acțiuni și reflecții interioare. Încercarea de a pune în circulație o noțiune mai nouă în științele educației, pe cea a „canonului culturii învățării”, vine din intenția de a găsi explicații la surprinzătoarele puncte de vedere avansate în domeniu. De la observațiile de ordin general, se trece la concretizări , delimitări, precizări, argumentări pentru a putea utiliza noțiunile de canon școlar și canon al culturii învățării. Aliniamentele stabilirii identității discursului respectiv vizează principalele particularități ale culturii învățării, văzute din perspectiva coordonatelor, în care se includ:efortul în învățare; învățarea CCC; învățarea PPP, agentivitatea, literația, canonul școlar.*

Cuvinte-cheie: *societatea cunoașterii, cultura învățării, canon școlar, canonul culturii învățării, efort, agentivitate, literație.*

Abstract: *The article focuses on the idea of the knowledge society and its influence in institutionalized knowledge, i.e. in education, and on the dominant signs of the culture of learning, as the necessity of actions and inner reflections. The attempt to put into circulation a newer notion in the education sciences, that of the „learning culture canon”, comes from the intention to find explanations for the surprising advanced points of view in the field. From general observations, we move on to concretizations, delimitations, clarifications, arguments in order to be able to use the notions of school canon and canon of learning culture. The alignments of establishing the identity of the respective discourse aim at the main particularities of the learning culture, seen from the perspective of the coordinates, which include the effort in learning; learning CCC; PPP learning, agency, literacy, school canon.*

Keywords: *knowledge society, learning culture, school canon, learning culture canon, effort, agency, literacy.*

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”.* Cifrul: 20.80009.0807.27

Anunțând ideile pe care le promovează în contextul elaborării de politici educaționale în context social, cercetătoarea H. Pedersen afirmă că „plecând de la cinci idei comune privind *relaţia dintre educaţie şi schimbarea socială* care apar frecvent în retorica construcţiei de politici educaţionale din zilele noastre – „societatea cunoaşterii", „societatea democratică", „societatea multiculturală", „societatea globalizată" şi „societatea durabilă", identifică un număr de provocări aduse de *postumanism* teoriilor convenţionale despre producţia, medierea şi dezvoltarea *cunoaşterii instituţionalizate*, considerate un catalizator al progresului social" [9, p. 683]. „Societatea cunoaşterii" este un concept utilizat de obicei pentru descrierea *importanţei crescânde a educaţiei*, cercetării, inovării şi pregătirii de experţi care *schimbă rolul educaţiei*. Există o presupoziţie larg răspândită care spune că producţia, circulaţia şi intersectarea diferitelor forme de cunoaştere creşte atât în intensitate, cât şi în complexitate, şi că instituţiile educaţionale trebuie să se pregătească pentru aceste provocări. Cunoaşterea este recunoscută drept *un bun care poate fi comercializat* pe piaţa globală (ca munca sau alte forme de resurse). În documentele de politică educaţională, „*societatea cunoaşterii*" este asociată în general unei forţe de muncă flexibile şi productive, iar beneficiile sale pentru vieţile umane individuale sunt aşteptate în termenii „*angajabilităţii"*, adică ***va avea sau nu va avea individul un loc de muncă în viitor*** [9, p. 684].

Pentru a dezvălui semnificațiile *culturii* în această societate a cunoașterii, când însăși cunoașterea prin învățare a devenit un bun comercializabil, trebuie să amintim de H.G. Gadamer, care, vorbind despre cultură, spune că „Dacă aș fi un poet filosof de talia lui Platon, nu mi-ar fi greu să compun un dialog în care Socrate să-l întrebe pe fiecare în parte ce înțelege el de fapt prin cultură. Și probabil că fiecare în parte ar rămâne până la urmă dator cu răspunsul, ceea ce vrea să însemne că noi toți știm că ea este cea care ne susține, dar nici unul dintre noi nu știe destul *ca să poată spune ce este cultura*" [Apud 10, p. 33].

Reieșind din mai multe analize, am definit inițial ***cultura învățării*** ca o situație când elevii, aflându-se în centrul preocupărilor educaționale, acumulează *cunoştinţe puternice*, mintea lor având puterea de a primi informații/ cunoștințe prin căutare și aplicare, prin voință culturală, în vederea îmbunătăți performanțelor individuale și a celor ale instituției de învățământ, exprimate în valori.

Din această definire inițială, reies și unele coordonate ale culturii învățării, elucidate mai jos.

Efortul. În primul rând trebuie să vorbim de ***efortul în învățare***. În acest context, I.- O. Pânișoară observă că Departamentul de educație a Statelor Unite ale Americii constată că unii tineri nu au învățat că, de fiecare dată, *succesul școlar are nevoie de timp și de* ***efort susținut***. Profilul nativului digital trimite spre un alt tip de elevi cu care cadrele didactice se obișnuiesc mai greu și cărora școala le oferă un traseu de dezvoltare mai puțin potrivit. Elevii sunt obișnuiți să primească totul imediat atunci când doresc și fără să depună un efort prea mare în acest sens. Este rolul educatorului să le demonstreze că nu numai în școală, ci

și în viața de zi cu zi ei pot afla lucruri valoroase din activități care nu sunt nici distractive și nici ușoare. Iată de ce profesorul trebuie să se asigure că nu *predă* doar o materie anume, ci și formează sau cultivă *cultura învățării* [8]. Elevii trebuie să învețe că sunt *responsabili și de ceea ce fac, dar și de ceea ce nu fac*. Greșeala este când *deresponsabilizăm* copiii și le oferim un mediu în care niciodată greșelile nu „se plătesc".

După cum susține și cercetătoarea A. Duckworth, „efortul contează de două ori" [3, p. 59]. Prin teoria psihologică a reușitei, autoarea susține că dacă iei în calcul mai mulți indivizi în circumstanțe identice, reușita fiecăruia depinde doar de două lucruri: *talent și efort*. Talentul – cât de repede evoluăm în dobândirea unei abilități, categoric contează. Dar efortul apare în calitate de coeficient în ecuație de două ori, nu o singură dată. *Efortul construiește abilitatea*. În același timp, efortul face ca acea abilitate să fie productivă: *talent x efort= abilitate; abilitate x efort = realizare* [3, p. 67]. Dacă ne raliem opiniei autoarei, putem afirma că o cultură a învățării înseamnă ca elevului să îi pese atât de mult încât să-i rămână loial, înseamnă să învețe cu dragoste, rămânând îndrăgostit tot timpul.

Efortul, la rândul său, se leagă de noțiunea de ***putere***, de încordare, de aplicare a acestei puteri, fie intelectuale, fie fizice, în vederea realizării a ceva superior în raport cu ceea ce este obișnuit. Dacă ne referim la ceea ce am remarcat anterior într-o posibilă definire a culturii învățării, observăm că noțiunea de *putere* este prezentă și aici, în legătură cu un anumit rezultat al învățării. De aici putem deduce că atât *acțiunea de învățare* trebuie să fie puternică (efortul), cât și rezultatele acesteia.

Altă coordonată a culturii învățării este ***învățarea CCC.*** Pentru a crea o cultură a învățării, școala are nevoie de un limbaj comun al învățării și ca elevii să devină experți în domeniile de învățare CCC: conceptuală, a competențelor, a caracterului. [4, p.132].

J. Hattie vine cu ideea învățării vizibile și afirmă că trebuie să acționăm asupra *dragostei de a învăța*, invitând elevii să rămână în procesul de învățare, vizând modurile în care elevii pot să-și îmbunătățească *sentimentul sănătos de a fi și* felul în care pot avea rezultate mai bune la învățătură. Dragostea de a învăța este cel mai bun rezultat din orice școală. Și, de asemenea, e nevoie de *a păstra învățarea în prim-plan* [Apud 4, p.9]. Ingredientul-cheie al pasiunii elevilor constă, în opinia cercetătorului, în *fiorul de a fi elev*, în *imersarea (scufundarea)* care însoțește procesul de învățare [*Ibidem*, p.44]. Tot J. Hattie abordează noțiunea de „*supraînvățare*", care se întâmplă atunci când elevul ajunge la stadiul de *a ști ce are de făcut* fără să se gândească prea mult; caracteristica ei esențială este că reduce din sarcina procesului de gândire și cogniție, permițând abordarea unor idei noi [*Ibidem*, p.49].

Tot în coordonatele de bază se încadrează și învățarea PPP: pasiune, perseverență, persistență. Prin *pasiune* A. Duckworth nu înțelege doar să ai ceva de care să-ți pese, ci *să-ți pese într-un mod constant*, dedicat, stăruitor. Într-un

sens, ești orientat în aceeași direcție, ca o busolă, mereu nerăbdător să faci chiar și cel mai mic pas înainte în loc să faci un pas lateral, către altă destinație. Majoritatea acțiunilor își extrag semnificația din loialitatea față de scopul suprem, filosofia personală de viață [3, p.91]. Pasiunea începe cu sentimental de bucurie intrinsecă pe care ți-o provoacă ceea ce faci, în cazul dat învățarea. *Pasiunea ajunge la desăvârșire* datorită convingerii că ceea ce faci contează.

O formă de *perseverență* este disciplina zilnică de a încerca să faci lucrurile mai bine decât ieri, or, a încerca să înveți azi mai bine decât ieri. Speranța este un fel de perseverență care te împinge să te ridici la înălțimea situației. De la bun început și până la final este inestimabil de important să înveți să mergi înainte când lucrurile devin dificile, chiar și când ai dubii [Apud 3, p.123]. Perseverența este esențială atunci când trebuie să atingi un nivel înalt de succes. *Perseverență* este tendința unei persoane de a avea o continuitate într-o anumită activitate care va oferi un scop final dorit.

Dacă ne raportăm la *persistență,* aceasta este o abilitate de a menține o acțiune întreprinsă, fără a o schimba, fără a lua în calcul sentimentele personale. A merge înainte în învățare, fără să se renunțe la a mai învăța atunci când este greu, este o persistență. Persistența „procură" propria motivație, dar nu este o încăpățânare. Valoarea persistenței vine de la o viziune asupra viitorului, iar persistența în acțiune vine de la persistența viziunii.

Următoarea în lista noastră este ***agentivitatea.*** Este o noțiune mai nouă în spațiul educațional de la noi, fiind promovată de L. Vlăsceanu. În școală trebuie să se faciliteze dezvoltarea ***agentivității*** celui care învață, adică ***a puterii*** și capacității individuale de a alege, de a iniția în mod autonom acțiuni conforme cu valorile alese și independent de constrângeri exterioare, construindu-se, prin educație, *autonomia individual*ă. În acest sens, este necesară intervenția acelor activități care facilitează maturitatea individuală a *capacităților de alegere a valorilor* și de inițiere a acțiunilor adecvate și optime [11, p. 165].

Însă nu există o persoană să dispună doar de *competențe cognitive performante* în absența conținuturilor care le-ar pune în evidență și nu există persoane capabile să prezinte conținuturi utile și corelate fără să dispună de operații mentale corespunzătoare. Optimul combinatoriu, în acest caz, este atât al învățării, cât și al predării, este produsul direct al asigurării premiselor educaționale necesare angajării într-un proces nou și continuu de învățare. Această formulare a optimului rezonează cu ceea ce P. Bourdieu a numit *capital cultural.* Cunoașterea se face din cunoaștere; *cu cât ai învățat mai mult, cu atât vei învăța mai mult.* Cu cât ai exersat mai intens capacitățile operatorii ale intelectului, cu atât viteza de învățare crește [Apud 11, p. 178].

În ultima vreme se vorbește tot mai mult despre ***literație,*** aceasta fiind, de asemenea, o coordonată a culturii învățării, ca despre o abilitate de a identifica, înțelege, exprima și crea concepte, sentimente, opinii, capacitatea de a comunica și a stabilii conexiuni cu alte persoane. *Literația este o competență complexă*

care stă la baza tuturor celorlalte competențe-cheie. Conform definiției oferite de Asociația Internațională de Literație, aceasta este abilitatea de a identifica, înţelege, interpreta, crea și comunica, folosind materiale scrise, audio și digitale în toate disciplinele și în orice context. Definiția oferită de Consiliul Uniunii Europene sună, în esență, foarte asemănător cu definiția de mai sus „Alfabetizarea/ literația este capacitatea de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii, atât verbal, cât și în scris, folosind materiale vizuale, auditive/audio și digitale în diferite discipline și în diferite contexte. Ea implică capacitatea de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane, în mod eficient, adecvat și creativ." Nivelul minim necesar al competențelor de literație pentru a face faţă provocărilor vieţii este în continuă creştere, reflectând complexitatea din ce în ce mai mare a lumii în care trăim și ritmul din ce în ce mai alert al schimbărilor în societate. Astfel, știm că e nevoie să îi pregătim pe elevi să poată ***continua să învețe,*** folosindu-se de competențele de literație pe tot parcursul vieții [6].

Literația culturală asigură dezvoltarea personală socială echilibrată, democratică și justă și este menită să asigure armonia dintre limba și cultura națională, premise ale unei participări civice deschise. În acest sens, E.D. Hirsch a dezvoltat concepția care în educație se bazează pe ideea centrală în conformitate cu care cunoașterea este fermentul oricărei literații [Apud 12, p. 94]. Literația culturală este o literație a continuității.

Funcționalitatea noțiunii de ***canon școlar,*** esențial în discuția noastră atunci când este vorba despre performativitatea educațională, comportă o atenție specială. Canonul, după cum menționează L. Vlăsceanu, este la origini un cuvânt religios, însă în aspect laic înseamnă *regulă, normă de conduită*. Cercetătorul utilizează noțiunea de ***canon școlar***, pentru a exprima importanța cognitivă și culturală *a alegerii conținuturilor tematice* transmise prin educație prin formarea autonomiei individuale a elevilor și pentru consolidarea culturii naționale în cadrul european și global. Canonul școlar are *temporalitate* și este astfel construit ca să simbolizeze ceea ce este întra-adevăr valoros pentru cultura, știința, tehnologia, comunicarea națională și merită să fie investit cu misiunea de a forma noile generații. Însă canonul nu poate fi aglomerat cu prea multe informații și practici exemplare, considerate toate importante, dintr-un motiv evident: dacă toate sunt importante, într-adevăr atunci nimic nu mai este important [11 p. 168]. Educația și canonul școlar sunt co-extensive: una există prin celălalt și ambele concură la generarea a ceva nou sub forma persoanei individuale care a reușit să devină autonomă și creativă [*Ibidem*, p. 172].

În acest context, putem aminti și de H. Bloom, care abordează problematica *canonului occidental* și care și-a propus să compună acest canon occidental pentru prima dată sau, mai exact, să-l recompună astfel încât importanţa, anvergura şi coerenţa acestuia să fie evidente pentru toţi. Ceea ce s-a clădit de-a lungul veacurilor şi a fost consolidat prin anexiuni succesive prudente, exigente,

nu poate fi dărâmat într-un an sau un deceniu, oricâtă patimă negatoare, demagogie populistă sau discreditare interesată s-ar investi într-o asemenea acţiune. De altfel, negaţia canonului precede, de regulă, printr-o „pregătire de artilerie“, „deschiderea“ lui, susține cercetătorul M. Martin [Apud 7].

În acest context de idei, putem menționa faptul că, referindu-se la canonul estetic, cercetătorul M. Martin, teoretician și critic literar cu o contribuție substanțială în domeniu, creator de concepte teoretice de anvergură (precum cel de „complex cultural” sau de „dicțiune a ideilor”), afirmă că, de fapt, canonul este mereu în act, el este canonizare, de-canonizare, re-canonizare, cu alte cuvinte, un continuum în acelaşi timp substanţial şi relaţional [7].

O analiză complexă a canonului literar o face H. Bloom în „Elegie pentru canon”, afirmând că citind cei mai buni scriitori, de exemplu Homer, Dante, Shakespeare, Tolstoi, acest lucru nu ne va face cetăţeni mai buni. Însă, în același timp, cercetătorul afirmă că dacă ar avea puterea respectivă, atunci ar grava aceste cuvinte deasupra fiecărei instituții de învățământ, pentru ca fiecare din cei care învață să se gândească la *splendoarea înțelegerii* [1].

Or, cunoașterea nu poate continua fără *memorie,* iar canonul este adevărata artă a memoriei, fundamentul autentic al gândirii culturale. Cel mai simplu, canon este *imaginea gândirii individuale*. Shakespeare și canonul ne-au inventat în întregime. Îi datorăm lui Shakespeare nu numai reprezentarea noastră a cunoașterii, dar o mare parte din *capacitatea noastră de cunoaștere.* ***Fără canon, încetăm să mai gândim*** [1].

După opinia lui L. Vlăsceanu, cea mai importantă schimbare în educație se referă la construirea ***canonului cunoașterii***, care să consacre modelarea unei personalități care ar dispune de acea educație de bază care ar oferi șansa înțelegerii produselor, evenimentelor și mesajelor epocii actuale și a înțelegerii, chiar a anticipării, dezvoltărilor de mai târziu. Un astfel de canon ar include: a) *vocabularul cultural* esențial asociat diviziunii actuale a cunoașterii; b) *curriculumul* care cuprinde formele de reprezentare și de conținut ale diversității culturii umaniste și sociale, ale ideilor, enunțurilor, principiilor, calculelor, formulelor și legilor științifice de bază, inclusiv înțelegerea și diferențierea valorilor și credințelor; c) *competențele/capabilitățile* de identificare, analiză și interpretare critică și creative ale produselor cunoașterii științifice și culturale [Apud 12, p. 163].

Canonul educației preuniversitare, în accepția lui L. Vlăsceanu, presupune faptul că „de la educația timpurie până la cea liceală cunoașterea transmisă poate fi organizată sub forma unor *canoane cognitive* (și a unor *canoane ale culturii învățării* - n.n.) diferențiate pe stadii de școlaritate și asigurate de o continuitate indusă de logica epistemică a cunoașterii. Literațiile fundamentale, de la literația citirii și literația digitală și culturală la literația științifică și cea matematică, ar asigura realizarea canonului școlar. În acest sens, autoritatea rigorii educației ar fi asigurată de conținutul și practicile aplicate pentru realizarea canonului cognitiv al școlarității, iar cadrele didactice ar deveni reprezentanții înalt calificați ai canonului școlar” [12, p. 254].

De aici deducem că, dacă vrem să construim un ***canon al culturii învățării*** la nivelul învățământului preuniversitar, pentru a crește rezultatele la învățătură, atunci acesta trebuie să reprezinte un set de reguli de conduită în autonomia învățării elevului, acceptat în instituția de învățământ respectivă pentru o anumită perioadă de timp și construit astfel ca să includă ceea ce este valoros și actual, având un caracter deschis, fiind mereu în act. Evident că alternativa nu poate fi decât *majoratul educației,* dar înfăptuit nu prin nesupunere în fața unei autorităţi acceptate unanim. Este o absolută nevoie de a ieşi din aria dezideratului *„Supuneţi-vă, nu gândiţi!”* într-o supunere liberă situată sub cupola kantiană: *„Raţionaţi cât vreţi şi despre orice vreţi, dar supuneţi-vă!”*. Până la urmă, trebuie închegată o anume „memorie educațională” publică, care să reclame implicit un canon al culturii învățării [Apud 2].

Și, în concluzie, este necesară o anumită temperanță în legătură cu ideile expuse anterior pentru ca acestea să nu fie judecate în absolut. Tendința de a „face loc” canonului școlar și, implicit, unui potențial canon al culturii învățării este deci manifestă, este chiar un fapt de discuție curentă, nefiind, în opinia noastră, o radicalizare contrazisă de fapte. În acest context, putem formula următoarele ***concluzii sintetice:***

- Abordarea *problemei canonului şcolar* și, prin prisma acestuia, a ***canonului culturii învățării***, a generat găsirea de temeiuri în domeniul social, prin recurs la noțiunea de *societate a cunoaşterii*, ca factor de atribuire a unei importanţe crescânde educaţiei, cercetării, inovării şi pregătirii de experţi și, de asemenea, de temeiuri pedagogice, prin recurs la *coordonatele culturii învățării*, acestea fiind reprezentate de: *efortul în învățare; învățarea CCC; învățarea PPP; agentivitatea, literația*, lista respectivă rămânând, de fapt, deschisă.
- Astăzi, orientarea spre cerințele socio-economice ale viitorului reclamă imperios varia posibilități de modernizare a educației, or, ***canonul culturii învățării*** poate deveni, intrinsec, un fenomen de referință, asumpția propusă ocupând o bună parte, bine determinată, în poziția de viață și pe piața muncii. Orice acțiune educațională, de la cele minimale, purtătoare ale unui sens și până la cele de amplitudine, purtătoare ale nenumăratelor sensuri, cadrează cu o cultură a învățării și astfel asistăm la o „combinatorică” esențială a componentelor învățării în straturile superioare ale acțiunii de cunoaștere.

Referințe bibliografice:

1. Bloom H. Elegie pentru canon. În: Canonul occidental. Cărțile și școala epocilor. București: Univers, 1998, p.16-36.
2. Dehelean C. Despre simetriile canonului. Disponibil: http: //www. uniuneascriitorilor-arad.ro/ARCA/2019/7-8-9_2019/ pretexte_dehelean_7-8-9_2019.html
3. Duckworth A. Grit. Puterea pasiunii și a perseverenței. București: Publică, 2016.
4. Hattie J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Editura Trei, 2014.

5. Ieţcu-Fairclough I. Europenizarea câmpului universitar: o analiză de discurs din perspectivă neoinstituţională. În: Revista Română de Sociologie, 2009, nr.3-4, p. 333-349.
6. Kovacs M., Răducanu A. De ce literaţia nu e egal cu alfabetizare. Disponibil: https://scoala9.ro/editorial-de-ce-literatie-nu-e-egal-cu-alfabetizare/1388/
7. Martin Mircea. O apologie agonică a canonului estetic (occidental). Disponibil: https://www.librariaromana.ro/rasfoieste-editie-digitala/canonul-occidental-bloom-harold-art-grup-editorial-attachment-1.pdf
8. Pânişoară I.-O. Generaţia pierdută? Unde se află cultura învăţării? Disponibil: https://performante.ro/cultura
9. Pedersen E. Crearea de politici educaţionale pentru schimbare socială. O intervenţie postumanistă. Disponibil: https: //su.diva-portal. org/smash/ get/ diva2:973827 / FULLTEXT01.pdf
10. Râmbu N. Tirania valorilor. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2006.
11. Vlăsceanu L. Educaţie şi putere. Sau despre educaţia pe care încă nu o avem, vol.1. Iaşi: Polirom, 2019.
12. Vlăsceanu L. Educaţie şi putere. Sau despre educaţia pe care am putea s-o avem, vol.2. Iaşi: Polirom, 2020

CZU: 37.013:004
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p15-27

PROVOCĂRI ȘI RĂSPUNSURI EDUCAȚIONALE GENERATE DE DINAMICA TEHNOSOCIALĂ ACTUALĂ

Constantin CUCOȘ,
doctor în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România
cucos@uaic.ro
ORCID iD: 0000-0002-3087-2593

Rezumat: *Acest articol examinează provocările educației legate de tehnologiile informației și comunicațiilor. Școala trebuie să răspundă acestor provocări și să asigure schimbările de accent în ceea ce privește învățarea școlară și metodologiile didactice pentru a forma o atitudine responsabilă, în perspectiva conservării dar și a creșterii spiritualizării și umanizării lumii în care trăim. Articolul evidențiază o serie de schimbări de accent în ceea ce privește generarea cunoștințelor și transmiterea acesteia prin practici educaționale – prin școală – în condițiile extinderii noilor mijloace de informare și comunicare.*

Cuvinte-cheie: *tehnologii informaționale, educație, educație online, avatare, competențe.*

Abstract: *This article examines the challenges of education related to information and communication technologies. School must respond to these challenges and ensure the changes in emphasis regarding school learning and didactic methodologies in order to form a responsible attitude, in the perspective of preserving but also increasing the spiritualization and humanization of the world we live in. The article highlights a series of shifts in emphasis regarding the generation of knowledge and its transmission through educational practices – through school – under the conditions of the extension of new means of information and communication.*

Keywords: *information technologies, education, online education, avatars, skills.*

Introducere. Noile tehnologii de informare şi de comunicare au o prezență ce ține de obișnuit, de evident. Au devenit indispensabile derulării tuturor activităţilor, fiind omniprezente în lumea muncii, în administraţie, în comerț, în școală, în instituții de cultură, în biserică etc. Între timp, şi aceste paliere sau entități se poziționează mai deschis, mai interesat, mai atent, mai vigilent față de tehnologiile actuale. Prin urmare, şcoala, dar și alte instituții, trebuie să ia act de ele, pregătindu-i pe elevi, respectiv pe enoriași, în perspectiva integrării şi utilizării acestora - pe măsura potențialului specific. În plus, se știe că printre actualele obiective ale şcolii se află - de pildă - învăţarea permanentă, formarea pe parcursul întregii vieţi, învăţarea învăţării, autonomizarea axiologică a persoanei

(a şti să selecţionezi, să semnifici, să explorezi etc.). Aceste obiective sunt favorizate și de introducerea noilor tehnologii în practicile aferente. Ivirea acestora nu are cum să aneantizeze, să relativizeze, să invalideze componente importante ale exerciţiului spiritual sau educaţional din „amonte" (axiomele credinței, teoriile învăţării) sau din „aval" (practicile sacre, participarea la viața cultică, politicile şcolare, programele școlare). Dimpotrivă, ele pot deveni aliat sau factor de amplificare a aportului formativ - dacă ne poziționăm înțelept, realist, cumpătat la astfel de cadraje tehno-culturale.

În cele ce urmează ne propunem să evidențiem o serie de mutații deaccent în ce privește generarea cunoașterii și transmiterea ei prin practicile educaționale - prin școală - în condițiile extensiunii noilor mijloace de informare și comunicare.

Pledăm deschis pentru o asumare responsabilă, deopotrivă didactică, deontologică, culturală a noilor repere, evidențiind ipostaze, funcționalități, facilități ale noilor mijloace, dar și dificultăți, limite sau provocări actuale și de perspectivă. Noua realitate antropologică impune noi tipuri de conduite, centrate pe formarea unor competenţe bazale, de identificare şi operare cu cunoaşterea sau cu tehnologia actuală. Și, mai ales, obligă la o atitudine responsabilă, în perspectiva păstrării dar și sporirii spiritualizării și umanizării lumii în care trăim.

1. Mutații privind generarea, gestionarea și transmiterea cunoașterii

Este evident faptul că ivirea noilor ancadramente, formate din dispozitivele tehnice și mediatice, a condus la o recontextualizare a sistemului de învăţământ în raport cu acest mediu tehno-cultural și comunicațional [14]. Experiența pandemică a ultimilor ani a demonstrat faptul că spaţiul şcolar a devenit mai permisiv pentru a reconverti ceea ce este valoros la nivel tehnic în factor facilitator în formare. Mai de voie, mai de nevoie, unele optici privind locul tehnologiei în viața noastră s-au mai schimbat. „Noile tehnologii informaţionale şi de comunicare sunt leviere, pentru dascăl şi elev, ale unei noi perspective asupra acţiunilor structurante atât ale actului de învăţare, cât şi de predare. Spaţiul acestei co-organizări este dintr-o dată delimitat prin specificitatea instrumentelor puse în joc dar şi prin ansamblul procesului structurant al celor două tipuri de acţiuni" [1]. El trebuie să fie deschis şi predispus la o auto-organizare - când circumstanţele le impun.

Din acest punct de vedere, trebuie asumate câteva premise cu conotație strategică:

- societatea cunoașterii presupune resemnificări ale politicilor publice și ale principiilor clasice ale învățării sau de raportare la informații, cultură, alteritate;
- orice act de achiziționare a cunoașterii sau a unui comportament nou se bazează – și uneori depinde în mod hotărâtor - de cadrul procedural, de mijlocul (tehnic, logistic, uman) la care se face apel;
- mijlocul devine nu numai o simplă cale, dar și ingredient al conținutului

pe care îl prefigurează sau îl semnifică într-un anumit fel; la limită, se „creează” conținuturi noi facilitate tocmai de cadrul de transmitere;

- noile tehnologii schimbă raporturile dintre om și *savoir* acestea presupunând de-localizare, imediatitate, conectivitate extensivă, ubicuitate, co-generare a cunoașterii.

Privind dintr-o perspectivă diacronică, între tehnologie și educație există o relație strânsă, de inter-determinare și potențare reciprocă: avansul tehnologic este o consecință (și) a forței și amplitudinii educației, dar și educația își subsumează într-un mod specific aceste beneficii. Orice proces educațional este atent la componenta tehnică nu numai printr-o pregătire a educabililor în această direcție, dar și prin exploatarea valențele tehnologice în profitul formării. Din perspectivă procesuală, educația antrenează și o serie de elemente concret-materiale care sunt convertite în factori educaționali ce induc reușită și calitate prin simpla lor uzanță. Din acest punct de vedere, educația și-a subsumat în scopuri specifice orice avans tehnic, această pistă fiind una dintre cheile reușitei în planul formării [10]. Cum era de așteptat, noile mijloace de informare și comunicare nu puteau să fie ocolite, mai ales că există o apropiere ființială între cele două universuri, educația bazându-se și antrenând comunicare, iar comunicarea presupunând și angajament formativ.

Funcția educativă a noilor cadre tehnice este dublă: pe de o parte, acestea facilitează și propensează educația, dacă sunt atent integrate în practicile educative; pe de altă parte, ele predispun și obligă la noi configurații ale competențelor ce se urmăresc a fi formate de către instituțiile educative, conducând la reformări continui de ordin finalist, curricular și strategic. În același timp, integrarea în educație a noilor cadre tehnice conduce la o recalibrare sau adecvare a metodologiilor didactice tradiționale, prin recontextualizări, modernizări, inovații și la nivel strategic [18]. Aspectul obiectual (noul mijloc de învățământ) va afecta dimensiunea strategică în mod obligatoriu. Suportul material nu își rezervă doar un statut neutral, ci interacționează iminent și evident cu aspectul strategic. Tehnologia „forțează” metodologia didactică la noi reașezări. Ca într-un sistem de vase comunicante, ce se câștigă pe o parte va reverbera pozitiv și în cealaltă parte. Nu e vorba de a pune în contradicție vechiul și noul, de a minimaliza sau exclude una dintre variante, ci de a le potența pe ambele, prin necesare corelări, adecvări sau aduceri la zi. Noul nu exclude vechiul, ci îl invocă, îl convoacă, îl provoacă – dar altfel. Așa încât, secvențe de predare bazate pe expunere sau conversație didactică, de pildă, pot coabita fericit cu activarea unor dimensiuni cognitive sau creative datorate instruirii bazate pe ordinator.

Tehnicile pot suplimenta experiențele de învățare față în față sau pot spori capacitatea de a facilita experiențe de formare în timp real în rândul persoane (grupuri virtuale de cercetare, de învățare) răsfirate la nivel global. Acest model permite educatorilor să demonstreze că practicile lor predare sunt la fel de riguros planificate, documentate și executate ca și practicile pedagogice standard.

Unii autori avansează un model teoretic, dar și practic, numit „cibergogie” și care este structurat într-o perspectivă de epistemologie socio-constructivistă care derivă din punct de vedere filozofic din abordarea socio-culturală vygotskiană, a internalizării cunoștințelor susținute de procese sociale care conduc la dezvoltarea funcțiilor cognitive superioare. „Constructivismul social este pertinent în ceea ce privește calitățile și avantajele prezente în mod obișnuit într-un 3DiVW (*3D Immersive Virtual Worlds*) socio-centric, furnizarea de canale multiple de comunicare atât sincrone, cât și asincrone, oportunități de colaborare, co-creare și creare de rețele, afilieri intenționate cu grupuri și comunități de practică, nesubestimând valoarea întâlnirilor întâmplătoare care pot oferi o oportunitate de învățare informală și de edificare de relații sociale și de lucru semnificative în colaborări umane autentice. Comunicările, afilierile și relațiile create între oamenii din cadrul 3DiVW (*3D Immersive Virtual Worlds*) nu sunt neapărat limitate doar la mediul virtual, ci adesea se ramifică în alte site-uri de rețele sociale, cum ar fi LinkedIn, Twitter și Facebook. Acestea se extind în lumea fizică, în care oamenii se întâlnesc față în față, călătorind adesea internațional în scopuri ocazionale, sociale sau de afaceri. În schimb, noi rezidenți pot fi atrași în lumea virtuală ca urmare a conexiunilor, afilierilor și asocierilor care provin din influențele rețelelor sociale” [19, p. 7].

Informatizarea învăţământului constituie o axă a modernizării şi înnoirii educaţiei instituţionalizate şi nu numai. Ordinatoarele au pătruns în şcoală fiind implicate atât în activităţile adiacente (administrare internă, interfaţă şcoală-familie, şcoală-comunitate) cât şi în cele propriu-zis didactice (programe de predare-învăţare, ofertă şi suport curricular, complement de informare, instrument de evaluare, mijloc de învăţământ etc.). Pătrunderea calculatoarelor în şcoală obligă la o reconsiderare a formulelor pedagogice clasice, la o revizuire a cadrelor teoretice ştiute. Noul instrument, cu toate produsele tehnice adiacente (extensii în spațiul virtual sau la nivelul platformelor educative, programe utilitare, aparate digitale de captare şi redare a sunetului sau video), oferă profesorilor şi elevilor ocazii multiple de creaţie, de individualizare, de personalizare, de comunicare şi cooperare [5]. Cunoaşterea ca atare nu mai rămâne un bagaj ideatic de cuprins, ci un edificiu de construit prin tatonare, explorare, inventare, colaborare. Programele de învăţare merg pe linia unei construcţii individualizate a savoir-ului în direcţii virtuale, extensive, cumulative, cooperative.

Ce trebuie să facă școală în raport cu acest mediu tehnologic?

- Să ia seama de el, să și-l asume, să vorbească despre el, să facă pledoarie pentru noile ancadramente tehnologice, să le resemnifice în raport cu noi căi de a accede la cunoaștere.
- Să-l exploateze didactic făcând din el un suport și o cale suplimentară de învățare, un complement sau o prelungire a ansamblurilor procedurale cunoscute. Folosirea excesivă a căilor bătătorite se dovedește deseori ineficientă, iar în materie de metodologie didactică trebuie să

fim permisivi și receptivi la nou. Nu mai vorbim de faptul că printr-o nouă cale (metodă) pot fi descoperite noi fațete ale realității, se pătrunde înspre zone mai puțin vizibile, frecventate, vizate [9]. În măsura în care acest mediu proliferează, școala (și nu numai ea) trebuie să îl „încarce" cu stimuli educogeni, să și-l apropie ca o tehnică nouă a învățării și formării, să facă din el o ocazie a eficientizării ei. Învățarea utilizării noilor artefacte, accesarea și manipularea lor devin ele însele trasee formative pentru achiziționarea de noi tipuri de conduite sau competențe care se adaugă sporitor peste cele „clasice". A învăța să interacționezi cu calculatorul e la fel de important cu a învăța să citești, să scrii, să socotești.

- Ar fi oportun ca școala (și alte instituții cu responsabilități formative) să „îngrămădească" vechea cultură în noul format, să reconverteasca, cât e posibil, vechiul în noul cadru, cartea în corespondentul lui electronic, biblioteca reală în cea digitală, obiectele artistice în muzeul virtual etc. [13], fără a desființa propensiunea „materială" a celor dintâi. Din acest punct de vedere s-au făcut pași importanți, cultura clasică regăsindu-se sau „dedublându-se" (cu elemente în plus sau în minus) la nivelul ciberculturii [11; 12].
- Școala are datoria să dezvolte piste alternative de ținere a legăturii cu lumea reală, să determine căi substitutive pentru excesul de artificialitate la care noul mediu predispune, să prevină sau să diminueze efecte colaterale precum însingurarea, de-socializarea, refugierea totală în lumea virtuală etc.
- Școala trebuie să îi învețe pe tineri să „locuiască" în acest mediu, să semnifice în cunoștință de cauză ceea ce se găsește sau se plasează în acest loc, să devină critici și autonomi în raport cu acest imens șuvoi în care totul este amestecat – valoarea cu nonvaloarea, necesarul cu accesoriul, beneficul cu maleficul, confortul cu primejdia etc.
- Școala este chemată să nu pre-valorizeze negativ, să nu ideologizeze, să nu aureoleze sau să încarce doctrinar o achiziție sau atașamentul la un mediu de ordin tehnologic. Ca orice instrument, un astfel de construct este ambivalent (sau indeterminat) valoric, nu este nici bun nici rău *ab initio*. Uzanța ratifică plasamentul axiologic.
- E nevoie să învățăm să „îmblânzim", să spiritualizăm și să umanizăm acest mediu, să îl umplem cu valori perene și folositoare nu numai pentru cei prezenți, ci și pentru cei care vor veni după noi. O antropologie viitoare nu va putea desconsidera cercetarea structurilor virtuale și imaginare acumulate sau facilitate de spațiul cibernetic actual.

Tehnologiile de informare și de comunicare de ultimă oră produc multiple replieri de ordin obiectual, procesual, relațional, valoric ce obligă pe cei care gândesc și fac educația să ia în calcul toate aceste modificări, să le asume, să le

coreleze cu aliniamentele și finalitățile specifice formării. Din punct de vedere epistemologic, suntem nevoiți să revizuim vechi paradigme explicative, întrucât nici o teorie nu este încheiată, definitivă, perfectă. Din perspectivă procesuală, apar noi incitări, determinări, provocări ale realității pe care nu le putem neglija. Din perspectivă acțională, încercăm să evaluam sau să validăm noi moduri de întreprindere și de soluționare a problemelor. Schimbarea modului de a face educația este determinată nu numai de o dialectică intrinsecă acestei activități (e în firea lucrurilor ca orice procesualitate să se revizuiască sau să se perfecteze din interior), dar și de provocări evidente ce se exercită dinafara (prin înnoirile din planul tehnologic, economic, științific).

Care ar fi principalele provocări, astăzi și în perspectivă, la adresa școlii:

a) regândirea instituțional-procesuală (inclusiv la nivel legislativ), pe linia integrării acestor mijloace în procesul național de instruire (privind transmiterea cunoașterii, a evaluarea cunoștințelor, formarea profesorilor, gestionarea activităților specifice etc.);
b) proiectarea și realizarea unui curriculum informatizat adecvat; transcodarea digitală presupune operațiuni suplimentare, specializate - atât din perspectivă didactică, cât și informatică - și este asigurată de echipe de specialiști care trebuie să cuprindă, cel puțin, pedagogul, psihologul, informaticianul, expertul în comunicare, dezvoltatorul software şi, eventual, designerul, pentru că trăim într-o lume în care formele, înfăţişarea reușesc să potenţeze ori să compromită conţinuturile;
c) integrarea, în ce privește conținutul învățării, a unor ipostaze ale cyberculturii, ca o alternativitate sau un element complementar la curriculumul obligatoriu oferit de școală. Ciber-spaţiul rezultă prin inter-conectivitatea tuturor ordinatoarelor care există acum pe mapamond, având proprietatea extensivităţii, a branşării imediate a noilor veniţi. Cibercultura, în calitate de conţinut al acestui spaţiu, este o nouă realitate antropologică, un construct intercultural, format din totalitatea acestor schimburi dar şi a tehnicilor adiacente, a reprezentărilor, valorilor, manierelor de a face sau de a fi în legătură cu acest mediu valoric [4]. Departe de a fi o subcultură (de pildă, a fanilor computerelor şi reţelelor), cibercultura exprimă o mutaţie majoră a esenţei înseşi a pluralităţii culturale, pentru că aceasta instaurează o nouă faţetă a universalului şi universalităţii;
c) Formarea inițială și continuă a profesorilor în perspectiva utilizarea și maximizarea noului cadru tehno-social în procesele educative. Dascălii trebuie să-şi formeze noi competenţe, nu numai de a selecta şi gestiona obiecte pedagogice preexistentă, ci şi de a construi, parţial sau total, părţi importante ale acestora, de a combina sau resemnifica inteligent module de conţinuturi, de a reconfigura ansambluri curriculare oportune într-o situaţie sau alta, de a incita pe elevi pentru a veni cu partea lor de contri-

buţie. Un bun profesor va deţine nu atât o competenţă asupra conţinutului, cât a prezentării acelui conţinut prin recursul la suporturi şi registre nimerite.

2. Personalitatea informațională: avataruri și pericole

Mediul virtual dezvoltă conduite atipice, multe dintre ele meritând să fie puse în chestiune. Aparent sunt pliate pe dorința de libertate, mobilitate, astâmpărând nemărturisite dorinţe de căutare, de explorare, de rătăcire, de hălăduire. Omul integrat în ciber-spaţiu se comportă asemenea dandiului clasic, vrând să iasă în faţă, să pozeze şi să epateze. „Dandiul informaţional colectează informaţia nu pentru a o transmite mai deoparte, ci pentru a o face pe grozavul" [13, p. 50]. Raportarea sau căutarea de informaţie nu are numaidecât o finalitate constructivă. Individul foloseşte monitorul asemenea unei oglinzi pentru a vedea ce frumos şi deştept este. Şi la ce performanţe a ajuns maşinăria pe care o manevrează. „Învăluit în cele mai rafinate evenimente şi cele mai aiurite dispozitive, noul dandi de-reglează economia timpului a administratorilor care pun semnul egal între informaţie şi bani" [Ibidem]. Se plimbă cu dexteritate pe magistralele informaţiei, asemenea antecesorilor lui pe marele bulevarde: ca să fie vizibil, să-şi anunţe prezenţa, să producă efecte. Cu alte cuvinte, acest mediu se transformă într-o scenă în care inhibiţii ascunse de egolatrie ies la suprafaţă, se manifestă deschis. În sfârşit, ne putem „manifesta" şi altfel, într-un univers imaterial, dar concret prin reverberaţii şi funcţionalităţi. Nu mai vorbim că însăși mașinăria memorează vrerile individului, livrându-i, pe mai departe, incitări sau registre din ce în ce mai adictive. Personalitatea omului expandează, dedublează ființa, îi creează o altă față – de cele mai multe ori una falsă, mincinoasă, contrafăcută.

Individul actual a deveni oarecum refractar la ceea ce este voluminos, grosier, corporal, concret, pipăibil, identificabil. El caută cu îndârjire linia „simplă", esenţialul, rezumatul, sinteticul, concentratul, eteratul, evanescentul. E „înnebunit" de ceea ce nu se vede, nu are consistenţă, nu este „greu". Conţinutul e mai mult ghicit, decât văzut la chip! Universul informatic vine să satisfacă setea de esenţialitate, de simplicitate, de „puritate". „Informatismul" satisface această dorinţă veche de abolire a surplusului, a „murdăriei" [8, p. 69], reuşind absorţia corporalului în maşina-automat, reducând la minimum eforturile şi căutările de altădată. Gestionarea universului informaţional pare că nu lasă urme (!), nu conduce la deşeuri. Prin câteva manevre simple ale tastelor se trimit la „coş", fără să se ştie vreodată, „opere complete", eforturile unor ani de trudă individuală sau colectivă. Ce poate fi mai „igienic" şi mai „ecologic"? Totul se aseamănă cu o crimă perfectă. Constituirea universului informaţional, pornind de la un sistem comun (şi chiar simplist!) de referinţe simbolice (binaritatea 0-1, minimalismul „limbii" de comunicare în rețelele de socializare), ubicuitatea acestuia în orizonturile cele mai domestice şi mai personale a determinat noi tipuri de depen-

denţe dintre cele mai scandaloase pentru fiinţa umană. În numele unei libertăţi nemărginite de informare, de autorealizare, pe care societatea actuală o clamează, indivizii îşi croiesc piste personale de formare, uneori colaterale sau în răspăr cu cele legitimate, formale, în perspectiva unei autonomii şi „desăvârşiri" luate pe cont propriu. Tot mai mulţi semeni ai noştri devin „nonconformişti", „refractari", „neascultători". Din dorinţa de a scăpa de sub autoritatea încorsetantă a puterii unei instituţii (cum ar fi cea a şcolii, reală dar și închipuită), persoana intră, fără să sesizeze, sub directivitatea unor instanţe mult mai perfide, care, în numele unei deschideri fără margini, pune în operă propria manipulare, disoluţie şi control al conştiinţelor. Astfel de instanţe nu sunt numaidecât opera unor persoane sau grupări anume constituite, având scopuri „murdare". Ele derivă oarecum de la sine, fiind o fază - s-o numim naturală - producând, până la o anumită reglare a lucrurilor, şi fenomene negative, perverse. Se pare că un astfel de pericol îl constituie informat-*ismul* şi servituţile aduse de acesta (în ipostaza de singură instanţă explicativă sau operativă, cum a pretins şi darwinismul, într-o anumită perioadă, bazată, de această dată, pe supralicitarea informaţiei). Credem că nu extensiunea unei practici devine nocivă, ci excesul şi exclusivismul acesteia faţă de ceea ce fiinţează în jur, față de „clasic", de manevrele „vechi". Măcar în școală există un anumit control (epistemologic, psihologic, deontologic); spațiu virtual e total nereglementat, haotic, „la liber".

Considerăm că întârzierea peste măsură şi permanentizarea conexiunii la lumea virtuală, manifestată la mulţi adolescenţi şi tineri, mai ales, generează o formă de dependenţă cu urmări maladive. Setea de conectare la universul digital substituie în oarece privinţă înclinaţia originară a subiectului către transcendenţă. Se ipostaziază o nouă formă de religiozitate, una falsă, fără duh, sărăcăcioasă, problematică. Omul, prin natura sa, nu se mulţumeşte numai cu ceea ce are în faţă; ţinteşte cu obstinaţie şi altceva, care îl depăşeşte. Această nevoie de raportare la un „dincolo" astâmpără o sete imediată şi creează iluzia îmbogăţirii şi adiţionării. Oricât de performant ar fi programul, acesta nu va genera obiecte sau fenomene reale, ci substitute ale acestora. „Subiectivitatea" calculatorului este una contrafăcută, rece, abstractă, esenţializată, montată, predeterminată tot de om. A înlocui raporturile naturale cu cele artificiale conduce la o atrofiere a persoanei şi la o de-socializare a acesteia. Mai mult, se creează un spaţiu ficţional evazionist şi un mod iluzoriu de a exista. Prinşi în capcana spaţiului virtual, subiecţii pierd legătura cu lumea reală, mult mai complexă şi mai dinamică, netipizată şi necuprinsă încă în construcţiile digitale. Din punct de vedere psihopatologic se pot avansa trei ipoteze cu privire la excesul uzanței calculatorului [2]:

- ecranul informatic funcţionează ca o mască; se ştie, de pildă, că în culturile primitive masca personifica prezenţa lui Dumnezeu; masca este acea contra-faţă care ascunde adevărata faţă; prin ea mai degrabă se ascunde ceva, decât se arată;

- ecranul funcţionează ca o fereastră către o lume fără relief, prin care pătrundem oriunde printr-o cunoaştere difuză, totalizantă, care astâmpără tentaţii megalomanice, „voyeuriste”, chiar perverse;
- ecranul funcţionează ca o oglindă, ca un suport al proiectării dorinţelor, gândurilor ascunse, fantasmelor personale; prin el te „împlineşti”, acaparând sau apropiindu-ţi ilicit conduite de care nu ești în stare sau substituenţi ai lucrurilor la care nu ai acces.

E bine să avem o viziune realistă şi cumulativă privind aportul unei tehnologii care apare la un moment dat pe scena socio-culturală. Nici o nouă tehnică nu înlocuieşte pe cele vechi, ele co-fiinţând sau interferându-se reciproc (prin apariţia internetului, nu a dispărut cartea sau ziarul!). Scriitura nu a distrus oralitatea, după cum telefonul nu a făcut dispărută scrisoarea. Fiecare tehnologie dilată şi nuanţează ecosistemul social, relaţional, formativ. Nimic nu se pierde, ci totul se filtrează, se reaşează, chiar dacă în proporţii şi poziţionări diferite. Noile tehnologii transpuse în educaţie, de pildă, conduc la regândirea unor statute şi roluri, obligă la spargerea vechiului binom al învăţării (profesor-elev), făcând loc unei alterităţi tehnice (ordinatorul), dar şi altor actori peri-şcolari, cu funcţii bine precizate (tutori, consilieri, administratori, experţi). Clasa de elevi este altceva decât un spaţiu izolat şi închis faţă de lume. Noi actori tind să intre în ea: savanţi dar şi idioţi, oameni de bine dar şi şarlatani, raţionali dar şi decuplaţi de la realitate. Nu trebuie uitat că tot acest mediu este unul creat, artificial, adăugat, suprapus peste cel natural care tinde să se eclipseze, să se dilueze, să dispară. Comunicarea naturală, directă, faţă în faţă devine „o floare rară”, îşi pierde din importanţă, se estompează. Interacţiunile clasice dintre oameni (prin interpelări, negocieri, confesări etc.) par să intre în recul. Colocvialitatea şi căldura contactului direct sunt înlocuite de exactitatea şi rigiditatea formulelor tipice, a „protocoalelor” impersonale, abstracte, precise. Am ajuns să purtăm „discuţii” pe internet, să participăm la „forumuri”, să comandăm mărfuri, să plătim, să ne consultăm cu medici sau să ne „confesăm” spiritual stând separaţi unii de alţii, la distanţe mari, asistaţi, fireşte, de calculator. Aproape totul tinde a se disponibiliza „la distanţă” (educaţie, bunuri, bani, sex…). Se naşte o nouă societate, a anonimilor, mai puţin responsabilă, unde prea multe sunt permise (vezi cazul pedofililor ce-şi ademenesc victimele pe internet, al prăduitorilor conturilor bancare, al propovăduitorilor noilor forme de fericire etc.). Și, în ciuda aparenţelor de apropiere, de comunicare, dispare comuniunea, oamenii devin tot mai izolaţi şi însinguraţi în faţa unor maşini inerte. Din dorinţa unei comunicări maximale se naşte iminenţa unei apropieri minimale!

Aceste „prost-vestiri” (cărora li se pot adăuga şi altele) nu se vor a fi numai-decât o critică depreciativă sau un semn de repudiere a societăţii de tip „ciber”. Suntem încrezători şi apreciem noua eră în care am intrat, iar noi înşine ne bucurăm de multe dintre avantajele ei (inclusiv prin scrierea şi răspândirea acestor idei

prin cartea aflată în mâinile domniilor voastre). Suntem conştienţi că perspectiva este cea a unei societăţi din ce în ce mai ajutată sau „asistată” informațional. Dar nădăjduim că nu subjugată, sărăcită - prin izgonirea afectivității, umanului, spiritualului.

3. Virtualizarea educației - oportunități și precarități

Învățământul, dintotdeauna și de pretutindeni, este condiționat și de context, de determinări ce se exercită *aici și acum*. Un veritabil sistem educativ, în ce are el bazal, se exercită în raport cu niște constante valorice, procedurale sau de conținut, ce exced conjuncturalul și accidentalul. Dincolo de vremuri sau intemperii, e de dorit ca educația să fie vertebrată de o „busolă” imperturbabilă. Niciodată nu va fi exclus binomul educat-educator, relaționarea vie dintre două (sau mai multe) ființe, concretețea raportării la lucruri, fenomene, stări, exercițiul aflării sau dumiririi, bucuria înțelegerii sau interiorizării unor idei, cunoștințe, trăiri. Chiar dacă unele dintre aceste dimensiuni pot căpăta contururi diferite - ca pondere sau pregnanță, ele nu vor dispărea, nu pot fi eludate, nu pot fi excluse. Indiferent de oprelişti sau de oportunități, într-o relație paideică nu se va putea face niciodată abstracție de partajul inter-sufletesc, de efervescența dimpreunei căutări și găsiri, de (sub)înțelesurile zămislite în dinamica și prin „contagiunea” prezenței față către față.

Opțiunea pentru modul online de a face educație reprezintă o soluție la o situație de criză, și nu o alternativă la ceea ce învățământul este chemat să realizeze în situații normale. Ca proiect de viitor, formarea online va căpăta o pondere însemnată în ce privește dimensiunea instructivă (transmiterea de informații) și, mai ales, se va adresa segmentelor populaționale care deja au formate competențe în sistemul tradițional de instruire [21]. Pentru un matur, de pildă, e mai nimerită o participare la un curs online de perfecționare sau de reconversie profesională, decât o deplasare efectivă într-un spațiu de învățare. Pentru cei aflați la începutul procesului educativ, prezența în sala de clasă este indispensabilă. Dar și așa, împletiri și corelații dintre tradițional și online, în ce privește sistemul normal de instruire, sunt de presupus. E de așteptat ca, în perspectivă, ponderea administrării unor informații sau consemne educative pe cale virtuală, mai ales în componenta lor instructivă, să crească și să se permanentizeze – în beneficiul învățării în sala de clasă. O viitoare ecologie a învățării școlare trebuie să ia în calcul și astfel de despovărări crono- și energo-fage - benefice și pentru educatori, și pentru educabili. „Nucleul dur” al relației pedagogice nu va reuși să fie substituit de instrumentele informatice – chiar dacă acestea își rafinează performanțele prin personalizare sau crearea iluziei unor relaționări inter-umane.

Nu toate pre-achizițiile celor care au intrat în formula online erau orientate pe direcția educațională, didactică. A fost nevoie de o profilare a acestora în acord cu scopurile formative. Echipamentele și aptitudinile existente au constituit o

bună bază de plecare pentru o „comutare” a învățământului de la varianta clasică la cea modernă. Formarea unor competențe digitale de primă instanță, la elevi/ studenți și profesori, nu este suficientă pentru instaurarea unei formări virtuale; e nevoie de transformări la nivel de formare prin focalizări pentru contexte gândite explicit în acest sens [15]. Nu toate instrumentele informatice sau de tip software, utilizate în acest moment pentru comunicarea sincronă/asincronă cu elevii, au fost proiectate în scopul realizării activităților didactice; unele sugestii, venite din partea profesorilor, reclamă necesare calibrări ale acestor echipamente sau programe, încă din start, în perspectivă explicit didactică, educațională.

Intr-un studiu recent, realizat după un an de învățământ online, s-au evidențiat și ale precarități legate de accesibilitate sau adresabilitate [3, p. 48]:

- Replierea cvasi-totală a educației pe traiectul online poate conduce la accentuarea decalajelor și la o nouă distribuire a capitalului cultural pe axele urban-rural, elevi cu rezultate bune-elevi cu rezultate slabe la învățătură, mediu familial favorizant mediu familial nefavorizant din punct de vedere al învățării autentice etc.;
- Învățarea virtuală devine mai costisitoare financiar și mai cronofagă din perspectiva pregătirii și livrării acesteia, de către profesor, din perspectivă proiectivă, tehnică, didactică;
- Competențele strict academice și metodice nu sunt suficiente pentru un astfel de cadru de formare: profesorul trebuie să preia și sarcini de consiliere de învățare, în unele situații chiar de consiliere psihopedagogică, personală ajutând elevii să adopte strategii meta-cognitive, de auto-observare și auto-conducere atât în raport cu învățarea propriu-zisă, cât și raportarea/ asumarea/ susținerea unei realități date;
- Învățământul online poate exclude categorii de elevi – cum ar fi copiii cu nevoi speciale, cu dificultăți de învățare, ne-școlarizați, abandonați etc.

Experiența educației online a scos la iveală și a adâncit o serie de inechități cu privire la accesul la educație, asigurarea democratizării formării, respectarea unor drepturi egale. Dincolo de traume și dificultăți, antrenate de o astfel de „cotitură” procesuală, anii de învățământ online sau hibrid (2001, 2002) au devoalat răni mai vechi, acumulate în timp, cumva camuflate, dar intuite, știute, dezvăluite în unele luări de poziție. De asemenea, în intervalul menționat, s-au adăugat elemente noi, de stagnare sau regres, cauzate de multiple determinări. Pandemia a accentuat și mai mult o parte dintre evidențe: elevii cu retrapaj, sub-realizări, deficiențe în învățare au pierdut și mai mult, iar mulți alții nu prea au făcut pași înainte. Ceea ce trebuia făcut nu a fost făcut, discrepanțele s-au accentuat, piedicile au creat falii și mai mari.

Interogațiile etice asupra educației online devin mai profunde, ele trimițând și la o serie de limite ce depășesc simpla echipare instrumentală sau performativitate tehnică. Pierderile sunt mult mai grave, îndelungate, cu efecte impredictibile. Nu mai vorbim de o serie de dileme axiologice cu care suntem confruntați:

dreptul la educație versus dreptul la sănătate, dreptul la decizie colectivă versus dreptul la decizie individuală, dreptul la decizie prin consultare versus dreptul autorităților de a hotărâri, dreptul de acces la adevăr/cunoașterii întregului adevăr versus principiul cunoașterii treptate a adevărului etc. Cum suntem încă „în proces", e foarte posibil ca și alte dileme să apară. Chiar și în aceste condiții, e obligatoriu ca educația să continue, să se re-configureze neîncetat, să se adapteze în raport cu provocările momentului sau viitorului.

Concluzii

Atuurile integrării noilor tehnologii în formare se evidenţiază cu adevărat în interacţiunile sporitoare dintre individ şi grup, dintre local şi integral, dintre credinţa personală şi cunoaşterea generală, dintre afect şi intelect, dintre adulmecarea individuală a unei idei şi comunicarea ei către alţii. Dispozitivele tehnice mediate de formare se cer a fi „formatate" principial în consens cu fundamentele psihologice, axiologice, spirituale ale condiției umane. Nu trebuie uitat niciodată că acestea trebuie să fie corelative cu valorile înalte, veritabile, ultime. În acelaşi timp, şi instituțiile responsabilizate cu formarea (școala, familia, biserica) vor suporta unele reconfigurări, în conformitate cu o ecologie comunicaţională pe care modernitatea actuală o reclamă. De aceea, e de așteptat ca multiplicarea tehnicilor de informare şi comunicare să slujească și să fie asimilată ca un intermediar, ca un adjuvant în învățare în raport cu diferite ipostaze valorice – indiferent că acestea sunt cunoștințe, atitudini, năzuințe, credințe, trăiri, comportamente. Nu pluralizarea căilor de formare e problema, ci conținutul ce se transmite sau care este vizat de către acestea. Iar conținutul, explicit sau latent, intenționat sau generat pe parcurs, naște alte interogații ce merită a fi aprofundate - dar cu alt prilej.

Referințe bibliografice:

1. Alava S. Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives. Disponibil: http://perso.wanadoo.fr/alava/TIC2002/alavacours1.htm
2. Baucheron J-P. Présentation d'internet: outil d'information ou espace de liberté ingouvernable? Disponibil: http://pro.wadanoo.fr/cimpsyaix/ardim/texte_01html
3. Botnariuc P., Cucoș C., Glava, C., et al. Școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă. București: Editura Universității, 2020.
4. Ceobanu C. Învățarea în mediul virtual. Iași: Editura Polirom, 2016.
5. Cucoș C. Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării. Iaşi: Editura Polirom, 2006.
6. Cucoș C. Generarea conţinuturilor şcolare/suporturilor de învăţare de tip e-learning. Caracteristici şi criterii de calitate. In: C. Ceobanu, C. Cucoș, O. et al. *Educația digitală.* Iași: Polirom, 2020.
7. Cucoș C., Ciprian C. Cyberculture: a new Reference Frame for Learning. In The International Journal of Learning. 2009, Volumul 16, no. 6, Champaign, Illinois, USA by Common Ground Publishing LLC www.CommonGroundPublishing.com.
8. Duclos D. Société-monde: le temps des ruptures. Paris: Ed. La Découverte – MAUSS, 2002.
9. Farrel Glen M. The Chancing Faces of Virtual Education. Rapport prepared by The Commonwealth of Learning. Disponibil: http://www.col.org/virtualed

10. Făt S., Labăr A. Eficienţa utilizării noilor tehnologii în educaţie. EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă. Bucureşti: Centrul pentru Inovare în Educaţie, 2009. Disponibil: www.elearning.ro/resurse/EduTIC2009_Raport.pdf
11. Levy P. Cyberspace et cyberculture. Disponibil: http://www.uoc.es/web/esp/articles/ digitum_ pierre_levy_fr.htm.
12. Levy P. Qu'est-ce que le virtuel? Paris: Edition La Découverte, 1995.
13. Lovink G. Cultura digital. Cluj: Editura Idea Design & Print, 2004.
14. Manolescu Ion. Videologia. O teorie tehno-culturală a imaginii globale. Iaşi: Editura Polirom, 2003.
15. Michel J. Nouvelles approches de la formation par les nouvelles technologies et le multimédia. La démarche de l'école nationale des ponts et chaussées. Communication faite au Colloque organisé par Le Journal du Multimédia à Paris, les 13 et 14 octobre, 1999. Disponibil: http://www.enpc.fr/~michel-j/publi/JM321.html
16. Mingasson M. Le guide du e-learning. L'organisation apprenante. Paris: Éditions d'Organisation, 2002.
17. Molteni F., Ladini R., Biolcati F. et al. Searching for comfort in religion: insecurity and religious behaviour during the COVID-19 pandemic in Italy. In: European Societies, 2020, Volume 23, 2021 – cf. Issue sup1: European Societies in the Time of the Coronavirus Crisis.
18. Peraya D. Le cyberspace: un dispositif de communication et de formation médiatisée, in Alava, S. (sous la direction), Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation? Bruxelles: De Boeck Université, 2000.
19. Scopes L. A cybergogy of learning archetypes and learning domains: practical pedagogy for 3d immersive virtual worlds. In: Randy Hinrichs, Charles Wankel, *Transforming virtual world learning cutting-edge technologies in higher education*, Emerald: Group Publishing Limited, 2011.
20. Vidican-Manci L. Propovăduirea Evangheliei în era digitală. Cluj-Napoca: Editura Renașterea, 2020.
21. Weller M. Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing your VLE. Londra: Routledge, 2007.
22. Wildman W., Bulbulia J., Sosis J., Religion and the COVID-19 pandemic. In: *Religion, Brain & Behavior*. 2020, 10:2, 115-117.

CZU:373.091
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p28-34

RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ[1]

Ludmila FRANȚUZAN,
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
liuda.frantuzan@gmail.com
ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

Rezumat: *Articolul reprezintă o sinteză a ideilor conceptuale realizate în cadrul proiectului de cercetare: Reconfigurarea procesului de învățare în educația generală în contextul provocărilor societale. Conceptul de învățare dintr-o perspectivă tradițională și contemporană, dimensiuni ale învățării, teorii ale învățării, condiții de învățare, tipuri de învățare, paradigmă de reconfigurare a învățării, relație facilitatoare, structuri complexe în învățare, viziune asupra învățării proprii, cultura învățării, modele , strategii de reconfigurare a învățării pentru ariile curriculare Limbă şi Comunicare, Matematică şi Ştiinţe, Educaţie Socială, Arte etc. Rezultatele cercetării teoretice și metodologice arată direcții clare de reconfigurare a învățării școlare și oferă deschideri vaste pentru noi domenii de investigație.*

Cuvinte-cheie: *reconfigurare, învățare, învățare școlară, dezvoltare, atitudine, arie de curriculum, integrare inter/transdisciplinară.*

Abstract: *The article represents a synthesis of the conceptual ideas realized within the research project:* ***Reconfiguration of the learning process in general education in the context of societal challenges****. The concept of learning from a traditional and contemporary perspective, dimensions of learning, theories of learning, conditions of learning, types of learning, paradigm of reconfiguration of learning, facilitating relationship, complex structures in learning, vision of own learning, learning culture, models, learning reconfiguration strategies for the curricular areas of Language and Communication, Mathematics and Science, Social Education, Arts etc. The results of the theoretical and methodological research show clear directions for reconfiguring school learning and offer vast openings for new areas of investigation.*

Keywords: *reconfiguration, learning, school learning, development, attitude, curriculum area, inter/transdisciplinary integration.*

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”.* Cifrul: 20.80009.0807.27

Cercetarea realizată în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, cifrul 20.80009.0807.27A,* vizează proiectarea modelelor şi a metodologiilor de reconfigurare a procesului de învățare în contextul provocărilor societale în vederea transformării şcolii într-o adevărată comunitate de învăţare.

Învățarea școlară, conceptul central al cercetării, este un fenomen deosebit de complex, dar, și fundamental pentru procesul de învățământ. Determinată de contextul socio-cultural, învățarea școlară se remodelează / reconfigurează și generează noi perspective și viziuni. Prin urmare specificul învățării școlare poate fi perceput din perspectiva reconfigurării: integrată, transversală, transdisciplinară, cross-curriculară pentru că și contextul social este conceput dintr-o altă perspectivă.

Totodată învățarea școlară generează noi comportamente sociale cu scopul de a face față provocărilor și problemelor noi.

Abordarea unei activităţi atât de complexe şi de importante pentru evoluţia societăţii precum este învățarea, presupune căutarea unor răspunsuri pertinente la o suită de întrebări precum sunt: ce este învățare, dez-învățarea și re-învățarea. În acest sens au fost examinate *conceptul de învățare din perspectivă tradițională și contemporană*, *dimensiunile învățării*, *teoriile* învățării, condițiile învățării, tipurile de învățare, efectele învățării etc.

Actualmente contextul social, impune alte sensuri conceptului de învățare școlară, care trebuie să fie concepută drept schimbare cu sens, atât a personalității cât și a școlii ca organizație care învață. Această ideie o întâlnim la cercetătorii: Ciolan L., Păun Șt., Senge P., Bâlici V. [4, 20, 21]. Contextul provocărilor societale au creat premise pentru dezvoltarea unor tipuri de învățare, precum: învățarea *experențială, învățarea pragmatică, învățarea personalizată*, învățarea vizibilă, învățarea prin comuniune, învățarea online ce implică o serie de mecanisme și procese psihice care contribuie la dezvoltarea personalității, o personalitate care se adaptează continuu la provocări.

Învăţarea se produce trecând prin multiple faze, prin niveluri diferite ale abilităţilor, gândirii, motivației, competenţelor. Această constatare orientează spre alternativa constructivistă a învățării și că învățarea trebuie să înceapă de la rezultatele aşteptate și de la cunoştinţele pe care elevul deja le posedă în vederea atingerii criteriilor de reuşită stabilite. În felul acesta examinând diversele abordări și constatări ale învățării școlare ca proces și ca produs, dar și teoriile contemporane ale învățării deducem următoarea definiție: Învățarea integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental [8, 11].

Conchidem că în plan teoretic legătura între *afectiv și cognitiv* este recunoscută continuu, dar în plan practic integrarea acestora nu este realizată. S. Cristea scrie că deși „școala ar trebui să împletească permanent *cognitivul* cu

afectivul, suntem adesea departe" de împlinirea unui astfel de deziderat, care ar trebui să fie susținut *normativ*, la nivel de *politică a educației*" [5, p. 24].

Școala la toate nivelurile sale prevede importanța socializări elevilor și relaționează tot mai mult *procesele cognitive cu interacțiunile sociale* valorizând deopotrivă dimensiunea cognitivă și dimensiunea socială. Dimensiunea **cognitivă** (conținut, cunoștințe, abilități), cea **emoțională,** (emoție, motivație, voință) și cea s**ocială,** (acțiune, comunicare, cooperare, relaționarea) reprezintă dimensiunile învățării școlare ce trebuie valorificate în procesul educațional.

La fel de important în învățare sunt condițiile de realizare, *interne* și *externe.* În acest sens menționăm că învăţarea presupune integrarea a două procese fundamentale diferite: procesul interacţiunii externe dintre cel care învaţă şi mediul social sau cultural şi procesul psihologic intern de elaborare şi achiziţie. Pentru a face posibilă o învăţare eficientă este necesar să se ţină cont de ambele procese.

Învățarea școlară este componenta esențială a procesului educațional, din triada: predare-învățare-evaluare, componente ce sunt abordate integrat de către didactica modernă. În prezenta cercetare, predarea este privită prin prisma facilitării cât mai eficiente a procesului învățării, iar evaluarea ca rezultat și progres în învățare.

În acest context, cercetarea a demarat cu un studiu amplu privind examinarea procesului de învățare în învățământul general. Criteriile de analiză a procesului de învățare au fost: *dimensiunile învățării/construcția învățării, motivația pentru învățare, funcționalitatea învățării și relevanța învățării.* Instrumente elaborate în baza criteriilor menționate au fost: *analiza documentelor, chestionarul pentru cadrele didactice, chestionarul pentru elevi, chestionarul pentru părinți, focus - grupul (pentru cadrele didactice, pentru elevi); interviul (conversația)* cu cadrele didactice și experiții în domeniul educației*, studiul de caz privind învățarea la elevi* [8].

În rezultatul acestui studiu am constatat că învățarea este cea mai neglijată componentă a procesului educațional. Totodată, motivația pentru învăţare și relevanţa conţinuturilor în raport cu schimbările sociale rămân o problemă actuală pentru sistemul de învăţământ. În acest sens abordarea integrată poate fi o cale de eficientizare a învăţării, iar încurajarea și stimularea emoţională, premise în luarea de atitudinii.

Aceste rezultate, ne-au orientat spre o nouă paradigmă ce este determinată de noile provocări ale societății contemporane, de documente europene, dar și realitățile educaționale pe plan național.

Examinând studiile elaborate de J. Piaget, J. Dewey, C. Illeris, J. Hattie, T. Wagner, H. Stolovitch, E. Keeps, P. Senge, P. Sahlberg, R. Marzano, L. Cozolino, S. Cristea, C. Cucoș, I. Neacșu, G. Albu, B. Nicolescu, L. Ciolan, E. Joița etc., dar și reflecțiile cercetătorilor autohtoni, am proiecta *Paradigma de reconfigurare a învățării în context inter/transdisciplinar* [10].

Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare, elaborată în cadrul proiectului, se axează pe o viziune largă, complexă asupra învățării și cuprinde în structura sa modele şi strategii de reconfigurare a învăţării orientate spre inter- şi transdisciplinaritate. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare,* este construită pe două dimensiuni: conceptuală și metodologică ce interacționează la nivelul procesului educațional în scopul formării competențelor - cheie – drept finalități educaționale și a unei culturi generale de a învăța [11].

Elementele esențiale ale modelului sunt: *condițiile externe* și *condițiile interne* ale învățării, concept care reprezintă *structura de bază a învățării*. Procesele de bază ale învățării: *interacțiunea* și *relația facilitantă* (C. Cucoș, V. Bâlici), procesele de *achiziție* reflectate în *rezultate de nivel „+1”*, constantele învățării: *fazele învățării, strategiile de învățare, autoreglarea, feedback-ul* [6, 11, 12].

Fiecare dintre acești factori include în sine alte elemente importante, precum ar fi *abilitățile cognitive, nivelurile de gândire*, *etapele motivării, diferențierea* etc.

Printre alte componente ale modelului, menționăm: Structurile complexe de învățare, Viziunea proprie de învățare, Competențele cheie, Cultura învățării, etc. [10, p. 34-37].

Structurile complexe în învățare (SCI*)* presupun asigurarea unei învățări eficiente în baza integralizării conținuturilor, fapt ce are ca rezultat formarea competențelor-cheie ale elevilor. Ideea de bază a acestei structuri este faptul de *a merge dincolo* de disciplinele școlare, *dar împreună cu ele* și de *a apropia școala de viața reală* prin formarea competențelor-cheie, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Această structură nu exclude sistemul disciplinelor școlare în general, fiind doar o treaptă de trecere spre o integralizare reală. Mijlocul de bază al acestei structuri este ***lecția integralizată, proiectată*** ca o *lecție aplicativă*, în cadrul fiecărei discipline.

Viziunea învățării proprii (VIP) – învățarea este *ghidată de viziune*, o viziune proprie privind învățarea. Elevii sunt capabili să-și creeze *o viziune proprie* a învățării pe parcursul școlarității și pentru aceasta au nevoie de contexte ce vor dezvolta abilitățile de cunoaștere. Viziunea proprie în învățare îi va ajuta pe elevi să-și construiască cunoașterea în dependență de propriile necesități ale elevilor [8, 11, 21].

Structurile complexe în învățare, viziunea învățării proprii sunt concept dezvoltate de T. Callo [8, 11].

Competențele-cheie - sunt finalitățile educației. Problema învățării este strâns legată de cea a formării/dezvoltării competențelor, în special a competențelor - cheie ce dezvoltă abilitatea de a gestiona diferit, dar adecvat provocările lumii prezente și ale viitorului. Formarea competențelor - cheie asigură fiecărui individ inserția socială reușită [10]. Idea reconfigurării procesului de învățare spre formarea de competențe cheie este promovată în cercetările dnei Hadîrcă M.

Cultura învățării - reprezintă o direcţie strategică a sistemului de învăţământ, cu scop de integrare socială. Proces de culturalizare a personalității elevului poate fi raportat la o rațiune epistemică a *abordării meritocrației. Meritologia este o oportunitate în învățare, susține* T. Callo. [11].

În aspect metodologic, *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare* valorifică aria curriculară drept grup de discipline școlare ce permite realizarea conexiunilor inter- şi transdisciplinar dintre competențe, obiective, conținuturi în vederea promovarea unui tip de învățare integrată. În acest sens la nivelul ariei curriculare sunt promovate modele și strategii care reprezintă demersurile moderne ale învățării.

În cadrul **arie curriculare *Matematică și Științe*** este valorificat *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM / STEAM şi a temelor cross-curriculare* care vor dezvolta la elevi strategii eficiente de învățare [9].

În cadrul ***ariei curriculare Limbă și comunicare,*** se valorifică modelul comunicativ-funcţional de studiere a limbilor, destinat structurării capacităţilor de comunicare socială; vehicularea unei culturi a învăţării adaptate la realităţile societăţii contemporane; conştientizarea identităţii naţionale ca premisă a dialogului intercultural şi a integrării europene ș.a. În ceea ce priveşte reconfigurarea învăţării spre finalităţile educaţionale formulate în termeni de competenţe - cheie, din punct de vedere metodologic se va axa prioritar pe formarea următoarelor competenţe: *a învăţa să înveţi, comunicarea eficientă în limba română / limba maternă / limbile străine, competenţa de literaţie* sau înţelegerea din lectură, susține cercetătoarea M. Hadârcă [13].

Strategiile valorificate au fost: *Strategia modulară a învățării, Strategia colaborării, strategia învățării organizaționale, Strategia viziunii împărtășite, Strategia abordării interacționale, strategia de formare a competenței de a învăța să înveți,*

În cadrul ***ariei curriculare Educație sociumanistă****, s-a valorificat modelul* educațional IB (Bacalaureat Internațional). Acest model propune practici foarte importante de promovare a învățării personalizate, integrate. În acest sens ne propunem să promovăm practici integrare în context inter/transdisciplinar prin *învățarea prin proiecte, situația de învățare integrată* [7, 10].

În cadrul ***ariei curriculare Arte*** se valorifică *modelul de învățare experiențială și învățarea STEAM.* Aceste modele permit: integrarea domeniilor de activitate artistică în context didactic și extradidactic; manifestarea spiritului critic și a respectului față de valorile naționale și cele ale altor culturi; vehicularea unei culturi adaptate la realităţile societăţii contemporane; explorarea relațiilor dintre arte (muzică, artele plastice) și Eul personal, manifestând cultură artistică ca parte componentă a culturii spirituale; conştientizarea identităţii naţionale ca premisă a dialogului intercultural şi a integrării europene ș.a. [16,17].

Toate demersurile metodologice prezentate au fost experimentate, implementate și dezvoltate în proiecte praxiologice concrete pentru fiecare arie curriculară [3, 7, 9, 13, 17].

Reperele metodologice de reconfigurare a învățării sunt adresate cadrelor didactice care promovează învățarea eficientă și de calitate. Implementarea noilor modele de învățare și construirea de contexte inter și transdisciplinare, cross-curriculare, comunicarea dintre domenii sunt direcții de reconfigurare a învățări astăzi.

Școala este o organizație care învață, iar pentru a obține rezultatele dorite sunt necesare eforturi comune. Ne referim la capacitatea instituțiilor de a evolua în comunități autonome și de a deveni apoi organizații în care se învață în mod continuu [21, p. 135]. Atributele esențiale sunt deschidere către a învăța din greșeli, dialogul sincer, reflecția constantă, construirea de mecanisme de învățare continuă. Toate sunt asociate cu ideea de dezvoltare sustenabilă a școlii [Apud 20].

Învățarea este o oportunitate de dezvoltare individuală și colectivă, iar atitudinea pozitivă pentru învățare determină performanța, deci succesul în învățare depinde de atitudinea pentru învățare. Această atitudine poate fi formată, iar profesorii vor întreprinde acțiuni în acest sens. Așadar, sunt necesare eforturi comune pentru a obține rezultatele dorite, pentru a apropia și a transforma învățarea într-o activitate plăcută, pentru a implementa noi modele de învățare și construi contexte inter/transdisciplinare, pentru a schimba atitudinea în învățare și a crea comunități care învață.

Așadar, ideile conceptuale, modelele și strategiile de reconfigurare a învățării elaborate în cadrul cercetării realizate, a clarificat teoretic și metodologic unele probleme cu referire la reconfigurarea procesului de învățare școlară și a oferit deschideri spre zone noi de investigare. Eficiența implementării modelelor, strategiilor și demersurilor didactice ține de competența cadrelor didactice și factorii de decizie.

Repere bibliografice:

1. Achiri I., Franțuzan L. et. al. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară *Matematică și Științe*. Chișinău: IȘE, 2022.
2. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014.
3. Callo T.(coord.) Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Limbă și comunicare. Chișinău, 2022.
4. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008.
5. Cristea S. Finalitățile educației. Vol. III. București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
6. Cucoș C. Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări. București: Editura Polirom, 2017.
7. Franțuzan L. (coord.) Bolduma V., Răileanu A. Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară *Educație sociumanistă*. Chișinău, 2022.

8. Franțuzan L. (coord.) Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare. Chișinău, IȘE, 2020.
9. Franțuzan L. (coord.) Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară *Matematică și Științe.* Chișinău, 2022.
10. Franțuzan L. Unele modele posibile de reconfigurare a procesului de învățare din învățământul general. În Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*, 21 octombrie 2022, UPS I. Creangă, CHIȘINĂU: Editura, Centrul Editorial Poligrafic, UPS.I. Creangă, 2022. p. 40-47.
11. Franțuzan L., Hadîrcă M., Callo T. (coord.) Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Monografie colectivă. Chișinău, 2021.
12. Gordon T., Burch N. Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. Editura Trei, București, 2011.
13. Hadîrcă M. (coord.) Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și Comunicare. Editura Print-caro, 2022.
14. Illeris K. Teorii contemporane ale învățării. București: Editura „Trei”, 2014.
15. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigmă. Iași. Institutul European, 2011.
16. Morari M. Integrating functions of music in learning and education. In: Review of Artistic Education, Volume no. 23 (2022), p. 96-110. https://sciendo.com/article/10.2478/rae-2022-0013
17. Morari M., Ursu Z. Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Arte. Chișinău, 2022.
18. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme. Iași: Editura „Polirom”, 2019.
19. Pânișoară G. Psihologia învățării. Cum învaţă copiii și adulţii? Iași: Editura „Polirom”, 2019.
20. Păun E. Școala viitorului sau viitorul școlii. Perspective asupra educației postpandemice. Iași: Polirom, 2022.
21. Senge P. Școli care învaţă. A cincea disciplină aplicată în educaţie. București: Editura Trei, 2016.

CZU:37.013.3
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p35-44

COMPETENȚELE-CHEIE ȘI PROBLEMA INTEGRĂRII CONȚINUTURILOR INSTRUIRII [1]

Maria HADÎRCĂ,
doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare şi Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
mariahadirca@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Rezumat: *Articolul argumentează necesitatea reconfigurarii actualului proces de învățare spre dezvoltarea competențelor cheie, care sunt stabilite de Codul Educațional ca obiective finale ale procesului educațional din R. Moldova. Articolul discută, de asemenea, corelația competențelor disciplinare cu competențele transdisciplinare/cheie, precum și integrarea conținutului instruirii, evidențiind rolul abordărilor inter și trans-curriculare în creșterea eficienței procesului educațional.*

Cuvinte-cheie: *instruire/învățare, process educațional, conținut curricular, integrare, competențe cheie, obiectiv educaționale.*

Abstract: *The article argues for the need to reconfigure the current learning process towards the development of key competencies, which are set by the Educational Code as final objectives of the educational process in R. Moldova. The article also discusses the co-relation of disciplinary competencies with trans-disciplinary / key competencies, as well as the integration of the content of instruction, highlighting the role of inter- and trans-curricula approaches in enhancing the efficiency of the educational process.*

Keywords: *instruction/learning, educational process, curricula content, integration, key competencies, educational objectives.*

Introducere. În educație, ca și în oricare alt domeniu, urmărirea tendințelor de dezvoltare este un lucru pe cât de necesar pe atât de important, întrucât, se știe, acestea indică sau prefigurează o schimbare, care, la rândul ei, determină studii de analiză și provoacă dezbateri, animă spiritele reflexive și inovatoare, în urma cărora se și conturează alte viziuni și perspective de abordare a fenomenelor, noi concepte și metodologii de aplicare, în scop de eficientizare a sistemului și procesului de învăţământ, *eficientizare* fiind cuvântul de ordine ce pivotează acțiunile de schimbare la etapa actuală.

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Analiza tendinţelor de dezvoltare a educaţiei manifeste în contextul primelor două decenii ale secolului XXI ne-a permis să constatăm că *abordarea instruirii în bază de competenţe* s-a dovedit a fi cea mai puternică mișcare în modernizarea educaţiei şi formării, care a cuprins întreg spaţiul educaţional european, inclusiv cel al R. Moldova, și a determinat schimbări de viziune asupra învăţării, ca proces și produs, apariţia de noi concepte și modele educaţionale, impunând și o reconfigurare a procesului actual de predare-învăţare-evaluare dinspre obiectivele pedagogice spre formarea de competenţe necesare elevului. O dovadă în acest sens o reprezintă ultimele evoluţii în domeniul elaborării documentelor de politici educaţionale dezvoltate la nivel european şi naţional, dar și practicile de implementare a acestora în diverse țări.

Dezvoltarea în cadrul acestei abordări a conceptului de *competenţe-cheie,* care au fost definite ca *un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) şi atitudini, de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea* şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională [5] se înscrie în tendința de eficientizare a învățării, care vizează reorientarea procesului de învățământ spre atingerea unor finalități globale, transdisciplinare, concretizate în sistemul celor 8 competenţe-cheie europene, promovate astăzi atât la nivel de politici educaţionale, cât şi la cel de proiectare a procesului de predare-învăţare-evaluare.

Argumente pentru reconfigurarea învățării. La etapa actuală, abordarea instruirii în bază de competenţe-cheie este considerată cea mai adecvată tendință de reconfigurare pedagogică a activităţii de predare-învăţare-evaluare în vederea pregătirii tinerilor pentru viaţă, mai ales, după ce Parlamentul European, prin Recomandarea L 394/13 (din 30.12.2006) a stabilit cele 8 competenţe-cheie necesare fiecărui individ european, menite să-i asigure adaptarea flexibilă la o lume în rapidă schimbare şi profundă interconectare.

În sensul acestei abordări, paradigma de reconfigurare a procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie se întemeiază pe concepția învățării pe tot parcursul vieții, fundamentele teoretice și aplicative ale căreia au fost sistematizate anterior [1], iar premisa de bază de la care se porneşte în această abordare, după cum subliniază cercetătorii D.S. Ryscen și L.S. Salganik, este următoarea: *orice fundament conceptual sau teoretic pentru definirea şi selectarea competenţelor-cheie este influenţat de concepţiile despre indivizi şi societate şi de ceea ce este valorizat în societate şi în viaţă, în condiţii socioeconomice şi politice date* [6, p. 7].

În schimb, cadrul conceptual care ghidează actualmente definirea și selectarea competențelor-cheie, evidențiază L. Ciolan, se axează pe următorii patru factori: (1) modele teoretice și conceptuale ale învățării; (2) viziuni asupra societății și indivizilor; (3) contextul cultural și variabilitatea individuală; (4) negocierea politică în construirea sensului învățării [4, p. 146].

Organisme internaționale, precum UNESCO sau OECD (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare) s-au ocupat de identificarea, definirea și selectarea unui sistem de competențe-cheie, drept urmare, astăzi avem Recomandările europene (2006; 2018) privind competențele-cheie necesare de format prin învățământul de bază, care sunt promovate și implementate în tot spațiul educațional european, iar cercetările și proiectele de inovare cele mai semnificative dezvoltate în acest sens aparțin unui consorțiu multinațional de instituții – CIDREE (Consorțium of Institutions for Development and Research in Education in Europe).

Spre o didactică a competențelor. Așadar, ne mișcăm spre o didactică a competențelor, cercetători cu renume în pedagogia europeană a competențelor, B. Rey, J.-M. De Kitele, Ph. Meirieu, M. Minder ș.a., precum și cei de nivel național – C. Bîrzea, D. Badea, I. Neacșu, V. Flueraș, L. Ciolan ș.a. au contribuit esențial la dezvoltarea aceastei „paradigme de utilitate a învățării", ultimul dintre cei citaţi formulând mai multe argumente privind necesitatea reconfigurării procesului actual de învăţare în perspectiva formării competenţelor-cheie, din care cităm doar trei ….?:

- Contextul economic şi social mereu în schimbare influenţează astăzi mai mult ca oricând dezvoltarea educaţiei, el defineşte scopurile educaţiei şi achiziţiile învăţării, iar tehnologiile informaţionale şi de comunicaţie schimbă realitatea educaţională.
- Pentru a face faţă incertitudinilor şi schimbărilor continue caracteristice economiilor de piaţă, elevii au nevoie de competenţe strategice, cum ar fi comunicarea eficientă, a învăţa să înveţe, lucrul în echipă, rezolvarea de probleme etc.
- Conceptul de învăţare capătă noi semnificaţii: *a învăţa să ştii/să cunoşti; a învăţa să faci; a învăţa să munceşti împreună cu alţii; a învăţa să fii; a învăţa să te transformi pe tine şi să schimbi societatea* [4, p. 61-69].

În aceste condiţii, sistemele educaţionale, dar mai ales, cercetătorii angajați în domeniu, trebuie să răspundă schimbărilor provocate de această reorientare a învățării, astfel încât ea să devină mai funcțională, iar provocarea principală, susține acelaşi autor, la care experţii în educaţie şi conceptorii de curriculum trebuie să facă faţă acum este identificarea unui răspuns la întrebarea: *cum să se facă trecerea de la o cultură a învăţării de tip academic la o cultură a învăţării de tip funcţional-pragmatic, de la predominanţa monodisciplinarităţii spre deschiderile oferite de inter- și transdisciplinaritate?* [idem, p. 70]

Precizăm că, la momentul dat, conceptul de competenţe-cheie exprimă cel mai bine latura funcţional-pragmatică a învăţării, iar includerea în această sintagmă a cuvântului *cheie* sugerează necesitatea canalizării acțiunii de predare-învățare-evaluare spre *ceea ce este esențial pentru elev*, în vederea atingerii unor finalități globale, de bază, care să-i ofere răspunsuri privind sensul învățării permanente în societatea cunoașterii și deschiderea de noi orizonturi pentru dezvoltarea personalității sale.

În acest sens, formarea competențelor-cheie prin educația de bază reprezintă o prioritate declarată a sistemelor europene de învățământ, iar aceasta derivă din contextul exigent al schimbărilor şi transformărilor ce se produc actualmente în toate domeniile vieţii, fiind legate de specificitatea învăţării în secolul XXI, de necesitatea adaptării indivizilor la aceste schimbări, prin extinderea învăţării pe tot parcursul vieţii, și a achiziționării unor competențe strategice în acest scop etc. și are în vedere implementarea obiectivelor modelului educativ elaborat pentru educația secolului XXI: *a învăţa să ştii/să cunoşti; a învăţa să faci; a învăţa să munceşti împreună cu alţii; a învăţa să fii; a învăţa să te transformi pe tine şi să schimbi societatea.*

În cazul învățământului din Republica Moldova, ideea de reconfigurare a procesului actual de învățare spre formarea strategică de competențe-cheie s-a conturat în cadrul proiectului de cercetare *Reconfigurarea procesului de învăţare din învăţământul general în contextul provocărilor societale,* în care cercetătorii au conceptualizat și verificat în practica educațională modele și strategii ce vizează producerea unei schimbări de perspectivă în modul actual de predare-învățare-evaluare și instaurarea unui tip de instruire integrată, bazată pe învățarea inter- și transdisciplinară, necesară în contextul aplicării cunoștințelor achiziționate. Reconfigurarea învățării în această perspectivă ar trebui să soluționeze mai multe probleme cu care se confruntă sistemul și procesul de învățământ din R. Moldova, între care evidenţiem:

- neconcordanţa ofertei educaționale în raport cu finalitățile procesului de învăţământ stipulate în Codul Educației;
- insuficienţa cunoașterii disciplinare, în raport cu cerinţele de dezvoltare a competenţelor solicitate pe piaţa muncii;
- neglijarea dimensiunii sociale şi a celei psihoemoţionale în procesul de predare-învăţare;
- analfabetismul funcţional al elevilor demonstrat la nivel de testare PISA ş.a.

După cum subliniază S. Cristea, anume cercetarea pedagogică este cea care se ocupă de soluționarea problemelor acumulate, la un moment dat, în sistemul de învățământ și are drept scop „reglarea-autoreglarea procesului de învățământ”. Cercetările efectuate în ultimii ani în domeniul reglării-autoreglării și dezvoltării curriculare a procesului de învățământ au demonstrat necesitatea pregătirii acestuia pentru un alt tip de învăţare: „una de tip integrat, care să fie puternic angajată social, orientată de contextul aplicării și neapărat centrată pe rezolvarea de probleme”, astfel încât să asigure dobândirea de competenţe transdisciplinare, care să permită oamenilor să facă faţă noilor provocări [4, p. 35].

Care este situația competențelor-cheie în învățământul din R. Moldova?

Actualmente, sistemul de învățământ din R. Moldova a adoptat, prin documentele sale de politici educaționale, o viziune funcţional-pragmatică asupra educaţiei şi învăţării, pe care a transpus-o în curriculumul școlar, iar, prin intro-

ducerea competenţelor-cheie în *Codul Educaţiei* şi *Cadrul de referinţă al curriculumului naţional*, și-a sincronizat demersurile de modernizare a învățământului în acord cu recomandările europene în acest sens, orientându-i astfel pe conceptorii de curriculum și pe didacticieni spre dezvoltarea de noi modele teoretice și metodologii de predare-învățare-evaluare, care să conducă la achiziționarea de către elevi a competențelor-cheie.

Paradigma instruirii în bază de competenţe, care stă astăzi la baza curriculumului național implementat în procesul de învățământ, este centrată pe subiectul care învaţă şi vizează axarea activităților de predare-învățare pe formarea de competenţe disciplinare, astfel încât la sfârşitul şcolarităţii obligatorii elevii să fie înzestraţi cu sisteme de competențe de acest tip, mai puțin însă a celor transdisciplinare, cum sunt competenţele-cheie, care chiar sunt necesare acestora din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, pentru a le permite să acceadă mai ușor în viața de adult și să poată face față problemelor și provocărilor din viața reală [5].

În același timp, alte documente normative, cum sunt planul de învăţământ sau curricula disciplinare sunt construite după modelul instruirii centrate pe disciplinele școlare și a domeniilor academice de învățare, pe când instruirea bazată pe formarea de competenţe-cheie solicită conexiunea acestora și punerea activităților de predare-învăţare-evaluare într-o altă perspectivă – cea a inter- şi transdisciplinarităţii, de aceea considerăm că inserarea listei de competenţe-cheie în preambulul fiecărui curriculum disciplinar este doar un prim pas, care însă nu soluționează problema implementării acestora în procesul de învăţământ.

Mai mult, competenţe-cheie solicită nu doar un alt mod de proiectare şi de organizare a conţinuturilor învăţării în planul de învăţământ, curriculum și manuale şcolare, ci și o altă abordare a practicii de formare profesională (inițială și continuă) a cadrelor didactice în vederea pregătirii lor pentru realizarea procesului de predare-învăţare-evaluare centrat pe producerea cunoașterii de tip integrat, astfel încât profesorii să se axeze nu doar pe activităţi strict disciplinare, ci şi pe abordarea integrată a gestionării timpului de instruire, prin proiectarea inter- sau chiar transdisciplinare a conţinuturilor învăţării.

Prin urmare, în condițiile când „s-a constatat că disciplinele școlare tradiționale nu mai sunt suficiente pentru a permite construcția de cunoștințe și competențe de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială” [4, p. 160], posibilitatea integrării diferitelor aspecte ale cunoaşterii disciplinare apare ca o altă problemă necesară de soluționat pentru teoreticienii şi proiectanţii învăţării, dar şi ca o altă *mare provocare* pentru profesorii practicieni. Reamintim că asupra problemei date s-au expus cercetători de nivel internaţional, precum L. D' Hainaut, J. Dewey, J. Moffett, D. Walker ş.a., iar cercetători de nivel naţional, cum ar fi B. Nicolescu, S. Cristea, T. Callo, L. Ciolan ş.a., au adus contribuții impor-

tante la dezvoltarea acestei abordări, prin elucidarea conceptelor pedagogice de *interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, integralizare pedagogică, curriculum integrat* ş.a.

În literatura pedagogică recentă, cei mai cunoscuţi exponenţi ai abordărilor integrative sunt, din punctul nostru de vedere, cercetătorii T. Callo şi L. Ciolan, care au descris modele, au determinat căi şi niveluri posibile de integrare curriculară, au elaborat fundamente teoretice şi metodologice pentru conceptualizarea unui curriculum de tip integrat, deschizând astfel calea pentru dezvoltarea altor cercetări în problematica vastă a învăţării integrate.

Cercetările pe tema integrării pedagogice a conținuturilor educaționale s-au dezvoltat și în cadrul proiectului de cercetare instituţională *Reconfigurarea procesului de învăţare din învăţământul general în contextul provocărilor societale,* care s-a axat pe identificarea unor modele şi strategii de învăţare inovatoare, capabile să conducă la eficientizarea procesului actual de învăţământ şi la creşterea relevanţei rezultatelor şcolare, pe elaborarea unor metodologii de formare a competenţelor-cheie, care au fost sistematizate în *Paradigma de reconfigurare a procesului de învăţare* [2], aceasta fiind urmată de ghiduri metodologice ce orientează cadrele didactice cum să proiecteze şi să realizeze activităţile de predare-învăţare în manieră integrată, astfel încât să se ajungă la atingerea acestor finalităţi educaţionale.

Din perspectivă didactică, explică L. Ciolan, *a integra* înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părţi separate într-un întreg funcţional şi armonios, iar *integrarea* presupune acţiunea pedagogică de a face să interrelaţioneze diverse elemente ale acestui întreg, pentru a a-l face să lucreze la nivel superior. Integrare înseamnă, aşadar, punerea în relaţie a disciplinelor şcolare, cu scopul de a evita izolarea lor tradiţională, crearea de conexiuni semnificative între teme sau competenţe, care, de regulă, sunt formate disparat, în interiorul diferitelor discipline, prin dezvoltarea unui curriculum integrat, bazat pe abordarea inter- sau transdisciplinară a conţinuturilor instruirii, pentru a focaliza învăţarea asupra unor probleme comprehensive ale vieţii sau a unor arii mai largi de studiu [4, p. 115].

Dacă ne raportăm la actualul model de instruire, centrat pe învățarea unor discipline planificate în planul de învăţământ și implementate prin curricula școlare, numite şi *obiecte de studiu*, acest model educațional apare ca unul depăşit, întrucât nu are în vedere perspectiva integralizării conținuturilor învățării, nu permite organizarea învățării *dincolo de discipline* vizează, prin abordarea inter- sau transdisciplinară a conţinuturilor instruirii, solicitată de paradigma competențelor-cheie.

În schimb, modelul unui *curriculum integrat*, susține L. Ciolan, bazat pe abordări inter-/transdisciplinare, subordonate unor teme cross-curriculare și cu accent pe formarea unor competenţe-cheie transversale şi transferabile, care asig-

ură esențializarea conținuturilor învățării, permite legătura cu experienţele cotidiene ale elevilor şi cu contextul în care ei trăiesc, ar fi o soluție ce ar putea face învăţarea mai eficientă, autorul propunând o reconstrucţie curriculară, bazată pe integrarea conţinuturilor instruirii. Iată câteva argumente formulate de acest autor prin care ne demonstrează avantajele integrării curriculare:

- Integrarea situează procesul de învăţare în optica globală a unităţii cunoaşterii;
- Integrarea înseamnă stabilirea de relaţii clare de convergenţă între cunoştinţele, capacităţile, atitudinile şi valorile ce aparţin unor discipline distincte;
- Integrarea motivează şi dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relaţii şi de a crea noi modele, sisteme şi structuri prin învăţare;
- Integrarea dezvoltă gândirea complexă şi critică; favorizează rezolvarea de probleme etc. [idem, p. 162]

Având în vedere aceste avantaje, se impune cu necesitate trecerea de la învățarea strict disciplinară la o abordare integrată a acesteia, prin elaborarea unui curriculum integrat, care „nu trebuie să se centreze separat și independent pe dezvoltarea unui aspect sau altuia al personalității copilului, ci să-l privească pe acesta în integralitatea sa: să necesite cooperarea efectivă între persoanele implicate în producerea învățării; să valorifice resursele pe care comunitatea locală le oferă pentru învățare; să promoveze o viziune constructivistă asupa învățării etc” [ibidem, p. 173].

Modalități de integrare curriculară. Orice proces de revizuire și dezvoltare curriculară trebuie să încerce valorificarea altor modele educaționale. Modele de referinţă şi practici internaţionale de integrare curriculară a conținuturilor instruirii, cum ar fi STEM, STEAM, STREAM ș.a., au fost analizate și valorificate de către cercetătorii încadrați în proiectul sus-numit, fiind înțelese ca posibilități reale de reconfigurare a învăţării spre învăţarea de tip integrat (pe arii curriculare), care au fost transpuse apoi în ghiduri metodologice, pentru a oferi cadrelor didactice strategii inter- și transdisciplinare de predare-învățare-evaluare capabile să favorizeze formarea de competenţe-cheie [3].

Viziunea împărtăşită asupra învăţării, strategia modulară a învăţării sau *strategia învăţării prin colaborare* sunt câteva repere metodologice de reconfigurare a procesului educational actual spre învăţarea de tip integrat, care pun accent pe formarea inter- / transdisciplinară a competenţelor-cheie, demersul acesta fiind legitimat prin prevederile unor importante documente naţionale de politică educaţională, cum ar fi Codul Educaţiei şi Cadrul de referinţă al curriculumului national la care am mai făcut referință.

Strategia colaborării, de exemplu, se bazează pe două tipuri de abordare integrată a conținuturilor educaționale în procesului de învățământ:

- **abordarea interdisciplinară,** care este o formă mai simplă de integrare a conţinuturilor învăţării, cu accent pe legăturile dintre două sau chiar trei discipline școlare în scop de formare a unor competențe-cheie;
- **abordarea transdisciplinară,** care apare ca forma cea mai integrată a învăţării, ce conduce la întrepătrunderea mai multor discipline de învăţământ, făcând posibilă trecerea „dincolo" de aceste materii și asigurând formarea de competenţe-cheie [3, 4].

În această strategie, procedura de integrare curriculară a cunoștințelor din domenii diferite reprezintă *noul context al învățării*, profesorul fiind cel care trebuie să știe *a conduce strategic* procesul de învăţare spre ţinta finală, adică spre achiziționarea de către elevi a unei sau altei competențe-cheie, folosind metodele interactive şi antrenând elevii în situaţii autentice de învățare. Respectiv, acțiunea de *predare* este înlocuită cu cea de *organizare* inter- şi transdisciplinară a situațiilor de învățare, iar *metodele interactive* alese cu discernământ și *situațiile de învățare* bine construite sunt mijloacele de bază care declanșează și întrețin cooperarea profesor – elev, elev – elev, elev – grup de elevi, determinând interactivitatea elevilor, prin urmare, cadrul didactic este cel responsabil de crearea unor situații reale de învățare, care să provoace interesul pentru studiu, conexiunile inter- şi transdisciplinare și schimbări pozitive de atitudine în comportamentul acțional al elevilor.

Astfel, integrarea curriculară trebuie înțeleasă ca un nou proces de organizare a învățării de și punere în relație a disciplinelor de învățământ, în scop de *armonizare* a conținuturilor instruirii. Integrarea situează procesul de învățare în optica globală a unității cunoașterii și că anume integrarea curriculară „va capacita cel mai bine elevii să relaționeze cu sens experiențele lor școlare cu cele din afara școlii, dar și cu propriile nevoi și interese de dezvoltare" [ibidem, p. 117], prin urmare, învăţarea centrată pe formarea-dezvoltatea de competenţe-cheie nu poate fi realizată decât în contexte integrate, fiind orientată spre dezvoltarea înțelegerii unitare a fenomenelor și problemelor de viaţă necesare de soluționat.

Cercetările experimentale realizate la subiectul dat [2, 3] au demonstrat că procesul de formare a sistemului de competenţe-cheie, inclusiv în cadrul unui curriculum centrat pe învățarea disciplinelor de învățământ, este unul complicat, după cum este complexă și structura competenţei, care însă poate fi realizat cu succes, dacă acest proces va fi axat pe conexiunea inter-/transdisciplinară a acțiunii de predare-învăţare-evaluare şi dacă profesorii vor fi şti să coopereze şi să utilizeze cele mai eficiente strategii, angajându-se ei înșiși în elaborarea unor proiecte didactice de tip modular, care să vizeze o anumită competență-cheie.

De aici, necesitatea unei *schimbări de viziune* a cadrelor didactice asupra modului tradițional de proiectare și realizare a activității de predare-învățare-evaluare, ei înțelegând că nu mai pot rămâne *a fi prizonieri în specialitatea lor,* ci că

trebuie să treacă de la abordarea strict disciplinară a predării-învățării la abordări de tip inter- şi transdisciplinar a conţinuturilor instruirii. Or, cadrul didactic rămâne a fi factorul decisiv în reorientarea procesului de învăţare spre formarea de competenţe-cheie, finalitățile de bază ale procesului actual de învățământ.

Respectiv, pentru ca această schimbare de optică să se producă realmente, la nivel de management al învățării este necesară o strategie pedagogică de implementare a competențelor-cheie, iar profesorii au nevoie de mai multă informare în acest sens, dar şi de activități de formare-dezvoltare profesională adecvată în sensul reconfigurării practicilor actuale de predare-învăţare-evaluare înspre competențele-cheie, de cunoașterea strategiilor şi metodelor eficiente de implementare a acestora, care pot fi aplicate chiar în condițiile unei proiectări disciplinare a instruirii școlare, făcându-se apel la creativitatea pedagogică.

Concluzii. Așadar, prin includerea competențelor-cheie în Codul Educaţiei sistemul de învățământ din R. Moldova s-a înscris în tendința europeană de modernizare a educației și instruirii, având ca scop eficientizarea procesului educațional și o mai bună racordare a acestuia la cerințele sociale, competențele-cheie reprezentând valoarea adăugată conceptului de instruire bazată pe formarea de competențe.

Totuşi, implementarea sistemului de competenţe-cheie în procesul de învăţământ din R. Moldova nu a devenit deocamdată o realitate educativă, așa cum se face în sistemele europene, de aceea dezideratul de formare a acestora prin învățământul de bază reprezintă o problemă necesară de soluționat. Reconfigurarea învățării spre atingerea acestor finalități poate conduce la soluționarea acestei probleme, dar aceasta presupune reconstrucția din aceeași perspectivă a planului de învăţământ și a curriculumului şcolar.

Or, ceea ce trebuie să se înţeleagă însă atât la nivel de planificare și proiectare a învățării, cât şi la cel de realizare a practicii educaţionale este faptul că adoptarea de către sistemul de învăţământ a competenţelor-cheie ca finalităţi educaţionale pune activitatea de predare-învăţare-evaluare într-o altă perspectivă – cea a inter- şi transdisciplinarităţii, iar aceasta solicită instituțiilor de formare profesională pregătirea adecvată a cadrelor didactice în acest scop, prin cunoașterea și implementarea altor modele, strategii şi tehnici de proiectare şi realizare a demersului educaţional, care să înscrie procesul învăţării într-o dinamică a dezvoltării competenţelor-cheie prin toate disciplinele de învăţământ.

Prin urmare, competenţele-cheie reprezintă astăzi *noțiunea-nucleu* sau reperul de bază în reconfigurarea procesului de învățare spre obținerea unor rezultate mai relevante pentru elev și pentru societate, iar integrarea inter- şi transdisciplinară a conţinuturilor educaționale apare ca o posibilitate de esențializare și de intercorelare a învăţării, cu precizarea că abordările inter- şi transdisciplinare a conținuturilor învăţării nu vor conduce la dispariţia disciplinelor şcolare, acestea

vor continua să figureze atât în planul de învăţământ, cât și în curriculumul școlar, doar că mai interconectate şi mai direcționate spre formarea unor competenţele-cheie, necesare pentru dezvoltarea personală și socială a individului.

Șansa ca ideile conceptuale, modelele și strategiile de reconfigurare a învățării elaborate în cadrul proiectului de cercetare *Reconfigurarea procesului de învăţare din învăţământul general în contextul provocărilor societale* să devină realitate ține de capacitatea și voința politică a celor de la conducerea sistemului de învățământ de a le pune în aplicare, prin elaborarea și aplicarea *unei strategii de implementare a competențelor-cheie* în procesul de învățământ, precum și de capacitatea cadrelor didactice de a înțelege, accepta și susține ideile privind necesitatea acestei schimbări de perspectivă privind rezultatele învățării școlare ca proces și produs.

Referinţe bibliografice:

1. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M. et al. *Educaţia integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice şi aplicative.* Chişinău: IŞE, 2015.
2. Callo T., Hadîrcă M., V. Bâlici et al. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învăţare.* Chișinău: IȘE, 2021.
3. Callo T., V. Bâlici, Hadîrcă M. et al. *Repere metodologice de reconfigurare a învăţării. Aria curriculară Limbă şi Comunicare.* Chişinău: UPS Ion Creangă, 2022.
4. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008.
5. MECC al Republicii Moldova. *Cadru de referinţă al curriculumului naţional.* Chişinău: Liceum, 2017.
6. Rychen D. S., Salganik L. S. *Definition and Selection of Key Competencies*. INES, General Assembly. A Contribution of the OECD Program DeSeCo, 2000.

CZU: 37.015.3
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p45-52

AFECTIVITATEA – O CONDIŢIE PEDAGOGICĂ PRINCIPIALĂ ÎN REALIZAREA ÎNVĂŢĂRII UMANE[1]

Veronica BÂLICI,
doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare şi Transfer Tehnologic
al Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău, R. Moldova
veronicabalici@yahoo.com
ORCID iD: 0000-0003-4636-6801

Rezumat: *Articolul abordează dimensiunea pedagogică a aspectelor emoțional-afective, relevând importanța afecțiunii în educație/învățare, în relațiile interpersonale. Fiind parte fundamentală a activității mentale umane, afectivitatea devine o condiție pedagogică fundamentală pentru o învățare eficientă. Aceasta presupune o formare completă (nu doar intelectuală, ci și emoțională) a elevului. Relațiile interumane sunt de neconceput în absența implicării afective, a iubirii ca limbaj, a imaginației. Dragostea încurajează, unește, edifică, îmbogățește, nu aduce decât bucurie. O comunicare perfectă se formează prin iubire ca limbă, ca întâlnire specială, contribuind nu numai la dezvoltarea propriei personalități a elevului, dar și aducând o cunoaștere profundă a lumii. Învățarea prin comuniune devine învățarea prin iubire și este o întâlnire spirituală plină de tandrețe, respect și dăruire.*

Cuvinte-cheie: *învățare, afectivitate, relație, dragoste, dragoste ca limbă.*

Abstract**:** *The article addresses the pedagogical dimension of the emotional-affective aspects, revealing the importance of affection in education/learning, in interpersonal relationships. As it is the fundamental part of human mental activity, affectivity becomes a fundamental pedagogical condition for an efficient learning. This presupposes a complete (not only intellectual, but also emotional) formation of the student. Interpersonal relationships are unthinkable in the absence of affective involvement, of love as a language, of imagination. Love encourages, unites, edifies, enriches, brings only joy. A perfect communion is formed through love as a language, as a special meeting, contributing not only to the development of the student's own personality, but also bringing a deep knowledge of the world. Learning through communion becomes learning through love and it is a spiritual meeting full of tenderness, respect and giving.*

Keywords: *learning, affectivity, relationship, love, love as a language.*

[1]Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Logica societății actuale, care este una a fragilității ordinii și a relațiilor umane, a perturbărilor existenței noastre, ne îndeamnă să căutăm claritatea, ordinea stabilă, în scopul „integrării sociale și a eficienței personale" [2, p. 16]. Curajul și iubirea, pasiunea și căldura, transparența și inteligibilitatea devin pentru un profesor serios moduri de abordare și de implicare în viață și în activitatea profesională, de formare a relațiilor educative, așa încât elevii săi să fie motivați, încrezători, afectuoși, empatici, să-și exprime cu pregnanță identitatea. Astfel, putem spune, se realizează arta pedagogiei autentice, care tinde să se fundamenteze pe un proces de învățare prin iubire (afecțiune, atașament).

Afectivitatea este partea fundamentală a vieţii mentale umane, baza pe care se construiesc și se clarifică relaţiile omenești, dar şi legăturile noastre cu mediul înconjurător. Gândirea este înţeleasă și ea prin felul nostru de a simţi, fiind afectată puternic de emoţii. Prin urmare, este foarte importantă.

Între afectivitate și emoții nu există mari diferențe, doar din punct de vedere practic ele sunt diferite. Afectivitatea înglobează constituente „*raționale, relativ conștiente*; cu semnificație în *a explica* viața psihică, în a introduce doza de cognitiv (de intelectual), de teoretic și de simbolic" [13, p. 161]. Emoțiile sunt greu de supravegheat. Semnificația lor definitorie constă în *a înțelege* viața. Rațiunea lor adâncă este „de a trece dincolo de condițiile în care o ființă umană acționează, de a lua o atitudine pozitivă față de subiectiv, de trăire, de a pătrunde în interiorul fenomenului și a avea reacții adecvate integrate, globale și complexe față de experiența" distinctă a oricărei ființe umane [*Ibidem*].

Categoriile emotional-afective sunt multe și variate. Dar printre emoțiile primare sunt analizate bucuria, tristețea, frica, furia, disprețul, rușinea ș.a. Fiecare emoție joacă un rol enorm în viața noastră, ele dezlănțuie acțiunea din noi și ne determină să luăm decizii imediate. Sentimentele sunt trăiri psihice care țin mai mult de relații și au o durată de existență mai lungă (*dragostea, prietenia* etc.) [6; 11; 12; 14].

Așadar, se cere o viziune clară privind educația afectivă, care devine o condiție pedagogică principială în realizarea învățării umane. Educația emoțional-afectivă este nu numai o exigență morală, ci și o sarcină plină de responsabilite [11]. Reconfigurarea învățării nu poate fi realizată fără o formare completă a elevului (intelectuală, emoțională, fizică). Valorificarea resurselor afective, motivaționale (pe lângă fructificarea permanentă a resurselor cognitive și empirice) servește la integrarea adecvată a elevilor în societate [7, p. 29]. Acestea reprezintă cerințe cu caracter normativ privind necesitatea exploatării funcțiilor ce vizează „formarea-dezvoltarea psihologică a personalității educatului, cognitivă (accentuată în cadrul procesului de învățământ), dar și noncognitivă (insuficient activată sau chiar neglijată în cadrul procesului de învățământ); formarea-dezvoltarea socială a personalității educatului, culturală, civică" [*Ibidem*, p. 30; 16].

În contextul acesta vom reflecta asupra unora dintre cele mai vaste aspecte: *dragostea ca limbaj*, *relațiile umane* și *forța imaginației*, *frumusețea omului în*

comuniune, învățarea prin iubire. Vom încerca să clarificăm de ce este atât de importantă iubirea (când tratăm subiectul afectivității)? Dar a răspunde la întrebarea *Ce este iubirea?* este o misiune complicată, dificilă.

G. Albu nu este singurul care crede că problema *iubirii în educație* nu poate fi evitată, căci „*umanismul se revarsă prin iubire, iar iubirea alimentează și întreține umanismul*"; „Iubirea nu poate lipsi din activitatea didactică, din conceperea şi derularea lecţiilor, din inima profesorului, din relaţia profesor-elev. Iubirea nu limitează, ea extinde libertatea celui iubit" [1, p. 88].

Iubirea adevărată este plină de respect, ea nu limitează, nu pune obstacole, nu produce închisori. Din iubire facem bine și *dăruim* pur şi simplu. Iubirea încurajează, creează libertate şi bucurii. De aceea, iubirea îl susține pe elev să se transforme, să evolueze, să-şi învingă incapacitățile, limitele, să-şi îmbogăţească experienţa, să se autocunoască. „Hrănită cu iubirea noastră, persoana iubită îşi revelează aspecte noi ale personalităţii; învaţă să îşi protejeze adecvat vulnerabilităţile, transformă ceea ce este grosier" [*Ibidem*, pp. 88-89].

Aşadar, întemeierea actului educativ/de învățare pe iubire este o condiţie nepreţuită, deoarece, subliniază G. Albu, „acolo unde domină iubirea, nu există voinţă de putere și acolo unde domneşte puterea, lipseşte iubirea (C. G. Jung, citat de Hollis, 2009) [*Ibidem*, p. 90].

Pentru multă lume relația dintre cunoaștere și iubire pare a fi greu de înțeles, constată C. Cucoș: la nivelul simțului comun acestea „par să se situeze la antipozi, fiind două performanțe ce antrenează facultăți umane incompatibile, care se anulează reciproc, iar atunci când se caută adevărul, întâlnirea lor trebuie evitată" [9, p. 101]. Se consideră deci că „amestecul dintre sentimente și gândire nu face decât să tulbure actul rațional, iar iubirea deturnează orice act cognitiv" [*Ibidem*].

Este, fără îndoială, greșit să se creadă așa. Cum e posibil, ne întrebăm, a învăța sau a cunoaște iubind? Ce poate aduce sentimentul iubirii în procesul de cunoaștere a lumii și a semenilor? Pentru a răspunde la aceste întrebări, C. Cucoș face anumite precizări. Cunoașterea, așadar, dez-vrăjește lumea, este însoțită de neliniști și îngrijorări excesive; ea e mandră, ambițioasă, dar relativă; Cunoașterea produce, mai degrabă, neînțelegeri sau dezbinări. Fără iubire, cunoașterea „își pierde direcția", „nu are nici un obiectiv, nici un sens" și, drept urmare, se poate „întoarce împotriva omului și a omenirii" [*Ibidem*, p. 102]. Iubirea, în schimb, sporește misterul, echilibrul, pacea. Iubirea liniștește, unește, edifică, îmbogățește și adâncește, aduce multe bucurii. Complementarea celor două facultăți este extrem de necesară, oportună: „iubirea fără rațiune devine oarbă, iar cunoașterea fără iubire rămâne rea și stearpă" [*Ibidem*].

Că iubirea este „*corolar a ceea ce suntem și sperăm să fim*", nu ne îndoim, dar este dificil a trata acest subiect din motive evidente. Din dragoste „emerge existența și tot ceea ce ține de ea"; Ea este „cuminte, discretă, tăcută"; „nu se arată, nu se declară"; „se retrage paradoxal dincolo de evidențe sau de semnele prezenței acesteia" [*Ibidem*].

Dragostea este cea mai valoroasă pentru că declanșează o dinamică greu de înțeles pentru noi și, deși e cuminte și tăcută, presupune un curaj extrem de mare, concentrare, atenție. Fără sacrificiu și uitare de sine în folosul celorlalți este inutil să vorbim despre ea. Iubirea se manifestă necondiționat. Ea este „aducătoare de evidență, naturalitate, de firesc și libertate" [*Ibidem,* p. 104]. Situându-se „deasupra oricărei forme de existență", iubirea stă la baza unei ontologii autentice fiind paradox și chemare misterioasă. Este cea mai autentică stare de percepere și trăire a prezentului, de asumare calmă, liniștită a lui *aici* și *acum* [*Ibidem*].

Întrebarea, ce revine cu insistență, este ce trebuie să facem, cum ar trebui să procedăm, ca să ne înălțăm la nivelul unei iubiri desăvârșite?

Umanitatea noastră, observă C. Cucoș, nu se afirmă abstract, prin manifestarea unor valori "nobile", dar prin modul „cum se activează concret aceste valori, prin modul cum ne raportăm la ceilalți" în orice împrejurări, în fiecare zi [8, p. 117]. Mai ales, „din încorporările concrete de valori, cea mai demnă de iubire ne apare persoana umană, pentru că ea reprezintă cea mai bogată, mai complexă concentrare de valori" [15, p. 22].

Dacă "într-o *relație impersonală* contează numai *performanța*", *competența, succesul* etc., atunci *relațiile personale* sunt de neconceput în absența *empatiei* și a *implicării afective*. Sensibilitatea sufletească este consubstanțială interacțiunilor umane. Fiecare vrea să știe că nu este singur, că este acceptat, ascultat, că este în siguranță. În asemenea caz, empatia de gândire se întregește într-o empatie de acțiune [2, pp. 164-167]. Identitatea personală (atribut de bază al relațiilor interpersonale) nu poate fi exprimată fără "*nevoia de a fi iubiți și de a iubi*" [*Ibidem*, p. 170; 10].

Dacă deci profesorul este o persoană iubitoare, grijulie, vor fi abordate strategiile educative bazate pe colaborare, libertate. Ne vom abține de la activități bazate pe control, supunere, constrângere. În educaţie și învățare (și în viață, în general) nu putem face nimic, dacă ignorăm această realitate fundamentală: existența noastră este relațională. Prin urmare, cea mai importantă devine *relaţia* și *menţinerea acesteia* trebuie să se enumere printre cele mai valoroase preocupări ale profesorilor [1, pp. 90-91].

Învăţarea nu se poate înfiinţa deci decât pe iubire. Acceptarea celuilalt constituie un factor de extremă importanță în „crearea unei relaţii prin care celălalt poate să crească, să se dezvolte, să facă schimburi constructive, să înveţe să îşi rezolve problemele, să tindă spre o viaţă sănătoasă din punct de vedere psihologic, să devină mai productiv şi mai creativ şi să îşi atingă propriul potenţial" (Th. Gordon citat de G. Albu) [*Ibidem*, p. 91]. Este unul dintre cele mai frumoase şi mai simple paradoxuri ale vieţii, scrie mai departe G. Albu, „când o persoană simte că este acceptată de către o alta, aşa cum este cu adevărat, atunci este liberă să înceapă să se gândească cum vrea să se schimbe, cum vrea să se dezvolte, cum poate să fie diferit, cum poate să-şi depăşească limitele" [*Ibidem*].

Dragostea ca limbaj (o temă fundamentală în opera lui D. Stăniloae) în relațiile dintre persoane ne sugerează două idei: „cât de strânsă poate fi comuniunea dintre ele, dar și ireductibilitatea eu-rilor pe lângă cea mai desăvârșită comuniune” [15, p. 29]. D. Stăniloae explică aceste convingeri în felul următor: „Îmi eşti necesar mie nu pentru ca să te fac subordonat şi slujitorul meu (...), ci pentru a-mi fi tu mie centrul meu de preocupare şi de slujire. Îmi eşti necesar ca subiect autonom, nu ca un obiect subordonat. Îmi eşti necesar pentru a înlocui grija de mine cu grija de tine, pentru a te pune în locul eului meu (...). Conştiinţa de mine e nedezlipită de conştiința de tine, de conştiința de „noi” [*Ibidem*, p. 361]. Aparţinând unui „noi” comun, raportul meu cu celălalt se exprimă ca întâlnire.

D. Stăniloae explicitează mai departe: „Eu am nevoie să-ţi comunic ţie anumite sensuri şi, dacă tu asculţi cu înţelegere, eu câştig în adâncime, îmi devin transparent ca subiect prin faptul că pătrund în adâncimea subiectului tău (...). Apartenenţa ta şi a mea la un „noi” comun face ca, atunci când tu strigi după ajutorul meu, eu să simt că ceva ce ţine de mine e în suferinţă” [*Ibidem*, p. 363].

Adevărata noastră existenţă, calea desăvârşirii noastre ca personalități este demonstrată prin iubire. Iată de ce trebuie să fim atenți la cuvintele pe care le rostim; să acordăm celor din jurul nostru toată atenţia și respectul; Dragostea umană este în sensul acesta o depăşire de sine. Mai mult chiar: „Iubirea e un uriaş plus de cunoaştere”, prin care se realizează un uriaş plus de viaţă.

Însă, de vreme ce această cunoaștere reciprocă nu poate fi cuprinsă în concepte, tocmai aici „ni se descoperă tot sensul imaginaţiei (...). Dacă ar lipsi imaginaţia, chipul fiecăruia s-ar învârtoşa şi şi-ar pierde frumuseţea. Imaginaţia e forţa prin care (...) scoatem frumuseţi şi lumini şi transparenţe (...). Şi întrucât iubirea e în contact cu o realitate adâncă adevărată, imaginaţia are o bază absolut reală [*Ibidem*, p. 368]. Frumusețea aproapelui, confirmă C. Cucoș, este o formă de manifestare a raportării noastre față de el [9, p. 105].

Aceeași idee a unității descoperite prin iubire a firilor repartizate în subiecte diferite, pe care o aflăm la D. Stăniloae și la C. Cucoș, întreține o bucurie și o afecțiune neîncetate: ”*Noi* cel realizat prin dragoste este semn, salut, chemare, îmbrățișare (...), e întâlnire”. Prin sentimentul iubirii, orice ființă umană își regăsește ”casa”, pentru că nu mai e singură. „Casa” e acolo unde se află ființele iubite, e locul de împreună-vieţuire a celor ce formează o unitate spirituală [15, p. 415]. Redescoperirea „casei” și a ființelor iubite în sala de clasă, printre colegi și profesori, în învățare, va da elevilor acel sentiment infinit sau indefinit de pace interioară, încredere și odihnă.

O. Clément afirmă că „umanitatea pe care o observăm și din care facem parte este o umanitate divizată (...). Facultățile noastre sunt și ele divizate în ierarhia lor bulversată: o inteligență pur cerebrală, cu o „inimă” în incertitudine, și iată-ne „de-a rostogolul”, fără un centru de referință”, care ne-ar oferi stabilitate și ar împăca totul [4, p. 12]. Avem nevoie de o cunoaștere integrală ce „asumă rațiunea, precum și alte facultăți și simțuri, iubirea și sensibilitatea estetică (...) și

pune firea omului într-o mișcare personală de întâlnire și de comuniune" [*Ibidem*, p. 79]. Omul poate deveni în acest caz celebrare (slujire), întrucât ea (slujirea) „trimite mai mult la simțire decât la operații intelectuale" [*Ibidem*, p. 80]. Și întrucât dragostea umană se împlinește și se depășește într-o slujire comună, profesorul ar trebui să fie exemplul unei slujiri creatoare; iar copiii, după exemplul lui, vor face ucenicia deschiderii către celălalt [*Ibidem*, p. 106].

Problema civilizației tehnice, scrie O. Clément, „devine din ce în ce mai mult cea a sensului și a finalității" [*Ibidem*, p. 156]. Așadar, vom căuta sensul și finalitatea prin omul plin de iubire. Profunzimea și rafinamentul relațional pot fi atinse doar prin iubire! Comoditatea proprie, lipsa imaginației, platitudinea nu au nimic în comun cu iubirea adevărată. C. Cucoș ne îndeamnă să-i iubim pe ceilalți nu doar pentru ceva anume, ci chiar atunci când noi credem că ei nu merită, deoarece izvorul iubirii e doar în noi înșine [9, p. 106].

Care sunt deci *fațetele ascunse ale iubirii*? Unui copil, care se poartă nu așa cum ne așteptăm noi, „îi expui înțelegerea și iubirea pe care i le porți" oferindu-i cea mai bună lecție. S-ar cuveni „să te transpui în starea ființei lui, să nu gândești copilărește, cu argumente de același fel. Iubirea din tine, manifestată astfel, poate învinge orice răutate pe care el o poate face la un moment dat. A face bine, în cazul dat, presupune să empatizezi măcar o clipă cu răul care ți se pare că se află în el. Și aprobi stări și lucruri cu care să nu fii de acord și să-l lași și pe el să ajungă la aceeași concluzie (...). Să ai răbdare ca binele să lucreze nu dinspre tine spre el, ci din interiorul lui" [*Ibidem*, p. 105].

Dragostea implică şi alte elemente fundamentale: încredere, iertare, încurajare, generozitate, respect, responsabilitate, tandrețe, susținere, cunoaștere etc. Elementele dezvoltării emoționalității, ale afectvității sunt oglindite în modele de învățare motivată, în diverse modele destinate special educației afective, în noua paradigmă a unității cognitive, sociale și emoționale (inteligență emoțională). Afectivitatea este o condiție principială în realizarea efectivă a învățării școlare. Dacă nu vom ignora această realitate, atunci învățarea bazată pe iubire devine artă a unei pedagogii autentice. Astfel, transformarea, eficiența, calitatea ne sunt garantate în învățare când educația e bazată pe iubire.

Iubirea este principiul creator de valoare, susține A. Comte-Sponville [5, p. 376]. Și „iubirea nu depinde de valoarea ființei pe care o iubim, deoarece ea o creează (...). Nu iubim o ființă pentru că este vrednică de iubire, ci pentru că o iubim ea devine vrednică de iubire (...). Iubirea este valoarea supremă, fără îndoială: spunem că este alfa și omega vieții, izvorul și scopul ierarhizărilor noastre" [*Ibidem*, pp. 379-380].

Totuși iubirea față de copiii proprii și față de prietenii noștri rămâne prizonieră ei însăși ea fiind o formă a iubirii de sine. Prin urmare, în ceea ce privesc fenomenele care rezultă din iubire, efectele sale, iubirea este cea mai înaltă virtute. Dar poate fi şi cea mai limitată, mai inexpresivă, mai lipsită de generozitate în ceea ce priveşte raza ei de acţiune. Câţi oameni, câți copii constituie pentru noi

motiv de bucurie? Câtă lume rămâne în exteriorul spaţiului iubirii noastre?! În cazul celor care nu intră în spaţiul iubirii noastre, este suficientă oare datoria sau morala? [*Ibidem*, p. 361].

Știind că absenţa iubirii mutilează, A. Comte-Sponville caută iubirea universală, „exigentă şi liberă, spontană şi respectuoasă", ce „iubeşte ceea ce nu îi lipseşte – semenul, „definit tocmai prin faptul că este prezent" mereu. Ea este deosebită deoarece este şi „*iubire de duşmani"*. Cum e posibil, aşadar, să îi iubim pe cei care ne sunt indiferenţi, pe acei cărora nu le ducem lipsa, dorul, bucuria prezenţei lor? Sau cum putem iubi pe cineva care ne supără, ne stinghereşte, ne face să ne ieşim din fire? Ni se pare scandalos, o poticnire, sau o nebunie!? Este vorba de o „iubire de dincolo de iubire", care depășește orice lege şi bun-simţ. Este un ideal, o speranţă și e sublimă. În franceză ea se numeşte *charite*. În greaca clasică i se spune *agape*, derivat din verbul *agapan* – „a întâlni cu prietenie, a iubi, a îndrăgi" [*Ibidem*, pp. 362-363].

O ultimă idee care ar explica noțiunea de iubire, pentru a ne ajuta să înțelegem iubirea, să devenim iubire, o găsim chiar la raționaliști: Descartes, Leibniz ș.a. Ei au pornit de la *agape*, iubirea divină și de la un model de perfecţiune absolută – „maximum de fiinţă şi valoare posibile". Adică, de la creaţie și sensul ei trebuie să pornim pentru a înţelege iubirea. Să încercăm să înțelegem de ce există lumea? [*Ibidem*, p. 364].

Această problemă tradițională S. Weil o explică în felul următor: Creatorul „a creat din iubire, pentru iubire" și „n-a creat altceva decât iubirea însăşi şi mijloacele iubirii" [*Ibidem*, p. 369]. Concluzia: „această iubire nu este un *surplus* de ființă, de bucurie sau de putere. Este exact contrariul: o micșorare, o slăbiciune, o renunțare" [*Ibidem*]. S. Weil concretizează: „Creația este, din partea lui Dumnezeu, nu un act de expansiune de sine, ci de retragere, de renunțare (...). Prin actul creator, El s-a negat pe El însuşi (...) în favoarea noastră (...). Este singura justificare posibilă a nebuniei de iubire a actului creator" [*Ibidem*]. Or, în creaţie iubirea este opusul violenţei, a puterii. Depășește legea lui *conatus* – legea puterii, a războiului, a politicii, a lumii.

Se spune că putem compara copii cu apa, pentru că „ei ocupă mereu tot spațiul disponibil. Dar Dumnezeu nu face asta: altfel n-ar fi decât Dumnezeu și nu lumea" [*Ibidem*, p. 370]. Părinții procedează astfel doar uneori: „se întâmplă uneori (...) să se retragă, să dea înapoi, tocmai ca să nu ocupe tot spațiul disponibil, să nu își exercite toată puterea de care dispun. De ce? Din iubire: pentru a lăsa mai mult loc, mai multă libertate" [*Ibidem*]. Deoarece copiii sunt fragili.

S. Weil subliniază: „se întâmplă, deși extrem de rar, ca din pură generozitate un om să se abțină să comande acolo unde are puterea s-o facă" [*Ibidem*]. Această retragere, această delicatețe, această putere care se golește de ea însăși, este iubirea - contrariul forței [*Ibidem,* p. 371].

Învățarea prin iubire se va baza pe promovarea învățării prin comuniune, deoarece „orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri

spirituale; întâlnirea paideică va aduce bucuria și nerăbdarea unor viitoare întâlniri" libere, cu sens, frumoase, rafinate, profunde [9, p. 89]. Acolo unde domnește iubirea, sălășluiește „un climat special în afara căruia sufletul tandru nu și-ar putea găsi fericirea"; iar „copiii merg din instinct spre cei care îi iubesc", simțindu-se în largul lor și dezvoltându-și sensibilitatea și personalitatea în devenire [3, pp. 204-205].

În concluzie, deducem că iubirea adevărată este o renunțare la forță, la putere, la egoism. Învățarea bazată pe iubire oferă elevilor siguranță, curaj, bucurie și putere de reușită. Dragostea este o depășire de sine, ea îmbogățește și adâncește cunoașterea și relațiile interumane; oferă infailibilitate procesului de integrare socială.

Referințe bibliografice:

1. Albu G. *O abordare umanistă a educației*. Pitești: Editura Pralela 45, 2017.
2. Albu G. *Educația, profesorul și vremurile*. Pitești: Editura Pralela 45, 2009.
3. Berger G. *Tratat practic de cunoaștere a omului*. Bucureşti: Editura JJRJ, 1997.
4. Clément O. Întrebări asupra omului. Alba-Iulia, 1997.
5. Comte-Sponville A. *Mic tratat despre marile virtuți*. Bucureşti: Editura Univers, 2020.
6. Cosnier J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Editura Polirom, 2002.
7. Cristea S. *Instruirea/procesul de învățământ.* Vol. VI. București: Editura Didactica Publishing House, 2015.
8. Cucoș C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom, 2017.
9. Cucoş C. *Iubire, edificare, desăvârşire*. Iași: Editura Polirom, 2008.
10. Curriculum național. *Limba și literatura română.* Clasele a V-a – a IX-a. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Editura Lyceum, 2020.
11. Goleman D. *Inteligența emoțională*. Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2008.
12. *Marele dicţionar al psihologiei*. Larousse. Bucureşti: Editura Trei, 2006.
13. Neașcu I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2010.
14. Silamy N. *Dicţionar de psihologie.* București: Editura Univers enciclopedic, 1998.
15. Stăniloae D. *Ascetica și mistica Bisericii ortodoxe*. București: Editura Institutului Biblic și de misiune al Bisericii ortodoxe române, 2002.
16. Stolovitch Harold D., Keeps Erica J. Învățarea prin transformare. Dincolo de prelegeri. București: Editura Trei, 2017.

CZU: 159.923.2
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p53-61

AUTOSABOTAREA ȘI AUTOSUBMINAREA: EFECTE ASUPRA DEZVOLTĂRII INDIVIDUALE ȘI STRATEGII AMELIORATIVE

Andreea ȘIȚOIU,
doctorandă,
Universitatea Transilvania, Brașov, România
andreea.sitoiu@student.unitbv.ro
ORCID iD: 0000-0002-0788-473X

Georgeta PÂNIȘOARĂ,
doctor în psihologie, profesor universitar,
Universitatea din București, România
georgeta.panisoara@unibuc.ro
ORCID iD: 0000-0001-9479-6182

Rezumat: *Într-o lume agitată, centrată pe performanță, în care comparația și competiția au devenit omniprezente, creierul uman găsește adesea mecanisme de autoapărare disfuncționale pentru a face față multitudinii de stimuli care acționează asupra lui. Astfel, vorbim despre autosabotaj și autosubminare, ca concepte legate de comportamentul și gândurile autodistructive care, de cele mai multe ori, au efecte negative în viața noastră. Autosabotarea implică prevenirea în mod deliberat a succesului cuiva, aceasta fiind asociată cu degradarea fizică, mentală și emoțională (Wilson, 2021). Dobler, Emmermacher, et al. (2021) susțin că auto-subminarea este un model de comportament care afectează sănătatea, indivizii care se confruntă cu presiune pentru a îndeplini sarcini și împingându-se la standarde din ce în ce mai înalte, ridicat. Este împlinirea unei distincții conceptuale între comportamentele de între comportamentele de auto-handicap și auto-handicap. Ambele afectează performanța individuală, dar auto-handicaparea își rezervă o strategie conștientă de a proteja stima de sine în caz de eșec, în timp ce auto-subminarea implică comportamente reactive, nedorite, diminuând funcționarea optimă a indivizilor, subminând astfel dezvoltarea (Bakker & Wang, 2020) . Capacitățile individuale de autoevaluare, conștientizare, învățare și creștere personală pot contribui semnificativ la eliminarea autosabotajului și autosubminarea din viața personală și profesională, dar empatia percepută este, de asemenea, utilă pentru a oferi sprijin persoanelor care se află sub influența cele două comportamente.*

Cuvinte-cheie: *autosabotaj, autosubminare, relaționare, autoevaluare.*

Abstract: *In a hectic, performance-centric world where comparison and competition have become ubiquitous, the human brain often finds dysfunctional self-defense mechanisms to cope with the multitude of stimuli acting upon it. Thus, we talk about*

self-sabotage and self-undermining, as concepts related to self-destructive behavior and thoughts that, most of the time, have negative effects in our lives. Self-sabotage involves deliberately preventing one's success, this is associated with physical, mental, and emotional degradation (Wilson, 2021). Dobler, Emmermacher, et al. (2021) argue that self-undermining is a health-impairing behavior pattern, with individuals experiencing pressure to perform tasks and pushing themselves to higher and higher standards. raised. It is the fulfillment of a conceptual distinction between self-handicapping and self-handicapping behaviors. Both affect individual performance, but self-handicapping reserves a conscious strategy to protect self-esteem in the event of failure, while self-undermining involves reactive, unwanted behaviors, diminishing individuals' optimal functioning, thus undermining development (Bakker & Wang, 2020). Individual capacities for self-evaluation, awareness, learning, and personal growth can contribute considerably to removing self-sabotage and self-undermining from personal and professional life, but perceived empathy is also found useful to provide support to people who are under the influence of the two behaviors.

Keywords: *self-sabotage, self-undermining, relating, self-evaluation.*

Într-o lume agitată, haotică, uneori centrată exclusiv pe performanțe în orice domeniu, în care comparația și competiția au devenit omniprezente, creierul uman își găsește adesea mecanisme de autoapărare disfuncționale pentru a face față multitudinii de stimuli cu care se intersectează în diferite contexte de viață. Astfel, vorbim despre autosabotare și autosubminare, ca fiind concepte referitoare la comportamente și gânduri autodistructive care, de cele mai multe ori, au efecte negative în viața noastră, afectând-o în moduri complexe (desigur existând și efecte pozitive, relativ rare).

Când ne autosabotăm acționăm în mod negativ atât asupra performanței noastre, cât și asupra vieții noastre psiho-emoționale – nu mai atingem succesul pentru că nu acționăm pentru îndeplinirea obiectivelor noastre, ori acționăm în mod greșit, așteptându-ne, mai mult sau mai puțin, să eșuăm, iar planul emoțional ”se umple” cu stres, anxietate, gânduri auto-depreciative etc. Planul relațional este și el afectat, o imagine de sine diminuată nu are cum să conducă la relații echilibrate, armonioase, relații care pot deveni o ”resursă” pentru obiectivele noastre.

Delimitări conceptuale

1. Autosabotarea

Autosabotarea presupune împiedicarea deliberată a propriului succes, aceasta fiind asociată cu degradarea fizică, mentală, respectiv emoțională. Este cunoscută ca fiind o dereglare comportamentală, care ia forme conștiente sau inconștiente. Autosabotarea conștientă apare, de exemplu, atunci când individul decide să prelungească programul de relaxare deși obiectivul său este să finalizeze cu succes examenul de admitere. Autosabotarea inconștientă se reflectă atunci

când scopul unei persoane a fost subminat, obiectivul continuă să nu fie atins, dar factorii sabotori nu au fost recunoscuți inițial [19].

Deseori persoanele care se autosabotează sunt adepte ale unor comportamente contraproductive de tipul: amânării sarcinilor, renunțării la sarcină atunci când aceasta devine dificilă, indeciziei, dezorganizării și vorbirii de sine negative. Supraalimentarea, consumul excesiv de droguri, alcool, tutun, precum și autorănirea sunt comportamente specifice autosabotării [Ibidem].

2. Autosubminarea

Autosubminarea se referă la o serie de comportamente a căror rol este de a crea obstacole, împiedicând astfel obținerea performanței în diferite domenii, însă aceasta nu este cosiderată o trăsătură de personalitate deoarece se poate schimba în funcție de situația în care se află o persoană și de consecințele existente [14].

Golu, Cotel și alții [7], descriu totodată autosubminarea ca fiind o formă de răspuns dezadaptativ de reglare emoțională și comportamentală, specificând faptul că stările de oboseală excesivă afectează funcționarea cognitivă, atenția și inhibarea unor comportamente nedorite în vreme ce Bakker & Costa [4] susțin importanța recuperării fizice, psihologice, emoționale în scopul reducerii riscului de autosubminare. În acest sens autorii recomandă antrenarea în activități sociale diverse, citirea unei cărți, ascultarea muzicii, respectiv practicarea exercițiilor fizice.

Semnele frecvente ale autosubminării sunt: comunicarea defectuoasă, greșeala constantă în ciuda măsurilor existente pentru prevenirea ei, respectiv inițierea conflictelor. Este necesară realizarea unei distincții conceptuale între autosumbinare și comportamentele de autohandicap. Ambele afectează performanțele individuale, dar *autohandicapul* reprezintă o strategie conștientă de protejare a stimei de sine în cazul unui eșec în vreme ce autosubminarea are în vedere comportamente reactive, nedorite, diminuând funcționarea optimă a persoanei, subminând astfel dezvoltarea [3].

Dobler, Emmermacher și alții [6] susțin că autosubminarea este un model de comportament care afectează sănătatea, indivizii confruntându-se cu presiune în ceea ce privește îndeplinirea sarcinilor ajungând să-și impună cerințe tot mai multe, la standarde din ce în ce mai ridicate. Frecvent persoanele care se autosubmineazǎ aleg să compenseze activitățile plăcute, recreative cu activități specifice domeniului profesional cu scopul de a îndeplini standardele înalte autoimpuse.

Roczniewska & Bakker [15] și Bakker, Xanthopoulou & Demerouti [2] au concluzionat că epuizarea cronică conduce la diminuarea reglării comportamentului și implicit a învățării în viața de zi cu zi, contribuind totodată și la dezvoltarea comportamentelor de autosubminare.

Efectele comportamentelor de autosabotare și autosubminare. Strategii ameliorative ale acestor comportamente

A. Procrastinarea

Procrastinarea implică amânarea îndeplinirii unei sarcini. Aceasta este întâlnită în variate domenii ale vieții, dar procrastinarea academică este predominantă, determinând eșecul la acest nivel.

Devi & Dhull [5] prezintă două tipuri de procrastinare:

1. *Procrastinarea comportamentală* – reprezintă o strategie de autosabotare care îi permite individului să-și schimbe acțiunile pentru a evita un posibil eșec. Adepții acestei strategii consideră că prin procrastinare creează impresia că există abilitatea de a îndeplini o acțiune, de exemplu finalizarea unui proiect, dar le lipsește capacitatea de efort, în acest fel alegând să amâne. Un alt principiu specific celor care procrastinează este cel potrivit căruia finalizarea unei sarcini crește riscul de judecată asupra capacității acestora, motiv pentru care aleg să amâne îndeplinirea ei, invocând deseori lipsa timpului.

2. *Procrastinarea decizională* – are în vedere amânarea unei decizii în cazul unor alegeri sau a unor conflicte, persoana având tendința să caute excesiv variante alternative pentru atingerea obiectivului fără a implementa de cele mai multe ori o variantă concretă. În această situație apare fenomenul denumit ”*paralizie opțională*” potrivită căreia existe atât de multe opțiuni valabile încât persoana în cauză nu se poate decide asupra uneia dintre ele din teama de a nu fi perfectă. Prin urmare procrastinarea decizională este asociată cu perfecționismul.

Cauzele pentru care oamenii procrastinează sunt variate după cum afirmă și Wilson [20]: caracterul neplăcut sau neinteresant al sarcinii, timpul îndelungat necesar pentru rezolvarea în totalitate a acesteia, sarcinile imediate fiind percepute mai interesante, autoeficacitatea și stima de sine scăzute, respectiv oboseala sau stările depresive.

Nivelul scăzut de energie si somnul insuficient cresc riscul de vulnerabilitate a individului în fața tentațiilor și distragerilor irelevante pentru atingerea obiectivului, cauzând totodată o atitudine negativă față de sarcină, persoana percepând-o ca fiind neinteresantă sau dificilă și apărând astfel procrastinarea [17].

Korstange, Craig & Duncan [10] amintesc o serie de strategii utile pentru combaterea procrastinării:

1. Evaluarea optimă a gradului de dificultate a sarcinii, resurselor de timp și energie de care persoana are nevoie pentru rezolvarea acesteia precum și limita de timp de care dispune pentru a finaliza sarcina cu success.

2. Acordarea atenției tuturor responsabilităților zilnice și nu doar sarcinii care necesită rezolvare ”acum” și este specifică unui domeniu al vieții. Luarea în calcul a multiplelor responsabilități individuale determină crearea unui structuri pentru finalizarea sarcinilor, prin urmare, o mai bună organizare și prioritizare a

acestora. Indivizii vor mai utiliza amânarea, dar prin formarea unor abilități eficiente de gestionare a responsabilităților, amânarea va deveni activă și nu pasivă, respectiv nefuncțională. Pentru ca amânarea activă să nu devină pasivă sunt importante evitarea supraestimării resurselor și conștientizarea costurilor asociate cu blocarea sarcinilor.

3. Înțelegerea clară a abilităților și resurselor proprii, determinând valorificarea optimă a punctelor forte, depășirea limitelor și construirea unor strategii productive care să conducă la îndeplinirea cu succes a sarcinilor.

B. Probleme de relaționare

Potrivit platformei PsychCentral [12] există o serie de semne care dovedesc comportamente de autosabotare la nivelul relațiilor de orice tip. Sunt enumerate următoarele:

1. Trișarea pentru obținerea scopului;
2. Lipsa de angajament în relație;
3. Menținerea unei stări de ranchiună constantă;
4. Agresiunea pasivă prin folosirea unor forme indirecte de exprimare a furiei sau a frustrării. Deseori acest tip de comportament autosabotor provine din teama individului de a se confrunta cu emoții negative;
5. Evitarea recunoștinței, contribuind astfel la diminuarea longevității relației;
6. Absența totală a comunicării sau absența comunicării clare, deschide;
7. Așteptări nerealiste și impunerea celorlalți a unor standarde imposbil de atins;
8. Adoptarea unor comportamente care denotă lipsa de respect față de celălalt precum: manipularea, ignorarea limitelor, utilizarea ultimatumurilor, refuzul responsabilității sau violența fizică.

Ramm, Coleman și alții [13] amintesc o serie de strategii pentru combaterea problemelor de relaționare și implicit a comportamentelor de autosabotare din această perspectivă:

1. Comunicarea despre probleme, fiind prevenite astfel certuri și discuții care pot conduce la conflicte ce agravează starea relației. Prin această strategie se menține longevitatea relației și se consolidează rezistența la situații amenințătoare, provocatoare pentru sănătatea acesteia.

2. Folosirea unor argumente clare și obiective, justificative pentru anumite comportamente și determinante pentru îmbunătățirea relației. Pe măsură ce argumentele nu sunt clar exprimate, iar problema nu e rezolvată se poate crea un ciclu de argumente repetate, conducând astfel la deteriorarea relației.

3. Luarea unei pauze pentru liniștire atunci când cearta devine mai tensionată reprezintă o modalitate de reducere a furiei și a frustrării cauzate de factori stresori. Pauza în acest context poate însemna rămânerea într-un loc singur, ascultarea melodiei preferate, practicarea exercițiilor fizice până când persoana se simte capabilă să găsească soluții pentru reechilibarea relației.

4. Identificarea persoanelor care pot oferi suport în rezolvarea problemelor de relaționare. Deseoeri discutarea situațiilor stresante cu o persoană de încredere, din exterior, care poate avea o viziune obiectivă asupra problemei relatate, contribuie la o mai bună înțelegere a situației conflictuale și la depășirea acesteia. Alături de sprijinul emoțional în contextul problemelor de relaționare, sprijinul practic devine la fel de important. Acesta implică preluarea unor responsabilități ale persoanei aflate într-o situație conflictuală, de exemplu îngrijirea copiilor pentru o perioadă determinată de timp.

Sorgeon [16] inventariază o serie de strategii care diminuează riscul de autosabotare a relațiilor după cum urmează:

1. Acordarea timpului pentru relaționarea cu persoana dragă.
2. Folosirea spațiilor publice, de tipul restaurantelor, care impun persoanei comunicarea pe un ton calm dacă această se confruntă cu impulsivitate sau agresivitate verbală.
3. Stabilirea unor reguli ale grupului, familiei din care face parte persoana, însoțite de justificare.
4. Renunțarea la victimizare și înlocuirea acestui comportament autosabotor cu proiectarea și aplicarea unui plan pentru soluționarea problemei.
5. Evitarea preluării unor comportamente care au fost generatoare de stres cu scopul de a-l determina pe celălalt să experimenteze aceleași sentimente de neputință.
6. Exprimarea scuzelor față de persoana care a resimțit efectele unor comportamente dăunătoare.

C. Vorbirea de sine negativă

Vorbirea de sine are în vedere utilizarea sistematică a cuvintelor în cadrul unui dialog tăcut sau vocal cu sine, implicând două principii de realizare: forma verbalizărilor și rolul dual de emițător și receptor al persoanei. Vorbirea de sine poate avea efecte benefice asupra performanței în domenii diverse, a menținerii angajamentului față de sarcina de lucru, dar și asupra reglării emoțiilor, însă atunci când devine negativă determină dereglări la nivel emoțional și implicit afectarea bunăstării psihologice [8].

Potrivit Winona State University [21], promotoare a unei culturi bazate pe reziliență, există o serie de întrebări pe care persoana care se autosabotează prin vorbirea de sine și le poate adresa, diminuând efectele acesteia:

1. Este util și sănătos ceea ce gândesc acum?
2. Dacă o altă persoană s-ar afla în situația mea, ce i-aș spune?
3. Care sunt dovezile care îmi demonstrează că ceea ce gândesc este adevărat?
4. În afara motivului asupra căruia reflectez, există vreun alt motiv responsabil pentru această situație?

5. Care ar fi modalitățile alternative prin care pot privi această situație?
6. Care este cel mai rău/cel mai bun/cel mai probabil rezultat care se poate produce?
7. Dacă cel mai rău rezultat s-ar produce în realitate, cum aș gestiona întreaga situație?
8. Pot face ceva în acest moment? Dacă da, este recomandată luarea măsurilor respective. Dacă persoana în cauză nu poate controla situația în care se află se recomandă acceptarea acestei stări și pregătirea pentru gestionarea oricăror evenimente care pot interveni ulterior.

D. Afectarea socio-emoțională prin gaslighiting

Gaslightingul are în vedere exercitarea comportamentului de putere față de o persoană considerată inferioară. Potrivit acestei strategii cel care își demonstrează comportamentul de putere se numește gaslighter, iar scopul său este să inducă conștient sau mai puțin conștient în cazul persoanei percepute ca fiind inferioară, faptul că reacțiile, amintirile și credințele sale sunt greșite [1]. Dacă celelalte comportamente autosabotoare sunt exercitate de propria persoană, gaslighting-ul acționează asupra persoanei având efecte devastatoare asupra dezvoltării sale, asupra identității percepute, imaginii de sine, încrederii în sine. Astfel persoana care devine victimă a gaslightingulului ajunge să se autosaboteze în relaționarea eficientă cu ceilalți și implicit în dezvoltarea sa personală și profesională. Sweet [18] susține că tehnica gaslighting presupune crearea unui mediu interpersonal ”suprareal”, reprezentând un tip de abuz psihologic și emoțional.

Potrivit lui Lonczak [11] semnele concludente care demonstrează manipularea unei persoane prin tehnica gaslighting au în vedere întoarcerea celorlalți împotriva sa, expunerea la minciună în mod repetat din partea gaslighter-ului, criticarea permanentă, determinând-o să se simtă inaptă, sensibilă, izolarea treptată de prieteni și familie, dar și tratarea cu dispreț a preocupărilor, pasiunilor sau opiniilor sale. Efectele stresului generat de gaslighting se transpun în consecințe precum: încredere în sine scăzută din perspectiva rolului de partener, respect de sine scăzut, absența bunăstării, respectiv probleme de sănătate fizică și psihosocială, stări depresive majore și tulburări de anxietate.

Se constată că efectele gaslighting-ului se reflectă în comportamente de autosabotare și autosubminare pe care victima le conștientizează cu întârziere (la o perioadă de timp după ce încep să fie exercitate), astfel Kiser [9] prezintă o serie de strategii care contribuie la diminuarea efectelor negative ale gaslighting-ului după cum urmează:

1. Asumarea responsabilității întreruperii ciclului de abuz, nepermițând agresorului să intervină peste planurile victimei, acesta putând prezenta tendințe crescute de manipulare pe măsură ce constată că persoana dorește să părăsească relația.

2. Apelarea la o persoană de încredere care poate privi situația obiectiv, oferind susținere victimei.

3. Abordarea recuperării ca urmare a expunerii la gaslighting, etapizat, cu perseverență și nu sub forma unui ”maraton” de comportamente care să conducă la soluționarea problemei. Efectele acestei strategii sunt puternic negative, necesitând timp îndelungat pentru recuperarea persoanei.

4. Concentrarea asupra propriei persoane prin crearea unui spațiu intern, mental, emoțional de siguranță, urmat de crearea unui spațiu extern prin interacționarea cu cei din jur, renunțarea la rutina anterioară și regăsirea identității proprii.

5. Învățarea ascultării instinctelor ca urmare a faptului că gândurile, sentimentele, percepțiile au fost suprimate în perioada de gaslighting.

Autosabotarea și autosubminarea sunt două comportamente care afectează calitatea vieții unei persoane indiferent de vârstă, nivelul educațional sau ocupația acesteia prin urmare devin necesare măsurile de recunoaștere a celor două comportamente și diminuarea efectelor negative asociate lor.

Capacitățile individuale de autoevaluare, conștientizare, învățare și creștere personală pot contribui considerabil la înlăturarea autosabotării și autosubminării din viața personală și profesională, dar se constată utilă și empatia perpecepută cu scopul de a oferi sprijin persoanei care se află sub influența celor două comportamente.

Referințe bibliografice:

1. Abramson K. Turning up the lights on gaslighting. In: *Philosophical Perspectives*. 2014, *281,* 1–30. Disponibil: https://doi.org/10.1111/phpe.12046
2. Bakker A., Xanthopoulou D., Demerouti, E. How does chronic burnout affect dealing with weekly job demands? A test of central propositions. In: *JD-R and COR-theories. Applied Psychology*. 2021, 72, 389-410.
3. Bakker A., Wang Y. Self-undermining behavior at work: Evidence of construct and predictive validity. In: International Journal of Stress Management. 2020, 27(3), pp.241-251. Disponibil: http://dx.doi.org/10.1037/str0000150
4. Bakker A., Costa P. Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. In: Burnout Research. 2014, 1(3), 112-119. Disponibil: https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003
5. Devi R., Dhull P. Procrastination: A behavior need to be changed to get success. In: Education. 2017, 3(5).
6. Dobler A., Emmermacher A., Killenberg S., et al. New insights into self-initiated work design: the role of job crafting, self-undermining and five types of job satisfaction for employee’s health and work ability. In: German Journal of Human Resource Management: Zeitschrift fur Personalforschung. 2021, 36(2). Disponibil: https://doi.org/10.1177/23970022211029023
7. Golu F., Cotel A., Sava N., et al. The link between job demands, burnout, and the self-undermining of healthcare employees during the COVID-19 pandemic: An underestimated threat? In: Healthcare. 2022, 10(8), 1408. Disponibil:https://doi.org/10.3390/healthcare10081408

8. Kim J., Kwon J., Kim J., et al. The effects of positive or negative self-talk on the alteration of brain functional connectivity by performing cognitive tasks. In: Scientific Reports. 2021, 11(14873). Disponibil: https://doi.org/10.1038/s41598-021-94328-9
9. Kiser C. Gaslighting – Leader ‘s Guide. Kansas Association For Family & Community Education. 2022
10. Korstange R., Craig, M. Duncan M. Understanding and addressing student procrastination in college. In: Learning Assistance Review. 2019, 24(1), 57-70.
11. Lonczak H. What is gaslighting? 20 Techniques to stop emotional abuse. In: Positive Psychology. 2020. Disponibil: https://positivepsychology.com/gaslighting-emotional-abuse/#long-term.
12. PsychCentral. Signs you’re sabotaging your relationship and how to stop. 2023. Disponibil: https://psychcentral.com/relationships/the-startling-reason-we-sabotage-love#-causes.
13. Ramm J., Coleman L., Glenn F., Mansfield P. Relationship difficulties and help-seeking behaviour. One Plus One. 2010. Disponibil: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182673/DfE-RR018.pdf.
14. Rațiu L., Dobre A.). Job demands when exhausted: the relationship between exhaustion and the perception of job demands mediated by self-undermining. In: Psihologia Resurselor Umane. 2020, n. 18, 38-50. Disponibil: http://dx.doi.org/10.24837/pru.v18i1.460
15. Roczniewska M., Bakker A. Burnout and sefl-regulation failure: A diary study of self-undermining and job crafting among nurses. In: Journal of Advanced Nursing. 2021. 77(8). Sorgeon C. Relationship problems and how to solve them. WebMd. 2013. Disponibil: https://www.webmd.com/sex-relationships/7-relationship-problems-how-solve-them.
16. Svartdal F., Dahl T., Gamst-Klaussen T. et al. How study environments foster academic procrastination: Overview and Recommendations. In: Frontiers in Psychology. 2020, 11:540910. doi: 10.3389/fpsyg.2020.540910
17. Sweet P. The sociology of gaslighting. In: American Sociological Review. 2019, 84(5), 851-875. DOI: 10.1177/0003122419874843
18. Wilson C. What is self-sabotage? How to help stop the vicious cycle. In: Positive Psychology. 2021. Disponibil: https://positivepsychology.com/self-sabotage/
19. Wilson B. Belonging to tomorrow: An Overview of procrastination. In: International Journal of Psychological Studies. 2012, 4(1). doi:10.5539/ijps.v4n1p211
20. Winona State University. Self-talk. Identifying, Challenging, and Changing. 2016. Disponibil: https://www2.winona.edu/resilience/media/self-talk-worksheet.pdf.

CZU: 37.014
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p62-6

FACTORS INFLUENCING THE EFFICIENCY TEACHING AT SCHOOL

Andrey DAVIDENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
National University „Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko
Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
K. D. Ushinsky
davidenko_an@ukr.net
Chernihiw, Ukraine
ORCID iD: 0000-0003-1542-8475

Rezumat: *În articol sunt evidențiate problemele care, potrivit autorului, afectează eficiența predării la școală. Autorul atrage atenția asupra faptului că școala îndeplinește întotdeauna ordinea societății. Astfel, se creează programe de învățământ, iar instituțiile de învățământ pedagogic formează profesori. Totodată, profesorul are dreptul de a alege mijloacele și metodele de predare, care au ca scop principiul optimizării procesului educațional. Aici autorul atrage atenția asupra faptului că profesorul este obligat nu numai să transfere școlarilor cantitatea adecvată de cunoștințe, ci și să dezvolte abilitățile moștenite de aceștia în abilitățile corespunzătoare. Cu toate acestea, el sugerează o abordare prudentă a utilizării diferitelor inovații, care trebuie adaptate la condițiile locale.*

Cuvinte-cheie: *școală, învățare, dezvoltare, metode, inovație.*

Abstract: *The article outlines the problems that, according to the author, affect the effectiveness of teaching at school. The author draws attention to the fact that the school always fulfills the order of society. Under this order, curricula are created, and pedagogical educational institutions train teachers.*
At the same time, the teacher has the right to choose the means and methods of teaching, which comes from the principle of optimizing the educational process. Here the author draws attention to the fact that the teacher is obliged not only to transfer to schoolchildren the appropriate amount of knowledge, but also to develop the inclinations inherited by them into the corresponding abilities. However, he suggests a cautious approach to the use of various innovations. They must be adapted to local conditions.

Keywords: *school, learning, development, methods, innovation, novation.*

"A school is an educational institution in which teachers try to give us answers to those questions that we did not ask them."

The response of a high school student to a journalist's request to answer the question: „What is a school?"

The content of a high school student's answer to a journalist's question can be perceived in different ways. You can, for example, admire the intelligence and courage of a girl. Indeed, in the classroom at school, we teachers do not always give answers to what interests a particular student on that particular day. One, for example, is interested in how a rainbow is formed, and the other is interested in the reason for the parents' refusal to purchase a RAM board for his computer. The third is worried about the cause of the disease of a person close to him etc. On the other hand, a girl can be caught in her lack of vision of the future, in distrust of teachers, curricula and plans. On all this, you can build many hours of discussion... which will not lead to a solution to the problem. Why? Yes, because the answer is different: the school fulfills the order of the society of the state in which we live. It is enough to refer to local conditions. For enterprises that already functioned in a certain administrative area, appropriate educational institutions were created: universities, technical schools, vocational schools. Their curricula and programs should provide the graduate with the knowledge and practical skills that would allow him to successfully cope with work in a particular enterprise. The school prepared future applicants for these institutions. What the school could not cope with was made up for by individual work (tutoring). Each serious institution of higher education had its own requirements, which created a certain field of activity for a person who gave individual lessons. Physics teacher Vasily Ivanovich - prepared students for admission to the KPI, Petr Kuzmich - gave mathematics lessons to students who were going to study at Kharkov Aviation University etc. However, the dominant role, nevertheless, belonged to schools, the educational process in each subject in which was carried out according to the same programs for all. In specialized schools, curricula can be complicated. Moreover, in recent years, some universities have created their own lyceums, which provide training for admission to their faculties.

It should be noted that this problem has not arisen in recent decades. There was an order for the content and expected learning outcomes before. Let us recall the contents of K. D. Ushinsky's „Project of the Teacher's Seminary" [3]. The article was written and published in 1861 under the impression of the peasant reform. We will not discuss the content of the training offered by the great educator for elementary school teachers. We only note that he made significant efforts to train teachers who could work in the educational institutions that were being opened for the children of emancipated peasants. At the same time, he paid attention not only to the ability to teach, but also to "morality and convictions, because in the classes of young children and in public schools, the personality of the teacher has more influence on the students than the science set forth here in the very elementary principles [3].

It would be logical to move on to teaching methods. So far in the text, we have not gone far from the thoughts of K. D. Ushinsky regarding teaching methods. The same great teacher K. D. Ushinsky in the article mentioned above writes

that “the method of teaching can be learned from a book or from the words of a teacher, but a skill in using this method can only be acquired through active and long-term practice” [3].

The figure (Fig. 1) shows the honeycombs that the bees built from the wax they produced. (For information: bees wax is made from honey! I enlarged the picture many times, because even small particles of wax are visible). So, the average life expectancy of a bee is 30 days. 12 of them she stays in the hive, where she does housework. Then she flies in the field for nectar and pollen. However, she acts instinctively. Humans also have innate instincts. But in order to carry out his life activity, he must learn.

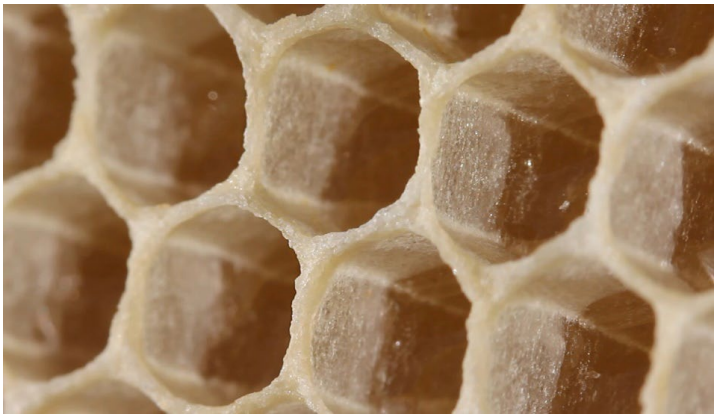


Fig. 1. *Wax honeycomb built by bees*

The simplest way of learning is to transfer a certain amount of knowledge to the student. To some extent, this is similar to copying data from one drive to another. And it is also necessary to form elementary practical skills to use this knowledge. As in the rules of the road: you can move through the intersection of roads only when the green traffic light is on. The teaching method here is very simple. For more complex cases that the teacher encounters on a daily basis, other methods are needed. Each student is an individual. As is the teacher. We sometimes forget about it. And the teacher must find those methods that will be acceptable to both. This is the complexity of our teaching profession. And information technologies, as well as the general digitalization of the educational process, will not always help us. We work on a human-to-human level. All existing teaching aids can only help us.

However, human education does not end there. A graduate of a modern school should receive a system of knowledge that would allow him to perceive the world around him from a scientific point of view. And he must also master the methods of cognition of nature and society. At least by the method of observation, which made it possible to make many discoveries.

It is obvious that further should be said about the development of the child’s in-

clinations into the corresponding abilities. First of all, these are research abilities, which include the method of observation mentioned above, as well as the ability to be creative. Research allows humanity to make discoveries, and creativity creates everything new. It is thanks to it that we have means of communication, transport, energy sources and everything else. I would like our graduates to feel the joy of a discovery made (even the smallest and subjective one), as well as the joy of a perfect act of creativity already in their school years. Wouldn't the child be surprised when, in the course of observing flowers, he discovers that the goatbeard flower opens only in the morning and only for a certain time? (Fig. 2). But what about when he discovers that dew drops can destroy the biological tissue of a plant leaf? (Fig. 3)

Fig. 2. *The opening petals of the goatbeard*

He will simply be surprised by his (subjective) discovery and will complete the educational project (STEM project) provided for by the program, for which he will receive a high mark from the teacher. And if he also suggests how to prevent a negative phenomenon (in the case of dew) or creates an energy device based on this, then this will already be a creative project!

Fig. 3. *„Burned" plant leaves*

There are a lot of ideas in the world and they „lie under your feet." Please see the contents of the guide we wrote with Viorel Bocancea [4]. However, in order to implement all of the above, it is necessary to use appropriate methods of teaching and developing the child.

Of course, future teachers are introduced to the teaching methods during their student years. However, while working at school, he uses only those that, due to objective and subjective reasons, lead to a positive result. The theoretical substantiation of this is set out in the well-known manual by Yu. K. Babansky [1].

I often have questions. Here is one of them. Does pedagogical practice always take into account the results that psychologists receive in the course of their research? But psychology is a science that is similar to the „Strength of Materials" in technology! Let's look at just one example. We will talk about the principle of visibility. Following the principle: the more visibility, the better, we overdid it a bit. "It turned out," writes the well-known psychologist L. S. Vygotsky, "that such a system of education, which is based solely on visualization and excludes from teaching everything that is connected with abstract thinking, not only does not help the child overcome his natural disadvantage, but also reinforces this shortcoming, accustoming the child exclusively to visual thinking and drowning out in him those weak beginnings of abstract thinking... " [2]. And now we are surprised at the lack of logical thinking in some schoolchildren, their failure to understand the text of the textbook... Give them pictures... Suggest modern schoolchildren to solve an arithmetic problem from a textbook on arithmetic for grades 5-6 of the 50-60s of the twentieth century... How many can handle it?

Recently, more and more people began to talk about transdisciplinarity. Please do not think that I am against the new. Not at all. Development goes in a spiral and humanity can even return to the origins of philosophy, when it has not yet been divided into separate sciences.

In this case, this part of the spiral, for example, is outlined by Basarab Nicolescu. He argues that "transdisciplinarity concerns what is happening between disciplines, between different disciplines and outside all disciplines, that is, its goal is to understand the modern world, one of the imperatives of which is the unity of knowledge" [6,7].

J. Klein, President of the Association for Integrated Research, emphasizes that it is the transdisciplinary vision of scientific research that makes it possible to increase one's own intellectual potential, which has not been realized by a person. The author expresses his opinion on a number of issues: what kind of science do we need today and tomorrow; in a game that knows no boundaries, polluting science, democracy and the market economy, how can we distinguish true needs from mere fashions; how can we distinguish between necessity and fantasy, whims; how can one distinguish belief from thought; what does all this mean; where is the civilizational project; where is the universal worldview of minds, which could be able to counteract the global reach of the market; where

is the common thing that connects each of us with the other. Here he argues that what is needed is a science that can answer this need for universality, and a science that can answer these questions; what is needed is a new kind of knowledge, a new awareness, which can entail the creative destruction of certainty. The work says that old ideas, dogmas and obsolete paradigms must be destroyed in order to create new knowledge... [5].

The question arises: "Why does all this need to be introduced into the school so quickly?". After all, even a weak hypothesis put forward by the author of the dissertation requires confirmation or rejection only after a pedagogical experiment... All this would not lead to a decrease in the scientific level of curricula, to the creation of integrated natural science courses that combine such subjects as astronomy, physics, biology, chemistry, geography, which can be introduced into all schools.

It is hardly worth immediately throwing yourself at everything that is offered from the outside. There may be other goals of education, other children, other teachers, other requirements for learning outcomes... Everything must be approached with a certain measure of caution, because we work with such a fragile "material".

We underestimate our teachers. They are of a higher level than we think. How many physics teachers working in other countries can organize the research and creative activities of their students at such a level as Viktor Alekseevich Chuvaga from the Lyceum "K. Stere" City of Soroca (Republic of Moldova)?

As you can see, the school, like all other educational institutions, must fulfill the order of society. Each state has its own concepts of education development, in the context of which curricula and programs are developed.

Pedagogical educational institutions train teachers for this purpose. Particular attention is drawn to the mastery of future teachers teaching methods.

For the training and development of the child, the teacher can choose those means and methods of training and development that are most effective. Our teachers are capable not only of copying the experience of others, but also of innovation.

References:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 256 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. – В кн.: Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987. С.377-383. URL: http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#$p3 (дата обращения – 19.06.2023).
3. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. 1945. С.177-217.
4. Andrey Davidenko, Viorel Bocancea Proecte STEM/STEAM la fizica. Ghid metodic.

Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. – Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPSC).

5. Klein J. Th. Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science,
6. Technology, and Society: an Effective Way for Managing Complexity [Text] / Julie
7. Thompson Klein. Birkhäuser, 2001. 332 p. – URL: https://www.springer.com/gp/book/9783764362485#. (дата обращения 19.06.2023)
8. Nicolescu Basarab. La Transdisciplinarité. Manifeste. Éditions du
9. Rocher [Text] / Basarab Nicolescu // Transdisciplinarité: Collection. – Monaco, 2012. URL: https://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf/. (дата обращения – 19.06.2023).
10. Nicolescu Basarab. The Transdisciplinary Evolution of Learning [Text] / Basarab Nicolescu. URL: http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf/. (дата обращения – 19.06.2023).

CZU: 373.091
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p69-76

EDUCAȚIA/ÎNVĂȚAREA ALTFEL, DAR... LA FEL?[1]

Nelu VICOL,
doctor în filologie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
iseneluvicol@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Rezumat: Învăţarea are un rol foarte important, semnificând o problemă fundamentală *a educaţiei şi este condiţia esenţială pentru dezvoltarea oricărui individ şi a oricărei societăţi. Dar cum să optimizăm învăţarea? Cum să organizăm şcolile pentru sistemul și pentru procesul de învăţământ? Cum să le finanţăm? Cum să asigurăm* școala cu resurse umane *de calitate? Indiferent cum am organiza, cum am finanţa sau cum am conduce învățarea, educația și școlile, indiferent care politici de resurse umane am aplica, dacă nu reuşim să optimizăm învăţarea, n-am făcut nimic. Criteriul ultim de reuşită a oricărei soluţii referitoare la educaţie este măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învăţare, deci la o ambianță educativă a școlii și a cadrelor didactice prin învățarea reușită.*

Cuvinte-cheie: învățare, cadru didactic, elev, curriculum, valori educaționale.

Abstract: *Learning plays a very important role, it is a fundamental problem of education and is the fundamental condition for the development of any individual and any society. But how to optimize learning? How to organize schools and education system? How to finance them? How to ensure the quality human resource - teachers? Regardless of how we organized, how we finance or how to drive the schools, no matter what human resources policies we apply, if we fail to optimize learning, we have done nothing. The ultimate criterion of success of any solution regarding education is, therefore, the extent to which the solution contributes to a better learning, so to an educational environment and teachers through success.*

Keywords: *learning, teacher, student, curriculum, educational values.*

Argumentul articolului nostru urmărește principiul tradiției și cel al modernității înțelese ca fiind un *concept de criză temporală a educației/a învățării* aflate într-o opoziție triplă: (1) față de tradiție, (2) față de modernitatea civilizației actuale (cu idealurile de raționalitate, utilitate, progres) și (3) față de ea însăși

[1] Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului „*Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*”. Cifrul: 20.80009.0807.45

în cadrul școlii în măsura în care școala se percepe pe sine drept o nouă tradiție sau o formă de autoritate. Or, incursiunile analitice ale educației/ale învățării în temeiurile școlii au un cadru cultural și cognoscibil, determinate de condițiile aplicării lor în practica oamenilor acesteia. Astfel, vizualizăm *orientarea timpului de practică istorică* – cea tradițională, ca fiind practică standard, și *orientarea de practică actuală* – cea modernă, ca fiind practică de schimbare; aceste două orientări pornesc exclusiv de la practica tradițională a cadrelor didactice și de conducere [11, p. 5-22].

Singura entitate ce se ocupă de educație/de învățare este școala care poate fi investigată și dintr-o cu totul altă perspectivă – nu ca însușire a unor evenimente, a unei practici empiriste, a unui eveniment singular, ci și ca *evoluție în timp a unor practici generale de organizare culturală*. Ceea ce este de pus în evidență și de explicitat, nu este în primul rând evenimentul, ci structura socioculturală, procesele de transformare și de schimbare în societate și în viața populației; aici se întrevede viziunea transdisciplinară [7, p. 66, 77] a străbaterii simultane și succesive a diferitelor niveluri de realitate a educației/a învățării, iar schimbarea este un mod de a exista care succede altui mod de a exista al acelui lucru, or, tot ceea ce se schimbă este permanent, se schimbă doar starea lui [5, p. 201]. *Așadar, o atare „mișcare" în dezvoltare afectează și școala a căror oameni reiau funcția tradițională de „conștiință critică" și constructivă a valorilor și funcțiilor școlii*. De aceea identificarea, elucidarea și valorificarea educației/a învățării semnifică *dinamica funcțională „făcută" în interior*, dar, mai ales, *dinamica funcțională „de făcut" în exterior* a școlii.

Cu siguranță, școala nu poate „reface" toate experiențele de învățare posibile ale umanității, iar teoriile ori stările și semnificațiile adânci ale realității despre care se discută în sala de clasă/în sala de studii nu pot fi „personalizate"; însă, după cum menționează profesorul ieșean Constantin Cucoș [10, p. 29], semnificațiile acestor situații, ca și *rezonanțele lor în mintea și în sufletul acelora care învață*, pot fi „realizate" prin diversele poziționări ori valori și atitudini față de ele..., numai că în curricula școlară nu sunt vizate și aceste obiective educaționale, menționează cu siguranță profesorul citat.

Ca să avansăm perspectiva că școala noastră încearcă așa-ceva, putem concluziona că o face cu pași timizi, mișcându-se, metaforic vorbind, „cu șapte ani pe kilometru" și de aceea „avem de-a face cu un învățământ concentrat pe descriere, pe acumulare, și mai puțin pe poziționarea situațională și edificarea interioară" [10, p. 21-30] ce se anunță *hic et nunc*. Se poate concluziona că setul de competențe stipulate în curricula școlară semnifică un randament prea puțin eficient [6], cu valori întârziate și cu impact social precar, deoarece:

a) elevul învață multe teorii dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le dea un sens și un rost;
b) sensul rodnic al cadrului didactic este vizibil la o lumină slabă a acestei încadrări valorice a competențelor;

c) școala noastră cultivă concurența și distanța intersubiectivă;
d) școala îl însingurează pe individ, îi cristalizează inima și îl „închide în castelul său de fildeș”, îl pune în situația de competiție cu ceilalți, îl ambiționează să fie mai presus față de ceilalți, chiar în majoritatea situațiilor, împotriva lui;
e) dimensiunea comunitară a învățării (prin comuniune și prin coîmpărtășire) este din ce în ce mai firavă, sporește fragilitatea acesteia;
f) școala a intrat într-o eră a concursului generalizat: „învinge cine știe sau cine este „mai bun”;
g) învățământul liceal actual tinde să devină unul de masă, impersonal, concentrat pe profit și pe randament;
h) educația se realizează „cu clasa”, cu un grup masiv (acceptat la nivel de sistem, cu mai mult de 30-35 de elevi), și mai puțin prin intermediul relației duale dintre un maestru și un discipol;
i) schimbul uman, personal, pare a fi pus între paranteze (…?!).
j) unde nu există școală acolo nu există nici cultură;
k) în multe școli învățarea se desfășoară simultan;
l) o școală în care profesorul nu învață și el este o absurditate.

Însă o conștiință sau o trăire capătă o altă lumină dacă acestea sunt generate prin coparticipare/contricipare [3] în contextul educațional al școlii, în sistemul educațional.

În uzajul educațional de la noi se avansează discuții și opinări privind deosebiri între învățământul rural și învățământul urban, nefiind formulate principii, reglementări și norme privind conceptul de școală urbană sau rurală (dar poate fi un învățământ rural și unul urban?!).

Dacă îi întrebăm pe părinți, pe cadrele didactice și pe manageri ce semnifică entitatea noțională de școală, cu siguranță răspunsurile se vor sintetiza în formularea „locul unde învață copiii”.

Observăm, așadar, o situație tristă, menținându-se involuntar în comunitatea pedagogică și în societate. Dar ce opțiuni au elevii față de învățare? Aceștia au un alt mesaj: „Instruiește-mă și voi învăța. Provoacă-mă și voi crește. Crede în mine și voi câștiga!”.

În toate timpurile educația/învățarea au constituit prilejuri de discuții și de abordări sistemice, procesuale și axiologice. Astfel, în cadrul acestora proiectul axiologic [10, p. 21-30] în materie de școală/de educație se creionează nu numaidecât *din interior*, de către „oamenii școlii”, cu competențele, dorințele, expectanțele și interesele specifice, dar și *din exterior*, de către instanțe ce comandă școlii/învățământului *ce* și *cât* trebuie să facă.

Exterioritatea alimentează și prescrie sarcini, scopuri, obiective.

Din exterior, acestea se pot vedea clar. Din interior, însă, lucrurile se pot înfăptui mai bine și în cunoștință de cauză.

Interioritatea pune în acord realitatea cu finalitatea, lucrând și funcționând.

A lăsa doar cadrele didactice să decidă legătura cu propriul câmp de probleme este tot atât de nociv cu a-i lăsa numai pe alții, din afara școlii/a sistemului de învățământ, să decidă asupra mersului lucrurilor. Și, în această situație, ar fi necesară o împletire și o completare a competențelor și a nevoilor, situație care încă se mai lasă așteptată.

Este, așadar, o necesitate să fie instituită o armonie, o ambuanță între ceea ce este restrictiv și ceea ce este extensiv, deci un bastion cultural de a da drumul și a desfășura educația, pe care grecii perioadei eleniste o numeau Παιδεία (Paideía) și o ridicaseră aproape la rang de religie culturală – artă și virtute, *desfășurată la „firul vieții”*.

Orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare și interioare. A-l forma pe individ pentru o profesie, ca să se pună la dispoziția celorlalți, pentru a se integra în comunitate, reprezintă un prim obiectiv al învățării. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la propriile căutări și interogații culturale, pentru a lua o poziție față de ceea ce se află ori față de ceea ce se întâmplă în jur, constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul. Aceasta înseamnă a căuta omul din om.

Astăzi se constată că acest al doilea „pachet” de obiective este de multe ori desconsiderat dacă nu cel mult considerat a fi implicit.

Învățarea este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o fizionomie puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate *apropiatul*, competența cerută de piața muncii. Astfel, se verbalizează opinii și mesaje de tipul „de ce se mai studiază atâta literatură, psihologie, religie, matematică dacă acestea „nu ajută” aproape la nimic?; de ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea, dacă mai multă chemare o au competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada?; nu este suficient că individul „știe” sau „știe să facă”?; de ce să ne mai intereseze ceea ce „este” el, ce are pe „dedesubt”, ceea ce „crede”, ceea ce poate „să devină”?

Aceste întrebări ce ar identifica aceste întrebări printr-un răspuns concludent, este următoarea: este posibil și de dorit ca o serie de discipline științifice, predate în școală, să fie umanizate ori spiritualizate? Care anume și cum? Ce conținuturi „teoretice” se predă și se învață în liceele „teiretice”?

Răspunsul acestor întrebări ar trebui să fie enunțat din interior, din școală, de către cadrele didactice, de „oamenii școlii”.

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și să o facă/să o respecte în mod corespunzător. Așadar, „dominația numărului/a cantității (ca temei și legitimitate a deciziei) constituie un mare pericol pentru prosperitatea și sănătatea unei societăți dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor ce o compun și a relațiilor dintre ei” [1, p. 182]. De aici, învățarea/educația ce nu se adresează interiorității rămâne incompletă și chiar nocivă.

Finalitatea autentică a învățării/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității [4, p. 36-39], ale realității de lângă noi dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități, sensibilități sau al unui spațiu mental. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată" semnificația ei la nivelul unei experiențe individuale. Aceasta înseamnă să ne ridicăm deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienței altora sau ale noastre. Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei *angajări existențiale și mentale* (despre durere sau despre iubire poți să afli mai multe dacă le consimți prin proiecție sau trăire afectivă). În școală echipa, dacă dorește să își atingă obiectivele, trebuie să știe cu exactitate unde se află ca angajare socioculturală și psihopedagogică și ca realitate.

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestanța lor umanistică, interioară, mentală, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul *mentalității profesionale* și mai mult la nivelul rețelelor de socializare.

În curriculum-ul disciplinar la limba și literatura română, mai ales pentru clasele de liceu, sunt inserate teme pentru învățare ce se referă la opera filosofică a anumitor autor, la romanul social, la romanul psihologic, politic, de propagandă etc. Dar nu sunt, cel puțin, curricula unor discipline opționale (sau culegeri de texte instructiv-formative) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologie etc., după exemplul manualelor de *Filosofie* pentru clasa a XII-a, Tip A și Tip B, editate la Editura Didactică și Pedagogică, R.A. din București, 2008, ce cuprinde teme precum;

- omul (omul și problematica naturii umane, omul și societatea, alteritate și identitate, sensul vieții),
- morala (binele și răul, teorii morale, probleme de etică aplicată),
- politica (libertate și responsabilitate socil-politică, egalitate și dreptate, teorii politice moderne și contemporane, idealul democratic, drepturile omului),
- cunoașterea (problema întemeierii cunoașterii, forme de cunoaștere și tipuri de adevăr, adevăr și eroare),
- existența (existență și devenire, spațiul și timpul, teorii despre spațiu și timp, omul și timpul, determinismul),
- filosofia (ce este filosofia?, genuri și stiluri în filosofie, filosofie și viață): filosofia, punctează Constantin Noica, este calea regală a rațiunii, calea logicității, filosofia te învață să cunoști căile neștiute ale inimii.

În context, să ne imaginăm dialogul sau discursul profesorului cu elevii sau elevii cu elevii care studiază romanul „Mara" sau „Pădurea spânzuraților", sau

„Frații Jderi”, sau alte opere: ce pot discuta psihologic, politologic, sociologic, demografic și logic fără a avea disponibile astfel de materiale (culegeri, broșuri, crestomații cu texe comentate etc.)?

În procesul didactic este aprobată de către ministerul educației pentru clasa a VIII-a disciplina „Educație pentru societate” ce se realizează în baza Ghidului profesorului, începând cu anul 2022. Paradoxal, conținuturile sunt axate doar pe tematica interculturalității. Oare educația pentru societate nu mai are deschideri?!

Așadar, să admitem în actul didactic un tip de *agresivitate a învățării și a cunoașterii* [2] prin a pune forțat conținuturi în configurații de limitări și tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresiune și să ignorăm codurile etice în procesul de învățare și de cunoaștere? Sesizăm aici sistemul de referință asupra *statutului științific al disciplinelor școlare* ce nu se impun plenar prin *gradul de maturitate* socioculturală, filosofico-psihologică, fiind sesizabilă lipsa unui *imago* al *formării intelectuale a elevilor* etc.; ele nu sunt evidente în categoria științelor comportamentului (substratul de înțelegerea de sine) prin efect empiric, iar statutul lor paradigmatic este destul de fragil, deoarece handicapul disciplinelor școlare rezidă în *lipsa caracterului „împăciuitor”* al acestora, acela de *transversalitate, de timpul interior al experienței*. Astfel, *este ignorată simetria estetică a conținuturilor curriculare*, fiind debusolați *sensul intern și sensul extern* al acestora, conflictul între gândire și acțiune, deci *configurațiile armonioase și relația unui mijloc cu scopul său* („Poți recunoaște adevărul după frumusețea și simplitatea lui”).

În sensul celor menționate, se impune corectarea, repararea/inovarea structurală a conținuturilor curriculare prin *identificarea efectului de armonizare a acestora*, iar complementul căutat pentru armonie este ideea *potrivirii, a adaptării*, adică fiecare cadru didiactic să-și pună întrebarea „pentru ce?”, *reflectând la finalitatea didactică a disciplinei ca la o autentică euristică și punând patru întrebări*:

1. cum este posibilă apariția unor forme, evenimente, fenomene mai complexe decât cele care au existat până acum și, în acest sens, superioare acestora?;
2. ce probleme adaptive are de soluționat structura și conținutul disciplinelor?;
3. dacă eu aș fi inginerul competent, ce căi și metode mi-ar sta atunci la dispoziție?;
4. cum pot să recunosc, din greșelile pe care le face sistemul, care dintre aceste căi și metode a fost în mod efectiv selectată?.

Astfel, în actul didactic al acestor discipline se instaurează, cu referire atât la cadrele didactice, cât și la elevi, dificultăți de ordin psihologic în termini de anxietate, de frustrare și disperare, factori de stres, dificultăți interacționale, situații tensionale, conflicte de rol (efectul contricipării – contribuitor și participant în acțiune). Acestea semnifică un *sindrom cvasicomplet al șocului cultural* suferit de

elevi, iar supunerea voluntară la această formă subtilă de agresiune, reprezentată de șocul cultural, îl plasează pe lev la cealaltă extremă, aceea a *umilinței*.

În câmpul de cunoaștere structurată științific în corpusul disciplinelor școlare, acceptarea generală a unei paradigme rămâne un vis frumos și, acolo unde se produce totuși o dată, prin capriciul spiritului timpului („*zeitgeist*"), ea poate să însemne în aceeași măsură regres, dar și spor de cunoaștere. Ceea ce nu ne scutește, în orice caz, de obligația ca, în loc să ne uităm fix la factorii de impact, să apreciem demnitatea unui candidat la paradigmă după unele criterii mai sensibile. Printre cadrele didactice cu titluri și onoruri ministeriale (avem deținători ai titlului „Pedagogul anului"), poate fi un astfel de candidat, și dacă este, cum îi sunt valorificate în mod real valențele activității sale?

Sfera existențială a postmodernismului condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului, determinând ce, cât, cum, unde intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a dezvăluirii valorice a instanței de recurs, susținând în sine un parcurs în serviciul evoluției, un rol primordial fiindu-i rezervat ființei umane - realitate ce întrunește un context interior etalonat de cunoaștere, (auto)realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare.

Temele invocate supra pot fi sintetizate în jurul răspunsului la următoarea întrebare; în ce măsură şcoala noastră pregăteşte individul prin învățare pentru o viaţă reală astfel încât să fie satisfăcut şi el şi aceia din jurul său?. Sesizăm, pe bună dreptate, că cele două zone - învățarea şi lumea reală - pot evolua paralel, fiecare devenind opacă una faţa de alta, mai mult, „stânjenindu-se" reciproc.

Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm şi reconciliem învățarea cu viaţa, realizând o compatibilizare de finalităţi, în acord cu valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere şi de acceptare a excelenţei și a performanței.

În context, nu calitatea celor două orizonturi considerate izolat ne interesează (învățarea si viaţa), ci *felul în care se susţin şi se servesc reciproc*. La limită, putem avea o învățare instituţionalizată excelentă și o „bijuterie" de şcoală, dar dacă sunt „ataşate" necorespunzător societăţii - eventual dezinteresate, destructurate, aceasta nu dă nici un rezultat. Este nevoie de o armonie, de o rezonanţă, de o „simfonie" (C. Cucoș) între cele două realităţi ce vor creşte calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom avea un învăţământ mai bun, cu atât vom avea şi o societate mai avansată valoric și cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât şi învăţământul va fi de calitate.

Dar este nevoie și de o anumită *emergență*, de o geneză a unor sisteme noi prin integrarea unor sisteme mai simple, elementare. Astfel, sistemele ce iau naștere în acest sens sunt caracterizate drept noi în sensul că ele poartă proprietăți pe care nu le au sistemele prin integrarea cărora au luat naștere, acestea sunt numite proprietăți emergente. Emergența semnifică un act creator de integrare, deci este o *fulguratio*, un act de creare a ceva nou, transcendemta, deci, „o tran-

scendență a gândirii, o reflecție critică asupra uluitoarelor concepte ale învățării școlare și provocatoarelor întrebări cărora acestea le dau naștere", menționează T. Callo [8, p. 6].

Astăzi, însă, sesizăm o instabiliate a sistemului de învățământ cauzată de fluctuaţiile politice şi, mai cu seamă, de ambițiile şi voluntarismele unor persoane din grupări politice (cu mitinguri ce au sloganuri și mesaje indezirabile și intorsionate). Este regretabil să constatăm că aproape orice ministru şi ministeriat învestite au ţinut cu tot dinadinsul prin așa-zisele „reorganizări" să „dărâme" ceea ce au construit predecesorii şi să vină cu „altceva" în loc. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile.

Necazul și deconstrucția provin din neglijența că nu s-a asigurat un *perimetru de neutralitate* la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „*nucleu dur*" de cadre didactice, științifico-didactice, de profesori-cercetători în domeniu (un nucleu al lui *Homo neophilus* – omul iubitor de noutate), care să operaţionalizeze anumite elemente programatice clamate de aceia (din tagma lui *Homo neophobus* – omul temător de noutate) ajunşi în fruntea sistemului de învățământ.

O veritabilă reformă presupune o stabilizarea sistemului dar și injoncțiuni permanente cu situații de incertitudine, fundamentul continuității, acumularea și consolidarea/păstrarea unor realizări în materie de idei și de resurse umane, conștientizarea și aplicarea elementelor de noutate, de inovare și de transfer tehnologic.

Referințe bibliografice:

1. Albu G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Polirom, 1998, p. 182.
2. Eibl-Eibesfeldt I., Agresivitatea umană. Bucureşti: Editura Trei, 1995.
3. Fourer Gerard. Éduquer. Écoles, étiques, sociétés. II-ieme édition. Bruxelles: Édition de Boeck Université, 1998.
4. Giussani L. Riscul educației. București: Editura Corint, 2005, p. 36-39.
5. Kant Im. Critica rațiunii pure. București: Univers Enciclopedic, 2009.
6. Lurçat L. Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société. Paris: François-Xavier de Guibert, 2001.
7. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Iași: Polirom, 1999, p. 66, 77.
8. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro SRL", 2021.
9. Patrașcu D., Ciobanu M. Managementul timpului și delegarea managerială. Chișinău: C.E.-P UPS „Ion Creangă", 2021, p. 31.
10. Psihopedagogie. Ediția a III-a (Coord.: Cucoș Constantin). Iași: Polirom, 2009.
11. Vicol N. Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux", 2021, p. 5-22.

CZU: 373.016:[811.135.1+821.135.1
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p77-86

RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN RESURSELE FORMATIVE ALE TEXTULUI

Adrian GHICOV,
doctor habilitat,conferențiar universitar,
șeful Catedrei de limba
și literatura română
a Facultății de Filologie și Istorie
a Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
ghicov@gmail.com
ORCID iD: 0009-0005-7369-2583

Rezumat: *Abordarea integrată a limbii și literaturii române ca disciplină școlară este viziunea științifică și metodologică care guvernează didactica disciplinei în Mileniul III. Pregătirea cititorului, vorbitorului și a scenariului cult, cunoscător, expert se va face cu grija didactică a profesorului de a integra cu măiestrie dimensiunile lingvistice, textuale și discursive ale competenței de comunicare. În perspectiva cărții de identitate a procesului de învățare actual, armonia și echilibrul dintre verbal, nonverbal și paraverbal este condiția fundamentală care permite construirea celor trei profiluri. Din punctul de vedere al construcției dinamice a învățării, școala trebuie să pună accent prioritar pe abordarea holistică și pe abordarea instrumentalistă, care concepe textul ca un mijloc de comunicare și schimb de mesaje, dar, mai ales, pe abordarea constructivistă, pe abordarea constructivistă. care vede textul ca pe o oportunitate pentru fiecare vorbitor de a construi semnificații, de a da semnificații inter/-transdisciplinare unui mesaj oral sau scris. Considerăm că un reper științific și creativ în reconfigurarea învățării textuale este cel al protexului ca fenomen pedagogic, principiu didactic, metodologie didactică, funcție cuprinzătoare, factor de eficientizare a învățării prin extrapolarea interpretării textului în realitatea existențială a cititorului. Așadar, viziunea actuală de reconfigurare a învățării, pe care trebuie să o promoveze conceptul de educație lingvistică și literar-artistică în școala postmodernă va fi axată pe ideea că învățarea bazată pe resursele formative ale textului construiește semnificații, iar un text nu are sens obiectiv, atâta timp cât fiecare cititor poate construi alte sensuri în timp ce vorbește, citește, scrie, ascultă.*

Cuvinte-cheie: *protex, reconfigurare a învățării, strategie modulară, strategie de viziune comună, strategie de colaborare*.

Abstract:*The integrated approach of Romanian language and literature as a school subject is the scientific and methodological vision that governs the didactics of the discipline in the Third Millennium. The training of the reader, speaker and of the*

cult, knowledgeable, expert script will be done with the didactic care of the teacher to masterfully integrate the linguistic, textual and discursive dimension of communication competence. In the perspective of the identity card of the current learning process, the harmony and balance between verbal, nonverbal and paraverbal is the fundamental condition that allows the construction of the three profiles. From the point of view of the dynamic construction of learning, the school must place priority emphasis on the holistic approach and on the instrumentalist approach, which conceives the text as a means to communicate and exchange messages, but, especially, on the constructivist approach, which sees the text as an opportunity for each speaker to build meanings, to give inter/-transdisciplinary meanings to an oral or written message. We believe that a scientific and creative benchmark in the reconfiguration of textual learning is that of protext as a pedagogical phenomenon, didactic principle, didactic methodology, comprehensive function, factor for streamlining learning by extrapolating the interpretation of the text into the existential reality of the reader. Therefore, the current vision of reconfiguring learning, which the concept of linguistic and literary-artistic education must promote in the postmodern school will be focused on the idea that learning based on the formative resources of the text builds meanings, and a text does not have objective meaning, as long as each reader can construct other meanings while speaking, read, write, listen.

Keywords: *protext, learning reconfiguration, modular strategy, shared vision strategy, collaboration strategy.*

Abordarea integrată a limbii şi literaturii române ca disciplină școlară este viziunea științifică și metodologică care guvernează didactica disciplinei în Mileniul TREI. Formarea cititorului, vorbitorului și a scriptorului cult, avizat, expert se va face cu grija didactică a profesorului de a integra măiestrit dimensiunea lingvistică, textuală şi discursivă a competenţei de comunicare. In perspectiva fișei de identitate a procesului de învățare în actualitate, armonia şi echilibrul dintre verbal, nonverbal şi paraverbal e condiţia fundamentală, care permite construcţia celor trei profiluri. Din punctul de vedere al construcției dinamice a învățării, școala trebuie să plaseze accentul prioritar pe abordarea **holistică** şi pe abordarea **instrumentalistă**, care concepe textul ca pe un mijloc de a comunica şi a schimba mesaje, dar, mai cu seamă, pe abordarea **constructivistă**, care vede textul ca ocazie pentru fiecare vorbitor de a construi înţelesuri, de a conferi semnificaţii inter/-transdisciplinare unui mesaj oral sau scris. Considerăm că un reper științific și creativ în reconfigurarea învățării textuale este cel de **protext** ca fenomen pedagogic, principiu didactic, metodologie didactică, funcție comprehensivă, factor de eficientizare a învățării prin extrapolarea interpretării textului în realitatea existențială a cititorului.

Prin urmare, viziunea actuală, de reconfigurare a învățării, pe care trebuie să o promoveze conceptul de educaţie lingvistică și literar-artistică în şcoala postmodernă va fi axată pe ideea **că învăţarea pe baza resurselor formative ale textului construieşte sensuri**, iar un text nu are sens obiectiv, câtă vreme

fiecare cititor poate construi **alte semnificaţii** în timp ce vorbeşte, citeşte, scrie, ascultă.

Suntem martori, astăzi, la un proces de neoprit: cel al globalizării. Devenim, cu sau fără voia noastră, actorii care se produc în roluri şi ipostaze de viaţă, mişcare, integrare. Aceste lexeme portează conceptul de dinamică a personalităţilor, a viziunilor, a ideilor, a textelor. Viaţa însăşi devine un text care ne scoate din singurătate şi ne pune în relaţie cu celălalt. În această epocă a globalizării, marcată profund de dinamica limbilor şi a literaturilor, în care totul este text, cititorul ca fiinţă culturală este un prilej dat vieţii să se întâmple, să se afirme în calitate de cititor prosumer, consumator şi producător de texte şi să construiască noduri de idei pentru pânza textuală a umanităţii. E ştiut faptul că splendoarea cărţii, iar prin extrapolare – a textului - nu se impune de la sine. Fiecare dintre noi, cu siguranţă, am avut, vorba lui Gabriel Liiceanu, experienţa dansului cu o carte. Oricine de aici este un martor benevol că, privite doar, cărţile şi textele par nespus de sfioase. Ele nu vin niciodată spre tine. Ca într-o medievală iubire, tu trebuie întotdeauna să le cauţi şi să te duci către ele. Le va deschide cineva, se întreabă intelectualul Liiceanu, pentru a le face astfel să înceapă să fie cu adevărat în viaţa lor? Iată un ideal al didacticii textului şi al şcolii care îşi edifică existenţa pe fundamentul solid al înţelegerii. Mesajul globalizării este redefinire şi patrimonializare. Mesajul global al textului didactic trebuie orientat spre funcţionalizarea interdisciplinarităţii. Dacă ne punem de acord că fiinţa umană este un mesaj de stări, acţiuni şi evenimente existenţiale care o face părtaşă la sensul lumii, atunci trebuie să recunoaştem rolul primordial al textului în activitatea educaţională. Or, prin semanticitate, creativitate şi alteritate textul e menit să facă ordine în sensurile noastre, în designat şi în semnificat.

În scoala postmodernă, textul este firul integrator al activităţilor educaţionale nu doar pentru didactica disciplinelor filologice. Dincolo de textul literar, textul geografic, istoric şi matematic sau partitura muzicală ca text etc. schimbă viziunea asupra destinaţiei textului în didactica lui, care, în opinia noastră, trebuie diversificată în 4 direcţii:

(a) ***textul pentru text*** (disciplina ca atare, materia curriculară de LLR);

(b) ***textul pentru alte texte*** (practica limbii în general); dar elevul astăzi trebuie scos din sclavia textului literar şi orientat spre

(c) ***textul pentru alte discipline şcolare*** (educaţie); ca, finalmente, acesta să fie plasat în capcanele comunicării zilnice, în frumuseţea şi utilitatea

(d) ***textului pentru viaţă*** (personalitatea elevului).

Aceste componente științifico-didactice care sugerează să vedem textul altfel, reconfigurat didactic în perspectiva abordării deschise, bazată pe colaborare în predarea-învățarea-evaluarea cu accent pe autoreflecție, asigură comunicarea şi înţelegerea umană ca finalitate valorică a educaţiei. Or, pe măsură ce elevul se apropie de finalul şcolarizării, iar perspectiva integrării sociale este tot mai realistă, pregătirea pentru viaţa de adult prin dezvoltarea inteligenţei existenţiale devine o prioritate, iar valorificarea resurselor formative ale textului - un instru-

ment metodologic important pentru gestiunea învățării în acord cu intenția dezvoltării personale.

Dacă în *abordarea postmodernă a textului* este promovată ideea că autorul acestuia ne oferă doar schiţa de lucru, iar elevul cititor este acela care interpretează materialele şi amplasează structura, reprezentând experienţele şi aspiraţiile lui în calitate de cititor *care produce înţeles şi* care înţelege lumea deschisă de text, dacă este promovată ideea de *drept al cititorului, drept al autorului, drept al textului*, iar *textoreceptarea* presupune faptul că elevul cititor porneşte de la *prezumţia integralităţii textului*, întrebarea fundamentală este cum ajutăm elevul să nu „privească" textul dintr-o parte, ci să adere la ideile şi mesajul textului, argumentându-şi atitudinea? Cum să interpreteze corect textul, să fie „în acord" cu el, să-l „vadă cu ochii minţii" cum să-l convingem că secretul oricărui text constă în ordonarea strictă a elementelor sale constructive, în reţeaua lui structurală şi în talentul autorului de text; cum sa-i arătăm că textul poate fi auzit doar dacă te apropii cu sufletul, te apropii cu interes de el, îl „asculţi" cu multă atenţie şi vezi cum se autoconstruieşte prin lectură, implică multă căutare, „munceşte" la modelarea personalităţii sale?

Formulăm, în acestă intenție, un concept pedagogic sintetic numit **protext,** care sumarizează toate aspectele ce desemnează lectura/ receptarea textului, interpretarea și producerea de text propriu. Considerăm că un reper științific și creativ în reconfigurarea învățării textuale poate fi abordat multiaspectual: ca fenomen pedagogic, principiu didactic, metodologie didactică, funcție comprehensivă, factor de eficientizare a învățării prin extrapolarea interpretării textului în realitatea existențială a cititorului.

Suntem convinși că, la nivel educaţional prin didactica lecturii mai ales, noţiunea de ***protext*** este adecvată pentru a elabora și a proba un instrument științific, metodologic suplu și dialectic în raport cu înțelegerea textului de către cititor.

Astfel, ideea de protext îşi are originea în caracteristicile constitutive ale textului, formulate de Steinitz R. prin noţiunea de ***Pro-Form***, desemnând prin aceasta acele semne care se referă la informaţii *premărgătoare în text*, iar cele referitoare la textul posterior se numesc *Kataphora*. Întemeierea ştiinţifică a acestei noi formațiuni lingvistice s-a făcut pe baza metodei lingvisticii textului în perspectivă semiotico-sintactică, elaborată şi aplicată de către Henric Plett, în temeiul Universalia limbajului şi a lingvisticii integraliste coşeriene, În acest context, deosebim mai multe semne textuale cu ***pro:***

- Pro-GN (pro-grup nominal sau Pro-nume);
- Pro-Adverbe (*aşa, aici, acolo, atunci*);
- Pro-GV (pro-grup verbal sau Pro-verbe: *a face);*
- Pro-Adjective (*aşa, în felul*) şi
- înlocuitori de propoziţii (Pro-Satz; *aceasta, aceea*).

Aşadar, noţiunea de protext trebuie abordată ca un comportament al elevului – cititor, aflat cognitiv, atitudinal, imaginativ şi expresiv în spaţiul de conţinut valoric al textului.

Curiozitatea, iniţiativa, căutarea în descifrarea mesajelor textuale sunt coordonate indispensabile protextului, dar misiunea noastră în didactica textului este să ajutăm elevul să se poziţioneze ***protextual***. De îndată ce arată că textele devin surse de interes, cititorul devine „suveran" al textului, devine el însuși subiect enunţător, potenţial autor al textului şi al evenimentelor descrise. Iată de ce, în viziunea noastră, formula poziţionării protext are trei componente definitorii:

- A – ***cu textul*** (acţiune);
- B – ***prin text*** (atitudine);
- C – ***ca răspuns la provocările textului*** (comportament).

Acţiunea protextuală presupune angajarea cititorului într-un ansamblu de activităţi *cu textul*, punând la încercare reflexivă propria gândire şi pătrunderea în ceea ce trăiesc sau gândesc alţii, printr-un efort de empatie. Elevul colaborează la viaţa polisemică a textului, întreţine viaţa ideilor din text şi întregeşte senzaţia că textul îl place.

Atitudinea protextuală este o predispoziţie a cititorului de a „vedea textul" ca ceva esenţial pentru el, ca expresie a unei valori constitutive, care se exprimă existenţial prin acţiuni şi opinii, dobândite *prin text.*

Atitudinea din sistemul cognitiv-afectiv al cititorului. Acesta, prin acţiunile sale *cu textul,* are misiunea de a face textul să vorbească, descoperindu-i toate semnificaţiile posibile şi apreciind importanţa textului pentru sine, în raport cu grila personală de percepţie şi cu aşteptările personale.

Comportamentul protextual presupune un ansamblu de manifestări obiective generate de text, prin care se exteriorizează eul cititorului. Comportamentul protextual este un sistem de pertinenţă al cititorului care acţionează protextual şi reprezintă un ansamblu de reacţii observabile prin care *cititorul răspunde textului.*

Comportamentul protextual are temeiuri interne, deoarece elevul/studentul, internalizând valorile textului, îşi poate organiza activitatea de receptare, interpretare, producere de text. Astfel, aceştia percep textul ca pe o lume fără odihnă şi, atunci când îl interpretează, îl înţeleg prin clădirea lui *ca proces,* atunci când îl procesualizează, îl explică, gândesc textul *ca valoare*, iar când îl internalizează, înţeleg simţirea textului *ca esenţă.*

În tentativa noastră de a argumenta pe cale empirică anumite componente din *metodologia protextului* pe linia directoare a reconfigurării învățării pe baza resurselor formative ale operei literare, vom construi un demers didactic explicit, centrat prioritar pe formarea cititorului de liceu. Aderarea la opera literară a acestuia se va produce prin învățarea în baza textului ca achiziție lecturală la nivel de expertiză a Eului de cititor.

Proiectul nostru de învățare se referă la recomandarea unei *Tablete informative* profesorilor de limba și literatura română care predau la treapta liceală de învățământ și realizează educația lingvistică și literar-artistică a elevilor de clasa a XII -a, antrenând competențele prescrise pentru unitatea de conținut ,,Cititorul și universul artistic al personalității literare". Valorificarea învățării se va centra

conținutal și metodologic pe *studiul de caz* al personalității și creației literare ale scriitorului Ion Iachim. Cadrele didactice de specialitate vor fi în drept să dezvolte reperele propuse cu altele, adecvate și concludente finalității valorice

PROIECT DE CERCETARE LITERARĂ

***Scriitorul Ion Iachim*: de la vocația textului formativ la sensul înțeles al lumii prin terapia literaturii**

Construcția dinamică a învățării : **strategia modulară, strategia viziunii împărtășite, strategia colaborării în învățarea inter/-transdisciplinară**

PERSONALITATEA SCRIITORULUI

SEMNUL PROTEXTUAL – ÎN POZIȚIA AUTORULUI, CONSTAT CĂ ARE DREPTATE. ÎMPĂRTĂȘESC VIZIUNEA

Între cele două repere fundamentale care menţin echilibrul existenţial: *viaţa* şi *timpul*; între două fluvii de valori care proiectează omul pe cerul inspiraţiei sale – *creaţia* şi *creatorul* – domnul Ion Iachim şi poartă fiinţa cu frumuseţea şi demnitatea omului ancorat în actul devenirii prin cuvânt, inspirat fiind de descoperirile profesiunii pedagogice în toată gama ei de măiestrii. Profilul vocaţional al domniei-sale oscilează, făuritor, între misiunea didactică a profesionistului de la catedra şcolară şi viziunea complexă, realistă a ochiului de ziarist avizat (născut din inima educaţiei naţionale) asupra ideii de construcţie, implementare şi dezvoltare a politicilor educaţionale, care să facă viaţa sistemului mai incitantă şi mai de real folos pentru societate.

Parcursul acţional-strategic al maestrului Ion Iachim jalonează un traiect axiologic de referinţă pentru istoria pedagogiei naţionale, pentru actul creaţiei artistice şi pentru cel al educaţiei literar-artistice în gimnaziu şi liceu. Sunt felii de viaţă profesională ale meseriaşului dăruit cu har şi care ştie, cu chibzuinţă, muncă şi satisfacţie, să-l transforme în măiestrie.

În ierarhia axiologiei umaniste, Ion Iachim îşi zideşte valorile pe condiţia fundamentală a vocaţiei: de la sensul textului visat, internalizat, creat şi lansat spre sensul lumii şi aL vieţii ca predestinare, cu amprentă stilistică definitorie, într-un registru creator impresionant şi expresivitate lexicală variată a operei ca text cu certă identitate auctorială. Nu este acesta un ideal al educaţiei literar-artistice şi / sau rostul metafizic al scriitorului consacrat?

SPECII REPREZENTATIVE

SEMNUL PROTEXTUAL – ÎN DRUM SPRE *TEXT, AJUNG* SĂ-I ÎNȚELEG ROSTURILE

Cheia de lectură ludică a sugestiilor titlogramice şi a semnificaţiilor mesagistice pun în relief o flexibilă şi complexă personalitate, un gânditor profund, un artist al sensibilităţilor şi al vârstelor umane şi, în mod egal, un creator prin definiţie: ***Apostol fără nimb*** şi ***Lăcrămioara, Mia, Trăncănel, dragii mei elevi…***,

texte-mărturisiri inedite ale experienţei de pedagog, care profesiune, precum se va vedea, va deveni, în scurt timp, bună practică, inovativă; Întoarcerea la mare, nuvele şi povestiri jucăuşe pentru sufletul şi imaginaţia micilor cititori, cărora autorul le dedică simpatia şi penelul virtuozităţii sale; ***Amintirile piţigoiului Zbanţ***, un excelent tablou alegoric animalier al existenţei, în care protagonistul, *alter ego* scriitorului, trăieşte adevărurile vieţii şi le rosteşte cu deplină convingere că „Toate sunt trecătoare. Şi viaţa. Rămân doar amintirile…"; ***Iapa lui Kolceak cu dinţi de diamant***, o construcţie metaforică a realităţilor necruţătoare, ţipătoare până la strepezirea raţiunii, o naraţiune despre forţe politice şi torţe didactice în comedia propriilor interese, dar şi despre duioşia visurilor neverosimil de romantice, cu proteste în forul interior al omului şi cu mântuitoarele semne ale Învierii; ***Cu jăraticul pe buze***, o demnă evocare a lui Ion Creangă, individualitate artistică consacrată prin viziunea asupra lumii, prin tipuri umane reprezentative şi prin specificul limbajului, dar şi ca om de excepţie, o formulă epică inedită de rostire crengiană a spiritului românesc; ***Ca floarea de măr, fericirea***, o pledoarie a adolescenţei ca „o zi senină, liniştită, încât puteai să semeni fulgi de păpădie" şi a primei tinereţi, care „izgoni liniştea şi voia bună din sufletul" tânărului personaj în formare (Mircea), cu pasiunea cărţilor, zborul frumos după idealuri şi vise, cu steluţe în ochi, cu primul fior al îndrăgostirii, ca o dulce prăbuşire de care ţi-e frică şi pe care o doreşti „ca o tulburare plăcută în toată fiinţa", „ca o fericire nouă, necunoscută" de la „era primăvară şi în jur mustea viaţa" la „liniştea bogată a toamnei coborâtă în podgorii" şi, fireşte, până la „ritualul de vrajă al iernii, închegat din prospeţime, curăţenie şi visare", autorul face natura să rezoneze la stările de spirit create şi să determine realitatea vieţii din roman, scriitorul creează o imagine complexă, reverberantă, a formării umane şi spirituale, raportându-şi personajele la un timp real, cel al devenirii, cu experienţe şi afecte spectaculos de înduioşătoare uneori şi emoţionante, zguduitoare, dramatice alteori; ***Decameron basarabean sau Dumnezeu i-a dat omului puşcă***, un „hăţiş narativ" al realismului istoric, o durută şi, în acelaşi timp, o admirabilă confruntare a destinului uman individual (Evdochim Vărzărescu, Mareşalul Ioan Botezătorul) şi colectiv (tragica Basarabie) – legitime arhetipuri – cu aventurile istoriei; ***Cireşe pentru Mareşal***, un roman istoric prin excelenţă, în pânza căruia fantasticul şi realul convieţuiesc perfect spre a evoca, naratorial şi elocvent, personalitatea Mareşalului Ion Antonescu, angajat neobosit în ideea de reabilitare a Basarabiei şi readucerea ei acasă, dar şi reliefarea omului Antonescu, dincolo de epoleţi, în straiele libertăţii şi ale sincerităţii omeneşti. Alistar Vărzărescu, un copil din Codreanca, îi facilitează protagonistului momente de revelaţii succesive, culminant fiind cel în care, graţie resurselor expresive ale fantasticului, acesta face posibilă ultima dorinţă a eroului: îi aduce visatele cireşe, simbol al vocaţiei în arta războiului şi al destinului pe care îl parcurge cu demnitate Comandantul Suprem al Armatei Române. Emoţionantă fiind ideea testamentară rostită de acesta – „să nu mă uiţi", prezenţa acestuia în spaţiul epic este organic legată de linia de viaţă a Mareşalului.

TRANSPUNERE DIDACTICĂ

SEMNUL PROTEXTUAL – *MĂ RALIEZ LA STRATEGII, PENTRU A FI ÎN UNISON*

Cititorul empiric de beletristică, în mare parte elevi, bibliotecari, profesori, medici şi oameni de artă (a se remarca publicul select şi pretenţios al creaţiei scriitorului!) este obişnuit cu abundenţa detaliului realist şi plastic din proza scriitorului şi cu relieful divers al temelor pe care Ion Iachim le fixează în spaţiul romanesc al creaţiei sale. Sumarizând, la o relectură critică a operei, teme şi motive literare din creaţia lui Ion Iachim, identificăm o vastă arie de preocupări şi de abordări inedite ale problematicii educaţionale, preponderent lingvistică şi literară, istorică, geografică şi civică, fapt care se poate constitui în obiectul unui adevărat cross - curriculum. Suntem convinşi că valorificarea adecvată la orele de analiză şi sinteză şi angajarea în dezbateri, colocvii tematice, conferinţe ştiinţifice şi de creaţie a textelor artistice scrise de către Ion Iachim, cu certe valenţe formative, printre care, cu valoare, impact şi creativitate, se pot înscrie perfect şi cele propuse de noi profesorilor creativi, stimulează imaginaţia, libertatea de gândire, umanizarea cunoaşterii şi conduc, inevitabil, la dezvoltarea gândirii critice, opţiunea pentru valorile autentice, toleranţa şi deschiderile către opiniile altora.

RESURSE FORMATIVE

SEMNUL PROTEXTUAL – ÎMPĂRTĂŞIND TEXTUL, DELEG O PARTE DIN GÂNDURI

- Alcătuieşte un text argumentativ în care să ilustrezi, cu detalii din operă, faptul că romanul *Cu jăraticul pe buze* de Ion Iachim este o lucrare realist-sentimentală şi o metaforă a cunoaşterii.
- Explică, aproape de text, semnele timpului şi ale spaţiului în raport cu valoarea protagonistului ca tip uman din *Cu jăraticul pe buze* de Ion Iachim.
- Construieşte o sinteză literară cu tema: *Omul faţă în faţă cu istoria neamului românesc în creaţia lui Ion Iachim*.
- Elaborează un eseu nestructurat în care să prezinţi trei destine umane reprezentative pentru sentimentul de patriotism, demnitate şi sacrificiu (în baza romanelor *Decameron basarabean sau Dumnezeu i-a dat omului puşcă* şi *Cireşe pentru Mareşal* de Ion Iachim).
- Caracterizează specificul dimensiunii realiste, a sugestiei biblice şi a incidenţei fantasticului în romanul *Decameron basarabean sau Dumnezeu i-a dat omului puşcă* de Ion Iachim.
- Desfăşoară într-o compoziţie-discurs tema *ficţiune şi document în viziunea realistă a scriitorului Ion Iachim*.
- Redactează un referat cu tema: *Personaje reale şi ficţionale în pânza narativă a textului „Cireşe pentru Mareşal” de Ion Iachim*.
- Argumentează tehnici narative postmoderne şi impactul acestora în înţele-

gerea romanului *Decameron basarabean sau Dumnezeu i-a dat omului puşcă* de Ion Iachim.

- Demonstrează, pe baza a trei argumente, valabilitatea umană a unui personaj din romanul *Cireşe pentru Mareşal* de Ion Iachim.
- Scrie, într-un text coerent, o pledoarie cu tema sugerată de Ion Iachim în lucrarea *Ca floarea de măr, fericirea* prin vocea personajului Tihon „în secolul zbuciumat al vitezelor, timpul se cere economisit. Ca şi cuvintele."
- Formulează o listă de zece argumente valabile pentru o dezbatere literară cu tema: Vis şi realitate, aspiraţii şi rateuri în textul *Ca floarea de măr, fericirea* de Ion Iachim.
- Compune, în limbajul potrivit textului *Cireşe pentru Mareşal* de Ion Iachim, un reportaj al evenimentelor de pe Frontul de Est. Propune imagini ce pot însoţi reportajul tău. Prezintă-ţi produsul la „Ştiri literare".
- Selectează, după modelul titlului, cinci texte lirice din placheta *Ascult cum înfloreşte inul* de Ion Iachim. Elaborează, în baza textelor selectate, o schiţă de portret a eului creat de Ion Iachim în texte lirice.
- Ilustrează într-un poster-reclamă ideea formulată de Ion Iachim: *Monotonia ucide pedagogia!*

VALORI FORMATIVE

SEMNUL PROTEXTUAL – *GRAȚIE TEXTULUI, AM CONSTATAT, AM DEDUS CĂ...*

Apreciind preferinţa pentru dezlănţuirea gândului îmbrăcat în fapte narative, atenţia noastră de cititori hermeneuţi se îndreaptă, de această dată, spre confesiunile poetice din ***Ascult cum înfloreşte inul***, o bijuterie lirică în spaţiul căreia iubirea, sentiment ancestral, văzut polifonic şi policrom, bacovian, blagian şi blandian reapare în „sonetul florii de ametist", „păpădie dragă cu surâsul trist" ca o „pâine albă pentr-un biet artist" şi este trăită cu intensitatea unei „miocardite atipice". Remarcăm diversitatea registrelor existenţiale, în care poetul Ion Iachim şi proiectează eul de la momentul răsăritului, „până a călca în dimineaţă", „cu pecetea celei mai lungi toamne" şi până la ironica viziune a plecării, care se va produce, indubitabil, „peste o mie de ani". Textele au expresia ludicului, nuanţat şi convingător, în jocul subtil al ideilor: „*Erau miraţi foarte: / De cazul aparte. / După care mi-au operat / Insomniile, bucuriile, / Viaţa de până la naştere / Şi de după moarte…*", în emoţionante situaţii dramatice de sorginte metafizică. Discursivitatea poetică surprinde note ale ineditului: „*Mă dor ochii de singurătate / Şi sufletul de mari nelinişti, / Caut azurul unei inişti / Şi-l bănuiesc spre-Amurg, departe.*". Lumea interioară, puternic individualizată a eului e populată de obsesia individuală a trecerii, imaginile poetice desemnând planul destinului dramatic al fiinţei în viziunea infinitei căutări, în singurătate, a sensului existenţial: „*Tristeţi adânci ascund în mine, / Cobor în timp, cobor în lut / Nu mă-ntreba de Rubens – pe-aici el nu mai vine, / Nu mă-ntreba de Creangă – pe-aicea n-a trecut.*". La nivelul superior al mesajului, conotând şi intertextualizând, poetul se reinventează

cu resursele expresive ale hiperbolei şi ale ironiei: „*Tu ai pe corp veşmânt de aur, / Veşmântul meu e violet, / Tu eşti cu sânge de centaur, / Iar eu – un pseudopoet.*”. Eul se (auto)multiplică spre a ajunge la fiecare suflet drag, iar rostirea poetică devine mesaj testamentar: „*Atunci am să mă vâr într-o mie de plicuri / Şi am să pun alături de cei o mie de eu / Câte o frunză de toamă şi câte un curcubeu*”. Între aceste ne-limite, infinite mărci ale fiindului teluric şi spiritual, frunza de toamnă şi curcubeul (două simboluri conotative cu largi semnificaţii poetice), se consumă bucuriile şi dramele fiinţiale: „*Cu bucuria şi cu ochiul / Ascult cum înfloreşte inul*”. Pentru eul liric, dragostea e viaţa însăşi, o aventură iniţiatică prin care iubirea devine formă directă de confesiune, producând o sublimă explozie a stărilor: „*Eu sunt Crusoe, Robinson, / ... Pe stânca mea pierdută-n ceaţă / E - atâta dragoste de viaţă, / E - atâta dragoste de lume, / Că nici Defoe nu poate spune*”.

Într-o sinteză a ideilor reflexive de mai sus, putem concluziona că reconfigurarea învățării pe aria ,,Limbă și comunicare” presupune antrenarea disponibilităților lingvistice, literare și didactice ale profesorilor de specialitate în acord cu noile orientări epistemice în educația textuală, care plasează în centru învățării cititorul implicat, cel care lucrează ***nu atât la text, cât pentru text***. O componentă importantă a învățării reconfigurată cognitiv și competențial este dimensiunea formativă a resurselor textuale, pe care le circumscriem procesului educațional în gimnaziu și liceu. Metodologia protextului poate servi, în acest cadru de referință, un factor decisiv de eficientizare a învățării prin această nouă orientare de analiză.

Referințe bibliografice:

1. Callo, T., Bâlici, V., Hadîrcă, M.,[et.al.] *Repere metodologice de reconfigurare a învățării*. Aria ,, Limbă și comunicare”. Coord.șt.: T. Callo, dr.hab., prof.univ.Chișinău: CEP UPSC, 2022.
2. Ghicov, A. *Didactica textului în rețea*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2017.
3. Ghicov A. *Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia Print-Caro, 2019.
4. Liiceanu, G. *Declarație de iubire*. București: Editura Humanitas, 2001.
5. Sâmihăian, F. *O didactică a limbii și literaturii române*: provocări actuale pentru profesor și elev. București: Editura Art, 2014.

CZU: 373.5.025
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p87-101

O POSIBILĂ METODOLOGIE DE INTEGRARE CURRICULARĂ PRIN ACTIVITĂȚI STEM / STEAM/ STREAM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Mariana MARIN,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova
mariana.marin1919@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-6827-4524

Rezumat: *Articolul abordează importanța integrării STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Matematică) și extinderea conceptului la STEAM (adăugând Arte) sau STREAM (inclusiv Citire-Scriere) în programa școlară. Abordarea STEM/STEAM/STREAM promovează învățarea interdisciplinară, dezvoltarea gândirii critice, abilitățile de rezolvare a problemelor și creativitatea în rândul elevilor. Articolul oferă o analiză a evoluției conceptului STEM, evidențiind modul în care educația STEM a devenit un punct focal în programele școlare din întreaga lume. În plus,* în articol se *subliniază importanța încorporării artelor și a citirii-scrisului în această abordare, oferind argumente pentru dezvoltarea abilităților tehnice și științifice alături de abilitățile creative și de comunicare.* În articol *se evidențiază, de asemenea, exemple de țări care au adoptat cu succes educația STEM și promovează participarea egală a fetelor și băieților în domeniile STEM. De asemenea, în articol se subliniază importanța formării cadrelor didactice și a asigurării resurselor adecvate pentru implementarea cu succes a STEM/STEAM/STREAM. Articolul oferă o serie de recomandări pentru implementarea conceptului STREAM la nivel de curriculum în învățământul din Republica Moldova, inclusiv evaluarea curriculumului actual, formarea cadrelor didactice, identificarea resurselor educaționale și promovarea proiectelor interdisciplinare. Monitorizarea și evaluarea continuă sunt subliniate pentru a asigura eficacitatea acestei abordări educaționale.*

Cuvinte-cheie: *educație integrată, strategii pedagogice, curriculum, STEM/STEAM/ STREAM, rezolvare de probleme, inovare educațională, proiecte practice, educație stem în lume*

Abstract: *The article addresses the importance of integrating STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) and expanding the concept to STEAM (adding Arts) or STREAM (including Reading-Writing) in the school curriculum. The STEM/STEAM/STREAM approach promotes interdisciplinary learning, the development of critical thinking, problem-solving skills, and creativity among students. The article provides an analysis of the evolution of the STEM concept, highlighting how STEM*

education has become a focal point in school programs worldwide. Furthermore, it emphasizes the importance of incorporating arts and reading-writing into this approach, providing arguments for the development of technical and scientific skills alongside creative and communication skills. The article also highlights examples of countries that have successfully adopted STEM education and promote equal participation of girls and boys in STEM fields. It also emphasizes the importance of teacher training and ensuring adequate resources for the successful implementation of STEM/STEAM/STREAM. The article offers a series of recommendations for implementing the STREAM concept at the curriculum level in Moldovan education, including evaluating the current curriculum, teacher training, identifying educational resources, and promoting interdisciplinary projects. Continuous monitoring and evaluation are underscored to ensure the effectiveness of this educational approach.

Keywords: *integrated education, pedagogical strategies, curriculum, STEM/ STEAM/ STREAM, solving problems, educational innovation, practical projects, stem education in the world.*

Motto: „*Există un singur obiect de studiu pentru educaţie, şi acela este Viaţa, în toate manifestările sale*”. (Alfred North Whitehead, 1929)

▪ Introducere

Școala de azi este privită unidirecțional, cu funcția sa de asimilare a noilor cunoștințe. Nu se încurajează ca elevii să creeze propriile sisteme de învățare, negând din start puterea acestora de a crea lucruri noi.

Contextul temporal actual necesită o schimbare radicală către o nouă paradigmă pedagogică. Accentul pe cunoaștere a fost întotdeauna central în educație, în prezent însă este orientat către activități integrate și metode transdisciplinare de studiu. Această abordare pune accent pe dezvoltarea competențelor transversale și implică nu doar un nou mod de abordare a conținutului, ci și un nou mod de organizare a învățării.

▪ Activitățile integrate din perspectiva cercetărilor actuale

Susținem necesitatea introducerii în politicile educaționale ale statului a activităților integrate ca un aspect obligatoriu și insistăm asupra redefinirii viziunilor educaționale în acest sens.

Argumentele științifice sunt următoarele: prin prezentul curriculum național (a se lua în considerare și planul cadru), elevii au o viziune unificată asupra cunoașterii existente, astfel încât în contextul disciplinelor școlare ei abordează teme, concepte, definiții, caracteristici, proprietăți ale diferitor obiecte, situații fără ca să le raporteze la alte domenii, fără ca acestea să dezvolte alte concepte sau să se extindă asupra unor viziuni noi.

Prin aceste afirmații nu se anulează intervențiile interdisciplinare care sunt încurajate mai mult de 2 decenii, întrucât această abordare este o cale reală și necesară. Practica arată că elementele interdisciplinare rămân doar la nivelul satisfacerii curiozităților.

Cercetătorul B.J. Shoemaker [apud 5], unul dintre cei mai versaţi specialişti în domeniul integrării, susține că educaţia organizată după principiul integrării traversează barierele disciplinelor de studiu, aducând împreună diferitele aspecte ale curriculumului în asociaţii semnificative care să se centreze pe ariile mai largi de studiu. Acesta argumentează că educația nu ar trebui să se limiteze la disciplinele separate și izolate, ci ar trebui să urmărească o abordare mai holistă, care să încurajeze conexiunile și sinergiile între diferitele domenii de studiu.

Este important să acceptăm pentru demersurile noastre, faptul că prin „integrare," Shoemaker se referă la procesul de aducere împreună a diferitelor componente ale curriculumului, cum ar fi științele, matematica, artele și literatura, pentru a crea conexiuni semnificative între ele. Acest lucru ar putea implica, de exemplu, abordarea unui subiect din mai multe perspective disciplinare sau proiecte care combină cunoștințe din diverse domenii pentru a rezolva probleme complexe. Abordarea dată are avantaje multiple. În primul rând, ea poate face învățarea mai relevantă pentru elevi, deoarece le permite să vadă cum cunoștințele se aplică în viața reală. În al doilea rând, ea promovează gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor, deoarece elevii sunt expuși la provocări mai complexe și interdisciplinare. Mai mult, integrarea poate spori interesul și motivația elevilor, deoarece aceștia văd scopul învățării și conexiunile dintre diversele subiecte.

Cercetătorul Dressel, 1958 [10, p. 117] subliniază importanța abordării integrate în educație. Afirmația conform căreia „abordarea integrată este necesară pentru a motiva dezvoltarea puterii elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri" are mai multe aspecte relevante, așa încât abordarea integrată poate stimula motivația elevilor. Atunci când subiectele și conceptele sunt prezentate într-un mod interconectat, elevii pot vedea relevanța și utilitatea cunoștințelor lor, ceea ce îi motivează să învețe mai activ, fiind crucial pentru dezvoltarea abilității elevilor de a percepe noi relații. Prin învățarea interdisciplinară, elevii pot observa conexiuni și relații între diferite domenii de cunoaștere și le permite să înțeleagă cum subiectele și conceptele se leagă între ele, facilitând astfel procesul de învățare. Elevii sunt expuși la provocări complexe care necesită abilitatea de a crea noi modele, sisteme și structuri pentru a rezolva problemele, dezvoltându-le gândirea în profunzime și stimulând inovația.

Cel mai important este că, prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii, elevii au o înțelegere mai completă și holistică a subiectelor, le permite să vadă imaginea de ansamblu și să dezvolte abilități de înțelegere profundă, în loc de fragmentarea cunoștințelor în discipline izolate.

Vom deduce, din analizele existente, că abordarea integrată a activităților presupune următoarele:

- centrarea pe probleme ale vieţii reale;
- focalizare pe identificare de soluţii;
- rezolvare de probleme din viața cotidiană - cea mai importantă forţă motrice a integrării, datorită relevanţei sale practice;

- interacţiunea obiectelor de studiu;
- centrarea pe activităţi integrate de tipul proiectelor;
- relaţii între concepte, fenomene şi procese din domenii diferite;
- unităţile tematice, conceptele sau problemele ca principii organizatoare ale curriculumului;
- flexibilitatea în gestionarea timpului şcolar şi în gruparea elevilor.

Pentru demersul de integrare curriculară, vom adera la poziția de cercetare a lui Dressel, care va menționa că într-un curriculum integrat, experienţele de învăţare planificate nu le oferă celor ce învaţă doar o viziune unificată asupra cunoaşterii existente, ci motivează şi dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relaţii şi de a crea noi modele, sisteme şi structuri.

În contextul praxiologic vom accepta câteva sinonime parțiale pentru termenul de **integrare**, și anume: fuziune, armonizare, încorporare, unificare, coeziune.

În contextul activităților integrate, elevilor li se formează o **gândire transdisciplinară**.

Gândirea transdisciplinară este un concept care se referă la o abordare a învățării și a rezolvării problemelor care depășește limitele disciplinelor academice tradiționale. Ea implică integrarea și aplicarea cunoștințelor din mai multe domenii pentru a înțelege și rezolva probleme complexe și interdisciplinare.

Prin gândire transdisciplinară, oamenii încearcă să depășească barierele disciplinare și să vadă conexiuni și relații între diverse subiecte și domenii de cunoaștere. Aceasta poate implica utilizarea unor abordări holistice pentru a rezolva problemele, luând în considerare multiple perspective și contexte.

Gândirea transdisciplinară are ca scop promovarea gândirii critice, inovatoare și abordarea complexității problemelor globale sau sociale. Ea poate fi aplicată în domenii precum știința mediului, studiile interculturale, dezvoltarea durabilă și alte arii în care problemele nu pot fi înțelese sau rezolvate în mod eficient printr-o abordare strict disciplinară.

Termenul de ***gândire transdisciplinară*** a fost abordat de mai mulți cercetători și gânditori [13, 14, 15, 16].

Părintele transdisciplinarității Basarab Nicolescu în fundamentala lucrare „Manifest pentru transdisciplinaritate" oferă o introducere cuprinzătoare în conceptele și principiile gândirii transdisciplinare. Edgar Morin explorează metodele transdisciplinare de studiu ale umanității și complexității în lucrarea „Methode: Toward a Study of Humankind". Jean Piaget în lucrarea „Science of Education and the Psychology of the Child" oferă o perspectivă asupra dezvoltării gândirii și a modului în care aceasta poate avea implicații transdisciplinare.

Fizicianul belgian Ilya Prigogine a contribuit la aplicarea gândirii transdisciplinare în studiul fenomenelor complexe, cum ar fi teoria haosului și sistemele nerlineare în lucrarea sa „Order out of Chaos". Filosoful și teoreticianul siste-

melor Ervin Laszlo a promovat abordările transdisciplinare în contextul studiului sistemelor complexe.

Totodată, merită a fi enunțate și contribuțiile altor cercetători în monografia colectivă „Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society" (Coordonată de H. Harremoës și alții), prin care se examinează abordările transdisciplinare și modalitățile în care acestea pot fi aplicate la probleme complexe legate de știință, tehnologie și societate.

Așadar, subliniem nevoia unei schimbări radicale în abordarea educației din ziua de azi. Cercetările actuale susțin necesitatea introducerii activităților integrate în politicile educaționale, cu argumente în favoarea unei abordări holistice a învățării.

În concluzie, abordarea integrată în educație reprezintă o schimbare necesară pentru a răspunde nevoilor elevilor în secolul XXI, promovând o învățare mai relevantă, dezvoltând abilități esențiale și stimulând inovația, înlocuind astfel viziunea unidirecțională asupra școlii cu una mai holistică și orientată spre conexiuni și sinergii.

▪ O posibilă metodologie de integrare curriculară

În sens pedagogic, școlar și curricular, necesitatea dezvoltării unei gândiri transdisciplinare are un impact exprimat prin următoarele: oferă posibilitatea de a vedea realitatea multidimensional, structurată pe niveluri multiple; înlocuiește realitatea unidimensională, pe un singur nivel; elevul este capabil să vadă dincolo de lucruri sau de idei; poate face legătura între lucruri și idei; este capabil să prevadă următoarele manifestări ce decurg din această cauzalitate.

Cercetătorii pe domeniul științelor sociale și ale educației au sarcina de a contribui la dezvoltarea unei gândiri transdisciplinare care determină obţinerea de abilităţi şi competenţe transdisciplinare, acestea ar putea fi de ordinul *competenţelor generale – metodologice,* exprimate punctual prin observarea, experimentarea, reprezentarea grafică, interpretarea datelor sau a unui text; *competenţe metacognitive* care ar presupune estimarea gradului de dificultate a sarcinii de lucru, planificarea strategică, evaluarea rezultatelor, monitorizarea comportamentală, tehnici personale de învăţare.

O nouă abordare curriculară ce dezvoltă gândirea transdisciplinară va miza pe *atitudine pozitivă*, motivantă – realism, interes pentru învăţare, toleranţă pentru informaţii contradictorii, atitudine pozitivă faţă de performanţele personale; dar și *abilităţi pragmatice – iniţiativă* personală, capacitate de concentrare, orientarea acţiunilor spre rezolvarea sarcinii, deprinderi de muncă.

Scopul unei metodologii de integrare curriculară ar consta în a crea o experiență de învățare mai holistică și mai relevanță pentru elevi, promovând conexiuni semnificative între diferite discipline și dezvoltând abilități interdisciplinare esențiale.

Ipoteza unei metodologii de integrare curriculară este de a îmbunătăți procesul de învățare prin conectarea și intersecția disciplinelor, facilitând astfel dez-

voltarea abilităților interdisciplinare ale elevilor. Prin această abordare, se presupune că elevii vor avea o înțelegere mai profundă și mai holistică a materiei, vor fi mai motivați să învețe și să aplice cunoștințele în contexte reale și că vor dezvolta gândirea critică, abilitățile de rezolvare a problemelor și creativitatea.

În vederea elaborării unei metodologii de integrare curriculară, experții vor proiecta mai multe etape, fiecare etapă contribuind la succesul procesului.

Propunem o structură posibilă pentru o astfel de metodologie:

Pasul	Descriere pasului	Sarcina pedagogică
	Stabilirea obiectivelor și a rezultatelor dorite ale activității integrate.	Ce dorim ca elevii să învețe sau să realizeze prin această activitate?
	Selectarea temei sau a conținutului central	Alegem o temă sau un conținut central care să lege mai multe discipline sau subiecte relevante pentru obiectivele stabilite.
	Identificarea conexiunilor	Analizăm și identificăm modul în care subiectele sau disciplinele selectate se pot conecta sau pot interacționa pentru a susține obiectivele.
	Proiectarea activităților integrate	Elaborăm proiectul didactic sau un scenariu detaliat care să includă activități specifice, resurse necesare și evaluare.
	Resurse și materiale	Adunăm resursele și materialele necesare pentru activitatea integrată. Acestea pot include manuale, echipamente, materiale didactice etc.
	Colaborarea între cadre didactice	Dacă mai mulți profesori sunt implicați în activitate, ne asigurăm că există o comunicare eficientă și colaborare între ei pentru a integra disciplinele în mod corespunzător.
	Implementarea activității	Desfășurăm activitatea integrată conform planului elaborat, asigurându-vă că toate elementele sunt puse în aplicare.
	Evaluare integrată	Evaluăm progresul și rezultatele elevilor, precum și eficacitatea activității integrate. Folosim feedbackul pentru a îmbunătăți viitoarele activități. Dezvoltarea metodelor de evaluare care să reflecte cunoștințele și competențele dobândite prin abordarea integrată. Evaluarea ar trebui să acopere mai multe discipline și să reflecte conexiunile făcute de elevi.
	Reflecție și ajustare	Reflectăm asupra experienței și identificăm ce a funcționat bine și ce ar putea fi îmbunătățit. Ajustăm abordarea în funcție de învățămintele obținute.
	Comunicarea rezultatelor	Împărtășim rezultatele și experiența cu colegii în scopul schimbului de bune practici și a promovării abordărilor integrate în educație.

În concluzie, vom menționa că într-un context în care lumea se dezvoltă rapid, cu provocări complexe și interconectate, o astfel de metodologie poate stimula gândirea transdisciplinară a elevilor, permițându-le să vadă dincolo de limitele disciplinelor și să dezvolte competențe esențiale pentru rezolvarea problemelor reale. Aceasta implică nu doar colaborarea strânsă între cadrele didactice, ci și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare, stimularea interesului și a motivației elevilor, și cultivarea abilităților de gândire critică și creativă.

- **Valorificarea conceptului de STEM (STEAM/ STREAM) - ca un model de integrare curriculară**

Activitățile integrate pot fi abordate în conformitate cu principul de bază STEM, STEAM sau STREAM scopul cărora este încurajarea elevilor pentru a gândi mai extins la problemele lumii reale.

În ultimele decenii, abordarea educațională STEM a devenit un punct central în dezvoltarea curricula școlare și în pregătirea viitoarei forțe de muncă. Acronimul STEM reprezintă o abreviere pentru știință (Science), tehnologie (Technology), inginerie (Engineering) și matematică (Math). Această abordare educațională se concentrează pe promovarea cunoștințelor și competențelor în aceste domenii pentru a răspunde cerințelor tehnologice în continuă evoluție ale societății noastre.

Mai recent, acest model a evoluat pentru a include și Artele, devenind STEAM, unde „A" reprezintă arta (Artă). Scopul acestei extinderi este de a îmbina aspectele tehnice și științifice cu latura creativă și artistică a educației. Acesta reflectă convingerea că dezvoltarea creativității și a gândirii critice este la fel de importantă ca și competențele tehnice în lumea modernă.

Un element de noutate absolut este că și citit-scrisul și-a găsit relevanță în această combinație de a integra domenii, astfel, litera „R" din acronimul STREAM mai înseamnă și Religie, Recreiere, Robotică, Reading (Citit-scris) etc.

Abordarea multiplă a literei „R" în acronimul STREAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică și Religie/ Recreiere/ Robotică/ Reading) subliniază importanța abordării comprehensive a educației pentru a dezvolta elevii într-un mod echilibrat și adaptat la lumea contemporană. Această diversitate a literelor „R" ne oferă o gamă largă de posibilități de învățare și dezvoltare, inclusiv religie pentru înțelegerea valorilor și eticii, recreere pentru echilibrul și bunăstarea personală, robotică pentru înțelegerea tehnologiei viitorului și citit-scris pentru comunicarea și gândirea critică.

Prin abordarea tuturor acestor aspecte, le oferim elevilor o educație completă, pregătindu-i să fie cetățeni informați și responsabili într-o lume complexă și interconectată. Educația nu se rezumă doar la cunoștințe academice, ci trebuie să se concentreze și asupra valorilor, a stării de bine personală, a înțelegerii teh-

nologiei și a comunicării eficiente. Toate aceste aspecte contribuie la formarea unor indivizi pregătiți să facă față provocărilor și oportunităților lumii actuale.

Prin această abordare holistică, educăm viitoarele generații pentru a fi echilibrate, creative, conștiente de valorile umane și tehnologice, și să aibă abilitățile necesare pentru a aduce contribuții semnificative în societatea în continuă schimbare. Astfel, abordarea multiplă a literelor R în STREAM este un pas esențial pentru a dezvolta cetățeni de succes în secolul XXI.

Pledoarie pentru *citit-scris* în combinația STREAM.

Includerea cititului și scrisului în acronimul STREAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică și Citit-Scris, în limba engleză) subliniază importanța dezvoltării abilităților de comunicare în contextul educației interdisciplinare și a rezolvării problemelor. Integrând cititul și scrisul, punem accent pe *comunicare efectivă,* or, abilitățile de comunicare scrisă și citită ajută elevii să-și exprime clar și coerent ideile și rezultatele cercetărilor lor. Cititul și scrisul sunt modalități *de a documenta și a reflecta* asupra cunoștințelor și experiențelor. Elevii pot ține jurnale, pot scrie rapoarte și pot documenta procesele de învățare, ceea ce le consolidează înțelegerea subiectelor abordate. Abilitățile de citire și scriere sunt utile pentru a identifica, analiza și rezolva *probleme complexe*. Elevii pot utiliza aceste abilități pentru *a cerceta și a argumenta* soluțiile propuse. Cititul este o modalitate esențială de a accesa cunoașterea. În contextul STEM/ STREAM, cititul poate ajuta la înțelegerea documentației tehnice, a cercetărilor științifice și a altor surse de informații relevante. Abilitățile de scriere permit elevilor să argumenteze și să prezinte rezultatele cercetărilor și descoperirilor lor în mod coerent și persuasiv. Aceasta este importantă în dezvoltarea capacității lor de a influența și de a comunica eficient. Integrând cititul și scrisul în educația STEM/STREAM se facilitează conexiunile între discipline. Elevii pot citi despre concepte științifice, pot scrie despre aplicații tehnologice și pot face conexiuni între matematică și rezolvarea problemelor.

Domeniul „R”, adică cititul și scrisul își găsesc exemplar un loc în abordarea STEM/STREAM și completează dezvoltarea abilităților tehnice și științifice cu competențe de comunicare esențiale.

Educația STEM/ STEAM/ STREAM reprezintă un proces integrat de predare-învățare-evaluare care încurajează experiența practică și le oferă copiilor șansa să aplice cunoștințe relevante, „din lumea reală,” în condițiile învățării la clasă sau acasă. Această abordare educativă cuprinde o varietate de subiecte, inclusiv programarea computerelor, analiza și designul, arhitectura și medicina. În domeniul ingineriei, subiectele pot varia de la electronica avansată la roboți și la mașinile viitorului. Termenul-cheie în educația STEM/STEAM este integrarea, unde interconexiunea disciplinelor oferă o perspectivă comprehensivă asupra învățării.

Abordarea educațională STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) a devenit o prioritate centrală în programele școlare din mai multe țări din

întreaga lume. Informații mai ample despre abordarea STEM în diverse țări, am identificat pe paginile oficiale ale Ministerelor educației, organizațiile STEM, rapoarte guvernamentale, studii și cercetări ale universităților și instituțiilor de cercetare, precum și rapoarte ale organizațiilor internaționale.

Țările care includ educația STEM în sistemele lor educaționale promovează în comun angajamentul în promovarea și dezvoltarea competențelor STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) în rândul elevilor. Iată câteva dintre țările în care educația STEM este dezvoltată ca un punct central al programelor de învățământ. *Statele Unite* au fost pionier în promovarea educației STEM și au adoptat diverse inițiative la nivel național pentru a încuraja și sprijini această abordare. Multe școli și districte școlare din SUA au dezvoltat programe STEM și STEAM pentru elevi de toate vârstele. *Canada* a implementat programe educaționale STEM în multe provincii și teritorii. De asemenea, există o atenție crescută asupra educației STEM în școlile din Canada. În Regatul Unit, educația STEM a fost integrată în programele școlare, iar există inițiative care vizează creșterea interesului și competențelor elevilor în știință, tehnologie, inginerie și matematică. *Australia* a pus un accent deosebit pe dezvoltarea competențelor STEM în școli și promovarea educației STEM în contextul abordării lor naționale de predare. *Germania* are programe școlare care se concentrează pe educația STEM și care pregătesc elevii pentru domenii tehnice și științifice. *Japonia* promovează puternic educația STEM pentru a răspunde nevoilor societății și economiei lor în continuă evoluție. *Coreea de Sud* a investit considerabil în educația STEM pentru a-și menține poziția puternică în domeniul tehnologiei și al inovației.

Majoritatea țărilor care includ educația STEM au introdus curricula naționale sau programe de studiu care acoperă domeniile STEM. Aceste curricula stabilesc cerințe specifice pentru predarea STEM în școli. Multe țări au școli specializate în STEM sau programe concentrate pe aceste domenii, care oferă elevilor oportunitatea de a se concentra pe știință, tehnologie, inginerie și matematică încă din etapele inițiale ale învățământului. Competițiile STEM sunt comune și oferă elevilor oportunitatea de a-și demonstra abilitățile în domeniile STEM și de a se măsura cu alți elevi. Este impresionantă colaborarea cu industria și companiile tehnologice care sunt obișnuite în a oferi elevilor experiențe practice în domeniile STEM și pentru a-i conecta cu profesioniști din industrie.

Pentru a asigura predarea eficientă a STEM, țările oferă programe de formare pentru profesori, ajutându-i să dezvolte abilități în predarea științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii.

Multe țări au lansat inițiative la nivel național pentru a sprijini și finanța educația STEM. Aceste inițiative pot include finanțare pentru proiecte STEM în școli.

În multe țări, există eforturi pentru a promova egalitatea de gen în domeniile STEM și pentru a încuraja fetele și femeile să urmeze cariere în aceste domenii.

Aceste țări, alături de multe altele, și-au recunoscut importanța educației STEM în pregătirea elevilor pentru locurile de muncă ale viitorului și pentru a

aborda provocările globale. Prin urmare, educația STEM a devenit un element cheie al programelor școlare și o prioritate în dezvoltarea resurselor și programelor de învățământ.

Educația STEM/STEAM are ca finalitate pregătirea elevilor pentru profesiile viitorului, care implică „abilitățile secolului XXI.” Aceste abilități includ gândirea critică, rezolvarea problemelor, colaborarea și creativitatea. Astfel, educația STEM și STEAM nu se limitează doar la transmiterea cunoștințelor tehnice, ci are ca obiectiv dezvoltarea unor cetățeni pregătiți să se adapteze și să inoveze într-o lume în continuă schimbare.

Recomandări pentru implementarea conceptului STREAM

În urma unei analize complexe, am putea veni cu anumite **recomandări pentru implementarea conceptului de STREAM** (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) la nivel curricular în Republica Moldova.

Plan operațional pentru implementarea conceptului de STREAM la nivel național				
Obiective specifice	**Acțiuni pe termen scurt și mediu**	**Indicatori de monitorizare**	**Niveluri de învățământ și domenii de aplicare**	**Autorități/ Instituții responsabile**
Evaluarea actualului curriculum	E necesară o evaluare detaliată a curriculumului actual pentru a identifica lacunele și oportunitățile de integrare a ST(R)E(A)M. Se pot identifica domeniile unde arta poate fi integrată în mod corespunzător cu știința, tehnologia, ingineria și matematica.	Curricula evaluate	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	MEC în colaborare cu instituțiile de cercetare în domeniul educației
Dezvoltarea unui curriculum STEAM	Elaborarea unui curriculum ST(R)E(A)M. care să includă conținut relevant din domeniile științei, tehnologiei, inovării, ingineriei, matematicii și artei. Curriculumul ar trebui să fie flexibil și să permită personalizarea pentru diferite niveluri de învățare. Inserția componentei ST(R)E(A)M la nivelul tuturor ariilor curriculare.	Curricula ST(R)E(A)M și curricula actualizate pentru toate nivelurile sistemului de învățământ.	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	MEC în colaborare cu experți pe domeniul curriculumului

Formarea cadrelor didactice	Proiectarea și realizarea cursurilor modulare pentru formarea cadrelor didactice în sprijinul integrării cu succes elementele ST(R)E(A)M în predare. Recomandări de conținut: abordări pedagogice inovatoare și dezvoltarea de lecții și activități ST(R) E(A)M. Proiectarea și realizarea curriculumului pentru programul de master la domeniul Științe ale educației	Curriculum pentru curs modular de 3 credite profesionale Suport de curs pentru cursul modular. Curriculum pentru programul de master. Suport de curs pentru cursul de master. Programe, rezoluții, recomandări ale acestor foruri privind dezvoltarea STREAM la nivelul unităților de învățământ.	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	Instituțiile de formare continuă, Instituțiile superioare de învățământ
Identificarea de resurse educaționale	Asigurați-vă că există resurse educaționale adecvate pentru implementarea ST(R)E(A)M. Aceasta poate include manuale, materiale didactice, software și echipamente tehnologice.	Nomenclator al resurselor educaționale ST(R)E(A)M	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	MEC în colaborare cu instituțiile fondatoare: APL, MEC etc.
Colaborare cu instituții culturale și artistice	Dezvoltați parteneriate cu instituții culturale, galerii de artă, muzee și artiști locali pentru a aduce arta în clasă. Acest lucru poate implica vizite la muzee sau ateliere creative.	Proiecte de parteneriat semnate cu instituții culturale și artistice de cel puțin 60% dintre unitățile de învățământ.	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	Asociații profesionale și ONG-uri pentru sprijin suplimentar. Universități și instituții de învățământ superior pentru colaborare. Părinții și comunitatea pentru implicare și feedback.

Promovarea proiectelor interdisciplinare	Promovați proiecte interdisciplinare care implică colaborarea între elevi din diferite discipline pentru a rezolva probleme complexe care implică atât elemente de știință și matematică, cât și artă și design.	Creșterea numărului de proiecte interdisciplinare Proiectarea activităților didactice în manieră interdisciplinară, transdisciplinară și multidisciplinară adecvată unui demers educațional de tip STEM/ STEAM, STREAM.	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	MEC Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare Institute și centre de formare a cadrelor didactice pentru pregătirea profesorilor Institute de cercetare educațional
Evaluarea inovatoare	Dezvoltați metode de evaluare care să reflecte în mod adecvat abilitățile și competențele dobândite prin abordarea ST(R)E(A)M.	Diverse instrumente de evaluare care să acopere toate componentele ST(R)E(A)M, inclusiv știința, tehnologia, ingineria, matematica și arta. Gamă variată de instrumente, cum ar fi teste, proiecte, portofolii, prezentări și evaluări practice.	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	MEC Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare Institute și centre de formare a cadrelor didactice pentru pregătirea profesorilor Institute de cercetare educațional
Participarea părinților	Implicați părinții în procesul de învățare STEAM, oferindu-le oportunități să participe la proiecte sau să susțină activitățile educaționale.	Aprecierea critică și constructivă a metodologiei ST(R)E(A)M	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	Părinții și comunitatea pentru implicare și feedback.
Monitorizarea și evaluarea continuă	Implementarea ST(R)E(A)M ar trebui să fie supusă unei monitorizări și evaluări continue pentru a asigura eficacitatea acesteia și pentru a face ajustări, dacă este necesar.	Integrarea adecvată a conceptelor şi teoriilor din domeniul educației STEM/ STEAM, STREAM	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	MEC Universități și instituții de învățământ superior pentru colaborare.

Promovarea parteneriatelor cu organizații și instituții internaționale	Căutați parteneriate cu organizații internaționale și alte țări care au experiență în implementarea STEAM pentru a beneficia de bune practici și resurse suplimentare.	Numărul și diversitatea parteneriatelor. Participarea elevilor la proiecte. Rezultatele și impactul proiectelor. Influența asupra curriculumului. Schimburile culturale și experiențele de învățare internaționale. Calitatea resurselor oferite de parteneri. Feedback de la părțile interesate. Creșterea vizibilității internaționale. Utilizarea eficientă a resurselor financiare.	Primar, gimnaziu, liceu, profesional tehnic și universitar	Asociații profesionale și ONG-uri pentru sprijin suplimentar. Universități și instituții de învățământ superior pentru colaborare. Părinții și comunitatea pentru implicare și feedback.

Aceste recomandări pot ajuta Republica Moldova să integreze cu succes conceptul de STREAM în curriculumul educațional, să promoveze o abordare interdisciplinară și să dezvolte abilitățile și competențele necesare pentru viitorul elevilor. Este important să existe un angajament la nivel guvernamental și resurse suficiente pentru a susține această implementare cu succes.

Concluzii

Concluzia generală indică că implementarea conceptului de STREAM (Știință, Tehnologie, Citit-Scris, Inginerie, Artă, Matematică) reprezintă un pas important pentru dezvoltarea educației în Republica Moldova și poate aduce numeroase beneficii sistemului de învățământ și dezvoltării elevilor. O dată acceptată de mediile academice, abordarea oferă un cadru educațional care integrează discipline diverse, promovând interdisciplinaritatea și dezvoltând abilități și competențe esențiale pentru societatea secolului XXI.

Implementarea conceptului STREAM poate duce la:

- Dezvoltarea unui curriculum flexibil și adaptat nevoilor contemporane, care să includă atât elementele de știință, tehnologie, inginerie și matematică, cât și arta și creativitatea.

- Formarea cadrelor didactice pentru a preda cu succes într-un mediu STEM/STEAM/STREAM.
- Accesul la resurse educaționale adecvate și relevante.
- Dezvoltarea parteneriatelor cu instituții culturale și artistice pentru a aduce elemente artistice în clasă și pentru a oferi experiențe culturale elevilor.
- Promovarea proiectelor interdisciplinare care implică colaborarea elevilor din discipline diferite.
- Utilizarea unor metode de evaluare inovatoare pentru a măsura competențele și abilitățile dobândite în cadrul abordării STREAM.
- Implicarea părinților și comunității în procesul de învățare.

Ne exprimăm convingerea că strategiile pedagogice ale activităților integrate STEM / STEAM/ STREAM în învățământul general oferă o cale clară pentru dezvoltarea și implementarea cu succes a conceptului STREAM în Republica Moldova. Prin această abordare, se pregătește terenul pentru o educație mai adecvată cerințelor societății moderne, care se bazează pe dezvoltarea unui spectru larg de abilități și competențe necesare pentru un viitor de succes.

Referințe bibliografice:

1. Boyer J.-Y. Pour une approche fonctionelle de l integration des matieres au primaire. In: Revue des sciences de l ,éducation, vol.IX, 1983, pp. 433-452.
2. Cadrul de Referință al curriculumului național, discutat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum din cadrul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Aprobat prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017.
3. Callo T., Ghicov A. Elemente transdisciplinare în predare: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Ştiinţa, 2007.
4. *Carta Transdisciplinarității.* Adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994 [citat 12.01.2019]. Disponibil: http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.phpю
5. Choemaker B.J. Education 2000 integrated curriculum. In: Phi Delta Kappan, nr. 72 (6), 1991, pp. 793-797
6. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
7. Ciolan L., Ciolan L.E. Demersuri integrate în învățământul primar. 2008 [citat 23.05.2014]. Disponibil: https://www.scribd.com/document/186948702/Demersuri- Integrate-inInv-Primar
8. Cristea S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. În: *Revista Didactica Pro*….2019, nr. 1(113), pp.51-56.
9. *Curriculum național.* Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
10. Dressel P. Semnificația și semnificația integrării. În NB Henry (Ed.), *Integrarea experiențelor educaționale: Anuarul 57 al Societății Naționale pentru Studiul Educației, Partea a III-a* (p. 3–25). Chicago, IL: Universitatea din Chicago, 1958.
11. Hadîrcă M. Abordarea transdisciplinară a activităţii de formare a vorbitorului cult de limba română. In: Univers Pedagogic. 2016, nr. 4 (52), pp. 3-9.

12. Memelis G., Iosif A., Răileanu D. Realitatea transdisciplinarã: o fuziune de orizonturi ale teologiei, științei și filosofiei. București: Curtea Veche Publishing, 2010.
13. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea (manifest), traducere din franceză de Horia Vasilescu, revizuită de Magda Cârneci, Polirom, Iași, 1999.
14. Morin Edgar. Méthode: Toward a Study of Humankind.", Franța: Seuil, 2008.
15. Piaget Jean. Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Orion Press, 1970.
16. Prigogine Ilya. Order out of Chaos. Editura: Bantam Books New York, 1984.

CZU: 159.942.5.072
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p102-107

ANXIETATEA ȘI ÎNCREDEREA ÎN SINE LA ELEVII DE LICEU[1]

Iulia RACU,
doctor habilitat, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
racu.iulia@upsc.md
ORCID iD: 0000-0002-9096-7121

Rezumat: *Articolul conține rezultatul unei cercetări experimentale a anxietății și relația dintre anxietate și încrederea în sine la elevii de liceu. Ca rezultate subliniem că pentru 18,39% adolescenți sunt caracteristici unui nivel moderat și ridicat de anxietate. Anxietatea predomină la fete și este mai particulară pentru sfârșitul acestei perioade de dezvoltare. De asemenea, am stabilit că pentru adolescenții cu niveluri moderate și ridicate de anxietate este specific unui nivel scăzut și mediu de încredere în sine.*

Cuvinte-cheie: *anxietate, încredere în sine, adolescenți.*

Abstract: *Article contains the result of an experimental research of anxiety and relation between anxiety and self-confidence at lyceum pupils. As results we underline that for 18,39% adolescents are characteristic a moderate and high level of anxiety. Anxiety prevail at girls and is more particular for the ending of this period of development. Also we established that for adolescents with moderate and high level of anxiety is specific a low and medium level of self-confidence.*

Keywords: *anxiety, self-confidence, adolescents*

Introducere. Studiul literaturii din domeniul psihologiei dezvoltării și psihologiei emoțiilor pun în evidență că anxietatea este o emoție ce se întâlnește la toate vârstele din pruncie și până la maturitatea târzie [1, 2, 3, 4, 5]. Dacă e să facem referire la copilărie și adolescență, vom menționa că pentru pruncie sunt caracteristice anxietatea de străini și anxietatea de separare. În rândul copiilor de vârstă antepreșcolară alături de anxietățile evidențiate vom evidenția anxietatea morală [2, 3, 5]. Copii de vârstă preșcolară se confruntă cu anxietăți, neliniști și temeri legate de animale, întuneric, doctori și anumite situații specifice. Începând cu frecventarea școlii, elevii mici, preadolescenții și adolescenții experimentează anxietate ce ține de situația școlară, care poate să amplifica și manifestă în fobie școlară. Alături de anxietatea școlară pentru elevii mici mai sunt specifice anxietăți, neliniști și îngrijorări legate de așa circumstanțe ale vieții cum ar fi: divorțul

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului *„Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

sau separarea de părinți și traumatismele legate de rănirea corpului și pericolul fizic [2, 3 5]. Și preadolescența și adolescența este caracterizată de multiple anxietăți care sunt condiționate de schimbările complicate cum ar fi: cele fizice, dezvoltarea identității, modul de interrelaționare cu părinții, semenii și sexul opus. În adolescență anxietatea resimțită poate în legătură cu: aspectul fizic, dezvoltarea și cristalizarea identității de sine, modificări legate de liceu și examene de absolvire, viitor, relațiile cu părinții, prietenii și sentimente noi față de sexul opus [2, 3, 5].

Statisticile recente prezentate de diferite organizații și instituții cu referire la anxietate la copii și adolescenți sunt îngrijorătoare. Astfel la nivel mondial peste 20% din copii și adolescenți sunt diagnosticați cu tulburări de anxietate [4]. În conformitate cu cele expuse considerăm necesar investigarea experimentală a caracteristicilor anxietății și a încrederii în sine la elevii de liceu, în scopul înțelegerii modului de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității adolescentului.

Metodologia cercetării. Pentru a investiga anxietatea și încrederea în sine la elevii din liceu am selectat un lot de 73 de adolescenți (31 adolescenți și 42 de adolescente), elevi din clasele a X-a, a XI-a și a XII-a (adolescenți de 15 ani: 18 ani, adolescenți de 16 ani: 28 de ani, adolescenți de 17 ani: 16 și adolescenți de 18 ani: 11). Anxietatea a fost examinată prin *administrarea Scalei de manifestare a anxietății Taylor,* iar încrederea în sine prin *Testul de studiere a încrederii în sine (В. Ромек).*

Rezultate și discuții. Pentru a contura caracteristicile anxietății la elevii de liceu vom prezenta frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate, pentru întregul lot de adolescenți, pentru adolescenți în funcție de variabila gen și în funcție de variabila vârstă.

Nivelurile de anxietate pentru întregul lot de adolescenți sunt ilustrate în figura 1.

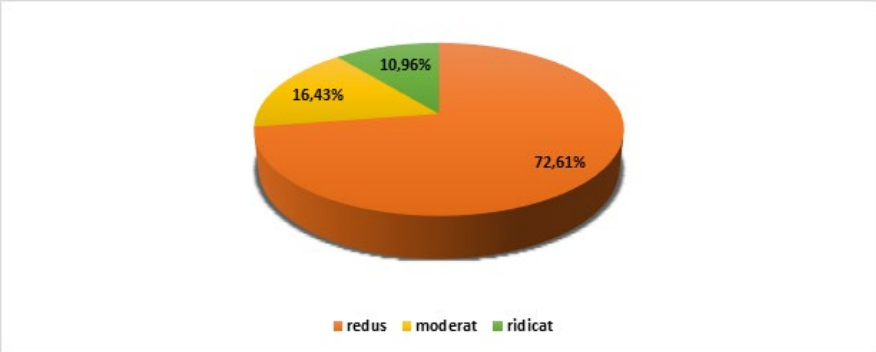


Figura 1. *Nivelul redus, moderat și ridicat de anxietate la elevii de liceu*

Potrivit frecvențelor din figura 1 ca rezultat al aplicării Scalei de manifestare a anxietății Taylor, vom consemna că: cei mai mulți din elevii de liceu (72,61%) manifestă nivel redus de anxietate. Acești adolescenți demonstrează stabilitate, stăpânire de sine, autocontrol, au o viziune optimistă asupra lucrurilor

și prezintă încredere în sine. Comunică cu ușurință, și relațiile cu cei din jur sunt armonioase și echilibrate.

16,43% și 10,96% din elevii de liceu dau dovadă de nivel moderat și ridicat de anxietate. Elevii cu nivel moderat și ridicat de anxietate se caracterizează prin îngrijorări, neliniști și tensiuni cu referire la anumite situații și circumstanțe, au o viziune negativă și sumbră asupra realității și a modului cum vor evalua lucrurile. Împreună cu cele menționate vom mai puncta o neîncredere în sine și o evitare a semenilor și o comunicare rezervată cu aceștia.

Nivelurile de anxietate pentru elevii de liceu în funcție de genul acestora sunt prezentate în figura 2.

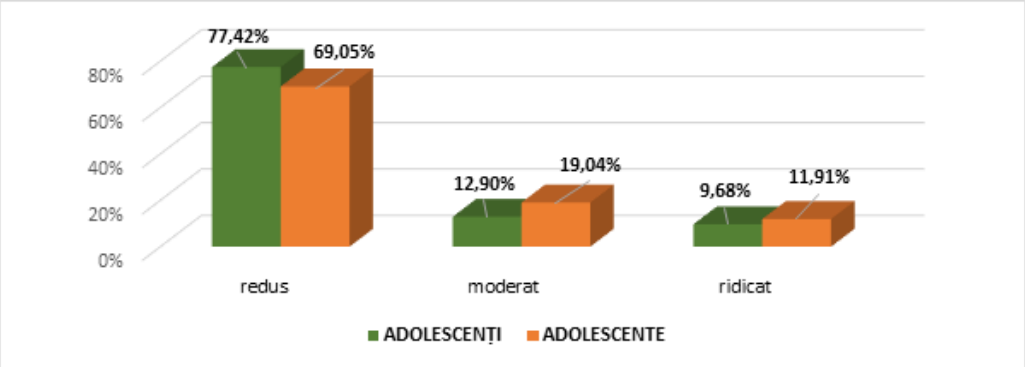


Figura 2. *Nivelul redus, moderat și ridicat de anxietate la elevii de liceu în funcție de variabila gen*

Comparația frecvențelor pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate ne permite să formulăm următoarele constatări: nivelul redus de anxietate prevalează la adolescenți, în timp ce nivelul moderat și ridicat de anxietate este mai caracteristic adolescentelor. Astfel vom evidenția că: 77,42% din adolescenți și 69,05% din adolescente prezintă nivel redus de anxietate. 19,40% și 11,91% din adolescente manifestă nivel moderat de anxietate, 12,90% și 9,68% din adolescenți demonstrează același niveluri. Deși nu consemnăm diferențe statistice semnificative pentru anxietate între adolescenți și adolescente, totuși frecvențele pentru nivelul moderat și cel ridicat de anxietate sunt mai mari în rândul adolescentelor. Vom explica o anxietate mai accentuată la adolescente printr-o specificitate legată de genul acestora de a se adapta la modificările fiziologice prin care trec, la dezvoltarea identității de sine și la alte caracteristici ale acestei etape de dezvoltare cum ar fi: relațiile cu sexul opus, pregătirea pentru viața de familie și cariera profesională.

Nivelurile de anxietate pentru elevii de liceu în funcție de vârsta acestora pot fi vizualizate în figura 3.

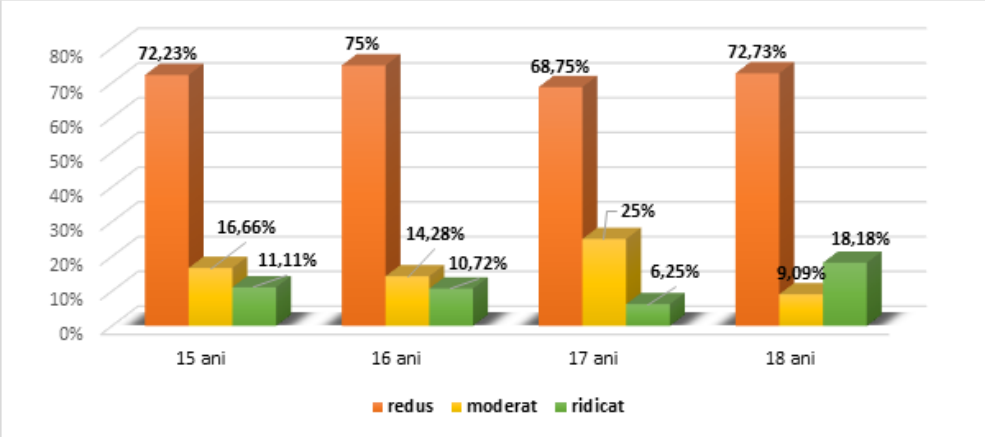


Figura 3. *Nivelul redus, moderat și ridicat de anxietate la elevii de liceu în funcție de variabila vârstă*

Din toate cele trei niveluri de anxietate, evident că nivelul redus prevalează la elevii de liceu în toate categoriile de vârstă. Vom evidenția distribuția de rezultate în descreștere: 75% din elevii de liceu de 16 ani, 72,73% din elevii de liceu de 15 18 ani, 72,23% din elevii de liceu de 15 ani și 67,75% din elevii de liceu de 17 ani demonstrează nivel redus de anxietate. Pentru nivelul moderat de anxietate, frecvența cea mai mare o întâlnim la elevii de liceu de 17 ani (25%), după care frecvențele se repartizează: 16,66% din elevii de liceu de 16 ani, 14,28% din elevii de liceu de 16 ani și 9,09% din elevii de liceu de 18 ani. Nivelul ridicat de anxietate are cea mai înaltă frecvență la elevii de liceu de 18 ani (18,18%), pentru elevii de 15 și cei de 16 ani frecvențele sunt asemănătoare (11,11% și 10,72%). Un număr mic din elevii de liceu de 17 ani manifestă nivel ridicat de anxietate (6,25%). Cu toate că nu identificăm diferențe clare de vârstă în manifestarea anxietății la elevii de liceu de diferită vârstă, putem evidenția că nivelul moderat și ridicat de anxietate este mai accentuat la adolescenții de 17 și cei de 18 ani. Considerăm că frecvențele mai înalte pentru finele adolescenții sunt legate de caracteristicile de vârstă. Astfel adolescenții trebuie să ia decizii importante legate de propriul viitor, pe de o parte și resimțirea anumitor exigențe și presiunii din partea societății, pe de altă parte. Încă un motiv pentru care anxietatea este mai ridicată la elevii de liceu de 17 și 18 ani ar fi tensiunea și neliniștile cauzate de examenele de bacalaureat.

Împreună cu anxietatea, ne-am propus să investigăm relația dintre aceasta și încrederea în sine la elevii de liceu. Nivelurile scăzut, mediu și înalt pentru încrederea în sine la elevii cu diferite niveluri de anxietate sunt prezentate în figura 4.

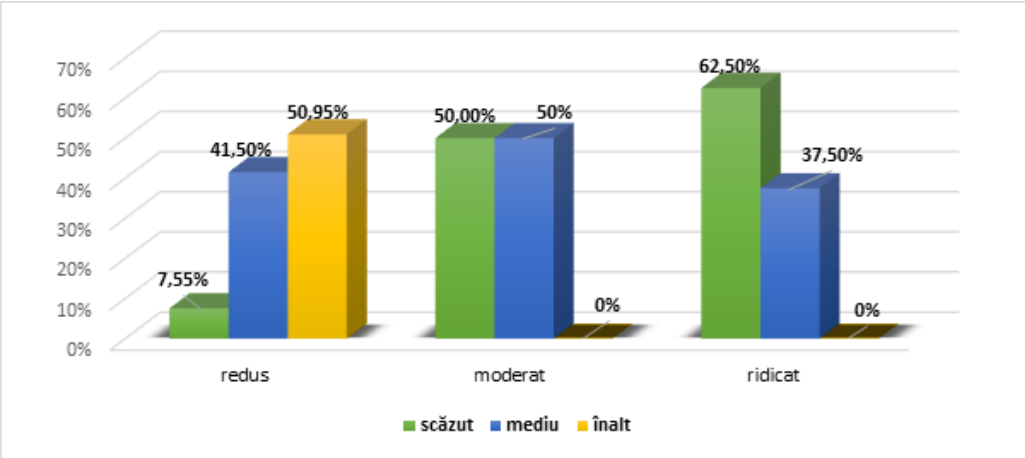


Figura 4. *Nivelul scăzut, mediu și înalt al încrederii în sine la elevii de liceu cu diferite niveluri de anxietate*

Elevii de liceu cu nivel redus de anxietate manifestă toate nivelurile încrederii în sine: 7,55% din adolescenți au încredere în sine scăzută, 41,50% din adolescenți manifestă încredere în sine moderată și 50,95% din ei demonstrează nivel înalt al încrederii în sine. Pentru elevii de liceu cu nivel moderat și ridicat de anxietate sunt particulare doar nivelurile scăzut și mediu al încrederii în sine. Astfel pentru elevii de liceu cu nivel moderat de anxietate vom evidenția că același număr de adolescenți (50%) demonstrează nivel scăzut și mediu al încrederii în sine. Frecvențele elevilor de liceu cu nivel ridicat de anxietate se repartizează după cum urmează: 62,50% din adolescenți prezintă nivel scăzut al încrederii în sine, în timp ce 37,50% din adolescenți se caracterizează prin nivel mediu al încrederii în sine.

Pentru a contura relația dintre anxietate și încredere în sine la elevii de liceu am întreprins studiul corelației după coeficientul Pearson. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație care confirmă existența aceste interrelații sunt prezentați în tabelul 1.

Tabelul 1. *Relația între anxietate și încrederea în sine la elevii de liceu*

Variabilele	***Coeficientul de corelații***	***Pragul de semnificații***
anxietate / încredere în sine	r= -0,6612	p≤001

Conform tabelului expus mai sus, vom menționa că atestăm o corelație semnificativ negativă între anxietate și încredere în sine la elevii de liceu (r=-0,6612, p≤001). Vom puncta că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin nivel scăzut al încrederii în sine.

Concluzii. Conform rezultatelor pentru anxietate și relația între anxietate și încredere în sine la elevii de liceu (Scala de manifestare a anxietății Taylor și

Testul de studiere a încrederii în sine (B. Ромек)) vom formula următoarele constatări care conceptualizează modul de manifestare al anxietății în adolescență: astfel 18,39% din adolescenți manifestă nivel moderat și ridicat de anxietate. Aceste niveluri de anxietate predomină la adolescente și la finele vârstei adolescente. Explicațiile pentru aceste tendințe sunt legate de particularitățile de gen și de vârstă.

Un fapt important evidențiat este faptul că elevii de liceu cu nivel moderat și ridicat de anxietate prezintă doar nivel scăzut și mediu al încrederii în sine, ceea ce este confirmat și de coeficientul de corelație stabilit. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate demonstrează frecvent nivel scăzut al încrederii în sine.

Referințe bibliografice:

1. Adams G., Berzonsky M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009.
2. Papalia D., Wendkos Olds S., Duskin Fieldman R. *Dezvoltarea umană.* tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: Trei, 2010.
3. Racu IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți:* Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig.,– Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2021.
4. Stanciu M. Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: Cep UPS „Ion Creangă”, 2023.
5. Verza E., Verza F. *Psihologia copilului.* București: Trei, 2017.

CZU: 316.624.3-053.2:316.77
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p108-114

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND FORMAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE LA ELVII CU COPORTAMENT ANTISOCIAL[1]

Angela CUCER,
doctor, conferențiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
cucer.angela@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Rezumat: *Omul este o ființă informațională, comunicativă, care nu poate trăi fără comunicare. Prin comunicare dobândește noi cunoștințe despre lumea din jurul său. Nevoia de informare și nevoia de comunicare creează motivația fundamentală a existenței umane. Comunicarea interpersonală este un fenomen psihologic specific și necesar persoanei, indispensabil pentru formarea cunoștințelor, bazat pe procesele emoționale ale naturii umane. Pentru a comunica eficient, asumarea unui rol activ în comunicare” ar trebui să fie unul dintre obiectivele procesului educațional, mai ales în perioada adolescenței. În articolul dat descriem câteva aspecte psihopedagogice privind formarea abilităților de comunicare la elevii cu comportament antisocial. La în același timp, propunem câteva exerciții pentru dezvoltarea comunicării elevilor*.

Cuvinte-cheie: *comunicare, studenți adolescenți, comportament antisocial, instruire.*

Abstract: *Man is an informational, communicative being who cannot live without communication. Through communication he acquires new knowledge about the world around him. The need for information and the need for communication create the fundamental motivation of human existence. Interpersonal communication is a specific and necessary psychological phenomenon for the person, indispensable for the training of knowledge, based on the emotional processes of human nature. To communicate efficiently, assuming an active role in communication” should be one of the objectives of the educational process, especially during adolescence. In the given article we describe some psycho-pedagogical aspects regarding the formation of communication skills in students with antisocial behavior. At the same time, we propose some exercises to develop students’ communication.*

Keywords: *communication, adolescent students, antisocial behavior, training.*

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului “*Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

În standardele educaționale ale noii generații, dezvoltarea abilităților de comunicare sunt desemnate ca unul dintre domeniile prioritare pentru dezvoltarea personalității elevului. Aceste abilități asigură dezvoltarea personalității, contribuie la autorealizarea și socializarea acesteia. În prim plan apare capacitatea individului de a găsi în mod independent soluții în rezolvarea problemelor importante din punct de vedere social și profesional, de a se angaja în comunicări cognitive, morale, profesionale.

O preocupare deosebită în ultimii ani se acordă problemei formării abilităților de comunicare la adolescenții cu comportament deviant. Mai multe studii constată că acești adolescenți nu posedă suficiente abilități de cultură a vorbirii, comunicării și comportament. Ca urmare, scade interesul lor cognitiv, dorința de a învăța, de a respecta normele de comunicare si comportament.

Un alt motiv care ne îndeamnă să ne gândim la necesitatea de a acorda atenție comunicării - este creșterea numărului de adolescenți aflați în situații critice, care se confruntă cu anumite forme de inadaptare socială, care au un vocabular foarte limitat și capacități limitate, ceea ce îi face incapabili să comunice cu cei din jur. Ei nu-și pot exprima corect gândurile sau găsi un limbaj comun cu semenii, părinții, profesorii. Nivelul scăzut de competență comunicativă se reflectă în creșterea numărului de copii cu anxietate în mediul social, apariția la ei a singurătății, apariția copiilor cu nivel sociometric scăzut care sunt izolați și respinși în colectivul de copii. Toate acestea contribuie la schimbarea adolescentului, la apariția diferitor forme de comportament antisocial.

În știința pedagogică, de cele mai multe ori, comportamentul antisocial/deviant este înțeles ca un comportament care se repetă în mod persistent in normele morale sociale, legale și imperativele stabilite sau stabilite în mod tradițional într-o societate (grup) sau standarde recunoscute de comportament și interacțiune cu mediul (social) mediu, o încălcare. a procesului de interiorizare și extrapolare a normelor morale și a valorilor culturale, precum și de autorealizare și autoactualizare a individului în societate, însoțite de inadaptarea sa socială [5].

Din punct de vedere psihologic, comportamentul un astfel de comportament este interpretat ca un set de acțiuni individuale, care încalcă normele, regulile și principiile socio-psihologice, morale acceptate în societate; comportament care cauzează prejudicii (psihice, fizice, sociale, morale) individului sau societății în ansamblu și îl conduce pe infractor (deviant) la izolare, tratament, corectare sau pedeapsă [6].

Unii autori definesc comportament deviant ca comportamentul al unui individ, ce distruge constant sistemul stabilit de interacțiuni interpersonale și comunicare în comunitatea umană din care face parte. Baza psihologică a comportamentului deviant al individului sunt unele trăsături caracteristice ale sistemului dinamic al relațiilor semantice cu oamenii din jurul său și cu el însuși. Subliniem faptul că comportamentul deviant al unei persoane este un comportament care distruge relațiile interpersonale care s-au dezvoltat în cursul activității comune,

al cărui rezultat este util și valoros pentru grup ca întreg [8]. S-a constatat că majoritatea adolescenților cu comportament antisocial se confruntă cu o atitudinea negativă față de sine a colectivului clasei. Cu toate acestea, nevoia de autoafirmare este foarte mare și îi împinge pe unii dintre ei către acțiuni negative pentru a-și asigura un loc demn în echipă, ceea ce contribuie la apariția conflictelor. Formarea abilităților de comunicare la adolescenții cu probleme de comportament, dezvoltarea acestor abilități este una dintre condițiile principale și indispensabile pentru socializarea lor cu succes, asigurând participarea lor deplină la viața societății, autorealizarea eficientă în diferite tipuri de activități profesionale și sociale.

Având în vedere aspectul comunicativ al problemei comportamentului deviant, putem distinge două aspecte ale interacțiunii și comunicării adolescenților cu comportament antisocial cu celelalte persoane din mediul social:

1. reacția oamenilor care trăiesc în conformitate cu normele generale acceptate la abaterile în comportamentul celorlalți, barierele de comunicare care apar în această situație, perturbând procesul normal de comunicare.
2. reacția de răspuns a acestora ca rezultat al respingerii lor, care se complică de dezvoltarea lor patologică, caracteristicile mentale și complexele de inferioritate în unele cazuri [7].

Se consideră că comunicarea adolescenților este dificilă în mai multe planuri:

1) *ca fenomen socio-psihologic* care se manifestă doar într-o situaţie de interacţiune, comunicare socială a adolescenţilor;

2*) ca fenomen obiectiv*, prezentat printr-o discrepanță între scopul și rezultatul modelului de comunicare ales de copil și procesul propriu-zis;

3) *ca fenomen subiectiv*, manifestat în diverse tipuri de experiențe ale copilului, care poate avea la bază nevoi nesatisfăcute, disonanțe motivaționale, cognitive, emoționale, conflicte intrapersonale etc. [8].

Cauzele comunicării dificile a unui adolescent cu comportament antisocial rezidă în nivelul scăzut de dezvoltare al anumitor componente structurale ale potențialului său comunicativ. Prin potențial comunicativ al unei personalități se subînțelege un set individual unic de trăsături comunicative ale unui adolescent (intrapersonale și comportamentale), care caracterizează capacitățile acestuia în procesul activităților comunicative. Potențialul comunicativ al unui individ este un sistem ierarhic complex, în structura căruia oamenii de știință disting patru niveluri interdependente: de bază, de conținut, instrumental și reflexiv. Scopul fiecărui nivel este de a oferi un anumit aspect activității de comunicare.

Pentru orice adolescent modern, de succes, este important să posede abilități de comunicare dezvoltate, în timpul cărora să poată oferi informații suficient de complete, ample, să comenteze un eveniment sau să-și exprime părerea.

Tot mai des se acordă o atenție deosebită elaborării unor metode eficiente de formare și dezvoltare la adolescenți a competențelor și abilităților de comunicare cu ajutorul mijloacelor didactice moderne.

Astfel diverse forme de învățare activă au câștigat o mare popularitate. În paralel cu consilierea individuală, sunt folosite pe scară largă diverse forme

de lucru în grup precum Trainingul (Ing. Training - a preda, educa, antrena). Training-urile social-psihologice sunt metode efective de instruire în formarea competenței de comunicare și relaționare interpersonală în rândurile adolescenților. în activitatea de grup. În activitatea de grup, cu ajutorul unor exerciții și jocuri psihologice, participanții au ocazia să-și vadă din exterior problemele lor prin „ochii" altor oameni, să încerce alte roluri noi, să dobândească comunicarea necesară, aptitudini pe care nu le-au putut dobândi mai devreme în copilărie, în familie; învață noi forme de comportament, acceptă și, în final, își rezolvă problemele; să fie fericiți. Toate acestea sunt importante, deoarece prin comunicare ne simțim apreciați, recunoscuți, iubiți, se satisfac nevoile sociale de bază ale individului.

Trainingul cuprinde trei aspecte de bază ale personalității: cognitiv, emoțional și comportamental. Aspectul cognitiv - este asociat cu obținerea de informații despre psihologie în general, despre procesul de comunicare, analiza situației actuale, dar și despre sine. Aspectul emoțional - toate experiențele și cunoștințele noi despre sine, ceilalți, despre informațiile primite, capacitatea de a simți neajunsurile și eșecurile cuiva, sentimente despre scăderea stimei de sine. Aspectul comportamental se manifestă în extinderea rolurilor comportamentale, căutarea și dezvoltarea unor forme de comportament în concordanță cu situația, prin realizarea ineficienței unor moduri obișnuite de comportament [10].

Activitatea în echipă contribuie la îmbogățirea condiționată reciprocă a participanților în grup; organizarea în comun a acţiunilor, care condiționează activarea procesului educaţional şi cognitiv; distribuirea acțiunilor inițiale; comunicare, fără de care este imposibil să se distribuie, să se schimbe și să se înțeleagă informația; schimb a modurilor de acțiune; înțelegere reciprocă; reflexie. Metodele de grup pot fi grupate condiționat în câteva blocuri:

1. Discuții în grup - este discuția în comun a unei probleme care permite să clarifice, să schimbe opiniile și pozițiile membrilor grupului în procesul de comunicare directă. Datorită mecanismului de discuție cu semenii, un adolescent se îndepărtează de gândirea sa egocentrică și se învață să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt. Studiile au arătat că discuțiile de grup cresc motivația și implicarea participanților în rezolvarea problemei în discuție. Discuția oferă un impuls emoțional căutării ulterioare a unei soluții la problema, care la rândul său se realizează în acțiunile lor concrete.

2. Metode de joc. Vorbind despre aceste metode, este indicat să le subdivizăm în operaționale și joc de rol. Operaționale - au un scenariu în care este încorporat algoritmul deciziilor „corecte" și „incorecte". În cazul dat adolescentul are ocazia să vadă impactul pe care l-au avut deciziile sale asupra evenimentelor ulterioare. Importante sunt și jocurile de rol, care au stat la baza trainingului socio-psihologic.

***3.* Dezvoltarea percepției sociale –** aceasta înseamnă că toți membrii grupului cu ajutorul unor exerciții speciale au posibilitatea să perceapă alți membri

ai grupului, să-i înțeleagă și să-i aprecieze, să se aprecieze pe sine. În procesul trainingului participanții primesc informații verbale și neverbale despre cum este perceput de alte persoane, cît de exactă este percepția sa personală. Elevul capătă competența de a reflecta asupra obiectului perceput.

4. *Tehnici meditative*. Acestea sunt utilizate în scopul de a învăța persoana să se relaxeze, de ai forma capacitatea să se izbăvească de condițiile stresante și tensiune psihică.

5. Metode de psihoterapie orientate pe corp (W. Reich, 1960). În această metodă se disting trei subgrupe principale de tehnici: lucru asupra structurii corpului (tehnica Alexander, metoda Feldenkrais), conștientizarea senzorială și relaxare neuromusculară, metode orientale (hatha yoga, tai chi, aikido) [3],

În continuare vă propunem unele exerciții ce contribuie la formarea comunicării la elevi.

Activitate *„Comunicare și stimă”*

Scop: formarea abilităților de comunicare eficientă, dezvoltarea unei atitudini prietenoase unul față de celălalt.

Materiale: coli de hârtie și pixuri în funcție de numărul de participanți

- Exercițiul: „Salutul” (5 min.)

Scop: ritual de salutare, dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală.

Procedură: Toți participanții stau în două cercuri unul față de celălalt. Li se oferă sarcina de a se saluta cu ochii, capul, mâinile, cuvintele.

- Exercițiul „Sunt bucuros să comunic cu tine” (5 minute)

Scop: încălzire, crearea unei dispoziții pozitive a participanților.

Procedură: moderatorul invită unul dintre participanți să se adreseze unuia dintre băieți cu cuvintele: „Sunt bucuros să comunic cu tine”. Cel căruia i sa dat mâna se apucă de ea, iar mâna liberă o întinde altui participant spunând aceleași cuvinte.

Astfel treptat toți se apucă de mâini formând un cerc.

- Exercițiul „Descifrează cuvântul” (10 minute)

Scop: actualizarea cunoștințelor despre conceptul de comunicare.

Material: coli de hârtie, pixuri, creioane.

Procedură: moderator: Imaginează-ți că cuvântul „comunicare” necesită o descifrare neobișnuită. Este necesar să folosiți fiecare literă inclusă în cuvânt pentru a caracteriza conceptul de „comunicare”.

Exemplu:

C – cuminte;

O – onest;

M – muncitor etc.

După ce se finisează activitatea se discută rezultatele și explică de ce au făcut această alegere.

■ Exercițiul „Vino mai aproape” (10 minute)

Scop: a explica conceptele „spațiul personal ale unei persoane” și conceptul de „respect”.

Procedură: Este selectat un participant căruia îi propunem să stea cu spatele la colegi. Fiecare membru al grupului se apropie de el pe rând. Puteți varia mișcarea: apropiați-vă încet, repede, clătinați. Când participantul central simte că se simte inconfortabil, el spune: „Stop!” — cel ce se apropie se oprește.

Analiza exercițiului: Cum te-ai simțit când ai stat cu spatele la membrii grupei? Cât de aproape ai lăsat colegul tău să vină de tine? De ce? Cum altfel poți să-i explici unei alte persoane că s-a apropiat de „spațiul tău personal”? Au demonstrat participanții respect față de un colegul care stătea cu spatele la grup?

■ Mini-lecție „Respect” (5 minute)

Scop: actualizarea cunoștințelor despre conceptul de „respect”.

Procedura: moderator: Respectul este o atitudine față de oameni in care apreciem o persoana, in ciuda deficientelor sale. Chiar dacă o persoană nu este de acord cu opinia noastră, acesta nu este un motiv pentru a nu o respecta.

Respectul presupune a fi amabil cu o persoană. Este posibil să cultivăm o atitudine respectuoasă față de oameni doar dacă învățăm să vedem în orice persoană, în primul rând, calitățile sale pozitive. Când nu respectăm o persoană, suntem enervați de manierele, hainele, comportamentul ei. Cu toate acestea, există modalități care permit unei persoane să dezvolte respectul față de altul.

Prima este toleranța. Toleranță pentru bătrânețe, toleranță pentru frica maternă, pentru neputința copilărească, pentru durerea și suferința umană etc.

Al doilea este acordul pe aceeași lungime de undă cu o persoană care, în ochii tăi, nu este demnă de respect și încercarea de a privi lumea din jurul cu lui, din punctul lui de vedere. Al treilea este să ne gândim la modul în care ne tratează persoana, respectul față de care ne este atât de greu să-i arătăm.

■ Exercițiul „Orbul și ghidul” (15 min.).

Scop: *a oferi posibilitatea prin experiența proprie să simtă ce înseamnă să fii dependent, formarea abilităților de interacțiune și comunicare.*

Mersul activității: exercițiul se petrece în perechi. Un elev este „orbul” (i se leagă ochii), celălalt este „ghidul”, ce are ca scop să-l treacă pe „orb” prin diferite obstacole create din timp (scaune, mese etc.), ca acesta să nu se lovească, să nu cadă. În procesul jocului „ghidul” contactează cu „orbul” prin diferite metode: vorbește ce trebuie să facă, sau îl conduce după sine, îi ridică piciorul pentru a păși un obstacol. Astfel copii sunt învățați să comunice prin metode verbale și neverbale.

Analiza exercițiului. Cum va-ți simțit când ați fost în rolul de „orb”? Ghidul v-a condus încrezut? Ați conștientizat unde vă aflați? Cum v-ați simțit în rol de „ghid”? Ce ați făcut ca să căpătați încredere a colegului „orb”? În ce rol v-ați simțit mai confortabil?

Răspunsurile pot începe în felul următor: Mi-a fost ușor deoarece.... ; Mi-a fost greu de oarece... Deci, comunicarea este: - dorința de înțelegere;- dorința de a fi înțeles;

Atenție nu numai față de persoanele familiar, dorința și capacitatea de a se exprima pozitiv.

Finalizarea lecției „Aplauze».

În final putem zice că dezvoltarea capacității de comunicare la adolescenți va contribui la dezvoltarea și întărirea încrederea în sine, a stimei de sine a elevului. Accentul principal poate fi pus pe analiza relațiilor interpersonale, a motivelor de comunicare și a dezvoltării încrederii în oamenii din jur. Este necesar să se acorde o mare atenție conștientizării vocației lor, să-și găsească și să vadă sensul vieții, să se determine privind atașamentele emoționale, alegerile profesionale și viitoarea viață de familie.

Referințe bibliografice:

1. Vrabie S., Socinschii E. Stilul de comunicarea-factor al agresivității adolescenților instituționalizați. Accesat 21.06.2023. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ sites/default/ files/ imag_file/135-145_6.pdf
2. Verdeș A. Agresivitatea și stilurile de comunicare la preadolescenți. Revista *Studia Universitatis MoldaviaE*, 2020, nr.11 Seria "științe ale educației" p.77-83.
3. Вачков И., В. Основы технологии группового тренинга – М.: Педагогика, 2014.
4. Валецкая А., Н. Развитие коммуникативной компетентности у подростков. Accesat 20.06.2023. Disponibul: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7014/2/07Velezkaya.pdf
5. Кашинский В.,И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения/ В.И.Кашинский// Социально-гуманитарные знания. – 2012– No 4. с. 17-39.
6. Копылова П., В. Гендерные трансформации как фактор затрудненного общения субъекта/ П.В.Копылова // Человек, субъект, личность в современной психологии.– М., 2013.
7. Клейберг Ю., А. Психология девиантного поведения: учеб. пособ. для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001.
8. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения /В.Н. Куницына: СПб, 2012.
9. Собчик Л., Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики /Л.Н. Собчик. –СПб.: Речь, 2013.
10. Элбакиева М. «Тренинг коммуникативной компетентности для подростков».Accesat 20.036.2023. Disponibil: http://institutnv.ru/62/article/135.

CZU:159.95:373.02
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p115-120

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATIVE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL[1]

Raisa CERLAT,
doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova
cerlatraisa@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-6864-9939

Rezumat: *Articolul scoate în evidență importanța gândirii creative, propunând modalități concrete de dezvoltare ale acesteia în mediul educațional. Sunt elucidate caracteristicile de bază ale persoanelor ce gândesc creativ, precum și obiceiuri benefice dezvoltării gândirii creative în mediul educațional. Sunt prezentate câteva exemple de exerciții, jocuri și activități ce pot fi utilizate cu mult succes în cadrul diferitor discipline de învățământ în vederea eficientizării gândirii creative. La final, sunt propuse mai multe argumente drept pledoarie pentru gândirea creativă.*

Cuvinte-cheie: *gândire creativă, mediu educațional, dezvoltare, curiozitate, rezolvare de probleme.*

Abstract: *The article highlights the importance of creative thinking, proposing concrete ways to develop it in the educational environment. It elucidates the basic characteristics of individuals who think creatively, as well as beneficial habits for fostering creative thinking in the educational setting. Several examples of exercises, games, and activities that can be successfully used in various disciplines are presented to enhance creative thinking. In conclusion, multiple arguments are put forward in support of creative thinking.*

Keywords: *creative thinking, educational environment, development, curiosity, problem-solving.*

Introducere. „Devii ceea ce gândești în cea mai mare parte a timpului”, constituie nu doar un motto important al oamenilor de succes, ci și o descoperire științifică remarcabilă. Lumea noastră exterioară reprezintă în mare măsură o imagine în oglindă a universului nostru interior. Ceea ce se întâmplă în exteriorul nostru este o reflectare a ceea ce se întâmplă în interiorul nostru” [7].

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului “*Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”*. Cifrul: *20.80009.1606.10.*

Scopul gândirii este acela de a culege informații și de a le folosi în cel mai eficient mod cu putință. Din cauza felului în care lucrează mintea pentru a crea modele conceptuale fixe, nu putem utiliza în mod optim noile informații dobândite dacă nu avem la dispoziție anumite mijloace de restructurare a vechilor modele și de actualizare a lor. Metodele tradiționale de gândire ne învață cum să rafinăm aceste modele și să le întărim validitatea [1, p. 17]. Pe măsură ce trăim experiența diferitor stimuli externi, toate datele senzoriale procesate de creier și minte determină o mulțime de rețele nervoase să creeze reprezentări interne conștiente ale mediului înconjurător. Asta ne permite să recunoaștem tot ce poate fi cunoscut în lumea de afară. Zi de zi, bombardamentul diferitor informații senzoriale ne stimulează circuitele cerebrale să gândească la nivelul contactelor noastre cu mediul imediat. Cu alte cuvinte, mediul ne face să gândim [2, p. 271]. Repetând în fiecare zi aceleași gânduri, mintea creată pe baza aceluiași tip de stimulare a exact aceleași rețele nervoase va deveni automată, inconștientă, de rutină, familiară, banală și se va transforma în obișnuință. Din această cauză, devenim neurosinaptic configurați în conformitate cu experiențele noastre anterioare legate de mediu. Rețelele nervoase formate din gândurile, acțiunile, comportamentele, sentimentele, emoțiile, abilitățile noastre și experiențele repetate ne sunt înscrise acum în configurația creierului și devin reacția noastră inconștientă la un stimul de mediu care nu presupune nici un efort.

Ați observat vreodată că atunci când vi s-a întâmplat ceva ieșit din comun (atât sub aspect pozitiv, cât și negativ), nu puteați să nu vă gândiți la acel eveniment? Într-un sens, erați ca sub sediu – amintirile (bune sau rele) v-au invadat și vi s-au instalat în creier. Gândindu-vă mereu la experiența respectivă, o asociați cu alte amintiri, ale unor experiențe și cunoștințe dobândite anterior. Acest proces ni se pare natural, deoarece, indiferent de specie, memoria este esențială în evoluție, pentru modificarea oricărui comportament anterior. De aceea, atunci când, învățând noi concepte, folosim legea asociațiilor pe care o cuplăm cu legea repetiției, formăm ceea ce numim rețele nervoase. Fie că elaborăm mental concepte noi, dobândim informații proaspete, trăim experiențe inedite ori exersăm o deprindere, procesul de asociere cu cele știute pentru înțelegerea celor neștiute și apoi repetarea frecventă a gândului vor determina neuronii să se reunească în aceeași schemă și să formeze o comunitate. Produsul final al acestei activități este o rețea nervoasă [2, p. 268].

Însă nu vom fi în stare să folosim la maximum informația disponibilă atâta vreme cât nu vom ști cum să creăm noi modele și să scăpăm de dominația celor învechite. Gândirea creativă se axează pe restructurarea acestor modele și determinarea apariției unor modele noi cu ajutorul creativității.

Creația reprezintă una dintre cele mai complexe activități ale gândirii, am putea spune forma ei extremă care duce la un nivel nou de sinteză, superior celui presupus de rezolvarea problemelor Crearea sau descoperirea a ceva nou, original, cu utilitate pot avea loc prin șansă sau perspicacitate, prin apariția întâmplă-

toare a unor asociații, prin folosirea largă a strategiilor euristice sau prin îmbinarea acestora cu cele algoritmice, rutiniere. Specificul procesului creator este însă, după opinia unor autori, nu soluționarea problemelor, ci descoperirea acestora [8, p. 323]. Printre caracteristicile de bază ale gânditorilor creativi se numără [4, 7]:

- Gânditorii creativi prețuiesc ideile. Creativitatea presupune să dai naștere cât mai multor idei inovatoare. Dar zămislești idei numai dacă știi să le prețuiești.
- Gânditorii creativi explorează toate opțiunile care se ivesc în calea lor.
- Îmbrățișează ambiguitatea și nu resping lucrurile care par a fi stranii.
- Conectează ideile aparent imposibil de conectat.
- Gânditorii creativi nu se tem de eșec.

Cum să dezvoltăm gândirea creativă?

Cu toate că *creativitatea nu are vârstă*, iar gândirea creativă poate fi optimizată oricând, vârsta școlarității este una dintre cele mai favorabile dezvoltării acesteia. Aceasta și pentru că, conform statisticilor, cei mai creativi sunt copiii mici. La vârsta de 5-7 ani 80% dintre persoanele creative încep să-și piardă sau să nege această particularitate naturală. Astfel, mediului educațional – începând cu grădinița și continuând la toate treptele de învățământ – îi revine un rol esențial în valorificarea manifestărilor timpurii ale gândirii creative și crearea condițiilor optimale pentru dezvoltarea ulterioară a acestora.

Cum să începem? Un set de obiceiuri benefice dezvoltării gândirii creative în mediul educațional [3, 7]:

1. Punerea de întrebări. Să fii curios și să pui întrebări sunt esențialul a ceea ce înseamnă să fii un elev eficient pentru gândirea creativă. Astfel, lecția ar trebui să arate ca „o stradă cu sens dublu”, cu întrebări atât din partea profesorului, cât și a elevilor.
2. Analizarea și cercetarea. Persoanele creative își manifestă curiozitatea prin analiză și urmăresc dezvoltarea întrebărilor lor căutând în mod activ și aflând tot mai multe (fapte, concepte, responsabilități, limbaj, competențe etc.).
3. Punerea la îndoială a ipotezelor. Este important să menținem un grad adecvat de scepticism, fără a lua lucrurile la valoare nominală în absența unei examinări critice.
4. Stăruința. Să fii stăruitor înseamnă să insiști pe cursul unei acțiuni, în ciuda dificultăților. Persoanele care sunt tenace nu renunță din cauza obstacolelor. Thomas Edison, inventatorul becului, explica cele peste 9000 de experimente nereușite: „Sunt foarte importante. Știu câteva mii de lucruri care nu vor funcționa”.
5. Toleranța incertitudinii. A fi capabil să tolerezi incertitudinea este important când acțiunile sau chiar obiectivele nu sunt pe deplin stabilite.
6. Modul în care faci față dificultăților. Perseverența sub formă de tenaci-

tate este importantă, permițându-i unui individ să treacă dincolo de ideile familiare și să vină cu altele noi.

7. Curajul de a fi diferit. Gândirea creativă presupune un anumit nivel de încredere în sine ca o cerință din start pentru asumarea riscurilor.
8. Împărtășirea produsului. Rezultatele creației contează, indiferent dacă acestea sunt idei sau lucruri ce creează un impact dincolo de creatorul lor.
9. Oferirea și primirea de feedback. Gânditorii creativi doresc să contribuie la ideile altora și să audă cum ideile proprii ar putea fi îmbunătățite.
10. Cooperarea adecvată. Individul creativ cooperează cu ceilalți, ia în considerare natura grupului, genul problemei și stadiul pe care l-a atins grupul.
11. Reflectarea critică. Evaluarea este modul în care progresul poate fi văzut și înțeles, iar calitatea ideilor noi poate fi verificată. Într-un mod reflexiv, gândirea îi ajută pe elevi să proceseze ceea ce au experimentat – să o transforme într-o învățare pe care o pot identifica, pot modifica felul în care înțeleg lumea pe baza a ceea ce au experimentat sau au descoperit și, în mod ideal, pot să-și transfere învățarea dincolo de situația imediată [3, p. 47-79].

În cele ce urmează, vă propunem câteva exemple de exerciții, jocuri și activități ce pot fi utilizate cu mult succes în cadrul diferitor discipline de învățământ în vederea eficientizării gândirii creative.

Jocul „Vorbește-mi despre o banană” [6, p. 44].

Ideea este ca, pe rând, să vă gândiți (fiecare elev) la o întrebare cu adevărat bizară, după care, împreună, să descoperiți toate modurile posibile de a răspunde la ea. Acceptați toate ideile, apoi solicitați copiilor să le combine pentru a formula răspunsul perfect. Câteva exemple:

- De ce nu avem doar o ureche în mijlocul feței?
- Dacă într-un parc există indicația „interzis accesul vehiculelor”, atunci încalci legea dacă intri cu un cărucior pentru copiii?

Proverbele oferă și ele o bună sursă de idei. De exemplu:

- Din două rele se poate face un lucru bun?
- Când pot cuvintele să spună mai mult decât faptele?
- E bine într-adevăr să dai vrabia din mână pentru cioara de pe gard?

Jocul „Doar un minut” [6, p. 46]

Un vechi joc de succes – Bazat pe programul de la BBC Radio 4 cu același nume. Poate fi și o modalitate de a introduce tot felul de subiecte mai complexe într-un mod original. Se dă un subiect – care poate fi orice – de la conopidă la ecologie) după care jucătorii/ elevii încearcă pe rând să vorbească despre el timp de un minut, evitând ezitările (sunt interzise ăăă-urile și cuvântul „precum”), repetițiile sau abaterea de la subiect. Apoi – se poate purta o discuție generală despre care dintre idei au fost cele mai bune, care au fost surprinzătoare sau controversate și ce altceva s-ar mai putea include.

Exercițiu: „Învățați elevii să gândească creativ, punând întrebări corecte” [4, p. 116]:

- De ce trebuie de făcut acest lucru în felul acesta?
- Care este rădăcina problemei?
- Care sunt chestiunile fundamentale?
- De ce îmi amintește această problemă?
- Care este aspectul contrar?
- Ce metafore sau simboluri m-ar putea ajuta să rezolv enigma?
- De ce este atât de importantă?
- Cine are o perspectivă diferită asupra problemei/ situației în cauză?
- Ce se întâmplă dacă *nu* rezolvăm în nici un fel?

Căutați să încurajați mai curând calitățile decât rezultatele [6, p. 25]. Nu uitați că scopul dumneavoastră este să învățați elevii că folosirea gândirii creative este un lucru distractiv, o aventură – însă ceea ce contează nu sunt neapărat rezultatele imediate, ci mai curând faptul de-a avea în primul rând o minte activă. Iată câteva încurajări care pot fi folosite:

- Este foarte bine că te-ai gândit la două/ câteva opțiuni diferite. Mai spune-mi câte ceva despre ele...
- Bravo, iată un exemplu de gândire creativă. Este o idee care nu mi-a trecut niciodată prin minte. Spune-mi mai multe despre cum ar putea funcționa...
- Excelent. Ți-ai urmărit în continuare ideea. Acum pare mult mai realistă/posibilă. Ce modificări ai făcut? Crezi că ai putea-o îmbunătăți sau e varianta definitivă?
- Te pricepi să găsești idei! Bine, spune-mi care sunt punctele ei tari. Poți găsi tot atâtea dezavantaje? Deci, care este decizia ta finală? Sau ai început deja să te gândești la o idee mai bună?

Devize ale omului ce gândește creativ [5]

- Gândiți-vă azi la cea mai îndrăzneață idee; mâine ea nu va fi cea mai nouă.
- Fără curaj nu se poate face nimic nou;
- Fiți cât mai îngăduitori cu ideile altora. S-ar putea să aibă dreptate;
- Jucați-vă cu ideile;
- Dacă nu găsiți soluția la o problemă, căutați o altă problemă, transformând-o pe prima;
- Inspirați-vă de la natură; este un izvor inepuizabil de idei;
- Prima idee care vă vine în minte este adesea cea mai bună;
- Nu așteptați să gândească alții înaintea voastră;
- Gândiți-vă la cât mai multe posibilități de rezolvare a problemelor; nu vă limitați doar la una singură;
- O idee absurdă este întotdeauna mai bună decât nici o idee;
- Făcând mereu același lucru în același fel, devenim din ce în ce mai plictisiți și mai plictisitori;

- Cela mai bun mod de a avea o idee bună este de a avea cât mai multe idei;
- Construiți noi devize creative, care să vă reprezinte pe dumneavoastră.

Astfel, sintetizând părerile cercetătorilor din domeniu [3, 7], vom prezenta o serie de argumente ce constituie o pledoarie pentru gândirea creativă:

- Îmbunătățește rezultatele elevilor.
- Este asociată cu îmbunătățirea stării de bine. Gândirea creativă face experiența vieții de zi cu zi mai vivace, mai plăcută și mai ofertantă. Când gândim creativ, nu ne putem plictisi, iar fiecare moment ne oferă posibilitatea unei descoperiri.
- Îi face pe elevi mai ușor de angajat în mediul profesional. Fundația pentru Tinerii Australieni a analizat peste patru milioane de anunțuri privind locurile de muncă din ultimii trei ani și a observat ce competențe au avut cea mai mare creștere a cererii. În afară de „alfabetizarea digitală" și de abilitățile de prezentare, cererea explicită a abilităților de gândire critică a crescut cu 158%, iar creativitatea cu 65%.
- Există dovezi de ordin economic privind beneficiile sale;
- Este din ce în ce mai testată și mai apreciată la nivel internațional;
- Este cerută din ce în ce mai mult de programele naționale și internaționale. Australia, Finlanda, Noua Zeelandă, Scoția și Singapore sunt doar câteva exemple.
- Este vitală într-o lume bazată pe web. Capacitatea noastră de-a analiza critic și creativ este importantă pentru sănătatea noastră online și pentru eficiență.
- Este importantă în viață. Lumea modernă oferă o mulțime de probleme ce au nevoie de rezolvare prin soluții creative. Desigur, oamenii au trebuit întotdeauna să gândească creativ pentru a găsi soluții, dar într-o epocă în care schimbarea este mult mai rapidă, așteptându-se adesea ca indivizii să fie „experți" în mai multe domenii, aceasta presupune acordarea unei importanțe și mai mari.

Referințe bibliografice:

1. De Bono E. Gândirea laterală. București: Curtea Veche Publishing, 2018.
2. Dispenza J. Antrenează-ți creierul. Strategii și tehnici de transformare mentală. București: Curtea Veche Publishing, 2019.
3. Lucas B., Spencer E. Predarea gândirii creative. Dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic. București: Didactica Publishing House, 2020.
4. Maxwel J. Începe să gândești. București: Amaltea, 2003.Dispenza J. Antrenează-ți creierul! Strategii și tehnici de transformare mentală. București: Curtea Veche Publishing, 2019.
5. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001.
6. Simister C. Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor. Iași: Polirom, 2011.
7. Tracy B. Schimbând gândirea, îți schimbi viața. București: Curtea Veche Publishing, 2017.
8. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999.

CZU: 37.064.2
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p121-126

IMPACTUL ÎNVĂȚĂRII INTERACȚIONALE ASUPRA RELAȚIILOR PROFESOR-ELEV[1]

Cristina STRAISTARI-LUNGU,
doctor în științe ale educației,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău,
R. Moldova
cristina.straistari.lungu@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-7672-4388

Rezumat: *În cadrul paradigmatic asumat de noi, respectiv într-o perspectivă socioconstructivistă și interactivă, relațiile didactice profesor-elev se îmbogățesc cu noi dimensiuni metodologice, afective și morale, în cadrul cărora profesorul este un mediator și facilitator al învățării. Are rolul de mediator între elevi și cunoștințele elevilor și îi sprijină în dobândirea propriei autonomii cognitive și educaționale. Relația dintre profesor și elev este o relație complexă, care presupune nu doar o multitudine de acțiuni, ci și un set de capacități și deprinderi științifice, psihopedagogice, manageriale și psihosociale: de a relaționa, de a respecta opiniile celorlalți, de a tolera opinii opuse, pentru a-l ajuta pe celălalt să aibă încredere în forțele proprii etc.*

Cuvinte-cheie: *perspectivă interactivă, relații didactice, profesor, facilitator de învățare.*

Abstract: *In the paradigmatic framework assumed by us, respectively in a socioconstructivist and interactive perspective, teacher-student didactic relations are enriched with new methodological, affective and moral dimensions, within which the teacher is a mediator and facilitator of learning. He has the role of mediator between students and students' knowledge and supports them in gaining, acquiring their own cognitive and educational autonomy. The relationship between teacher and student is a complex relationship, which involves not only a multitude of actions, but also a set of scientific, psychopedagogical, managerial and psychosocial capacities and skills: to relate, to respect the opinions of others, to tolerate opposing opinions, to help the other to have confidence in their own strength etc.*

Keywords: *interactive perspective, didactic relations, teacher, facilitator of learning.*

În cadrul paradigmatic asumat, respectiv în perspectivă socioconstructivistă şi interactivă, relaţiile didactice profesor-elevi sunt îmbogăţite cu noi dimensiuni metodologice, afective şi morale, în cadrul cărora, profesorul este mediator şi

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale".* Cifrul: 20.80009.0807.27

facilitator al învăţării. El are rolul de mediator între elevi şi cunoştinţele elevilor şi îi sprijină pe aceştia în câştigarea, dobândirea propriei autonomii cognitive şi educative.

Dimensiunea operațională a procesului de învățământ vizează activitatea concretă de predare-învățare-evaluare, realizată de cadrul didactic cu preșcolarii, elevii, studenții.

Această dimensiune operațională a procesului de învățământ poate fi analizată ca acțiune cu scop de instruire și ca acțiune didactică. Ambele sunt subordonate activității/acțiunii educaționale care vizează formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane. Dimensiunea operațională a procesului de învățământ o constituie procesul de predare-învățare-evaluare, strategiile didactice și metodele de învățământ.

Procesul de învățământ reprezintă o parte componentă a procesului pedagogic de ansamblu ce se desfășoară în școală, în scopul formării unei personalități multilaterale și armonios dezvoltate.

Procesul de învățământ este o activitate la care participă simultan cadrele didactice și elevii. Activitatea desfășurată de cadrele didactice este numită predare, iar cea depusă de elevi este numită învățare. Procesul de învățământ include ca elemente componente, predarea și învățarea, aflate în strânsă legătură [4].

Procesul instructiv-educativ presupune asigurarea unei interacțiuni sociale continue între profesor şi elev, aceştia reprezentând cei doi poli ai binomului educațional. Această interacțiune reprezintă o relație dinamică de schimb de informații, idei, convingeri, credințe şi sentimente, un proces complex între parteneri care se influențează reciproc şi este mediată de trebuințe informative şi formative.

Practic, acţiunile educative şi semnificaţia relaţiei didactice se subordonează finalităţilor educaţionale urmărite şi paradigmei epistemologice adoptate de profesor. Rolurile celor doi parteneri în derularea procesului educaţional în care formarea şi informarea coexistă şi sunt complementare reprezintă o temă importantă de discuţie şi investigaţie pedagogică. De exemplu, cercetătoarea V. Bâlici, propune strategia *viziunii împărtășite* asupra învățării [2].

Învățarea ghidată de viziune este un principiu al abordării integrative a procesului de învăţare. *Viziunea personală* este „o noțiune operațională, ca marcă și semn al prezenței instanțierii rolului punctului de vedere personal al elevului raportat la învățarea sa în școală”, scrie cercetătoarea T. Callo, și exprimă aspirațiile cele mai adânci ale educatului [2, p. 36]. *Viziunea împărtășită a şcolii*, împreună cu *măiestria personală* axată pe reflecție, cu *modelele mentale* ce semnifică conștientizarea înțelegerii și a atitudinilor, cu învățarea în echipă care presupune multă interacțiune, reprezintă niște instrumente ce urmăresc formarea unui mod de gândire inovatoare, creatoare și ajută la o învățare profundă.

Viziunea împărtășită a şcolii presupune capacitatea de fi și a lucra împreună, deoarece se bazează pe activități realizate în comun, pe abilități colaborative de soluționare a problemelor și pe încredere reciprocă. De aceea viziunea este

comparată cu un diamant în care se reflectă dorințele și scopurile spre care tinde fiecare persoană implicată. Ideile și deciziile vor reflecta întregul proces al acțiunii de colaborare socială. Acest proces de acțiune împreună facilitează relațiile, crește profesionalismul profesorilor, transformă școala într-o *comunitate care învață*, ce-și îndeplinește funcțiile pentru toți și își fundamentează o identitate [Ibidem].

Rolul principal al elevului este de a învăţa şi, în acest sens, el realizează demersuri de punere a propriilor cunoştinţe în interacţiune cu noul şi, plecând de la aceste interacţiuni, de a crea noi cunoştinţe. O analiză strictă ne conduce la ideea că elevul este cel care deţine responsabilitatea procesului învăţării, chiar dacă cel care girează caracteristicile contextului educaţional este profesorul. Acesta creează şi organizează condiţiile învăţării, pune elevul în situaţia de a învăţa, girează şi reglează interacţiunile sociale, demersurile de învăţare, verifică transferul, evaluează rezultatele şcolare, reglează şi optimizează procesele implicate [1].

Un cadru didactic trebuie să acţioneze în aşa fel încât relaţiile private pe care le întreţine cu elevii săi să nu-l îndepărteze niciodată de principiile deontologice. Dreptul la intimitate trebuie garantat în relaţia cu educaţii. Cadrul didactic se va limita să discute (frontal sau individual) doar acele probleme specifice, care ţin de învățare, școală, educaţie. Atunci când sesizează că unii elevi au nevoie de consiliere specializată, acesta îi va orienta pe elevii respectivi spre specialişti capabili să răspundă la întrebările care ies din aria lui de competenţă (psiholog, psihiatru, medic etc.).

Orice cadru didactic se angajează sa îndeplinească în întregime programul școlar și să atingă obiectivele anunțate pentru o perioada determinata. Când un cadru didactic judecă cazul unui elev pe plan disciplinar, el nu poate să se bazeze decât pe comportamentul acestuia în timpul studiilor. Nu trebuie să decidă niciodată în locul autorităților administrative sau juridice, chiar pentru niște fapte apărute în timpul programului școlar. Cadrul didactic trebuie să refuze orice subordonare sau influențare care poate afecta negativ calitatea activității didactice. Profesorul trebuie să folosească un limbaj decent și să aibă un comportament civilizat față de elevi, în conformitate cu statutul de educator [3].

Deci, a miza pe o relație elev-profesor de calitate reprezintă unul din cei patru determinanți ai succesului și perseverenței academice în învățarea interacțională:

1. A acționa în prevenire și a interveni rapid.
2. Aplicarea unei practici educaționale concludente.
3. A miza pe o relație elev-profesor de calitate.
4. A miza pe relații constructive cu părinții.

În contextul unei relații de calitate elev-profesor, am evidențiat valorile care ar favoriza reușita școlară. Valoarea respectului în practica profesorului se poate manifesta în special prin:

- Respectarea integrității psihologice ale elevilor:
  - Profesorul crede în capacitatea lor de a reuși;

- Profesorul tratează elevii cu bunăvoință;
- Profesorul oferă elevilor un cadru pentru a le stimula dezvoltarea emoțională și cognitivă.

■ Respectarea vieții private ale elevilor
- Profesorul interacționează discret cu elevul;
- Profesorul respectă confidențialitatea informațiilor personale pe care le deține despre elevi;
- Profesorul respectă încrederea elevului și rămâne discret cu el.

Valoarea depășirii de sine poate fi actualizată de către profesor, în special atunci când:
- Promovează efortul și încurajează elevul să folosească mai multe strategii de învăţare;
- Propune provocări de învățare pentru care elevul anticipează succesul;
- Menține așteptări ridicate și realiste pentru toți elevii săi;
- Dezvoltă angajamentul, încurajând elevii să-și stabilească obiective proprii.

Relația elev-profesor în învățarea intercațională poate fi înțeleasă în lumina teoriei atașamentului, care este definită ca o legătură privilegiată ce se construiește încet și treptat. Această legătură privilegiată se stabilește între un copil, care are necesități și adultul (părinte, profesor), care este dispus să le răspundă. Implementarea acestei legături privilegiate se realizează în special printr-o articulare fructuoasă între două atitudini fundamentale:

1) grija de a oferi elevului un cadru clar şi securizant, de a da direcția;
2) preocuparea de a avea grija celuilalt, de a manifesta bunăvoință

A da direcție înseamnă a ritualiza, a oferi repere elevilor:
- A oferi instrucțiuni și a se aștepta la respect de la ceilalți.
- A indica direcția de urmat, a direcționa, ghida, însoți.
- A da sens învățării.
- A favoriza implicarea elevilor.
- A propune metode eficiente de lucru.
- A lucra activ pentru ca fiecare elev să poată crește în întreaga sa ființă.

A manifesta bunăvoință înseamnă:
- A intra în contact cu elevul într-o manieră binevoitoare;
- A arăta atenție, interes;
- A adopta o atitudine de acceptare și încredere în ceilalți: încredere în ceea ce sunt și în ceea ce pot deveni.
- A descoperi ce este mai bun în elev.
- A avea grijă unul de celălalt.
- A fi un punct de referință pentru elev.
- A comunica elevilor că sunt importanți pentru noi;
- A favoriza mai degrabă apropierea decât distanțarea;

- A depersonaliza intervențiile disciplinare: a face apel la regula nerespectată și nu la personalitatea elevului.

Bunăvoința este atitudinea care îi poate încuraja cel mai bine pe elevi cu privire la abilitățile lor, a le permite să aibă încredere în profesor și astfel să fie mai deschiși pentru învățare.

În tabelul de mai jos sunt redate practicile educaționale în ceea ce privește necesitățile elevilor în promovarea învățării și a succesului.

Tabelul 1. *Nevoile elevilor în relația cu profesorul* [6]

Necesități	Practici educative
Securitate • A se simți în siguranță • în relația cu profesorul • în mediul său	• A fi un prieten • A fi un reper. • A avea grijă de elev.
Conectivitate • A avea o relație specială cu profesorul • A avea încredere în profesor.	• A evidenția asemănările dintre elev și sine. • A lucrați asupra legăturii de atașament și a sentimentului de apartenență la grup, școală.
Stimă de sine • Perspectivă pozitivă și optimistă • A se simți apreciat, demn de stimă și de interes. • A se simți încrezut în resursele sale. • A fi recunoscut în diferențele, talentele, faptele sale bune, realizările și progresul lui.	• A menține așteptările înalte și realiste ale tuturor elevilor. • A evidenția competențele, calitățile și talentele elevului. • A folosi „etichete” pozitive. • A adopta o atitudine binevoitoare. • A scoate în evidență succesele, promovând reușitele. • A utiliza feedback pozitiv prin: • A fi corect în ceea ce spune: a evita să utilizeze cuvintele întotdeauna și niciodată, ci mai degrabă a folosi uneori, astăzi, în acest exercițiu... • A încuraja elevul să facă același lucru de mai multe ori. • A folosi mai degrabă explicații particulare pentru a explica eșecul, decât explicațiile generale. De asemenea, a încuraja elevul să folosească explicații specifice și a-l ajuta să identifice elementele care au contribuit la eșecul, sau succesul lui. • A se asigura că elevul își asumă responsabilități realiste, că e conștient de acțiunile sale, decât să-l învinovățiți.
Susținere • A fi înțeles, ajutat și încurajat să-și dezvolte competențele și rezolva dificultățile.	• A se pune în locul elevului, a-l ajuta și sprijini în dezvoltarea competențelor și în rezolvarea dificultăților. • A recunoaște efortul și progresul elevilor. • A crede în abilitățile lui și a-l încuraja.
Autonomie • A-l învăța cum să fii responsabil și organizat.	• A-l învăța responsabilitatea, simțul efortului și a-i oferi metode organizatorice. • A acționa asupra sentimentului de eficiență personală prin: • Atribuirea unor obiective clare, provocatoare și realizabile.

	• Atacarea convingerii că succesul se datorează norocului. • Insistând mai degrabă asupra realizărilor, decât asupra greșelilor. • Sprijinirea elevului ca persoană importantă, capabilă să învețe și care are loc alături de ceilalți. • Împărtășirea unui sentiment de „nu trebuie să renunțe” și a manifesta mândrie în fața succesului.
Semnificație • A fi ghidat. • A i se arăta drumul spre succes. • A fi încadrat în diverse activități. • A-l face să înțeleagă semnificația învățării.	• A da instrucțiuni, directive. • A da sens învățării, obiectivelor urmărite. • A supraveghea dimensiunile pedagogice și disciplinare ale predării. • A atribui o valoare ridicată conținutului și dezvoltării de competențe, dând sens subiectelor.

Relaţia dintre profesor şi elev este o relaţie complexă, care presupune nu doar o multitudine de acţiuni, ci şi un ansamblu de capacități și competențe științifice, psihopedagogice, manageriale şi psihosociale: de a relaţiona, de a respecta opiniile altora, de a tolera opinii opuse, de a-1 ajuta pe celălalt să aibă încredere în forţele proprii etc.

În esenţă, în condiţiile în care se promovează o pedagogie activă şi interactivă, practicile pedagogice sunt centrate pe elev şi pe activitatea de învăţare individuală sau colaborativă a acestuia, unde profesorul este capabil să răspundă nevoilor majorității elevilor săi.

Referințe bibliografice:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ed. A III-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Callo T., Bâlici V., Hadîrcă M., Straistari - Lungu C., Țîbuleac - Vivdici A. Repere metodologice de reconfigurare a învățării:Aria curriculară: Limbă și comunicare. Chişinău: S. n. (CEP UPSC), 2022.
3. Codul etic. https://scoala118.ro/wp/wp-content/uploads/2017/09/CODULETIC.pdf
4. Cristea S. Studii de pedagogie generală. București: EDP, 2009.
5. Hadîrcă M. Formarea integrală a personalităţii în societatea cunoaşterii. În: T. Callo, L. Cuzneţov, M. Hadîrcă et al. *Formarea personalităţii elevului în perspectiva educaţiei integrale*. Chişinău, IŞE, 2013.
6. Une relation élève-enseignant de qualité. https://fpcssmi.weebly.com/uploads/1/2/8/2/12826273/referentiel_relation_eleve-enseignant_avril2014.pdf

CZU: 37.015.3
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p127-132

FACTORII ȘI DIMENSIUNILE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE – PREMISE TEORETCE ȘI PRACTICE

Violeta VRABII,
doctor în psihologie,
Centrul Formare Continuă și Leadership
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
violetavrabii@mail.ru
ORCID iD: 0000-0002-3509-6220

Rezumat: *În articol vom analiza motivația ca un proces care activează, orientează și menține persoana către realizarea anumitor obiective, este filtrul de răspuns la anumite nevoi, este atitudinea activă de cunoaștere. Motivația pentru învățare este impulsul de a se angaja în realizarea sarcinilor, rezultat din factorii generativi. Factorii sociali, culturali, contextuali, precum si valorile personale si sunt rezultatul motivatiei. În același context, motivația pentru învățare este identificată în patru dimensiuni: cea comportamentală, care pune accent pe aspectele de dinamică și reglare; cea personala, exprimata prin dorinta de a-si creste prestigiul propriu. În același context, menționăm rolul dimensiunii socioculturale, care se asigură prin interacțiunea și acceptarea diferențelor psihologice și culturale ale oamenilor. Pentru a descoperi noi cunoștințe - vine dimensiunea cognitivă. Reflecțiile prezentate de adolescenți cu privire la motivația învățării sunt inspiraționale și aspiraționale spre dezvoltarea continuă.*

Cuvinte-cheie: *motivație, motivație pentru învățare, factori generativi ai învățării, dimensiune comportamentală, dimensiune personală, dimensiune sociocultural-ală, dimensiune cognitivă.*

Abstract: *In the article we will analyze motivation as a process that activates, orients and maintains the person towards the achievement of certain objectives, it is the response filter to certain needs, it is the active attitude of knowledge. The motivation for learning is the drive to engage in the accomplishment of tasks, resulting from the generative factors. Social, cultural, contextual factors, as well as personal values and beliefs are the result of motivation. In the same context, the motivation for learning is identified in four dimensions: the behavioral one, which emphasizes the aspects of dynamics and regulation; the personal one, expressed by the desire to increase one's own prestige. In the same context, we mention the role of the sociocultural dimension, which is ensured through interaction and acceptance of the psychological and cultural differences of people. To discover new knowledge - comes the cognitive dimension. The reflections presented by teenagers regarding the motivation of learning are inspirational and aspirational towards continuous development.*

Keywords: *motivation, motivation for learning, generative factors of learning, behavioral dimension, personal dimension, sociocultural dimension, cognitive dimension.*

Motivația reprezintă un important proces psihic, deoarece impulsionează și declanșează acțiunea, iar acțiunea prin intermediul conexiunii inverse influențează însăși baza motivațională și dinamica ei.

Cei mai mulţi dintre autori consideră motivaţia ca fiind procesul psihologic care dă comportamentului scop şi direcţie.

R. Kreitner menționează: „Motivația este un proces care activează, orientează, dinamizează şi menţine comportamentul indivizilor spre realizarea unor obiective aşteptate” [Apud 3].

Din perspectiva aportului psihologic, destul de convingătoare este definiţia lui Vallerand şi Thill: „Conceptul de motivaţie reprezintă construcţia ipotetică, utilizată pentru a descrie forţele interne şi/sau externe ce produc declanşarea, direcţia, intensitatea şi persistenţa comportamentului” [Apud 3].

Motivația este un filtru prin intermediul căruia noi ne alegem la care influențe să răspundem în dependență de trebuințele care ne activează, menționează D. Ștefăneț [4, p.5].

Numai prin *motivaţie* se poate explica *atitudinea activă* sau mai puţin activă a elevilor în procesul de cunoaştere. *Eficienţa maximală a învăţării este condiţionată* de punerea în acţiune a resurselor dinamogene şi direcţionarea activismului psihic al elevului, ea este imbold și implicare [3].

Motivaţia pentru învăţare ca imbold spre învăţare şi implicare susţinută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate este rezultanta unui *complex de factori,* care includ *factorii sociali şi culturali, factorii contextuali, convingerile şi valorile personale* specifice unei situaţii de învăţare.

În Tabelul 1. sunt descriși factorii generatori ai motivației pentru învățare [Apud 2].

Tabelul 1. *Factori generatori ai motivaţiei pentru învăţare*

FACTORII SOCIALI ŞI CULTURALI	Acţionează la nivelul normelor, valorilor şi practicilor de învăţare ce se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferenţele dintre culturi, să luam, spre exemplu, doar diferenţa dintre cultura urbana şi cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socioeconomic ridicat şi cea a familiilor cu statut socioeconomic scăzut, se găsesc la nivelul:
• *Valorii pe care o atribuiţi învăţării* de tip academic (pentru unii învăţarea este foarte importantă, pentru alţii, însă, experienţa de viaţă are o importanţă mai mare); • *Tipurilor de interacţiune* la care procedaţi sau/şi la care sunteţi încurajaţi în activitatea de învăţare (cooperare sau competiţie); • *Concepţiilor* despre *competenţă* (pentru unii competenţa se referă la dobândirea de cunoştinţe aprofundate, pentru alţii la dezvoltarea de deprinderi de muncă); • *Experienţelor de învăţare* cărora le asiguraţi aplicare (utilizarea deprinderilor academice în activităţile curente). • Mecanismul prin care aceste aspecte îşi pun amprenta asupra motivaţiei pentru învăţare la student este implicit. Cufundat în această cultură, în calitate de copil, interiorizată în valori şi practici, care se manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile academice.	

FACTORII CONTEXTUALI	influenţează orientarea persoanei fie spre dobândirea de competenţă în domeniu, fie spre obţinerea doar a unei performanţe specifice. Printre aceşti *factori se* numără:
Tipul sarcinilor de învăţare	sarcinile aplicative şi cele legate de activităţile curente ale studenţilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate şi facilitează orientarea spre dobândirea de competenţă, şi nu doar spre obţinerea unei performanţe particulare.
Relaţia de autoritate în mediul universitar	autonomia în învăţare determină o motivaţie intrinsecă şi o percepţie pozitivă asupra competenţelor proprii de învăţare.
Utilizarea formală şi infórmala a recompenselor	recompensarea competenţei are un puternic rol motivational pe termen lung.
Modalitatea de evaluare	orientarea spre competenţă din cadrul evaluărilor formative determină o motivaţie de învăţare superioară faţă de orientarea spre performanţă.
Timpul acordat unei sarcini de învăţare	un interval de timp prea scurt are tendinţa de a demotiva.
Modalitatea de a lucra în grupuri de studiu	preferinţa pentru lucrul în echipe rigide formate după abilităţi are consecinţe serioase în planul performanţelor şi al motivaţiei pentru învăţare.
CONVINGERILE ŞI VALORILE PERSONALE	au un rol mediator între factorii contextuali şi cei sociali, pe de o parte, şi comportamentele motivaţionale, pe de altă parte. Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învăţare sunt:
Expectanţele legate de autoeficienţa în sarcină	ineficienta percepută în sarcini de învăţare determină evitarea acestora sau implicare mai redusă în acest fel de sarcini.
Teoriile proprii despre inteligenţă	conceperea inteligenţei ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivaţie scăzută pentru învăţare în cazul unei percepţii negative despre propriile abilităţi intelectuale.
Tipul atribuirilor pe care le fac studenţii	atribuirea eşecului unor caracteristici proprii şi stabile, cum ar fi abilităţile de învăţare, demotivează persoana pentru activităţile de studiu percepute ca generatoare de eşec.
Locul controlului intern pentru învăţare	studenţii care au *locul controlului intern,* pentru învăţare consideră că pot să-şi influenţeze performanţele academice prin implicarea în sarcină. Aceşti studenţi sunt mai motivaţi pentru învăţare.
Valoarea acordată sarcinii de învăţare	cu cât învăţarea este mai strâns legată de scopul studentului, cu atât valoarea acesteia va fi mai mare şi va creşte nivelul lui de implicare în sarcină

Astfel, *factorii sociali și culturali* acționează la nivelul normelor morale și practicilor de învățare și se găsesc la nivelul valorii pe care persoana atribuie învățării, tipurilor de interacțiune – cooperare sau competiție, experiențe și competențe. *Fctorii contextuali* prin sarcinile aplicative, autonomie în învățare recompense sunt orientate spre succes. Deci, convingerile și valorile personale sunt determinate de așteptările personale, inteligența fiecărei persone, locul controlului intern privind motivarea.

În același context, potrivit lui Woolfolk, *motivaţia de a învăţa are patru dimensiuni:* (1) comportamentală, (2) personală, (3) cognitivă şi (4) sociocultur-

ală. Aceste dimensiuni se inter - influenţează şi susţin optimal motivaţia învăţării când funcţionează sinergetic. Ele reflectă importanţa ideilor, a valorilor, a intereselor, a obiectivelor sale, a succesului preconizat de individ, precum şi starea afectivă capabilă să producă o motivaţie negativă sau pozitivă pentru a învăţa [Apud 2].

Astfel, *Dimensiunea COMPORTAMENTALA* **-** reliefează aspectul dinamic, reglator, potenţialul de a direcţiona conduita. Acest potenţial este structurat de scopuri şi necesităţi distribuite ierarhic, iar prin extindere - de planuri şi acţiuni. Ilustrează: de ce unii studenţi pot urmări simultan mai multe scopuri, „navigând" elegant printre ele, pe când alţii le abordează serial; explică orientarea spre activităţi de consolidare a cunoştinţelor, prin recompense, contexte stimulative şi pedepse [2].

Dimensiunea PERSONALĂ, a sinelui/eului exprimă *dorinţa* de creştere a propriului prestigiu şi a statutului personal. Trebuinţa de bază este a afirmării puternice a eului, reclamă nevoia de stimă de sine, de împlinire personală, de păstrare a propriei identităţi, de autodezvoltare, de autonomie şi de siguranţă.

Dimensiunea SOCIOCULTURALĂ reflectă nevoia de funcţionare socială optimă asigurată prin prisma mai multor trebuinţe: de interacţiuni (contacte sociale), de acceptare, aprobare şi „răspunsuri" pozitive ale celorlalţi la propria persoană, de participare angajată în activităţi de grup, de statut înalt /poziţie apreciată în grup, de relaţii armonioase, de implicare civică, acceptarea diferenţelor psihologice, culturale [2].

Deci*, dimensiunea COGNITIVA* - ilustrează nevoia individului de a face schimb de informaţii cu mediul şi necesitatea lui de a se înţelege pe sine, pe alţii şi lumea în care trăieşte. Este centrată în jurul trebuinţei de a cunoaşte şi de a înţelege informaţiile cuprinse în sarcina de învăţare, de a descoperi noi cunoştinţe şi a le stăpâni, de a formula şi rezolva probleme - toate dau naştere la impulsul, angajamentul cognitiv. Este reprezentată de principiile studentului, de factorii cărora li se atribuie succesul sau eşecul şi de nivelul de aspiraţii [Apud 2].

Pentru a identifica în ce măsură factorii și dimensiunile realționează cu actanții educaționali, expunem unele reflecții ale adolescenților privind propria motivație pentru învățare.

Deoarece adolescenţa se caracterizează printr-o intelectualizare intensă, prin îmbogăţirea şi lărgirea încorporării de conduite adulte va acumula experiențe și exprimarea independenței. Deoarece adolescentul caută mijloace personale de a fi şi de a apărea în ochii celorlalţi. Intensă este şi socializarea aspiraţiilor, aspectele vocaţionale, profesionalizarea ce se conturează treptat. Elevul este pregătit psihologic şi se pregăteşte moral şi aptitudinal, îl atrag cunoştinţele pentru confruntări sociale complexe (examene, probe, concursuri etc.) pentru a se exprima ca atare [1 p. 69].

În luna aprilie, 2023 am realizat cu un grup de adolescenți, studenți anul 1 la o instituție superioară din Chișinău, un program de consiliere în care s-a abordat tematica motivațională. Sau implicat 12 adolescenți.

Scopul consilieriii: determinarea atitudinii adolescnților față de învățare.

Realizarea Exercițiul *Eseu „Propria motivație de a învăța”* a identificat o similitudine de viziuni unicale, câteva din ele le expunem:

Persoana 1. Personal, mă motivează să învăț faptul că pot să-mi dezvolt abilitățile în mai multe domenii, îmi place momentul când realizez că știu mai multe, pot să-mi exprim și să-mi explic o părere, fără frica de a nu fi înțeleasă greșit. Eu învăț pentru a-mi dobândi cunoștințe și pentru a lărgi orizontul intelectual. Conștientizez că interesul pentru studiu, mă va ajuta pe viitor, pentru a putea interacționa corect cu societatea și în cadrul locului de muncă.

Persoana 2. În general, motivația mea principală de a învăța este de a avea un CV impresionant. La momentul de față, eu învăț pentru că am investit bani în educația mea.

Persoana 3. Îmi place să învăț, și doresc să acumulez cât mai multe cunoștințe pentru ca în viitor să devin ceea ce-mi doresc. Pe lângă lucrurile ce mă vor ajuta în viitor la meseria mea, vreau să învăț și alte lucruri, chiar vreau să știu absolut de toate. Vreau cu ajutorul cunoștințelor pe care le acumulez, să cunosc și să înțeleg lumea care mă înconjoară, totul ce există pe acest pământ și înafara lui. Îmi place să-mi dezvolt viziunile asupra lucrurilor atât fizice, cât și morale. Iubesc să studiez orice, să știu ce înseamnă a exista pe acest pământ și să știu toate limitele posibilului și imposibilului. Când acumulez noi cunoștințe, eu simt că nu pur și simplu exist ca un om de rând. Când învăț eu nu mă simt bioxid de clei, dar totuși, ce fac, eu fac pentru că î-mi este interesant.

Persoana 4. Învățarea este un proces continuu și esențial pentru dezvoltarea personală și profesională. Există multe motive pentru care oamenii decid să învețe, iar propria mea motivație pentru a face acest lucru este bazată pe dorința de a crește și de a învăța mereu lucruri noi.

În primul rând, am întotdeauna o dorință de a descoperi lucruri noi și de a explora diferite subiecte. Cred că această dorință de cunoaștere este fundamentală în a fi un individ curios și creativ, care poate contribui în mod semnificativ la societatea în care trăim. În plus, învățarea de noi subiecte îmi oferă oportunități noi și î-mi deschide orizonturile în cariera mea și în viață în general.

În al doilea rând, învățarea continuă îmi oferă o modalitate de a-mi dezvolta abilitățile și competențele existente. Prin învățarea de noi informații și tehnici, îmi pot îmbunătăți performanța în muncă și pot deveni un specialist în domeniul meu. De asemenea, învățarea poate îmbunătăți abilitățile mele de comunicare și colaborare, care sunt esențiale în orice domeniu.

În al treilea rând, învățarea continuă îmi oferă posibilitatea de a-mi realiza potențialul și de a-mi atinge obiectivele personale și profesionale. Prin dobândirea de noi cunoștințe și abilități, mă simt încrezător în abilitatea mea de a face față provocărilor și de a îndeplini sarcinile mai eficient.

În concluzie, învățarea continuă este un proces esențial în viața mea și este bazată pe dorința mea de a crește, de a dezvolta noi competențe și de a-mi atinge

obiectivele personale și profesionale. Sunt mândră de faptul că am o motivație puternică pentru a învăța, care mă poate ajuta să devin o persoană eficientă. Motivul „doresc să fiu de folos oamenilor" este motivul principal pentru a învăța, fiindcă sunt motivată de dorința de a ajuta alți oameni prin cunoștințele pe care le dobândesc.

Concluzii: Aceste reflecții și relatări motivaționale ale adolescenților, m-au făcut să am încrederea că elevii de azi sunt profesioniștii de mâine, iar motivația pentru învățare rămâne o atitudine individuală de dezvoltare. Deoarece, motivația pentru învățare reprezintă ansamblul de factori / mobiluri / filtre care depind de nevoile/trebuințele persoanei, este un ansamblu de factori sociali, culturali, valorici. Motivația pentru învățare este determinată de atitudinea activă care condiționează eficiența maximă a învățării, este „motorul personalității"; este cea care se învață, este imboldul, este implicare, este rezultat.

Referințe bibliografice:

1. Albu E. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș: Departamentul I.F.R.D., 2007.
2. Focșa - Semionov S. Învăţarea autoreglată. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
3. Micle M. Motivaţie – modele clasice și integrative. În: *Revista de Psihologie*/Serie nouă. Tomul 54, 2008, nr.1-2, p. 67-78.
4. Ștefăneț D. (coord.) Adolescentul merge după soare. Chișinău: Tipografia Lux, 2016.

CZU: 376.5:316.6
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p133-144

EVALUAREA VALIDĂRII OPTIMIZĂRII RELAȚIILOR SOCIAL-PSIHOLOGICE ÎN TRIADA „COPIL CU TSA – FAMILIE – ȘCOALĂ”

Silvia VRABIE,
doctor în psihologie, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”
din Cahul, R. Moldova
vrabie.silvia@usch.md
ORCID iD: 0000-0001-8222-2405

Rezumat: *Problematica abordată în cadrul cercetării de faţă răspunde cerinţelor de natură psihosocială, prin stabilirea unor relații sociale de colaborare în triada ,, copil cu TSA – familie – școală”, care ar ajuta la extinderea strategiilor de dezvoltare a asistenţei educaționale a copilului cu TSA şi, la nivelul familiei lui stigmatizate de către mediul social, prin egalizarea şanselor de dezvoltare într-un mediu familial adecvat pentru toţi copiii. Copiii cu TSA au nevoie de asistența psihopedagogică și psihosocială, care ar contribui la dezvoltarea deprinderilor de autoîngrijire și cele pentru o viață independentă, fapt, care le-ar garanta integrarea socială. Experiențele globale scoate în evidență că intervenția timpurie și asistența psihopedagogică, psihologică și socială le pune la dispoziție acestor copii oportunitatea să aibă un mod de viață independent în cadrul societății.*

Cuvinte-cheie: *tulburări de spectru autism, relații social – psihologice, intervenția timpurie, incluziune socială şi şcolară.*

Abstract: *The problem addressed in the present research responds to the requirements of a psychosocial nature, by establishing social relations of collaboration in the triad “child with ASD - family - school”, which would help to expand the strategies for the development of the educational assistance of the child with ASD and, at the level of his family stigmatized by the social environment, by equalizing the chances of development in an adequate family environment for all children. Children with ASD need psychopedagogical and psychosocial assistance, which would contribute to the development of self-care skills and those for an independent life, in fact, which would guarantee their social integration. Global experiences highlight that early intervention and psycho-pedagogical, psychological and social assistance provide these children with the opportunity to have an independent way of life within society.*

Keywords: *autism spectrum disorders, social-psychological relations, early intervention, social and school inclusion.*

Domeniul ce vizează incluziunea socială şi şcolară a persoanelor cu TSA s-a dezvoltat vertiginos în ultimii ani. Au apărut abordări teoretice noi, la fel şi practici ce vin să le îmbogăţească, din care cauză unele informaţii necesită noi explicaţii. În prezent, există o serie de termeni, care descriu şi explică abaterea în dezvoltarea umană. Căutarea unei definiţii unitare, complexe şi care, în acelaşi timp, să nu stigmatizeze, constituie ţinta preocupărilor din ultimii ani.

Aceste aspecte ale relațiilor din triada „copil cu TSA – familie – școală" determină eficienţa adaptării şi integrării lui şcolare şi sociale. În prezenta cercetare, ne propunem să determinăm complexitatea relaţiei dintre atitudinile părinților și a cadrelor didactice, manifestate în raport cu acest copil şi dezvoltarea personalităţii lui. Relevanţa studiului de faţă pentru realitatea ţării noastre este actuală, în contextul necesităţii formării, la nivel de societate, a unei atitudini favorabile faţă de copiii cu TSA, fiind determinate, mai cu seamă, de actualitatea problemei incluziunii şi adaptării sociale a acestor copii.

În cadrul cercetării noastre am avut drept ipoteze: reevaluarea trăsăturilor psihologice ale copiilor cu TSA, incluși în cercetare, vor determina,,impactul incluziunii copiilor cu TSA în școala de masă; și implementarea programului formativ, care va contribui la dezvoltarea atitudinii pozitive și/sau diminuare a nivelului de segregare a copiilor cu TSA, implicând: formarea abilităților de recunoaștere și înțelegere a particularităților social - psihologice a copiilor cu TSA" [6] în vederea incluziunii școlare acestora în școala generală. Pentru verificarea ipotezelor, a fost desfășurat experimentul formativ, la care au participat 10 elevi cu TSA, 30 de părinți și 20 cadre didactice care au în clasă incluși cel puțin un copil cu TSA.

Ținând cont de faptul că elevii au beneficiat de programe individualizate pe parcursul anului școlar și s-a lucrat împreună cu CDS și asistenți personali, pe parcursul vacanțelor acești copiii au beneficiat doar de recomandări, din partea specialiștilor, pentru copii și părinți, dar, cu părere de rău nu toți părinții au avut o implicare activă și continuitate în cele efectuate de specialiști, fapt care a condus la scăderea indicilor, pierderea abilităților formate la copii pe parcursul anului școlar. În majoritatea cazurilor, după venirea din vacanța de vară, la copii se observa o diminuare în abilitățile achiziționate pe parcursul anului de studii (abilitățile diferă de la caz la caz).

În urma aplicării programelor de intervenție pe parcursul anului școlar luni pentru cei 10 elevi cu TSA, în urma retestării, s-au obținut rezultate îmbucurătoare, toţi copiii au înregistrat progrese în ariile de dezvotare, la unii copii rezultatele obţinute au trecut peste aşteptările specialiştilor. În urma reaplicării Scalei de evaluare a autismului infantil Schopler, s-a ținut cont ca observatorul să examineaze copilul cu TSA, în timpuleste implicat într-un exercițiu, unde trebuie să manifeste comportamente diferite și acte de socializare cu o altă persoană. După realizarea sarcinii, s-a evaluat modul, în care copilul a realizat toți itemii scalei.

Prin intermediul testului „T", am comparat nivelele din cadrul scalei Schopler, test-retest. Analizând datele din figura 1, având în vedere că copiii au fost implicați activ în activitățile școlare, aceștia au înregistrat mari progrese la nivel

de comportamente în public, cât și în grupuri mai mici, s-au diminuat crizele pe care aceștia le aveau când era necesară interacțiunea socială (începând de la colegii de clasă, prieteni până la ieșirile neprogramate în oraș), copiii au devenit mult mai calmi când aveau de rezolvat sarcini, pe care le propuneau cadrele didactice de sprijin și nu numai.

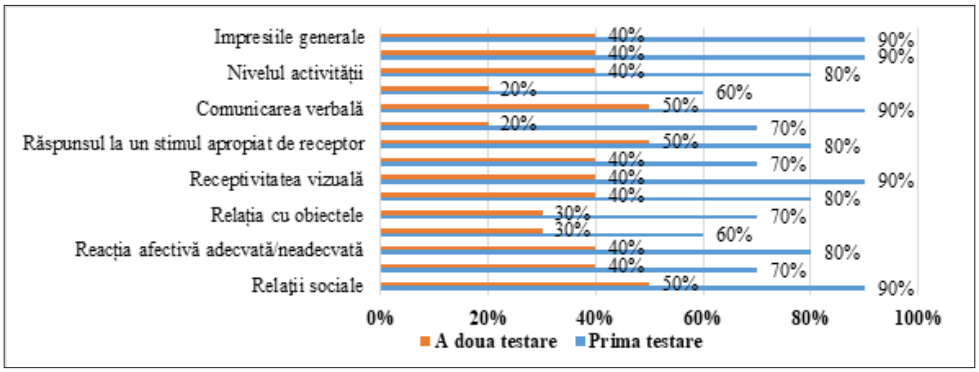


Figura 1. *Rezultatele comparative ale Scalei de evaluare a TSA, Eric Schopler, test-retest*

Concluzionăm că, în urma retestării, s-au înregistrat rezultate remarcabile în mai multe domenii de activitate precum: imitaţie, utilizarea obiectelor, răspunsuri auditive şi vizuale, utilizarea corpului şi răspunsuri emoţionale, rata scăderii fiind mai mare de 40%. De asemenea, s-a înregistrat o scădere şi la domeniul relaţii sociale, cu circa 40%.

Tot prin intermediul testului „T”, am comparat domeniile Scalei ECA III (completate de părinți). Rezultatele obținute sunt reprezentate în figura 2.Comparând domeniile scalei ECA, completate de părinţi, constatăm următoarele rezultate statistice:

Există diferenţe statistic semnificative, între etapele test+retest, la nivelul domeniilor:*izolare de tip autist; tulburări ale comunicării verbale și nonverbale; motricitate perturbată; tulburări ale funcției intestinale; reacții afective inadecvate și tulburări ale atenției.* Nu există diferenţe statistic semnificative în cazul domeniului „*Reacții bizare față de mediu*”. Aceste rezultate sunt mai vizibile și în figura 2.

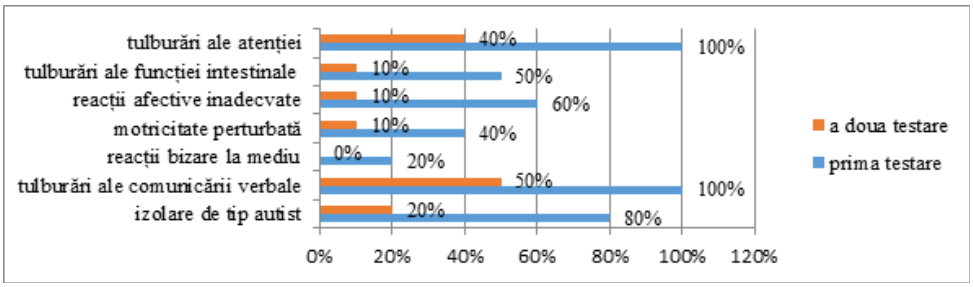


Figura 2. *Analiza comparativă a datelor conform testului – Scala de evaluare a comportamentelor autiste ECA III (Părinți)*

Conform datelor din figura 2, constăm că incluziunea școlară contribuie la îmbunătățirea comportamentelor autiste a copiilor cu TSA. Comparând rezultatele testării și retestării sunt evidențiate progrese în dezvoltarea comunicării verbale (50%), tulburările atenției sunt diminuate (40%). Socializarea cu colegiii au contribuit la reducarea nivelului de izolarea de tip autist 20% și a reacțiilor afective inadecvate (10%). La fel sunt îmbunătățiri și la nivelul motricității și treptat dispar și reacțiile bizare la mediu. După cum observăm, a avea acces real la educaţieeste vital pentru elevii cu TSA dacă luăm în considerare cel puţin două aspecte: valorizarea ca ființă umană și integrarea școlară ca formă efectivă de integrare socială.

În continuare, prezentăm analiza comparativă a datelor, conform testului - Scala de evaluare a comportamentelor autiste ECA III (cadre didactice), Figura 3.

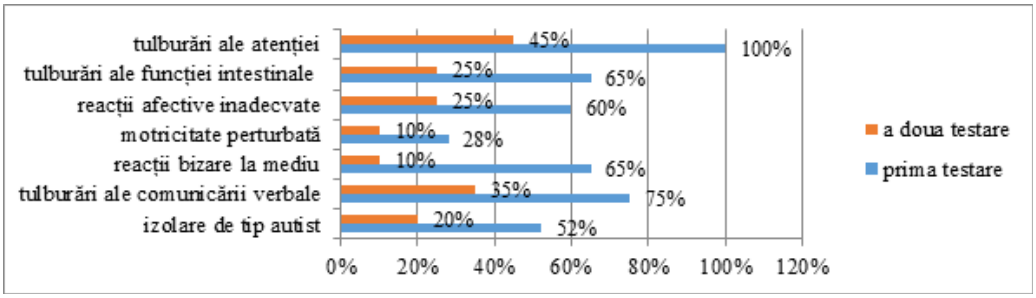


Figura 3. *Analiza comparativă a datelor conform testului – Scala de evaluare a comportamentelor autiste ECA III (Cadre didactice)*

Comparând domeniile scalei ECA, completate de cadrele didactice, constatăm următoarele rezultate statistice.

Există diferenţe, statistic semnificative, între etapele test+retest, la nivelul tuturor domeniilor din scala prezentată. Observăm că cadrele didactice au constatat că elevii cu TSA, înprocesul de incluziune școlară au obținut rezultate pozitive în toate domeniile evaluate. Tulburări ale atenției s-au diminuat – 45%, ceea ce le permite copiilor să se concentreze și să participe activ în cadrul lecției, alături de copiii tipici. S-au înregistrat progrese și la nivelul comunicării verbale și nonverbale, 35% din copiii cu TSA mai prezintă tulburări ale comunicării în comparație cu rezultatele de la prima testare când 75% manifestau aceste tulburări. Odată cu incluziunea școlară și participarea activă alături de semeni la toate activitățile din școală (inclusiv servirea mesei la cantinele școlare și tulburări ale funcției intestinale au prezentat o descreștere - 25%. La fel cum evidențiat și părinții (fig.2.), integrarea socială în grupul școlar, a lăsat o amprentă pozitivă și asupra diminuării reacțiilor afective inadecvate (25%), a izolării de tip autist (20%) și a reacțiilor bizare față de mediu (10%). În același context, s-au înregistrat progrese și la domeniul motricității fine (10%), fiind îmbunătățită capacitatea de coordonare și precizie a mișcărilor care dezvoltă cele trei planuri: afectiv, cognitiv și

limbaj. De asemenea, din punct de vedere cerebral, dezvoltarea motricității fine are un impact deosebit de important asupra dezvoltării creierului, mâinile ocupând o porțiune mare pe scoarța cerebrală, fiind în legătură directă cu dezvoltarea vorbirii (a pronunției și a limbajului) și a gândirii.Atunci când controlul motric este deficitar (așa cum a fost determinat la prima testare (28%), apar diferențe în modul în care copilul percepe și procesează informațiile din mediu.

Incluziunea școlară realizată cu succes a copiilor cu TSA se bazează pe abordarea comportamentală şi sunt asemănătoare, deoarece activitățile cu copiii ce manifestă TSA impune respectarea anumitor reguli: limbajul trebuie să fie simplu, concentrat şi utilizat întotdeauna la fel de către toate persoanele care interacţionează cu copilul cu TSA. Nu se recomandă folosirea cuvintelor sau propoziţiilor cu sens figurat, metaphoric; poziționarea cătrecopilul cu TSA este nevoie să se facă într-un mod concis și hotărât, dar nu ţipat şi dur, în ideea că acesta va avea tendinţa de a nu reține alt mod de adresare, datorită faptului că se refugiază în lumea sa interioară; învăţarea, programele terapeutice şi tempoul aplicării acestora se va determina în dependență de – aptitudinile intelectuale a subiectului și vârsta copilului; respectarea întocmai a unui program terapeutic efectiv pentru a disciplina copilul; strategiile utilizate în terapia tipică destinată elevilor cu TSA (care pot fi aplicate cu succes în orice caz de retard, însă nu şi invers) se bazează pe principiul învăţării prin intermediul întăritorilorpozitivi şi negativi, dat fiind faptul că nu există,o altă modalitate de a ne face înţeleşi de către aceşti copiii, comunicarea fiind aproape imposibilă; se acordă recompense, prompt-uripermanente, care să sprijine elevul cu TSA să îndeplinească sarcina solicitată, astfel încât el să înţeleagă ce anume şi cum trebuie să facă; nu se recomandă folosirea materialelor didactice încărcate, pentru a nu crea neclarități în interpretarea mesajului de cătreelevul cu TSA [1, p. 56].

Datorită faptului că personalul didactic, ce interacționează cu copilul cu TSA, a respectat regulile sus menționate, dar și datorită intervențiilor recuperatorii beneficiate de elevii cu TSA în cadrul Serviciului de Asistență Psihopedagogică, în urma reevaluării, eleviii cu TSA au înregistrat recuperări progresive în domeniile scalelor utilizate în procesul de reevaluare.

De asemenea, prin intermediulanchetei bazate pe chestionar, ne-am propus să determinăm cum s-au schimbat atitudinile cadrelor didactice și a părinților, care nu au copiii cu TSA, față de incluziunea acestora în școala de masă.

Principiile de elaborare a anchetei: elucidarea nivelului şi gradului de informare a părinților șia cadrelor didactice cu privire la problematica TSA; identificarea atitudinii reale a părinților și a cadrelor didactice faţă de incluziunea elevilor cu TSA în şcoală, fapt care determină relațiile sociale dintre acești actori educaționali.

Rezultatele obţinute în urma evaluărilor realizate în experimentul de constatare şi cel de formare, folosind ancheta bazată pe chestionar, sunt descrise în continuare.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute în cadrul primei etape și a celei de-a doua, în care respondenții au fost părinții copiilor care au colegi cu TSA în clasă, a recunoaștecă între grupul experimental și cel de control există diferențe semnificative. Acestea sunt prezentate grafic în diagramele ce urmează.

Conform anhetelor sociale prezentate succint m-ai sus, ne-am propus să determinăm în viziunea cadrelor didactice „*Unde ar trebui să învețe copiii cu TSA?”*.În cadrul rezultatelor obținute și reprezentate grafic în figura 4 se observă diferențe semnificative.

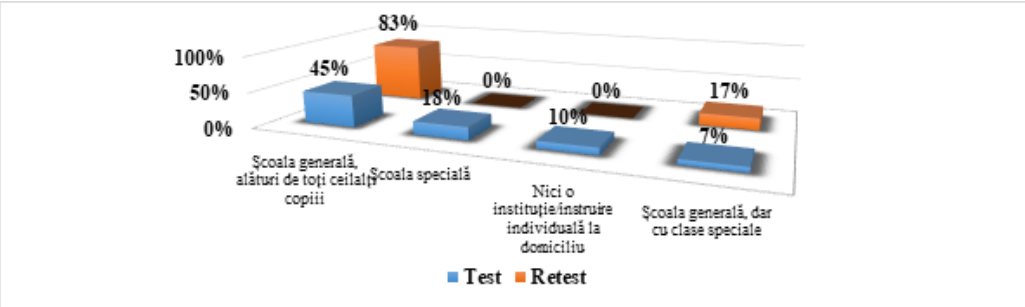


Figura 4. *Percepțiile cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu TSA în școală (etapa test / retest)*

„Potrivit datelor din figura de mai sus, observăm că percepțiile cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu TSA în școala generală, s-au schimbat semnificativ, dacă în cadrul primei etape, doar 45% din respondenți au indicat că aceștia ar trebui să învețe în școlile generale, în urma celei de-a doua etape, constatăm o creștere semnificativă (83%). De asemenea, observăm că profesorii (100%) nu mai prezintă atitudini de segregare a acestei categorii de copii, acest fapt este confirmat și prin răspunsurile oferite la subiectul „Atitudinea privind integrarea copiilor cu TSA în școala generală” [6], (figura 5).

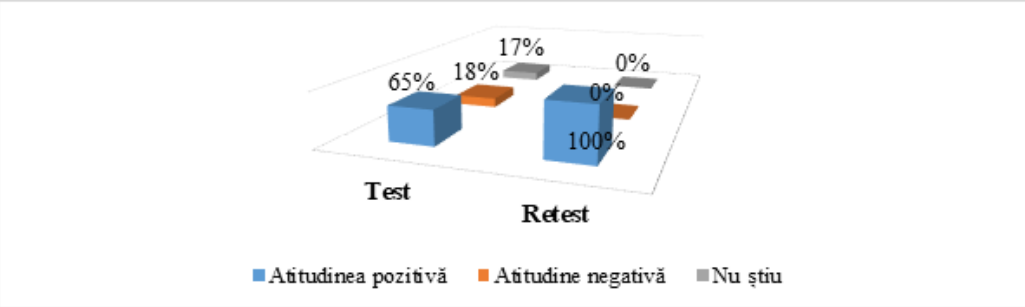


Figura 5. *Atitudinea părinților privind integrarea copiilor cu TSA în școala generală (etapa test / retest)*

În continuare, reprezentăm grafic, rezultatele obținute la itemul „În ce măsura sunteți de acord cu *afirmația:„Copiii cu TSA contribuie la scăderea reuşitei şcolare a celorlalţi copii”?*, (fig. 6).

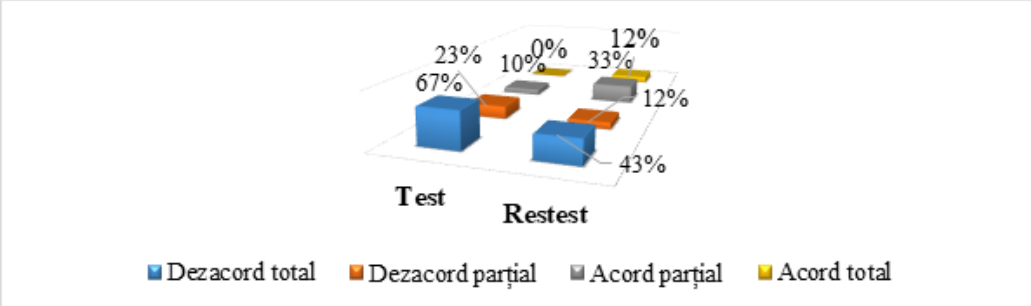


Figura 6. *Percepţiile părinţilor faţă de prezenţa elevilor cu TSA în determină insuccesul şcolar a celorlalţi copii (etapa test/retest)*

Potrivit datelor de mai sus, constatăm că părinții și-au schimbat atitudinea față de faptul că copiii cu TSA ar contribui la scăderea reuşitei şcolare a celorlalţi copii.

În continuare am determinat, totuși, de ce schimbări, în viziunea părinților, are nevoie instituţia, pentru a face posibilă incluziunea copiilor cu TSA (fig. 7).

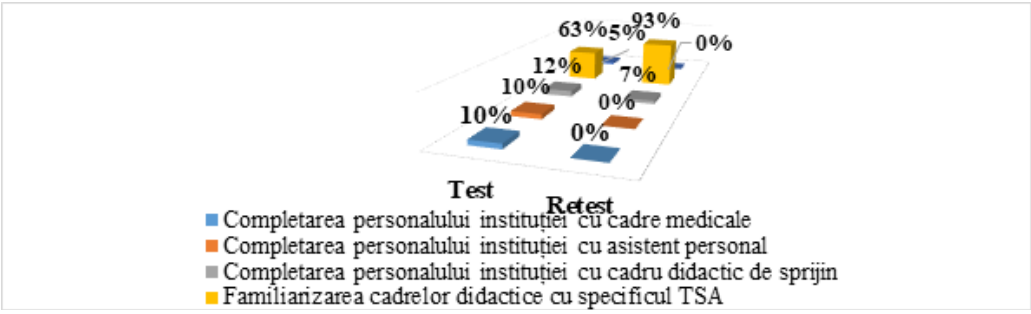


Figura 7. *Necesitatea schimbărilor de care are nevoie instituţia pentru a face posibilă incluziunea copiilor cu TSA*

„Potrivit părinților, cea mai solicitată schimbare este „Familiarizarea cadrelor didactice cu specificul TSA” - 93%, care i-ar ajuta pe cadrele didactice să realizeze adaptările curriculare necesare și planurile educaționale individualizate și care ar contribui la eficientizare activităților de învățare pentru elevii cu TSA. 7 % - dintre părinți au evidențiat că se simte și necesitatea de a completa personalul instituției cu CDS” [6].

În concluzie constatăm că„copilul cu TSA poate să se dezvolte frumos în cadrul învățământului de masă, un cadru care să nu îi adâncească și mai mult distanța față de normalitate, la o școală în care să nu se simtă agresat de diversitatea stimulilor, care să-și adapteze planul educațional în funcție de nevoile lui fizice și psihice. De aceea învățătorul la clasă și CDS trebuie aibă un program de lucru cu copiii cu TSA, bine structurat și puternic individualizat și care să-i ofere posibilitatea de recuperare pe toate ariile de dezvoltare. Într-un astfel de mediu, perspectiva psihologică, cea pedagogică și cea sociologică trebuie să se susțină reciproc și să se întrepătrundă.

Din rezultatele obținute în cadrul primei etape și pe baza rezultatelor obținute în cadrul celei de-a doua etape cu părinții, am elaborat un program formativ pentru cadrele didactice”[6].

Chestionând cadrele didactice în urma primei etape (test), și celei de a doua (retest), am obţinut următoarele rezultate: O primă întrebare a vizat percepţia asupra gradului de informare cu privire la problematica TSA, şi anume *„Cât de multe aţi spune că ştiţi despre TSA?”* Rezultatele obţinute sunt reprezentate în figura 8.

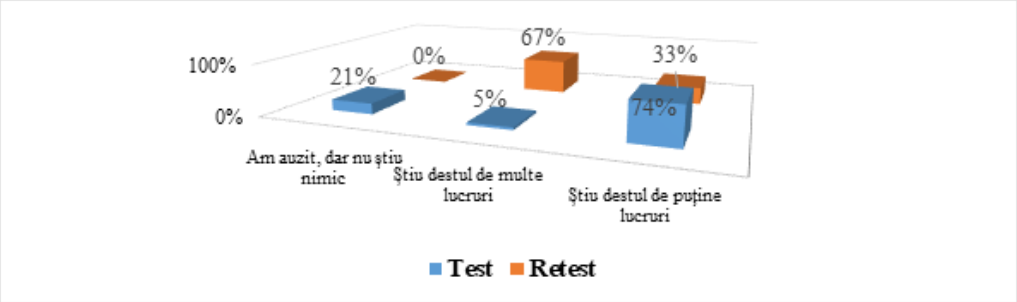


Figura 8. *Gradul de informare a cadrelor didactice cu privire la problematica TSA*

Conform datelor reprezentate grafic în figura 8,, în cadrul primei etape, cadrele didactice (74%) nu cunoaşteau multe despre problematica TSA, doar 5% dintre repondenţi știau destul de multe despre TSA (prin intermediul întrebărilor deschise, de unde am putut determina că aceste persoane au rude cu copiii cu TSA), iar 21% - nu au auzit niciodată şi nu cunosc nimic despre această problemă. În urma celei de-a 2 a etape, situaţia s-a schimbat şi observăm că 67% dintre respondenţi consideră că deja cunoscmai multe despre TSA, în timp ce 33% - menţionează că știu, totuşi, puţine lucruri despre această tulburare”[6].

O altă întrebare a vizat, de asemenea, percepţia asupra gradului de informare a cadrelor didactice cu privire la problematica TSA şi anume dacă „în ultimul an, au văzut, auzit sau citit despre campanii referitoare la problema TSA?”

Potrivit răspunsurilor oferite,,,13 dintre cadrele didactice, pe parcursul ultimului an, au dat dovadă de curiozitate şi s-au informat despre problematica TSA, prin intermediul emisiunilor TV, a revistelor de specialitate etc., în timp ce 7 dintre cadrele didactice nu au auzit despre această problematică, dar nici nu s-au informat din alte surse. De aici deducem că problematica TSA nu este îndeajuns sensibilizată prin instituţiile şcolare, de aceea şi cadrele didactice, care au în clase elevi cu TSA, nu cunosc particularităţile acestei tulburări şi nu ştiu cum să facă faţă manifestărilor comportamentale a acestor elevi”[6].

În continuare, ne-am propus să determinăm dacă cadrele didactice cunosc manifestările comportamentale ale copiilor cu TSA. Datele sunt reprezentate grafic în figura 9.

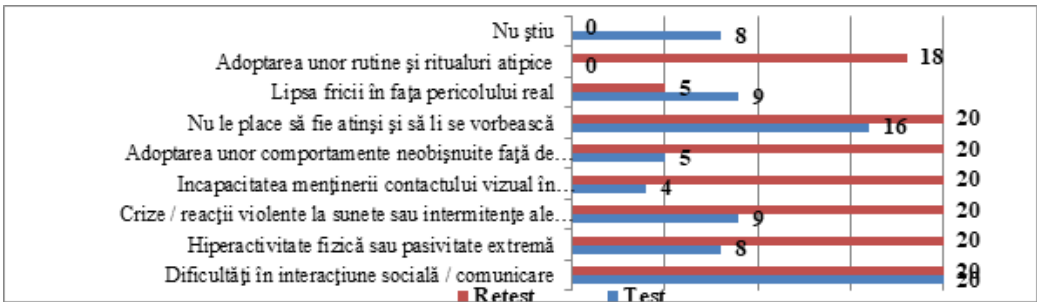


Figura 9. *Cunoașterea manifestărilor comportamentale ale copiilor cu TSA de către cadrele didactice în etapele test/retest*

În cadrul primei etape, potrivit datelor din figura 9, am determinat că manifestările de comportament ale elevilor cu TSA nu sunt îndeajuns de cunoscute de către cadrele didactice. 16 cadre didactice indicând că această categorie de elevi –„ nu le place să fie atinși sau să li se vorbească" și unanimitatea învățătorilor (20) au bifat că întâmpină dificultăţi în interacţiunea socială şi în iniţierea procesului de comunicare. Celelalte manifestări comportamentale fiind mai puțin cunoscute de pedagogi, fapt care le asigură ineficiența stăpânirii copilului la lecție și manifestarea atitudinilor de segregare față de acești copiii. În cadrul programului de intervenție, am familiarizat cadrele didactice cu comportamentele pe care le poate manifesta un copil cu TSA, și după cum observăm în etapa de retestare nivelul cunoașterii și înțegerii comportamentelor autiste a crescut considerabil.

Tot în acest context, ne-am propus, în final, să determinăm ce atitudine manifestă cadrele didactice în legătură cu această categorie de elevi în procesul de învăţământ.

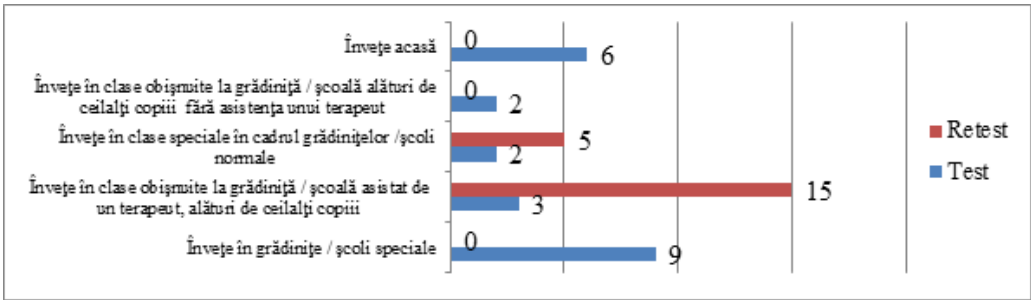


Figura 10. *Atitudinea manifestă cadrele didactice față de incluziunea copiilor cu TSA în școală, în etapa test/retest*

Întepretând datele reprezentate în figura 10„,etapa de testare, observăm că 9 dintre cadre didactice nu sunt de acord cu incluziunea copiilor cu TSA în învăţământul de masă şi aceştia au indicat că această categorie de copiii ar trebui să înveţe în şcoli speciale, 6 - au menţionat că aceşti copii trebuie să înveţe acasă, 3 dintre respondenţi au indicat că ei ar trebui să înveţe în clase obişnuite la

şcoală, asistaţi de un terapeut, alături de ceilalţi copii, 2- au indicat că copiii cu TSA trebuie să înveţe în clase speciale, din cadrul şcolilor de masă și 2 cadre didactice spun că aceşti copii pot să înveţe în clase obişnuite, alături de ceilalţi copii, fără asistenţa unui terapeut. Implementarea programului de intervenție psihologică prin implementarea demersului formativ în vederea optimizării relațiilor social-psihologice din triada,,copil cu TSA – familie – școală a contribuit la eficientizarea schimbării de atitudine, astfel 15 cadre didactice au indicat că copiii cu TSA ar trebui să înveţe în clase obişnuite la şcoală, alături de ceilalţi copiii fiind asistaţi de un CDS sau terapeut. Alte 5 cadre didactice evidențiază că această categorie de copiii ar trebui să înveţe în clase speciale din cadrul şcolilor de masă”[6].

Generalizând, putem menţiona că, inițial, rezultatele au scos în evință,, existenţa unui număr mic de cadre didactice care sunt pentru acceptarea acestor copii şi numărul disproporţional de profesori, care nu susţin integrarea elevilor cu TSA şi care nu ar fi de acord cu prezenţa unor astfel de copii în clasele lor. Se constată, de asemenea, un procent asemănător în privinţa cunoştinţelor despre TSA şi manifestările acestor elevi, acesta fiind mai scăzut la cadrele didactice mai în vârstă. Un număr mare de cadre didactice ar accepta elevii cu TSA în şcoală, cu condiţia prezenţei unui cadru didactic de sprijin, a formării unor grupe cu număr redus de copii, a unor creşteri salariale şi a unei colaborări permanente cu părinţii “[ibidem].

Abordând problematica incluziunii educaționale a copiilor cu TSA, provocările pe care le au unele cadre didactice implicate sunt uneori mai mari decât cele care oricum există din cauza faptului că se lucrează în echipă cu cadrul didactic de sprijin sau cu alți specialiști. În mod special, este nevoie ca echipele să fie compatibile ca specialiști și din punct de vedere personal, astfel încât să fie posibilă o bună „funcţionare”[5; 6].

,,Atunci când ne referim la o echipă, avem în vedere atât lucrul în echipa actuală de specialiști implicați, cât și conlucrarea, colaborarea cu cadrele didactice, specialiștii, echipa care a fost anterior implicată în procesul de incluziune educațională a copilului. Toţi copiii şi tinerii trec printr-un schimb al instituţiilor şcolare în parcursul lor educaţional. În acest fel, există şi un schimb de experiență a cadrelor didactice, a altor specialiști implicați, deoarece procesele de schimbare produc situaţii problematice pentru copiii cu TSA. Din acest motiv este important ca toate procesele să fie bine planificate şi consiliate într-un mod competent. Acest proces determină necesitatea de a ne documenta cu grijă despre informaţiile şi cunoştinţele cu referire parcursul şcolar al elevului, ca acestea să fie transmise în continuare. Pentru că anume în perioadele de trecere de la grădiniță la şcoala primară, apoi la gimnaziu apare un mare pericol ca schimbul între aceste nivele educaționale să nu aibă loc sau să nu fie adecvat şi atunci se pierd informaţii valoroase. Toată informația despre situația copilului cu TSA se va regăsi în portofoliul copilului, care îl va însoți la trecerea de la grădiniță la

școala primară, de la școala primară la gimnaziu. De aceea, este important ca acest portofoliu să fie completat pe tot parcursul. Portofoliul copilului ar putea conține [ibidem]:PEI în cazul copiilor cu TSA, ca și în cazul celorlalți copii cu CES, este un document curricular, care conține rezultatele procesului de evaluare a dezvoltării copilului, varianta de curriculă pe discipline școlare (CG, CM), serviciile de suport necesare pentru o dezvoltare comprehensivă a copilului, și vine să faciliteze incluziunea acestuia în procesul educațional general, să-i asigure dezvoltarea, în funcție de potențial”[6].

Planul de intervenție individualizat (PII) este o biografie de dezvoltare a copilului pe domenii de dezvoltare, în mod special pe domeniile, în care copilul cu TSA prezintă anumite dificultăți de dezvoltare. Prin organizare și completare, PII trebuie să redea o imagine reală, clară despre situația copilului la moment, să conțină obiective de dezvoltare și mijloace de realizare a acestora. Persoanele implicate în suportul copilului trebuie să înţeleagă cine este copilul şi care sunt lucrurile de care acesta are nevoie pentru ca procesul educaţional să decurgă liber [2; 3; 4;6].Pentru o planificare de intervenţie eficientă estenevoie de o descriere cât mai precisă a situației copilului. Pentru a putea identifica măsurile corecte de intervenţie, trebuie să existe, o claritate despre domeniile în care este nevoie de aceasta [5, p.67].

O altă întrebare, care a fost adresată cadrelor didactice, care în cadrul experimetului de constatare, manifestau o atitudine negativă faţă de incluziunea copiilor cu TSA în învăţământul de masă,,*Care este principalul motiv pe care îl aveţi în vedere atunci când nu sunteți de acord cu această incluziune?”*.

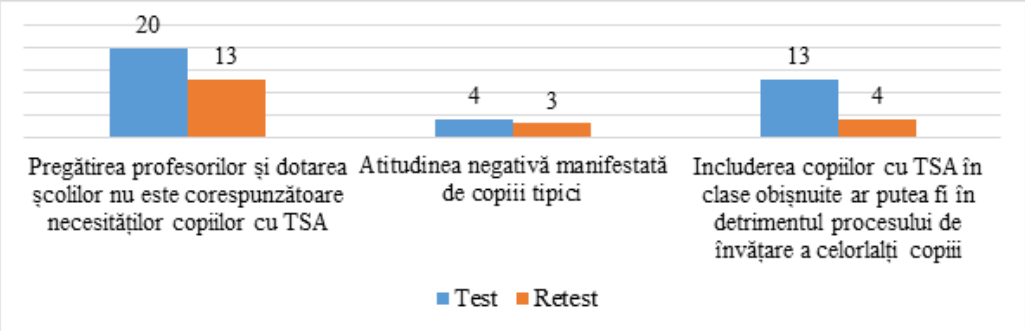


Figura 11. *Motivele neacceptării incluziunii copiilor cu TSA în învăţământul de masă etapa test / retest*

Conform rezultatelor prezentate mai sus în figura 11,,,în cadrul etapelor test+retest, 13 dintre cadrele didactice evidențiază că lipsa de pregătire a cadrelor didactice, lipsa unui curriculum special şi dotarea necorespunzătoare a şcolilor sunt principalele motive invocate de cei care consideră că copiii cu TSA nu trebuie să fie integrați în învătământul de masă - aceste motive sunt menţionate în proporţia cea mai mare de către respondenţi. În etapa de retest 4 cadre didactice

menţionează că incluziunea copiilor cu TSA în învăţământul de masă ar fi în detrimentul procesului de învăţare a celorlalţi copii şi doar 3 cadre didactice spun că copiii tipici vor fi influenţaţi de atitudinea negativă a copiilor cu TSA" [6].

Concluzionăm că,,integrarea copiilor cu TSA în şcoală rămâne a fi o problemă. Nu este delocuşor să ai un copil cu TSA în clasă, aceasta generând un efort permanent însoţit de frustrări şi probleme, care par la un moment dat emoţionante. Chiar dacă unii copiii cu TSA, au nevoie permanentă de atenţie şi control, unii dintre ei îşi pot îmbunătăţi şi dezvolta deprinderile şcolare, de comunicare şi sociale prin terapie educaţională individualizată.Scopul incluziunii educaţionale în cazul unui copil cu TSA, nu este de a ajunge la performanţe foarte mari, ci de a-l dezvolta multilateral astfel, ca ajungând la maturitate, să poată trăi şi munci împreună cu semenii săi. El poate fi orientat spre unele activităţi manuale, demonstrând pricepere şi talent, de exemplu: brodatul, cusutul, olăritul, tâmplăria etc." [5; 6].

,,Un principiu important, care trebuie să-l cunoască toate cadrele didactice şi părinţii copiilor tipici, este că această categorie de copii pot învăţa eficient şi depinde deseori numai de competenţa adultului de a găsi soluţiile potrivite, penta schimba comportamentele negative în avantaje pentru succesul şcolar şi adoptarea unui comportamentului altruist " [6].

Referinţe bibliografice:

1. Baba L. *Copilul cu Autism – Dincolo de uşile închise ale sufletului*. Timişoara, 2004.
2. Pereteatcu M. *Abordări educaţionale specifice în cazul copiilor cu autism.* În: Rezistenţa la educaţie: Soluţii şi perspective. Materialele conferinţei ştiinţifico-practică internaţională. Bălţi, 2014.
3. Pereteatcu M., Zorilo L. *Modele şi tipuri de şcoli incluzive.* Chişinău: Institutul de Formare Continuă, 2011.
4. Racu A., Popovici D., Danii, A. *Educaţia incluzivă – Ghid pentru cadrele didactice şi manageriale.* Chişinău: F.E.P.Tipografia Centrală, 2010.
5. Rusnac V. *Incluziunea educaţională a copiilor cu Tulburări din Spectrul Autist*. Chişinău: 2017.
6. VRABIE S. *Particularităţile social - psihologice în triada „copil cu tulburări de spectru autist – familie – şcoală"*. Teză de doctor. Chişinău, 2021.

CZU: 379.8-053.2
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p145-150

VALORIFICAREA TIMPULUI LIBER AL COPIILOR ȘI ADOLESCENȚILOR ÎN PERIOADA DE VACANȚĂ

Veronica CLICHICI,
doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Univeritatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, R. Moldova
veronicaclichici@yahoo.com
ORCI iD 0000-0002-5047-7080

Rezumat: *Acest articol științific analizează în mod descriptiv necesitatea de a asigura condițiile de petrecere a timpului liber al copiilor și adolescenților în timpul vacanțelor. Sunt identificate nevoile, beneficiile, activitățile de agrement ale copiilor și adolescenților.*

Cuvinte-cheie: *timp liber, copii, adolescenți, vacanțe, valoare, recreere, nevoi, management.*

Abstract: *This scientific article descriptively analyzes the need to ensure the conditions for spending free time of children and adolescents during the holidays. The conceptual approach to free time as an indispensable value for children and adolescents during the holidays. The needs, benefits, leisure activities of children and adolescents are identified.*

Keywords*: free time, children, teenagers, vacations, value, recreation, needs, management.*

În prezenta cercetare se analizează descriptiv necesitatea asigurării condițiilor de petrecere a timpului liber ale copiilor și adolescenților în perioada de vacanță. Vacanțele sunt momentele perfecte în care copiii și adolescenții își pot îmbunătăți deprinderile care duc la succesul școlar.

Timpul liber reprezintă un spaţiu pentru *recreere*, afirmă A. Mendo, citat de E. C. Osorio, ce contribuie la perfecționarea intelectuală şi spirituală a ființelor umane, acesta fiind o cerere a societăţii, iar statul asigură acest timp şi resurse pentru îmbunătăţirea condiţiilor de consum și de petrecere a timpului liber [*apud* 2, p.30]. De aceea, un sfârșit frumos de timp școlar reprezintă perioadele de vacanțe care sunt pentru toți copiii și adolescenții un prilej de nemărginită bucurie și entuziasm. În acest sens, pe parcursul anilor de studii toți elevii beneficiază de vacanţe, conform Curriculumului Național [1, p.2], după cum urmează:

- *vacanţa de toamnă (5 zile);*
- *vacanţa intersemestrială (de iarnă) (16 zile);*
- *vacanţa de primăvară (4-5 zile);*
- *vacanţa de Paşti (10 zile).*
- *vacanţa de vară (92 zile).*

Dreptul copiilor și adolescenților de a petrece timpul liber este atestat în mod explicit în articolul 31 din „Convenția cu privire la drepturile Copilului" (1989). Timpul liber este înțeles ca un timp de creștere personală, creație, recreere și participare în societate [8]. Abordarea acestei probleme ca o dimensiune de bunăstare în dezvoltarea copiilor și adolescenților, necesită explorarea diverselor activități după interesele și nevoile personale.

Conexiunea dintre educaţie şi timp liber, după J. Kelly, este o complementaritate: educaţia asigură oportunităţi de socializare în timpul liber, experienţe de gestionare a timpului liber și vizează dezvoltarea persoanei pe tot parcursul vieții. Totodată, educaţia poate fi privită în continuare ca o formă de îmbunătăţire a calității vieții în timpul liber [apud 4, p.31].

Valoarea timpului liber este o resursă importantă a vieţii fiecării persoane, la orice vârstă. Pentru copii, adolescenți timpul liber poate fi o oportunitate în alegerea activităţilor pozitive şi de dezvoltare a deprinderilor de viaţă sau, în lipsa unei educații speciale, poate conduce la plictiseală și experienţe negative. Subliniem că cercetătorul C. U. Taller a constatat aproximativ 40% din timpul unui elev adolescent poate fi etichetat ca discreţionar sau nesupravegheat, iar acest timp neocupat al adolescenţilor are influenţă asupra dezvoltării atitudinii şi alegerii de prieteni și poate contribui la producerea unor comportamente negative sau uneori antisociale [apud 4, p. 31].

J. Calloway a evidențiat necesitatea activităţii în timpul liber care permite elevului adolescent o gândire adecvată asupra gestionării vieţii lui [apud 4, p.31], în același timp, alt cercetător, Hemingway, şi-a exprimat îngrijorarea pentru petrecerea timpului liber, care devine din ce în ce mai instrumentalizată din punct de vedere tehnic prin caracterul de consum al societăţii moderne, prin urmare, timpul oferit este mult mai mult consumat ca un produs, decât ca un proces independent și voluntar, pentru a se obţine anumite rezultate. Așadar, societatea de consum ne obligă să acţionăm mai mult decât să gândim sau să simţim în timpul nostru liber. În acest sens, vom evidenţia în continuare câteva idei conceptuale privind acțiunea pedagogică a educației pentru timpul liber, aceasta fiind tratată ca un mijloc educaţional în condiţiile de tranziție modernizată la postmodernitatea societăţii.

Totuși, perioadele de vacanțe poate să le afecteze într-o oarecare măsură dezvoltarea copiilor și adolescenților. Important este pentru părinți, agenți educaționali, comunitate etc. să ia în considerație nevoile fundamentale de dezvoltare ale copiilor și adolescenților, cele care necesită a fi îndeplinite pentru ca aceștia să prospere. După A. Maslow, care a identificat un set de nevoi umane

fundamentale: fiziologice (de exemplu, pentru a satisface foamea), urmate de siguranță și apoi de iubire/apartență. Fiecare set de nevoi este condiționat de satisfacerea celor dinaintea lui, iar motivația de a satisface aceste nevoi ajută la modelarea comportamentului uman. Dacă nevoile de bază, cum ar fi cele fiziologice, nu sunt satisfăcute, o persoană nu se poate concentra pe nevoi de nivel superior, cum ar fi auto-actualizarea. Odată ce fiecare set de nevoi este satisfăcut, „apar alte nevoi (și mai complexe)" [7].

Cercetătorul G. Torkildsen, unul din autorii care, în opinia noastră, a examinat și identificat cele mai importante *nevoi ale timpului liber* pentru formarea personalității, conform teoriei ierarhiei nevoilor umane a lui A. Maslow și teoriilor intelegențelor multiple, pe care le-a clasificat în felul următor [apud 4, p. 27]:

- *nevoia de noi experiențe*: astfel ca aventura, relaxarea și fantezia; de recunoaștere și identitate;
- *nevoia de securitate*: liber fiind de a-ți fi sete, foame, durere;
- *nevoia de dominare*: pentru a direcționa pe alții sau a controla mediul;
- *nevoia de răspundere și interacțiune socială*: nevoiea să relatezi și să reacționezi cu alte personalități;
- *nevoia de activitate mentală*: de a percepe și de a înțelege/ de a conștientiza;
- *nevoia de creativitate*;
- *nevoia de serviciu interpersonal*: de a fi nevoit;
- *nevoia de activitate fizică*: a te menține în formă, sănătos etc.

Managementul timpului liber nu poate fi abordat fără raportarea la un sistem axiologic. Or, categoria de timp liber, chiar și în perioada de vacanțe sau zile de odihnă, nu poate fi stabilită fără referinţă la lumea valorilor şi la semnificaţia lor. Potrivit cercetătorilor Consiliului Național de Cercetare a Institutului de Medicină din Washington „expunerea la experiențe pozitive, la medii și la oameni, precum și oportunitățile de a dobândi și de a perfecționa deprinderi de viață, îi sprijină pe tineri în dobândirea și creșterea valorilor (lor)" [7]

C. Cucoș precizează despre timpul liber este timpul autonomiei individuale [5, p.78]. Beneficiile activităţilor realizate în timpul liber contribuie în viaţa persoanei prin trei funcţii majore:

a) *regenerarea*, refacerea forţelor fizice şi spirituale epuizate în timpul îndeplinirii obligaţiilor școlare, familiale, profesionale şi sociale;

b) compensarea, exercitarea capacităţilor insuficient solicitate în timpul activităţii școlare, profesionale;

c) *dezvoltarea*, o funcţie ideatică care are rolul de a da persoanei o anumită orientare în domeniul ideilor

Efectiv perioada zilelor de vacanță [1] necesită a fi planificate cu diverse acțiuni pozitive care să-i ajute pe copii și adolescenți cum să-și valorifice rațional

timpul liber. Alegerea optimă a diverselor acțiuniți semnificative în timpul vacanțelor de către copii și adolescenți, indică gradul de interes în conformitate cu dezvoltarea lor personală. Pe lângă activitățile casnice sau alte preferințe (precum timpul consumat cu aplicații/jocuri digitale sau comunicări online pe „facebook", tiktok, instagram, viber etc."), divertismentul petrecerii timpului liber din perioada de vacanțe, considerăm a fi optimă prin următoarele acțiuni de recreere:

- Hobby;
- Activități la liberă alegere oferite de școală / centre educative;
- Petrecerea timpului liber cu familia în perioada de concediu sau zile de odihnă;
- Acțiuni artistice, estetice, de creație în studiouri specializate;
- Distracția, animația și parcurile acvatice;
- Sport pentru copii și adolescenți;
- Lectura de vacanță;
- Filme educative;
- Jocuri, plimbări, odihna în aer liber;
- Comunicarea eficientă, socializare media;
- Activități de dezvoltarea creativității, comunicării și intelegenței emoționale;
- Excursie (la mare, la munte, etc.)
- Turism, călătorii, deplasări în țară / peste hotare;
- Tabara de vară;
- Vizite la muzee, mănăstiri, locuri pitorești etc.

În funcție de diferite tipuri de opțiuni (de exemplu, acasă vérsus tabere de vară) pentru copii și adolescenți de diferite vârste, structura adecvată a organizării timpului liber prin diverse programe de divertisment care va fi diferit, pentru elevii de vârstă școlară mică este nevoie de o mai mare supraveghere din partea adulților decât pentru elevii de vârstă adolescentină. O formă de timp activizat în perioda de vacanțe este *jocul,* care adesea este nestructurat, *liber*, dar este esențial pentru dezvoltarea copiilor și adolescenților ce influențează luarea deciziilor, abilitățile sociale și creativitatea [Ginsburg, apud 7]. Jocul este un instrument fundamental pentru copiii de vârstă școlară mică, atât pentru a-i implica în învățarea academică, cât și pentru a stimula creșterea sentimentului de competență pentru o varietate de domenii de dezvoltare [Ginsburg; Milteer și colab., apud 7]. De asemenea, jocul promovează dezvoltarea integrală a domeniilor cognitiv, social-emoțional și fizic, iar atunci când sunt implicați și părinții sau alți adulți, jocul promovează, de asemenea, dezvoltarea unor relații de susținere, încredere [Yogman et al., apud 7].

Timpul liber în perioada de vacanțe ale elevilor oferă o varietate de roluri în sprijinirea dezvoltării sănătoase pentru vârstele copilăriei și adolescenței. În primul rând, acesta oferă copiilor un cadru pentru a experimenta relații sociale

de sprijin atât cu adulții, cât și cu semenii, relații care favorizează dezvoltarea emoțională, comportamentală și cognitivă. În al doilea rând, astfel de activități oferă o oportunitatea de joacă atât structurată, cât și nestructurată, precum și alegerea copilului în alte opțiuni axiologice.

Una din indispensabilele recomandări pedagogice pentru cadre manageriale / didactice, părinți este de a-i orienta pe copii și adolescenți spre valorile care-l preocupă şi-i produc plăceri utile, ocupaţii interesante. Zilele libere şi vacanţele lăsate la voia întâmplării îi pot duce în cel mai bun caz la plictiseală, în cel mai rău la hoinăreală fără sens şi preocupări dăunătoare, cum ar fi jocurile de noroc, vagabondajului etc. Sportul, excursiile şi drumeţiile în grupuri oferind garanţii de seriozitate, mişcare în aer liber în general sunt mijloace de călire a organismului şi de învăţare a vieţii în comun, susțin cercetătorii E. Truța și S. Mardar [*apud* 4, p. 75]. Astfel, cunoașterea/înțelegerea şi însuşirea valorii de timp liber este necesară pentru cultura generală a elevului, iar la nivel de formare a atitudinilor şi de stăpânire a acestei valori pe tot parcursul vieţii reprezintă un demers complex şi de durată în procesul educațional. În acest scop, „fiecare elev va conștientiza un referențial axiologic individualizat, care va fi permanent resemnificat și dezafectat” [3, p. 23].

Conştientizarea *valorii de timp liber* vizează utilizarea raţională a timpului liber, iar aceasta are un efect tonic, atât asupra organismului, cât şi asupra dezvoltării personalităţii copiilor și adolescenților, dar, mai ales, contribuie la menţinerea „prospeţimii fizice a omului”, prospeţime diminuată de stresul informaţional şi transformabil al vieţii. Activităţile şi preocupările din timpul liber, dozate raţional, contribuie la îmbogăţirea sistematică a vieţii spirituale, prin ridicarea neîncetată a gradului de cunoştinţe, lărgirea orizontului cultural, dezvoltarea tuturor aptitudinilor şi talentelor de care dispune fiecare persoană, stimularea capacităţilor sale creatoare [2, p. 10].

În concluzie, managementul activităților în perioada de vacanțe contribuie eficient dacă se pune accent pe un referențial de valori în petrecerea timpului libel al copiilor și adolescenților. Astfel de activități cu sens *umple timpul altfel* cu cel nesupravegheat care prin urmare, copiii și adolescenții ar fi expuși unui risc mai mare de delincvență. Planificarea și organizarea programelor de dezvoltare a copiilor și adolescenților, inclusiv pe perioada estivală – vacanța de vară este „vacanța cu cele mai multe zile de odihnă”, ce pot avea atât efecte de promovare, cât și de prevenire pentru copii și adolescenți [6]. De aceea, supravegherea adecvată din partea părinților, agenților educaționali din comunitate este o condiție cheie pentru a asigura protecția copiilor și a adolescenților [Persson, apud 7]. Totuși, responsabilitatea adulților este asumată în mare măsură în aceaste perioade frumoase de vacanță din viața fiecărui copil și adolescent, prin care recunoaștem celebra afirmație a lui Goethe „lucrul cel mai dificil pentru om este să-şi organizeze timpul liber”.

Referințe bibliografice:

1. Curriculum Național. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2022-2023. MECC, Chișinău: 2022. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr_123_din_28.02.2022_plan-cadru_2022-2023.pdf
2. Balint Gh. *Activităţi sportiv-recreative şi de timp liber: paintball, mountain bike, şi escaladă*. Iaşi: PIM. 2007.
3. Callo T. Modernizarea axiologică a pedagogiei kantiene. Întoarcere în viitor. În: *Univers Pedagogic*, 2010, nr. 2, p. 18-24.
4. Clichici V. Educaţia pentru timpul liber din perspectivă axiologică: Conceptualizare. *Modelizare. Implementare*: (Monografie) /coord. şt.: M. Hadîrcă: IȘE – Chişinău: Lyceum (F.E.P. "Tipografia Centrală"), 2018.
5. Cucoş C. *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*. Iaşi: Polirom, 2002.
6. Pocock K. *Summer Activities for Teens: 5 Ideas for Families*. In: https://yourteenmag.com/stuff-we-love/teenager-summer/summer-activities-for-teens
7. *Shaping Summertime Experiences: Opportunities to Promote Healthy Development and Well-Being for Children and Youth.* In: National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Board on Children, Youth, and Families; Committee on Summertime Experiences and Child and Adolescent Education, Health, and Safety; Hutton R, Sepúlveda MJ, editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 2019 Sep 26. (vizualizat: 10.06.2022) https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK552668/
8. *The right to free time in childhood and adolescence*. In: „Challenges" Newsletter on childhood and adolescence, Nr. 19, August 2016 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40760/1/S1601046_en.pdf

CZU:373.5.091.27
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p151-156

STANDARDUL DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL, *DEZVOLTARE PROFESIONALĂ* [1]

Svetlana NASTAS,
doctor în pedagogie,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
nastas.svetlana@upsc.md
ORCID iD: 0009-0004-2628-3480

Rezumat: *Dezvoltarea profesională este o directivă a timpului, care este valabilă pentru orice domeniu. Prezentul articol explorează perspectivele de dezvoltare profesională ale profesorilor de* învățământ general, detaliate prin descriptori care desemnează: contura identității profesionale în funcție de funcție, schema traseului de dezvoltare profesională și supravegherea procesului de dezvoltare profesională. Pentru a avea claritate, siguranță și organizare, fiecare dintre cei trei indicatori ai normei Cadrele didactice își gestionează propria dezvoltare profesională neîntreruptă sunt exemplificați în zece descriptori, oferind perspective de realizare.

Cuvinte-cheie: *dezvoltare profesională, standard, indicator, descriptor, dovezi***.**

Abstract: *Professional development is a directive of time, which is valid for any field. The present article explores the professional development prospects of general education teachers, detailed through descriptors that designate: the outline of the professional identity according to the function, the scheme of the professional development path, and the surveillance of the professional development process. In order to have clarity, safety and organization, each of the three indicators of the norm* ***The teaching staff manages their own unceasing professional development*** *are exemplified in ten descriptors, offering prospects for achievement.*

Keywords: *professional development, standard, indicator, descriptor, evidence.*

Dezvoltarea profesională, în sec XXI, este un proces continuu, care include obligatoriu fiecare persoană în vederea de a fi conectată timpului, „a fi aici și acum”, prin actualizarea cunoștințelor, asigurarea abilităților necesare și

[1] Articol a fost realizat în cadrul Proiectului *„Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”*. Cifrul: 20.80009.0807.32.

formarea competențelor în domeniul său de activitate. Consecințele omului aliat propriei formări profesionale sunt:

- crește nivelul de eficiență, eficacitate și productivitate;
- creșterea veniturilor;
- avansare și satisfacție în carieră;
- deschiderea de noi oportunități;

Indiferent de domeniul de activitate dezvoltarea profesională continuă este esențială pentru a rămâne relevant și competitiv pe piața muncii.

Dacă ne referim la cadrele didactice, repercusiunile sunt evidente, dar clar delimitate pe două paliere: 1) **viața discipolilor săi**: la moment beneficiari ai serviciilor calitative, care ulterior pot multiplica oferta șanselor oferite de viță; 2) **motivația/satisfacția în cariera didactică**.

În vederea elucidării subiectului dezvoltarea profesională pentru cadrele didactice este important delimitarea conceptului, soclu investigativ. Într-o accepție generală, *dezvoltarea profesională*, un proces prin care angajatul dobândește competențe (cunoștințe, abilități, atitudini și valori), certificarea necesară pentru a se dezvolta în cariera sa, cu alte cuvinte, set de acțiuni/activități întreprinse care îl ajută să rămână competitiv pe piața forței de muncă. În domeniul educației, dezvoltarea profesionala este un „proces prin care se asigură creșterea și diversificarea competențelor profesionale, prin formarea inițială, calificarea, recalificarea, formarea profesională continuă și perfecționarea cadrului didactic, în vederea eficientizării activității didactice la locul de muncă” [3. p. 1].

Figura 1. Conceptul dezvoltare profesională

(Sursa: Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic. MEC. 2020)

Impactul activităților de dezvoltare profesională continuă, sistematică, planificată a cadrului didactic presupune:

- Servicii educaționale mai bune;
- Satisfacerea cerințelor înaintate de clienții direcți (elevii), indirecți (părinții, societatea);
- Motivație personală;
- Climat psihologic, starea de bine;
- Cultura organizațională.

Într-o societate a secolului nostru baza normativ-reglatoare este „albia râurilor”, sursa vitală pentru domeniu ce reprezintă atât viața personală, cât și profesională. Pachetul de acte, asigurate de instituțiile abilitate la fiecare treaptă ierarhică, abordează problemele existente într-un anumit sector sau domeniu de politici publice, stabilind obiective și modurile de soluționare a chestiunilor respective, precum și descrierea impactului asupra grupului de subiecți, statului, economiei, în general, asupra societății.

Vizualizarea dezvoltării personale și profesionale din perspectivă normativă, determină o abordare ierarhică, tridimensională, reprezentată în figura de mai jos.

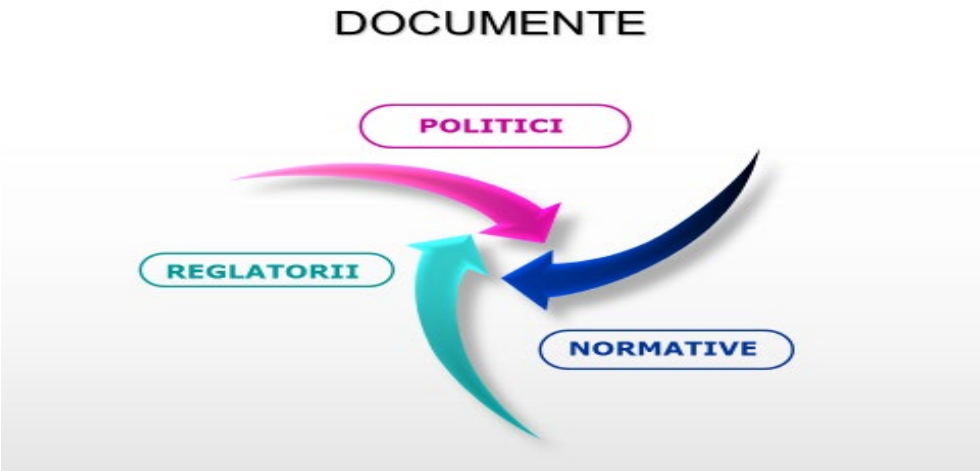


Figura 2. *Tipologia documentelor naționale ale dezvoltării personale și profesionale*

Toate actele de referință sunt pe situl MEC, de aceea e recomandabil o consultare periodică. În același context e de remarcat necesitatea de a verifica fluxul documentelor normative, elaborat de Direcțiile de învățământ și instituțiile școlare, care au ca prioritate formarea, motivarea resurselor umane, cadrele didactice și manageriale.

Astăzi, fiecare cadru didactic este implicat în propria formare și este conștient de necesitatea de a fi în pas cu timpul. Documentul Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, permite fiecărui profesor să-și delimiteze domeniile de formare în activitatea sa, fiind reflectate în figura de mai jos.

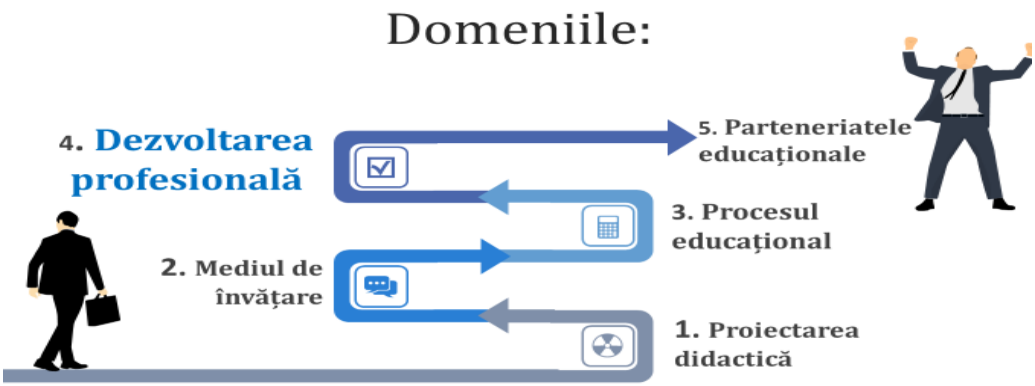


Figura 3. *Domeniile în baza Standardelor de competență profesională a CD, 2018*

Standardul domeniului de competență 4. DEZVOLTARE PROFESIONALĂ, din acest document, specifică Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă, conceput pentru a asigura o educație de înaltă calitate și a fortifica performanța cadrelor didactice. Standardul nr. 4, de altfel ca și celelalte standarde din acest document, includ un set de indicatori și descriptori care ghidează procesul de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice, asigurând calitatea serviciilor/produselor livrate de profesori bine pregătiți.

În vederea implementării standardului nr. 4, dar și a celorlalte standarde, presupune raportarea la câteva concepte: indicator, descriptor și dovadă.

Indicator – Într-o accepție general, DEX-ul propune pentru acest context sensul 3. Expresie numerică cu ajutorul căreia se caracterizează cantitativ un fenomen social-economic din punctul de vedere al compoziției, structurii, schimbării în timp, al legăturii reciproce cu alte fenomene etc. În contextul standardelor indicatorul „reprezintă o caracterizare a unei acțiuni sau a unui ansamblu de acțiuni interconexe, specifice unor aspecte concrete” [4. p.4].

Descriptor - reprezintă o descriere a unor operații, specifice unui aspect concret. Descriptorii –„orientați la măsurarea manifestării calitative a indicatorului respectiv” [4. p.4]..

Dovadă – probă convingătoare, mărturie. În contextul documentului dat drept dovezi pot fi: certificate de participare, diplome, ordin emis de instituție/ direcția de învățământ/ MEC, Agenda activității, înregistrări video/fotografii etc.

Sintetizând standardul 4 de la domeniul Dezvoltare profesională, putem remarca cei 3 indicatori cu anumite aspecte-cheie vizate în 10 descriptori:

4.1. Edifică propria identitate profesională în concordanță cu rolurile prescrise de funcția didactică: respectă cadrul normativ al dezvoltării profesionale; dezvoltă permanent competențele necesare; respectă orarul/programul stagiilor de dezvoltare profesională continuă.

4.2. **Proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă**: elaborează Planul individual de dezvoltare profesională; stabilește contexte și finalități de dezvoltare profesională.
4.3. **Realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională**: organizează activitatea educațională, didactică, de specialitate, în baza unei teme de cercetare individuală; racordează propria activitate la cerințele didacticii contemporane; confirmă participarea și gradul de implicare la activități de dezvoltare profesională; elaborează și diseminează materiale didactice proprii; prezintă rapoarte anuale privind realizarea planului individual de dezvoltare profesională.

La moment nu avem instrumentarul necesar pentru implementarea standardelor, există doar un proiect de Metodologie, care urmează a fi discutat și aprobat, astfel în ajutor ne vin lucrările științifice și experiențele subiecților implicați.

În acest context, sintetizez o varietate mare de surse care pot fi folosite pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice:

- **Cursuri și programe de formare profesională**; multe universități și institut de formare continuă/ a adulților oferă cursuri și programe de formare profesională pentru cadrele didactice. Acestea pot fi atât online, cât și în format fizic, dar și hibrid și pot fi orientate spre un domeniu specific.
- **Conferințe, workshopuri, seminarii etc**.; participarea la activități științifico-metodice poate oferi cadrelor didactice oportunitatea de a se informa, de a învăța despre cele mai recente tendințe și inovații în educație și de a se conecta/colabora cu alți profesori și experți în domeniu.
- **Resurse online**; există o mulțime de resurse online disponibile pentru cadrele didactice, cum ar fi site-uri web cu lecții și materiale educaționale gratuite, bloguri și forumuri educaționale; acestea pot fi ca suport la specialitate (conținuturi pentru disciplina de studiu) sau la didactică.
- **Abonamente la publicații educaționale**; abonarea la reviste și publicații educaționale poate fi o modalitate excelentă de a rămâne la curent cu cele mai recente cercetări și tendințe în educație, de cele mai multe ori această responsabilitate și-o asumă instituțiile de învățământ fie în format hârtie, fie online.
- **Colaborarea cu colegii**; colaborarea cu alți profesori poate fi o modalitate excelentă de a împărtăși idei și de a învăța unii de la alții, lungimea undei de conlucrare este dependentă de potențialul și deschiderea resurselor umane, fiind delimitate colaborări: instituționale, locale, regionale/raionale, naționale, internaționale.
- **Mentorat și coaching**; cadrele didactice pot beneficia de mentorat și coaching din partea unor profesori mai experimentați sau a unor experți în domeniul solicitat.
- **Programul de dezvoltare profesională a școlii**; multe instituții de învățământ au propriul program de dezvoltare profesională pentru anga-

jați, care poate include sesiuni de formare, coaching și alte oportunități de dezvoltare profesională, sintetizând/integrând elemente dintre cele menționate mai sus.

În concluzie, putem afirma cu certitudine calitatea educației este dependentă direct de cadrele didactice, furnizorii procesului educațional, de aceea investițiile statului în atragerea resurselor umane calificate, formarea cadrelor didactice, asigurarea condițiilor optime de autoformare și autodezvoltare etc. sunt elemente-cheie pentru reconfigurarea învățământului actual din Republica Moldova.

Referințe bibliografice:

1. Cojocaru V. Gh. Competență – performanță - calitate: concepte și aplicații în educație. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă", 2016.
2. Concepția Formării Personalului din Învăţământul Preuniversitar. https://mecc.gov.md/ro/content/acte-legislative-si-normative-2
3. Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic. MEC. 2020 (proiect).
4. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
5. Vrabii V. Branding profesional în educaţie: Ghid metodologic; MECC, IȘE. – Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (Tipogr. „Print-Caro"), 2020.

CZU: 37.015.3
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p157-161

ABORDĂRI EDUCAȚIONALE A INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ[1]

Crenguța SIMION,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
crengutaciobanu@yahoo.com
ORCID iD: 0000-0001-6485-5823

Rezumat: *Aplicarea Teoriei Inteligenţelor Multiple în sistemul educaţional oferă posibilitatea organizării unei învăţări interactive/diferenţiate/individualizate. Învățarea din perspectiva inteligențelor multiple este concepută și adaptată pentru elevi, pentru a-i sprijini în valorificarea propriilor resurse. O educație centrată pe elev reprezintă o educație care ia în serios diferențele dintre elevi, precum și descoperirea punctelor forte și a înclinațiilor educaționale ale fiecărui elev. La rândul său, mobilizarea inteligențelor multiple va ajuta elevii să dobândească informații cu un conținut disciplinar, și să nu fie folosite ca modalitate de clasificare a acestora.*

Cuvinte-cheie: *inteligență, teoria inteligențelor multiple, învățare.*

Abstract: *The application of the Theory of Multiple Intelligences in the educational system offers the possibility of organizing an interactive/differentiated/individualized learning. Learning from the perspective of multiple intelligences is designed and adapted for students, to support them in capitalizing on their own resources. A student-centered education represents an education that takes seriously the differences between students, as well as discovering the strengths and educational inclinations of each student. In turn, the mobilization of multiple intelligences will help students in acquiring information of a disciplinary content, and not to be used as a way of classifying them.*

Keywords: *intelligence, theory of multiple intelligences, learning.*

Fiecare persoană se naște cu un spectru larg de aptitudini care în cazul fiecăruia este diferite. Una dintre calitățile umane constă în varietatea de talente, pasiuni și temperamente individuale. De asemenea suntem înzestrați cu aptitudini pentru a ne gândi și a ne comporta în viața de zi cu zi. Omul gândește și comunică despre lume în toate felurile în care o experimentează. Cercetătorul K. Robinson menționează că, omul gândește în sunete și imagini, în mișcări, în cuvinte și numere. Gândim în metafore și analogii: raționalizăm și empatizăm, speculăm și presupunem, ne imaginăm și creăm [5].

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Diversitatea inteligenței ne permite să ne comportăm atât în societate, cât și să aprofundăm lumea din interiorul nostru. Prin urmare, este esențial ca elevii să aibă oportunități corespunzătoare pentru a-și explora gama de aptitudini în timpul școlii, inclusiv și abilitățile lor legate de munca academică [apud 5].

Teoria Inteligențelor Multiple, elaborată de psihologul H. Gardner prezintă o viziune alternativă, bazată pe o perspectivă diferită a gândirii, cât și o imagine foarte diferită a școlii. Așa dar, teoria inteligențelor multiple este o viziune pluralistă a gândirii, care recunoaște multiple fațete diferite și discrete ale cogniției și faptul că oamenii au atuuri cognitive diferite și stiluri cognitive contrastante [4]. În contextul teoriei inteligențelor multiple, H. Gardner prezintă și conceptul unei școli centrate pe individ, care ia în serios această viziune multidimensională a inteligenței. La rândul său, H. Gardner are convingerea că această teorie a inteligenței se poate dovedi mai umană și mai veridică decât opiniile alternative despre inteligență și că, reflectă mai bine datele comportamentului uman „inteligent" și această teorie are implicații educaționale importante [idem].

O constatare fiziologică a creierului este că, acesta are nevoie de aproximativ 25 ani pentru a se maturiza și totodată fiecare creier are propriul ritm de dezvoltare. De aceea, nu toți elevii sunt în stare să învețe un lucru în același mod și în același moment. Astfel, dacă un elev întâmpină dificultăți în citire sau calcule matematice, comparativ cu semenii săi de aceeași vârstă, nu înseamnă că nu va ști să citească bine sau va avea probleme la matematică. Din punct de vedere al teoriei inteligențelor multiple este recomandabil ca în aceste domenii *să i se acorde mai mult timp și să se folosească alte căi de acces*. Cercetătoarea N. de Boisgrollier, constată că în prezent ne concentrăm pe handicapul și dificultățile grave ale elevilor, în care se investește timp și mijloace: lecții particulare, ajutor la teme, vizită la psiholog etc. Și am uitat să privim ceea ce este natural, mai ușor și mai intuitiv, acele modalități de învățare ușoare și plăcute care dau încredere, adică nu le cultivăm suficient talentele. Este important să le identificăm pentru a le dezvolta, iar aceasta îi va permite să și le exprime și să exceleze [3, p.71]. Învățarea școlară din prisma inteligențelor multiple, nu înseamnă că nu vor fi stimulate/dezvoltate și celelalte tipuri de inteligență, ci vor fi implementate strategii didactice care să corespundă cel mai bine aptitudinilor proprii, în felul acesta ajutându-l pe elev să depășească dificultățile.

Acasă, în clasă sau în public – putem vedea cum se manifestă diferitele tipuri de inteligență. Pedagogul și cercetătorul T. Armstrong este de părere, că fiecare dintre noi folosește zilnic cele opt tipuri de inteligență, însă fiecare are modul său unic în care își manifestă inteligența. Mai mult decât atât, compară cele opt inteligențe cu notele diferite dintr-o octavă pe un portativ: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do. Fiecăruia îi place un cântec diferit, compus din aceste opt note. Iar atunci când fiecare își folosește cum poate el mai bine tipurile de inteligență – în felul său unic – astfel, „va umple lumea cu un cântec minunat pe care nimeni altcineva nu îl poate crea" [1].

În cartea sa „Ești mai inteligent decât crezi”, T. Armstrong descrie destul de minuțios inteligențele multiple pe înțelesul tuturor, îndeosebi pentru elevi. Și totodată are și câteva vești bune despre acestea și anume:

- Toate tipurile de inteligență ***sunt*** diferite, *dar* ***sunt, de asemenea*** egale. Niciun tip de inteligență nu este mai important decât altul.
- ***Nu contează ce abilitate are copilul într-un anumit tip de inteligență, poate să o exploreze, să o amplifice și să o dezvolte.*** De exemplu: fie că elevul întâmpină probleme ortografiind “vocabularul” sau că va deveni un viitor autor de succes, oricum poate să-și îmbunătățească inteligența verbală.
- ***Chiar dacă elevul știe la ce este cel mai bun, aceasta nu înseamnă că este limitat la un singur tip de inteligență.***
- ***Există diferite modalități în care poți da dovadă de inteligență în fiecare dintre tipurile de inteligență***. De exemplu: dacă ai inteligență verbală, poți descoperi că ești cel mai bun vorbitor, însă nu un scriitor grozav. Sau în cazul inteligenței mișcării, e posibil să-ți dai seama că nu ești foarte priceput la fotbal, dar în schimb ești un înotător excelent. Cu puțin efort îți poți dezvolta punctele forte și le poți îmbunătăți pe cele slabe.
- ***Toate tipurile de inteligență lucrează împreună în aproape tot ceea ce faci***. De exemplu: pictatul unei imagini necesită folosirea mai multor inteligențe: inteligența mișcării – pentru a stăpâni diferite tehnici de mânuire a pensulei; a inteligenței naturale – pentru a dezvolta un ochi pentru detalii sau chiar a inteligenței personale – ca să găsești ideile pentru a picta.
- ***Inteligențele multiple au fost descoperite în toate culturile, țările și grupele de vârstă***. Depinde de fiecare în parte să le dezvolte pe fiecare dintre ele cât poate mai bine [1, p.11-12].

Pentru fiecare cadru didactic înțelegerea disciplinară constituie un obiectiv prioritar. Teoria Inteligențelor Multiple constituie un beneficiu real pentru cadrele didactice orientate spre obiectivul înțelegerii disciplinare. Însușirea unui concept – cheie sau a unei teorii la o anumită disciplină necesită o expunere repetată la informațiile respective. Deoarece înțelegerea/însușirea unei informații nu este posibilă instantaneu ar fi o greșeală să prezentăm această informație în același mod. De aceea, însușirea conceptelor se poate realiza dacă elevul se confruntă cu aceste informații într-o varietate de tipuri și contexte. Astfel, exploatarea inteligențelor multiple pentru însușirea unui anumit subiect poate fi cel mai bun mod de a realiza această învățare. H. Gardner în cartea sa „Inteligențele multiple. Noi perspective”, în vederea înțelegerii conceptelor disciplinare se referă la câteva concepte – cheie:

1) Abordarea subiectelor în cât mai multe moduri, ne asigurăm că informația ajunge la cât mai mulți elevi. Unii elevi vor învăța prin punctele de acces al inteligenței lingvistice, alții prin punctele de acces al inteligenței

artistice, personale sau logice. Fără îndoială, susține H. Gardner că, unii elevi vor învăța cel mai bine un subiect/ o informație printr-un anumit punct de acces și o altă informație printr-un alt punct de acces.

2) Abordările multiple ale unei informații transmit elevilor ce înseamnă să fii expert disciplinar, sau orice fel de expert. Cercetătorul consideră, că un expert se distinge prin faptul că se poate gândi la subiectul sau aria sa de competență într-o varietate de moduri.
3) Prin aceste abordări multiple se activează diferite grupuri de rețele neurale. Astfel, activând aceste rețele neurale, acestea se conectează, obținându-se o reprezentare mintală solidă și durabilă a subiectului în cauză [4, p.195].

În activitatea practică educațională se recurge de cele mai multe ori la metoda clasică atunci când un elev întâmpină dificultăți la școală, care constă în compensarea lacunelor, cerându-i să lucreze suplimentar și să exerseze în domeniile respective. Însă de foarte multe ori această metodă este ineficientă dacă se folosesc aceleași metode/căi de învățare care apelează la aceleași inteligențe. Prin urmare, avantajul cunoașterii tipurilor de inteligențe permite cadrului didactic/ părintelui să folosească abordarea potrivită în a-l determina pe copil să însușească ceea ce pentru el pare o mare dificultate. Pentru ca elevii să nu se plictisească sau să se descurajeze atunci când nu înțeleg ceva, spunându-le mereu în același mod, e nevoie de cunoaștere și imaginație din partea cadrului didactic în ceea ce privește teoria inteligențelor multiple, iar elevul în schimb va genera plăcere și motivație de a învăța. Prin urmare, inteligențele multiple oferă posibilitatea elevului să-și aleagă singuri direcția de învățare, să-și descopere propriile resurse de învățare, să-și decidă singur cursul activității sale de învățare.

Deseori, unele comportamente care deranjează cadrele didactice sunt buni indicatori ai unei inteligențe puternice la elevi, însă insuficient solicitată. *De exemplu,* un elev care este calificat drept „vorbăreț" poate avea o inteligență interpersonală puternic dezvoltată, însă acestuia nu i se oferă suficiente ocazii/ situații de a interacționa în clasă cu ceilalți elevi. Sau un *alt exemplu*: un elev care „mereu se mișcă, nu stă locului" poate avea o inteligență corporală/kinestezică puternic dezvoltată, însă nu i se recunoaște nevoia de a fi în mișcare pentru a învăța. În acest context, A. Beaurepaire ne sugerează, că este important să-i familiarizăm pe elevi în legătură cu abordarea inteligențelor multiple, folosind o prezentare a acestora adaptată vârstei elevilor și ***să-și identifice/definească singuri*** buchetul de inteligențe [2]. Iar cadrele didactice, cât și părinții trebuie să fie conștienți și să rămână deschiși pentru a le oferi elevilor/copiilor noi oportunități în a le exprima. N. de Boisgrollier este convinsă de faptul, că copiii care dobândesc încredere printr-o astfel de abordare „multiinteligentă" se cunosc mai bine, învață mai eficient, sunt mai motivați și mai autonomi. Iar pentru elevi conștientizarea diferitelor lor abilități reprezintă pentru ei o resursă adevărată, folosindu-le ca pe o trusă de unelte [3].

În concluzie: Descoperirea teoriei inteligențelor multiple determină atât cadrele didactice, cât și discipolii acestora să-și schimbe perspectiva asupra propriei persoane, cât și a celor din jurul lor. Iar inteligențele multiple vor spori în dezvoltare, dacă elevul va fi pus în situația să evolueze într-un mediu bogat în inteligențe diferite.

Referințe bibliografice:

1. Armstrong T. Ești mai inteligent decât crezi: un ghid al inteligențelor multiple, pentru copii. București: Curtea Veche Publishing, 2019.
2. Beaurepaire A. *Descoperă aptitudinile copilului tău. Inteligența multiplă*. București: Litera, 2019.
3. Boisgrollier N. *Fericiţi la şcoală. Totul începe acasă*. Bucureşti: Editura Niculescu, 2017.
4. Gardner H. *Inteligențele multiple. Noi perspective.* București: Curtea Veche Publishing, 2022.
5. Robinson K., Aronica L. Școli creative: revoluția de la bază a învățământului. București: Publica, 2015.

CZU: 37.091
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p162-170

IMPLICAȚIILE STRATEGIEI ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE ÎN RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII[1]

Ana ȚÂBULEAC,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
ana.vivdici@gmail.com
ORCID iD 0000-0002-1303-167X

Rezumat: *În articol este abordată problematica învățării prin cooperare și implicațiile acestui concept în reconfigurarea învățării în contextul noilor finalități ale educației stabilite prin taxonomia competențelor-cheie. Noul model educativ al UNESCO și caracteristicile de bază ale țărilor de top PISA, solicită reconfigurarea învățării și plasarea acesteia într-un cadru cooperant care depășește cadrul mono disciplinar al studiului disciplinelor școlare. Strategia învățării prin cooperare intervine ca o posibilitate de armonizare a metodelor și tehnicilor de învățare care permit transferul acestora la nivelul ariei curriculare Limbă și comunicare și chiar cross-curricular. Prin intermediul analizei literaturii de specialitate, sistematizării și sintetizării se prezintă următoarele: principiile învățării prin cooperare, etapele învățării prin cooperare, competențele profesorului în învățarea prin cooperare, metode și tehnici de învățare prin cooperare și criteriile de apreciere a eficienței strategiei didactice.*

Cuvinte-cheie: învățarea prin cooperare, competențe-cheie*, , finalități educaționale, curriculum.*

Abstract: *The article addresses the issue of cooperative learning and the implications of this concept for the reconfiguration of learning in the context of the new aims of education established by the taxonomy of key competences. UNESCO's new educational model and the basic characteristics of the top PISA countries call for reconfiguring learning and placing it in a cooperative framework that goes beyond the monodisciplinary framework of the study of school subjects. The cooperative learning strategy intervenes as a possibility to harmonize learning methods and techniques allowing their transfer to the Language and Communication and even cross-curricular areas. By means of literature review, systematization and synthesis, the following are presented: principles of cooperative learning, stages of cooperative learning, teacher competences in cooperative learning, cooperative learning methods and techniques, and criteria for assessing the effectiveness of the teaching strategy.*

Keywords: *cooperative learning, key competences, curriculum, educational goals.*

1. Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Introducere: Țările de top PISA (Programul de Testare internațională a elevilor[13]), Finlanda, Estonia și Singapore, înregistrează de 5 ani la rând cele mai înalte rezultate ale elevilor la toate cele trei domenii de evaluare: Lectură/Citire, Matematică și Științe. Una din caracteristicile de bază care le distinge de alte țări *este promovarea pe larg a învățării prin cooperare la nivelul întregului sistem educațional.*

Performanțele ridicate ale acestor două țări sunt atribuite în mod tradițional sistemelor lor educaționale puternice și inovatoare, care se concentrează pe dezvoltarea abilităților de gândire critică, creativă și de rezolvare de probleme, precum și pe încurajarea învățării autonome și a învățării pe tot parcursul vieții subliniată de nevoia stabilită în Codul Educației de formare a noilor finalități ale educației: competențele-cheie – bază în învățarea pe tot parcursul vieții.

În raportul către UNESCO, J. Delors şi grupul de cercetători coordonat de acesta au stabilit cele patru direcții de dezvoltare a educației în secolul XXI: *a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții* și *a învăța să fii* [3], de care se conduc actualmente sistemele europene de învățământ. Anume *a învăța să muncești împreună cu alții* ar fi una din direcțiile de dezvoltare care ar solicita sistemului de învățământ general pregătirea elevului pentru a se încadra armonios în societate și a învăța prin cooperare cu ceilalți în contextul învățării pe tot parcursul vieții.

În sensul alinierii sistemului educațional la direcțiile de dezvoltare și valorificării concepției învățării pe tot parcursul vieții, Republica Moldova a preluat taxonomia competențelor-cheie stabilite în Recomandarea Consiliului Europei din 2006, fiind ulterior reînnoită în 2018, dar nu și în Codul Educației, care necesită actualizat din această perspectivă.

Formarea/ dezvoltarea competențelor-cheie cu caracter transversal plasează predarea-învățarea-evaluarea într-o zonă a abordărilor inter- și transdisciplinare care solicită organizarea învățării într-un mod colaborativ și cooperant care scoate învățarea din monodisciplinaritate, așa cum este la moment.

Conceptul învățării prin cooperare în acest sens permite deschideri pentru comunitatea educațională și devine o strategie care necesită promovată la nivelul întregului sistem.

Conceptul învățării prin cooperare nu este unul nou. Acesta a fost abordat pe larg în mod praxiologic de echipe de cercetători locali într-o serie de lucrări, articole, publicații, suporturi de curs, programe de formare, ghiduri metodologice de-a lungul timpului, printre care: Centrul de formare Pro Didactica, 2002 [12], L.Handrabura, 2003 [4]. D.Patrașcu, 2005 [10], S.Petrovici- Guzun, 2006 [11], S. Nastas et al, 2018 [8], ș.a.

Deși nu reprezintă un concept inovativ, actualitatea acestuia este subliniată de o serie de factori care influențează învățarea în contextul societății contemporane în permanentă schimbare și învățării pe tot parcursul vieții și nevoii tot mai acute de a învăța.

Atât conceptorii de manuale, cât şi cadrele didactice sunt invitați să aplice în practică principiile curriculare fixate în reperele conceptuale. În sprijinirea acestei implementări pot fi recomandate variate *strategii didactice active şi interactive: strategii expozitive; strategii didactice ilustrativ-explicative; strategii euristice; strategii algoritmice;* **strategii de învățare prin cooperare** (s.n.); *strategii problematizate*, care își găsesc o reflectare mai amănunțită în CRCN (2017) [2, p.113].

Prin urmare, prin Curricula Națională este recomandată strategia învățării prin cooperare care prezintă interes deosebit în cadrul actualei cercetări și care-și propune să identifice prin metoda analizei literaturii de specialitate, sistematizării și sintetizării următoarele: *principiile învățării prin cooperare, etapele învățării prin cooperare, competențele profesorului în învățarea prin cooperare, criteriile de apreciere a eficienței strategiei didactice aplicate și să propună câteva metode și tehnici de învățare prin cooperare aplicabile pentru aria Limbă și comunicare.*

Principiile învățării prin cooperare. În practica educațională deseori observăm, utilizându-se cu sens sinonimic termenii învățare prin colaborare și învățare prin cooperare. Deși există o oarecare relație de sinonimie, termenii, cu adevărat fiind sinonimici în afara contextului învățării, cercetătoarea L. Handrabura stabilește o delimitare între acești termeni, explicând că „*colaborarea* este o formă de relații între elevi/studenți, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv” [4, p. 52], iar „*cooperarea* este o formă de învățare, studiu, interacțiune (acțiune reciprocă, interpersonală sau intergrupală, situațională, de durată variabilă și rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați), care presupune acțiuni conjugate (identice sau complementare) ale mai multor persoane (elevi sau studenți) sau grupuri în cadrul aceleiași activități sau în activități diferite, dar legate între ele, pentru atingerea unui scop comun, a unor rezultate (gratificații) de care să beneficieze toți participanții.”[idem].

Iar cercetătoarea Cr..Oprea sintetizează definiția învățării prin cooperare și menționează că „învățarea prin cooperare este o strategie pedagogică ce încurajează elevii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun”[9, p.138].

Totodată, ambele cercetătoare fac următoarea distincție „colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii [4, p.52] și [9, p.138].

Învățarea prin cooperare este bazată pe o serie de principii promovate de Cr. Oprea, 2007 [9, p.142] și completate de G. Jacobs și H. Kimura, 2013 [6, p.8] pe care le sintetizăm în figura 1. În învățarea prin cooperare este esențială respectarea principiilor egalității, toleranței față de opiniile celorlalți membri ai grupului și al abordării nediscriminatorii bazate pe nivelurile diferite de competență sau stilurile de învățare și tipurile de personalitate.

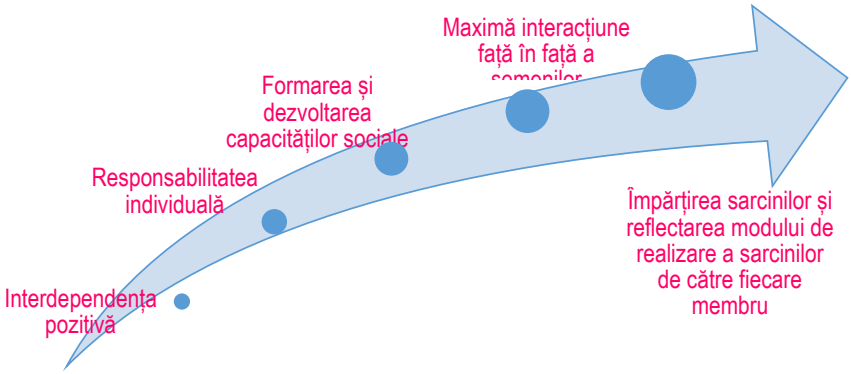


Figura 1. *Principiile de bază ale învățării prin cooperare*

Competențele profesorului în învățarea prin cooperare. Rolul profesorului este de a ghida / orienta procesul de învățare și cooperare dintre membrii grupului, oferi sprijin la solicitare elevilor, mediind comunicarea în caz de necesitate, mobilizând grupul în caz de animozitate, clarifica sarcinile de lucru. Profesorul împuternicește elevii în a învăța împreună prin cooperare, a-și asuma un rol activ în învățare, a delega responsabilitatea pentru învățare elevului și a evalua colaborativ cu acesta rezultatele, progresele în învățare. Evaluarea reciprocă este încurajată, precum și feedbackul constructiv și imediat.

Etapele învățării prin cooperare. Autoarea Cr. Oprea [9, p.147] recunoaște cinci etape de organizare a învățării prin cooperare care presupune lucrul în echipă/ grup. În figura de mai jos prezentăm sintetic aceste etape.

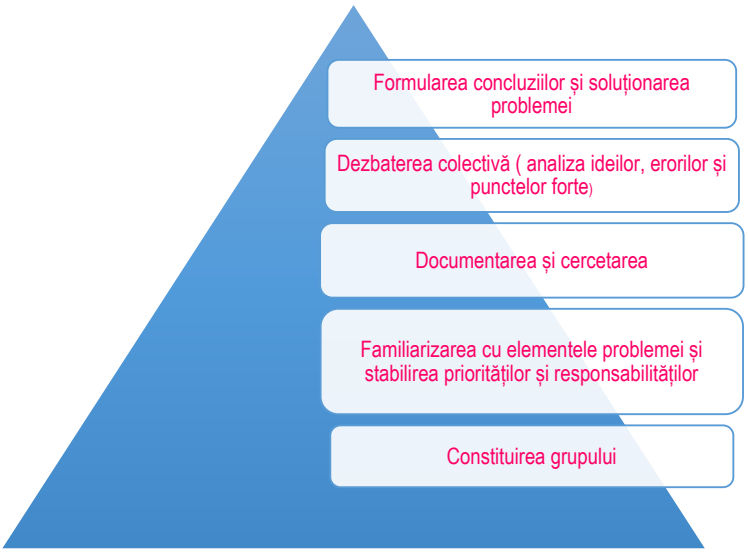


Figura 2. *Etapele învățării prin cooperare*

Succesul elevilor în învățarea prin cooperare este determinat de atitudinile acestora în raport cu ceilalți membri ai grupului și respectul reciproc: a asculta părerea celuilalt fără a întrerupe, a încerca
să-l înțelegi, să nu judeci, să propui democratic alternative, să argumentezi punctul de vedere/ soluția lansată etc.

E crucial ca membrii grupului să aibă relații interpersonale bune, să manifeste deschidere pentru acceptarea unui punct de vedere cu care nu sunt de acord și să accepte că în soluționarea unor probleme nu există doar un singur răspuns posibil. Rolul profesorului este de a identifica disfuncțiile și a cultiva acest *spirit de cooperare* în raport cu cel *de competiție* în învățarea în cadrul grupului.

D. Johnson și Fr. Johnson (1999) explică o procedură utilă în șase pași pentru a facilita utilizarea regulată a abilităților cooperative de către elevi: Elevii înțeleg de ce o anumită abilitate este importantă; Elevii *cunosc* cuvintele, expresiile, gesturile etc. tipice utilizării acelei abilități; Elevii *exersează* abilitatea în izolare, de exemplu, *fac un joc* sau un rol play care prezintă abilitatea; Elevii *utilizează* abilitatea în timpul unei activități de învățare cooperative care implică conținuturi de învățare tipice; Elevii *monitorizează* utilizarea abilităților lor și discută descoperirile lor; *Abilitatea este accentuată într-un mod continuu, nu doar o singură dată* [7, p.32].

Pentru a diminua riscurile aferente unei aplicări sporadice a unei strategii didactice, e nevoie de subliniat că parte din succesul unei implementări de succes este abordarea în sistem și adoptarea unei filosofii împărtășite de întreaga comunitate de cadre didactice a unei școli deschise spre învățarea prin descoperire și reflecție asupra învățării. E vorba de școala în care profesorii lucrează împreună, aplică strategii didactice cu caracter inter-și transdisciplinar, învață unii de la alții, sunt încurajați să experimenteze și să reflecteze asupra ceea ce învață în proces și experiența elevului este valorificată printr-o abordare sistematică și aplicare holistică în cadrul tuturor disciplinelor de studiu a unui set de strategii didactice demonstrate de școală ca fiind eficiente și eficace. Efectul aplicării acestor strategii poate fi evaluat și resimțit de elev prin augmentarea experienței de învățare care depășește limitele unei discipline de studiu și se extinde la nivelul învățării în ansamblu ca proces și nu doar conținut al unei discipline de studiu. Această abordare echipează elevul cu instrumentele necesare pentru a-l „învăța să învețe" pe tot parcursul vieții.

Cercetătorii E. Cohen, M.Brody et al. reflectă într-o lucrare valoroasă modul în care programele de formare continuă a cadrelor didactice integrează conținuturile aferente strategiei învățării prin cooperare prin modelarea acestora și subliniază „ credem că unul din cele mai puternice moduri de a influența învățarea este prin modelarea de către noi profesorii a acestei învățări (...)" [1, p.21].

Exemplele pe care le prezintă în lucrare sunt numeroase și ar putea prezenta similitudini cu situația unor clase din Republica Moldova„ Ea (profesoara) încearcă să folosească tehnici de învățare prin cooperare, dar acestea nu funcțio-

neazǎ corespunzător. Copiii lucrează în perechi, dar nimeni nu le-a explicat cum să lucreze cooperativ. De multe ori îi grupează, dar aceștia continuă să lucreze singuri, chiar dacă sunt așezați împreună. (..)interdependența resurselor este necesară aici. Acest lucru îi obligă pe elevi să lucreze împreună, deoarece depind unii de ceilalți pentru informații sau materiale." [idem, p.136].

Anume asemenea constatări dictează nevoia unei abordări sistematice a promovării unei strategii didactice precum învățarea prin cooperare prin adoptarea unei *viziuni împărtășite* de către întreaga comunitate educațională a unei instituții de învățământ ca sistem. Reprezentarea acestei interdependențe pozitive poate fi observată în figura de mai jos.

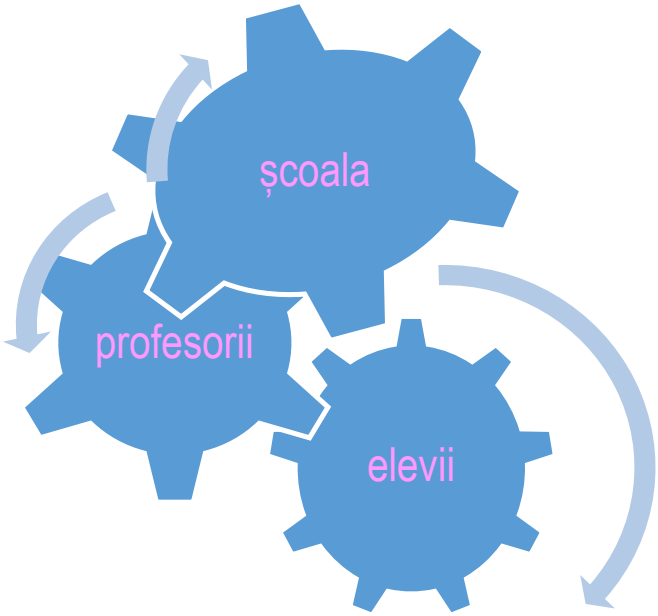


Figura 3. *Abordarea în sistem a strategiilor didactice la nivelul unității școlare*

Cercetătorii J. Johnson și Fr. Johnson citează pe W. Deming, J. Juran și alți fondatori ai mișcării calității care au declarat că „peste 85% din comportamentul membrilor unei organizații poate fi atribuit direct structurii organizației, nu naturii persoanelor implicate. Sala de clasă nu face excepție. Dacă învățarea competitivă sau individualistă domină sala de clasă, elevii se comportă în consecință, indiferent dacă i-ai plasat temporar în grupuri cooperative. Pe de altă parte, dacă învățarea cooperativă domină sala de clasă, elevii se comportă în consecință și poate dezvolta o adevărată comunitate de învățare"[7, p. 502].

Într-o școală cooperantă, elevii lucrează în mod regulat în grupuri de învățare cooperantă, profesorii și personalul lucrează în echipe cooperante, iar administratorii lucrează în echipe cooperante. O structură școlară cooperantă începe în sala de clasă cu utilizarea predominantă a învățării cooperante [ibidem]. Autorii

propun o viziune și strategii valoroase de promovare a învățării prin cooperare la nivelul unității de învățământ și clasei de elevi care pot constitui exemple pentru o cercetare mai amplă la acest subiect.

Metode și tehnici de învățare prin cooperare cu caracter inter- și transdisciplinar. Didacticele postmoderne recunosc o serie de metode și tehnici de învățare prin cooperare, printre care enumerăm: *metode și tehnici de predare- învățare interactivă în grup* (Metoda predării/învățării reciproce/ Reciprocal Task Teaching, Metoda mozaicului /Jigsaw, Metoda „Schimbă perechea"/Share-Pair Circles, Metoda piramidei /Pyramid, Metoda Think Aloud Pairs etc. Am identificat o altă serie de *metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor* Tehnica SUMMER/ MURDER, Tehnica Floarea de nufăr /Lotus, Tehnica Scheletul de pește/Fishbone Maps etc. De o popularitate vădită se bucură o altă suită de *metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității* Explozia stelară/Star bursting, Metoda Frisco, Metoda Gîndește- Perechi-Prezintă/ Think-Pair-Share etc. Tot aici putem lista o serie de *metode de cercetare în grup*: tema sau proiectul de cercetare în grup, experimentul pe echipe, portofoliul de grup etc.

Rolul profesorului în organizarea și autoreglarea învățării este esențial, iar rolul de facilitator al învățării școlare solicită respectarea etapelor inerente aferente implementării unei strategii didactice: elaborarea și aplicarea strategiei, evaluarea demersului, corectarea/ ajustarea și adaptarea la necesitățile elevului, aprecierea finală a eficienței în raport cu o serie de indicatori, aplicarea repetată după adaptare.

Criteriile de apreciere a eficienței unei strategii didactice. Pentru a se măsura eficiența strategiei aplicate vom reflecta sintetic criteriile de apreciere a eficienței unei strategii didactice sistematizate după cercetătoarea Cr. Oprea [9, p.49] pe care le prezentăm în figura 4 în ordine ierarhică. Dacă am realiza o ierarhie a acestor criterii, *gradul de plăcere în învățare* pe care-l conferă strategia didactică elevilor ar fi cea care ar prevala în selecția unei strategii didactice și ar crea condițiile favorabile pentru succesul și eficiența unei strategii didactice. Aceasta îi motivează pentru învățarea într-un mod în care ei pot interioriza cunoștințele noi și le da noi înțelesuri prin propria reflecția asupra învățării.

Măsura în care elevii însușesc cunoștințele noi, priceperile și deprinderile preconizate prin obiectivele vizate ale activității de învățare determină gradul de eficiență al aplicării strategiei didactice. În cazul în care raportul dintre necesarul de timp solicitat de strategia didactică aleasă şi timpul disponibil este egal, acesta este un alt factor care determină eficiența strategiei didactice.

Relația de eficiență şi de complementaritate dintre metodele, tehnicile, mijloacele didactice şi formele de organizare a activității, ca părți componente ale strategiei didactice sunt un alt element care se va cuantifica în aprecierea eficacității strategiei didactice.

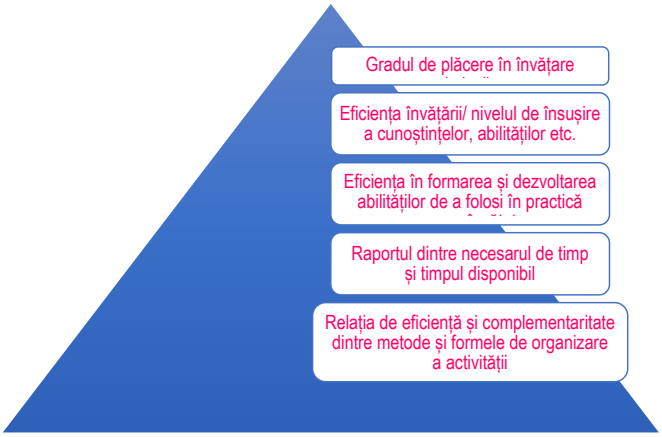


Figura 4. *Criteriile de apreciere a eficacității și eficienței unei strategii didactice*

Concluzii: Strategia învățării prin cooperare se impune ca o necesitate în contextul implementării noilor finalități ale educației formulate în termeni de competențe-cheie. Eficiența aplicării strategiei la nivelul clasei de elevi ține de aplicarea principiilor și etapelor învățării prin cooperare, dar și autoevaluarea sistematică realizată de către cadrul didactic în baza criteriilor de apreciere a eficienței strategiei prezentate în articol, iar succesul promovării strategiei la nivelul procesului educațional solicită abordarea unei viziuni împărtășite a întregii comunități educaționale a unei instituții de învățământ.

Referințe bbibliografice:

1. Cohen E., Brody M., Sapon-Shevin M. Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education. State University Press, New York, 2004.
2. Cutasevici A., Crudu V., Grîu N. coord. (et al.) Curriculum Național. Limba străină. Gimnaziu. Clasele V-IX. Chișinău, Editura Lyceum, 2020. 156 p. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf
3. Delors J., Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, 2000.
4. Handrabura L. Învăţarea prin cooperare: ipoteze de lucru. În: Didactica Pro N r. 1 (17)/2003, pp. 51-54. Chişinău.
5. Jacobs G., Farell Th. Essentials for Successful English Teaching. Continuum International Publishing Group, New York, 2010.
6. Jacobs M., Renandya W. Student Centered Cooperative Learning Linking Concepts in Education to Promote Student Learning. Springer Briefs in Education. National Insitute in Education, Singapore, 2019.
7. Johnson D., Johnson Fr. Joining Together Group Theory and Group Skills. Pearson New International Edition, Edinburgh Gate Harlow, 2014.
8. Nastas Sv., Pisău A., Hîncu I., (et al.) Ghid metodologic: Instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general. Chișinău, Institutul de Științe ale educației. Tipografia Print-Caro, 2018. Disponibil la: http://ise.upsc.md/uploads/files/1548841870_nastas.pdf

9. Oprea Cr. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. Editura Didactică și Pedagogică S.A. București, 2007.
10. Patrașcu D. Tehnologii educaționale, Chișinău,Tipografia Centrală, 2005.
11. Petrovici -Guzun S. Avantajele învățării prin colaborare și cooperare. În: Didactica Pro, Nr. 2-3, 2006 (36-37), pp.43-47. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Avantajele%20invatarii%20prin%20colaborarea%20si%20cooperare.pdf
12. Temple Ch., Steele J. L., Kurtis M. S. Învățarea prin colaborare, Curs adaptat de echipa de formatori ai Programului Dezvoltarea Gândirii Critice. Chișinău, 2002. În: Didactica Pro, Nr.7, 2022.
13. PISA, program de testare internațională a elevilor care evaluează relevanța rezultatelor învățării la elevii de 14-15 ani. Republica Moldova participă la PISA din 2009.

Secţiunea II

RECONFIGURAREA ÎNVĂŢĂRII ŞCOLARE: INOVAŢII METODOLOGICE

CZU: 37.014
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p171-177

PARADIGMA ÎNVĂŢAREA ALTFEL: ASPECTE DE POLITICI EDUCAŢIONALE[1]

Ion ACHIRI,
doctor în ştiinţe fizico-matematice,
Institutul de Cercetare, Inovare şi Transfer Tehnologic,
al Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău, R. Moldova
ionachiri@mail.ru
ORCID iD: 0000-0002-8874-2329

Rezumat: *Învăţarea este o componentă importantă a procesului educaţional modern, axată pe triada predare-învăţare-evaluare. Practica educaţională, provocările societale actuale şi de perspectivă, demonstrează necesitatea reconfigurarii procesului de învăţare în Republica Moldova. În acest context, articolul evidenţiază aspecte importante ale politicilor educaţionale, care ar asigura implementarea noii paradigme educaţionale Învăţarea diferit. Sunt propuse idei relevante pentru reconfigurarea învăţării.*

Cuvinte-cheie: *proces educaţional, principii, paradigmă educaţională, învăţare diferită, politici educaţionale.*

Abstract: *Learning is an important component of the modern educational process, focused on the teaching-learning-assessment triad. The educational practice, the current and perspective societal challenges, demonstrate the need to reconfigure the learning process in the Republic of Moldova. In this context, the article highlights important aspects of educational policies, which would ensure the implementation of the new educational paradigm Learning differently. Relevant ideas for reconfiguring learning are proposed.*

Keywords: *educational process, principles, educational paradigm, learning differently, educational policies.*

1. Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învăţare din învăţământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Învățarea este cea de-a doua componentă, centrală, a procesului educațional modern, axat pe triada **predare-învățare-evaluare**. În aspect strategic învățarea eficientă trebuie să se axeze pe următorul sistem de principii ale învățării [1] și stilurile respective de învățare:

● ***Principiul învăţării în stiluri diferite şi ritmuri diferite***.

Se va conștientiza că fiecare elev este o individualitate, fiecare are stilul și ritmul său de învățare, de care trebuie să se țină cont, inclusiv, în procesul educațional formal.

Stilurile de învăţare cele mai des întâlnite sunt:

a) - *stilul auditiv* – elevii aparţinând acestui tip învață mai bine ascultând sau citind cu voce tare;

b) - *stilul comunicativ* – elevii învață mai bine conversând;

c) - *stilul acțional*- elevii învață mai bine făcând ceva, acționând, elaborând conspecte, schițe, proiecte etc;

d) - *stilul vizual* - elevii au dezvoltată memoria vizuală și rețin mai bine imaginile, schițele, schemele, graficele etc.;

e) - *stilul abstract*- elevii reţin cu uşurinţă rapoarte, procente, numere de telefon;

f) - *stilul verbal*- elevii rețin mai bine ideile, principiile, legile, explicațiile verbale etc.;

g) - *stilul reproductiv* – elevii reproduc cu mare uşurinţă cele învăţate. [7, p.13].

● ***Principiul învăţării axate pe investigaţii continue, efort şi autodisciplină.***

Fără un efort depus de către elev, fără respectarea unei autodiscipline și realizarea unor investigații continue învățarea devine dificilă și neeficientă.

● ***Principiul formării și dezvoltării prin învățare a competențelor personale.***

Învăţarea dezvoltă aptitudini, capacităţi, abilități, formează valori și atitudini şi contribuie la dobândirea/însuşirea de cunoştinţe. Toate acestea în final contribuie la formarea și, apoi, la dezvoltarea competențelor, necesare pentru dezvoltarea personală, continuarea studiilor, încadrarea profesională și socială.

● ***Principiul învăţării prin studiu individual şi prin activităţi de grup.***

Pedagogia modernă a demonstrat că învățarea eficientă poate fi realizată prin studiu individual și prin activități în grupuri mici. Din această perspeciva tehnologia didactică modernă pune accent în procesul educațional pe activități de grup, în echipe sau în perechi.

● ***Principiul învăţării conştiente si active.***

Acest principiu atenționează asupra făptului că atunci când elevul nu înțelege ce învață, activismul acestuia descrește și, în final, el abandonează învățarea materiei respective. În acest context în cadrul activităților educaționale cadrul didactic trebuie să fie foarte atent la aspectul conștientizării de către elevi a celor sdudiate.

● ***Principiul învățării prin acțiune.***

Realizarea acestui principiu se fundamentează pe ***Crezul instruirii active (Kees Both):***

- *Ce aud – uit!*
- *Ce aud şi văd – îmi amintesc puțin!*
- *Ce aud, văd şi întreb sau discut cu cineva – încep să înțeleg!*
- *Ce aud, văd, discut şi fac – însuşesc şi mă deprind!*
- *Ce redau altcuiva – învăț!*
- *Ceea ce pun în practică – mă transformă!*

● ***Principiul motivaţiei învățării.***

Interesul și motivația elevului influențează enorm învățarea. Ar fi ideal în educație să se țină cont de acești factori.

● ***Principiul acordării asistenței didactice în procesul învățării.***

Elevul, în procesul formării personalității, are nevoie de ajutorul maturilor, părinților, colegilor, prietenilor etc. În acest context evicienţa învățării e în funcție și de eficiența asistenței didactice, acordate în momentul oportun. Tehnologiile informaționale moderne, inlusiv educația online, poate cotribui eficient la realizarea acestui principiu.

● ***Principiul obținerii succesului prin învățarea eficientă.***

Realizând o învățare eficientă elevul se va asigura cu succesul corespunzător în cadrul evaluărilor.

● ***Principiul învățării pe parcursul întregii vieți.***

Elevul trebuie să conștientizeze că învățarea este un proces continuu, care nu finisează în momentul absolvirii școlii, ci derulează pe parcursul întregii vieți. Adică, el trebuie să fie pregătit să învețe continuu pentru a obține succese în viață, pentru a se realiza personal și profesional.

● ***Principiul învățării prin proiecte STEM/ STEAM/STREAM.***

Prin realizarea proiectelor ***STEM/ STEAM/STREAM*** e posibilă implementarea rațională a transdisciplinarității în practica educațională [2, 3, 8].

Practica educațională în Republica Moldova demonstrează că, totuși, motivația elevilor privind învățarea este una scăzută. Constatăm, că învățarea tradițională, monodisciălinară, nu mai oferă rezultatele așteptate de societate. Deci, inclusiv în contextul provocărilor societale, este necesară implementarea unei noi paradigme educaționale ÎNVĂȚAREA ALTFEL, paradigmă axată, inclusiv, pe realizarea învățării transdisciplinare. Școala monodisciplinară, deja, contravine vieții de zi cu zi, care este una transdisciplinară. Implementarea ***Educației STEM, a zilelor de învățare transdisciplinară, a învățării fără manuale școlare, a învățării în baza temelor cross-curriculare*** necesită efectuarea unor schimbări relevante în politica educațională a statului [4,8].

Evidențiem cele mai importante **aspecte de modernizare a politicii educaționale din Republica Moldova**, inclusiv a Codului Educației, în contextul realizării paradigmei Învățarea altfel.

I. Formarea inițială a cadrelor didactice

Desigur, cadrele didactice vor implementa paradigma respectivă. Astfel, se cere:

1) ***Selectarea viitoarelor cadre didactice, competente în realizarea noii paradigme***.

- Un prim pas în realizarea acestui deziderat ar fi crearea, cât mai rapidă, a **liceelor cu profil pedagogic** în Republica Moldova.
- E importantă schimbarea mentalității societății din Republica Moldova privind prestigiul profesiei **cadru didactic**. Ar trebui, în practică, să obținem ca **cei mai buni absolvenți ai liceului** să devină cadre didactice (Vezi exemplul Japoniei!)

2) ***Formarea inițială a cadrelor didactice la disciplina Educația STEM.***

Deci, în Nomenclatorul profesiilor din Republica Moldova ar trebui să fie înclusă sintagma **Profesor de Educația STEM.** Instituțiile superioare de învățământ cu profil pedagogic ar trebui, deja, să realizeze admiterea la această specialitate (la formarea inițială, nu doar la masterat). Se cere a fi elaborate documentele corespunzătoare pentru această specialitate: *Planul de studii, Curricula, Manuale, Suporturi didactice* etc. Timpul ne presează!

3) Deja, cel puțin la etapa actuală, în cadrul studierii cursulului **Didactica disciplinei** la facultate, la toate specialitățile, ar trebui să se studieze subiectul ***Metodologia realizării proiectelor STEM/STEAM/STREAM.***

În aspect praxiologic toate disciplinele școlare monodisciplinare pot fi implicate în realizarea diverselor proiecte STEM/STEAM/STREAM. Astfel, viitoarele cadre didactice **trebuie** să fie inițiate în aspectele metodologice și didatice referirtoare la realizarea Educației STEM prin proiecte.

4) Implementarea învățământului pedagogic dual în cadrul universităților pedagogice.

Învățământul pedagogic dual semnifică formarea simultană a competențelor profesionale în aspect troretic și praxiologic. Învățarea în sala de curs se completează rațional cu activitatea educațională în școală. În acest context, e necesară crearea unor complexuri educaționale: **Universitatea pedagogică - Instituția preșcolară- Școala** (școala primară, gimnaziul, liceul etc.).

În rezultatul realizării învățmântului pedagogic dual absolvenții facultăților cu profil pedagogic vor fi formați nu ca *tineri specialiști*, ci ca ***specialiști tineri***, competenți în realizarea activităților educaționale din prima zi de activitate profesională.

5) Excluderea sintagmei *Tânăr specialist* din documentele de politici educaționale.

Considerăm, deja depășită această sintagmă. Activitatea profesională cere realizarea calitativă a competențelor profesionale formate din primele momente de activitate profesională. Desigur, **mentoratul** ar trebui să fie păstrat în contextul ghidării profesionale a ***cadrului didactic debutant.***

II. Modernizarea Planului-cadru de învățământ al școlii

Din această perspectivă se cere:

1. Includerea disciplinei **Educația STEM** în Planul-cadru de învățământ al școlii pentru învățământul primar, gimnazial și liceal (cel puțin 2 ore pe săptămână la fiecare treaptă de învățământ).
2. Includerea **Zilelor transdisciplinare** în orarul școlii – cel puțin 3 zile în fiecare trimestru la toate treptele de școlarizare.
3. Excluderea ariilor curriculare din practica educațională, care contravin realizării învățării transdisciplinare

III. Asigurarea curriculară a paradigmei Învățarea altfel

În acest context se va realiza:

1. *Elaborarea curriculumului* la disciplina Educația STEM pentru învățământul primar, gimnazial și liceal.
2. *Elaborarea ghidurilor metodologice de implementare* a curricula elaborate la disciplina Educația STEM.
3. *Elaborarea Ghidurilor metodologice* privind realizarea Zilelor transdisciplinare în clasele primare, gimnaziu și liceu.
4. *Asigurarea* cadrelor didactice cu suportul didactic necesar.

IV. Asigurarea metodologică și financiar-economică a formării și dezvoltării competențelor în domeniul ingineriei.

Din această perspectivă se cere:

1. Elaborarea sistemului de competențe specifice domeniului ingineriei.
2. Elaborarea metodologiei de formare și dezvoltare a competențelor în domeniul ingineriei.
3. Determinarea standardelor de asigurare financiar-economică și tehnică a instituțiilor de învățământ cu instrumentarul necesar formării competențelor specifice domeniului ingineresc.

V. Formarea continuă a cadrelor didactice în problematica reconfigurării procesului de învățare în contextul noii paradigme.

VI. Pedagogizarea părinților/tutorilor în contextul reconfigurării învățării și implementării paradigmei Învățarea altfel.

VII. Susținerea informațională, inclusiv prin mass-media, a implementării paradigmei Învățarea altfel.

VIII. Modernizarea Codului Educației al Republicii Moldova în contextul celor expuse mai sus.

Desigur, învățarea altfel poate fi realizată combinând diferite **modele de învățare**:
a)Învățarea prin cooperare; b)Învățarea experențială; c) Învățarea algoritmizată;
d)Învățarea sistemică; e)Învățarea integrată; f) Învățarea cross-curriculară;
g) Învățarea axată pe interes; h) Învățarea prin descoperire; i) Învățarea invizibilă;
j)Învățarea individualizată și diferențiată; k) Învățarea prin proiecte STEM/

STEAM/STREAM; l) Învățarea transdisciplinară; m) Învățarea la distanță (inclusiv, învățarea online); Învățarea prin lecția inversată.

E necesar să conștientizăm, că implementarea paradigmei Învățarea altfel necesită realizarea atât a unei ***Predări altfel***, cât și a unei ***Evaluări altfel a rezultatelor școlare***!

În concluzie, menționăm că implementarea paradigmei Învățarea altfel**:**

- **va majora interesul și motivația elevilor pentru învățare;**
- **va dezvolta creativitatea elevilor la toate treptele de școlarizare, inclusiv în domeniul inginersc;**
- **va intensifica realizarea în practică a parteneriatelor educaționale *elev – profesor- părinte/tutore* și** școală-familie-societate**;**
- **va pregăti mai adecvat viitorii absolvenți ai școlilor pentru viața transdisciplinară;**
- **va majora calitatea educației în ansamblu și școala va deveni mai prietenoasă elevului.**

Raportul Comisiei Internaţionale a Educaţiei pentru Secolul al XXI-lea aparţinând UNESCO, cunoscut şi sub numele de Raportul Delars, pune accentul pe patru piloni ai unui nou tip de educaţie: **a învăţa să cunoşti, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti alături de ceilalţi şi a învăţa să exişti.** În acest context, implementarea paradigmei Învățarea altfel, inclusiv, abordarea transdisciplinară a învățării, poate avea o contribuţie importantă în instaurarea unui nou tip de educaţie, care să ţină cont de toate dimensiunile fiinţei umane. Însă, cercetătorul B. Nicolescu, unul dintre autorii paradigmei transdisciplinarității, ne atenționează, că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritaatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii”. (B. Nicolescu, 1997) [6]. Astfel, nici un proces educațional modern din orice țară nu poate fi realizat doar din **viziunea transdisciplinară**. Este necesară corelarea armonică a monodisciplinarității, interdisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității la diverse trepte de învățământ, realizată prin implementarea paradigmei Învățarea altfel, susținută de ***Predarea altfel*** și ***Evaluarea altfel a rezultatelor școlare***.

Referințe bibliografice:

1. Achiri I. *Principii ale învățării eficiente.* În Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății.*9 octombrie 2020, Chișinău. p. 121-124.
2. Akiri I. *The transdisciplinary as an educational paradigm of the future. Scientific journal “Education: Modern Discourses”.* Scientific professional publication of Ukraine, Category “B” (Ministry of Education and Science of Ukraine), Scientific Periodicals of Ukraine. Nr.4, 2021. p.33-38/0,4 c.a.
3. Achiri I. *Matematica și educația STEAM: aspecte transdiciplinare*. În Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor

reale, (concept steam)" dedicată aniversării a 70 de ani de la nașterea profesorului universitar Anatol Gremalschi, 29-30 octombrie 2021. Chișinău: UST, 2021. Vol. I. p.25-29/0,3 c.a. ISBN 978-9975-76-356-1.

4. Achiri I., Franțuzan L. et. al. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Matematică și Științe. Chișinău: IȘE, 2022.
5. Achiri I. Metodologia elaborării proiectelor STE(A)M. În Materialele conferinței științifice cu participare internațională Educația de calitate în contextul provocărilor societale., 21 octombrie 2022, MEC, UPS „I. Creangă", ICTT. Chișinău-2022. p.76-83.
6. Nicolescu B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996 (trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest), Iași: Polirom, Junimea, 2007.
7. Nicoleta Prepeliță *Factori ai învățării eficiente.* Scis.ro/images/Articole/2018/erasmus_ka1/Produse finale
8. Franțuzan L., Achiri I., Bocancea V. et al. Repere metodologice de reconfigurare a învâțării. Aria curriculară Matematică și Științe. Autori Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC, 2022.

CZU: 37.02:94
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p178-185

COMPLEXITATEA EDUCAȚIONALĂ A PRINCIPIULUI MULTIPERSPECTIVITĂȚII ÎN ÎNVĂȚAREA ISTORIEI[1]

Nina PETROVSCHI,
doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
nina_laki@yahoo.com
ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Rezumat: *Articolul prezintă o serie de răspunsuri legate de întrebarea dacă într-un context pragmatic se poate vorbi despre educația istorică din multiplele sale perspective, ținând cont de faptul că acesta este un mod de a gândi, de a selecta, de a revizui și de a folosi dovezi din diferite surse pentru a explicați complexitatea unei situații și descoperiți ce s-a întâmplat și de ce.*

Cuvinte-cheie: *multiperspectivitate, învățare pragmatică, empatie istorică*

Abstract: *The article presents a number of answers related to the question whether in a pragmatic context one can speak about historical education from its multiple perspectives, taking into account that this is a way of thinking, selecting, reviewing and using evidence from different sources to explain the complexity of a situation and discover what happened and why.*

Keywords: *multiperspectivity, pragmatic learning, historical empathy*

“Multiperspectivitatea” este un concept folosit din ce în ce mai mult pentru a descrie o anumită modalitate de învăţare a istoriei şi un tip aparte de abordare a conţinutului curriculumului. În esenţă, aceasta îşi are originea în disciplina de bază a istoriei şi în nevoia de a evalua evenimentele istorice din mai multe perspective. Toţi istoricii fac acest lucru. Chiar şi copii de vârste mici pot înţelege că în cazul unei bătălii sau al invadării unei ţări există cel puţin două perspective asupra evenimentului respectiv: cea a învingătorului şi cea a învinsului, a invadatorului şi a celui invadat. Nu este dificil să se prezinte simplificat perspective polarizate. De aici, elevii pot deveni conştienţi că există o gamă întreagă de perspective asupra evenimentelor istorice majore, de exemplu cele din timpul Reformei sau modificările determinate de industrializare. În istorie perspectivele

1. Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

multiple sunt normale şi ele trebuie să fie susţinute cu argumente istorice şi luate în considerare în formularea de aprecieri şi concluzii [5, p.47-48].

Termenul de "*multiperspectivitate"* a început să fie folosit în cadrul educaţiei istorice în şcoală mai mult la începutul anilor 1990, în special în cadrul conferinţelor pe teme de istorie, a seminariilor şi atelierelor de formare continuă a profesorilor organizate de către Consiliul Europei şi EUROCLIO (Conferinţa Permanentă a Asociaţiilor Profesorilor de Istorie). Cu toate acestea, ideile care stau la baza "multiperspectivităţii" au o istorie mai lungă şi sunt înrădăcinate în cîteva procese clare şi înrudite care au avut loc în cadrul educaţiei şcolare.

Primul dintre aceste procese a fost aşa-numita "nouă istorie", o abordare care a apărut iniţial în Europa vestică şi de nord în anii 1970 şi la începutul anilor 1980 care s-a manifestat în Europa de Sud şi apoi, după evenimentele din 1989-1990, în Europa centrală şi răsăriteană. Abordarea propusă de "noua istorie" reflecta nemulţumirile legate de abordarea tradiţională a educaţiei istorice în şcoală şi care accentua următoarele elemente:

- transmiterea de informaţii;
- accentul conţinutului pe istoria politică şi constituţională;
- focalizare predominantă pe evenimente şi personalităţi;
- construirea programelor de studiu în jurul unei abordări a istoriei naţionale bazată pe un conţinut bogat şi ordonat cronologic;
- prezumţia implicită că naraţiunea istorică naţională coincide cu istoria celui mai larg grup etnic şi cu istoria comunităţii lingvistice şi culturale dominante [5, p.9].

Abordarea "noii istorii" ţintea către stabilirea unei balanţe mai echilibrate între predarea trecutului şi a oferi elevilor mijloacele de a gândi istoric despre acesta, către plasarea accentului în predarea istoriei în clasă pe învăţarea elevilor să analizeze, să interpreteze şi să sintetizeze dovezile obţinute dintr-o varietate de surse primare şi secundare. Aceasta înseamna recunoaşterea faptului că istoria şi cei care încearcă să reconstituie trecutul studiază diferite tipuri de surse la care au acces, interpretează şi utilizează aceste dovezi în moduri diferite, selectează şi pun în evidenţă diferite aspecte ale acestora. Cu alte cuvinte, menționează R. Stradling, majoritatea fenomenele istorice, pot fi interpretate şi reconstruite dintr-o varietate de perspective, reflectând limitele dovezilor existente, interesele subiective ale celor care le interpretează şi le reconstituie, dar şi influenţele culturale în schimbare şi care determină ce anume (şi în ce măsură) fiecare generaţie consideră că este semnificativ din istorie [Ibidem].

Recunoaşterea faptului că în trecut istoria a fost predată și învățată dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă şi că se baza pe prezumţia că naraţiunea istorică naţională corespundea cu istoria celui mai mare grup naţional şi cu istoria comunităţii lingvistice şi cultural dominant a fost un alt proces care a contribuit la interesul acordat multiperspectivităţii.

În momentul cînd populaţia statelor din Uniunea Europeană a devenit mai diversă din punct de vedere cultural şi etnic datorită mobilităţii crescânde a forţei de muncă, şcoala trebuie să facă mai mult pentru a-i pregăti pe tineri pentru o viaţă într-o lume caracterizată de diversitate etnică, culturală, lingvistică şi religioasă. Această situație a contribuit amplu la creșterea interesului acordat multiperspectivităţii în sfera educaţiei istorice.

În condițiile în care *pragmatismul* este reactualizat în educație pentru a accentua caracterul practic al cunoașterii, realizarea educației istorice din multiplele ei perspective devine un factor de reușită. Rolul istoriei acum se orientează spre faptul ca elevii să adopte o atitudine critică faţă de evenimentele istorice şi să utilizeze propria raţiune în interpretarea şi înţelegerea semnificaţiei proceselor istorice. Elevii trebuie să înţeleagă că aproape orice eveniment istoric este deschis mai multor interpretări, că sunt posibile mai multe perspective de abordare cu privire la orice fenomen sau eveniment istoric şi că aceste perspective diferite oglindesc o mare diversitate de experienţe istorice. Evenimentele istorice nu doar se prezintă, ci se încearcă a interpreta informaţia disponibilă şi a privi legăturile dintre diferite fapte pentru a înţelege şi a explica evenimentele. Faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat.

Perspectiva multiplă a predării istoriei reprezintă un mod de a gândi, selecta, examina şi utiliza dovezi provenite din diferite surse pentru a explica complexitatea unei situaţii şi pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat şi de ce. Elevii trebuie să înţeleagă că nu există neapărat o singură variantă corectă a unui eveniment istoric şi că acelaşi eveniment istoric poate fi descris şi explicat în moduri diferite, iar fiecare punct de vedere poate fi valabil în pofida faptului că poate fi incomplet sau nu oferă decât o relatare sau o explicare parţială; toate relatările cu privire la fenomenele istorice sunt provizorii, iar cea mai bună relatare este aceea care corespunde cel mai bine dovezilor disponibile la un moment dat. Este necesar o anumită *empatie istorică*, adică de a se pune în pielea unui personaj istoric şi de a înţelege modul în care cel din urmă sesizează momentul şi de ce îl percepe anume aşa [2, p. 26].

Perspectiva multiplă în studierea istoriei nu constituie doar un mod de a le prezenta elevilor un număr mai mare de abordări, ci şi de a-i ajuta să îşi însuşească unele abilităţi analitice, moduri de a gândi în plan istoric şi posibilitatea de a se transpune în pielea unui personaj istoric, ceea ce este necesar pentru a examina un eveniment istoric şi pentru a înţelege mai bine ceea ce s-a întâmplat şi de ce. Aceste competenţe şi modalităţi de acţiune trebuie exersate în mod sistematic şi consecvent. Dar nu este întotdeauna posibil ca perspectivele cu privire la anumit eveniment să fie identificate numai cu referire la conţinutul specific al unui text. Este esenţial ca elevii să plaseze diversele puncte de vedere într-un context [Ibidem].

Elevii trebuie să conştientizeze că istoricii pot reliefa aspecte noi, ce pot duce la reinterpretarea punctelor de vedere vechi sau apariţia unora cu totul noi.

Considerând că orice eveniment istoric, în sens larg, implică anumite concluzii în urma unei evaluări sprijinite pe interpretări şi explicaţii bazate pe dovezi, în care opţiunea personală îşi spune uneori cuvântul, constatăm că deciziile istoriei nu sunt definitive, pe măsură ce noi dovezi pot aduce alte puncte de vedere, uneori total diferite, asupra unui eveniment sau fapt istoric. Judecata finală care se impune este că istoria nu este constantă, iar sentinţele sale nu sunt irevocabile, cu atât mai mult în cazul unor evenimente sau personaje foarte importante. În şcoală se urmăreşte, de asemenea, scopul de a interpreta faptele, de a da explicaţii, de a evalua un fenomen, un fapt istoric. Un fapt este însă neîndoielnic, acela că istoria, fiind un amestec de subiectivitate şi obiectivitate, are posibilitatea de a reprezenta un demers, poate cel mai consistent, în stabilirea apropierii şi încrederii între oameni. De aceea înţelegerea ei corectă, fundamentată documentar, presupune efort, imaginaţie şi multă dăruire din partea elevilor şi profesorilor.

Descriind principalele caracteristici ale *multiperspectivității*, K. Peter-Fritsche consideră că aceasta reprezintă un proces, „o strategie pentru a înțelege", în care luăm în considerare, alături de propria noastră perspectivă, și perspectiva altora. Acest proces implică înțelegerea faptului că și noi avem o perspectivă care a fost filtrată prin propriul nostru context cultural, reflectă propriul nostru punct de vedere și propria interpretare a ceea ce s-a întâmplat și de ce, propria noastră perspectivă a ceea ce este relevant sau nu și poate reflecta și propriile prejudicii și idei preconcepute. Din acest punct de vedere, consideră autorul, multiperspectivitatea este și o predispoziție, semnificând capacitatea și voința de a privi situația din mai multe perspective diferite. Pentru aceasta trebuie să acceptăm că sunt și alte moduri de a vedea lumea decît propria perspectivă și că acestea pot fi la fel de valide și la fel de parțiale" [Apud 5, p. 13].

Multiperspectivitatea în predarea istoriei a fost descrisă de Ann Low-Beer ca un proces de analiză a evenimentelor istorice din mai multe perspective, afirmând că ea este puternic înrădăcinată în metodologia istorică: "în mod esenţial, aceasta porneşte din disciplina fundamentală a istoriei şi din nevoia de a examina evenimentele istorice din perspective diferite. Toţi istoricii fac aceasta […]. În istorie, perspectivele multiple sunt obişnuite şi trebuiesc testate cu ajutorul *dovezilor, pentru ca apoi să se ţină seama de acestea în formularea judecăţilor şi a concluziilor"* [Apud 5, p. 14]. De o altă părere este Gita Steiner - Khamsi, care susține că istoria așa cum este predată, este monoculturală, etnocratică, mai degrabă universalistă decât pluralistă şi exclusivistă mai mult decât incluzivă" [Apud 5, p. 14].

Robert Stradling concluzionează că aceasta reprezintă o modalitate și o predispoziție de a vedea evenimentele istorice, personalității, culturile și societățile din perspective multiple, utilizând proceduri și procese fundamentale pentru știința istorică. Multiperspectivitatea ar putea fi definită și ca modalitate de a gândi, selecta, examina și utiliza dovezi provenind din surse diferite pentru a lămuri complexitatea unei situații [5].

În opinia lui Robert Stradling, *multiperspectivitatea* este, ca intenție, mai pluralistă, inclusivă, integrativă și comprehensivă decît abordările tradiționale ale educației istorice și ridică mai multe întrebări decât răspunde, și anume: ce se înțelege prin perspectivă, ce presupune că istoricul său profesorul ia în considerare toate perspectivele, ce face istoricul său profesorul atunci cînd diferitele perspective sunt contradictorii, dacă este o selecție, ce criterii se aplică atunci cînd decide ce să includă și ce să ignore etc. Predarea istoriei poate fi făcută mai multiperspectivală, subliniază autorul, prin crearea unui conținut mult mai divers, utilizând o gamă mai largă de surse, asigurându-se că elevii au posibilitatea să citească descrieri contradictorii ale evenimentelor istorice [6]. Dar multiperspectivitatea nu este numai o problemă de schimbare a conținuturilor curriculum-ului de istorie și de utilizare a unei game mai largi de surse, ea este legată de susținerea elevilor de a gândi în termeni istorici asupra trecutului [1, p. 57-58].

În contextul predării istoriei, o *perspectivă multiplă* își propune să atingă trei obiective:

- să determine o înțelegere mai largă a evenimentelor istorice, luând în considerare asemănările și deosebirile dintre relatările tuturor părților implicate;
- să determine o înțelegere mai profundă a relațiilor de tip istoric dintre națiuni sau dintre state vecine sau dintre majoritate și minoritățile din cadrul aceluiași stat;
- să determine o imagine mai clară a dinamicii a ceea ce s-a întâmplat în plan istoric, prin examinarea interacțiunilor dintre popoarele și grupările implicate, precum și a interdependenței lor [4, p. 121].

În lucrarea sa, Robert Stradling identifică trei dimensiuni relevante ale *multiperspectivității:*

- putem vedea evenimentele și procesele istorice dintr-o multitudine de perspective. Pentru aceasta trebuie să știm ce s-a auzit, văzut și simțit, trebuie să aflăm pe cît de credibilă este fiecare sursă, cine sunt autorii, ce rol au jucat, unde se aflau la momentul respectiv, cum au obținut informațiile.
- putem vedea evenimentele și procesele istorice dintr-o multitudine de puncte de vedere. Pentru a face acest lucru, trebuie să înțelegem motivele care stau la baza acestor puncte de vedere diferite. Este nevoie să înțelegem logica din spatele punctului de vedere exprimat, apoi trebuie să de-construim limbajul textului după care se implică colaționarea și analiza informației contextuale cu privire la fiecare sursă care ne permite să înțelegem mai bine de unde vine o persoană care formulează un punct de vedere.
- putem vedea evenimentele și procesele istorice printr-o multitudine de narațiuni și interpretări istorice. Aceasta presupune identificarea diferențelor de interese, de interpretare, de puncte cheie în care se manifestă acordul sau dezacordul între narațiuni [4, p. 17-18].

În felul acesta, *multiperspectivitatea* tinde să extindă aria și profunzimea analizei istorice asupra unei teme sau a unui fenomen particular. Aceasta poate fi atinsă pe mai multe căi:

- analiza conceptelor/ înțelesurilor convenționale cu privire la care dintre perspective sînt sau nu relevante pentru înțelegerea istorică a unui eveniment sau proces. Acest demers implică includerea în analiză a perspectivelor oferite de grupurile și categoriile sociale care au fost mai mult sau mai puțin ignorate;
- analiza modurilor în care diferite perspective se află în relație unele cu altele, cum s-au format unele pe altele, cum au interacționat cei care reprezintă diferite perspective, influențele reciproce, conexiunile și interdependențele care produc o descriere mai complexă a ceea ce s-a întâmplat și de ce.

Multiperspectivitatea în predarea istoriei asigură anumite beneficii acestui proces:

- adaugă o dimensiune suplimentară narațiunii istorice, narațiunea nu este uniliniară;
- pune în lumină influențele reciproce dintre diferitele grupări dintr-o țară, dintre țări vecine, alianțe, rivalități relațiile dintre ocupanți și ocupați;
- aruncă mai multă lumină asupra situațiilor conflictuale prin faptul că ne ajută să înțelegem că acestea adesea apar, persistă și sunt modelate de către interpretări conflictuale în care fiecare parte implicată în conflict atribuie motive și intenții care nu sunt fundamentate pe nici o dovadă specifică, ci reflectă prezumții, idei preconcepute, stereotipuri înrădăcinate de mult timp;
- poate demonstra faptul că, în unele situații istorice, perspectivele sunt legate simbiotic.

În cadrul contextului specific al educației istorice, *multiperspectivitatea* intenționează să-i introducă pe elevi în studiul unui proces: un mod de a analiza dovezile relevante pentru un anumit eveniment sau proces istoric din perspectiva limitelor impuse de factorii fizici, de fidelitățile surselor, atitudinile și prejudecățile acestora etc.

Multiperspectivitatea este susținută de presupunerea că elevii trebuie să înțeleagă faptul că oricine studiază trecutul trebuie să accepte și să tolereze discrepanțe, contradicții, ambiguități, voci opuse, puncte de vedere parțiale, subiectivități și idei preconcepute. Elevii trebuie să fie capabili să treacă peste punctul de vedere propriu sau al grupării lor sociale, culturale sau etnice cărora le aparțin și să înțeleagă cum percep alții evenimentele și transformările istorice. Aceasta se poate realiza pe diferite căi: să studieze o caricatură sau o fotografie și să scrie, pe baza lor, notițe din perspective diferite; să citească un fragment dintr-un text și să-și imagineze cum ar reacționa elevii din alte țări sau din alte grupuri și cum l-ar interpreta; să analizeze un articol dintr-un ziar care prezintă un anu-

mit eveniment istoric de importanță internațională și să identifice modalitatea de abordare utilizată de către jurnalist și să reflecteze la căile diferite de redactare a fragmentului, care a fost scris de un jurnalist dintr-o altă țară, implicată în același eveniment.

Multiperspectivitatea necesită o analiză asiduă a modului în care interacţionează diferite perspective, deoarece fiecare din ele este partea unui tot întreg. Aceasta este destul de greu de realizat, deoarece profesorul se confruntă cu un şir de probleme:

- Din punctul de vedere al profesorului de istorie apare dubla problemă a timpului şi a flexibilităţii curriculum-ului. Utilizarea unei reale multiplicităţi de perspective în predare şi asigurarea oportunităţilor de analiză şi contextualizare a fiecăreia dintre acestea solicită mult timp. O abordare autentic pluralistă a istoriei este dificilă în condiţiile în care curriculum-ul de istorie este bogat în conţinuturi, iar profesorului i se cere să acopere un număr mare de teme într-o perioadă relativ scurtă de timp. Multiperspectivitatea cere o structură a curriculum-ului de istorie care să fie flexibilă.
- Din punctul de vedere al editării manualelor, posibilitatea de a utiliza multiperspectivitatea este adesea limitată de spaţiu şi de costuri. A aborda o problemă sau o temă dintr-o multitudine de perspective presupune mult mai multe pagini decât ar fi în mod normal cazul într-o naraţiune convenţională de manual.
- Deseori manualul reflectă opinia autorului, sursele sunt selectate pentru a demonstra veridicitatea opiniei autorului. In acest caz, profesorul poate apela la manualele de alternativă, la surse suplimentare pentru a acoperi golul informaţional şi a realiza o multiperspectivitate reală;
- Problema cunoaşterii limitate a unor limbi străine. În condiţiile abordării unor teme de ordin european, mondial, avem acces la diferite surse pe paginile internetului într-o limbă străină, deci utilizatorul ar trebui să cunoască fluent limba, cel mai frecvent engleza.
- E necesar accesul la un număr cît mai mare de surse - crestomaţii cu imagini, grafice, scheme, hărţi, documente, secvenţe din surse mass-media etc.
- Aşa cum am văzut, multiperspectivitatea solicită din partea elevului şi o abordare empatică. Dar empatia poate fi dificilă pentru elevi. Atunci când studiem istoria încercăm să recreem sentimentele şi experienţele oamenilor care au trăit în trecut şi că pentru a realiza aceasta trebuie adesea să încercăm să suspendăm presupoziţiile şi perspectivele noastre moderne. Empatia nu este la libera alegere, profesorii de istorie trebuie să găsească modalităţi de a-şi ajuta elevii să exerseze aceste abilităţi.
- Multiperspectivitatea mai adaugă o complicaţie. Cu cât sunt introduse mai multe niveluri şi perspective în naraţiunea istorică, cu atât mai complexă devine aceasta, iar elevilor le este tot mai greu să elaboreze judecăţi

și să tragă concluzii, mai ales atunci când au de-a face cu perspective, interpretări și concluzii divergente și contrastante. Profesorul trebuie să găsească mijloacele prin care să facă conexiunile și interdependenţele mai tangibile și mai puţin abstracte pentru elevii [5, p. 21-25].

În această arie de abordări, constatăm că *perspectiva multiplă* în studierea istoriei nu constituie doar un mod de a le prezenta elevilor un număr mai mare de abordări, ci și de a-i ajuta să își însușească unele abilităţi analitice, moduri de a gândi în plan istoric și posibilitatea de a se transpune în pielea unui personaj istoric, ceea ce este necesar pentru a examina un eveniment istoric și pentru a înţelege mai bine ceea ce s-a întâmplat și de ce. Aceste competenţe și modalităţi de acţiune trebuie exersate în mod sistematic și consecvent. Dar nu este întotdeauna posibil ca perspectivele cu privire la anumit eveniment să fie identificate numai cu referire la conţinutul specific al unui text. Este esenţial ca elevii să plaseze diversele puncte de vedere într-un context.

Referințe bibliografice:

1. Manea M. Predarea istoriei secolului 20. Buzău: Tipogrup press, 2002.
2. Petrovschi N. Didactica istoriei în educația postmodernistă. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2014.
3. Petrovschi N. Inovația didactică în studiul istoriei. În: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 2(66), pp. 45-51.
4. Stradling R. Să înţelegem istoria secolului XX. Bucureşti: Sigma, 2002.
5. Stradling R. Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori. București, 2014.

CZU: 373.025
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p186-192

RECONFIGURAREA ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE PRIN PRISMA IMPLEMENTĂRII CURSURILOR INTEGRATE[1]

Viorel BOCANCEA,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
vibocancea@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-7055-678X

Rezumat: *Educația STEM reprezintă o direcție necesară în formarea-dezvoltarea elevilor, care urmărește stimularea învățării științelor naturii aplicate în tehnologie și inginerie, cu un raționament logico-matematic permanent. Modelul transdisciplinar de reconfigurare a procesului de învățare a disciplinelor curriculare Matematică și Știință din perspectiva abordării STEM presupune dezvoltarea și implementarea disciplinei opționale integrate Educație STEM. Spre deosebire de alte discipline integrate, acest curs va atinge obiectivele educației STEM prin studierea aplicațiilor practice ale tehnologiilor moderne utilizate în aceste domenii. Cursul ar putea fi axat pe conținut transversal. Aceste conținuturi se vor concentra pe probleme globale ale umanității, cum ar fi eficiența energetică, agricultura ecologică etc.*

Cuvinte-cheie: *reconfigurare a învățării, curs opțional, curs integrat, educație STEM.*

Abstract: *STEM education represents a necessary direction in the training-development of students, which aims to stimulate the learning of natural sciences applied in technology and engineering, with a permanent logical-mathematical reasoning. The transdisciplinary model for reconfiguring the learning process of the Mathematics and Science curricular subjects from the perspective of the STEM approach involves the development and implementation of the integrated optional subject STEM Education. Unlike other integrated disciplines, this course will achieve the goals of STEM education by studying the practical applications of modern technologies used in these fields. The course could be focused on cross-curricular content. These contents will be focused on global issues of humanity such as energy efficiency, organic agriculture etc.*

Keywords: *reconfiguration of learning, optional course, integrated course, STEM education.*

---

1. Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Introducere. Studiul experienţelor anterioare de analiză a procesului de învăţare din învăţământul general pentru disciplinele Fizica, Chimia, Biologia, Geografia a permis determinarea aspectelor reflectate în procesul de învăţare a fizicii care urmează a fi evaluate:

1. Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.

2. Abordarea interdisciplinară şi pluridisciplinară, care propune realizarea unor situaţii complexe, utilizând unităţile de conţinut şi unităţile de competenţe, care se formează în cadrul unui grup de discipline şcolare.

3. Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităţilor de învăţare autonomă.

4. Corelarea cu procesele de globalizare, internaţionalizare, europenizare, tehnologizare etc.

5. Implicarea activă a elevilor în diferite activităţi.

6. Promovarea valorilor general umane.

Analizând diverse modele specifice disciplinelor ariei curriculare Matematică și Științe, s-a constatat că etapele *modelului învățării experiențiale*, dezvoltat de către D. Kolb, in baza teoriilor lui J. Dewey, K. Lewin şi J. Piaget, au o corespondenţă directă cu etapele formării/ dezvoltării conceptelor ştiinţifice. Învăţarea experienţială intervine atunci când elevul se implică într-o activitate, o revizuieşte in mod critic, trage concluzii utile şi aplică rezultatele intr-o situaţie practică. Astfel elevii devin conştienţi de regulile ce guvernează fizica, sunt deschişi spre comunicare şi colaborare. O astfel de abordare permite elevilor să-şi asume responsabilitatea învăţării.

Conținutul de bază. Modelul transdisciplinar de reconfigurare a procesului de învăţare a disciplinelor ariei curriculare Matematică și Științe din perspectiva abordării STEM este reprezentat în figura 1. Nucleul acestuia este o disciplină integrată în baza conceptului STEM. Metodele oportune în elaborarea produselor de învățare STEM, servesc cadrului didactic în calitate de instrumente pentru realizarea obiectivelor schițate în procesul de învățământ. Metodele alese sunt adecvate, dacă acestea îndeplinesc funcțiile cognitivă, formativ-educativă, motivațională, instrumentală și normativă. Astfel, metodele de învățământ specifice abordării STEM, vor face parte din metodologia STEM. Aceste metode sunt componentele de bază a strategiilor STEM:

- abordarea integrată a conținuturilor STEM;
- învățarea bazată pe probleme/situații-problemă;
- învățarea experiențială prin investigare/cercetare /descoperire;
- învățarea prin proiecte, mai ales proiecte inginerești/tehnologice;
- învățarea prin cooperare;
- învățarea prin implicare activă.

Pentru fizică, de exemplu, mai potrivite sunt strategiile de tip experimental:

- Învățarea prin problematizare;

- Învățarea prin descoperire;
- Învățarea prin proiecte.

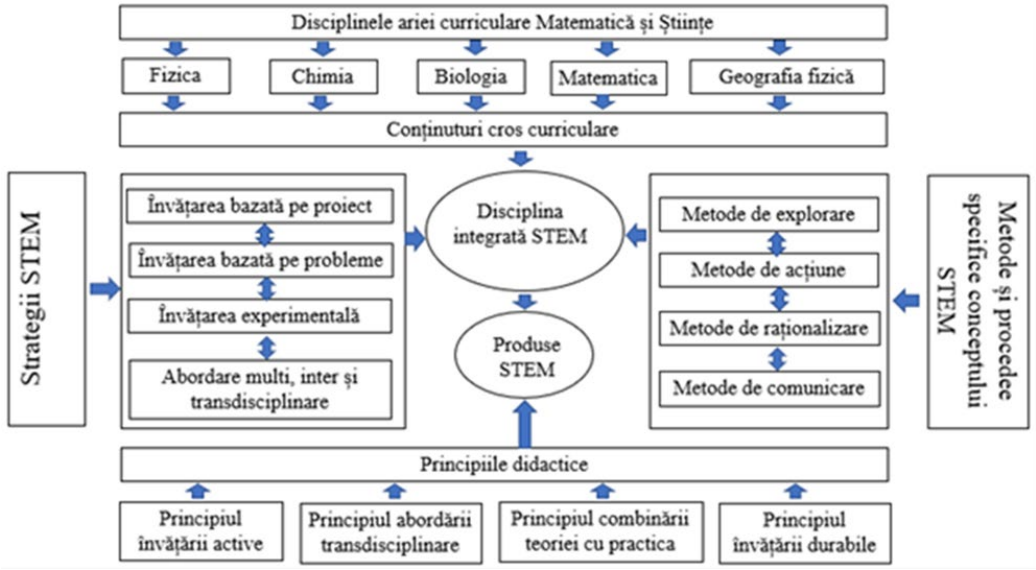


Figura 1. *Modelul învățării transdisciplinare în baza conceptului STEM la aria curriculară Matematică și Științe*

Bazele teoretico-metodice ale elaborării cursurilor integrate la Științe pentru învățământul general au fost expuse în anul 2000 (autor Yavoruc Oleg) [1]. Prin *cursuri integrate* în această cercetare se au în vedere cursurile școlare studiate de elevi ce au scopul:

- aprofundării și extinderii cunoștințelor interdisciplinare (cunoștințe comune pentru discipline conexe),
- sistematizării și generalizării acestor cunoștințe,
- formării deprinderilor comune disciplinelor conexe,
- soluționării altor probleme educaționale, care au la bază diverse manifestări ale integrării științifice.

În Republica Moldova în 2006 a fost cercetată Conceptualizarea și proiectarea disciplinei integrate Științe în învățământul gimnazial în teza de doctor, (autor Adelhaida Kerekeş [2]). Proiectarea unui currículum integralizat din perspectivă inter/transdisciplinară pentru liceeni, profil umanist, a fost realizată în teza de doctor Formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică la liceeni în context inter/transdisciplinar în 2009 (autor Franțuzan Ludmila) [3]. În aceste cercetări s-a demonstrat că implicarea elevilor în activități de învățare integrate transformă învățarea într-o activitate constructivă, cu o atitudine deschisă și plină de motivație, schimbă relația cu informația și-i determină pe elevi să caute elemente de noutate care să aducă plus valoare activităților de învățare realizate.

Pornind de la ideea modelului învățării transdisciplinare în baza conceptului STEM la aria curriculară Matematică și Științe (fig. 1), se conturează necesitatea

unei discipline integrate opționale Educația STEM. În viziunea cercetătorului S. Cristea „educația STEM definește o direcţie necesară în formarea-dezvoltarea elevilor şi studenţilor în societatea informaţională, bazată pe cunoaştere, care vizează stimularea învăţării ştiinţelor naturii aplicate în tehnologie şi inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică” [4, p. 55]. Cursul elaborat în baza modelului susnumit, nu va fi doar un curs integrat, deși abordarea integrată rămâine a fi una din condițiile necesare, dar nu și suficiente al conceptului STEM. Acest curs va avea statutul de curs opțional și va integra cunoștințele de la studiul disciplinelor Fizică, Astronomie, Chimie, Biologie, Geografie. Cursul ar putea fi axat pe conținuturi cros curriculare (de exemplu, tipurile de energie și transformarea acestora, formele materiei și interacțiunea acestora etc). Aceste conținuturi vor fi axate pe probleme globale ale omenirii cum ar fi eficiența energetică, agricultura organică, zero- deșeuri, carbon footprint ș.a. Acest curs va realiza obiectivele educației STEM, dacă va studia aplicații practice ale tehnologiilor moderne, utilizate în aceste domenii.

Realizarea proiectelor STEM/STEAM la această disciplină, dar și la disciplinele Fizică, Astronomie, Chimie, Biologie, Geografie, va permite implicarea elevilor în cercetarea și căutarea de soluții pentru probleme autentice. Trăsăturile distinctive ale proiectelor STEM sunt:

- Presupun o abordare pluri-, inter- sau transdisciplinară.
- Aplicarea imediată a cunoștințelor la elaborarea unui produs.
- Au la bază deprinderea de noțiuni practice de Programare, Robotică, Electronică, Mecanică etc.

Cercetarea întreprinsă în cadrul unui proiect STEM/STEAM nu poate fi monodisciplinară. De exemplu: hrănirea păsărilor pe timp de iarnă nu este o activitate STEM. Cercetarea traseului de migrație al păsărilor ar putea fi realizată în cadrul unui proiect STEM. Abordare multidisciplinară încă nu garantează că activitatea este din domeniul STEM. De exemplu, explicarea mișcării peștelui cu referință la principiul acțiunii și reacțiunii din mecanică clasică, reprezintă o abordare multidisciplinară, dar nu și o abordare aplicată.

Pentru argumentarea necesității acestui curs și identificarea rolului acestuia în reconfigurarea învățării a fost analizată oferta disciplinelor opționale propusă pe site-ul MEC. În conformitate cu Reperele conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale [5] „Disciplina opţională este o disciplină de învăţământ propusă la alegere elevilor, diferită de cele existente în trunchiul comun, care are drept scop aprofundarea, extinderea, integrarea şi inovarea cunoştinţelor elevului din unul sau mai multe domenii” [5, p. 6]. Numărul opționalelor de la Științe, Tehnologii, Matematică, profilul umanist și celelalte profiluri este reprezentat în fig. 2.

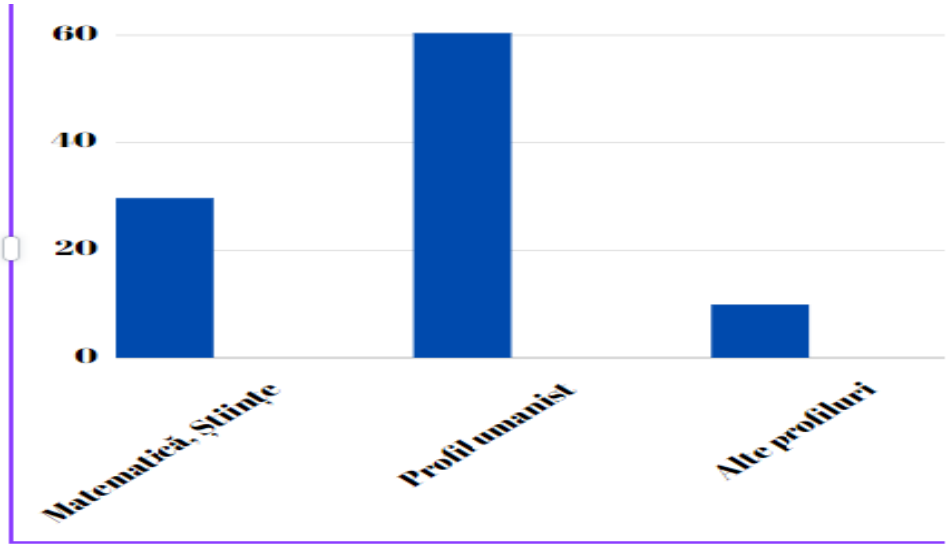


Figura 2. *Procentul opționalelor de la Matematică, Științe, Tehnologii comparativ cu procentul opționalelor la profilul umanist și alte profiluri*

Din fig. 2 se observă că la Științe, Tehnologii, Matematică se recomandă 28 cursuri (29,8 %) din numărul total de 94 de cursuri opționale. La profilul umanist numărul acestora este de două ori mai mare – 57 de cursuri ce reprezintă (60,6 %). Această situație reflectă alegerea profilului în clasele liceale, unde la profilul umanist în 2023 vor fi admiși la susținerea examenelor de BAC circa 52,2 % din numărul total de elevi admiși, iar la profilul real circa 46, 1 % din elevii admiși.

Dacă analizăm tipologia cursurilor opționale, incluse în oferta MEC, atunci observăm că majoritatea sunt cursuri monodisciplinare. De exemplu, Matematica pentru isteți, Inițiere în securitate IT, Informatica (clasa II-IV) ș. a. Doar opt cursuri (aproximativ 28, 6 % din cursurile opționale la Științe, Tehnologii și Matematică) reprezintă cursuri integrate. Lista acestora este prezentată în continuare:

1. Autovehicule: comportament şi siguranţă, cl X-XII.
2. Educație pentru sănătate cl V-XII (română).
3. Educație în bioetica.
4. Produsele chimice și Securitatea personală.
5. Robotica (III-XII)
6. Chimia și explorarea mediului
7. Educația ecologică.
8. Surse de energie regenerabile (clasele VII-IX).

Analizând curricula acestor cursuri, putem constata că unele cursuri au un număr mic de activități practice recomandate. Prin urmare, metodologia aplicată nu corespunde conceptului STEM. De exemplu, cursul opțional „Autovehicule: comportament şi siguranţă, cl X-XII” [6] conține doar următoarele activități practice:

- inspecția tehnică periodică (proiect);
- așezarea la volan în diferite tipuri de autovehicul (controversă constructivă);
- conducerea preventivă: iarna, primăvara, vara, toamna, în intersecții, în zone muntoase, în zone rurale, în zone urbane (proiect).

Din punct de vedere al educației STEM prezintă interes conținutul următoarelor cursuri opționale:

- Robotica (III-XII) [7].
- Surse de energie regenerabile (clasele VII-IX) [8].

Primul curs a fost elaborat în cadrul proiectului RoboClub și este implementat cu succes în mai multe instituții de învățământ, biblioteci, centre private. Acesta include activităţi de modelare (de exemplu, asamblarea şi dezasamblarea modelelor elementelor de execuţie de tip braţe mecanice, dispozitive de manevrare, dispozitive de apucare, dispozitive dedicate ș.a.), activităţi de joc (de exemplu, competiţii de roboţi comandaţi manual), dar și realizarea proiectelor (de exemplu, instalarea şi conectarea senzorilor modelelor de roboţi: Punctul de control, Şoricelul inteligent, Exploratorul, Jucătorul de popice, Broscuța inteligentă ș. a.). Acest curs este susținut de organizarea anuală a concursului național de robotică First LEGO League, unde elevii se întrec la așa probe ca Robotul în misiune, proba proiectelor ș.a.

Cursul opțional „Surse de energie regenerabile (clasele VII-IX)" conține activități practice (de exemplu, identificarea surselor de energie din localitatea natală), proiecte (de exemplu, utilizarea energiei solare), dar și activități de genul construcția unor instalații simple/modele, (de exemplu, pentru prelucrarea biomasei) și efectuarea unor experimente pentru obținerea energiei din biomasă. Experiența acumulată în predarea acestor două cursuri sub aspectul integrării conținuturilor și a metodologiei utilizate, cu siguranță merită o atenție deosebită la elaborarea cursului opțional integrat Educația STEM.

Concluzii

Conceptualizarea analitică și elaborarea reperelor metodologice privind dezvoltarea curriculumului școlar v-a propune soluții pentru problemele cu care se confruntă învățământul din Republica Moldova. Printre acestea se regăsește problema restabilirii echilibrului dintre numărul elevilor de la profilul umanist și cel real. Luând în considerație faptul, că pentru funcționarea sectorului real în economie, acest raport ar trebui să fie invers, constatăm provocarea cu care se confruntă societatea – lipsa unui echilibru dintre specialiștii formați în domeniul STEM și cei formați în domeniul științelor socio-umane. Răspuns la această provocare societală este educația STEM, care reprezintă o direcţie necesară în formarea-dezvoltarea elevilor, care vizează stimularea învăţării ştiinţelor naturii aplicate în tehnologie şi inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică. Aceste aspecte se vor regăsi în Reperele metodologice pentru dezvoltarea

curriculumului școlar din perspectiva competențelor cheie/transdisciplinare pentru ariile curriculare.

Este oportună revederea ariilor curriculare existente. În locul ariei curriculare „Matematică și Științe” ar putea să apară aria curriculară Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică, care ar permite o racordare mai eficientă a formării competențel r- cheie din domeniul STEM.

Referințe bibliografice:

1. Яворук А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02: Челябинск, 2000. 332 с.
2. Kerekeş, A. Conceptualizarea şi proiectarea disciplinei integrate Ştiinţe în învăţământul gimnazial. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, IȘE, 2006.
3. Franţuzan, L. Formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică la liceeni în context inter/transdisciplinar. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, IȘE, 2009.
4. Cristea S. Educația STEM. În: Didactica Pro… nr. 1 (119), 2020. Chișinău pp. 54-56. ISSN 1810-6455. Disponibil în IBN: 9 martie 2020. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/97658 (categoria C).
5. Achiri I. et. al. Reperele conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale. Chișinău, IȘE, 2017. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_conceptuale_privind_elaborarea_curricumului_la_disciplinele_optionale_0.pdf
6. Autovehicule: comportament şi siguranţă, cl X-XII https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_autovehicule_comportament_si_sigurantafinalmeccsite.pdf
7. Robotica (III-XII). https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum_robotica_2015-07-17_0.pdf
8. Surse de energie regenerabile (clasele VII-IX). https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_surse_de_energie_regenerabile_20.11.2015_dupa_cnc_red_final.pdf

CZU: 373.5.091(477)
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p193-197

EDUCATIONAL LOSSES OF STUDENTS OF BASIC SECONDARYEDUCATION: THE UKRAINIAN EXPERIENCE OF DIAGNOSTIC AND COMPENSATION

Mykola HOLOVKO,
doctor in pedagogy,
Senior Researcher, Deputy Director for Science
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Educational Sciences, Kyiv, Ukraine
m.golovko@ukr.net
ORCID iD: 0000-0002-8634-591X

Rezumat: *Articolul actualizează problema diagnosticării și compensării pierderilor educaționale ale elevilor din învățământul secundar general cauzate de întreruperile îndelungate în învățământ din cauza situațiilor de urgență. Au fost analizate domeniile de compensare a pierderilor educaționale, principalele fiind creșterea duratei de învățământ, programe educaționale corective pentru anumiți elevi sau o clasă separată, tehnologii de învățare adaptativă pentru anumite grupuri de elevi cu nevoi educaționale relevante, programe de scurtă durată, entru a compensa pierderile educaționale prin procesarea suplimentară a problemelor individuale în timp suplimentar. Atenția se concentrează asupra problemei compensației pentru pierderile educaționale pe scară largă ale studenților din învățământul secundar general din Ucraina cauzate de agresiunea armată, care a dus la distrugerea infrastructurii educaționale, la încălcarea unui mediu educațional sigur și la interacțiunea participanților la procesul educational, din cauza strămutărilor forţate în interiorul ţării şi în străinătate.*

Cuvinte-cheie: *pierderi educaționale; elevii din învățământul secundar de bază; mecanisme de diagnosticare şi compensare a pierderilor educaţionale.*

Abstract: *The article updates the problem of diagnosing and educational losses compensating of students of general secondary education caused by long interruptions in education due to emergency situations. The areas of compensation for educational losses were analyzed, the main ones being the increase in the duration of education, corrective educational programs for specific students or a separate class, adaptive learning technologies for certain groups of students with relevant educational needs, short-term programs to make up for educational losses with additional processing of individual issues in additional time. Attention is focused on the problem of compensation for large-scale educational losses of students of general secondary education of Ukraine caused by armed aggression, which led to the destruction of educational infrastructure, violation of a safe educational environment and interaction of participants in the educational process due to forced displacement within the country and abroad.*

Keywords: *educational losses; students of basic secondary education; mechanisms of diagnosis and compensation of educational losses.*

One of the urgent problems of modern world educational practices is the search for mechanisms for diagnosing and overcoming educational losses, as a factor that negatively affects the quality of education and deepens educational inequalities. Under the educational losses of students of general secondary education is meant the gaps in knowledge, abilities and skills that arise in students as a result of planned or unplanned stops in the educational process, caused by external factors that do not depend on the students of education, or circumstances of a personal nature. There is a comparing of the level of real learning results of a group of students or a specific student with the expected results determined by education standards to characterize the degree of educational losses.

Educational losses are considered in a broad context to assess the losses of the educational system, educational process and learning outcomes. They have a cumulative effect and limit an individual's capabilities, as well as reduce the pace of his intellectual, social, emotional, and psychological development.

Educational losses are associated with losses in knowledge, abilities, skills, rates of academic development of a particular student, caused by long breaks in education. The main factors in the occurrence of educational losses are summer vacations, which are the normal operating conditions of the educational system, after which the level of success of students usually decreases and the gap between their academic results increases. Therefore, at the beginning of the new academic year, teachers implement a system of organizational and pedagogical measures aimed at their compensation (repetition of educational material, updating of educational and cognitive activities etc.).

Emergency situations caused by man-made crises, pandemics, and the introduction of martial law are an extremely powerful factor that causes large-scale educational and training losses. After all, a long-term suspension of traditional education (for several months) leads to significant losses of the gross domestic product over the next few decades.

Although educational losses are also present during face-to-face education, they grow rapidly in the conditions of the transition to a remote form of organization of the educational process, in particular, when education is mainly carried out in an asynchronous mode. The study of the advantages and disadvantages of the international practice of distance learning against the background of quarantine restrictions caused by the coronavirus infection shows that the replacement of traditional forms of organization of the educational process led to significant educational losses and had a noticeable impact on the global processes of social and economic development: educational losses negatively affect the personal development of students education; deepen inequalities in education due to growing educational gaps and affect the well-being of a specific person and the state as a whole in the future.

The level of educational attrition is influenced by family income, since children from wealthier families have more modern equipment and better access to

the Internet. Parents' education and their activity in participating in the educational process, interest in the child's education and support, willingness and ability to create a suitable educational space at home and provide didactic materials for distance learning also have an impact. Educational losses have a cumulative effect and negatively affect the personal development of education seekers, deepen inequalities in education due to the growth of educational gaps, and it will significantly affect the well-being of a specific person and the state as a whole in the future (Liao et all., 2022).

During distance education, educational losses grow in proportion to its duration and accumulate regardless of the peculiarities of the educational systems of different countries. The main factors that lead to the accumulation of educational losses in online education are the imperfection of technologies for the organization of distance education; lack of digital learning tools with appropriate technical characteristics that education seekers and teachers have to have, as well as access to uninterrupted and high-speed Internet; insufficient level of formation of digital literacy and competence of self-training educational and cognitive activities among students, and therefore a constant need for active feedback from teachers; insufficient level of development of digital competence among teachers, their readiness to apply distance learning technologies in practice; parents' unwillingness to provide support for children's online education etc.

Educational losses are especially noticeable for the science education field of general secondary education and the disciplines of fundamental training of future technical specialists, as mastering them remotely, pupils and students do not have the opportunity to work with real devices in laboratories, which negatively affects the formation of experimental skills.

The main mechanisms for compensating educational losses are: increasing the duration of education due to the reduction of vacations; introduction of a six-day school week; implementation of accelerated education programs, which involve the consolidation of educational material and focusing on the key issues of the program; adjustment educational programs in the form of individual classes for an individual student or group of students; adaptive learning technologies, in which the class is divided into separate groups that work outside the main school hours to eliminate specific gaps in knowledge and skills in accordance with the educational needs of the students; short-term programs to make up for educational losses, aimed at additional processing of certain issues during extracurricular hours or during weekends etc. Such programs provide for the individualization of the educational process and high motivational, physical and psycho-emotional activity of those seeking education. Therefore, preliminary diagnosis is an extremely important stage. The mechanism for its implementation should be a system of educational measurements based on standardized tools (standardized testing at the final stages of primary and basic education, nationwide monitoring of the quality of education, local monitoring of certain categories of education

seekers, digital platforms for measuring educational losses etc.) (Topuzov et all., 2023).

The problem of educational losses among students of general secondary education in Ukraine has worsened in the conditions of martial law. The increase in educational losses is due to the destruction of educational infrastructure, damage to educational institutions, disruption of traditional communications of subjects of the educational process, forced displacement of students and teachers within the country and abroad. At the same time, occasionally, distance learning is the only means of access for applicants to educational services.

The use of traditional methods of compensation for educational and training losses is complicated by the presence of different categories of students, depending on their location: temporarily occupied territories; de-occupied territories; territories near active combat zones; relatively safe areas; abroad.

In view of this, it is urgent to develop comprehensive mechanisms for compensation of educational losses, which take into account the peculiarities of different categories of students of general secondary education. Considering these circumstances, the most relevant are:

specification of mandatory learning outcomes and definition of key elements of the content of learning school subjects and diagnosis of the levels of their formation; offloading and strengthening the flexibility of educational programs; development and filling up of open digital educational platforms and resources that can be dynamically updated taking into account the educational needs of specific categories of education seekers; development of a system of didactic materials for diagnosing and compensating of educational losses; development of methodological recommendations for teachers; creation of organizational and economic mechanisms to provide teachers and students of education with modern digital means of education, first of all, students from socially vulnerable categories; improving communications between participants in the educational process; development of digital literacy in students and teachers; implementation of educational programs for training graduates of pedagogical universities and improving the qualifications of teachers regarding the organization of distance and mixed learning, the use of diagnostic tools and technologies for compensation of educational losses; development of methodical systems that support individual educational trajectories of students; introduction of updated financing mechanisms for measures to compensate educational losses and pay teachers; strengthening the partnership of educational institutions, students, teachers, parents and the community regarding the development of mechanisms for compensation of educational losses, taking into account specific safety, material and technical, socio-economic conditions.

Bibliographic references:

1. Liao H., Ma, S, & Xue, H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*, *75*, 101847. doi: https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847. (in English).
2. Topuzov O., Holovko, M., & Lokshyna, O. (2023). Educational Losses During Martial Law: Problems of Diagnosis and Compensation. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 5–13. doi: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13. (in Ukrainian).

CZU: 37.01:34(477)
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p198-204

REGULATORY AND LEGAL PROVISION OF INTERNAL CONTROL AND EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Svitlana NAUMENKO,
candidate of pedagogical sciences, senior researcher,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences,
Kyiv, Ukraine
sveta_naum@ukr.net
ORCID iD: 0000-0002-8279-4427

Svitlana HOLOVKO,
candidate of historical sciences, senior researcher, associate professor,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences,
Kyiv, Ukraine
sveta_holovko@ukr.net
ORCID iD: 0000-0003-0795-7166

Rezumat: *Articolul analizează prevederile normative și legale de control intern și evaluarea calității instituțiilor de învățământ secundar general din Ucraina. Sunt analizate legislația de bază a Ucrainei privind educația, actele normative care reglementează raporturile juridice în domeniul învățământului școlar și funcționarea sistemului intern care asigură calitatea învățământului în instituțiile de învățământ secundar general. S-a ajuns la concluzia că Ucraina a format un sistem integrat de prevederi normative și legale de control intern și evaluare a calității învățământului școlar. În același timp, instituțiile de învățământ au o autonomie destul de largă în ceea ce privește crearea și funcționarea propriului sistem intern de asigurare a calității.*

Cuvinte-cheie: *calitatea educației; sistemul de asigurare a calității instituției de învățământ secundar general; suport normativ și legal al sistemului intern al calității educației.*

Abstract: *The article analyzes the regulatory and legal provision of internal control and quality assessment of general secondary education institutions in Ukraine. The basic legislation of Ukraine on education, normative acts that regulating legal relations in the field of school education and the functioning of the internal system that provides the quality of education in institutions of general secondary education are analyzed. It was concluded that now Ukraine has formed an integrated system of normative and legal provision of internal control and evaluation of the quality of school education. At the same time, educational institutions have a fairly wide autonomy regarding the creation and functioning of their own internal quality assurance system.*

Keywords: *quality of education; quality ensuring system of general secondary education institution; regulatory and legal support of the internal education quality system.*

The level of education is one of the main indicators of the quality of life and well-being of society, an instrument of the country's economic growth. According to the Law of Ukraine "On Education" (2017) [2] ensuring the quality of education and educational activity determines the principles of state policy in the field of education in Ukraine and the principles of educational activity (Article 6).

The components of education quality are: (1) the quality ensuring system in educational institutions (the internal system of education quality assurance); (2) the system of external assurance of the quality of education; (3) system of quality ensuring in the activities of management bodies and institutions that provide external ensuring of the quality of education (Article 41) [2].

The internal system of ensuring the quality of education (internal control and evaluation of the quality of education) is "a set of conditions, procedures and measures in an educational institution that ensure the effectiveness of educational and management processes that directly affect the quality of the learning outcomes of students, ensure the formation of key competencies in them, and also contribute to the comprehensive development of the personality of the acquirers" [5]. That is, such characteristics of schools as their type, location, operating conditions (personnel, financial, material and technical and other potentials) etc., directly or indirectly affect the quality of educational activities and the quality of education in this school. The introduction of an internal quality ensuring system at the school (observation and follow-up of its components, making management decisions to improve its indicators etc.) allows: (1) to increase the quality of education and educational activities, the quality of educational services, confidence in learning results; (2) constantly improve the educational environment, student evaluation system, pedagogical activities, management processes; (3) to ensure the transparency of the activity of the educational institution and its readiness for changes in the interests of the participants of the educational process etc. [5].

Therefore, by studying and constantly improving the components and procedures of the internal system of ensuring the quality of education, the educational institution can improve the quality of its activities.

The list of components that make up the internal system of ensuring the quality of education is defined in the Law of Ukraine "On Education" (Article 41): strategy (policy) and procedures for ensuring the quality of education; system and mechanisms for ensuring academic integrity; published criteria, rules and procedures for evaluating of education seekers, pedagogical (scientific-pedagogical) activities of pedagogical and scientific-pedagogical workers, and managerial activities of heads of educational institutions; ensuring the availability of the necessary resources for the organization of the educational process and

information systems for effective management of the educational institution and other procedures and measures [2].

At the same time, an important component of the internal system of education quality is defined by the fact of systematic implementation of internal monitoring of education quality by educational institutions.

The Law of Ukraine "On Comprehensive Secondary Education" (2020) [1] specifies the provisions of the basic legislation with an emphasis on comprehensive secondary education. In particular, it is noted that: 1) the internal system of ensuring the quality of education is formed by the school and should include mechanisms for ensuring academic integrity, in particular, the procedure for identifying and establishing the facts of violations of academic integrity by teaching staff and students, as well as the types of academic responsibility for specific violations of academic integrity; 2) methodological recommendations on the formation of the internal system of ensuring the quality of education are developed by the central executive body for ensuring the quality of education [1].

Methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of education in institutions of general secondary education (2020) [5] (hereinafter – Methodological recommendations), which were approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, provided a definition of the concept of "internal system for ensuring the quality of education", outlined its significance for the institution of general secondary education (school) and three stages of formation of the internal system are stated: (1) determination of the components of the internal system; (2) ensuring the functioning of internal system components; (3) self-evaluation of educational and management processes of the school for their further improvement.

The Methodological Recommendations emphasize that each school must create its own Regulation on the internal system of education quality ensuring (hereinafter referred to as the Regulation), which prescribes the goals of the internal system and its components, the necessary conditions for the functioning and development of the components, and the self-evaluation mechanism. The Regulation must necessarily contain information on the frequency of self-assessment.

Not only the school directorate (principal and his deputies) and teaching staff, but also students, parents or other legal representatives of students, experts in the field of general secondary education and management, representatives of the local community etc., should participate in the development of the Regulations.

The regulation is approved by the pedagogical council of the school and approved by the order of the director. It is expedient to acquaint all participants of the educational process with the content of the Regulation. It should be posted on the school's website.

In the Methodological Recommendations, the components of the internal system of ensuring the quality of education are grouped into four directions of

the educational activity of the school: (1) educational environment; (2) student evaluation system; (3) pedagogical activities of teachers; (4) management processes [5]. They correspond to the four areas of evaluation of the educational and management processes of the educational institution and the internal system of ensuring the quality of education (paragraph 6), defined in the "Procedure for conducting an institutional audit of institutions of general secondary education" (2019) [3].

This was done so that the school's self-evaluation was carried out in accordance with the directions, requirements/rules, criteria, indicators used during the institutional audit (external evaluation) [5], so the results of the external evaluation and self-evaluation could be compared.

The Methodological Recommendations emphasize the autonomy of the educational institution as to determining the components of the internal quality system. However, it is emphasized that its mandatory component should be mechanisms for ensuring academic integrity.

The second stage of the formation of the internal quality system (ensuring the functioning of its components) involves the development of a strategy (policy) for ensuring the quality of education, during which the criteria, mechanisms, rules and procedures for ensuring the functioning of the internal system components and procedures for studying their effectiveness are determined. Self-assessment is the third and final stage of internal quality system formation. The Methodological Recommendations emphasize the importance of self-evaluation for the school (studying and evaluating the effectiveness of the functioning of the internal system for the purpose of improving educational and management processes, in particular for making appropriate management decisions regarding the improvement of the internal system, determining priority directions for improving educational and management processes, analyzing trends in educational school activities and adjusting its annual work plan and/or development strategy, analyzing the dynamics of evaluation of the educational activity of the school by teaching staff, students, and parents (by comparing the results of the survey of the participants of the educational process over several years) [5]). At the same time, emphasis is placed on the autonomy of the educational institution regarding self-evaluation mechanisms.

The rules of self-evaluation and the models of its implementation are also defined (annual or periodic comprehensive, for certain areas of educational activity or for individual levels of education, or other models). It is emphasized that a comprehensive self-assessment should be conducted a year before the planned institutional audit of the school, which, in turn, is conducted no more than once every 10 years. The methods of collecting information and processing its results are described.

Attention is drawn to the fact that the results of the self-assessment should be considered at a meeting of the pedagogical council, discussed with representa-

tives of students and parents, and published on the school's website (to ensure the transparency and informational openness of the educational institution).

Regulatory and legal provision of internal control and evaluation of the quality of education in educational institutions of Ukraine is also regulated by the "Procedure for monitoring the quality of education" (2020) [4], approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. This document contains information about internal monitoring, which is initiated and conducted by the educational institution, the school, in particular. The stages of monitoring, methods of collecting and processing information, forms of monitoring etc. are specified.

Appendix 1 to the "Procedure for conducting an institutional audit of institutions of general secondary education" (2019) [3] contains criteria and indicators for evaluating the educational and management processes of the educational institution and the internal system of ensuring the quality of education. In particular, for each of the four areas of evaluation of the educational activity of the educational institution, the following are defined: 1) requirements/rules for the organization of educational and management processes and for the internal system of ensuring the quality of education; 2) evaluation criteria; 3) evaluation indicators; 4) methods of information collection. These criteria can be useful during the preparation and implementation of internal control and evaluation of the quality of education in the school.

Thus, today Ukraine has formed an integrated system of regulatory and legal support for internal control and evaluation of the quality of education in schools, the structure of which is shown in figure 1.

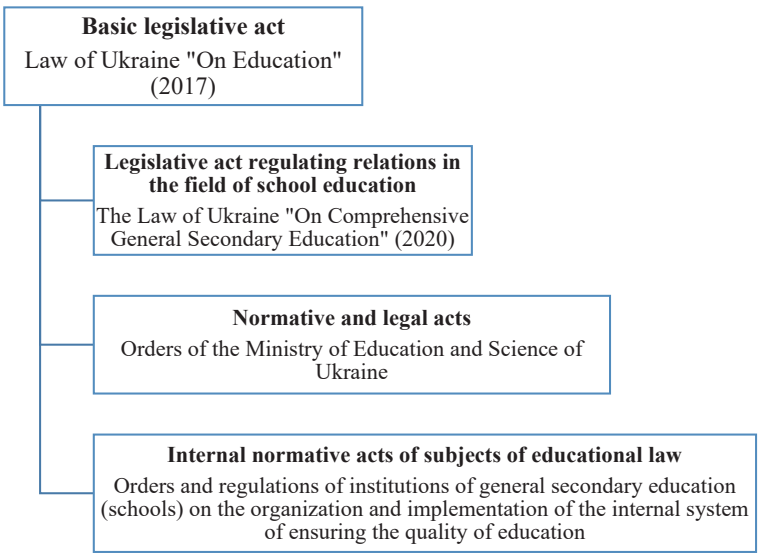


Figure 1. *System of regulatory and legal provision of internal control and evaluation of the quality of education in schools of Ukraine*

The Law of Ukraine “On Education” (2017) is a basic legislative act that regulates the procedures for ensuring internal control and evaluation of the quality of education in schools of Ukraine. It defines the organizational and legal principles of the internal system of ensuring the quality of education, specified by special laws. In particular, the Law of Ukraine “On Comprehensive General Secondary Education” (2020), which notes the importance of formation by each school of an internal system for ensuring the quality of education and emphasizes the development by the central executive body that in charge of ensuring the quality of education - the Ministry of Education and Science of Ukraine of methodological recommendations regarding issues of formation of the internal system of ensuring the quality of education.

Methodological recommendations on the formation of the internal system of ensuring the quality of education in general secondary education institutions (2020) clearly prescribe the procedure for the creation and functioning of the internal system of quality of education in schools of Ukraine.

Ukrainian state regulatory legal acts emphasize that each school has its own choice as to approach to the formation of an internal system for ensuring the quality of education (independent selection of internal system components and self-evaluation mechanisms).

According to the data of an experimental study by Snizhana Reznik (2022) [6], the average level of readiness of general secondary education institutions to ensure the quality of education is observed in educational institutions of Ukraine. 100% of managers and 84% of teachers do not doubt the feasibility of implementing a self-assessment of educational activities and an internal system for ensuring the quality of education in the school, although some of the respondents noted that they consider it as one of the manifestations of the bureaucratic system, which will bring more paper work to the employees of the educational institution. 61% of managers indicated that they adapted the criteria of the Ministry of Education and Science of Ukraine to the working conditions of their school, 28% – use exclusively the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 17% – develop their own criteria. Despite the importance of annual self-evaluation by the school, 57% of the interviewed school leaders did not conduct self-evaluation of educational activities in their institution [6, p. 70-71].

Therefore, the internal system of ensuring the quality of education is a dynamic mechanism that functions in the legal field and is constantly being improved. The efficiency of the work of both a specific educational institution and general secondary education as a whole depends on its effectiveness.

Bibliographic references:

1. Law of Ukraine No.463-IX "On comprehensive general secondary education" (2020, January 16). *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text. (in Ukrainian).
2. Law of Ukraine No. 2145-VIII "On Education" (2017, September 05). *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. (in Ukrainian).
3. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 17 "On approval of the Procedure for conducting an institutional audit of institutions of general secondary education" (2019, January 09). *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text. (in Ukrainian).
4. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 54 "On approval of the Procedure for monitoring the quality of education" (2020, January 16). *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text. (in Ukrainian).
5. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1480 "On the approval of Methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of education in general secondary education institutions" (2020, November 30). *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text. (in Ukrainian).
6. Reznik S. (2022). Readiness of general secondary education institutions to ensure the quality of education. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: "Pedagogical Sciences"*, (1), 68–73. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-68-73. https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4493. (in Ukrainian).

CZU:37.025
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p205-210

EDUCAȚIA STE(A)M ÎNTRE UNIVERSALISM ȘI RELATIVISM CULTURAL – PERCEPȚII ÎNTRE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLOGIILE APLICATE[1]

Eduard COROPCEANU,
doctor în chimie, professor universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
coropceanu.eduard@upsc.md
ORCID iD: 0000-0003-1073-828X

Nadejda CAZACIOC,
cercetăttor științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
cazaciocnadejda@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-1086-633X

Ileana Simona ȘEREMET,
Profesor de Geografie
LT „Mihai Eminescu”, Căușeni, R. Moldova
seremet.simona@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-5809-5909

Rezumat: *Promovarea viitoarelor schimbări tehnologice, precum și managementul oportunităților și riscurilor asociate inovațiilor, includ și elementul narativ despre evoluțiile culturale emergente, având în vedere influența tehnologică în sistemul educațional prin aplicarea instrumentelor inovatoare. Educația în știință, tehnologie, inginerie, artă și matematică (STE(A)M) este crucială deoarece ne oferă o perspectivă unică asupra noilor descoperiri științifice, metodologii ale educației STE(A)M, dar și relația dintre înțelegerea culturală, știință și tehnologie într-un context multidisciplinar.*

Cuvinte-cheie: *știință, tehnologie, STE(A)M, inovație.*

1. Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Abstract: *The promotion of future technological changes as well as the management of opportunities and risks associated with innovations, also include the narrative element about emerging cultural developments, considering the technological influence in the educational system through the application of innovative tools. Science, technology, engineering, art and mathematics (STE(A)M) education is crucial because it gives us a unique perspective on new scientific discoveries, methodologies of STE(A)M education, but also the relationship between cultural understanding, science and technology in a multidisciplinary context.*

Keywords: *science, technology, STE(A)M, innovation.*

Introducere. Digitalizarea, nanotehnologia și energiile regenerabile – sunt factorii cheie ai schimbărilor globale actuale, atât în educație cât și la nivel social. Educația STE(A)M ca instrument al tehnologizării și progresului social (știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică) este, prin urmare, principala sursă de dezvoltare tehnologică, care promite sporirea „progresului științific" și „modernitatea științifică" ce contribuie substanțial la bunăstarea socială. La moment„lumea occidentală" este privită ca leagănul abordărilor moderne în educație, pornind de la nivel științific, la cel al progresului tehnologic servind drept model pentru educația STE(A)M, la stabilirea de noi priorități educaționale, sociale, politice, precum și metode„native" de investigare științifică. Având în vedere noile provocări și evoluții din sistemul educațional, experiența de învățare începe să devină mai degrabă reciprocă decât unilateral; iar subiecții pot beneficia de un schimb direct de abordări și experiențe (Figura1).

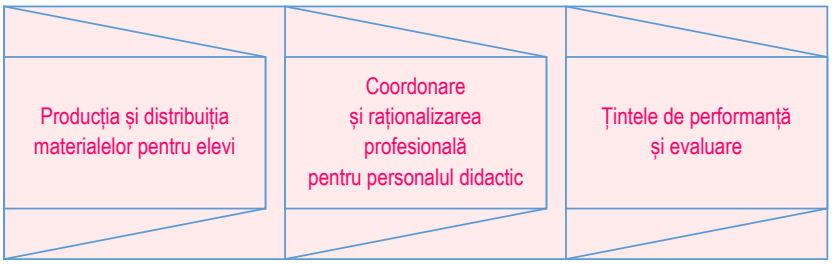


Figura 1. *Provocările educației STE(A)M*

Abordarea STE(A)M în educație. Pentru a putea stabilii amploarea tehnologiilor și revizuirea materialelor și produselor disponibile în școli, este necesară crearea unui cadru de investiții în știință și inovare, în STEM/STE(A)M (Figura 2) pentru a raționaliza gama de inițiative și pentru a crea o strategie națională de priorități în școli și care să fie cât mai accesibile, ușor de identificat și palpabile.

Termenul de„tehnologie" derivă din limba engleză, de la cuvântul„technology" similar cu sensul de „metodă", care se referă la abilitatea (măiestria)

de a stăpânii un set de tehnici diferite din diverse discipline accesibile științei și tehnologiei. Prin intermediul tehnologiilor transferul de cunoștințele devine mai ușor și efectiv, ceea ce conduce la inovație. În context educațional, TIC are potențialul de a crește accesul la educație și îmbunătățirea relevanței și calității acesteia. Tehnologille au un impact extraordinar asupra educaţiei în ceea ce priveşte achiziţia şi absorbţia de cunoştinţe atât profesorilor, cât și elevilor, astfel tehnologiile contribuie semnificativ la:

- Învățare activă: ce ține de analiza informaţiilor bazate pe memorarea TIC, promovează implicarea elevilor în activități de învățare ce țin de soluționarea problemelor din viața reală în propriul ritm.
- Învățare prin colaborare și cooperare: încurajează interacțiunea și cooperarea dintre elevi și profesori, oferă elevilor șansa de a lucra cu oameni din culturi diferite.
- ***Dezvoltări tehnologice:*** utilizarea calculatoarelor grafice, ceasuri de înaltă tehnologie, mini camere sau echipamente similare, iPhone, iPad, drone, Arduino etc.

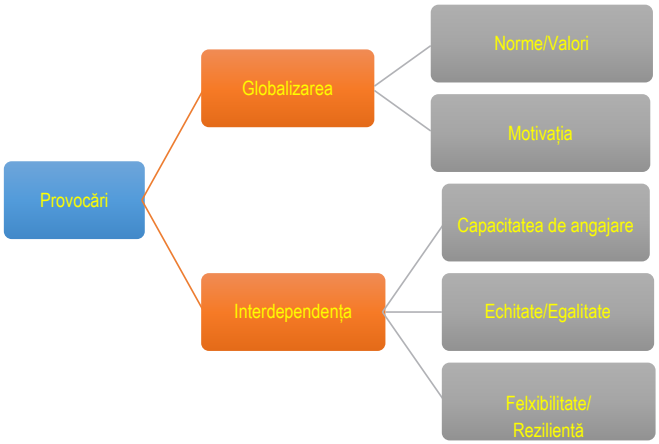


Figura 2. *Prioritățile conceptului educațional STE(A)M*

Dacă este să ne axăm pe aplicarea tehnologiilor integrate în curriculum, acestea îmbunătățesc semnificativ capacitatea elevilor în rezolvarea provocărilor tehnologice. Tehnologia integrată sprijină elevii să dezvolte o mai bună înțelegere a altor discipline prin utilizarea noilor cunoștințe în aplicații relevante[1]. Elevii trebuie să utilizeze tehnologiile într-un mod integrat pentru a facilita colaborarea dintre ele şi contextualizarea învăţării în rezolvarea problemelor [3]. Utilizarea tehnologiilor este utilă în reducerea timpului de instruire și economisirea efortului în timpul predării altor discipline, permite de asemenea elevilor să aplice cunoștințele într-un mod practic. La nivel de resurse cognitive învățarea

are efecte profunde asupra faptului că experiențele de învățare ale elevilor sunt fructuoase, mulți dintre aceștia sunt sub-performanți și au o bază slabă de abilități cognitive și nu sunt pregătiți pentru actul de învățare; adică sunt niște copii,,prost echipați" pentru școală, dețin aptitudini inhibitoare slabe, adesea văzute ca perturbatoare, nepoliticoase și scăpate de sub control de către profesori [6]. Cu toate acestea, copiii pot fi instruiți în dobândirea acestor abilități în mod eficient și eficient, rezultatele pot fi foarte pozitive nu doar pentru elev, ci și pentru întrega clasă.

Intervențiile tehnologice, au demonstrat că elevii își îmbunătățesc abilitățile de ascultare dar și cele atenționale necesare fiecărui copil. Tehnologia poate depăși barierele care împiedică cursanții să participe pe deplin la procesul educațional și s-au dovedit, de asemenea, a fi un avantaj pentru elevi într-o serie de activități [5]. De asemenea tehnologia poate sprijini și îmbunătății procesul educațional, de exemplu, prin dezvoltarea și partajarea de lecții și resurse de învățare, prin îmbogățirea și livrare animată a activităților, prin utilizarea tablelor interactive etc.

Schimbările la nivel de paradigmă în lumea educațională de astăzi au condus la identificarea unei noi *ere* tehnologice/informaționale. În ceea ce privește educația, este importantă crearea de cunoștințe care sunt accesibile virtual, cu accent pe elev. Accesul virtual este realizat prin Internet/Intranet și anume prin tehnici precum e-mail, notificări web, forumuri de discuții și videoconferințe, ceea ce permite elevului să acceseze informații fără vizitarea locației fizice. Acest sistem interactiv de e-learning deține multiple caracteristici și astfel demonstrează schimbarea de paradigmă. Rolul profesorului trece de la „distribuitor de informație" la „facilitator de învățare", elevii activi sunt ghidați sau implicați în utilizarea materialului de e-learning [7]. Este important ca sălile de clasă să fie complet echipate cu proiectoare multimedia, computere, iar cadrul didactic trebuie să aibă acces la sistemul de e-learning prin Intranet. Cadrele didactice nu trebui să controleze învățarea ca proces, ci trebuie să permită elevilor să efectueze o muncă în grup și să facă unele decizii pe cont propriu. Astfel elevii participă interactiv iar concentrarea acestuia este pe cogniție - procesul de învățare. Profesorii trebuie să se asigure că cunoştinţele și aptitudinile nu sunt prezentate elevilor în mod direct, dar ca răspuns la sarcinile de învățare. Este nevoie să se ia în considerare modul în care aceste experiențe de învățare pot fi realizate de către elevi, cum are lor acest tip de muncă mentală, fie prin absorbţia conţinutului prezentat de profesori, sau crearea de cunoștințe oferit de profesori, din resursele media și tehnologii, accentul punându-se pe dobândirea de abilități cum ar fi gândire critică și rezolvarea de probleme.

Curriculum-ul actual se concentrează asupra cunoștințelor fragmentate mono –disciplinar, separat [2]. Totuși este necesar să ne concentrăm și asupra intergării temelor multidisciplinar, pentru ca generațiile viitoare să poată avea capacitatea de a seadapta cerințelor actuale și a putea migra prin mai multe locuri de

muncă. Se cere stabilirea unei alfabetizării de bază și concentrarea pe formarea abilităților de gândire integrată și aplicarea cunoștințelor [9]. Odată cu modificările aduse procesului de învățare metodele de evaluare ar trebui, de asemenea, modificate. Măsurarea acchizițiilor nu ar trebuii să se realizze pe fapte cunoștințe și ci mai degrabă să se concentreze pe aplicarea cunoștințelor, acest lucru va permite testarea elevului ținând cond de aptitudinile acetuia.

Utilizarea la calsă a tehnologiilor nu a fost posibil până când cadrele didactice nu au fost instruite în utilizarea acestor mecanisme. Inițial, mecanismul de livrare al tehologiilor la calsă sa realizat printr-o comunicare verbală și mai apoi prin intermediul mijloace scrise precum tablele interactive, mai târziu au apărut și retroproiectoare, sau invenția proiecției printr-un computer, profesorul putând astfel să actualizeze cu ușurință materialul [4]. Același material poate fi, de asemenea, redat printr-o serie de echipamente sub fromă de animatii, clipuri video etc. Astfel profesorii dețin echipate sau instrumente pentru a preda în mod eficient (Figura 3) [8].

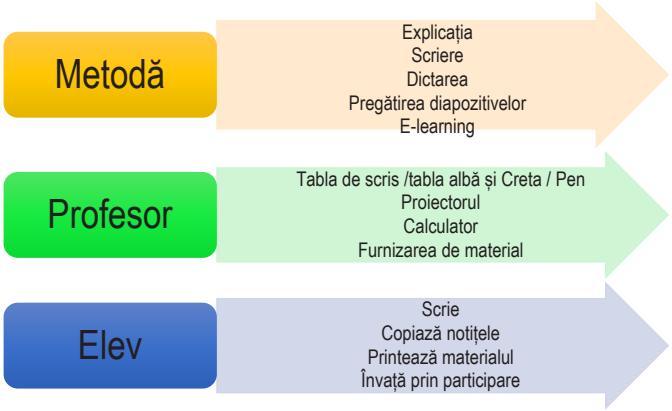


Figura 3. *Facilități pentru învățarea eficientă la clasă*

Concluzii:

Tehnologiile au un impact semnificativ asupra educației deoarece promovează o abordare integrată a predării și învățării, prin eliminarea graniței dintre teorie şi practică, dintre clasa tradiţională și ce-a modernă în care accentul se pune doar un anumit aspect, unde profesorii și elevii profită de îmbinarea științelor moderne cu tehnologiile în atingerea excelenței în educație. De aceea este primordial ca fiecare țară să introducă în sectorul educației echipamente tehnologice de viitor.

Inovația poate juca un rol important în educație, redresarea economică, de aceea știința, tehnologia și inovarea pot aduce contribuții vitale și de durată a perspectivelor de creștere economică, poate deschide noi căi pentru a face față unor provocări majore cu care se confruntă societatea la moment: schimbările demografice, problemele globale de sănătate și schimbările climatice.

Tehnologia a făcut ca informațiile să fie accesibile/transmisibile de oriunde și de / către toate grupurile de oameni. Educația TIC a devenit parte integrantă a vieţii umane. Utilizarea TIC este necesară pentru a gestiona și organiza explicit cunoștințele. Hârtia de asemenea descrie modul în care tehnologia este utilizată pentru a accesa și aplica mai ușor aceste cunoștințe.

Referințe bibliografice:

1. Al-Mutawah M. A. et al. Theoretical and Conceptual Framework for A STEAM-Based Integrated Curriculum //Journal of Positive School Psychology. – 2022.
2. Bloom L. A., Dole S. Creativity in education: A global concern //Global Education Review. – 2018. – T. 5. – №. 1. – C. 1-4.
3. Cazacioc N., Coropceanu E. Educația STE (A) M–o nouă paradigmă a învățării //Cultura cercetării pedagogice: provocări şi tendinţe contemporane. – 2021. – C. 22-33.
4. Cazacioc N., Șeremet I. S., Coropceanu E. Abordări conceptuale STE (A) M axate pe probleme interdisciplinare //Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă. – 2022. – C. 168-175.
5. Pang J. S., Good R. A review of the integration of science and mathematics: Implications for further research //School science and mathematics. – 2000. – T. 100. – №. 2. – C. 73-82.
6. Raja R., Nagasubramani P. C. Impact of modern technology in education //Journal of Applied and Advanced Research. – 2018. – T. 3. – №. 1. – C. 33-35.
7. Renn O. et al. (ed.). International science and technology education: exploring culture, economy and social perceptions. – Routledge, 2015.
8. Underwood J. D. M. The impact of digital technology: A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education. – 2009.
9. Wikramanayake G. N. Impact of digital technology on education. 2005.

CZU:37.025+37.014
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p211-218

DOMENIUL EMERGENT AL TEORIEI ȘI CERCETĂRII EDUCAȚIEI STE(A)M ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII MODERNE[1]

Eduard COROPCEANU,
doctor în chimie, profesor universitar.
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
coropceanu.eduard@upsc.md
ORCID iD: 0000-0003-1073-828X

Nadejda CAZACIOC,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
cazaciocnadejda@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-1086-633X

Ileana Simona ȘEREMET,
profesor de Geografie,
LT „Mihai Eminescu”, Căușeni, R. Moldova
seremet.simona@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-5809-5909

Rezumat: *Din ce în ce mai mult, educația STE(A)M, este indicată ca un mijloc de a aduce mai multă inovație și creativitate în educație. Ca program educațional, crează noi ipoteze bine înrădăcinate despre structura activităților, lecțiilor și claselor, contribuind la îmbunătățirea procesului educațional și crearea unui mediu de învățare bazat pe experiență. Punctul de plecare al cercetării este de „Making Success with STE(A)M”, accea de a învăța, de a crea, găsii idei interconectate, de a interpreta roluri bazate pe acțiune, într-un final de a aduce succes. Educația STE(A)M investighează modul în care cadrele didactice se pot informa, înțelege și articula mai bine modurile educației integrate bazată pe curriculum, explorarea tensiunii dintre diferitele perspective ale educației și anume pedagogia STE(A)M de formare a profesorilor.*

[1.] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Cuvinte-cheie: *STE(A)M, educație, pedagogie, impact.*

Abstract: *More and more, STE(A)M education is indicated as a means to bring more innovation and creativity to education. As an educational program, it creates new well-rooted assumptions about the structure of activities, lessons and classes, helping to improve the educational process and create an experiential learning environment. The starting point of the research is "Making Success with STE(A)M", that of learning, creating, finding interconnected ideas, performing action-based roles, ultimately bringing success. STE(A)M education investigates how teachers can better inform themselves, understand and articulate modes of integrated curriculum-based education, exploring the tension between different perspectives on education, namely STE(A)M teacher education pedagogy.*

Keywords: *STE(A)M education, pedagogy, impact.*

Introducere: Astăzi, educația începe o altă schimbare revoluționară aceea a modernității, schimbare care ducă către acceptarea inovației interdisciplinare și adoptarea rapidă a inovației în întreaga lume. Toate aceste componente de bază susțin o creștere rapidă și un proces de auto-întărire în dezvoltarea„iterativă", care sprijină schimbarea continuă din întreaga societate. Sistemul de învățământ este într-un haotic stigmat al încercărilor moderniste, încercând să găsească un echilibru între nevoile trecutului și ceea ce se pregătește elevilor pentru viitor. Recunoscând nevoia de schimbare, acordăm un accent sporit asupra transversalității în educație și anume abordărilor integrate în știință, tehnologie, inginerie artă și matematică – educației STE(A)M. În timp ce terminologia poate fi dezbătută și modificată în nenumărate„copertine" premisa și raționamentul de bază ale educației STE(A)M, rămâne a integra înțelegerile transdisciplinare ale celor cinci domenii tematice într-o viziune mai holistică [4], astfel, fie că se numește STEM (știință, tehnologie, inginerie și matematică), sau STE(A)M (știință, tehnologie, inginerie, artă și matematică), accentul trebuie să fie pe integrare și acțiune, pregătirea elevilor pentru viitor, elemente cheie care să includă armonizarea cunoștințelor și abilităților integrate în arte, matematică și științele umaniste, nu doar o simplă trecere dintr-o disciplină în alta, cu adăugisme de litere și confuzie în interpretări [10].

Pași în dezvoltarea educației în societatea modernă. Pe măsură ce educația trece într-un nou ciclu revoluționar, este nevoie să luăm în considerare modul în care sistemul de învățământ va trece dincolo de structurile rigide asociate cu revoluțiile anterioare și îndreptarea către un sistem dinamic care evoluează rapid cu existența pluralistă emergentă a experienței umane. Pentru a asigura un nou nivel de stabilitate, deciziilor de inovare continuă spre proiectarea unui nou sistem, ce ar trebui să se bazeze pe o înțelegere umanistă a modului de variabilitate și incluziune a educației STE(A)M, [5; 6]. În cadrul educației STE(A)M,

aceasta înseamnă nevoia de re-proiectare a experiențelor de învățare, dar și a mediilor de învățare.

În consecință, un sistem educațional conceput pentru a sprijini individulitatea fiecărui elevul continue eforturile de a încorporarea individualitatea, potențialul și încurajarea o practică de creștere și personalizare a procesului educațional [12]. În acest scop, paradigma educațională se îndreaptă spre maximizarea și încurajarea potențialului creativ al elevilor, setul de abilități devenite esențiale pentru epoca modernă și diferit de ceea ce odinioară era valorificat în sistemul nostru educaţional.

Mediile de învățare de astăzi sunt variabile, de la formate de învățare online sau mixte, la spații de învățare în stil tradițional, în clasă. Aceste spații de învățare au evoluat dincolo de conceptualizarea învățării, fie au loc într-o anumită dimensiune a spațiului sau chiar într-un anumit moment în timp. Mediul modern de învățare trebuie să fie conceput ținând cont de gradul de utilizare al instrumentelor inivative, tehnologia de instruire, accesibilitatea și flexibilitatea instrumentelor de învățare [13]. Instrumentele de învățare ar trebui să ofere flexibilitate în utilizare, și varietate a mediilor de învățare.

Scopul educației este cu tentă„universalistă”, care privește devenirea omului în spațiul unei culturi și istorii genetice, în speță punându-se accentul pe contextualitatea progresivă a educației și pe felul în care„*elevul învață să devină Om*” – să se dezvolte. Frecvent enunțată în pedagogie este și ideea„intenționalității” în educație, articulată sub forma unor competențe minime necesare vieții și muncii, o diversitate de interese și aptitudini de realizare personală a elevului și de integrare socială a acestuia. Din această perspectivă fiecare elev poate să-și dezvolte forța personalității sale, capacitatea de de a trăi o existență independentă și autocontrolată. Din această perspectivă, găsim la o serie de pedagogi români, formularea educației în felul următor: la I. GĂVĂNESCUL – fericirea individuală, la C. NARLY – dezvoltarea maximă a personalității concretizată în profesie, la I. GABREA – potențarea la maximum a individualității pentru a devenii o personalitate creatoare, la Șt. BÂRSĂNESCU – dezvoltarea și educarea personalității omului de cultură, la D. TODORAN – educarea și dezvoltarea personalității în vederea integrării în societate, prin adaptare individuală și altele [5]. Funcțiile educației decurg din realitatea pedagogică pe care o satisfac și din experiențele domeniilor de cunoaștere cu care se intersectează, ele pot fi numite și funcții de relație de la cele ale individualității umane, la cele de ordin social (Figura 1).

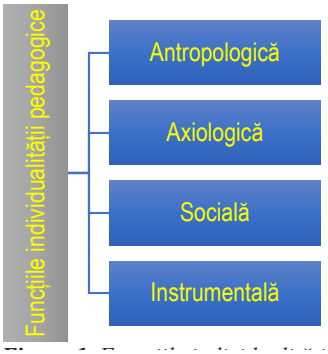


Figura 1. *Funcțiile individualității omului*

Abordarea STE(A)M în educație. În cadrul educației STE(A)M, cadrele didactice pot adopta acele practici pedagogice care sprijină proiectarea instruirii, ținând cont de variabilitatea elevilor, oferind opțiuni flexibile, individualizate pentru implicarea și învățarea elevilor. De asemenea profesorii pot folosi și aplicațiile tehnologice pentru a asigura implicarea activă a elevilor și participarea la învățare. La fel cadrul didactic facilitează alegerea de către elevi a metodelor de instruire, trebuie să le ofere un spațiu mai mare de învățare prin care să sprijine gândirea critic-acțională și să răspundă nevoilor cognitive ale elevilor. În acest sens educația STE(A)M, oferă un tărâm cuprinzător de moduri și mijloace diferite pentru a integra artele în știință, tehnologia în inginerie, științele cu matematică și nu numai. Este important ca profesorii să nu se gândească numai la noi definiții și noi abordări teoretice ale integrării STE(A)M, dar să ia în considerare cum acestea pot fi integrate printr-o gândire cuprinzătoare, despre cum ne putem imagina viitorul educației, viitor care să includă învățarea interactivă, inovatoare, acțională, și motivațională bazată pe succes, pe furnizarea acelor medii de învățare concepute pentru a asigura că toți elevii sunt incluși în STE(A)M.

Stabilirea unei noi pedagogii bazată pe un nou mod de gândirea bazatăpe un spațiu de învățare nou și modern, centrat pe elev, solicită o nouă repoziționare în care să se ia în considerare un spațiu de învățare ca fiind holistic [14]. Cadrele didactice trebuie să învețe cum să conceapă noi experiențe de învățare în aceste spații, îndeplinind obiectivele curriculumului într-un mod incluziv și centrat pe elev.

Spre exemplu pe capacitatea elevului de a răspunde la întrebări simple:

1) De ce factorii de mediu afectează spațiile de clasă, inclusiv exteriorul și locurile de joacă de lângă școală?
2) Cum putem atenua impactul negativ al factorilor de mediu asupra peisajului școlii?

Obiectivele esențiale ce derivă din aceste întrebări permite elevilor să lucreze în echipă, să găsească cele mai inovatoare soluții, privind îmbunătățirea școlii. Elevii sunt astfel motivați să se concentreze pe învățare, având ca real îmbunătățirea propriei învățări. Instruirea bazată pe STE(A)M [7, 11], necesită

abilități de rezolvare a problemelor care se bazează pe tipurile de logică matematică, deductivă, pe aspectul creativ al artelor, argumentat ca fiind întotdeauna prezent în soluțiile inovatoare de probleme [15,16], astfel învățarea tradițională pierde teren în fața noii paradigme a învățării bazate pe STE(A)M. Trecerea la noile strategii de instruire STE(A)M solicită o schimbare radicală a tipurilor de pedagogii practicate în mod tradițional prin dizolvarea separărilor dintre știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică și crearea unei structurii educaționale conceptual diferită [10]. Spațiul de învățare devine astfel o re-imaginare a învățării, se concentrează pe crearea de situații problemă pentru a încuraja capacitatea elevilor de colaborare, dezvoltare de soft-skills, dezvoltarea impulsului creativ și artistic al elevului.

În ciuda multor necunoscute despre ce este STE(A)M, cum ar trebui să arate și cum ar trebui să fie implementat în mediile educaționale formale și non-formale, există încă uzabilitate și valoare. În munca noastră, considerăm un individ capabil de STE(A)M ca unul care poate să gândească ca un om de știință, ca un tehnolog, ca un inginer, ca un artist și ca un matematician pentru a rezolva o problemă umană. Încorporarea STE(A)M – ului în cadrul lecțiilor, proiectelor și curriculumului tradițional, oferă studenților oportunități de explorare a soluțiilor și rezolvare creativă a problemelor [9, p. 3]. Multe cercetări explică relația dintre disciplinele STE(A)M și modul în care aceste noi conținuturi se integrează una pe celălaltă. Elevii își pot perfecționa învățarea în timp ce învață concepte noi și își formează noi aptitudini. Astfel majoritatea practicilor educaționale STE(A)M se împart în abordări instructive folosite într-un cadru conceptual mai larg (Figura 2).

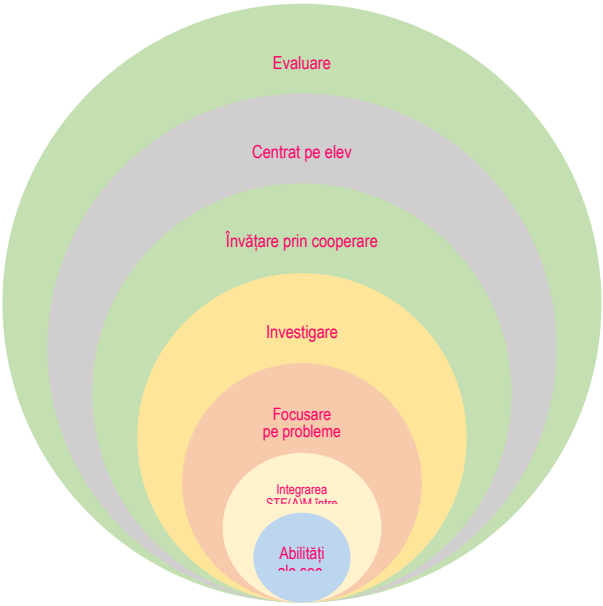


Figura 2. *Practicile educaționale STE(A)M*

Integrarea disciplinelor STE(A)M devine astfel autentică, fiind un proces complex conformă pe domeniile de învățare, instructivă, abordată contextual, diseplanar,pe conținuturi, integrat într-un mod curricular în: Ştiinţă,Tehnologie, Inginerie, Artă, Matematică, la nivel cognitiv, psihomotoric, afectiv, social, la nivel de constructivism, comportament, bazat pe cercetarea științifică, punerea întrebărilor, investigații, bazat pe probleme, bazat pe design, bazat pe învățarea științei și tehnologiei, pe inginerie, artă și matematică. În consecință, rămâne extrem de dificil de conectat conținuturile educaționale dintre discipline într-un cadrul conceptual STE(A)M. Prin urmare, elevii devin demotivați spre învățare atunci când discipline le învață separat fără a avea o legătură unitară. De asemenea, această disfuncționare cauzează o uriașă și transversală conexiune dintre conținutul disciplinelor STE(A)M și aplicarea în viața reală [8].

Impactul educației STE(A)M în dezvoltarea societății moderne. Noile transformări pedagogice caută să evite separarea tradiţională dintre discipline ci lapidează decalajul dintre teorie și practica educațională prin faptul că nu le dezintegrează dar crează o structură dimensională hibridă care să se integreze între predarea tradițională și cea modernă. Rolul cadrului didactic este de a sprijini elevii în dezvoltarea competențelor integratoare prin crearea de imersiuni și experiențe. Conceptul educațional STEAM presupune schimbări moderniste în educație, presupune și integrarea elementelor tehnologice și inginerești îmbinate armonios cu practicile științifice, axate preponderent pe investigarea fenomenelor din lumea reală. La nivel de impact educațional în ultimii ani conceptul STEAM a adus o creștere fulminantă în dezvoltarea curriculumului școlar, prin reliefarea inovațiilor și inteligenței artificiale ți crearea unor medii de învățare provocatoare prin care elevii înțeleg concepte mai grele descoperind, simulând, cercetând activ în rezolvarea unor situații reale.

Cu alte cuvinte introducerea educației STEM/STEAM de la vârste mici este importantă deoarece inovația este motorul curiozității și dezvoltă abilități suplimentare care facilitează învățarea, astfel elevii maximizându-și potențialul.

Prin urmare dacă este să cartografiem educația STEAM pornim de la acele valențe pozitive observabile la clasă prin predarea integrată, preconizarea unor proiecte de cercetare prin care elevii să rezolve mai rapid unele situații prin imixtiunea disciplinelor de studiu. Un alt aspect potențiv se referă și la îmbunătățirea comunicativă și colaborativă dintre elevi, ceea ce stimulează învățarea socio-emoțională, contribuind astfel la crearea stării de bine între elevi. O valență pozitivă este și lucrul în echipe în proiecte de tip PBL, unde elevii își dezvoltă abilități de comunicare, leadership, fiind conectați în mod real la găsirea soluțiilor și pentru a aduce succes întregului grup. Integrările STEAM, la fel ajută elevii să exploreze, să cerceteze fără teama de eșec, sunt încurajați să găsească acele idei unice,*„outside the box goal”* explorând astfel probleme complexe prin abordări interdisciplinare. STEAM potențează utilizarea aplicațiilor și instrumentelor digitale în procesul de descoperire, cercetare și aplicare, elevii se angajează într-o

învățare divergentă trecând la domeniul alfabetizării, logicii și problematizării prin tehnologie.

Valoarea pedagogică a experiențelor STEAM, sunt bazate în mod special pe dezvoltarea abilităților de experimentare, construcție, creativitate, inventică, în crearea de abilități în domeniul ingineriei moderniste.

Concluzii:

În fața unei societăți care se schimbă rapid, este important să educăm noua generație a secolului 21, cu abilități în domeniul ingineriei și proiectărăă, cu rol semnificativ în domeniul progresului științific și dezvoltării economice. Acest articol explorează capacitatea de proiectare a educației STE(A)M, într-un mod integrat în noul curriculum și care să promoveze elevilor la nivel cognitiv înţelegerea conceptuală STE(A)M, și modul de aplicare a celor cinci discipline. Această cercetare prezintă o altfel de abordare, ajută elevii să dobândească concepte științifice, să construiască idei noi prin comunicare, prin schimburi de informații, prin acțiune și aplicare științifică a elementelor matematice într-un scenariu din viața reală cu încorporarea tehnologiei, ingineriei și artelor.

În sistemele școlare actuale, informațiile sunt văzute ca angrenaje neschimbabile care sunt transmise elevilor. În timp ce multe cadre didactice se focusează pe cunoștințe și concepte se evită astfel generalizările și relațiile dintre discipline. Promovarea unei educații moderne prin concepte și interdisciplinaritate, aduce sens învățării prin punerea în prim-plan a activității elevilor. Această schimbare strâmtorează granița dintre discipline și încurajează utilizarea noilor strategii pedagogice dincolo de modurile tradiționale de gândire și stabilirea unor conexiuni puternice cu practica reală.

Responsabilitatea sistemului de astăzi este încurajarea și adoptarea unei educații inovatoare, prin implicarea în sistemele educaționale a tehnologiilor digitale moderne, care îi vor face pe elevii să fie mai activi și implicați în timpul lecțiile. Astfel, atât profesorii, cât și elevii vor câștiga mental competențe și abilități, vor fi capabili să evalueze oportunitățile viitoare și crearea unei infrastructuri adaptabile sec. 21

Printre apelurile de astăzi este necesar să luăm în considerare că abordările transformatoare STEAM, contribuind la îmbunătățirea rezultatelor educaționale. Articularea unor tipologii retorice ale acestui tip de educație, oferă o cale de a clarifica și investiga în continuare potențialul transformator al conceptului STEAM, în lumina contemporanului de astăzi. Dimensiunile instrumentale și pedagogice, demonstrează modul în care aceste procese aduc rezultate în sistemul educațional modern.

Referințe bibliografice:

1. Al-Mutawah M. A. et al. Theoretical and Conceptual Framework for A STEAM-Based Integrated Curriculum //Journal of Positive School Psychology. – 2022.
2. Basham J. D., Marino M. T. Introduction to the topical issue: Shaping STEM education

for all students //Journal of Special Education Technology. – 2010. – T. 25. – №. 3.
3. Basham J. D., Israel M., Maynard K. An ecological model of STEM education: Operationalizing STEM for all //Journal of Special Education Technology. – 2010. – T. 25. – №. 3. – C. 9-19.
4. Basham J. D. et al. An operationalized understanding of personalized learning //Journal of Special Education Technology. – 2016. – T. 31. – №. 3. – C. 126-136.
5. Călin M. C. Teoria educaţiei: fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative. – All, 1996.
6. Catterall J. Getting Real about the E in STE(A)M //The STE(A)M Journal. – 2013. – T. 1. – №. 1. – C. 6.
7. Dail W. On cultural polymathy: How visual thinking, culture, and community create a platform for progress //The STEAM Journal. – 2013. – T. 1. – №. 1. – C. 7.
8. Eger J. STEAM... now. The STEAM Journal, 1 (1), 1–7. – 2013.
9. Henriksen D. Full STE(A)M ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices // The STE(A)M journal. – 2014. – T. 1. – №. 2. – C. 15.
10. Kelley T. R., Knowles J. G. A conceptual framework for integrated STEM education // International Journal of STEM education. – 2016. – T. 3. – C. 1-11.
11. Quigley C. F., Herro D., Jamil F. M. Developing a conceptual model of STE(A)M teaching practices //School science and mathematics. – 2017. – T. 117. – №. 1-2. – C. 1-12.
12. Rubin J., Chisnell D. Handbook of usability testing: how to plan, design and conduct effective tests. – John Wiley & Sons, 2008.
13. Thomas K., Huffman D. (ed.). Challenges and Opportunities for Transforming from STEM to STEAM Education. – 2020.
14. Taylor A. Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments. – UNM Press, 2009.
15. World Economic Forum. The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution //Global Challenge Insight Report. – 2016.
16. Yakman G. STE(A)M education: An overview of creating a model of integrative education. – 2008.

CZU:37.018.43:004(477)
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p219-224

DIGITALIZATION OF EDUCATION: BENEFITS AND RISKS

Yehor PYROZHKOV,
candidate of pedagogical sciences,
T.H. Shevchenko National University
„Chernihiv Colehium", Chernihiv, Ukraine
pirozhkov_ep@ukr.net
ORCID iD: 0000-0003-2022-9606

Rezumat: *Articolul examinează digitalizarea educației, care permite desfășurarea procesului educațional la distanță, ceea ce este foarte important pentru societate, care se confruntă cu anumite situații de criză. Totuși, ca orice nou, netestat în practică, digitalizarea ridică o serie de întrebări, fără răspuns, care pot discredita implementarea sa. În acest sens, autorul pune accent pe problemele cheie care se referă la dezvoltarea procesului educațional în ceea ce privește digitalizarea acestuia. Iată și un exemplu de creare a instrumentelor didactice multimedia, care, potrivit autorilor citați, este importantă pentru dezvoltarea educației.*

Cuvinte-cheie: *digitalizare, învățare, eficiență, riscuri.*

Abstract: *The article deals with the digitalization of education. It reveals its positive side, which allows the educational process in a remote mode, which is very important for society, which is experiencing certain crisis situations. However, like anything new, not quite tested in practice, digitalization raises a number of questions, unanswered which can discredit its implementation. In this regard, the author focuses on the key issues that relate to the development of the educational process in terms of its digitalization. Here is also an example of creating multimedia didactic tools, which, according to the quoted authors, is important for the development of education.*

Keywords: *digitization, learning, efficiency, risks.*

Digitalization is actively entering the educational environment. However, we can already see that it opens up new opportunities, but also creates new problems. Among the main positive aspects of digital transformation are solving the problems of accessibility of education, expanding the options of learning, mainly through the introduction of new ways of transferring knowledge etc. It should also include the fact that it expands the possibilities of access to data that were previously available only to a limited group of experts and scientists. The educational and scientific environment is becoming global.

Despite the undeniable benefits of digital technology, ethical issues, personal data protection, and other important aspects are coming to the fore. At the

same time, we are already seeing other problems associated with the digital transformation of education. There is a tendency to imitate traditional (face-to-face) education with insufficient quality control of relevant multimedia didactic tools.

Commercial structures have taken up the creation of didactic tools without the involvement of qualified experts in didactics, psychology, ergonomics, and basic science. For example, the attempt to replace in physics the traditional measuring instruments - voltmeter and ammeter - with voltage and current sensors, respectively! This proposal does not correspond to the scientific and practical base, but we observe proposals for the introduction of devices with such names in the educational process in physics in general and higher educational institutions of Ukraine. Didactic means, created by private commercial structures, do not always pass scientific approbation and review. The widespread principle „everyone can teach and treat" appears.

The digitalization of education has drawn attention to important problems and obvious shortcomings. Among the most significant are the problems of socialization and knowledge transfer in a formal context. Digital transformation necessarily leads to the transformation of the market of educational services, which requires the development of new educational products and serious training of scientific and scientific-pedagogical personnel.

This calls for a serious analysis and pedagogical justification of many aspects that are present today in the information space. It is important to abandon the traditional approval of what has not yet been tested and experimented in educational institutions, because in any case there are both positive and negative aspects, as well as advantages over existing methods and possible threats to the quality of education.

In what follows, some problems associated with the digitalization of the educational process will be highlighted.

Individuals who are not particularly interested in the history of the development of science, technology, production, education and other spheres sometimes have the idea that it all appeared by itself. They may believe that immediately upon opening the doors to the twentieth or twenty-first century, mankind immediately received all the benefits they have on the day they were born. For example, when they have just learned to distinguish objects, suddenly there are images of all these objects on a computer monitor, and what is missing, they can immediately print it out on a 3D printer. Over time, however, it turns out that this is all a long way off…

The development of computational technology did not begin with digital technology. At first, simple pebbles were used for subject thinking, then came various counts, and later - the logarithmic ruler and mechanical arithmometer. In place of the latter came the electric-mechanical calculating „machine" called the „Bystrica." All this happened in accordance with the laws of evolution and thanks to the inventive activity of people.

The creation of electronic computing machines (ECMs) was facilitated by the development of science and technology. At first, their „brain" worked on electronic lamps, and the machine itself had a cumbersome design with water cooling. Such computers were installed in computing centers, at the Khimvolokno Production Association, at optomechanical plant etc. Such computer consumed more than 20 kilowatts of electricity per hour, took up a room the size of an auditorium, but had limited capacity. Only the appearance of personal computers opened up new opportunities for their use in the educational process, at first mostly for calculations, typing, and simple graphic editors.

Education could not avoid the use of such a technique. At first it was used as a tool for quick arithmetic operations, and later for more complex calculations in trigonometry, algebra, and other fields of knowledge.

Its simplicity, speed, and versatility helped to introduce digital technology into the educational process in both general and higher education institutions. Subsequently, we began to speak not only about the use of individual functions of computers in education, but also about the general digitalization of the educational process.

The need for the transition to digital transformation in the educational space is due to several factors. Firstly, modern students belonging to the generation of „digital natives" (digital natives) have a natural tendency to use new technologies in their everyday life. They actively use Internet technologies both in their professional activities and for socialization and communication.

Digitalization of the educational environment, according to M. I. Nadeyeva [11], can occur in different forms:

- Transferring existing teaching materials, such as lectures, presentations, textbooks, assignments for independent work, and knowledge control tools, into an electronic environment;
- Forming an interactive electronic environment for teacher-student interaction, such as creating electronic classrooms for teachers to conduct lectures and webinars, discussion forums, etc;
- creation of new types of educational tools: electronic textbooks, electronic problem books, video lectures, quests, computer games;
- creation of fundamentally new forms of learning through the use of electronic learning tools;

To date, the process of digital transformation in education is mainly realized through the first two forms. It facilitates students' access to learning materials, reduces the unproductive burden on teachers, and simplifies control over the content of academic subjects and the learning process. In addition, this process opens up great opportunities for the expansion of distance learning services. However, by deviating from this trend, you can sooner or later lose your place in the education system (in the market of educational services). We cannot but agree with Johan Wissem's assertion that e-education is „a destructive innovation that will inevitably lead to the expulsion of inefficient universities, after which only a few winning institutions will benefit from this new technology". [3, c.20].

We can say that digitalization of the educational process encompasses the use of digitized data and digital technologies. Digitization of data means conversion of existing „paper" textbooks, reference books, tests, visual aids (pictures, photos, films, animations etc.) into electronic format. Digitization involves converting existing material into a digital version. However, if we create drawings, photographs, animations, films, books etc. directly in digital format, how should they be treated as digitization? This question does not have an unambiguous answer. In such a case, we are not talking about digitization, but simply about the creation of a digital product from the beginning.

The development of computing technology has contributed to the creation of digital devices such as scanners, photo cameras, video cameras, and related projection equipment. Further complementing this process with the creation of powerful graphics and video editors opened up opportunities for digitizing existing visual aids such as tables, diagrams, drawings, pictures, motion picture animations etc. At the same time, new visual aids, such as photographs or dynamic visual materials (animations, videos) as well as sound recordings (phonograms) have emerged.

First of all, important for students or pupils is the way of obtaining such images. A detailed description of this process is beyond the scope of this context, so it is recommended to refer to the relevant publications by A. A. Davidenko [4, 5, 6, 8].

The creation of personal computers, which combined the functions of various visual aids, such as an epidiascope, graphoprojector, slide projector, film projector, gramophone player, tape recorder, contributed to the practical application of multimedia didactic tools (MMDT). Specialists working in specialized institutions, such as the Institute of Digitalization, have created a significant number of MMDT.

The picture (Fig. 1) shows the white dormouse flower (Siléne latifólia). Its peculiarity is that its petals open only at dusk. At dawn, the flower closes. How can it be shown to students and schoolchildren?

Figura 1. *The flower of the white drema. (Siléne latifólia)*

However, creating MMDT on one's own is an effective option because it promotes the instructor's personal development and meets their personal needs for effective learning. In addition, the instructor can involve students in the creation of the MMDT, which has several positive aspects. First, the instructor develops during the process of creating an original product. Second, this approach enables students to gain in-depth knowledge of a particular topic by actively assisting in the creation of the MMDT. Third, this approach promotes cooperation between the teacher and students, which helps to solve important problems of learning and education, and realizes the pedagogy of cooperation.The text did not consider in detail the possibilities of creating didactic materials in video format, but these possibilities can be found in the works of A. A. Davidenko, D. Pokrishen. A. et al. [7, 8, 9, 10].

Various technical means, such as smartphones, tablets or personal computers, can be used to implement the educational process that involves communication between students (pupils) and teachers (teachers). These tools allow audio and video calls using popular programs such as Skype, Viber, Telegram and others, as well as the use of well-known services such as Zoom.

Conclusion

The problem of digitalization of the educational process in professional pedagogy is urgent and requires solutions at all levels: organizational and material, scientific and pedagogical, and methodological. A return to the old approaches is no longer possible.

Educational institutions and students already have a certain material base, which allows the educational process, including distance learning, though not in full. A significant amount of didactic materials has been digitized, which makes it possible to continue learning. New multimedia didactic tools are also being developed.

The development of pedagogical software tools and learning platforms continues, as does the introduction of cloud technology. Services for online learning and other similar initiatives continue to develop.

When writing the article, it was noticed that some aspects need to be changed or completely revised. Digitalization of the educational process should be based on scientific research. This requires appropriate scientific research in the field of professional pedagogy.

The effectiveness of research on the digitalization of the educational process will be much higher if it is based on the psychology and didactics of the relevant subjects.

The research should focus not only on mastering the available pedagogical software, platforms, and services that ensure communication between students and teachers, but also on developing new multimedia didactic and other tools for implementing the educational process in the distance learning mode. It is impor-

tant to remember that in this context universities with scientific and methodological achievements in this field are able to overcome the competition.
For the successful digitalization of the educational process it is also necessary to make sure that the students have the appropriate training. They have been educated by different schools and teachers, so if necessary, they should be provided with prior training, as is done in leading universities.
The digitalization of education has also caused problems of socialization and formal transfer of knowledge. There are no concrete suggestions yet on how to avoid or overcome these problems.

Bibliographic references:

1. Богачков Ю., Ухань П. Імерсивний освітній простір. URL: https://crocus-smile-3f0.notion.site/Immersive-hybrid-educational-space-93df20e5f91c412daaee5643b82167d0
2. Виссема Й. Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период / Й.Виссема. М.: Олимп-Бизнес, 2016.
3. Давиденко А. А. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні і розвитку підростаючого покоління. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2011.№1. С.12-14.
4. Давиденко А. А. Роль информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе по физике. Acta et commentationes. Sciences of education scientific journal Chisinau 2021. Tiraspol state university ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636 Type B Nr. 4(26) 2021. P.17-27.
5. Давиденко А. А., Ковалев А. А., Яковцов И. Н., Современные технологии компьютерного моделирования в вычислительном эксперименте. Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. № 6(81). Естественные науки. 2013. С.116-120.
6. Давиденко А. А., Покришень Д. А. Програмний засіб для дослідження ходу променів в різних оптичних приладах. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгомано-ва. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, 2019. № 21 (28). 145 с. С.34-37
7. Давиденко А. А., Покришень Д. А. Створення пристрою для дослідження механічного руху тіл з використанням датчика комп'ютерного маніпулятора. "Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 2: Компютерно-орієнтовані системи навчання, 2017, Випуск 15(22), с.81-84
8. Давиденко А. А., Ракута В. М. Створення та використання віртуального середовища для розвитку професійної компетентності педагогів. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2018. №2. С.19-23.
9. Жук Ю. О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання. Автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.09 – теорія навчання. 2017.
10. Костюченко А. О. Комп›ютерно орієнтована методична система підготовки майбутніх учителів математики та інформатики до розроблення педагогічних програмних засобів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02.Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014.
11. Надеева М. И. Место и роль цифровых технологий в современном образовании. Казанский педагогический журнал. 2019. №5. С.14-18.

CZU: 37.011.31
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p225-232

CADRUL DIDACTIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SIMULTAN: ASPECTE STRATEGICE[1]

Natalia MELNIC,
doctor în pedagogie, lector universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
melnic_natalia@mail.ru
ORCID iD: 0000-0002-1996-1712

Rezumat: *Specificul muncii profesorului care predă la ore simultane constă în alternarea activității sale directe cu elevii unei clase, cu activitatea individuală a elevilor celeilalte clase, ținând cont de faptul că sarcinile didactice sunt desfăşurat în acelaşi indice de timp ca şi în activitatea cu o singură clasă. Totodată, trebuie asigurat un echilibru între activitatea directă și munca independentă, alternarea acestor forme realizându-se în faze sau etape de lucru, având întotdeauna grijă ca selecția și dozarea sarcinilor pentru activitatea independentă să permită realizarea. a obiectivelor. Relațiile pedagogice pot lua forma unor relații de cooperare autentice. Totul depinde de viziunea pedagogică a profesorului, de dăruirea și capacitatea sa de a transforma totul în artă – o artă în care copilul este centrul universului.*

***Cuvinte-cheie*:** *educație simultană, profesor, comunicare, muncă individuală, eficiență.*

Abstract: *The specificity of the work of the teacher who teaches in simultaneous classes consists in alternating his direct activity with the students of one class, with the individual activity of the students of the other class, taking into account the fact that the teaching tasks are carried out in the same time index as in the activity with a single class. At the same time, a balance must be ensured between direct activity and independent work, the alternation of these forms being carried out in phases or stages of work, always taking care that the selection and dosage of the tasks for the independent activity allow the achievement of the objectives. Pedagogical relationships can take the form of genuine cooperative relationships. Everything depends on the pedagogical vision of the teacher, on his dedication and ability to turn everything into art - an art in which the child is the center of the universe.*

Keywords: *simultaneous education, teacher, communication, individual work, eficiență.*

[1] Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului „*Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*”. Cifrul: 20.80009.0807.45

Învățământul simultan este specific mediului rural, în care efectivele de copii sunt reduse considerabil datorită scăderii natalității. Acest tip de învățământ are câteva note caracteristice pentru cadrul didactic un plan de îmbunătăţire a acestei probleme din şcoală:

Planificările și documentele de proiectare (planurile de lecție) trebuie realizate cu o legătură între ele. În ceea ce privește managementul clasei de elevi, învățătorul trebuie să fie un bun moderator, să aibă o coordonare foarte bună astfel încât să acorde atenție sporită tuturor elevilor iar comunicarea didactică și mesajul educațional să fie eficiente pentru ambele clase.

Pentru ca să corespundă predării simultane, clasele ar trebui dotate cu câte 2 table fiecare şi elevii pot fi separaţi corespunzător în spaţiu [5].

Activităţile de predare sunt realizate simultan pentru clasele implicate, forma de organizare a clasei fiind pe grupe, frontal și individual.

Activitatea de predare – învăţare – evaluare este structurată astfel încât la una din clase să realizeze lecţie de transmitere de cunoştinţe noi, iar la cealaltă, consolidarea şi evaluarea cunoştinţelor din lecţia anterioară sau formare de priceperi și deprinderi [5].

Cadrele didactice incluse în acest sistem de învățământ trebuie să cunoască bine metodologia predării simultane. În învățământul simultan trebuie să dezvoltăm deprinderile de muncă independentă și de lucru pe echipe sau în grup ale elevilor, astfel încât ei să poată rezolva sarcinile date de învățător, în timp ce acesta lucrează direct cu cealaltă clasă de elevi.

În cazul muncii independente, sarcinile trebuie explicate elevilor cât mai clar. Când se lucrează pe echipe, acestea trebuie organizate omogen, fiind echilibrate din punct de vedere al numărului de elevi și aceștia să fie grupați omogen, în funcție de nivelul lor de cunoștințe, disciplină etc. În lecțiile pe care le oraganizează nu trebuie să lipsească conexiunea inversă, obţinerea performanţei, a retenţiei şi transferului cunoştinţelor. Învățătorul trebuie să esenţializeze cunoştinţele şi să gestioneze optim timpul didactic, să asigure o densitate corespunzătoare a lecţiei pentru ambele clase [5].

Pentru o bună coordonare la clasă a învățătorului, în demersul didactic se recomandă realizarea proiectării didactice în comun pentru cele două clase componente, pentru a realiza un decalaj între etapele unităţilor de învăţare. Astfel el poate realiza îmbunătăţirea activităţii de proiectare a activităţilor educative la clasa simultană prin defalcarea sarcinilor de lucru pe fiecare clasă şi paralel a bugetului de timp avut la dispoziţie pentru realizarea fiecărui obiectiv în parte.

De asemenea, învățătorul de la clasele simultane trebuie să manifeste atenție în ceea ce privește abordarea diferenţiată a elevilor la care se constată rămâneri în urmă la anumite discipline sau probleme de învăţare [4].

În cazul în care are în clasă și elevi integrați cu CES sau suspecți CES, munca lui este cu atât mai dificilă cu cât trebuie să realizeze adaptarea curriculară pentru aceștia și să realizeze o muncă diferențiată, adaptând încă o dată conținuturile [4].

Timpul pe care îl acordă învăţătorul celor două clase, în timpul orei de curs trebuie să fie acelaşi. Misiunea profesorilor nu este simplă; ei trebuie să înţeleagă acest lucru şi să adopte o atitudine pozitivă faţă de acest tip de învăţământ, în favoarea copiilor: clasele trebuie să fie bine organizate, dotate din punct de vedere al resurselor educaţionale, să sugereze activităţi antrenante prin colţurile tematice organizate. Unităţile şcolare în care predau oameni dedicaţi meseriei vor fi eficiente.

Cum reușesc copiii să învețe în aceste condiții și cum reușesc profesorii să le predea?

Sunt avantaje și dezavantaje [4]. Pentru cadrul didactic este un dezavantaj pentru că timpul practic se înjumătățește. Și pentru elevi putem spune, dar elevii au avantajul în cazul în care unele cunoștințe le-au uitat sau nu le-au dobândit la timpul potrivit și le pot relua în momentul în care se predă la clasă simultan. Tipul acesta de învățământ îi învață să lucreze independent, să gândească, pe când, în cazul unei clase de sine-stătătoare, vă dați seama, orice problemă au, întreabă profesorul sau învățătorul, ei având tot timpul activitate directă [6].

Secretul succesului activității simultane îl constituie tocmai capacitatea și priceperea învățătorului de a asigura, în primul rand, un conținut și forme adecvate exercițiilor de munca independentă pe care trebuie sa le efectueze, precum și de a alterna corect activitatea directă cu munca independentă a elevilor [9].

Analizând cu atenție cele două condiții de predare-învățare, cel la clase cu efective normale și la clase simultane, se poate aprecia ca, sub anumite aspecte, activitatea simultana prezinta unele avantaje referitoare la activitatea cu un număr mai mic de elevi și la posibilitatile de formare a deprinderilor de muncă independență și autocontrol. Totuși, procesul de predare-învățare - evaluare desfășurat la clase simultane solicita un volum mare de lucru pentru învățători, o pregatire temeinica a fiecărei lecții în vederea asigurarii unei densități a activităților directe cu elevii, precum si a muncii independente. [4] Realizarea unor astfel de cerințe depinde în mare masura de măiestria pedagogică a învățătorului, de puterea lui de creație, de felul în care cunoaște potențialul fiecărui elev în parte, pentru a acționa în vederea depășirii greutatilor specifice predării – învățării [11].

Desigur că fiecare moment în organizarea și desfășurarea activității în condiții simultane își are importanța sa și impune respectarea unor condiții de ordin pedagogic și psihologic.

Astfel, gruparea claselor, unul din momentele de început ale organizării, are în vedere:

- Asigurarea continuității activității învățătorului cu același colectiv de elevi;
- Stabilirea claselor cu care învățătorul lucrează simultan, în așa fel încât să nu fie alăturate cu vârsta pentru a asigura desfășurarea muncii independente în condiții corespunzătoare;
- Repartizarea claselor pe învățători, încă de la terminarea cursurilor anului

anterior pentru a acorda acestora timpul necesar studierii cu atenție a programelor școlare la cele doua, trei sau patru clase la care vor preda [9].

Revenind la cele două momente importante ale lectiei la clasele simultane, trebuie precizat ca în cadrul activității directe, învățătorul transmite noile cunoștințe stimulând participarea conștientă a elevilor, folosind metode și procedee care să dezvolte procesele gândirii (analiza, sinteza, comparatia, abstractizarea, generalizarea), precum și capacitățile de exprimare, care să trezească interesul pentru învățătură, să formeze priceperi și deprinderi de munca intelectuală.

Activitatea independentă contribuie atât la formarea deprinderilor de lucru individual, cât și la dobandirea unor noi cunoștințe. Prin urmare, identificăm:

- Munca independentă pregătitoare pentru predarea cunoștințelor noi;
- Munca independentă ulterioară activității de predare [2].

Munca independenta pregatitoare este considerata ca fiind mai dificila și se utilizeaza la clasele a III-a și a IV-a, ai căror elevi au o pregatire și unele deprinderi de activitate intelectuala care sa permita însușirea de noi cunoștințe prin eforturi proprii. Aceasta activitate independentă pregătitoare poate fi data și la clasele I și II, cu condiția să fie bine pregătită, să respecte particularitățile de vârstă și să fie organic legată de subiectul lectiei. Exemplu: activități de observare a unor materiale didactice, lucru pe texte, exerciții pregătitoare la matematica, cunoașterea mediului etc. Toate acestea, dacă sunt bine orientate, pot stimula curiozitatea, spiritul de investigație și interesele copiilor, dorință de a cunoaște, creand astfel o puternica motivatie. În munca independentă ulterioară activității de predare, accentul este pus pe consolidarea cunoștințelor, dar mai ales pe formarea priceperilor și deprinderilor de munca intelectuala independenta, sarcina importantă și specifica în predarea la clasele simultane. Se știe ca pe masura formării acestor capacități, incepand din clasele I - II, întreaga activitate educativă se desfășoară tot mai bine, cu o eficienta tot mai sporită.

În organizarea activității independente ulterioare muncii cu invatatorul, fișele de munca independentă pot cuprinde sarcini de munca diferențiată, în funcție de nivelul, posibilitatile și interesele fiecărui copil. Ele se dovedesc deosebit de utile și au următoarele avantaje:

- Posibilitatea individualizării sarcinilor în funcție de progresul fiecărui elev;
- Adunarea și păstrarea fișelor cu temele rezolvate permite o bună cunoaștere a evoluției tuturor elevilor;
- Cerința de a rezolva sarcinile de pe fișa, îmbina controlul cu autocontrolul, permitand aplicarea principiilor invatamantului programat, adaptat nivelului acestor clase;
- Timpul de lucru este mai bine folosit (rapiditate, liniște) în raport cu temele date pe tabla spre a fi copiate in caiete, sau copierea din manuale, elevii deranjându-te reciproc, cand au de rezolvat același exercițiu.

Asemenea fișe se întocmesc pentru fiecare lecție și comportă o muncă suplimentară, care nu constituie o pierdere de timp, dacă o raportăm la economia de timp și energia din cadrul lecțiilor, la atractivitatea și eficiența acestui demers.

În munca la clase simultane există și activități comune, ocazionate de temele lecțiilor, de optionalul ales sau de faptul ca nu permit o desfășurare separată, pe clase, în intervale orare diferite.

Prin aceste activități se captează atenția ambelor clase: purtându-se conversații cu elevii, se fixează unele cunoștințe, se dobandesc altele noi sau se revad si se consolidează unele priceperi și deprinderi însușite anterior. Elevii clasei mai mici preiau ideile, le repetă, se conving de adevărul unor cunoștințe. Efectul educativ al activităților organizate prin munca comună (exemplu: activități practice, excursii, serbări, proiecte, realizarea unor portofolii folosind metoda proiectelor, afișe, educație muzicală, educație fizică etc.) este mare iar cunoștințele se transmit mai ușor de la elev la elev. Condiția esențială a organizării activității comune este identitatea tematică [9].

Predarea la clase simultane este mai solicitantă atât în ceea ce privește pregătirea, cât și realizarea, necesitând investiții mai mari din partea personalului didactic și ducând adesea la nemulțumiri, la un stres crescut în rândul profesorilor.

Fiind un bun manager al grupului clasei, cadrul didactic, în general, dar cu precădere cel din învăţământul simultan: [7]

1. monitorizează înţelegerea conţinuturilor de către fiecare elev din fiecare clasă, acordând interes sporit feedback-ului
2. monitorizează progresul raportat la competenţele specifice ale fiecărei clase;
3. identifică momentele în care atenția, interesul și motivația elevilor pentru învățare scade şi intervine cu promptitudine;
4. respectă ritmul individual al fiecărui elev;
5. se respectă principiul calității în educație, chiar dacă predă simultan mai multor clase;
6. manifestă încredere în elevi și diversifică situaţiile de învăţare, asigurând egalitatea de șanse;
7. construiește experiențe de învăţare de calitate, care au în vedere formarea unor elevi competenți
8. valorifică experienţele anterioare ale elevilor;
9. are în vedere obiectivele propuse;
10. implică elevii în construirea cunoașterii și nu transmite cunoştinţe gata elaborate: încurajează interactivitatea, dar în acelaşi timp respectă particularitățile și stilul de învăţare al fiecărui copil, asigurând fiecăruia un mediu propice învățării [10].

Profesorul trebuie să dețină o serie de abilități și competențe cum ar fi:

1. Abilităţi de prospectare, previziune, planificare și proiectare.
2. Capacitate decizională.
3. Capacitatea de a organiza, monitoriza, motiva și coordona activitatea clasei.

4. Capacitatea de comunicare asertivă, de relaționare şi influenţare a clasei.
5. Administrarea corectă a sancțiunilor şi a recompenselor.
6. Echilibrul adecvat între autoritate, putere şi responsabilitate.
7. Capacitatea de adaptare la situațiile de criză şi rezistență crescută la situaţiile de stres [7, p. 369].

În vederea asigurării eficienței activității și a stabilirii unor relații pozitive în cadrul grupului de la începutul anului școlar profesorul care urmează a fi încadrat la o clasă, ar trebui să reflecte asupra unor întrebări în căutarea unor informații care să-l sprijine în proiectarea organizației și desfășurarea programului zilnic:

- Unde este localizată școala? cât timp le ia copiilor pentru a ajunge la școală?
- La ce clase vor preda?
- Ce vârste au elevii ce abilități deprinderi și cunoștințe dețin la aceste vârste?
- Care sunt avantajele dar și limitate desfășurării programului în regim simultan cu clasa eterogene din punct de vedere al vârstei?
- Care este statutul social socioeconomic al familiilor lor?
- Există elevi cu cerințe educaționale speciale?
- Ce resurse materiale sunt la îndemână, de ce resurse mai are nevoie?

Plecând de la aceste răspunsuri pe care acesta este le identifică în experiențele altor cadre didactice care au predat în regimul simultan, fie prin studiu individual, fie prin experiențe personale se vor crea premise pentru a înțelege experimentarea activității didactice. Doar realizând o diagnoză eficientă cadrul didactic va fi capabil să proiecteze un traseu educațional performant pentru proprii elevi la nivel general și individual adaptând procesul instructiv educativ la specificul cultural, economic și social al zonei [10].

În dezvoltarea abilităților de planificare a asigurării unei organizării eficiente a programului, având în vedere că susținem desfășurarea întâlnirii de dimineață cu toți elevii în fiecare zi cu o durată de 10 minute agendă zilei poate fi prezentată și discutată în cadrul acestei activități. Beneficiile pe care le are aceasta din punct de vedere socio-emoțional sunt multiple: conferă stare de bine elevilor, le oferă șansa de a împărtăși diverse experiențe de viață, de a adresa întrebări, de a fi apreciați și respectați de ceilalți. Faptul că în clasa în regim simultan elevii se pot simți ca într-o familie datorită eterogenității vârstelor, Întâlnirea de dimineață poate fi considerată un punct forțe al programului zilnic generator de bună dispoziție sau o activitate eficientă de worm-up.

Cadrul didactic poate introduce concepte cheie referitoare la tema abordată tuturor elevilor din clasele simultane apoi să creeze activități de învățare specific nivel de clasă. De exemplu, într-o lecție a subiectului este *măsurarea timpului.* Poate fi confecționat un ceas cu toți elevii și celor din clasele debutante li se poate solicita să personalizeze acel timp în care să-și îngrijească cei din clasele a III-a

și a IV-a se discută despre aspecte concrete legate de măsurarea timpului de organizarea și planificarea acestuia, de alcătuirea unui program zilnic etc.

Pentru ca activitățile școlare să fie plăcute de elevi, să îi motiveze în învățare, dar și pentru a fi antrenante este utilă introducerea în programul zilnic a activităților recreative realizate cu toți elevii în vederea socializării, dar și acordarea unui tip pentru jocul liber, sau alte tipuri de jocuri pe care elevii le prefer. Este nevoie ca profesorul să introducă astfel de momente care au ca scop relaxare elevilor, combaterea monotoniei, crearea bunei dispoziții etc. De asemenea, pentru a dezvolta elevilor deprinderi practice și abilități de viață, profesorul poate stabili de comun acord cu elevii alocarea unui timp de 10 minute la finalul zilei, pentru a face ordine și curățenie în sala de clasă. Considerăm că este o variantă mai eficientă decât cea în care elevul de serviciu face acest lucru, deoarece fiecare elev trebuie să manifeste responsabilitatea în acest sens.

În organizarea activităților de la clasele simultane, cadrul didactic trebuie să dovedească creativitatea atât în proiectare cât și în desfășurarea acestora. Timpul este un factor crucial în activitatea de clasă simultană; lecția necesită o proiectare atentă, activitatea independentă va fi foarte bine alcătuită cu un timp de rezolvare egal cu activitatea directă pe care profesorul o va derula cu cealaltă clasă.

În vederea desfășurării cu succes a lecțiilor este necesar ca profesorul:

- se elaboreaza un orar flexibil;
- să aleagă unități tematice în cazul anumitor discipline care pot fi abordate la toate clasele;
- să identifice stilurile de învățare ale elevilor în vederea individualizării și a diferențierii dar și a respectării unor reguli legate de condițiile spațiale de îngrijire care sunt necesare elevilor pentru învățare;
- să asigură logica și coerență în activități astfel încât să nu existe treceri bruște de la o etapă la alta;
- să abordeze conținuturile în mod integrat.

În realizarea programului zilnic în învățământul simultan un cadrul didactic poate apela la utilizarea unor suporturi vizuale în organizarea activității. Ele îl pot ajuta la asigurarea structurii și a rutinei, încurajării independenței, îmbunătățirea înțelegerii. Suporturile vizuale pot fi folosite în mai multe moduri, de exemplu:

- *ca un singur mesaj*, elevul ridică un cartonaș galben din buzunar atunci când trebuie să meargă la toaletă;
- în combinație, pentru a crea un calendar zilnic, grafic sau diagramă de recompensă pentru a face sau alegere;
- pentru a ilustra o poveste socială sau o conversație, de exemplu se poate face cu benzi desenate (https//- cum- folosim- suporturile- vizuale- în- terapia- copiilor).

O idee interesantă care poate fi aplicată în practică cu ușurință în vederea menținerii implicării active a elevilor în activitățile propuse poate să aibă în vedere următoarele sugestii pentru elevi pe care cadrul didactic le poate afișa în sala de clasă la locul vizibil.

Ce trebuie să fac eu atunci când profesorul este implicat în activitatea elevilor de la cealaltă clasă? Să realizeze sarcinile primite, să lucreze permanent cât mai bine posibil.

Ce trebuie să fac dacă întâmpin dificultăți în rezolvarea unei sarcini propuse? Trec mai departe la următoarea sarcină încerc mai mult, solicit ajutorul unui colegiu din clasa mea.

Ce trebuie să fac dacă am terminat? Citesc, mă relaxes, îmi finalizez o altă activitate

Alte modalități de utilizare a surplusului de timp în favoarea elevului sunt în continuare:

- să verifice umiditatea plantelor din colțul verde;
- să completeze în jurnalul clasei;
- să caute informații despre autorul textului pe care îl vor studia la ora de comunicare în limba română în cărțile bibliotecii clasei sau pe internet;
- să realizeze figurine cu elementele pătratului sau prin tehnica origami;
- să ajute Elevii din clasa mai mică la realizarea unor lucrări;
- să pregătească materialele necesare pentru următoarea lecție;
- să rezolve probleme de logică din culegeri [3].

Învățătorul trebuie să pregătească cu multă atenție și dedicare lecţiile şi în mod special conţinutul activităţii independente a elevilor şi să gândească unitar atunci când planifică conţinuturile din programă. Secretul succesului activităţii simultane îl constituie tocmai capacitatea şi priceperea învăţătorului de a asigura, în primul rând, un conţinut şi forme adecvate exerciţiilor de muncă independentă pe care trebuie să le efectueze, precum şi de a alterna corect activitatea directă cu munca independentă a elevilor [4].

Referințe bibliografice:

1. Brițchi A., Sadovei A. Învățământul simultan, note de curs pentru studenţi în procesul de formare inţială şi continuă, Chişinău, 2014.
2. https://artsdocbox.com/Humor/102448591-Educatia-plus-an-vi-nr-2-10-2009.html
3. https://dokumen.tips/documents/modul-predare-simultana.html
4. https://edict.ro/invatamantul-simultan-in-mediul-rural/
5. https://ro.scribd.com/document/52269858/Modul-Predare-simultana/
6. https://superbebe.ro/educatie/profesor-de-la-sat-invatamantul-simultan-are-avantaje-si-dezavantaje-pentru-elevi/
7. https://vbook.pub/documents/ghidul-profesorului-din-invatamantul-pri-42m8jgqy3ko1
8. https://www.proform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilordefavorizate/
9. https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/MODALITATI-DE-EFICIENTIZARE-A-15.php
10. https://www.researchgate.net/publication/334431308_Personalitatea_profesorului_din_invatamantul_primar
11. https://www.scribd.com/document/396675724/00modalitatideeficientizareaactivitatii-laclaselecupredaresimultana-doc

CZU:373.026
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p233-237

STRATEGII DIDACTICE ÎN ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ LA ARIA CURRICULARĂ TEHNOLOGII

Marinela FILIP, doctor profesor inginer,
Colegiul Tehnic *Mihai Viteazul,* Oradea, România
mirela.filip@yahoo.com
ORCID iD: 0009-0006-3358-1974

Mihai MOLNAR, profesor inginer,
Colegiul Tehnic *Mihai Viteazul,* Oradea, România
molnar.mihai01@yahoo.com
ORCID iD: 0009-0005-9683-3115

Rezumat: *Societatea modernă în continuă dezvoltare, și implicit tehnologia modernă de care dispune, provoacă cumva revoluția învățământului românesc, dar și atitudinea cadrelor didactice. Trăind într-o lume reală, trebuie să fim conștienți de faptul că, în condițiile date, atenția elevilor este greu de trezit sau întreținut, deoarece multitudinea de informații și conștientizarea indirectă a faptului că orice informație poate fi accesată la un click distanță, fenomenul de plictiseală poate interveni rapid, dar depinde de priceperea, experiența și dedicarea profesorului de a lucra în așa fel încât aceste comportamente să fie, dacă nu eliminate, cel puțin diminuate, iar implementarea învățării active poate să fie un instrument util la dispoziția sa în vederea atingerii scopului final.*

***Cuvinte-cheie*:** *industria alimentară, discipline tehnice, curriculum, metode și procedee didactice, interdisciplinaritate.*

Abstract: *The modern society in continuous development, and implicitly the modern technology at its disposal, somewhow causes the revolution of the Romanian education, but also the attitude of the teaching staff. Living in a real world, one must be aware of the fact that, under the given conditions, students' attention is difficult to arouse or maintain, because the multitude of information and the indirect awareness of the fact that any information can be accessed at a click away, the phenomenon of boredom can intervene quickly, but it depends on the skill, experience and dedication of the professor to work in such a way that these behaviors are, if not eliminated, at least diminished, and the implementation of active learning can be a useful tool at his disposal in order to achieve the goal final.*

Keywords: *food industry, technical subjects, curriculum, didactic methods and procedures, interdisciplinarity.*

Societatea modernă aflată în continuă dezvoltare și implicit tehnologia modernă de care aceasta dispune, provoacă oarecum revoluționarea învățământului românesc, dar și atitudinea cadrelor didactice. Trăind într-o lume reală, trebuie recunoscut faptul că, în condițiile date, atenția elevilor este greu de stârnit sau de menținut, deoarece multitudinea informațiilor și conștientizarea indirectă a faptului că orice informație se poate accesa la un *click* distanță, fenomenul de plictiseală poate interveni rapid, ține însă de dibăcia, experiența și dăruirea celui de la catedră de a lucra în așa manieră încât aceste comportamente să fie dacă nu eliminate, măcar diminuate, iar implementarea învățării active poate fi un instrument folositor de care acesta poate dispune în vederea atingerii scopului final.

Societatea modernă contemporană este în plin proces de formare și transformare caracterizându-se prin transformări radicale, transformări care îl pun pe individ în situații de adaptare și învățare.

Noțiunea de *interdisciplinaritate* se referă la corelarea informațiilor care aparțin unor arii de interes diferite. Văideanu G. (1988), menționează ca interdisciplinaritatea implică: interferarea mai multor domenii ale cunoaşterii; cooperarea între discipline ştiinţifice diferite; intersectarea diferitelor arii curriculare; interacţiunea între anumite competenţe din două sau mai multe discipline; interacţiunea între anumite conţinuturi interdependente din două sau mai multe discipline și utilizarea unui limbaj comun, permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic. În acest sens, Popovici Borzea Anca (2017) menționează că *integrarea interdisciplinară presupune o intersectare a diferitelor arii curriculare,* de aici putem concluziona că, prin selectarea și parcurgerea temelor comune a diferitelor discipline de studiu se pot îndeplini realizarea obiectivelor de învățare de dificultate mai ridicată.

Lecțiile de tip interdiciplinar se pot implementa la nivelul trunchiului comun, cât și la cultura de specialitate, mai ales la unitățile de învățare care presupun corelații între diferite discipline de studiu, lecții ce se pot baza pe transferul unor conținuturi ce vizează dezvoltarea unor competențe transversale; spre exemplu competențe de cercetare, competențe de argumentare ș.a.m.d.

Performanța școlară este rezultatul capacității elevului de a succede în cadrul diverselor structuri şi contexte disciplinare (Lucian Ciolan, *Dincolo de discipline*).„Succesul în viaţa personală, profesională şi socială este dat tocmai de capacitatea de a ieşi din cutia disciplinară, de capacitatea de a realiza conexiuni care să conducă la rezolvarea eficientă a problemelor concrete”.

Studiind programele școlare în vigoare aferente disciplinelor/modulelor de specialitate ale domeniului de pregătire profesională *Industrie alimentară,* atât cele destinate învățământului liceal, cât și învățământului profesional, am găsit formulate situații de învățare bazate pe interdisciplinaritate. Toate sugestiile metodologice prezentate nu limitează sub nicio formă posibilitatea abordării interdisciplinare a conținuturilor; ba mai cu seamă pune la dispoziție o paletă vastă de posibilități de abordare a activităților de învățare.

Experiența și dibăcia cadrului didactic de a identifica acele conținuturi și mai apoi capacitatea de a le proiecta în așa manieră încât rezultatele învățării să se oglindească în cunoștințele, abilitățile și atitudinile prevăzute in curriculum și standardul de pregătire profesională, abordate din prisma interdisciplinarității țin mai mult de disponibilitatea profesorului de a lucra și în această manieră.

Dintre avantajele interdisciplinarității, amintim:

- responsabilizarea elevului în procesul învățării;
- cadrul didactic devine facilitator al învățării;
- reactualizarea imediată a cunoștințelor generate de perspectiva integrată asupra cunoașterii;
- încurajarea comunicării și a relațiilor interpersonale prin valorificarea valențelor formative ale sarcinilor de învățare în grup.

Dezavantaje ale abordării interdisciplinarității în cadrul orelor:

- investiție mare de timp alocat de către profesor în realizarea demersului educativ;
- dificultatea corelării întregii palete informaționale cuprinse în disciplinele de studiu specific curriculumului la nivelele diferite de învățare;
- costurilor necesare asigurării materialelor didactice poate reprezenta un impediment.

Scopurile abordării interdisciplinare

- cooperarea/interacțiunea între două sau mai multe discipline pentru exploatarea unei teme coroborat cu schimburile de ordin conceptual și metodologic între cadrele didactice;
- intersectarea diferitelor arii curriculare;
- punerea accentului de pe disciplină pe elev;
- apropierea școlii de viața reală prin predare și învățare;
- formarea și/sau dezvoltarea unor cunoștințe, abilități și atitudini tranversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală a elevilor;
- învățarea durabilă, trăinicia achizițiilor dobândite.

Corelarea interdisciplinară între *industria alimentară* şi celelalte discipline se poate realiza prin dezvoltarea domeniilor de competență cheie menționate în Standardele de Pregătire Profesională, precum:

- **dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, maternă și străină:** prin exerciții de comunicare și raportare a rezultatelor activităților profesionale desfășurate și prin utilizarea vocabularului comun și al celui de specialitate;
- **dezvoltarea competențelor de bază de matematică, științe și tehnologie:** prin exerciții de calcul al materiilor prime, semifabricate și produse finite prin bilanț de materiale**,** prin efectuarea calculelor specifice metodelor de analiză, prin efectuarea calculelor specifice preparării soluțiilor de concentrație procentuală, normală și molară, ș.a.;

- **dezvoltarea competențelor digitale** prin situații de învățare prin care se vor accesa și căuta prin serviciul de internet documentarea privind aparate, utilaje și echipamente utilizate în industria alimentară, utilizarea calculatorului și al programelor informatice în vederea realizării unor documente, referate, grafice și calcule;
- **dezvoltarea competențelor social-civice** prin activități ce presupun punerea accentului pe asumarea răspunderii în cadrul echipei de lucru, pe responsabilizarea în executarea sarcinilor de lucru primite și pe dezvoltarea competențelor de relaționare cu membrii echipei în scopul îndeplinirii sarcinilor de la locul de desfășurare a activității. Extinderea personalității individului prin activități de formare și dezvoltare a punctualității, riguozității și seriozității în vederea îndeplinirii sarcinilor de lucru primite;
- **dezvoltarea competențelor antreprenoriale** prin antrenarea elevilor în situații de învățare cu ajutorul cărora se dezvoltă simțul asumării inițiativei în rezolvarea unor probleme, prin dezvoltarea capacității de adaptare la cerințele și dinamica evoluției tehnologice prin stimularea studiului individual în vederea dezvoltării profesionale.

Dintre activităţi interdisciplinare ce dezvoltă creativitatea, amintim:

- realizarea de compuneri reflexive/descriptive/imaginative care să valorifice experienţele dobândite de către elevi în urma unor excursii/drumeţii/vizite/proiecte/concursuri/expoziţii;
- realizarea de expoziții, planșe, fotografii sau mulaje pornind de la o unitate de învățare studiate la clasă;
- stimularea lecturii individuală se recomandă pentru valorificarea ei în demersul didactic, mai ales în formarea competenţelor comunicare și argumentare în limba română și maternă;
- jocurile de rol dezvoltă capacitatea de comunicare spontană;
- excursiile/ vizitele de studiu, care facilitează înţelegerea unor fenomene sau procese complexe;
- proiectul, activitate în care se pune accentul nu atât pe conţinut, cât pe dezvoltarea unor competenţe.

Dintre instrumentele de evaluare interdisciplinară pe care profesorul le poate aplica elevilor, amintim:

- analiza documentelor/materialelor realizate de elevi;
- proiectul de activitate extrașcolară;
- observația și discuțiile de grup;
- chestionarul/interviul;
- portofoliul elevului;
- referatul;
- jocul de rol.

Ca o concluzie generală asupra celor amintite

interdisciplinaritate, conchidem că elevul trebuie să fie conştient de importanţa învăţării prin cercetare, prin descoperire, și de importanţa realizării conexiunilor între diferitele discipline.

Referințe bibliografice:

1. Borzea - Popovci A. *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Iași: Polirom, 2017.
2. Bocoș M., Miron I. *Tratat de didactică modernă*, București: Editura Paralela 45, 2017.
3. Ciolan L., Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Iași: Editura Polirom, 2008.
4. Ciolan L. *Dincolo de discipline- ghid pentru învățarea integrată*. București, 2008.
5. CNDÎPT, Curriculum pentru clasa a XI-a, Ciclul superior al liceului- Filiera tehnologică, Calificarea profesională: *Tehnician în industria alimentară*, Domeniul de pregătire profesională: *Industrie alimentară,* 2018.
6. Văideanu G., *Educația la frontiera dintre milenii,* Editura Politica, 1988.

CZU:373.091
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p238-244

TRIADA PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE: ABORDARE CREATIVĂ[1]

Victoria STRATAN,
doctor în pedagogie, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
stratan.victoria@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1258-6008

Rezumat: *Articolul abordează triada predare-învățare-evaluare din perspectiva creativității. Sunt enumerate barierele care intervin în procesul didactic (predare-învățare-evaluare), se prefigurează abordarea proiectării lecției în mod creativ, în concordanță cu ecologia gândirii creative. Pentru a elucida creativitatea în context didactic, sunt prezentate strategii centrate pe creativitate, utile profesorilor în procesul de predare-învățare-evaluare.*

***Cuvinte-cheie*:** *predare, învățare, evaluare, creativitate, gândire creativă.*

Abstract: *The article approaches the teaching-learning-assessment triad from the perspective of creativity. The barriers that intervene in the didactic process (teaching-learning-evaluation) are listed, the approach of designing the lesson in a creative way is foreshadowed, in accordance with the ecology of creative thinking. In order to elucidate creativity in a didactic context, strategies centered on creativity, useful to teachers in the teaching-learning-evaluation process, are presented.*

Keywords: *teaching, learning, assessment, creativity, creative thinking.*

Relaţia dintre predare, învăţare și evaluare în cadrul procesului educațional este una deosebit de strânsă. Învățământul tradiţional a pus un accent supradimensionat asupra primului segment al triadei: predarea. Există încă convingerea că o predare bună este urmată în mod obligatoriu de o învăţare la fel de consistentă din partea educabilului. Or, așa cum menționează B.O. Smith „predarea este un sistem de acţiuni destinate să inducă învăţarea” [apud 2, p. 234]. Deducem că accentul ar trebui orientat exact în direcţia opusă. Astfel, în condiţiile în care un cadru didactic afirmă că predarea sa este de nivel înalt, dar se observă că elevii nu au înţeles materia, putem conchide că strategia de predare selectată nu a fost

[1] Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului *„Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”*. Cifrul: 20.80009.0807.32.

adecvată. De altfel, principalul indicator al eficienţei predării este învăţarea și evaluarea. Atunci când un cadru didactic a ales o strategie de predare „exotică”, dar în urma acesteia învăţarea care se produce la elevii săi este la cote maxime, putem afirma că strategia de predare selectată este una eficientă.

În fond, mai multe elemente influenţează (pozitiv sau negativ) procesul didactic. Există varii bariere ce apar în calea triadei predare-învăţare-evaluare, dintre care:

a) motivaţia insuficientă;
b) lipsa creativității;
c) problemele emoţionale produse de anxietate;
d) bariera cognitivă (experienţe de învăţare negative avute anterior);
e) bariera intelectuală (abilităţi limitate);
f) bariera expresivă (abilităţi de comunicare ineficiente);
g) bariera situaţională (lipsa oportunităţilor pentru a învăţa);
h) bariere fizice (timp, loc nepotrivit) [6].

Așadar, este imperativ să evocăm că relaţia între predare şi învăţare nu este singura axă ce trebuie luată în calcul. În această ecuaţie, cadrul didactic trebuie să introducă şi evaluarea. Evaluarea relaţionează direct cu ambele procese, nu doar cu învăţarea. Prin evaluare, atât profesorul, cât şi elevul cuantifică nivelul de cunoaştere la care ajunge. Dacă un elev nu reuşeşte să obţină un calificativ bun (o notă bună), acest aspect indică în mod sigur faptul că învăţarea nu s-a produs la cotele dorite. De multe ori însă, perspectiva se opreşte aici. Deși, prin legătura extrem de strânsă pe care o are cu învăţarea, un rezultat slab (sesizat în procesul de evaluare) responsabilizează în egală măsură atât predarea, cât și învăţarea.

Din această perspectivă, triada predare-învăţare-evaluare trebuie văzută *integrat*, tratată într-o manieră *creativă*, în acord cu exigențele educației contemporane, cu *ecologia gândirii creative.*

Pe lângă un set de strategii didactice moderne, sunt și unii factori de mediu și culturali importanți de luat în considerare, dacă intenționăm să valorificăm creativitatea la nivel de predare-învățare-evaluare. D. Harrington a descris elementele unui mediu educațional creativ:

- Oportunități pentru joc, experimentare și analiză.
- Educabilii se simt confortabil în a-și asuma riscuri și a face greşeli.
- Contextele incitante sau neobişnuite sunt adesea folosite pentru predare-învățare-evaluare.
- Oportunități pentru gândirea liberă și generarea de idei.
- Oportunități pentru reflecție critică, ce se dovedeşte a fi de susținere și formativă.
- Educabilii sunt încurajați să-și asume responsabilitatea învățării.
- Respect pentru diferențe și pentru creativitatea altora.
- Educabili capabili să facă alegeri în ceea ce privește sarcinile și abordările [4].

La nivel mai amplu, au fost identificate patru zone-cheie, ca fiind importante în dezvoltarea eficientă a mediului necesar predării-învățării-evaluării creative. Precizăm, în această ordine de idei, că mediul fizic trebuie să fie stimulant, trebuie să fie valorificate strategii de dezvoltare a creativității, profesorii trebuie să fie formați, iar între şcoli şi instituțiile externe trebuie să existe parteneriate pentru a stimula gândirea creativă.

În această ipostază, se prefigurează demersul proiectării lecției în manieră creativă. Dezvoltat de R. Duron [3], procesul în cinci paşi încurajează profesorii să proiecteze lecțiile începând cu obiectivul predării pe care şi l-au propus.

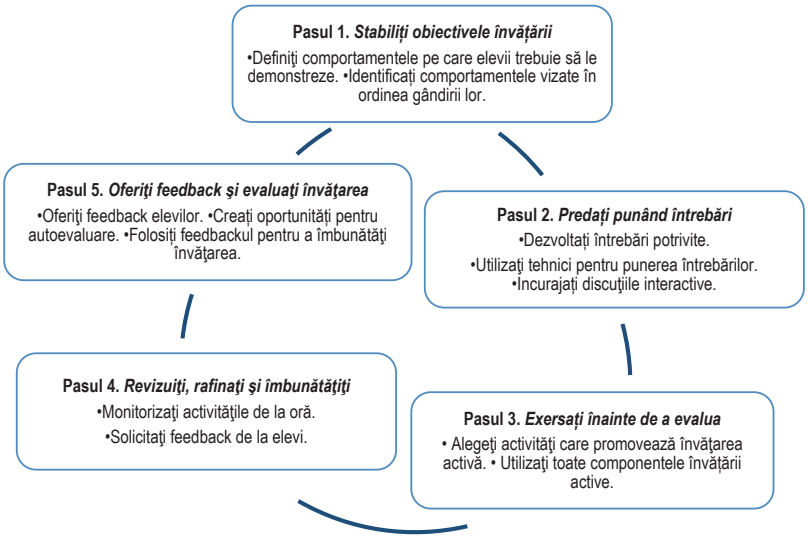


Figura 1. *Model proiectiv în cinci paşi pentru cultivarea gândirii creative (R. Duron)*

Un alt mod de abordare creativă a triadei predare-învățare-evaluare, poate constitui strategia cercetătorului P. Beadle ***„Cuvinte-cheie”***. Strategia constă în alocarea unui set de cuvinte-cheie pentru fiecare lecție. Cuvintele pe care le prezentăm elevilor sunt, de fapt, într-o formă condensată, misiunea cadrului didactic. Dezvoltarea la elevi a unui vocabular elevat, stilat este o parte esențială a procesului didactic. Prezentându-le elevilor limbajul elevat, bogat, facilităm dezvoltarea gândirii complexe, și pe lângă aceasta, îi învățăm cum să vorbească în limbajul conformismului. Introducerea a cinci sau șase concepte noi, ce încorporează anumite elemente de vocabular pe care le evidențiem într-un anume fel pe durata lecției, devine aproape o responsabilitate morală. De asemenea, putem să-i folosim ca factori-cheie ai predării-învățării-evaluării unei lecții.

Este indicat ca, de la începutul lecției, cuvintele cheie să fie scrise pe o tablă albă clasică sau dacă e o tablă interactivă (într-un PowerPoint pe al doilea slide), pentru a le detalia mai bine. Apoi, este indicat ca elevii să le copieze pentru a lansa ulterior o descriere plină de inspirație a definițiilor cuvintelor respective. Chiar dacă elevii au mai mult de copiat, strategia oferă o păstrare a evidenței în caietele lor a tuturor cuvintelor noi pe care le-am predat.

Cuvintele-cheie trebuie să fie de nivel înalt, specific conținuturilor curriculare, vocabular tehnic pe care probabil că nu-l vor primi la nicio altă lecție (doar dacă nu discutăm despre niște termeni ciclici care sunt întâlniți la toate materiile afiliate). La disciplina științe, de exemplu, considerăm că „difuziune" este un cuvânt adecvat, iar „găleată" unul ușor. Un profesor de limba engleză ar considera „omofon" ca fiind de folos, iar „carte", banal. Profesorul de matematică ar putea găsi că „numărător" este demn de luat în considerare, dar „raportor" (instrumentul cu care se măsoară unghiurile), nesemnificativ. Se recomandă să folosim cuvintele-cheie după ce comunicăm obiectivele, deoarece sunt factorii cheie ai părții ghidate din lecție. Esența constă în modalitatea pe care o folosim pentru a le defini, iar aici intervine *creativitatea.*

Prezentăm o tehnică aferentă strategiei *„Cuvinte-cheie"*, pentru unitatea lingvistică „*ritm*", disciplina educația muzicală. Puneți elevii să țină măsura de patru timpi, bătând cu vârful degetelor în bancă. Ei vor mări viteza, iar cadrul didactic trebuie să facă aceasta cam de patru ori înainte ca ei să fie în stare să o execute cum trebuie. Apoi se împarte clasa în două și se cere celor din prima jumătate să țină ritmul, iar celorlalți să scrie o propoziție care definește ceea ce aud. Inițial pot fi lansate definiții eronate, până în momentul în care un elev spune cuvântul *„repetitiv"*. De fapt, acesta servește pentru a ilustra un proces util cu ajutorul cuvintelor-cheie: mai bine decât să le divulgăm elevilor definiția, să creăm o situație în care ei se implică, gândind ca un investigator, să vină ei cu propria definiție. De îndată ce un elev a descoperit definiția și a fost apreciat, atunci notăm acea definiție. Problema legată de aceste unități lingvistice este aceea că, dacă nu le folosesc imediat, atunci elevii vor uita repede că acestea au existat vreodată. Aici intervine proiectarea eficientă a activităților didactice. Când ajungem la realizarea sensului, ne asigurăm că activitățile pe care le vom desfășura necesită în mod explicit ca elevii să se flosească de noul vocabular. Le putem stabili o cerință de lucru sub forma unui eseu de zece minute, în care le solicităm să valorifice în mod corect toți termenii pe care i-am prezentat. Le putem cere să deseneze cuvintele-cheie sub forma unor animale sau să interpreteze un scenariu în care cuvintele-cheie sunt personificate şi în care ei au o ușoară dispută. În fond, este vorba despre stabilirea unei sarcini ce implică creativitate. Este important să conștientizăm că dacă nu le oferim elevilor ocazia de a folosi informațiile noi, le vor uita înainte ca ei să părăsească clasa [1].

O strategie interesantă privind abordarea creativă a procesului predare-învățare-evaluare este ***„Rutina în gândire"***, oferită de cercetătorii B. Lucas și E. Spencer.

Pentru a dezvolta încrederea elevilor în tratarea diferitor viziuni cu privire la viață, un prim pas este cel de a înțelege că toate situațiile presupun alegeri. O modalitate de descoperi confortul propriu și zonele de disconfort este orice tip de dezbatere în cadrul clasei în care elevii sunt îndemnați să exprime diferite puncte de vedere, fie că este vorba de procesul de predare, învățare sau evaluare. *„Rutina*

în gândire" este un mod de a construi acest obicei, inclusiv o modalitate utilă de cultivare a mai multor dimensiuni ale creativității.

Evocăm în continuare trei idei pentru a începe.

Ideea 1: Ce te face să spui asta?

Rutina de gândire *„Ce te face să spui asta?"* îi ajută pe elevi să folosească raționamente bazate pe dovezi și să împărtășească interpretările lor. Opiniile altora încurajează elevii să vadă mai multe perspective. Acesta este, de obicei, un exerciţiu pentru o clasă întreagă. Cereți elevilor să privească un obiect de artă, un artefact sau o poezie. Acest lucru poate să funcționeze chiar pentru a face observaţii științifice sau pentru a examina mai multe idei conceptuale.

Întrebările-cheie sunt:

– *Ce se întâmplă? (sau, în funcție de context: Ce vezi? Ce știi?)*

– *Ce vezi (sau ştii) de te face să afirmi acest lucru?*

Acest punct inițial este în mod special util pentru adunarea informației despre cât de mult se află elevii în relație cu un subiect.

Ideea 2: Ce crezi?

Imaginaţi-vă scena următoare: tocmai aţi explicat o sarcină clasei, dar, în loc ca elevii să înceapă imediat, vă confruntați cu o „pădure de mâini" care vă cere să repetaţi sau să clarificați cerinţa. *De ce?* (Pentru că aşa fac mereu! Ei nu au ascultat cu atenție, de fapt!).

Introduceți ideea că veți înceta să răspundeţi oricărei întrebări a elevilor**.** În schimb, îi veți întreba care cred ei că este răspunsul:

– *Care este răspunsul la...? Tu ce crezi?*

– *Cum pot învăța să...? Tu ce crezi?*

Este o modalitate simplă de a construi rezistență și persistenţă.

Ideea 3: Trei înaintea mea

Această variație a lui, „*Ce părere ai?*" este protocolul care cere elevilor să încerce trei abordări diferite pentru a găsi răspunsuri înainte de a vă cere să le răspundeţi la o nelămurire. Dacă nu ştiu sigur cum să facă acest lucru, cereți-le să vă spună ce alte răspunsuri au găsit deja înainte să le oferiți o explicație [5].

Un alt mod de abordare creativă a procesului predare-învățare-evaluare rezidă în ***„Oferirea și primirea de feedback"***. Gânditorii creativi doresc să contribuie la ideile altora şi să audă cum ideile proprii ar putea fi îmbunătăţite: *evaluarea de la egal la egal.*

Consemnăm că o proporţie surprinzătoare din feedbackul primit de elevi vine, informal, de la colegii lor. Calitatea feedbackului este, în mod natural, variabilă. Poate fi de ajutor şi la obiect, sau dimpotrivă. Este puțin probabil să se raporteze la punctele lor forte şi la punctele slabe ale învățării, cu excepţia cazului în care au fost învățați în mod specific cum să facă acest lucru.

Formal, bineînțeles, evaluarea de către colegi este procesul în care elevii califică şi/sau evaluează munca finalizată sau în curs de desfășurare, realizată de ceilalți elevi şi le dau feedback. Este vorba de mult mai mult decât să-ți faci un prieten să-ți valideze răspunsurile. *Oferirea și primirea de feedback* îmbunătă-

ţeşte înțelegerea conținuturilor curriculare, a sistemelor de apreciere și notare, precum și metacogniția, comunicarea şi chiar aptitudinile de lucru în grup. Ca element-cheie al evaluării în procesul de învățare, trebuie să se dezvolte abilități de evaluare reciprocă, dacă această idee este de a ajuta elevii să se angajeze şi să reflecteze asupra muncii şi a învățării altcuiva. Educabilii vor trebui să știe exact ce caută (criteriile) înainte de a identifica lucrul respectiv şi, în timp, acest proces îi va ajuta să îşi planifice propria activitate și să îşi îndeplinească obiectivele proprii. Critica trebuie să fie: bună, utilă şi specifică; dură cu conținutul şi blândă cu individul; ceva la care toți elevii să aibă acces.

Cu referire la *oferirea și primirea de feedback* cercetătorii B. Lucas și E. Spencer [5] recomandă:

1. Aprecierea (evaluarea) activității anonime. Să-i învățăm pe elevi să-și evalueze colegii este mai puţin amenințător dacă aceştia încep prin *anonimat.* Până nu îşi dau seama de caracterul constructiv al acestei sarcini, elevii sunt mai susceptibili să fie imparțiali, dacă nu sunt nerăbdători să ofenseze pe cineva prezent. Utilizați un număr mic de criterii de evaluare (patru/cinci criterii). Nu le arătaţi doar criteriile dumneavoastră de apreciere. Întrebați-i ce ar putea să indice un răspuns bun la întrebare. Ajutați-i să gândească ce ar putea să pară o evaluare eficientă, un paragraf descriptiv și așa mai departe, cum ar putea fi și de ce anume.

2. Creați o referinţă vizuală a unor fraze utile. Începeți cu una sau două fraze pe care elevii să le poată apoi dezvolta. Utilizaţi stocul comun de expresii utile ca afişare vizuală la care se pot referi în timp:

– Îmi place această parte, dar v-ați gândit la/cum se leagă...?

– *Ce te-a făcut să foloseşti acest cuvânt/frază/conexiune/comparație/metaforă, şi nu o alta?*

– *Cea mai bună parte este când...*

– *Cred că data viitoare ar trebui să te gândeşti la...*

– *Cred că ai ajuns cu succes la aceste două criterii, dar nu sunt sigur că şi la al treilea. Tu ce părere ai?*

3. Galeria criticii ghidate. Este un proces simplu prin care elevii împărtășesc progresul lor cu alți elevi într-o galerie sau într-o parte a unei săli de clasă sau de coridor, iar colegii lor sunt invitați să le ofere feedback, de obicei sub formă de notițe alături de comentarii. Funcționează la orice disciplină, inclusiv în proiectele de scriere, la lucrările de artă, la lucruri realizate în proiectare și tehnologie, la prototipuri etc. *Galeria criticii* înseamnă evaluare făcută doar asupra muncii în sine. Proiectele sunt întinse pe mese sau pe panouri de afișare, iar elevii se pot concentra asupra muncii colegilor lor în orice ordine le face plăcere.

Evidențiem că este important ca elevii să aprecieze nevoia de a formula feedbackul în așa fel încât să fie pregătiţi să-l primească şi ei, la rândul lor. Acest lucru nu este doar de dragul politeții. Se explică anterior elevilor că nu este de niciun folos oferirea de feedback beneficiarului, dacă nu are legătură cu produsul (activitatea sa). Totodată, se recomandă să petrecem ceva timp concentrându-ne

asupra muncii unui număr mai mic de elevi care sunt bucuroși să împărtășească din munca lor în desfășurare ca să primească feedback util. În acest mod, ca profesor, putem profita de oportunitatea de a ajuta elevii să îşi dea seama că tonul pe care se oferă feedbackul contează cu adevărat [5].

Înainte de a configura o sesiune de evaluare într-o galerie, este util să demonstrăm exemple de lucru de înaltă calitate pentru a stimula elevii să-și atingă scopul. Notițele adezive de diferite dimensiuni și culori vor fi de ajutor. Oferiți elevilor structuri precum:

– Îmi place asta pentru că...

– *Chiar mai bine dacă...*

– *Ai văzut...?*

Toți elevii semnează feedbackul pentru a permite conversații ulterioare și pentru a încuraja dialogul responsabil. De asemenea, putem oferi elevilor puncte colorate să le lipească de exemplul pe care îl găsesc deosebit de ofertant ca inspirație, invitându-i să împărtășească reflecțiile lor după aceea. Conversaţiile ulterioare pot include întrebări precum:

– *Ce ți s-a părut cel mai complicat?*

–*Ai văzut...?*

– *Există un aspect care te mulțumește mai puțin și de ce?*

–*Ce te bucură foarte mult?*

–*Cum poți să ținteşti spre excelență cu asta?*

– *Ce te-a inspirat?*

Finalmente, tratarea procesului *predare-învățare-evaluare* în mod creativ, prin aplicarea de strategii didactice originale, colaborative, aduce plusvaloare sistemului educațional. A fi creativ înseamnă a crea ceva nou pentru un scop. Or, scopul educației constă în formarea unei personalităţi cu spirit de iniţiativă, capabilă de autodezvoltare, acţiune, care posedă independenţă de opinie şi gândire creativă.

Referințe bibliografice:

1. Beadle P. Cum să predai. Strategii didactice. Bucureşti: Didactica Publishing House. 2019.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare: structuri, stiluri şi strategii. Bucureşti: Aramis, 2002.
3. Duron R., Limbach B., Waugh W. Critical Thinking Framework for any Discipline. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17(2), pp. 160-166. 2006.
4. Harrington D.M. The Ecology of Human Creativity: A Psychological perspective. In M.A. Runco and R.S. Albert, Theories of Creativity. Newbury Park, CA: SAGE Publications, pp.143-169. 1990.
5. Lucas B., Spencer E. Predarea gândirii creative: dezvoltarea elevilor și studenţilor care generează idei și gândesc critic. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2020.
6. Pânișoară I.O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practica. Iași: Polirom, 2009.

CZU:373.3.02
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p245-249

COMPUNERILE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – REPERE METODOLOGICE

Tamara MUNTEANU,
doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
munteanu.tamara@upsc.md
ORCID: 0000-0002-8376-1360

Rezumat: *Articolul reflectă importanța compunerilor în învățământul primar; evidențiază faptul că acestea trezesc emoții, îi învață pe elevi să aprecieze cele văzute, le dezvoltă capacitatea de a observa, de a stabili legăturile de cauzalitate dintre fenomene, evenimente, fapte; autoarea evidențiază tipurile de compuneri; metodologia elaborării compunerilor în clasele primare.*

Cuvinte-cheie: *compunere, tipuri de compuneri, aspecte metodologice, importanță.*

Abstract: *The article reflects the importance of composition in primary education; highlights the fact that they arouse emotions, teach students to appreciate what they see, develop their ability to observe, to establish the causal links between phenomena, events, facts; the author highlights the types of compositions; the methodology of composing compositions in primary classes.*

Keywords: *composition, types of compositions, methodological aspects, importance.*

Exprimarea corectă, orală și scrisă, reprezintă un obiectiv de seamă al procesului de învățământ, totodată - unul din instrumentele de bază ale activității intelectuale la nivelul primar de învățământ. Capacitatea de exprimare se formează și se dezvoltă prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică în situația de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cât posibil, în mod liber. Exersarea actului vorbirii, dezvoltării exprimării corecte în limba română are loc la toate disciplinele școlare, fiind o acțiune complexă, astfel, ea trebuie să se realizeze în sfera întregului proces de învățământ.

Un rol evident în direcția cultivării capacităților de exprimare a elevilor îl au ***compunerile***, cu o contribuție importantă la formarea lor intelectuală, morală și estetică. Prin intermediul compunerilor se valorifică cunoștințele elevilor dobândite la celelalte componente ale obiectului limba și literatura română: citit-scris, comunicare, lectură etc. Este tipul de activitate cel mai personalizat dintre toate componentele limbii române, pentru că, în mai mare măsură decât în cazul altor activități, vizează trăsături individuale, atât ca premise, cât și ca finalități.

S. Nuţă susţine ideea că *„compunerile reprezintă rezultanta unei activităţi intelectuale complexe, care implică sinteza cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor dobândite de elevi la activităţile de citire, gramatică, lectură, precum şi la alte obiecte de învăţământ.”* [4, p. 369]:

În scoală compunerile sunt considerate „exerciţii” de dezvoltare a capacităţilor de a comunica prin intermediul limbajului. În practica structurării de mesaje în texte unitare, pe baza unor analize comparative sistematice ale diferitelor tipuri de texte, se poate ajunge la înţelegerea a ceea ce reprezintă în esenţa lui un text, cum se organizează el pentru a servi comunicării, prin ce se deosebesc diferite tipuri de texte şi, prin exerciţii variate, la formarea deprinderii de a elabora, independent, compuneri (texte) [5, p. 26]:

Compunerile joacă un rol crucial în dezvoltarea abilităţilor de scriere la şcolarii mici. Astfel, vom prezenta câteva aspecte cheie care reflectă *importanţa compunerilor*.

***Tabelul 1**. Importanţa compunerilor*

1.	*Exprimarea ideilor*	Compunerile îi încurajează pe copii să îşi exprime gândurile şi ideile într-un mod coerent şi organizat. Prin scrierea regulată a compunerilor, copiii îşi dezvoltă abilitatea de a-şi exprima ideile într-un mod clar şi structurat.
2.	*Dezvoltarea creativităţii*	Compunerile îi ajută pe copii să-şi dezvolte imaginaţia şi creativitatea. Ei pot explora diferite teme, personaje şi situaţii şi pot să-şi pună în aplicare ideile în scris. Această abilitate de a gândi în mod creativ este esenţială în viaţa de zi cu zi şi în alte domenii ale învăţământului.
3.	Îmbunătăţirea abilităţilor de limbaj	Scrierea regulată a compunerilor contribuie la îmbunătăţirea abilităţilor de limbaj. Prin practică şi corectare constantă, copiii îşi vor consolida abilităţile lingvistice şi vor deveni mai încrezători în exprimarea lor în scris.
4.	*Dezvoltarea gândirii critice*	Prin compuneri, copiii sunt încurajaţi să-şi exprime opinii şi să-şi susţină punctele de vedere. Această practică îi ajută să-şi dezvolte gândirea critică şi abilităţile argumentative. Ei învaţă să analizeze informaţiile, să formuleze argumente şi să le susţină în scris.
5,	*Dezvoltarea încrederii în sine*	Scrierea compunerilor îi ajută pe copii să-şi exprime emoţiile, experienţele de viaţă şi ideile într-un mod personal şi autentic. Această practică îi ajută să-şi dezvolte încrederea în sine şi să se simtă mai confortabil în comunicarea orală şi scrisă.

Activitatea propriu-zisă de elaborare a compunerii este precedată de pregătirea elevilor pentru aceasta, care constă în activităţi asupra modelului, respectiv analiza şi imitarea lui. Înainte de toate, elevii învaţă să descopere organizarea corectă a unui text şi numai apoi vor trece la elaborarea acestuia (compunerii). Pregătirea elevilor pentru a ajunge la capacitatea de a redacta în mod independent compuneri se realizează într-un interval mai mare de timp, ca oricare proces prin care se urmăreşte formarea unei deprinderi. Activităţile desfăşurate în

cadrul lecțiilor de limba română oferă elevilor achizițiile necesare pentru a elabora compuneri: învață să includă cuvintele în propoziții, să formuleze propoziții clare și corecte din punct de vedere gramatical, să desfășoare ideile în succesiunea lor logică.

În cadrul activității de compunere sunt câteva aspecte asupra cărora învățătorul trebuie să se oprească [2]:

a) *Alegerea temei și stabilirea conținutului compunerii.* Învățătorul va avea în vedere particularitățile de vârstă ale elevilor, sfera lor de preocupări etc. Despre ceea ce se cunoaște se scrie cu claritate, într-o organizare adecvată, pe când despre ceea ce se cunoaște insuficient sau nu se cunoaște, se scrie superficial, neargumentat.

b) *Gradarea efortului elevilor.* A desfășura activitatea conform acestei cerințe înseamnă a pleca de la simplu la complex.

c) *Tehnica elaborării*. Aceasta presupune orientarea elevilor în a aduna materialul corespunzător titlului indicat, distribuirea acestui material pe cele trei părți ale compunerii. Din acest punct de vedere sunt utile modelele, respectiv textele din manual sau din cărțile lor de lecturi și modelele de compuneri. Învățătorul trebuie să asigure înțelegerea de către elevi a temei care urmează să fie prezentată, adică a faptului de viață ce urmează să fie înfățișat. Stabilirea unui titlu potrivit ușurează elevilor sarcina elaborării compunerii, pentru că le organizează gândirea și imaginația în jurul unei idei clare.

d) *Identificarea / selectarea materialului necesar pentru elaborarea compunerii.* Este o operație dificilă pentru elevi, care implică stabilirea a ceea ce va cuprinde textul compunerii, procurarea materialului și organizarea acestui material în conformitate cu un plan. În prima fază, învățătorul este cel care sugerează ce trebuie reprezentat, prin întrebări de tipul: Când a avut loc întâmplarea? Unde? Ce s-a întâmplat în momentul următor? Cum s-a terminat? Apoi elevii sunt aceia care propun materialul, adică aspectele conținute de compunere: Ce s-ar putea scrie într-o compunere cu tema...? Învățătorul le poate sugera el însuși aspectele care trebuie prezentate.

Ideile (aspectele) propuse de elevi se scriu pe tablă (sub titlul compunerii) în ordinea în care au fost comunicate de către elevi. Se citesc pentru a se constata dacă nu sunt unele care se repetă, care nu surprind aspecte esențiale, care nu se raportează la titlu. Etapa aceasta, de identificare a enunțurilor inutile, poate fi evitată prin eliminarea lor chiar în momentul producerii, atrăgându-se atenția copiilor că nu sunt potrivite. Având în vedere că ideile au fost scrise pe tablă în ordinea emiterii lor de către elevi, la care s-au adăugat sugestiile învățătorului, elevii vor fi îndrumați să le ordoneze în ordinea firească. Aceasta se va realiza pe baza întrebărilor adresate de către învățător: Cu ce veți începe? Despre ce veți scrie la început? Ce veți prezenta apoi? Cu ce veți încheia?

În felul acesta, elevii vor ordona ideile potrivit structurii compunerii (părților compunerii):

- Introducerea – începutul compunerii, arată locul și timpul (descrierii) sau când are loc întâmplarea povestită (narațiunea);

- Cuprinsul – partea cea mai întinsă a compunerii, prezintă faptele, în ordinea în care s-au petrecut (narațiunea) sau elementele componente ale unui peisaj (descrierea);
- Încheierea – este scurtă, arată sfârșitul acțiunii, sentimentele trăite.

Astfel, raportul de dimensiune între părțile compunerii este acesta: introducerea să cuprindă 1/6 din text, iar cuprinsul să fie de două ori mai mare decât introducerea și încheierea luate la un loc [1].

e) *Redactarea compunerii* (transformarea planului în compunere). În cadrul acestei etape, accentul se pune pe cuvânt ca mijloc de exprimare a ideii. Într-o primă fază, elevii vor fi ajutați îndeaproape de învățător: Cum ați exprima ideea...? Se propun mai multe variante, dintre care învățătorul o alege pe cea mai bună și o va scrie pe tablă, în dreptul ideii din plan. Compunerea se redactează cu participarea tuturor elevilor. Ulterior, planul compunerii se întocmește tot în clasă, dar transformarea lui în text se face în mod independent de către fiecare elev.

Formarea și dezvoltarea capacităților de elaborare a unei compuneri reprezintă un proces îndelungat, în care rolul de îndrumător al învățătorului este considerabil. Dar rezolvarea cu succes a sarcinilor acestui tip de activitate, ca și a altora, implică existenţa unei categorii aparte de compuneri, a acelora cu valoare instrumentală, prin intermediul cărora elevii cunosc din punct de vedere teoretic operațiunile necesare pentru elaborarea unei compuneri și învață cum se alcătuiește o compunere (care sunt etapele care conduc la elaborarea unei compuneri, care sunt părțile, cum e așezat textul în pagină etc.).

Totodată, elaborarea unei compuneri presupune respectarea celor trei etape:
- etapa anterioară scrierii (în care se stabilește subiectul compunerii);
- scrierea propriu-zisă (în timpul scrierii, elevii au dreptul să se miște, însă fără a deranja activitatea colegilor lor);
- revizuirea, care nu trebuie înțeleasă ca o simplă revenire asupra textului, pentru depistarea eventualelor greșeli de ortografie și de punctuație, ci chiar o intervenție în text, pentru îmbunătățirea lui din punctul de vedere al conținutului si din punct de vedere stilistic.

Cu timpul, în activitatea didactică la nivelul primar de învățământ s-au consolidat mai multe tipuri de compuneri, distincte din mai multe puncte de vedere, la care învățătorul poate apela în funcție de obiectivele urmărite prin activitatea de compunere, de contingentul clasei, de momentul din desfășurarea anului școlar, întrucât elevii parcurg tipurile de compunere în mod gradual. Compunerile școlare practicate în primele clase sunt destul de variate. Ele pot fi clasificate după diferite criterii [1, p. 128]:
- după forma activității: *orale* sau *scrise*;
- după modalitatea efectuării: c*olective* și *individuale;*
- după principala sursă care sprijină elaborarea: c*ompuneri pe baza unor ilustrații*, *tablouri sau diapozitive*; *compuneri pe baza unui text cunoscut; compuneri pe baza unor proverbe, zicători, ghicitori; compuneri după desene proprii; compuneri pe baza observațiilor și impresiilor elevilor, a*

imaginației acestora; compuneri prin analogie;
- după modul de expunere: *narative* și *descriptive;*
- după tehnica folosită: c*ompuneri cu început dat; compuneri cu sfârșit dat; compuneri cu cuvinte de sprijin; compuneri cu propoziții de sprijin.*
- *compuneri libere;*
- compuneri-corespondență și cu destinație oficială: *bilețelul, scrisoarea etc.*;
- *compuneri gramaticale.*

Etapele realizării unei compuneri literare sau științifice sunt [3]:

1. *Documentarea* – stabilirea temei, a scopului, informarea din diverse surse, observații din realitatea vieții. Elevii adună informații despre scriitori și creațiile lor recurgând la manual, studiind textele literare, comentariile, referințele critice incluse în el, acestea devenind principalele surse de inspirație;
2. Întocmirea planului de idei – organizarea ideilor într-un plan ideatic general (idei principale și secundare);
3. *Dezvoltarea ideilor* – pentru fiecare idee principală se notează în schemă ideile secundare, observațiile, argumentele;
4. *Redactarea compunerii* – urmărind planul realizat anterior, tipul compunerii, părțile compunerii: introducerea, cuprinsul și încheierea;
5. *Verificarea compunerii* – se recitește compunerea, se corectează, se reformulează anumite formulări;
6. *Analiza compunerii și notarea ei* – discutarea compunerii cu elevii, analiza si aprecierea compunerii.

Indubitabil, compunerile reprezintă un instrument valoros în învățământul primar, oferind elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de scriere și de a-și exprima creativitatea și individualitatea. Anume compunerea contribuie și pune bazele comunicării verbale, învățându-l pe elev să ia parte atât la actul învățării, cât și să-și exteriorizeze trebuințele, interesele și stările afective.

Referințe bibliografice:

1. Berca I. *Metodica predării limbii române. Clasele I-IV*. Manual pentru licee pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
2. Crăciun C. *Metodica predării limbii române în învățământul primar,* Deva: Editura Emia, 2007.
3. Golubițchi S. *Aspecte metodologice ale evaluării compunerilor în clasele primare.* [onine], [accesat 25.05.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag-file/169-173_15.pdf
4. Nută S. *Metodica predării limbii române în clasele primare,* București: Editura Aramis, 2002.
5. Parfene C. *Metodica studierii limbii si literaturii române în școală*. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Editura Polirom, 1999.

CZU: 37.017.4/.7
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p250-257

APLICAREA METODEI *DEZBATEREA* LA DISCIPLINA EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE[1]

Viorel BOLDUMA,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
boldumaviorel1974@gmail.com
ORCID iD: 0000-0003-2111-3701

Rezumat: *Una dintre metodele educației non-formale care apelează pe deplin la comunicare, cu toate formele ei de manifestare, este dezbaterea. Un rol important în dezvoltarea competențelor specifice disciplinei Educație pentru societate îl revine folosirii metodei dezbaterii. Această metodă poate fi abordată de către profesor/elevi din cadrul unității: Învățare bazată pe proiecte – concurs de dezbateri. Organizarea unui concurs de dezbateri, la clasa a 10-a. În acest modul se propune formatul de dezbatere Karl Popper, în care două echipe se confruntă, una formulând argumente pentru, iar cealaltă, respectiv, împotriva unei declarații (moțiune) controversate.*

Cuvinte-cheie: *dezbatere, Karl Popper, educație pentru societate, metodă, competențe.*

Abstract: *One of the methods of non-formal education that fully appeals to communication, with all its forms of manifestation, is the debate. An important role in the development of competences specific to the discipline of Education for society belongs to the use of the debate method. This method can be addressed by the teacher/students within the unit: Project-based learning – debate competition. Organizing a debate competition, in 10 class. In this module, the Karl Popper debate format is proposed, in which two teams face off, one formulating arguments for and the other, respectively, against a controversial statement (motion).*

Keywords: *debate, Karl Popper, education for society, method, competences.*

Umanitatea are capacitatea de a comunica și lucrează asupra dezvoltării acesteia de-a lungul întregii vieți. Avându-i în vedere potențialul pentru dezvoltarea ființei umane, comunicarea structurată în diferite forme este folosită în numeroase contexte de învățare formală și non-formală.

---

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Una dintre metodele care face din plin apel la comunicare, cu toate formele ei de manifestare, este *dezbaterea* (Debate). Cuvântul „dezbatere” provine de la verbul *debatir*, iar acesta la rândul său, din latinescul *debattuĕre*, care înseamnă „a discuta”, „a combate”.

Dezbaterea (*din eng.– debate*) este o discuție sau o polemică în contradictoriu, pornind de la o moțiune, care are drept scop formarea competențelor de prezentare, argumentare, gândire critică și logică pentru însușirea și exersarea dialogului democratic. Această metodă interactivă este un cadru destinat unei discuții structurate pe diverse subiecte cu caracter controversat și este practicată în viața de toate zilele [4].

În 2018, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a reconceptualizat curriculumul de educație civică prin noua disciplină *Educație pentru societate* (clasele a V-a – a XII-a) [5], pe care a aliat-o la *Cadrul de Referință al Competențelor* pentru *Cultură Democratică* al Consiliului Europei, care cuprind 20 de valori, atitudini, abilități și elemente de cunoștințe și înțelegere critică [3].

Un rol important în dezvoltarea competenților specifice disciplinei Educației pentru societate, îi revine utilizării metodei dezbaterii. Această metodă poate fi abordată de către profesor/elevi în cadrul unității: Învățarea bazată pe proiect – competiția de dezbateri. Organizarea unei competiții de dezbaterii, clasa a X-a [1; 6].

În decursul a mai multor lecții elevii vor avea ca obiectiv pregătirea și organizarea unei competiții de dezbateri. Pentru aceasta, în cadrul unității respective, elevii vor parcurge următorii pași:

1. Familiarizarea cu dezbaterile și cu subiectele controversate (lecțiile 1-3).
2. Stabilirea formatului și regulilor competiției de dezbateri (lecțiile 4-5).
3. Identificarea temelor de dezbatere (lecția 6).
4. Documentare și pregătirea echipelor pentru competiție (lecțiile 7-8).
5. Desfășurarea competiției de dezbateri (lecțiile 9-10).
6. Reflecție (lecția 11) [6].

În urma parcurgerii acestui modul, elevii vor dobândi următoarele competențe/descriptori:

Tabelul 1. *Competențe specifice/ Descriptori* [6; 9]

Valori:	Descriptori:
Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului	- Susține că toate instituțiile publice trebuie să respecte, să protejeze și să implementeze drepturile omului. - Susține că toată lumea trebuie să recunoască libertățile fundamentale ale fiecărei ființe umane.

Atitudini Deschidere pentru diferențele culturale și pentru alte convingeri, practici și viziuni asupra lumii	- Apreciază pozitiv discuțiile cu persoane ale căror idei şi valori sunt diferite de ale sale. - Manifestă toleranță față de persoane cu idei și valori diferite.
Respect	- Oferă spațiu celorlalți, pentru a se putea exprima. - Exprimă respect pentru diferite opinii sau idei, atâta timp cât acestea nu încalcă drepturile omului.
Spirit civic	- Exprimă disponibilitatea de a participa la luarea deciziilor colective. - Arată interes pentru probleme de interes public
Responsabilitate	- Arată că își asumă responsabilitatea pentru deciziile luate, inclusiv pentru propriile greșeli. - Demonstrează punctualitate (respectarea cerințelor de încadrare în timpul acordat pentru sarcini).
Autoeficacitate	- Arată încredere în propria capacitate de a lua decizii. - Exprimă credința că poate să desfășoare activitățile pe care le-a planificat.
Toleranța ambiguității	- Interacționează pozitiv cu alte persoane, care au o varietate de puncte de vedere diferite. - Abordează în mod pozitiv și constructiv situațiile care presupun incertitudine.
Abilități Abilități de învățare autonomă Abilități analitice și de gândire critică	- Poate aduna informații în mod eficace, folosind o varietate de tehnici şi surse. - Poate învăța despre subiecte noi cu supervizare minimă. - Poate construi o argumentație logică în favoarea sau împotriva unei anumite interpretări. - Poate sintetiza idei și dovezi din diverse domenii, pentru formularea unui discurs. - Poate utiliza criterii, principii sau valori explicite şi specificabile pentru exprimarea de opinii.
Empatie	- Ia în considerare sentimentele altor persoane, atunci când ia decizii. - Încearcă să-i înțeleagă mai bine pe cei din jur, imaginându-şi cum arată lucrurile din perspectiva lor.
Flexibilitate și adaptabilitate Abilități de ascultare și observare	- Îşi ajustează modul de lucru, atunci când este necesar. - Îşi modifică părerile, dacă i se demonstrează prin argumente raționale că acest lucru este necesar. - Ascultă cu atenție, pentru a descifra sensul celor comunicate și intențiile celor care comunică.

Abilități lingvistice, comunicative și plurilingve	- Reușește să interacționeze bine cu ceilalți, comunicând cu claritate. - Adresează întrebări ce arată înțelegerea poziției celorlalți.
Abilități de cooperare	- Îi ajută pe ceilalți membri ai grupurilor în îndeplinirea sarcinilor comune. - Participă în mod consecvent la activitățile de grup.
Abilități de aplanare a conflictelor	- Încurajează părțile implicate într-un conflict să se asculte reciproc, împărtășindu-și opiniile și preocupările. - Utilizează negocierea, pentru aplanarea unui conflict.
Cunoștințe și înțelegere critică Cunoștințe și înțelegere critică privind propria persoană	- Poate reflecta în mod critic asupra modalităților în care gândurile și emoțiile sale îi influențează comportamentul.

De obicei, dezbaterea începe cu anunțarea scopului care trebuie să corespundă cu valorile morale ale societății. Moțiunile puse în dezbatere pot fi propuse chiar cu conținut contradictoriu din punct de vedere moral, de exemplu *„Euthanasia ar trebui să fie legiferată”, „Avorturile ar trebui să fie interzise”, Sentința pe moarte trebuie să fie schimbată pe sentința pe viață”, „Vandalismul este un produs al sistemului nostru educațional”* etc. În asemenea situații trebuie să studiem minuțios subiectul, să ne documentăm din diverse surse și să fim foarte atenți la faptul cum ne exprimăm și cum ne susținem punctul de vedere, pentru ca să nu încălcăm drepturile persoanelor, să nu facem concluzii greșite cu referire la opiniile oamenilor și să ne formăm o atitudine critică și constructivă față de ceea ce se întâmplă în jurul nostru.

a. Etica referitoare la dezbateri conține o serie de reguli sau, cel puțin, prescripții, precum acelea care reglementează:
b. *Conduita participanților în etapa de documentare sau pregătire* (alegerea surselor de documentare, precizarea onestă a acestora, lipsa intervenției/ „vicierii” surselor cu scopul ajustării la propria perspectivă, omiterea unor informații relevante/evidențe care ar fi în măsură să pericliteze propriul caz etc.);
c. *Conduita participanților/dezbaterilor în timpul rundelor de dezbateri* (meciuri demonstrative, competiții etc.), față de colegi, adversari, arbitri, trainer, organizatori etc.;
d. Etica referitoare la dezbateri conține reglementări referitoare la *atitudinea celor implicați în activitatea de dezbateri* (dezbateri, instructori, arbitri, voluntari ș.a.)
e. Etica referitoare la dezbateri impune participanților să invoce principii general valabile atunci când aceștia nu sunt de acord cu ceilalți, precum și pentru a arăta ce este drept și ce nu, adică ce este etic și ce nu este etic. [8].

După cum am menționat mai sus, *Debate-ul* este o formă structurată de dezbatere educațională. Participanții sunt puși în situația de a se expune ”*pro sau contra* ” asupra unei probleme. Există mai multe modele/formate de dezbatere: *Karl Popper*, *Words Schools*, *Policy*, *Parlamentare de tip britanic* [7].

Desfășurarea dezbaterilor după un anumit format este mult mai eficientă, pentru că argumentele sunt expuse pe larg și există o interacțiune civilizată între echipe. Organizarea dezbaterilor cu format au un șir de avantaje și dezavantaje, pe care le vom prezenta mai jos:

Tabelul 2. *Avantajele și dezavantajele dezbaterilor*

	Dezavantaje
- permite o alocare de timp echitabilă fiecărui vorbitor, astfel încât să își poată exprima argumentele și să dea explicațiile necesare; - permite contraargumentarea promptă a ideilor susținute, fiecare vorbitor având posibilitatea de a ataca în discursul său ceea ce a spus adversarul înainte; - permite formularea unor întrebări scurte, în cadrul intervențiilor, care să sublinieze imediat un punct problematic, dar care să fie suficient de lapidare încât să nu fragmenteze discursurile; - - asigurarea unor roluri pentru vorbitori cu timp exact de desfășurare permite un control al dezbaterii și posibilitatea de a păstra un fir coerent în jurul subiectului, fără prea multe divagații.	- poate crea senzația de limitare a ariei discuției prin fixarea asupra unui anumit număr de argumente; - poate încuraja aspectul retoric în dauna unor dezvoltări creative ale problemei puse de subiectul dezbaterii; - unii participanți care nu au prea multe idei pot folosi timpul alocat într-un mod redundant, repetând de multe ori aceeași idee.

Pentru simplificare, este propusă, ca punct de plecare, adoptarea formatului de dezbatere *Karl Popper*, în care se confruntă două echipe, una formulând argumente pro, iar alta, respectiv, contra unei afirmații (moțiuni) controversate. Elevii vor analiza informații privind modul în care se pot organiza dezbaterile și vor prelua sau adapta elementele pe care le consideră potrivite pentru contextul lor, ținând seama de timpul disponibil în cadrul orelor de Educație pentru societate. În deciziile luate, elevii vor putea, de asemenea, opta pentru un format în care echipele în competiție să se confrunte în fața întregii clase sau în paralel, doar în prezența arbitrilor și, eventual, a unor observatori.

La moment, tipul de dezbateri de tip *Karl Popper,* este cel mai răspândit din lume în mediile academice și practicat pe larg în școli pe toate continentele.

Formatul de dezbateri *Karl Popper* (KP) are la baza dialogul dintre doua echipe, numite *Afirmatori* si *Negatori.* Fiecare dintre cele doua echipe este compusa din 3 membri, care au la dispoziție timp egal pentru a argumenta în favoarea sau împotriva unei teme, numite moțiune, și cel mai des este o afirmație care permite atât susținere cât și contrazicere. Dezbaterea este compusă din zece părți. Șase din acestea sunt discursuri – adică o prezentare neîntreruptă a unui speaker desemnat. Celelalte patru sunt formate din examinări încrucișate – adică o serie de întrebări și răspunsuri implicând un speaker din fiecare parte.

Tabelul pe care noi îl vom descrie în continuare, este prezentarea formatului de dezbatere Karl Popper:

Tabelul 3. *Formatul de dezbateri Karl Popper*

Discurs	Vorbitor	Timp
Primul Discurs Constructiv Afirmator	A1	6 minute
Cross Ex.	N3 adreseaza intrebari A1	3 minute
Primul Discurs Constructiv Negator	N1	6 minute
Cross EX.	A3 adreseaza intrebari N1	3 minute
Discursul de Reconstructie Afirmator	A2	5 minute
Cross EX.	N1 adreseaza intrebari A2	3 minute
Discursul de Reconstructie Negator	N2	5 minute
Cross Ex.	A1 adreseaza intrebari N2	3 minute
Discursul Conclusiv Afirmator	A3	5 minute
Discursul Conclusiv Negator	N3	minute

Primul vorbitor al echipei afirmatoare (A1) este cel care deschide dezbaterea și pune bazele de discuție pentru discursurile ce vor urma, în cadrul unei expuneri orale de 6 minute, iar una din cele mai importante datorii a sa este cea de a prezenta un caz suficient de clar întemeiat pentru a susține poziția afirmatoare.

Structura generală a unui caz cuprinde:

- definirea termenilor moțiunii și a termenilor importanți ce vor fi folosiți în cadrul dezbaterii;
- propunerea unui criteriu pentru luarea unei decizii cu privire la echipa câștigătoare;
- argumente clar formulate și sprijinite prin dovezi care susțin moțiunea și sunt relevante pentru criteriul propus (în general 3-5 argumente sunt suficiente pentru a fi prezentate pe larg în primul discurs) [10].

Este important ca primul vorbitor afirmator să fie convingător. El, de asemenea, răspunde la întrebări din prima rundă de chestionare încrucișată, pe durata a 3 minute și trebuie să cunoască în profunzime cazul afirmator, pentru a putea clarifica eventualele întrebări ale negatorilor. Primul afirmator are șansa de a pune întrebări celui de-al doilea vorbitor al echipei negatoare, în cadrul unei runde de chestionare încrucișată, cu scopul de a cere clarificări sau de a pune în evidență scăpări ale cazului negator.

Primul vorbitor al echipei negatoare (N1) Negatorul 1 are o sarcina mult mai complexă decât vorbitorul A1. Acesta ține un discurs constructiv de 6 minute și trebuie să respingă cazul prezentat de echipa afirmatoare, introducând totodată conținutul propriu al echipei negatoare.

- Este decizia vorbitorului N1 dacă prezintă întâi cazul propriu, și mai apoi respinge cazul propus de afirmatori, sau viceversa. Important este să acopere ambele aspecte, și să acorde cel puțin jumătate din timpul său cazului afirmator.
- Principala datorie a negatorilor este de a respinge cazul afirmator. Cazul propriu este mai puțin important, și uneori poate lipsi cu desăvârșire.

- Primul discurs negator este un moment propice pentru clarificarea aspectelor legate de definițiile și criteriul propus de afirmatori.
- În cazul în care negatorii doresc să introducă modificări în cele două arii, trebuie să menționeze motivul (lipsa de fair-play, ambiguitate) și să propună noi definiții/un nou criteriu care să respecte critica adusă definițiilor/criteriului echipei adverse.
- Dacă aceste mențiuni nu se fac la primul negator, de cele mai multe ori arbitrul poate să nu ia în considerare mențiunile ulterioare referitoare la aceste aspecte [7].

Al doilea vorbitor al echipei afirmatoare (A2) trebuie să își folosească discursul de 5 minute pentru a acoperi două îndatoriri de bază:

– reconstrucția cazului afirmator după atacul negator;
– respingerea ideilor prezentate în cazul negator.

Al doilea vorbitor al echipei negatoare (N2) are aceleași sarcini ca vorbitorului A2, doar că din perspectivă negatoare.

Al treilea vorbitor al echipei afirmatoare (A3) Una dintre cele mai complexe sarcini din cadrul dezbaterii îi revine vorbitorului 3 al fiecăreia dintre echipe.

Vorbitorul A3 trebuie sa atingă 4 puncte importante în cazul discursului de 5 minute pe care îl are la dispoziție:

- ultima respingere a argumentelor aduse în discuție de vorbitorul N2 (de asemenea, acum e momentul propice pentru a menționa argumentele care au fost pierdute din vedere de negatori pe parcursul dezbaterii);
- o balanța a celor două cazuri și o prezentare a evoluției dezbaterii;
- prezentarea principalelor arii de conflict din cadrul dezbaterii și argumentarea motivelor pentru care afirmatorii au fost mai convingători pe o anumita arie de conflict;
- identificarea unor arii de vot pentru arbitri;
- selectarea celor mai importante dintre ariile de conflict și motivarea importanței lor în cadrul dezbaterii în calitate de arii în funcție de care arbitrii ar trebui să voteze.

Vorbitorul A3, trebuie să ofere o imagine de ansamblu asupra întregii dezbateri și să se concentreze mai puțin pe respingerea punctuală a ideilor negatoare. De asemenea, are un rol foarte important în cadrul rundei de chestionare încrucișată cu primul vorbitor al echipei negatoare, în clarificarea chestiunilor care țin de abordarea negatoare.

Al treilea vorbitor al echipei negatoare (N3) are aceleași îndatoriri cu cele ale vorbitorului A3, numai că din perspectiva negatoare.

Rolul arbitrului. Înainte de a începe o dezbatere *Karl Popper*, arbitrul trebuie:

1. Să explice și să impună regulile privitoare la dezbatere, în special în privința timpului alocat.

2. Să nu adauge, impună sau să ia o decizie asupra oricărei reguli expusă înaintea începerii dezbaterii (să nu schimbe regulile jocului după pornirea sa). În nicio împrejurare arbitrul nu poate să-și schimbe decizia sau punctul de vedere bazat pe orice discuții cu echipele implicate [10].

Arbitrul va evalua câteva elemente: *conținutul* (argumentele care sunt folosite), *stilul* (vocabular bogat, capacitatea de a formula idei, codul vestimentar, puterea de a convinge), strategia (încadrarea în timp, nivelul de înțelegere de către speaker) și va completa foaia de arbitraj[5].

În concluzie putem menționa că toate formatele de dezbateri practicate sunt o activitate care stimulează comportamentul în spiritul democrației. În cadrul orelor de Educație pentru societate, cel mai des este utilizat formatul de dezbateri *Karl Popper.* Practicând dezbaterile trebuie depășite tendințele iraționale de a crede într-o opinie care nu poate fi argumentată solid și trebuie învățat că oamenii din jur nu sunt niște adversari decât atât timp cât durează ruda de dezbateri.

De asemenea, în cadrul dezbaterilor trebuie de manifestat un comportament inteligent, nu ofensator la adresa echipei adverse, lăsând argumentele să susțină ideile, și nu alte feluri de comportamente, fie verbale sau non-verbale.

Referințe bibliografce:

1. Barbu A., Bălan L., Chirițescu D. etc. Educație pentru societate, manual pentru clasele a cl. X-a și a -11-a. Editura Litera: Chișinău, 2019.
2. Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului: Strasbourg: Editura Consiliului Europei, 2010.
3. Cadrul de Referință al Competențelor pentru o cultură democratică. V-1-3: Strasbourg: Editura Consiliului Europei, 2018.
4. Cerbușcă P. Dezbateri. Material complementar pentru elevi și cadre didactice. Chișinău: Editura Lexon Plus, 2014.
5. Curriculumul la disciplina Educație pentru societate în învățământul gimnazial și liceal (ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018).
6. Dascăl S., Lîsenco S., Popa D. etc. Educație pentru societate. Ghidul profesorului. Clasa a X-a. Chișinău: Editura Bons Offices, 2020.
7. Driscoll W. Karl Popper: Manual de Dezbateri Academice. (trad. Viorel Murariu). Editura Polirom: Iași, 2002.
8. Genoveva - Cerchez E., Lazăr E., Manea F. etc. Manualul elevului. Dezbateri academice. București: Editura 12 aprilie, 2016.
9. Metodologia de evaluare prin discriptori la disciplina Educație pentru societate (clasele V-VIII și X-XII). Chișinău, 2020.
10. Nate S. Manual de dezbateri Karl Popper: Editura Universitatea „Lucian Blaga”, din Sibiu, 2013.

CZU: 37.026
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p258-268

ABORDĂRI DIDACTICE CONSTRUCTIVISTE PRIN APLICAREA METODELOR ȘI TEHNICILOR DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ[1]

Alina RĂILEANU,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
decebaluss092@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-8997-6741

Rezumat: *Constructivismul, fondat de J. Piaget și G. Bachelard, propune extinderea construcției cunoașterii și la copil. Acest concept modern stă la baza marilor reînnoiri și reforme în educație prin care se propune abordarea cunoștințelor într-un proces de comunicare și cooperare în care elevul are un rol activ. Literatura de specialitate oferă o paletă variată de metode care pot fi folosite în studiul istoriei. Acestea trebuie alese și combinate în așa fel încât, prin aplicarea lor, să conducă la cele mai bune rezultate. Învățarea activă și eficientă este asigurată prin utilizarea metodelor și procedeelor care antrenează la cel mai înalt grad capacitățile intelectuale ale elevilor, trezesc și mențin interesul pentru învățare, stimulează curiozitatea și necesită efort personal.*

Cuvinte-cheie: *învățare, metode, constructivism, metode eficiente.*

Abstract: *Constructivism, founded by J. Piaget and G. Bachelard, proposes the extension of the construction of knowledge to the child as well. This modern concept is the basis of the great renewals and reforms in education through which it is proposed to approach knowledge in a process of communication and cooperation in which the student has an active role. The specialized literature offers a varied palette of methods that can be used in the study of history. They must be chosen and combined in such a way that, through their application, they lead to the best results. Active and effective learning is ensured by the use of methods and procedures that train the intellectual capacities of students to the highest degree, arouse and maintain interest in learning, stimulate curiosity and require personal effort.*

Keywords: *learning, methods, constructivism, effective methods.*

---

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului „*Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*”. Cifrul: 20.80009.0807.27

Ştiinţa educaţiei se află în era constructivistă, iar constructivismul propune o schimbare de paradigmă trecerea de la un model normativ la unul interpretativ. Aplicată în ştiinţele educaţiei, concepţia constructivistă propune „schimbarea paradigmei educaţionale, de la transmiterea de tip behaviorist a cunoaşterii la abordarea cunoaşterii într-un proces de comunicare şi cooperare, în care elevul are un rol activ". Constructivismul dezvoltă abilitățile de gândire, îi învață pe elevi să ia în considerare vizualizarea din mai multe perspective asupra unei situații sau a unui fenomen [1]. Valorizând elevii, aplicând principiile pedagogiei diferenţierii şi ale constructivismului pedagogic, profesorul trebuie să îşi proiecteze strategia didactică astfel încât de intervenţia sa formativă să beneficieze fiecare elev, iar învăţarea să devină un proces constructiv. În organizarea şi implementarea demersuluI strategic, cadrul didactic trebuie să pornească de la următoarele idei cu valoare de principii aplicative:

- deplasarea accentului dinspre activitatea de predare spre cea de învăţare, centrată pe elev;
- reconsiderarea rolului profesorului ca organizator şi facilitator al procesului de învăţare în care sunt implicaţi elevii;
- conştientizarea elevilor cu privire la necesitatea implicării lor în procesul propriei formări;
- încurajarea şi stimularea participării active a elevilor în planificarea şi gestionarea propriului parcurs şcolar;
- diferenţierea demersurilor didactice în raport cu diferitele stiluri de învăţare practicate de către elevi [2].

Idealul educațional al secolului 21 consideră pregătirea elevilor pentru viața reală punctul de referință în construirea discursului instructiv-educativ. Școala este un laborator în care eleviidescoperă, experimentează, cercetează, anchetează, crează și evaluează prin intermediul propriului filtru de gândire, al ritmul individual de învățare, iar profesorul este cel care îi ajută să-și descopere aspirațiile, așteptările, motivațiile și îi îndrumă spre adevărul practic al vieții prin implicarea în contexte sau scenarii reale de învățare [4].

Din punct de vedere etimologic, termenul „metodă" provine din limba greacă („metha" ="spre"; „odos" = „cale") şi desemnează o cale eficientă de urmat pentru atingerea anumitor scopuri. Pentru creatorul praxiologiei, T. Kotarbinski, metoda este o modalitate a acţiunii complexe în totalitatea operaţiilor (procedeelor) ei, în vreme ce pentru P. Popescu-Neveanu este un sistem de proceduri prin care se ajunge la un rezultat, structură de ordine, program după care se reglează acţiunile practice şi intelectuale, în vederea atingerii unui scop [3]. I. Cerghit considera: *"Metoda este ştiinţă pentru că cere un efort de elaborare ştiinţifică, este tehnică pentru că reprezintă un mod concret de acţiune şi este artă pentru că are o mare putere de adaptabilitate la situaţia în care este implicată (măiestrie pedagogica)"* [4].

Prin „metodă de învăţământ”se înţelege, aşa dar, o modalitate comună de acţiune a cadrului didactic şi a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Cu alte cuvinte, metoda reprezintă *„un mod de a proceda care tinde să plaseze elevul într-o situaţie de învăţare, mai mult”* Sub raportul structurării, metoda este un ansamblu organizat de operaţii, de procedee. În anumite situaţii, o metodă poate deveni procedeu în cadrul altei metode (ex. Problematizarea poate fi inclusă într-o demonstraţie). Metodologia didactică desemnează sistemul metodelor utilizate în procesul de învăţământ precum şi teoria care stă la baza acestuia. Sunt luate în considerare: natura, funcţiile, clasificarea metodelor de învăţământ, precum şi caracterizarea, descrierea lor, cu precizarea cerinţelor de utilizare.

Totodată, metodele de învăţământ fac parte din condiţiile externe ale învăţării, care determină eficienţa acesteia. De aici decurge importanţa alegerii judicioase a metodelor corespunzătoare fiecărei activităţi didactice.[2]

Sistemul metodelor de învăţământ conţine:

- metode tradiţionale, cu un lung istoric în instituţia şcolară şi care pot fi păstrate cu condiţia reconsiderării şi adaptării lor la exigenţele învăţământului modern;
- metode moderne, determinate de progresele înregistrate în ştiinţă şi tehnică, unele dintre acestea de exemplu, se apropie de metodele de cercetare ştiinţifică, punându-l pe elev în situaţia de a dobândi cunoştinţele printr-un efort propriu de investigaţie experimentală; altele valorifică tehnica de vârf (simulatoarele, calculatorul) [2].

Pedagogul american J. Bruner (1970) consideră că „*oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă”, dacă se folosesc metode şi procedee adecvate stadiului respectiv de dezvoltare, dacă materia este prezentată „într-o formă mai simplă, astfel încât copilul să poată progresa cu mai multă uşurinţă şi mai temeinic spre o deplină stăpânire a cunoştinţelor”* [5].

Învățământul modern pune un accent deosebit pe metodele interactive. Acestea presupun ca instruirea să se facă activ, elevii devenind astfel coparticipanți la propria lor instruire și educație. Prin folosirea metodelor interactive este stimulată învățarea și dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, de experiențe și cunoștințe, asigură o participare activă, promovează interacțiunea, conducând la o învățare activă cu rezultate evidente, contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, are un caracter activ- participativ, o reală valoare activ formativă asupra personalității elevilor [5].

Folosirea metodelor moderne de predare-învăţare-evaluare nu înseamnă a renunţa la metodele tradiţionale ci a le actualiza pe acestea cu mijloace moderne. Metoda este selectată de cadrul didactic şi este pusă în aplicare în lecţii sau activităţi extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora; presupune, în toate cazurile, o colaborare între profesor şi elev, participarea lor la căutare de soluţii, la distingerea dintre adevăr şi eroare şi care, sub forma unor variante şi/sau proce-

dee selecţionate, se foloseşte pentru asimilarea cunoştinţelor, a trăirilor valorice şi a stimulării spiritului creativ. Când se alege o metodă, se ţine cont de finalităţile educaţiei, de conţinutul procesului instructiv,de particularităţile de vârstă şi de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor şcolare, de natura mijloacelor de învăţământ, de experienţa şi competenţa cadrului didactic.[2]

Metodele moderne de predare, utilizate la clasă, au următoarele avantaje:

- Învăţarea nu se bazează numai pe conţinuturi, ci şi pe abilităţi.
- Principiile şi strategiile constructiviste susţin realizarea învăţării prin înţelegere.
- Metodele interactive implică elevul, care devine partener al cadrului didactic în actul de predare-învăţare
- Metodele interactive ajută la formarea deprinderilor practice, abilităţilor de comunicare, cultivă independenţa elevilor, stimulează conexiunile logice.
- Cooperarea presupune atât învăţare şcolară cât şi învăţare socială.
- Stimularea imaginaţiei.
- Stimularea interesului faţă de nou.
- Dezvoltarea unei gâdiri divergente.

Cercetarea își construiește firul în jurul acestui concept și al altora derivate din el precum gândirea critică, inovația, imaginația, spiritul artistic, jocul - prin evidențierea unor metode și tehnici educaționale cu exemple concrete de bune practici. In acest studiu am prezentat cateva metode de eficientizare a învățării istoriei, pornind de la exemple concrete.

Brainstorming: Creativitatea este cel mai important factor pentru un viitor de succes. Brainstorming-ul este una din cele mai răspândite metode în formarea elevilor, în stimularea creativităţii, în domeniul afacerilor, al publicităţii etc. Etimologic, cuvântul brainstorming provine din engleză, din cuvintele *„brain”= creier şi „storm”= furtună, plus desinenţa „-ing”* specifică limbii engleze, ceea ce înseamnă *„furtună încreier”*- efervescenţă, o stare de intensă activitate imaginați-vă, un asalt de idei. Este *„metoda inteligenţei în asalt.”* Metoda a fost inventată de către Alex F. Osborn, în anul 1948 și pare mai mult o joacă, decât o metodă pedagogică, însă rezultatele sunt surprinzătoare. Autorul ei consideră că trebuie urmăriți mai mulți pași pentru aplicarea ei: libertatea de căutare a ideilor, ideile nu trebuie judecate, furtună de idei,este o metodă de grup [6]. Un principiu al brainstorming-ului este: Cantitatea generează calitatea. Conform acestui principiu, pentru a ajunge la idei viabile şi inedite este necesară o productivitate creativă cât mai mare. Prin folosirea acestei metode se provoacă şi se solicită participarea activă a elevilor, se dezvoltă capacitatea de a trăi anumite situaţii, de a le analiza, de a lua decizii în ceea ce priveşte alegerea soluţiilor optime şi se exersează atitudinea creativă şi exprimarea personalităţii.

De asemenea, utilizarea brainstorming-ului optimizează dezvoltarea relaţiilor interpersonale – constatăm că persoanele din jur pot fi bune, valoroase,

importante. Identificarea soluţiilor pentru o problemă dată este un alt obiectiv al brainstorming-ului.

Etapele metodei:

1. Se alege tema şi se anunţă sarcina de lucru.
2. Se solicită exprimarea într-un mod cât mai rapid, în enunţuri scurte şi concrete, fără cenzură, a tuturor ideilor – chiar comice, neobişnuite, absurde, fanteziste, aşa cum vin ele în minte legate de rezolvarea unei situaţii – problemă conturate. Se pot face asociaţii în legătură cu afirmaţiile celorlalţi, se pot prelua, completa sau transforma ideile din grup, dar atenţie, fără referiri critice.
3. Totul se înregistrează în scris, pe tablă, flipchart, video, reportofon etc.
4. Se lasă o pauză de câteva minute pentru „aşezarea" ideilor emise şi recepţionate.
5. Se reiau pe rând ideile emise, iar grupul găseşte criterii de grupare a lor pe categorii - simboluri, cuvinte - cheie, imagini care reprezintă posibile criterii.
6. Grupul se împarte în subgrupuri, în funcţie de ideile propuse, pentru dezbatere. Dezbaterea se poate desfăşura însă şi în grupul mare. În această etapă are loc analiza critică, evaluarea, argumentarea şi contra- argumentarea ideilor emise anterior. Se selectează ideile originale sau cele mai aproape de soluţiile fezabile pentru problema pusă în discuţie.Se discută liber, spontan, riscurile şi contradicţiile care apar.
7. Se afişează ideile rezultate de la fiecare subgrup, în forme cât mai variate şi originale: cuvinte, propoziţii, imagini, desene, cântece, colaje, joc de rol, pentru a fi cunoscute de ceilalţi.
8. Profesorul trebuie să fie un autentic catalizator al activităţii, care să încurajeze exprimarea ideilor, să nu permită intervenţii inhibante şi să stimuleze explozia de idei.[13]

Avantajele brainstormingului:

- implicarea activă a tuturor participanților;
- dezvoltarea capacității de a trăi anumite situații, de a le analiza, de a lua decizii privind alegerea soluției optime;
- exprimarea personalității;
- eliberarea de prejudecăți;
- exersarea creativității și a unor atitudini deschise la nivelul grupului;
- dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă.

Limitele brainstorming-ului:

- nu suplineşte cercetarea de durată, clasică;
- depinde de calităţile moderatorului de a anima şi dirija discuţia pe făgaşul dorit;
- oferă doar soluţii posibile nu şi realizarea efectivă;
- uneori poate fi prea obositor sau solicitant pentru unii participanţi.

Folosită cu discernământ, această metodă stimulează creativitatea şi generează lecţii creative. Cu puţin curaj, acestea pot fi proiectate în parteneriat cu elevii.*„Când elevul este pregătit, apare profesorul!”* Scopul metodei: Generarea unui număr mare de idei într-o perioadă scurtă de timp.

Învățământul se orientează spre dezvoltarea gândirii critice a elevilor, în nevoia societății de a forma tineri capabili să se descurce singuri. Să gândești critic înseamnă să-ți pui întrebări, să nu te mulțumești doar cu ceea ce primești de la profesor, să cercetezi, să-ți dorești să citești mai mult. În competiția lor după note cât mai mari, elevii își fac concurență prin manifestarea gândirii critice vis-a-vis de anumite probleme controversate ale istoriei naționale și internaționale în ansamblu.

Ciorchinele: Ciorchinele este o metodă grafică care stimulează gândirea critică si creativitatea elevilor. Elevii sunt puşi în situaţia de a crea o structură grafică, utilizând informaţiile, cunoştinţele acumulate la o lecţie, unitate de învăţare ori să ajungă să descopere noi informaţii după lectura unui text.

Metoda poate fi folosită în activităţile de învaţare sau de fixare a cunoşinţelor ori la evaluarea sumativă a unei unităţi de învăţare.

Etapele de lucru:

1. Elevii sunt informaţi că vor utiliza «metoda ciorchinelui»,care se va concretiza într-un produs «ciorchine» individual sau în echipă (după cum a decis profesorul).
2. Individual, fiecare elev începe «ciorchinele» pe tema anunţată pe caiet,o foaie volantă: «Scrie tot ce ştii despre...» (se utilizează brainstor mingul) timp de 5 minute.
3. Completează «ciorchinele» după ce citeşti textul, documentul, harta, graficul cu noile informatii” (se stabilieşte timpul de lucru de 10–20 minute).
4. Aplicaţii practice. Schimbul de idei: «În perechea cu colegul de bancă,-discută şi completează ciorchinele individual».Se poate indica elevilor să utilizeze o altă culoare pentru a identifica ceea ce a învăţat fiecare de la colegul său; se stabileşte timpul de lucru.
5. În grupe de 4–5 elevi se discută şi se completează «ciorchinii» individuali, apoi se realizeaza un produs al grupei, «un afiş» pe coala mare, fiecare grupă folosind o culoare, stabilită în faza de organizare (se stabileşte timpul de lucru). 6. Produsele finale se afişează (pe tablă, pe pereţii clasei) şi se face «turul galeriei».
6. Raportarea.Raportul fiecărei grupe (susţinut de echipă) prezintă produsul și răspunde la întrebări. Produsele finale pot rămâne afişate pentru a fi văzute de ceilalti profesori şi de părinţi. Produsele individuale vor fi păstrate in Portofoliul elevului. Dacă metoda este folosită la lecţii de evaluare sumativă, notarea se poate face pe echipă sau individual (utilizând produsele individuale) după criterii de notare dinainte stabilite

cunoscute de elevi. Evaluarea presupune analiza, corectarea, critica, lauda, ierarhizarea şi luarea deciziei, notarea atât a «procesului» cât şi a «produsului» (ca, de altfel, pentru toate metodele grafice) [7].

Avantajele metodei:

- Elevii îşi însuşesc elementele de noutate într-un mod mai atractiv;
- Se antrenează capacitatea de sinteză, fapt care ajută la organizarea gândirii;
- Elevii se implică activ, răspund la întrebări, cooperează, comunică, fac asocieri, fac conexiuni, argumentează, completează;
- Obisnuieşte elevii cu utilizarea fişelor de activitate şi realizarea de scheme;
- Contribuie la integrarea socială a elevilor, la realizarea comunicării şi a colaborării sociale.
- Limitele metodei:
- Tratarea temelor necesită mai mult timp decât dacă lecția ar fi explicată de către cadrul didactic.
- Activizarea este mai accentuată doar în cazul elevilor buni si foarte buni.
- Solicită cadrului didactic un efort suplimentar în proiectarea instruirii si în conducerea acesteia. [8].

Știu, vreau să știu, am învățat: Una dintre cele mai des utilizate metode interactive (activ-participative) de către cadrele didactice este metoda Ş/VŞ/Î (ştiu/vreau să ştiu/am învăţat).

Pentru că această metodă reprezintă una din tehnicile gândirii critice (tehnică de lectură activă/eficientă) nu se impune a fi utilizată în rezolvarea de probleme. Gândirea critică sugerează ca, în momentul trecerii la subiectul lecţiei noi, elevii să conştientizeze ce ştiu deja despre acest subiect, să fie întrebaţi ce-ar dori să afle în legătură cu el, iar în momentul fixării cunostintelor să sintetizeze ceea ce au învăţat efectiv (chiar sub forma unui tabel). Prin metoda Ş/VŞ/Î se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre tema abordată şi apoi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsurilor în lecţie. [10]

Etapele de lucru:

1. Cereţi la început elevilor să formeze perechi şi să facă o listă cu tot ceea ce ştiu ei despre tema abordată.
2. În timp ce elevii realizează lista, cadrul didactic construieşte pe tablă sau pe o coală de flipchart un tabel cu trei coloane:

Știu	Vreau să știu	Am învățat
- elevii completează	-lecția	- repetarea lecției/fixare

3. Cereţi perechilor să prezinte ce au scris şi notaţi în coloana din stânga (prima coloană) informaţiile cu care tot grupul este de acord.
4. Apoi elevilor le veţi solicita să elaboreze o listă de întrebări despre ceea ce ar dori să afle în legătură cu subiectul abordat.
5. Elevii vor identifica întrebările pe care ei le au despre subiectul abordat,

iar cadrul didactic le va scrie în a doua coloană a tabelului. Aceste întrebări vor evidenţia nevoile de învăţare ale elevilor în legătură cu tema abordată.

6. Elevii citesc textul individual/în perechi sau profesorul citeşte elevilor.
7. După lectura textului, reveniţi asupra întrebărilor formulate în prima coloană, constataţi la care s-au găsit răspunsurile în text şi le treceţi în coloana „am învăţat”.
8. Elevii vor face comparaţie între ceea ce ei cunoşteau deja despre tema abordată, tipul şi conţinutul întrebărilor pe care le-au formulat şi ceea ce ei au învăţat prin lectura textelor.
9. Apoi elevii compară ceea ce ei cunoşteau înainte de lectura textului (informaţiile din prima coloană a tabelului) cu ceea ce ei au învăţat (informaţiile din a treia coloană a tabelului). De asemenea, ei vor discuta care din întrebările lor au găsit răspuns prin informaţiile furnizate de text şi care dintre ele încă necesită un răspuns.

Discutaţi cu elevii unde ar putea găsi/căuta respectivele informaţii. Unele dintre întrebările lor s-ar putea să rămână fără răspuns şi s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, întrebările pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigaţii personale. Informaţia cuprinsă în coloana a treia poate fi organizată în diferite categorii, iar discuţia finală poartă mesajul operei.[8]

Avantajele metodei:

- puteti dirija aplicarea metodei prin oferirea categoriilor în care elevii trebuie să includă informația.
- tabelul poate fi completat individual, în perechi și cu toată clasa;
- tehnica este un bun prilej de a trasa noi direcții de investigație pentru elevi pornind de la întrebrile răspunse sau de la aspectele neelucidate;
- tehnica poate fi aplicată la toate disciplinele, chiar în condițiile unei Prelegeri [4].

Cubul: Creată de Cowan în 1980, metoda cubului presupune analiza unui concept, a unei noţiuni sau a unei teme prin proiectarea ei pe cele şase faţade ale unui cub, fiecare dintre ele presupunând o abordare distinctă a subiectului respectiv. Intenţia acestei metode este de a evidenţia, prin aceste şase faţade ale cubului, cât mai multe tipuri de operaţii mentale, corespunzătoare următoarelor categorii de cunoştinţe implicate în demersul de învăţare:

1. Faţada 1 se referă la / stimulează cunoştinţele empirice, raportate la capacităţile de identificare, denumire, descriere şi memorizare;
2. Faţadele 2 şi 3 se referă la / antrenează cunoştinţele intelectuale, implicând operaţiile de înţelegere, cele de comparare, de ordonare, de clasificare şi relaţionare;
3. Faţada 4 stimulează cunoştinţele raţionale, presupunând abilităţi analitice şi sintetice, raţionamente inductive şi deductive;

4. Faţadele 5 şi 6 antrenează cunoştinţele decizionale, valorizând capacitatea de a emite judecăţi de valoare asupra subiectului propus, de a lua decizii, de a construi argumente. Concret, în cele şase faţade ale cubului elevii trebuie să răspundă la următoarele instrucţiuni:
5. *Descriere* – cum arată: culorile, formele, mărimile etc
6. *Aplică* – semnificaţii, surse de inspiraţie.
7. *Analizează* – structură: spune din ce este făcut, din ce se compune.
8. *Compară* – cu ce seamănă şi prin ce se diferenţiază?
9. *Asociază* – la ce te face să te gândeşti?
10. *Argumentează* – pro sau contra [12].

Etapele metodei:

1. Realizarea unui cub pe ale cărui feţe sunt scrise cuvintele descrie,compară,analizează, asociază, aplică, argumentează;
2. Anunţarea subiectului pus în discuţie;
3. Împărţirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinţei de pe una din feţele cubului. Există mai multe modalităţi de stabilire a celor şase grupuri. Modul de distribuire a perspectivei este decis de profesor, în funcţie de timpul pe care îl are la dispoziţie, decât de bine cunoaşte colectivul de elevi. Distribuirea perspectivelor se poate face aleator; fiecare grupa rostogoleşte cubul şi primeşte ca sarcină de lucru perspectiva care pică cu faţa în sus. Chiar profesorul poate atribui fiecărui grup o perspectivă;
4. Redactarea finală şi împărtăşirea ei celorlalte grupe;
5. Afişarea formei finale pe tablă sau pe foi de flipchard în clasă.

Avantajele metodei:

- solicită gândirea elevului;
- acoperă neajunsurile învăţării individualizate;
- oferă elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta competenţele necesare unor abordări complexe deoarece presupune abordarea unei teme din mai multe perspective;
- dezvoltă abilităţi de comunicare;
- nu limitează exprimarea părerilor sau a punctelor de vedere individuale;

Limitele metodei:

- are eficienţă scăzută în grupurile mari;
- se poate stabili mai greu contribuţia fiecărui elev la rezolvarea sarcinii de lucru;

Pedagogii formaţi în spiritul programului de stimulare a gândirii critice recomandă utilizarea ei cât mai frecventă în practica şcolară. Ei accentuează în special flexibilitatea metodei, în funcţie de gradul de receptivitate al elevilor sau de nivelul lor de vârstă, profesorul putând opta pentru 3 -4 faţade ale cubului [10].

Inovarea în predare este un proces permanent de soluționare profesionistă a problemelor didactice.Pedagogiile inovative trebuie să fie construite pe aptitu-

dinile naturale de învățare ale elevilor. În formarea competențelor pentru secolul XXI orice pedagogie inovativă se va baza pe astfel de calități naturale ale elevilor cum ar fi curiozitatea, creativitatea, colaborarea în cadrul jocului.

Jocul de rol: Simularea mai este denumită şi joc de rol, joc simulat sau dramatizare didactică. Simularea este modalitatea de predare învăţare prin intermediul unor acţiuni, roluri sau mijloace tehnice analoge – după caz, realitate la o scară redusă, în condiţii asemănătoare sau care le imită pe cele originale.

Interpretând rolul unor personaje istorice mai puţin obişnuite, elevii vor înţelege mai bine conform experienţei propriul rol, a celor din jur cât şi rolul personalităţilor istorice şi îşi vor dezvolta capacităţile empatice, gândirea critică, elocvenţa şi puterea de decizie. [8]

Etapele metodei:

1. Identificarea unei situaţii care se încadrează la simulare prin jocul de rol.
2. Modelarea situaţiei şi proiectarea scenariului, jocul de rol se poate desfăşura în mai multe moduri, fie ca o povestire (naratorul povesteşte desfăşurarea acţiunii şi diferite personaje o interpretează) sau ca o scenetă (personajele interacţionează, inventând dialogul odată cu derularea acţiunii).
3. Alegerea elevilor care vor interpreta diverse roluri.
4. Distribuirea rolurilor şi instruirea elevilor.
5. Invăţarea individuală a rolurilor.
6. Amenajarea spaţiului, interpretarea rolurilor, dezbaterea rolurilor.
7. Analiza şi evaluarea jocului de rol se face cu toţi elevii din clasa.

Avantajele metodei:

- Jocul motivează copilul, îi facilitează concentrarea și îi stimulează memoria;
- În clasă, acolo unde copilul devine adeseori pasiv, jocul îl face mai activ, el devine actorul propriei sale formări, colaborează și împărtășește experiențe cu partenerii săi;
- Jocul modifică și democratizează raportul cu învățarea: copilul este mai puțin supus la stres, la frica de eșec, pentru că jocul se bazează pe reguli cunoscute și acceptate de toți;
- Jocul îl incită pe copil la verbalizarea gândurilor, la argumentarea alegerilor.
- Jocul îi permite copilului să-și dezvolte propriile metode de lucru, să urmeze o logică, un raționament;
- Jocul îi fixează un scop precis, concret și îl incită pe copil să se implice în realizarea acestuia [9].

Din experiența la catedră deducem că metodele tradiționale de predare-învățare sunt uneori mai puțin eficiente și mai puțin adaptate nevoilor elevilor. Atunci, s-a transformat jocul în suport pentru învățare și s-a constatat că… funcționează! Din ce în ce mai mulți profesori au înțeles că jocul este un mijloc extraordinar de învățare. În starea de joc elevul este deschis, gata să asimileze

orice informație și extrem de concentrat. Învățarea prin joc este un concept utilizat tot mai mult în științele educației care avansează ideea potrivit căreia elevul dobândește diferite competențe pe parcursul activității de joc, dând un sens lumii care îl înconjoară. Jocul îi dezvoltă elevului competențe sociale și cognitive și o încredere în sine care îi vor permite să trăiască noile experiențe și să evolueze în medii și în contexte mai puțin cunoscute și uneori dificile. Confruntat cu astfel de situații, elevul pune în practică noi strategii, gândește într-o manieră creativă, colaborează cu partenerii de joc [10].

În concluzie putem spune că inovarea didactică este un proces progresist, în derulare, și se poate continua. În aceast sens elevul trebuie pus permanent în situaţia de a face, a judeca, a coopera, a da răspunsuri, a avea păreri pentru a deveni responsabil şi creativ. De asemenea, pentru a realiza un învăţământ de calitate şi pentru a obţine cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele clasice de predare-învăţare-evaluare cât şi metodele moderne, iar profesorii trebuie să posede pe lângă cunoştinţele teoretice şi practice aferente disciplinei studiate şi abilităţi de utilizare a TIC. Adevărata învățare este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, care nu este doar individual activă, ci și interactivă.

Rerefințe bibliografice:

1. Piaget J. Psihologie şi pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învăţământului. Bucureşti: E.D.P., 1972.
2. Cerghit I. Metode de învăţământ. Ediţia a III-a, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti 1997.
3. Dictionnaire de pedagogie, Paris: Larousse, Bordas, 1996.
4. Cerghit I., Neacşu I., Negreţ-Dobridor I., Pânişoară I. O. Prelegeri pedagogice. Editura Polirom, Iaşi, 2001.
5. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1970.
6. Oprea C. L. Strategii didactice interactive: E.D.P., Bucureşti, 2006.
7. Bocoș M. Instruire interactiv, Ed. PUC, Cluj-Napoca, 2002.
8. Cucoș C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a, Iași, POLIROM, 2009.
9. Paun Șt. Didactica Istoriei. Editura Corint, Bucuresti, 2001.
10. Cojocariu V. M. Teoria şi metodologia instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2004.
11. Susskind J. Politica viitorului. Tehnologia digitală și societatea, Editura Corint Bucureș-ti, 2019.
12. Ștefan P. Didactica Istoriei. Editura Corint, Bucuresti, 2001.
13. Jinga I., Negret I. Învaț area eficienta. Editis. Colectia: Paideia, 1994.

CZU: 37.026:57
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p269-275

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA BIOLOGIE PRIN ACTIVITĂȚI DE CERCETARE[1]

Daniela PLACINTA,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
daniela.placinta7@gmail.com
ORCID iD: 0000-0003-3441-8459

Rezumat: În perioada şcolară, când formarea personalităţii are loc în funcţie de caracteristicile de vârstă, cadrele didactice adoptă strategii eficiente de însuşire a unităţilor de conţinut în mod individualizat, adaptate stilurilor de învăţare ale elevilor. La disciplina Biologie, ca la toate disciplinele din Planul-cadru, se aplică strategii de învățare, axate pe principiile Didacticii. Ulterior, cercetarea în biologie direcționează cele mai adecvate strategii în atingerea scopurilor de învățare prin mai multe metode, precum problematizarea, modelarea etc., rezultate din investigațiile cognitive ale scopurilor urmărite. Activitățile de cercetare depind de mai mulți factori care valorifică potențialul de aplicare al competențelor specifice disciplinei Biologie.

Cuvinte-cheie: *strategii, cercetare, învățare, biologie, problematizare, modele.*

Abstract: *During the school period, when personality formation takes place according to age characteristics, the teaching staff adopts effective strategies for the acquisition of content units in an individualized way, adapted to the students' learning styles. In the subject of Biology, as in all subjects in the Framework Plan, learning strategies are applied, focused on the principles of Didactics. Subsequently, research in biology directs the most appropriate strategies in achieving learning goals through several methods, such as problematization, modeling etc., resulting from cognitive investigations of the goals pursued. Research activities depend on several factors that capitalize on the application potential of the competences specific to the Biology discipline.*

Keywords: *strategies, research, learning, biology, problematization, models.*

Educația, de-a lungul istoriei sale ca știință, tinde să educe persoane active pentru viața socială. În particular, procesul dat direcționează prin metode corespunzătoare formarea personalității la fiecare membru al societății. Eul per-

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului „*Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*”. Cifrul: 20.80009.0807.27

soanelor educate prezintă „obiect” al cunoașterii empirice și „subiect” al propriei gândiri. Această tendință poate fi abordată prin *existența reală* a persoanei și *existența gândită*, reprezentând ideea de persoană membru a societății. În acest context, pentru integrarea individului în domenii diferite ale vieții, formarea și valorificarea setului de competențe necesare acestui scop încep din mediile responsabile de educație.

Abordarea interdisciplinară și transdisciplinară a procesului de învățare necesită o configurare proprie a domeniilor vizate constituite din următoarele elemente: obiectul specific de cunoaștere; metodologia proprie adoptată cunoașterii acestui obiect; anumit limbaj științific; un scop practic care decurge din utilizarea cunoștințelor respective; o anumită teorie privind legile, principiile sau dinamica domeniului respectiv; un anumit câmp de aplicare teoretică și practică a cunoștințelor științifice [1]. Ca rezultat, aceste dimensiuni contribuie la formarea competențelor de cercetare, în cadrul unui proces de învățare eficient.

Interdisciplinaritatea activităților de învățare la disciplinele școlare, inclusiv și la biologie, se caracterizează prin anumite particularități: identificarea unui obiect de studiu sau de cercetare; exprimarea unui anumit punct de vedere asupra celor studiate; aplicarea metodologiei corespunzătoare domeniului cercetat; relevanță în limbajul științific; la baza cunoștințelor să se regăsească principii, legi, reguli specifice domeniul cercetat; cultivarea valorilor de adevăr; constituirea unui sistem teoretic specific, coerent, bine întemeiat; aplicarea în practică a scopurilor teoretice; acoperirea unui anumit domeniu de activitate practică; conexiunea cu cerințele societății; acceptarea celor cercetate de către specialiștii din domeniile vizate.

Activitățile de învățare în care sunt implicați elevii se caracterizează prin diferite modalități de dirijare a învățării. Eficiența procesului de învățare se urmărește în situațiile în care profesorul dă prioritate implicării elevilor în descoperirea adevărului științific. În acest caz, situațiile de învățare sunt similare cu cele de cercetare științifică prin eforturi independente ale elevului și gândirii proprii ale acestuia.

Astfel, între demersul cercetării și procesul de învățare eficientă se stabilesc anumite analogii:

- Scopurile în ambele situații sunt asemănătoare, persoanele implicate urmăresc înțelegerea fenomenelor, proceselor, stabilesc relații cauzale, de corelații, de îmbogățire a cunoștințelor, de formare și exersare a abilităților.
- Atât în procesul de învățare, cât și cel de cercetare persoanele se implică activ în desfășurarea unei activități cu caracter productiv-creator în baza achizițiilor dobândite.
- Cunoștințele formate permit indivizilor să gândească, să acționeze independent, pe baza unor rațiuni și interese proprii.

Analogiile menționate adaptează metodele dintr-un domeniu în altul prin practicarea unui învățământ axat prioritar pe metoda problematizare, euristică etc. și prin cercetare. Învățarea prin cercetare reprezintă o modalitate de participare independentă a elevilor în procesul de învățare, din ipostaza omului de știință, a cercetătorului și care presupune abordări și demersuri creative, interdisciplinare cu rezultate bune la învățătură.

Astfel, elevii dețin o libertate de investigare și o autonomie deplină, încât cercetarea aduce descoperiri fără implicarea deplină a profesorului. În acest caz, elevii își stabilesc singuri strategiile de învățare prin cercetare științifică, planul de acțiuni, resursele necesare, formulează ipoteze relevante scopului urmărit, identifică moduri de verificare a ipotezei, pun în aplicare, observă, experimentează, înregistrează date, calculează, compară, clasifică și generalizează, ajungând, în mod autonom la noi adevăruri științifice [2].

Strategiile didactice aplicate de către cadrele didactice identifică cele mai reușite soluții pentru realizarea unui demers didactic eficient. Cu ajutorul acestora se poate de îmbinat metodologia didactică care asigură proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților de învățare, axate pe cercetare. Pentru alegerea reușită a strategiilor oportune cercetării elevilor se recomandă stabilirea obiectivelor și competențelor necesare; conținuturile învățării prin cercetare; tipul de învățare care va valorifica competența de cercetare; explicarea cerințelor față de acest tip de învățare; timpul cel mai potrivit pentru finalizarea cu succes a obiectivelor cercetării. Totodată, trebuie să se țină cont și de factorii modelatori ai procesului de învățare eficientă prin cercetare. Specialiștii din domeniu vor îmbina componentele unei strategii în dependență de: concepția pedagogică generală și personală a cadrului didactic; forma de organizare și desfășurare a învățării prin cercetare; metodele didactice cele mai oportune învățării; mijloacele și resursele cele mai potrivite cercetării.

În acest sens, cercetătorii susțin că strategia didactică aplicată în timpul învățării prin cercetare presupune mai multe dimensiuni. Spre exemplu, C. Cucoș susține că dimensiunile strategiei de învățare prin cercetare se conturează prin:

- dimensiunea epistemologică, în sensul că este o construcție teoretică, coerentă intern;
- dimensiunea pragmatică, în sensul că intervențiile și operațiile didactice trebuie să fie rezonanță cu situațiile concrete și trebuie să le modeleze eficient;
- dimensiunea operațională, în sensul că strategia trebuie să „adune” mai multe operații, să le coreleze și să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate;
- dimensiunea metodologică, întrucât strategia se va compune prin ansambluri de metode și de procedee didactice consonante și compatibile reciproc [3].

Strategia fiind definită și ca „știința sau arta de a combina și coordona acțiunile în vederea atingerii unui scop, care corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat, propunând obiective de atins și mijloace vizate pentru a le atinge” (Gaston Mialaret, 1979, p. 414), în didactică devine oportună la susținerea învățării integrative. Cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe elev să devină răspunzător și participant în procesul construirii sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

Figura 1. *Componentele strategiei didactice*

Din tipologia strategiilor propuse de I. Cerghit „*Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*” strategiile grupate după logica gândirii sunt binevenite în realizarea cercetărilor la biologie. Din această grupă fac parte strategiile inductive și deductive (axiomatice) [1, p. 280-283].

Cercetarea devine eficientă prin mai multe modalități derivate din tipurile de strategii și aplicate corespunzător la atingerea scopurilor prioritare urmărite în această activitate. În procesul de învățare la disciplina Biologie strategia problematizantă este una dominantă, care se bazează pe metoda problematizare.

Această metodă oferă elevilor posibilități multiple pentru dezvoltarea capacității intelectuale a elevilor, reactualizării și aplicării cunoștințelor la disciplina Biologie prin stimularea creativității, a spiritului de cercetare și investigație.

La baza învățării, cu ajutorul metodei problematizare, stă noțiunea de problemă. O „problemă” obișnuită nu constituie în mod real a obține un rezultat previzibil. Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică cunoștințe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor geneza adevărului științific la o

situație problemă din domeniul biologiei, punându-l în situația de cercetare și de descoperire.

Învățarea prin problematizare desemnează situații conflictuale între conectivitatea și emotivitatea celui care învață, care se exprimă prin:

- dilema dintre cunoștințele vechi și cele noi care nu se încadrează în limitele celor deja însușite;
- contradicțiile dintre cunoștințele vechi și noile fapte sau fenomene din domeniul biologiei unde explicarea, înțelegere, structurile cognitive anterioare nu mai sunt suficiente;
- abordări contradictorii între două sau mai multe teorii și ipoteze;
- diferențele dintre cunoștințele teoretice și propriile observații asupra realității;
- divergențe între tratarea teoretică și rezolvarea practică a situațiilor problematizate din domeniul biologiei.

Aplicarea problematizării la lecțiile de biologie duce la crearea și formularea de probleme sau situații-problemă pe subiecte biologice, cu ajutorul căreia elevii cercetează situația problemă, o rezolvă prin cele mai optime soluții, ca rezultat, le formează abilități de a se descurca în anumite situații ale vieții.

Caracteristicile învățării prin problematizare, determină la elevi nedumerire, uimire, curiozitate, toate acestea ducând la căutarea și descoperirea unor soluții corespunzătoare ale subiectelor abordate din domeniul biologiei. Cu cât o problemă este mai nouă, mai dificilă, cu atât ea va cere o restructurare mai adâncă a datelor anterioare și construirea unor structuri cu totul noi, corespunzătoare altui nivel de explicare științifică a realității. O întrebare devine situație – problemă când declanșează curiozitatea și tendința de căutare [3].

Guy Missoum consideră că o metodă eficientă într-o activitate de învățare este determinată de anumiți factori. În acest context, cercetarea la biologie prin problematizare poate fi eficientă ținând cont de trei factori:

- potențialul psihologic al individului – concretizat în abilitățile și capacitățile acestuia de procesare adecvată a informațiilor, de gestionare optimă a emoțiilor, de disponibilizare și utilizare corespunzătoare a energiei și a dinamismului comportamental, însoțite de încrederea în forțele proprii și de convingerea autoeficienței;
- strategiile mentale ale persoanei – modul de abordare a unei situații-problemă;
- antrenamentul (trainingul) mental – ansamblul mijloacelor și procedurilor pe care individul le deține și pe care le poate actualiza și utiliza adecvat într-o situație dată, pentru că le-a exersat și verificat anterior.

Parcurgerea etapelor de cercetare la biologie reprezintă un traseu prefigurat la finalul căruia se prezintă rezultatele obținute, prin implicarea activă a elevilor. O modalitate eficienta de realizare a unui învățământ activ, euristic, unde elevul se familiarizează cu cercetarea științifică poate fi desfășurată și prin strategiile aplicabile ale modelării.

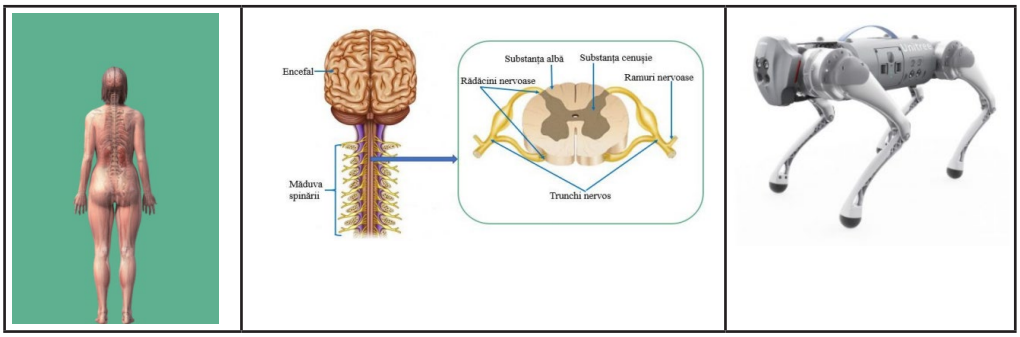
Cunoștințele obținute la biologie trec de la o serie de forme externe și obiectuale la cele mintale, raționale care corespund adevărului științific.

Modelarea la disciplina Biologie reprezintă un sistem material sau ideal, care reproduce mai mult sau mai puțin fidel originalul, cu scopul de a ușura descoperirea unor noi proprietăți ale acestuia. Modelul poate fi considerat un produs simplificat, care imita într-o anumita măsura un sistem organizat mai complex, punându-i în evidența trăsăturile esențiale.

Exista o mare diversitate de modele care reproduc fragmente din realitatea înconjurătoare, ceea ce face ca posibilitățile, respectiv criteriile de clasificare a lor sa fie diverse: după structura pe care o reprezintă; după formă; după rolul pe care îl au în procesul de învățare.

Modelele la disciplina Biologie pot îndeplini mai multe funcții:

- ilustrativă (prezintă un fragment din realitate), fig. 2;
- cognitivă (induc direct informații privitoare la structura și funcționarea unui sistem), fig.3;
- euristică (explorativ-explicativă) întrucât invită elevii la un efort de căutare, de investigație și experimentare teoretică, care duce la descoperirea unor noi adevăruri, fig.4.



În concluzie, am putea spune că există numeroși factori de care depinde aplicarea strategiilor de învățare la biologie prin activități de cercetare în învățământul general. Factorii sunt dependenți de relațiile interpersonale dintre actorii implicați în procesul de învățare, de modul de organizare a învățării, de programa școlară etc. Astfel, stilul didactic rezultantă din concepții pedagogice personale cu cea a culturii și societății contemporane, și cu factorii de personalitate ai profesorului. Particularitățile clasei, sintalitatea grupului, nevoile, cerințele, experiențele cognitive, sociale și afectiv-emoționale ale elevilor vor avea impact asupra derulării procesului de cercetare. Gradul de motivare al elevilor și pregătirea pentru a lucra în grup, în perechi, colectiv sau individual, la fel și nivelul de pregătire pentru un anumit domeniu, constituie un element decisiv în efectuarea unei cercetări tematice. Curriculum la Biologie prin finalitățile urmărite reprezintă gradul de accesibilitate și modalitate de verificare a îndeplinirii

activităților de cercetare. Inclusiv, timpul și spațiul școlar de rând cu resursele materiale, solicită aplicarea anumitor strategii de cercetare în cadrul procesului de învățare la biologie.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2008.
2. Enăchescu E. *Tratat de Teoria cercetării științifice*, Ed. a 2-a rev. Iași: Polirom, 2007.
3. Ionescu M., Bocoș M. *Tratate de pedagogie modernă*, Ed. a 2-a, rev. - Pitești: Ed. Paralela 45, 2017.
4. Ianovici N. *Metode didactice în predare, învățare și evaluare la Biologie*, Timișoara: Publisher: Mirton, 2009. https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_cl_8_suport_final_21.10.2021_pe_siteul_mec.pdf

CZU: 373.5.02:53(477)
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p276-282

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRACTICAL APPLICATION OF SCIENCE EDUCATION IN THE CONTENT OF COURSES SELECTED BY A INSTITUTIONS OF BASIC SECONDARY EDUCATION

Yury MELNYK,
senior researcher,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences,
Kyiv, Ukraine
ORCID iD: 0000-0002-1268-6199

Rezumat: *În articol sunt analizate stadiul actual al implementării practice a învățământului științific școlar în conținutul cursurilor opționale pe exemplul predării fizicii în instituțiile de învățământ secundar de bază. S-a constatat că aspectul cheie al aplicării practice a învățământului școlar modern este orientarea conținutului, metodelor, formelor și mijloacelor de învățare a acestuia asupra aplicării cunoștințelor în inginerie și tehnologie, cercetarea științifică și activitatea profesională a unei persoane. S-a ajuns la concluzia că întărirea aplicării practice a fizicii este o condiție didactică importantă pentru formarea competențelor.*

S-a stabilit că un instrument important pentru implementarea aplicării practice a conținutului cursurilor opționale de fizică îl constituie sarcinile orientate spre practică, de regulă, cu conținut interdisciplinar, a căror rezolvare contribuie la asimilarea temeinică a cunoștințelor natural, lume, abilități și abilități, conștientizarea semnificației practice a teoriilor științifice și impactul acestora asupra dezvoltării echipamentelor și tehnologiilor. Completarea sarcinilor unei aplicații practice contribuie atât la formarea competenței subiectului în fizică, cât și a competenței cheie în domeniul științelor naturale, ingineriei și tehnologiei.

Cuvinte-cheie: *curs de fizica de bază; competențe cheie; cursuri opționale; aplicație practică; sarcini orientate practic; educația școlară științifică.*

Abstract: *The article analyzes the current state of the implementation of the practical application of school science education in the content of optional courses on the example of teaching physics in institutions of basic secondary education. It was found that the key aspect of the practical application of modern school education is the orientation of its content, methods, forms and means of learning on the application of knowledge in engineering and technology, scientific research and professional activity of a person. It was concluded that strengthening the practical application of physics is an important didactic condition for the formation of competences.*

It has been established that an important tool for implementing of the practical application of the content of elective courses in physics is practice-oriented tasks, as

a rule, of interdisciplinary content, the solution of which contributes to the thorough assimilation of knowledge of the natural world, skills and abilities, awareness of the practical significance of scientific theories and their impact on development of equipment and technologies. Completing tasks of a practical application contributes to both the formation of subject competence in physics and key competence in the field of natural sciences, engineering and technology.

Keywords: *basic physics course; key competencies; optional courses; practical application; practically oriented tasks; school science education.*

The practical application of the basic course of physics in the Concept of basic physical education is the orientation of the content, methods, forms and means to the application of physical knowledge in engineering and technology, scientific research, professional activity of a person and his everyday life. The solution of the practice-oriented tasks which contributes to the students' thorough mastery of physical knowledge, abilities and skills, awareness of the practical importance of physical theories and their impact on the development of science, technology and technology is an important tool for implementing the practical application of the physics course. The practical application is considered as a means that establish a connection between the content and target components of the basic course of physics: the priority of its mastery is the acquisition of the knowledge and skills by students that they will need throughout their lives and therefore necessitates the need to specify and complicate their structure at the appropriate levels of education [2].

A powerful means of effectively solving applied tasks is the creation of an appropriate educational environment, which involves the introduction of subject, interdisciplinary, profile and applied courses of choice into the educational process. The study of such courses plays a particularly important role in the formation of students' competencies, since their content meets the educational needs of schoolchildren as fully as possible and is aimed mainly at independent practical activities. The various forms and methods of organizing educational and cognitive activities in the process of assimilating the content are combined.

Elective courses are competence-oriented courses where the boundaries of science subjects are deepened and expanded and their content is developed, supplemented and integrated. The purpose of the courses is to meet the individual educational interests, needs and inclinations of each student, to form subject and key competencies. The task is to help in choosing a study profile (by studying elective courses at the pre-special level, the student has the opportunity to choose a further study profile mindfully), to deepen knowledge of science subjects; to help graduates of general secondary education institutions in their professional self-determination, to stimulate the development of comprehensive and professional abilities and skills of students, to prepare for external independent evaluation.

The above-mentioned courses are divided into subject-oriented ones, which enable students to realize their own cognitive interests in the chosen educational field and along with it form skills and methods of solving practically oriented tasks (educational practice, project technology, research activity); interdisciplinary, the task of which is to create conditions for the formation of students' competencies and motivation to study.

The content of subject-oriented courses involves in-depth study of individual topics of the basic school physics course, ensures a higher level of assimilation of the content of the subject, the formation of key and subject competencies. They are divided into advanced level courses aimed at thorough study of the subject. Such a course makes it possible to learn the educational material more detailed, to study individual sections thoroughly, the purpose of which is to get acquainted with important ways of applying knowledge, developing interest in modern technology and production, mastering the methods of learning about the natural world, studying the history of the subject, composing and solving applied problems on based on the results of physical, chemical and biological experiments [1].

The purpose of the course is the formation of competencies, specialized and initial professional training of institutions of basic secondary education students in accordance with their interests, inclinations and personal abilities, improvement of general scientific culture, deepening of the system of applied knowledge required for the practical application of physical theories, laws, regularities, formation of skills and abilities for solving applied problems, performing laboratory and practical work.

The main tasks of the courses are to satisfy the cognitive interests of the students, the formation of key and subject competencies based on the assimilation of applied knowledge about physical laws and regularities, the most important theories and concepts, the implementation of measurements of physical quantities, the formulation of generalizations and conclusions, the acquisition of algorithmic and heuristic techniques for solving applied physical problems, justification and generalization of results based on systemic connections between the components of the problem, expansion of the condition by increasing the number of unknowns, a drawing up of tasks in compliance with the requirements of the principle of consistency, ensuring the competence training of students, familiarizing them with the practical application of the laws of physics, the scientific foundations of modern production, leading trends in its development, deepening of pre-professional training, acquisition of a specialty relating to the use of applied knowledge, development of intellectual, creative, moral and social qualities, striving for self-development and self-education.

The content of the educational material is compiled in accordance with the principles of deepening, consistency, integration and functionality of theoretical knowledge, strengthening their applied nature, methodological and practical

orientation. It is based on the following general didactic principles: integrity; scientific and accessible (the simplest tasks are the basis for building more complex ones); consistency (formation of physical knowledge and skills is carried out systematically and purposefully); creative activity and independence (independent acquisition of knowledge and solving individual tasks); the connection between theory and practice (awareness of the vital need for physical knowledge, development of a child's mental potential).

We will give an example of the optional course "Development of Physics and Technology in Ukraine" (9th grade).

Purpose: formation of informational, innovative competence in the field of natural sciences, engineering and technology, environmental etc. students' competencies.

Tasks: teaching physics as a theoretical and experimental basis of technology, familiarization with the history and prospects of the development of physics and technology in Ukraine, the application of fundamental laws in practice (on the example of technology and production), the formation of interest in science and technology, a valuable attitude to the created technical objects, taking into account their practical and ecological characteristics, acquiring the skills to navigate in a modern production environment and developing practical skills for working with technical devices, applying physical knowledge during the performance of practical tasks relating to technical equipment and mechanisms (home experimental tasks using household appliances), solving technical problems etc.

The proposed course is designed for 12 hours and includes: lectures (2 hours), practical classes (6 hours) and excursions (4 hours). It is appropriate to consider in its theoretical part the role of physics in the development of technology and production, the contribution of domestic scientists to the development of world science and technology, and environmental problems related to the development of production. The approximate topics of the lectures may be as follows:

1.Modern technology and production of Ukraine (Naftogaz, Ukrzaliznytsia, DTEK Elektroenergetika, Ukrtatnafta, NAEK Energoatom etc.).

2.Technology and the environment (the impact of emissions of harmful substances by metallurgical enterprises, exhaust gases on the environment, power plants on the ecology of the region, technical devices for protecting and cleaning the environment, positive and negative aspects of the impact of technology on people).

The purpose of the procedural module of the course is to deepen the knowledge gained at the lectures and to apply them while solving practical problems. Since it consists of independent tasks, so it'd be advisable to organize it in the form of seminars where the students will present the results of their own activities. It is recommended to use part of the course hours for excursions with the purpose of direct observation and familiarization with the application of physical knowledge in real life,

Let's consider another optional course for students of the 9th grade, the purpose of which is the formation of environmental competence - "Physical pollution of the environment and its impact on humans".

One of the most urgent problems of our time is the problem of environmental protection. First of all there are associations with various chemical factors when it comes to environmental pollution, (air pollution with carbon dioxide, water and soil with poisonous chemicals etc.). And such phenomena as noise, vibration, light seem to be harmless at once, although in truth, they are also environmental pollutants, with their electromagnetic radiation, radiation, and have a significant negative impact on human health.

The goal of the course is the formation of environmental competence that consists of relevant value orientations, knowledge, skills and practical experience. After completing its study, the student should **know:** 1) physical parameters of the environment and standards of a person's comfortable state; 2) types of pollution (chemical, physical, biological) and their impact on humans; 3) physical indicators characterizing the capabilities of the human body and methods of their determination; 4) methods of assessing the state of the environment and its protection; **to be able to**: 1) assess the environmental situation; 2) determine the physical characteristics and capabilities of their own body; 3) to effectively use the limited resources of nature and the human body; to have the following **value orientations**: 1) responsible, respectful attitude towards family, society, environment, careful attitude towards health; 2) awareness of the importance of caring for the environment.

The course program is designed for 10 hours (Table 1).

Table 1. *Thematic plan of the optional course „Physical pollution of the environment and their impact on humans"*

No	Type of lesson	Summary (covering the issue)
1.	Lecture „Nature and Man"	Relationship between man and nature. Environmental pollution as a result of its activities. Types of physical pollution.
2.	Seminar „Noise and vibrations"	The role of vibrations in technology. Their harmful effect on the human body. Development and application of anti-vibration devices. Mechanical fluctuations and the greenhouse effect. Noise as an environmental factor. The negative impact of sound waves on the human body and other biological objects. Permissible noise standards. The role of green spaces in the fight against it.
3.	Seminar „Electromagnetic types of radiation"	Biological effect of ultra-high frequency electromagnetic waves, ultraviolet, infrared and X-ray radiation and protection against them.

4.	Seminar „Radiation”	Radioactive contamination of the biosphere by products of nuclear explosions. Atomic energy production. Problems of burial of nuclear power plant radioactive waste. Safety techniques at nuclear installations. The effect of radioactive pollution on the human body.
5.	Final conference	Student reports, prepared on the basis of completing homework assignments and filling in the summary table (Table 2).

Table 2. *Types of physical pollution*

Type of physical pollution	**Sources of pollution**	**Impact on people**	**Ways and methods of protection**
Noisy			
Vibrating			
Electromagnetic			
Radiation			
Warm			

Let’s consider examples of practical homework.

“Electromagnetic radiation”.

Using a compass, investigate the presence of electromagnetic fields around household appliances (refrigerator, TV, computer, microwave oven, washing machine, mobile phone, light bulb etc.). According to the deviation of its arrow, compare the electromagnetic fields created by different devices.

“Measurement of the radiation background”.

The equipment is a dosimeter. Schoolchildren carry out either a radiation study of the city area: they examine various objects (shops, schools, residential buildings, roadways etc.), compare them and draw a conclusion as to area where is safer to live in, or they study the radiation of household appliances and suggest ways to reduce its harmful effects.

Also, within the scope of the optional course, the practical work “Evaluation of your own workplace” can be offered as homework. Its implementation is relevant given the fact that the organization of the workplace is an important component of a person’s further professional activity. Students need to be given certain recommendations on the use of appropriate devices.

Stages of work performance:

1. Study of workplace lighting. Lux meters can be used in order to determine the illumination created by various sources (electric lamps, natural light etc.) that are arbitrarily spatially located. The principle of their operation consists in the conversion of radiation into an electrical signal by the photo-receiving device, followed by the indication of numerical values of illumination.

A number of modern means of monitoring the physical parameters of the environment are used to measure illumination, brightness, temperature, humidity etc. Students independently study the instructions attached to the device, perform measurements and compare them with ergonomic standards, formulate conclusions, and provide recommendations.

2. Determining the noise level at the workplace. In order to determine the noise level, a sound meter is used or a table of noise level indicators of various sources is used.

In the process of studying elective courses based on the assimilation of applied knowledge of physical laws and regularities, the most important theories and concepts, subject and key competences are formed, profile and in-depth pre-professional training of students is provided, skills and problem-solving skills are developed, familiarization with the scientific foundations of modern production, leading trends in its development, highlighting the humanistic orientation of physics, its role in human life.

Bibliographic references:

1. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 «State standard of basic secondary education» (2020, September 30). Освіта.ua **(**Osvita.ua**).** https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/. (in Ukrainian).
2. Sipiy, V. V., Golovko, M. V., Zasekin, D. O., Kryachko, I. P., Lyashenko, O. I., Matsyuk, V. M., Melnyk, Yu. S., & Neporozhnya, L. V. (2022). *The concept of basic physical education.* Pedahohichna dumka. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/01/The-concept-of-basic-physical-education-2022.pdf. (in Ukrainian).

CZU: 37.016:94
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p283-287

ROLURILE PROFESORULUI DE ISTORIE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂŢĂRII CONSTRUCTIVISTE

Călin SBÎRCIU,
doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
sbirciucalin@yahoo.com
ORCID iD: 0000 -0003 - 0160 - 0107

Rezumat: *În societatea contemporană, pretenţiile şi aşteptările faţă de profesia didactică au crescut considerabil, sunt permanent legate de progresul şi dinamica dezvoltării societăţii, care au influenţat direct procesul de învăţare. În noul context de învățare, este firesc schimbarea rolurilor profesorului, care nu mai poate fi singura sursă de transmitere a cunoștințelor. Acest articol abordează problema rolurilor profesorului în contextul învățării constructiviste.*

Cuvinte-cheie: *constructivism, profesor constructivist, învățare centrată pe elev, experiențe de învățare, gândire critică, creativitate.*

Abstract: *In contemporary society, the demands and expectations towards the teaching profession have grown considerably, they are permanently related to the progress and dynamics of society's development, which directly influenced the learning process. In the new learning context, it is natural to change the roles of the teacher, who can no longer be the only source of knowledge transmission. This article addresses the issue of teacher roles in the context of constructivist learning.*

Keywords: *constructivism, constructivist teacher, student-centered learning, learning experiences, critical thinking, creativity.*

În condiţiile exploziei informaţionale organizarea învăţării se referă mai mult la procedeele şi modalităţile de orientare şi dobândire independentă a cunoştinţelor decît la anumite conţinuturi de transmis. Cel mai important aspect al învăţării este considerat *a învăţa să cunoşti* (a stăpâni instrumentele cunoaşterii). Metodologia învăţării devine mai importantă decât conţinutul în sine. Învăţarea nu trebuie să ducă la simple acumulări de informaţii, ci la însuşirea competenţelor necesare pentru a practica o profesie, pentru integrarea în viaţa socială şi în cea profesională, a satisface nevoile de bază şi a acţiona pentru îmbunătăţirea calităţii vieţii personale şi sociale. *A învăţa să munceşti împreună cu ceilalţi* (a accepta interdependenţa), *a învăţa să fii* (a-ţi dezvolta personalitatea), *a învăţa*

să te transformi pe tine şi să schimbi societatea sînt noi caracteristici care dau o nouă conotaţie conceptului de învăţare [2, p.71].

Astfel, putem vorbi despre proaspăta semnificaţie a învăţării, care depăşeşte cadrul formal al şcolii şi se extinde semnificativ pe tot parcursul vieţii, mai profitabilă fiind o învăţare dincolo de discipline. În aceste condiții este promovată o nouă concepţie despre formarea elevului: modelul dirijat al învăţării este înlocuit de *modelul învăţării constructiviste care este centrat pe acţiunea elevului*. Astfel, învăţarea devine o activitate de descoperire ce implică activ elevii în actul învăţării, printr-un efort personal consistent, fiind pregătit să gândească liber şi creativ, să analizeze şi aprecieze propriul comportament şi al semenilor săi.

Potrivit constructivismului, învăţarea poate fi considerată ca fiind un proces de constituire a realităţii, a cunoaşterii acesteia. Din această perspectivă, „învăţarea este un proces activ ce are loc într-un context, iar rezultatele învăţării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realităţii sînt individuale şi situaţionale [8, p.31].

Constructivismul apropie învăţarea şcolară de abordarea ei umanistă, axiologică, semnificativă profesional. Învăţând astfel, elevul îţi construieşte o anumită imagine asupra realităţii, problemei, situaţiei mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experienţă anterioară sau imediată. Iar această construire este legată de experienţa anterioară, de structurile şi semnificaţiile asimilate, de contextul în care are loc, de complexitatea abordării, de situaţiile în care este pus elevul [3, p.53].

Reiese că elevul are rolul central în învăţarea constructivistă, pentru că el produce experienţele cognitive, se confruntă cu conflictele cognitive şi cu erorile, el le interpretează, formulează ipoteze, reflectă asupra problemei. De aceea comportamentul lui vădeşte curiozitate, autonomie, iniţiativă, angajare în căutare. În aşa fel, învăţarea devine subiectivă, în baza înţelegerii personale, prin care elevul îşi clădeşte o reprezentare internă a cunoaşterii, o reprezentare personală a experienţei care este în continuă transformare, modificare, restructurare, conectare la noile date, prin acomodare în cele vechi [3, p.51].

Constructivismul promovează ideea că „sunt de preferat acele metode care te pun pe gânduri, care stimulează o schimbare a perspectivei şi deschid orizonturi noi, mai largi”. Activităţile trebuie să fie experimentale, active, interactive. Constructivismul propune ca învăţarea să pornească de la exemple din viaţa reală pentru a fi aplicate în viaţa reală, stimulând astfel curiozitatea naturală şi interesele elevilor [6, p. 95-96].

Metodologia constructivistă aduce un plus pedagogiei și, mai ales, elevului care trebuie să muncească singur sau în grup pentru a găsi „pe fondul experienței cognitive și procedurale anterioare și al contextului facilitat de către profesor”, cunoașterea, dar și pentru „a înțelege esențe și semnificații prin procesări mentale” de la simplu la complex până la luare de decizii proprii. Obiectivul este atins dacă cunoștințele dobândite de către elev pot fi confruntate cu alte soluții,

și interpretări, la nivelul grupului sau dacă poate fi realizată o sinteză generalizată, finală, sub îndrumarea profesorului. La fel ca metodele constructiviste propriu-zise și cele clasice adaptate principiilor constructiviste, metodele interactive au nevoie de un context pedagogic adecvat, în corelație și cu întreaga concepție asupra curriculumului nou. Desigur că acest context este proiectat de către profesor, prin alegerea „strategiilor de organizare și desfășurare a etapelor construirii cunoașterii, în variante metodologice" [4, p.188].

Metodologia didactică interactivă se substituie metodologiei constructiviste având ca obiectiv comun învățarea centrată pe elev. Acesta devine participant interactiv în procesul de învățare, „el interacționând cu profesorul, cu colegii și cu conținuturile instructiv –educative. Activitățile didactice interactive sunt unitare și sistematice, ele reprezentând autentice activități integrate de predare interactivă-învățare interactivă-evaluare interactivă"[1, pp. 136- 137].

Este firesc, că într-un asemenea context de învăţare să se schimbe şi rolurile profesorului, care nu mai poate fi singura sursă de transmitere a cunoaşterii. Învăţarea implică conjugarea eforturilor ambilor agenţi educaţionali (profesor-elev). Profesorul trebuie să participe alături de elevi la elaborarea cunoştinţelor, să servească drept model în legăturile interpersonale şi să încurajeze interacţiunile cooperante dintre elevi. Profesorul trebuie să-i ajute să extragă din experienţe informaţiile necesare, valorile şi să le interpreteze şi evalueze. El trebuie să ofere *experienţe de învăţare,* trăiri emoţionale intense, despre miracolul unei descoperiri, despre eleganţa unei ecuaţii[7, p. 14]. Profesorul pune pe primul loc *crearea condiţiilor favorabile învăţării*, astfel, încît modalităţile de lucru propuse să valorizeze întregul potenţial al fiecărui elev. Astfel, profesorul devine *un ghid* care spune ce e relevant, ce e valoros în conglomeratul de informaţii la care elevul are acces cu uşurinţă.

În viziune constructivistă, elevul își construiește cunoașterea prin participarea directă integrînd experienţele sale: realizează clasificări, integrează materialul nou în cunoştinţele vechi, experimentează, elaborează, evaluează. Astfel, fiecare elev îşi structurează individual cunoaşterea. Elevii pornesc într-o nouă învăţare cu unele idei greşite, care îi determină să înţeleagă neconcordanţa acestor idei cu realitatea prin comparare, prin deducere, prin experienţe directe. Elevul poate să înţeleagă ce nu este adecvat şi să caute o nouă manieră de a cunoaşte realitatea.

În acest caz, profesorul trebuie să ajute elevul să-şi aprecieze nivelul învăţării anterioare, să să rezolve discrepanţa între aceasta şi stadiul prezent al cunoaşterii, să conştientizeze conflictul cognitiv apărut.

Construirea cunoaşterii depinde de natura informaţiilor, a problemei, a sarcinii de rezolvat. Unele cer mai multă angajare mentală, altele mai puţină. În aceste cazuri profesorul crează situaţii asupra cărora elevul trebuie să opereze mental, să le manipuleze propriu, după care urmează dezbaterea în grup şi sinteza realizată împreună cu profesorul. Profesorul este cel care *creează contextul fa-*

cilitator: reactualizări, materiale-suport, cerinţe, concepte operative, îndrumări, criterii de evaluare, management.

În procesul învățării constructiviste profesorul apreciază eficienţa procesului didactic, evaluează dacă abilităţile intelectuale sînt achiziţionate şi dacă sînt înlăturate lacunele. Pe parcursul învățării profesorul înregistrarea şi descrie comportamentul elevului, aşa cum se manifestă elevul în clasă, monitorizează elevii, îi urmăreşte, îi ascultă, reflectă asupra comportamentelor observate.

În învățarea constructivistă profesorul favorizează rezolvarea de probleme, încurajează discuţiile, răspunde diverselor dificultăţi individuale, asumîndu-și, astfel, *rolul de facilitator* al cunoaşterii, scopul fiind să-şi înveţe elevii cum să gîndească nu ce să gîndească. El trebuie să le descătuşeze gîndurile, să le trezească curiozitatea.

În condiţiile în care doreşte să amelioreze învăţarea elevilor profesorul constructivist trebuie uneori să intervină (îndeplinind *rolul de intervenţie*) pentru a găsi împreună o soluţie. Este important ca profesorul să ştie *cînd şi cum* să intervină în construcţia cunoştinţelor. Rolul profesorului în această ipostază se centrează pe capacitatea de a permite şi a facilita discuţiile, exprimarea, comunicarea, care să contribuie la învăţarea progresivă a unor aptitudini şi competenţe[5, p. 120].

Pe parcursul învățării constructiviste profesorul este cel care stîrneşte nedumeriri şi întrebări deschise, care incită la discuţii, la dezbateri contradictorii. În acest caz el îşi asumă *rolul de moderator*, formulînd opinii proprii şi ipoteze, puncte de vedere divergente, stimulînd elevii să găsească argumente etc. Prin moderare, profesorul îşi afirmă *rolul de îndrumător*, *consilier al activităţii de cunoaştere*, dar nu impune şi nu manipulează [3, p.290].

Învățarea constructivistă favorizează *dezvoltarea gîndirii critice la elevi*, de aceea profesorul în activitățile de învățare va implica și cunoştinţe contextuale pe lîngă cele declarative şi procedurale. Componentele atitudinale ce trebuie adoptate de un profesor care doreşte să favorizeze dezvoltarea gândirii critice la elevii săi, se constituiesc în jurul următoarelor idei: să fie sensibil la fiecare elev; să făciliteze participarea elevilor în clasă; să organizeze activităţi în grupuri mici de elevi – gândirea critică este favorizată de situaţiile în care elevii pot sa schimbe liber idei; să favorizeze lărgirea perspectivei – interesul faţă de gândirea critică nu se limitează la un singur domeniu sau la cîteva domenii privilegiate, ci vizează tot ceea ce ne înconjoară. Rezultatele acestei implicări active sînt tocmai construcţiile cognitive proprii.

Un rol important în învățarea constructivistă revine *dezvoltării creativității la elevi.* Aspiraţiile elevilor, valorile morale şi intelectuale preţuite de profesor acţionează asupra personalităţii aflate în formare. Ceea ce va preţui şi va promova profesorul va preţui şi va dezvolta şi elevul. Astfel, *atitudinea profesorului faţă de creativitatea elevilor* are un rol deosebit, determină avîntul creativităţii elevilor.

O altă modalitate prin care profesorul poate contribui la dezvoltarea cognitivă a elevilor săi, este *felul cum apreciază rezultatele elevilor*. Evaluarea trebuie să aibă o funcţie mai mult corectivă decît de sancţionare şi de speculare a greşelilor.

În viziunea constructivistă, clasa şcolară este laboratorul construcţiei şi reconstrucţiei cognitive, locul unde *profesorul cooperează cu elevii săi* la redescoperirea unui fapt în care sînt interesaţi.

Reieșind din cele menționate mai sus, constructivismul impune *schimbare și în proiectarea didactică*, în care profesorul anticipează şi analizează ce va face elevul şi cum îl va determina să înveţe. Importantă nu este transmiterea de cunoştinţe, ci participarea cu interes a celui care învaţă la activitate şi sprijinirea lui în realizarea de reţele cognitive. Astfel se solicită organizarea contextelor de învăţare, deplasînd accentul de pe *Ce* se doreşte a se realiza, pe *Cum* se provoacă realizarea dorită [6, p.98].

În concluzie constatăm că preocuparea esenţială a profesorului în învăţarea constructivistă devine aceea de a şti în ce mod poate „perturba" constructiv structurile deţinute de elev, cum poate determina, stimula apariţia de construcţii noi, destructurări şi restructurări în sistemul cognitiv pentru a crea noi configuraţii.

Referințe bibliografice:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă, Editura Polirom, București, 2013.
2. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008.
3. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă*. Fundamente. Strategii. Bucureşti: Aramis, 2006.
4. Joița E. A deveni profesor constructivist, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.
5. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. RA., 2007.
6. Oprea C. L. Strategii didactice interactive. Repere teoretice şi practice. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, RA, 2009.
7. Petrovschi N. Perspective de realizare a educaţiei istorice în postmodernitate, În: Curriculum şcolar: provocări şi oportunităţi de dezvoltare. MaterialeleConferinţeiŞtiinţifice Internaţionale,7 – 18 decembrie, 2018, IŞE, Chişinău: Lyceum, 2018, p.14-18.
8. Potolea D., Neacșu I., Iucu R. B., Pânișoară I. O. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008.

CZU: 373.3.025:502.2
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p288-294

ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ PRIN STE(A)M ÎN FORMAREA CONȘTIINȚEI ECOLOGICE A ELEVILOR DE CLASELE PRIMARE

Elena CHIRIAC,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
chiriacelena1973@gmail.com
ORCID iD: 0000-0003-4629-9629

Rezumat: *Articolul prezintă esența și câteva modalități de valorificare a învățării integrate prin modelul STE(A)M în procesul de formare a conștientizării ecologice a elevilor din ciclul primar, evidențiază metodele eficiente utilizate în practica educațională în vederea implicării acestora în proces. de educație ecologică și subliniază rolul important al profesorului facilitator în organizarea învățământului STE(A)M pentru soluționarea interdisciplinară a problemelor ecologice.*

Cuvinte-cheie: *învățare integrată, educație STEM/STE(A)M, conștientizare ecologică, interdisciplinaritate, gândire critică, rezolvare de probleme.*

Abstract: *The article presents the essence and some ways of valorizing integrated learning through the STE(A)M model in the process of forming the ecological awareness of primary school students, highlights the effective methods used in educational practice in order to involve them in the process. of ecological education and emphasizes the important role of the facilitator teacher in the organization of STE(A)M education for the interdisciplinary solution of ecological problems.*

Keywords: *integrated learning, STEM / STE(A)M education, ecological awareness, interdisciplinarity, critical thinking, problem solving.*

O provocare majoră de actualitate cu care ne confruntăm în societatea contemporană este criza ecologică, de aici și nevoia de educație pentru mediu în vederea formării conștiinței ecologice încă de la cele mai tinere vârste. *Educația pentru mediu* sau *educația relativă la mediu* face parte din categoria noilor educații, iar, prin scopul și obiectivele sale, ea vizează formarea culturii ecologice a personalității în creștere, urmărind sensibilizarea elevilor față de problemele legate de deteriorarea naturii, cultivarea respectului/grijii față de mediul natural, interiorizarea conduitelor pro-mediu ș.a.

În viziunea cercetătoarei L. Cuznețov, scopul educației ecologice ar trebui să vizeze expres formarea culturii ecologice și optimizarea relației om – natură, iar obiectivele acesteia să se concentreze pe: identificarea problemelor apărute la

nivelul mediului natural; caracterizarea cauzelor deteriorării naturii; analizarea posibilităților de ocrotire și recuperare a naturii; elaborarea proiectelor de scanare a mediului natural pentru o localitate concretă; promovarea cunoștințelor cu privire la alfabetizarea ecologică [5].

Implementarea educației ecologice la etapa învățământului primar joacă un rol esențial în cultivarea timpurie a unei atitudini responsabile față de mediul înconjurător și în promovarea acțiunilor durabile de protejare a planetei. Prin intermediul acesteia, elevii devin conștienți de importanța conservării resurselor naturale și învață să aprecieze biodiversitatea și frumusețea naturii încă de la vârste fragede, fiind motivați să se implice în acțiuni de protejare a mediului. Educația ecologică timpurie dezvoltă abilități de gândire critică și de rezolvare a problemelor. Copiii învață să analizeze consecințele acțiunilor lor asupra mediului și să găsească soluții creative pentru problemele ecologice cu care se confruntă lumea în prezent.

În acest context, abordarea integrată a învățării prin modelul STE(A)M (Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică) și implementarea metodelor ce susțin această abordare se dovedește a fi o experiență reușită în formarea conștiinței ecologice a elevilor, încurajându-i să înțeleagă și să exploreze interconexiunile complexe dintre mediul înconjurător și disciplinele științifice, tehnologice, inginerești, artistice și matematice. Prin intermediul acestei paradigme, se creează posibilități reale de integrare a conținuturilor educaționale, pentru a-i face pe elevi să devină cetățeni responsabili și să contribuie activ la protejarea și conservarea mediului înconjurător pentru generațiile viitoare.

În cele ce urmează ne propunem să examinăm care este esența conceptului de educație STEM și care ar fi posibilitățile de valorificare a acestuia în abordarea integrată a procesului de formare a conștiinței ecologice la elevii de vârstă școlară mică.

Cercetătorul S. Cristea defineşte educaţia STEM (Ştiinţe ale naturii, Tehnologie, Inginerie, Matematică) drept o direcţie necesară în formarea-dezvoltarea elevilor în societatea informaţională, bazată pe cunoaştere, care vizează stimularea învăţării ştiinţelor naturii aplicate în tehnologie şi inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică. Autorul tratează educația STEM ca un *model pedagogic* de integrare interdisciplinară, multi- /pluri-/transdisciplinară a cunoştinţelor ştiinţifice teoretice (noţiuni, axiome, legi, principii, formule, date esenţiale) şi aplicative (deprinderi şi priceperi/strategii cognitive – de rezolvare de probleme şi situaţii-problemă), susţinute atitudinal (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial) şi axiologic, prin raportare permanentă la valorile adevărului ştiinţific (explicativ, experimental şi demonstrativ, logico-matematic) şi ale utilităţii adevărului ştiinţific aplicat (în viaţa socială, în producţie, în formarea profesională, în evoluţia viitoare a carierei) [3].

Modelul STE(A)M este conceput ca un derivat al STEM integrând și domeniul artelor, care, potrivit cercetătorului L. Ciolan, reprezintă o abordare educațională interdisciplinară ce combină mai multe domenii de studiu într-un

format coerent. Acest concept își propune să îmbine disciplinele științifice și tehnologice cu cele artistice și matematice, creând astfel o punte între diferitele cunoștințe și abilități, încurajând gândirea critică, rezolvarea de probleme și abilitățile practice. Astfel, elevii sunt încurajați să abordeze provocări complexe și să exploreze conexiunile dintre diferitele discipline într-un mod integrat [1].
Autorul atrage atenția asupra avantajelor rezultate din abordarea STE(A)M în procesul de formare-dezvoltare a personalității elevilor, susținând că aceasta aduce un șir de beneficii semnificative, între care evidențiază următoarele:

- De a înțelege cum se integrează știința, tehnologia, ingineria, artele și matematică se completează reciproc în rezolvarea problemelor ecologice.
- De aplicare în activități practice și proiecte a cunoștințelor și abilităților din diferite domenii în vederea încurajării dezvoltării gândirii critice și creatoare în rezolvarea problemelor de mediu.
- De dezvoltare a abilităților practice, cum ar fi observarea, analiza, măsurarea, prototiparea și construirea, prin explorarea mediului înconjurător și găsirea de soluții a problemelor ecologice.
- De colaborare și comunicare în echipe multidisciplinare, împărtășesc ideile, își rezolvă problemele împreună și învață să lucreze într-o atmosferă importantă.
- De explorare a creativității și exprimare s soluțiilor, ideilor într-un mod artistic.
- De conștientizare profundă asupra problemelor și provocărilor ecologice prezente, încurajându-i să devină cetățeni responsabili și implicați [2].

Din perspectivă didactică, în ceea ce privește valorificarea aplicativă a abordării STE(A)M în procesul de formare a conștiinței ecologice a elevilor de vârstă școlară mică, subliniem importanța selectării cu discernământ pedagogic a următoarelor metode bazate pe interactivitate, sintetizate după autorul C. Cucoș [4], pe care le-am utilizat în demersul de formare:

– ***Metoda experimentului*** – această metodă este foarte utilă de aplicat în științele naturii și matematică, pentru a testa o ipoteză. Astfel, elevii cl. 1 au creat un mini-ecosistem într-un borcan, prin care au putut să înțeleagă relațiile dintre plante și animale, precum și importanța menținerii echilibrului ecologic.

– ***Metoda studiului de caz*** – care permite analiza detaliată a unui caz specific legat de aflarea densității lemnului unor arbori pe înțelesul elevilor de cl. I. Am calculat densitatea lemnului pe înțelesul copiilor referitor la pădure, ecologie. Perceperea densității lemnului poate ajuta elevii să înțeleagă cum diferite plante și animale depind de mediul lor pentru a supraviețui și pentru a-și îndeplini rolurile ecologice. De asemenea, poate ajuta elevii să înțeleagă cum caracteristicile materialelor (cum ar fi densitatea) influențează modul în care acestea se comportă în diferite situații, inclusiv în construcții și proiecte practice. Mai mult, calcularea densității lemnului poate este legată de matematică, fizică, oferind elevi o perspectivă interdisciplinară asupra subiectului.

– ***Metoda interviului*** – permite adunarea informațiilor despre persoane care care au experiență și cunoștințe relevante în domeniul cercetat, cum ar fi specialiști din domeniu. Am invitat reprezentanți de la Agenția de Protecție a Mediului din Brașov care au vorbit și le-au prezentat elevilor despre biodiversitate și anume despre Delta din Carpați din regiunea Dâmbovița. În timpul interviului, elevii ar pus întrebări: „Cum cresc plantele? Ce reprezintă plantele pentru animalele specifice habitatului respectiv? Cum interacționează cu păsările? Care este impactul oamenilor asupra acestui habitat? ”. De exemplu, printr-un interviu inițiat cu reprezentanții firmei „COMPREST” din Brașov am colectat informații utile, care ne-au determinat să ne implicăm activ în sortarea corectă a deșeurilor pentru a păstra un mediu cât mai curat.

– ***Metoda observației*** – ajută la monitorizarea și înregistrarea unor evenimente sau comportamente specifice. Elevii au monitorizat etapele de creștere a plantei de fasole și a mușcatei în diferite condiții de mediu. Au observă cum se comportă plantele în funcție de cantitatea de apă, lumina solară și temperatură, înregistrând observațiile într-un tabel. La fel elevii au fost invitați să planteze câte un copac în curte, grădină, parc. Observarea acestor diferențe ajută la înțelegerea conceptelor de bază ale ecologiei, precum interacțiunea plantelor cu factorii de mediu și nevoia de resurse pentru a supraviețui.

– ***Metoda dezbaterii*** – permite implicarea elevilor în discuții în grup despre importanța pădurilor, plantelor și a conservării acestora, cu scopul de a încuraja gândirea critică și dezvoltarea abilităților de comunicare. Fiind împărțiți în 4 echipe, fie au avut de realizat câte o machetă tematică: „Pădure curată”, „Avem grijă de animalele sălbatice”, „Un spațiu de joacă fără a dăuna mediului”, „Orașul verde”. Scriu pe o foie cum pot contribui fiecare dintre ei la protejarea și conservarea naturii. O astfel de comunicare poate dezvolta abilități de argumentare, precum și de gândire critică la elevi.

– ***Metoda proiectului*** - această metodă permite implicarea elevilor în realizarea unui proiect amplu, care să includă componente din toate domeniile educației STE(A)M, cu scopul de a dezvolta abilități practice și de a colabora între participanți. Elevii și părinții au fost provocați să participe la o activitate educativă interactivă-disctractivă, construind un habitat pentru ursul brun în clasă Proiectul **„Habitatul Ursului Martinică”.** Toate produsele au fost sortate și ordonate într-un Padlet [5].

Descriem în continuare pașii pe care i-am urmat în realizarea proiectului respectiv:

1. Explicarea pe înțelesul elevilor a conceptului ce este un „habitat” și ce rol are în viața animalelor, acesta fiind mediul natural în care un animal trăiește, își găsește hrană și adăpost.
2. Reactualizarea cunoștințelor. Ce animale cunoașteți care trăiesc în pădure? Care sunt caracteristicile ursului brun? Ce obiceiuri alimentare are ursul? Care este habitatul natural al ursului brun?

3. Elevii creează propriul habitat pentru urs într-un colț al clasei. Acesta este realizat din hârtie și carton, creând arbori, plante, pietre și lacuri, cu elemente din natură: frunze, pietre, crengi.
4. Copiii aleg jucării sau figurine de ursi pentru a fi plasate în habitatul creat.
5. Am organizat o activitate de artă pentru copii, invitatându-i să creeze propriile animale sălbatice din materiale reciclabile, pe care le pot adăuga în habitatul ursului.
6. În final, am discutat cu copiii despre habitatul creat și ce ar putea face pentru a proteja habitatul natural al ursului.

Precizăm că metodele expuse mai sus au fost adaptate în funcție de nivelul de cunoștințe și abilitățile caracteristice elevilor de nivelul clasei 1.

Prin abordarea STE(A)M, pe parcursul anului școlar 2022-2023, am organizat și alte activități didactice, prin care elevii au fost implicați în rezolvarea unor probleme reale, cum ar fi: proiectarea și construirea unui mini-ecosistem într-un borcan; elaborarea unor machete tematice: „Pădure curată", „Avem grijă de animalele sălbatice", „Un spațiu de joacă fără a dăuna mediului", „Orașul verde"; postere de prezentare a unei plante care începe cu o literă din alfabet „Alfabetul din regatul micilor naturaliști" ș.a.

Prezentăm mai jos câteva produse create de elevi, obținute în rezultatul organizării unor activități de tip integrat, utilizând metodele evidențiate mai sus, în cadrul cărora au fost combinate cunoștințe, abilități, atitudini din domeniile științelor naturii, tehnologiei, ingineriei și matematicii, dar și abilități artistice pentru a crea un design atractiv.

Figura 1. *Produse ale elevilor din clasa I*

Învățarea integrată prin STE(A)M promovează colaborarea și comunicarea între elevi, încurajându-i să lucreze în echipe multidisciplinare pentru a rezolva provocări complexe. Astfel, se dezvoltă abilități sociale și de lucru în echipă,

pregătindu-i pe elevi pentru viitorul în care colaborarea și abordarea integrată a problemelor sunt tot mai importante. Prin căutarea și descoperirea soluțiilor pentru problemele ecologice complexe, elevii se pregătesc să devină cetățeni responsabili, care pot aborda provocările ecologice dintr-o perspectivă integrată și creativă.

Așadar, rolul central în proiectarea și implementarea activităților de tip STE(A)M îi revine profesorului de la clasă, care cunoaște specificul acestei abordări, asigură integrarea coerentă a elementelor științifice, tehnologice, inginerești, artistice și matematice în cadrul lecțiilor și proiectelor. Mai bine ca el nu știe nimeni să faciliteze colaborarea și lucrul în echipă între elevii clasei, încurajându-i să vină cu idei, să comunice și să colaboreze în soluționarea problemelor ecologice.

Construirea unor strategii didactice specifice precum învățarea bazată pe soluționarea de probleme, elaborarea de proiecte practice, jocurile de rol, simulările și excursiile în natură, stârnesc interes și implicare din partea elevilor pentru învățarea integrată prin STE(A)M. Educatorul este cel care oferă suportul necesar în învățarea integrată prin STE(A)M și încurajează gândirea critică și creatoare a elevilor.

Un rol aparte îi revin utilizării resurselor digitale și tehnologice în susținirea învățării integrate prin STE(A)M în formarea conștiinței ecologice, oferind oportunități și resurse valoroase pentru elevi. Prin intermediul aplicațiilor și platformelor digitale, tehnologiile interactive ne-au permis să experimentăm și să observăm fenomene și procese ecologice dificil de accesat în mediul înconjurător. Iscușința profesorului de a integra tehnologia și resursele digitale în activitățile STE(A)M, folosind instrumente și aplicații utile sprijină procesul de învățare și creează o experiență interactivă și captivantă pentru elevi.

Utilizarea platformelor de colaborare online și a comunicațiilor digitale ne-au sprijinit colaborarea și schimbul de idei ecologice. Am utilizat pe larg următoarele platforme: Canva, Padlet, Quizizz [7], Mindomo [6].

Prin urmare, învățarea integrată prin STE(A)M are un impact semnificativ pe termen lung asupra dezvoltării elevilor și promovării protejării mediului înconjurător. Această abordare stimulează gândirea critică, rezolvarea de probleme și abilitățile practice ale elevilor, pregătindu-i pentru provocările viitoare în domeniul ecologic.

Totodată, prin înțelegerea interconexiunilor dintre diferite discipline și aplicarea lor în soluționarea problemelor ecologice, elevii devin cetățeni responsabili, conștienți de importanța protejării mediului și de nevoia de a adopta comportamente durabile în viața lor de zi cu zi. Această abordare educațională îi pregătește pe elevi să devină lideri și inovatori în domeniul protejării mediului, contribuind la crearea unui viitor mai sustenabil.

În concluzie, experiența ne-a demonstrat că învățarea integrată organizată prin modelul STE(A)M a jucat un rol important în formarea conștiinței ecologice

a elevilor din clasele primare. Prin integrarea disciplinelor și utilizarea metodelor interactive depredare-învățare le provoacă înțelegerea și responsabilitatea elevilor față de mediul înconjurător. Dobândind cunoștințe despre sistemele naturale și tehnologice, elevii își dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor, gândirea critică și creativitatea pe care le pot aplica în contexte practice legate de mediu, cum ar fi conservarea resurselor naturale, reducerea poluării și protejarea biodiversității.

Totodată, învățarea integrată prin STE(A)M are un impact benefic în formarea conștiinței ecologice a elevilor de clasele primare, deoarece include dezvoltarea competențelor-cheie, precum colaborarea, comunicarea și abilitățile tehnologice, astfel încât elevii să devină cetățeni responsabili, conștienți de impactul acțiunilor lor asupra mediului și capabili să ia decizii importante și sustenabile. Așa cum subliniază cercetătorul S. Cristea, prin educaţia STEAM sunt vizate toate modelele de cunoaştere, necesare omului (şi societăţii) în societatea informaţională: 1) ştiinţifică: a) explicativă, experimentală – tipică ştiinţelor naturii; b) interpretativă, hermeneutică – tipică ştiinţelor socioumane; c) logico-matematică – tipică ştiinţelor matematice şi informatice; 2) aplicativă, realizată prin: a) ştiinţe aplicate social (la nivel de tehnologie) şi în producţie (la nivel de inginerie); b) ştiinţe şi arte aplicate la nivel de educaţie estetică şi de educaţie psihofizică. [3].

Repere bibliografice:

1. Ciolan L. Învățarea integrată, Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. București: Ed. Polirom, 2008.
2. Ciolan L. *Definirea și explicația conceptului de învățare integrată prin STE(A)M.* Revista de Științe ale Educației, 7(2), 89-95, 2019.
3. Cristea S. *Educația STEM.* În: Didactica Pro…, nr. 1 (119), 2020.
4. Cucoș C. *Didactica informaticii*. Editura: Didactică și Pedagogică, 2006.
5. Cuznețov L. *Educația prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2010.
6. https://padlet.com/chiriacelena1973/proiect-habitatul-ursului-martinic-wn77agqwyail-2npf
7. https://www.mindomo.com/ru/mindmap/saptamana-verde-763ad18bf6494c22ae5a-b3004e180bd6
8. https://quizizz.com/join/quiz/bbbd096854a7aa8d8daccd554d02a5f87b317631de93a-3b6e350ee7dc8fd7a70/start?studentShare=true
9. https://padlet.com/chiriacelena1973/stupul-magic-yzolbkss0jx1g26k

Secțiunea III
INTEGRAREA ȘI INTERDISCIPLINARITATEA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A ARTELOR

CZU:37.013.75:78
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p295-300

VÂRSTELE TIMPURII ȘI EDUCAREA SIMȚURILOR. SISTEMUL MONTESSORI ȘI MUZICA

Eugenia Maria PAȘCA,
doctor, profesor universitar,
Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România
eugenia.maria.pasca@gmail.com
ORCID iD: 0009-0002-2959-9814

Rezumat: *Maria Montessori oferă soluții pentru educația muzicală a tuturor copiilor, de la vârste mici (3 ani), prin cântatul vocal, jocul, mânuirea jucăriilor muzicale, propunând lucrul în grup cu un număr redus de participanți, prin stimularea afectiv-senzorială a subiecților. Pentru copiii de vârstă școlară include inițierea în limbajul muzical, în special prin auz, prin exerciții de recunoaștere a sunetului, mers ritmic și însușirea unui repertoriu minimal - vocal - tonal. Sistemul său cu metode și instrumente muzicale specifice este folosit în special pentru educarea copiilor cu nevoi educaționale speciale.*

Cuvinte-cheie: *sistem educațional, jucării muzicale, joc, exerciții muzicale.*

Abstract: *Maria Montessori offers solutions for the musical education of all children, from a young age (3 years), through vocal singing, playing, handling musical toys, proposing work in groups with a small number of participants, through the affective-sensory stimulation of the subjects. For school-aged children, it includes initiation into the musical language, especially by hearing, through sound recognition exercises, rhythmic walking and the acquisition of a minimal - vocal - tonal repertoire. His system with specific methods and musical instruments is used especially for educating children with special educational needs.*

Keyword: *educational system, musical toys, game, musical exercises.*

1. Introducere. Importanţa acordată senzorialităţii şi prezenţa timpurie a instrumentului mânuit de copii în instituţiile educaționale din Europa, în secolul al XX – lea au fost lansate sisteme de educație muzicală, cu metode și resurse materiale adaptate vîrstelor timpurii și vârstelor școlare mici. În aceste instituţii instrucţia este dominată de exerciţii-jocuri care dezvoltă simţurile şi activităţi care au ca scop elemente de educaţie morală, comportament social, formarea atenţiei, echilibrul fizic.

Rolul ecadrului didactic este cel imaginat de „şcoala activă" şi anume, acela de a crea condiţii pentru satisfacerea chemărilor lăuntrice, senzoriale ale copilului, după care, cadrul didactic trebuie să se retragă, pentru a oferi copilului posibilitatea de a se manifesta liber. Amintim dintre aceste sisteme – Orff, Dalcroze, Waldorff, care la nivel european au dezvoltat grădinițe și școli cu planuri și programe specifice de educație generală și implicit muzicală, fiind incluse în sistemele de educație alternative. Astăzi, sistemul Montessori este cunoscut la nivel internațional și este utilizat cu succes în materii de bază, precum matematica și limba maternă. Însă, în ceea ce privește predarea muzicii, abordarea utilizată este mai puțin renumită.

2. Maria Montessori – prezentare generală. Unul din cei mai mari pedagogi care si-au dedicat viața educației copiilor cu vârste fragede a fost **Maria Montessori,** care a creat o metodă specială de educare a copiilor şi a înfiinţat peste tot în lume şcoli care aplicau metoda sa (Şcoli Montessori).

Născută în 31 august 1870 (Chiaravalle, Italia), Maria Montessori este prima femeie care a obţinut titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma. Studiile aprofundate de psihologie i-au dirijat cercetările spre educarea copiilor anormali; pe această temă, a participat la numeroase congrese la Roma şi Paris. În 1901, a început să se intereseze de copiii normali, iar din 1906 şi-a îndreptat atenţia spre preşcolari pentru care va crea metoda sa de educaţie.

Preocupările pentru educaţia copiilor o determină să organizeze în 1907, într-un cartier sărac al Romei (San Lorenzo), o instituţie pentru copii numită „Casa dei bambini", o grădiniţă cu program prelungit pentru copii ai căror mame lucrau. Începând din 1913 a organizat cursuri internaţionale, iar multe asociaţii şi organizaţii de caritate i-au cerut să organizeze „Case dei bambini"; a efectuat călătorii pentru a susţine conferinţe şi stagii de formare pedagogică.

Între 1914 -1918 a activat în S.U.A., unde a creat un colegiu şi a condus o „săptămână pedagogică". După ce în 1936 guvernul fascist a condamnat principiile montessoriene şi a închis toate instituţiile care le promovau, Maria Montessori a plecat în Spania, apoi în Olanda, unde a creat Asociaţia Internaţională Monessori. În perioada celui de al II-lea Război Mondial a trăit în India, unde a întemeiat numeroase şcoli montessoriene, urmând ca în 1952 să se întoarcă în Europa, mai întâi în Italia, apoi în Olanda, unde a decedat la 6 mai 1952 (Noordwijk). Opera sa a fost continuată de fiul său, Mario și de pedagogi europeni şi americani integraţi curentului „Şcoala nouă".

3. Sistemul educațional Montessori. Educaţia practicată de Maria Montessori se bazează pe două elemente principale: **libertatea** de manifestare a copilului şi asigurarea unui **mediu** organizat, în care copilul să poată valorifica această libertate. Intervenţia educatoarelor este limitată, prin urmare, la organizarea unui mediu bogat în stimuli, mediu în care copilul să se poată manifesta liber, în conformitate cu interesele şi dorinţele sale. Impulsul său natural spre dezvoltare, trebuie să găsească în acest mediu elementele care să îi permită autoformarea, căci el este capabil să acumuleze singur şi uşor cunoştinţe.

Libertatea copilului nu este totuşi nelimitată, căci există unele constrângeri ce privesc manevrarea materialelor didactice; copiii trebuie să respecte anumite reguli, cum ar fi: să nu dea o altă întrebuinţare obiectelor (de exemplu: nu se joacă fotbal cu păpuşile), să păstreze locul acestora pe rafturi, să nu smulgă obiectele din mâna altor copii, să păstreze liniştea, să nu îşi facă rău lui sau altor copii în timpul manevrării obiectelor, cu respectarea acestor reguli.

În şcolile montessoriene, educaţia muzicală se realizează pornind de la principiile care guvernează întreaga activitate, deci copilul va avea deplina libertate de a alege şi de a se exprima. Primele experimente pentru educaţia muzicală au fost efectuate Anna Maccheroni, o parte dintre acestea fiind cuprinse în sistemul Mariei Montessori. De asemenea, Lawrence A. Benjamin, ajutat de muzicieni din Viena şi din Londra a adus contribuţii importante, selectând fragmente din lucrări muzicale clasice sau aparţinând folclorului diferitelor popoare pe care le-a introdus în şcoala din Viena.

O primă problemă abordată este aceea a educaţiei ritmice, pentru care gimnastica ritmică reprezintă un ajutor important. Exerciţiul practicat ca pregătire motorie pentru gimnastica ritmică este „mersul pe linie”, prin care „copiii mici dobândesc o siguranţă perfectă a echilibrului şi, în acelaşi timp, învaţă să-şi controleze mişcările picioarelor şi ale mâinilor. Muzica adăugată exerciţiului poate ajuta, diminuând efortul care trebuie făcut.

Primele exerciţii se fac cu ritmuri contrastante, mai uşor de sesizat de către copii – de exemplu, ritmul cântecului de leagăn şi cel al pasului alergător, mişcările preferate ale copiilor de trei-patru ani. După vârsta de cinci ani, pot fi recunoscuţi paşi care corespund diferitelor ritmuri, gradaţia pe care se bazează educarea simţurilor fiind indispensabilă şi aici. Exerciţiul de bază pentru echilibru poate primi, treptat şi alte forme: mersul ţinând în mână un steguleţ, un pahar cu apă, o lumânare aprinsă sau purtând un coşuleţ pe cap. Toate acestea, efectuate pe o muzică uniformă şi discretă, contribuie la atingerea unui echilibru perfect şi la controlul mişcărilor.

Exerciţiile pentru ritm sunt abordate doar după ce au fost rezolvate problemele echilibrului şi constau în asocierea muzicii cu mişcarea, găsirea pasului potrivit pentru ritmul unei anumite piese muzicale. Alegerea unor lucrări de factură deosebită are şi rolul de a sensibiliza copiii pentru muzică, compensând lipsa unei ambianţe muzicale în familie.

Maria Montessori a luat în considerare importanța și rolul pe care îl are **mediul** înconjurător în ceea ce privește procesul de învățare: acesta trebuie să fie pașnic, calm și, acolo unde este posibil, conectat cu natura. Și, pentru ca fiecare copil să-și atingă propriul potențial, este esențial ca activitățile să fie pregătite din timp, cu o atmosferă propice pentru învățare, iar acesta va îndruma pe copii în mod experențial.

Maria Montessori a susținut ideea conform căreia copiii învață cel mai bine prin propriile simțuri, iar principiul care stă la baza acestui sistem îl are pe copil ca singurul centru de interes. Sistemul Montessori, asemenea altor abordări, îl vede pe copil capabil să învețe și să evolueze, însă pentru a realiza acest lucru aceasta se folosește de materiale concrete, palpabile. Potrivit Mariei Montessori, copiii trebuie să participe la experiențe adevărate, din viața reală, fiind unul dintre elementele care fac ca această metodă să se diferențieze față de celelalte.

4. Dezvoltarea senzorial - auditivă prin intermediul instrumentelor muzicale. Sistemul de educație al Mariei Montessori este susţinut de un bogat material didactic, care se adresează fiecărui stimul în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperităţi sau netezimi pentru corpurile care se adresau văzului şi pipăitului. A alcătuit materiale de lucru capabile să stimuleze activităţile de învăţare a scris-cititului și socotitului.

În grădinițele și școlile Montessori, muzica este învățată prin experimente și experiențe practice. Deoarece copiii învață prin simțuri, cu cât acestea sunt mai dezvoltate cu atât mai rapid vor asimila și înțelege materia predată. Copiii nu doar aud ritmul din melodii, dar vâd și notele și simt, prin atingere, instrumentele muzicale. Astfel, copiii vor putea deosebi diferențele sunetelor și își vor exersa auzul intern pentru ca, apoi, să identifice notele muzicale, iar această abilitate este dezvoltată datorită "clopotelor Montessori". Aceste clopote sunt șaisprezece în total (două clopote reproduc același sunet, unul fiind la octava) și arată identic între ele.

Figura 1. *Clopotele Montessori, set de 16*

Scopul acestor clopote este dezvoltarea auzului intern prin învățarea prin potrivire. Prima sarcină pe care o are copilul de făcut este acea de a suna fiecare

clopot și de a identifica cele două care reprezintă aceeași notă. La început, nu este predată denumirea notelor. Pasul următor este acela de a alinia clopotele de la sunetul cel mai grav la sunetul cel mai acut, folosind expresiile "mai jos" și "mai sus", iar în ultima sarcină trebuie identificat fiecare sunet. Copiilor le este prezentată denumirea notelor, lucrând cu două sau trei clopote laolaltă. Odată cu progresul copilului, se vor mai adăuga clopote până când acesta va fi în stare să recunoască toate notele. Apoi, ca exercițiu suplimentar, se pot amesteca clopotele între ele pentru ca copilul să recunoască și să așeze la locul potrivit diferitele sunete.

Există și anumite materiale, mai accesibile, care pot înlocui clopotele Montessori. Alternativa cea mai folosită este setul de opt clopote, egale ca dimensiuni dar colorate în mod diferit. Deși cu acest set nu este posibilă realizarea primei sarcini, un instrument ajutător poate fi pianul: copilul va încerca să potrivească sunetele clopotelor la pian. De asemenea, faptul că aceste clopote sunt colorate în mod diferit poate reprezenta un dezavantaj: copilul poate, astfel, memora culorile asociate fiecărei note și nu sunetul în sine, bazându-se pe memoria vizuală. Pentru a rezolva această problemă copilului îi sunt acoperiți ochii cu o eșarfă sau acesta poate închide direct ochii.

Figura 2. *Clopotele Montessori, set de 8*

Figura 3. *Xilofon Montessori*

5. Concluzii

Atunci când copiii învață să-și folosească propria creativitate prin muzică, învață să se cunoască mai bine pe ei înșiși. Primii ani din viața unui copil pot fi decisivi în ceea ce privește relația acestuia cu muzica, de aceea sistemul Montessori încurajează învățarea prin experiența practică și folosirea simțurilor, copiii de la vârste foarte fragede fiind mult mai sensibili la schimbări de sunete și ritmice.

La clasă, cadrul didactic prezintă o varietate de activități muzicale în care copiii se pot implica activ. În acest fel, prin propria lor experiență, aceștia vor reține și vor înțelege mai bine subiectul predat, decât dacă doar ar asculta sau privi.

Metoda Montessori îl privește pe copil ca fiind un întreg, din punct de vedere holistic, astfel, scopul acesteia este de a-l dezvolta pe elev pe toate planurile: fizic, emoțional și intelectual. Astfel, prin muzică, copiii sunt încurajați să evolueze din punct de vedere al creativității și al exprimării, urmând propriul ritm de înaintare în procesul educație.

Referințe bibliografice:

1. Montessori M. Il metodo della pedagogia scientifica, Loescher & C., Roma, 1913.
2. Montessori M. Autoeducazione nella scuola elementare, E. Loescher & C. P. Maglione e Strini, Roma, 1916.
3. Montessori M. Manuale di pedagogia scientifica, Alberto Morano Editore, Napoli, 1921.
4. Montessori M. La scoperta del bambino, Garzanti, Milano, 1948.
5. Munteanu G. De la didactica muzicală la educația muzicală. București: Editura Fundației România de mâine, 1997.
6. Munteanu G. Sisteme de educație muzicală. București: Editura Fundației România de mâine, 2006.
7. Pașca E. M. Sisteme de educație muzicală. Iași: Editura Artes, 2010.

CZU: 373.04:7
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p301-307

CONSTRUCȚIA DINAMICĂ A ÎNVĂȚĂRII: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE ÎN PSIHOPEDAGOGIA ARTELOR[1]

Marina MORARI,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
mmmorari@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-0300-6403

Rezumat: *Acest articol prezintă câteva rezultate ale proiectului științific: Reconfigurarea procesului de învățare în învățământul general în contextul provocărilor societale, 20.80009.0807.27 A de la Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. Învățarea dinamică aplică procesul de învățare experiențială. Caracteristicile și tehnologia construcției dinamice a procesului de învățare și caracteristicile învățării dinamice sunt, de asemenea, imperative pentru disciplinele ariei curriculare Arte. Dinamica învățării este diferită. Articolul dezvoltă învățarea bazată pe interdisciplinaritate, funcțiile integrative ale artelor.*

Cuvânt-cheie: învăţare dinamică, educaţie muzicală, educaţie plastică, construcţia dinamică a învăţării, participarea totală *a individului la comunicarea cu arta.*

Abstract: *This article presents some results of the scientific project: Reconfiguration of the learning process in general education in the context of societal challenges, 20.80009.0807.27 A from the Research, Innovation and Technological Transfer Institute. Dynamic learning applies the experiential learning process. The characteristics and technology of the dynamic construction of the learning process and the characteristics of dynamic learning are also imperative for the disciplines of the Arts curriculum area. The dynamics of learning are different. The article develops learning based on interdisciplinarity, the integrative functions of the arts.*

Keyword: *dynamic learning, musical education, plastic education, the dynamic construction of learning, total participation of the individual in communication with art.*

Filosoful grec antic Heraclit afirma odată, că nimeni nu poate păși în același râu de două ori, deoarece nu este același râu și nu este aceeași persoană. Or, schimbarea realității este singura constantă din univers. Ca și pe vremea lui

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Heraclit, în vremurile noastre de globalizare și de tehnologizare acest adevăr este la fel de relevant. Pentru a continua să activezi și să trăiești într-o lume în schimbare rapidă, sunt necesare educația continuă și auto-îmbunătățirea.

Bradley Staats, profesor la Universitatea din Carolina de Nord, în legătură cu învățarea dinamică, a spus: „Fii în trend, reinventează-te și prosperă!”. Pentru a rămâne la tendințe, trebuie să învățăm constant.

Prin definiție, învățarea dinamică este o nouă abordare revoluționară a învățării și predării. Învățarea dinamică aplică procesul de învățare prin experiență. Tehnicile și exercițiile de învățare dinamică implică învățarea prin acțiune și prin explorarea diferitelor strategii de gândire. În esență, învățarea dinamică este despre a învăța cum să înveți. Fiilosofia învățării dinamice (continue) reunește metode de îmbunătățire a eficienței acesteia de-a lungul vieții.

Învățarea dinamică are patru caracteristici distincte. Totodată, aceste caracteristici sunt considerate drept instrumentele de care avem nevoie pentru o învățare dinamică:

(1) *Focus* – focalizarea sau alegerea subiectelor pe care urmează să le studiem. La ce spunem „nu” pentru a ajunge să spunem „da” la altceva? De unde vom obține cunoștințe mai profunde? Unde vom avea impact? Aceasta înseamnă să alegeți o zonă și să vă deplasați în acea direcție.

(2) *Viteza* (rapiditatea), deoarece în procesul de învățare ritmul contează. Odată ce am ales pentru ce optăm, ar trebui să ne putem deplasa în acea direcție și să luăm viteza rapid.

(3) *Regularitatea* (frecvența) anumitor acțiuni/ activități în procsul de învățare. Oportunitățile vin în momente sau locuri neașteptate, așa că trebuie să ne uităm constant la modul în care putem îmbunătăți ceea ce facem, cum putem recunoaște nevoia de a schimba direcția. Alegem zona în care vom învăța/ ativa chiar acum, dar asta nu înseamnă că o vom face corect de fiecare dată.

(4) **Flexibilitatea** – deschiderea pentru a schimba direcția și treacerea la următoarea oportunitate.

Tehnologia construcției dinamice a procesului de învățare presupune un set de proceduri care vizează [6, p. 6]:

- determinarea conținuturilor, metodelor și formelor de învățare în funcție de finalități;
- implementarea unor abordări de învățare adecvate nevoilor sociale moderne;
- crearea condițiilor care necesită sprijinul cuprinzător necesar pentru implementarea acestor proceduri la nivel organizațional, informațional, tehnologic și instituțional.

Structura construcției dinamice a învățării reunește: finalități, conținuturile învățării, metodele și mijloacele învățării, formele de organizare a procesului de învățare, activitatea cadrului didactic, activitatea elevilor.

Învățarea dinamică este procesul de învățare prin experiență [1]. Tehnicile și exercițiile de învățare dinamică includ învățarea prin acțiune și utilizarea diferitelor tehnici de gândire. În special, învățarea dinamică pune accent pe „cum" se învață, spre deosebire de conținut sau „ce" se învață. Învățarea dinamică recunoaște, de asemenea, că relațiile umane sunt un factor cheie în învățare. Dinamica învățării este diferită. Imperativă devine folosirea artelor pentru a crea succes în instituțiile de învățământ general.

Avansăm ideea despre corelarea conceptului de „învățare dinamică" cu așa concepte, precum „învățarea accelerată", „învățarea activă", „învățare experiențială", care în linii mari pot fi subordonate teoriei învățării constructiviste.

Învățarea dinamică recunoaște, de asemenea, că relațiile umane sunt un factor cheie în învățare. Dinamica învățării este diferită. Imperativă devine folosirea artelor pentru a crea succes în instituțiile de învățământ general.

Potrivit *teoriei integrale în acțiune* [2], dezvoltarea umană se întemeiază pe relaționarea cu valorile, cultura și viziunile asupra lumii – model constituit din patru cadrane, cu niveluri de dezvoltare (interioară/exterioară), niveluri de profunzime și complexitate, prin care se reprezintă natura dinamică a realității și modalitățile de apariție a diferitelor realități în anumite condiții. Fiecare cadran reunește aspecte distincte în dezvoltarea și evoluția personalității. În plus, nivelurile fiecărui cadran sunt corelate cu nivelurile din celelalte pătrate.

Teoria integrală folosește noțiunea de „altitudine generală" ca modalitate de comparare și contrastare a dezvoltării pe diferite domenii, fie în interiorul cadranelor, fie între ele. Includerea nivelurilor într-o abordare integrală este valoroasă, deoarece recunoaște numeroasele perspective de dezvoltare din orice domeniu. Pentru profesori acest model prezintă interes, deoarece sugerează cum pot fi sprijinite fluxurile de dezvoltare a subiectului în orice proces de învățare.

Includerea mai multor subiecte interdisciplinare în procesul de învățare poate spori și aprofunda experiența estetică, artistică, deoarece se tratează un obiect sau un fenomen prin abordări multiple. Aceasta lărgește și mărește gama de percepție și, în multe cazuri, durata acțiunii este prelungită. Obiectele sau fenomenele pe care elevii le pot considera inițial neatractive pot fi făcute mai interesante prin adăugarea perspectivelor unui alt subiect; acest lucru deschide frecvent căi nebănuite în ceea ce înainte era inaccesibil. Baza cunoștințelor și aptitudinile necesare pentru atribuirea de sens pot fi lărgite semnificativ prin desenarea pe mai multe subiecte; același lucru este valabil și pentru mijloacele personale de exprimare. Negocierea atribuirii de semnificații peste granițele disciplinare în cadrul școlii oferă, de asemenea, baza necesară pentru dialogul pe termen lung între materii și discipline.

Învățarea la disciplinele *Educație muzicală* și *Educație plastică* sunt expresia a două procese interdependente: individualizarea și socializarea [5]. Abordarea interdisciplinară a educației muzicale/ artistico-plastice aliniază tendințele firești ale elevilor de a da sens experienței lor și de a integra ceea ce știu într-un

model de acțiune sau „imagine de ansamblu” a lumii. Influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută mai holistic atunci, când elevii pot descoperi coerenţa artelor cu alte aspecte ale experienţei lor şcolare. Dobândirea de cunoștințe și abilități neconectate cu viața nu are sens. Integrarea cunoștințelor devine aspect important al educației, care nu ar trebui lăsat pur și simplu în seama elevilor sau la voia întâmplării. Toate pornesc de la premisa, că învățarea școlară ar trebui să fie utilă pentru a face față provocărilor din lumea reală, problemelor complexe. Școala este o instituție care ar trebui să-i ajute pe elevi să devină ființe umane informate și creative, care gândesc autonom și acționează responsabil.

În opinia cercetătorilor de la Universitatea Harvard, studiile interdisciplinare oferă capacitatea de a integra cunoștințe și moduri de gândire extrase din două sau mai multe discipline pentru a produce un progres cognitiv. De exemplu, explicarea unui fenomen, rezolvarea unei probleme, crearea unui produs sau ridicarea unei noi întrebări/ probleme în moduri care ar fi fost puțin probabile prin mijloace disciplinare unice.

Adevărate punți de legătură dintre creația de artă (muzicală, artistico-plastică etc.) cu orice temă de studii la disciplinele altor arii curriculare pot fi construite prin intermediul valorilor specifice operei de artă: imaginea artistică, expresivitatea limbajului, forma, genul, curentul artistic etc. Astfel, poate fi împlinit nu numai rostul estetic [5], ci mai cu seamă cel extraestetic al educației prin arte (muzică, artele plastice, teatru, coregrafie). Anume este punți de legătură dintre opera de artă cu alte domenii de cunoaștere pot fi atinse competențele cheie. Cert este, că traseul didactic interdisciplinar poate fi proiectat și implementat exclusiv în temeiul unui parteneriat dintre cadrele didactice diferitor arii curriculare.

Aceste experiențe solicită implicare, deschidere, creativitate și un schimb activ de experiență. Învățarea prin arte creează medii puternice de exprimare și trăire emoțională profundă, care necesită niveluri penetrante de gândire, percepție și implicare - elemente esențiale într-o educație și o viață completă. Procesul de învățare trebuie să exercite funcția de „restaurator de reactivare senzorială prin expresia artei și muzicii” - o chestiune de sustenabilitate pentru întreaga umanitate. Or, anume implicarea complexă a resurselor individului construiesc calitatea unei „relații facilitante” (concepția profesorului C. Cucoș) în reconfigurarea procesului de învățare.

Învățarea artei ne pune în fața mai multor provocări legate de găsirea unor soluții împlinitoare de viață ce pot fi implementate doar pe calea educației și edificării de sine prin arte. Totodată, sunt cunoscute referiri exprese la ceea ce nu poate fi predat nicicând – creația artistică. Această idee este validă și în cazul învățării artei. Dacă există cărți despre modalitățile de a învăța arta, este greu să găsești în ele incursiuni savante, reguli pedagogice ce garantează învățarea artei, ci doar sugestii pentru a evita greșeli în actul artistico-didactic. Procesul de învățare la disciplinele ariei curriculare Arte este o „stare de deschidere” a fiecărui elev către lumea imaginarului, lumea artei. Așa cum subliniază M. Mănescu [4],

„arta învățării artei” înseamnă prescripții ale libertății și regăsirii de sine și nu un sistem osificat de reguli.

Condițiile învățării sunt acele evenimente care trebuie să apară pentru ca un anumit tip de învățare să se producă. Subordonarea tehnologiilor didactice legităților artei este condiția fără de care nu poate fi conceput procesul de învățare la lecțiile de *Educație muzicală* și *Educație plastică*.

Învățarea la lecțiile de *Educație muzicală* și *Educație plastică* din instituțiile de învățământ general este condiționată de [7]:

- ***sensurile întruchipate în opera de artă*** (filosofice, etice, estetice, spirituale, psihologice etc.);
- ***valorile operei de artă*** (imagine, limbaj, formă, gen etc.);
- ***legitățile operei de artă*** (caracterul sonor, spațial, temporal, imagistic, expresiv etc.);
- ***respectarea specificului cunoașterii artistice*** în actul didactic;
- însușirile individului implicat în actul artistico-didactic (senzațiile auditive/vizuale/motrice, sensibilitate, atenție, memorie, imaginație, gândire etc.);
- ***metodologia activităților artisitico-didactice*** (receptare, interpretare/ reprezentare artistică, creație artistică).

Abordarea interdisciplinară a educației muzicale aliniază tendințele firești ale elevilor de a da sens experienței lor și de a integra ceea ce știu într-un model de acțiune sau „imagine de ansamblu” a lumii. Influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută mai holistic atunci, când elevii pot descoperi coerenţa artelor cu alte aspecte ale experienţei lor şcolare.

Avansăm conceptul de *participare totală a individului în comunicarea cu arta*, având în vedere implicarea tuturor sferelor personalității în actul artistic [7, p. 12]:

- receptivitatea emoțional-artistică la mesajul sonor-artistic – sfera emoțională;
- deprinderile de a audia lucrări muzicale, activitate similară cu citirea operelor literare și receptarea operelor de artă plastică – sfera comportamentală;
- capacitățile de a observa (percepe) şi analiza anumite elemente de limbaj artistic – sfera senzitivă;
- abilitatea de a gândi și crea/ re-crea imaginea artistică – sfera cognitivă;
- familiarizarea şi memorarea repertoriului muzical/ operelor de artă – sfera valorică.

La diferite vârste, în procesul de învățare aceste sfere corelează, se condiționează reciproc, dar interacționează diferit. Calitățile unui act artistic se transpun actului didactic, fiind explorate succesiv și integrat, în raport cu arta, activitatea artistică inițiată. Cu cât mai mult avansează experiența artistică a personalității, cu atât mai stabile sunt conexiunile dintre sferele personalității în actul artistico-didactic.

Fiecaree cadru didatic dorește ca elevii să fie implicați activ în conținutul pe care le studiază, să fie creativi în modul în care abordează cunoștințele, să persevereze, mai ales atunci când învățarea devine dificilă. Ei doresc să cultive medii creative de învățare, care să aducă bucurie învățării, astfel încât elevii să fie atrași să mai degrabă să învețe decât să evite activitățile de învățare. Realizarea acestui mediu de învățare creativ presupune și integrarea artelor, a strategiilor de învățare a artelor atât în practicile de predare artistică, cât și în practicile disciplinelor non-arte.

Integrarea artelor [5] este o practică de predare interdisciplinară prin care conținutul non-artistic și artistic este predat și evaluat în mod echitabil pentru a aprofunda înțelegerea de către copii/ elevi a ambelor. Este important de reținut, că integrarea artelor nu poate înlocui educația artistică și nici profesorii diciplinelor ariei curriculare Arte. Activitatea de integrare a artelor în procesul de învățământ onorează toate disciplinele în mod egal, îmbunătățind reciproc toate domeniile de cunoaștere pentru a face studiul combinat al fiecăreia mai bun.

Există adesea confuzie cu privire la cum arată integrarea artelor în acțiune. Următoarea figură ilustrează o progresie către integrarea artelor atât din perspectiva artelor, cât și din perspectiva curriculumului la disciplinele non-arte. Există multe moduri în care artele pot fi folosite într-o sală de clasă. Nu există nicio judecată privind faptul că o abordare este mai bună decât alta, ele dau rezultate diferite, iar mutarea practicii profesorului în direcția săgeților de pe figură oferă o piatră de temelie către rezultate îmbunătățite.

Profesorii de arte și non-arte recurg adesea la exemple din alte materii pentru a oferi context pentru ceea ce predau. Integrarea artelor, pe de altă parte, este uniunea unei pedagogii puternice atât a curriculumului artistic, cât și a celui non-arte. Recomandăm ca echipele școlare să discute terminologia și exemplele din figura de mai sus, pentru a identifica practicile utilizate în prezent în sălile de clasă, pentru a dezvolta un vocabular comun și pentru a explora oportunitățile de a lucra împreună pentru a proiecta experiențe solide de integrare a artelor.

Pentru abordarea învățării integrate a artelor cu alte domenii de cunoaștere, important este de valorificat legătura dintre spiritualitate și muzică, care pot fi văzute în trei moduri distincte [3, p. 181]:

(1) în primul rând, pentru a oferi elevilor o experiență muzicală pe care altfel nu ar întâlni-o, într-o atmosferă în care nu li se cere neapărat să facă ceva cu ea sau despre ea;
(2) în al doilea rând, s-ar putea spune că o componentă necesară reflexivității interioare este o identitate de sine pozitivă, bazată pe o recunoaștere a valorii de sine;
(3) în al treilea rând, în procesul de învățare a unor opere de artă se oferă timp și spațiu pentru reflecție și pentru a spori identitatea de sine și valoarea de sine.

Referințe bibliografice:

1. Dilts R.B., Eipstein T.A. *Dynamic Learning*. La Vergne, Tennessee, USA: Dilts Strategy Group, 2017.
2. Esbjörn-Hargens S., *Integral Theory in Action*: Applied, Theoretical and Constructive Perspectives on the AQAL Model. SUNY Press, 2010.
3. Leave A., Richard M., Promoting Spirituality Through Music in the Classroom. In: *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training*. Ed. By Markus Cslovjecsek, Madeleine Zulauf. Bern, 2018.
4. Mănescu M., *Arta învățării artei*. București: Editura Semne, 2005.
5. Morari M., Integrating functions of music in learning and Education. In: *Reviev of Artistic Education*. Iași, 2022, Nr. 23, pp. 96-110.
6. Morari, M. Integration of the arts in STEAM learning projects. In: *Reviev of Artistic Education*, Iași, Nr. 25-26, 2023, pp. 262-278.
7. Morari M., Ursu Z. *Repere metodologice de reconfigurare a procesului de învățare: Aria curriculară Arte* / Marina Morari, Zinaida Ursu; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. Chișinău: S. n., 2022.

CZU: 37.015.3:78
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p308-315

ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE RE-CREARE A MUZICII: ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ȘI DIDACTICE

Lilia GRANEȚKAIA,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, R. Moldova
lilia.granetkaia@usarb.md

Rezumat: *Articolul abordează problema activării sferei motivaționale a elevului în studiul pianului și reflectă unele aspecte estetice, muzicologice și psihopedagogice ale actului de interpretare muzicală. În articol autorul se bazează pe cercetări psihologice despre motivație, formele, funcțiile ei și valorifică unele forme/mijloace/metode de dezvoltare a acestei capacități psihice. În opinia autorului, procesul de interpretare a muzicii, se referă în special la conceptul de creare/recreare a muzicii iar conceptele de imagine muzicală, imagine artistică, imagine interpretativă sunt aplicate metodologic, discriminarea lor fiind indispensabilă în actul artistic de interpretare muzicală. . Conform viziunii autorului, sfera motivațională a elevului-interpret de muzică se bazează pe dimensiunea atitudinală a abilităților de interpretare, pe sfera volitivă (se subliniază conceptul de voință sonoră a lui C.A. Marchinssen), pe gustul estetic, cultura muzicală și interesul pentru conţinutul muzicii ca sursă de inspiraţie în actul artistic de recreare a imaginii muzicale.*

Cuvinte-cheie: *interpretare muzicală, aspecte psihologice ale procesului de interpretare muzicală, motivație, voință sonoră, tipuri de motivație în procesul de interpretare muzicală, cultură muzicală, abilități de interpretare muzicală.*

Abstract: *The article addresses the issue of activating the student's motivational sphere in piano study and reflects some aesthetic, musicological and psychopedagogical aspects of the act of musical interpretation. In the article the author relies on psychological research about motivation, its forms, functions and capitalizes on some forms/means/methods of developing this psychic capacity. In the author's opinion, the process of music interpretation, especially refers to the concept of creating / re-creating music and the concepts of musical image, artistic image, interpretative image are methodologically applied, their discrimination being indispensable in the artistic act of music interpretation. According to the author's vision, the motivational sphere of the student-performer of music is based on the attitudinal dimension of interpretation skills, on the volitional sphere (C.A. Marchinssen's concept of sound will is emphasized), aesthetic taste, musical culture and interest in the content of music as a source of inspiration in the artistic act of re-creating the musical image.*

Keywords: *music interpretation, psychological aspects of the musical interpretation process, motivation, sound will, types of motivation in the process of music interpretation, musical culture, music interpretation skills.*

Introducere. Interpretarea muzicii este un proces creativ, unde personalitatea artistului interpret devine un actant principal în procesul de re-crearea a muzicii. Triada *compozitor – interpret - ascultător* constituie un obiect de cercetare continuă în științele filosofice, psihologice, estetice, muzicologice, artistice și metodologice**.** Existența artei muzicale se datorează, în mare parte, activității artistice a interpretului, acesta devenind un intermediar între produsul artistic al compozitorului (partitura cifrata prin semne muzicale) și receptorul, consumătorul artei muzicale, ascultătorul. Misiunea supremă a interpretului constă în sonorizarea textului muzical, unde acesta din starea de existență potențială poate trece în starea actuală a sa. Astfel, prin persoana interpretului Muzica primește existență, viață artistică, Muzica devine flux sonor real, emană energie spirituală, re-învie ca sens artistic, ca valoare estetică, idee/concept filosofic, existențial și spiritual.

Tratarea multidimensională (în context filosofic, estetic, muzicologic, artistic) a conceptului de imagine muzicală a permis discriminarea acestuia în mai multe categorii estetico-artistice precum ar fi conceptul de *imagine artistică* și *imagine interpretativă.* Prin urmare, conceptul de *imagine artistică* este vizat ca o concepție/viziune artistică personificată a receptorului de artă muzicală, dar imaginea interpretativă va constitui produsul sonor al actului de interpretare muzicală. Deși, compozitorul creează muzica, interpretul executând partitura muzicală trebuie să parcurgă practic același proces de re-creare a muzicii, aplicând toată cultura sa generală, muzical-artistică, cultura interpretativă și competențele muzicale. Procesul de re-creare solicită de la interpret pe lângă competențele de re-creare a imaginii muzicale un spectru larg de capacități/însușiri: (aptitudini muzicale, atitudini, gust estetic elevat, interes sporit, voință de re-creare a muzicii etc.)

Aspect psihopedagocic și didactic al cercetării. Un element fortificant al procesului de interpretare a muzicii și re-creare a imaginii muzicale concepute de către compozitor îl constituie, în opinia noastră, *motivația pentru studiu*, *motivația pentru crearea conceptului muzical-artistic personal – imagine artistică* și *imagine interpretativă.*

Dex-ul și psihologia definește motivația ca un „concept fundamental în psihologie și, în genere în științele despre om, exprimând faptul că la baza conduitei umane se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri – trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini”. (DEX)

Conceptul de motivație, ca obiect de cercetare, apare pentru prima data, se pare, în lucrările lui Tolman (1932) și Lewin (1936) (apud Roussel, 2000).

Din aceasta perspectiva, comportamentul este determinat de valoarea obiectiva a scopurilor pe care individul le urmărește și de așteptările lui legate de rezultatele acestui comportament. Cu toate că unii autori au argumentat că termenul nu poate fi definit (Dewsbury, 1978), într-o abordare multidisciplinară, Kleinginna s.a. (1981) identifică 140 de încercări de definire a motivației. În psihologie, motivul circumscrie numeroși termeni care se referă în fond la aceeași realitate: stare interna, impuls, stare tensională, trebuință, dorință, intenție, tendință, aspirație, mobil, proces etc.

Motivația este considerata uneori ca fiind un factor intern – „stare internă de necesitate - stare motivațională (trebuințe, dorințe, porniri) ce mobilizează, dinamizează și direcționează organismul spre un anumit mod de satisfacere" (Nuttin, 1975, p.33); o călătorie interna pentru a satisface o nevoie nesatisfăcută (Higgins, 1994); forță interioară care conduce indivizii să-și realizeze scopurile personale și organizaționale (Lidner, 1998), **ori ca expresie a orientării și direcționării acțiunii într-un anumit sens**:„predispoziție să îndeplinească anumite acțiuni sau să tindă spre anumite scopuri" (Pieron, 1963, p. 249); predispoziția de a te purta într-o manieră propusă, pentru a obține nevoi dorite, specifice (Buford, Bedeian, Linder, 1995) **sau pur și simplu ca o trebuință conștientizată și orientată spre obiectul ei** – dorința de a reuși (Bedeian, 1993); „măsura în care un efort persistent este dirijat spre realizarea unui scop" (Johns, 1998, p.180).

Cei mai mulți dintre autori consideră motivația ca fiind procesul psihologic care dă comportamentului scop și direcție (Kreitner, 1995) – „un proces care activează, orientează, dinamizează și menține comportamentul indivizilor spre realizarea unor obiective așteptate (Roussel, 2000, p.5), **uneori si neuropsihologic**: „este un proces psihologic și neuropsihologic., oferă energia necesara unei persoane pentru a acționa în interesul său. Motivația conferă trei caracteristici condiției umane: forță, direcție și persistență. În cele din urmă toată conduita este orientată către o direcție căreia persoana îi atribuie o anumită valoare" (Cloarec, 2005, p.1).

Psihologia descrie numeroase forme ale motivației ca de exemplu: *trebuința, motivul (imboldul), pulsiunea, dorința (intenția), impulsul, valența, interesele, convingerile, idealurile.*

Clasificarea motivației se face în funcție de următoarele criterii:

a) proveniența sursei ce generează motivația:

Motivația intrinsecă (directă) este generata, fie de surse interne subiectului motivației – de nevoile și trebuințele sale – fie din surse provenite din activitatea desfășurată. Caracteristica acestei motivații constă în obținerea satisfacției prin îndeplinirea unei acțiuni adecvate ei.

Motivația extrinseca (indirectă) este generată de surse exterioare subiectului sau naturii activității lui. Ea poate fi sugerată sau impusă de alte persoane sau de concursuri de împrejurări favorabile sau nu.

b) legătura cu unele trebuințe imediate ale indivizilor:

Motivația cognitivă este legată de nevoia de a ști, de a cunoaște, de a fi stimulat senzorial. Ea studiază modurile de gândire, care determină adoptarea unui anumit comportament și se manifestă sub forma curiozității față de nou, de inedit, de complexitate, ca și prin toleranță ridicată față de risc. Denumirea de cognitivă este dată de preponderență proceselor de cunoaștere, înțelegere. Prin mecanismele percepției, gândirii, memoriei și imaginației au loc, progresiv: explorarea, reproducerea, înțelegerea anumitor fenomene și dorința de a crea ceva nou. Motivația cognitiva își găsește satisfacția în a explica și a rezolva ca scopuri în sine.

Motivația afectivă este determinată de nevoia omului de a obține recunoașterea celorlalți și de a se simți bine în compania lor. În activitatea muzicală motivația afectivă ține mai mult de aspectul emoțional de percepere a muzicii, actul de trăire artistică și estetică fiind în prim plan.

Știința psihologică ne demonstrează că stabilirea scopurilor are la bază reprezentarea unui rezultat viitor, reprezentarea și antrenarea resurselor disponibile în vederea obținerii acestui rezultat. Scopurile descriu anumite consecințe comportamentale care vor avea loc în viitor și care vor încheia procesul comportamental asociat acestora. Când vorbim despre actul de interpretare a muzicii avem nevoie ca elevul să-și reprezinte clar scopul interpretării sale, format anticipativ prin conceptul de *proto - intonație* sonoră (aici vorbim despre idealul sonor „auzit" de către interpret, care ulterior va ghida, „dicta" procedeele de lucru și va dirija întregul proces de re-creare a muzicii). Argumentul marelui pianist H.Neuhaus suna în felul următor: „Cu cât mai bine și mai clar este determinat scopul cu atât mai eficient se vor găsi mijloacele de realizare/atingere a acestui scop [6].

În procesul de formare a motivației conform modelul ARCS al lui John Keller, sunt prezentate 4 categorii: atenție (A - Atenție), relevanță (R - relevanță), încredere (C - Încredere), satisfacție (S - Satisfacție). Mai târziu, Keller a adăugat o altă componentă - expresia voinței (Volition). [12, 13]

În spatele componentelor acestea se află însuși succesiunea acțiunilor în sine, designul motivațional: mai întâi este important să captați atenția elevului, apoi trebuie să-l convingeți de importanța procesului de învățare a muzicii și interpretarea ei, să insuflați sau să mențineți încrederea în sine, în forța creativă a elevului și, în cele din urmă, să obțineți satisfacție din învățare și rezultatele obținute.

Potrivit lui J.Keller, există mai multe modalități de a capta atenția unui elev și anume:

- *Prin percepție vizual-imagistică*. Profesorul poate da exemple și povestiri din viața compozitorilor, personajelor descrise în muzică, uneori cu o doză de curiozitate, sau de umor - principalul lucru să nu exagerați, pentru a nu distrage atenția de la materialul muzical predat.
- *Prin activități de cercetare*. Se referă la implicarea activă a elevilor în procesul educațional prin jocuri de rol, experimente și exerciții practice. În plus, puteți pune întrebări, încurajați elevii să caute în mod indepen-

dent răspunsuri (de exemplu, utilizați metoda socratică, brainstorming, implicați-vă în căutarea de soluții la probleme specifice).

- *Prin diversitate în prezentarea conținutului muzical*. Această componentă implică utilizarea diferitelor forme de prezentare a materialului muzical: materiale foto, audio și video despre conținutul imagistic al lucrării muzicale.

Figura 1. *Motivația în procesul de interpretare muzicală după Modelul ARCS de John Keller*

Л. Бочкарев, în structura competenţelor muzical-interpretative ale elevilor, evidenţiază trei tipuri de *motivaţie* [9]:

1) **motivaţie expresivă** – necesitatea de interpretare artistică;
2) **motivaţie comunicativă** – necesitatea de contactare muzical-artistică cu publicul;
3) **motivaţie sugestivă** – necesitatea influenţei active în sens artistic, educativ asupra auditoriului.

Aceste trei tipuri de motivaţie vor fi prezente la elevi-interpreți atunci când ei vor crea imaginea artistică şi imaginea interpretativă a lucrării, când vor trece prin toate tipurile de cunoaştere (artistică, diletantică, științifică, „pedagogică”)

Pentru a înțelege cum să formăm motivația unui elev-interpret în studiul pianului, este necesar să identificăm factorii care îl împiedică să trezească interesul pentru învățare. Printre acești factori se numără:

- monotonia formelor de muncă în clasă;
- volumul și complexitatea materialelor muzical-educaționale;
- necesitatea unui timp mai mare în lecțiile de pian;

- volumul de muncă în școala generală;
- lene, oboseală;
- problema interpretării obligatorie în public (examene,evoluări), atunci când elevul nu este pregătit psihologic pentru aceasta sau are o experiență negativă de eșec pe scenă;
- necesitatea de a finaliza lucrările până la un termen fixat rigid și o supraveghere constantă a implementării acesteia;
- lipsa echilibrului între cerințele pentru elev și abilitățile sale;
- metodologia și organizarea prost concepută a procesului educațional;
- poziția autoritară a profesorilor și părinților;
- lipsa unui ajutor real din partea adulților atunci când apare nevoia;
- probleme în familie;
- o opinie nefavorabilă formată în societate cu privire la lipsa de prestigiu a educației muzicale.

În activizarea sferei motivaționale un rol aparte îl are *interesul față de muzică* și activitatea interpretativă. Conform cercetărilor lui L. S.Vâgotski formarea *interesului* la elevi se fondează pe trei legi pedagogice: L. S. Vygotsky scrie: „Interesul este ca un motor firesc, natural al comportamentului copiilor, este o adevărată expresie a dorinței instinctive, un indiciu că activitatea copilului coincide cu nevoile și trebuințele sale. De aceea, regula de bază impune construirea întregului sistem educațional pe baza intereselor copiilor luate în considerare cu precizie... Legea a doua spune: înainte de a dori să chemați un copil la orice activitate, interesați-l în ea, aveți grijă să aflați că este pregătit pentru această activitate, că are toate forțele necesare pentru aceasta și că copilul va acționa singur, în timp ce profesorului îi rămâne să ghideze și să direcționeze activitatea lui. L. S. Vygotsky consideră că natura intereselor poate fi diversă – frica de pedeapsă, autoritatea părinților, diverse forme de recompensă. Dar, important este, ca interesele copiilor să se îndrepte spre însuși obiectul de studiu și esența lui. În cele din urmă, a treia și ultima concluzie a utilizării *interesului* prescrie construirea întregului sistem școlar în nemijlocita apropiere de viață, pentru a învăța copiii ceea ce îi interesează, pentru a începe cu ceea ce le este familiar și le provoacă în mod natural interesul. [10]

Practica pedagogică ne oferă diferite metode și tehnici de formare a intereselor cognitive ale elevilor:

- Predare cu pasiune;
- Material muzical-didactic interesant, inovativ, valoros;
- Valorificarea dimensiunii istorice în procesul de predare/învățare/evaluare;
- Legătura produselor cognitive (creative, artistice, muzicale) cu soarta, viața autorilor/creatorilor-compozitorilor/interpreților;
- Valorificarea în practică a cunoștințelor dobândite și raportate la interesele și aspirațiile elevilor;

- Aplicarea în procesul de studiu a noilor forme (netradiționale) de studiere;
- Învățarea euristică (prin descoperirea noilor sensuri artistice în muzică);
- Învățarea asistată de TIC;
- Învățarea în echipă (discuții estetice, muzicologice în urma concertelor, evaluărilor, în procesul de studiu etc.);
- Valorificarea competențelor de interpretare în diferite situații artistice (studiul creației muzicale în clasă și acasă, evoluări în scenă, concerte, examene, concursuri etc.) și crearea situației de succes a elevilor;
- Crearea unui climat agreabil de lucru în clasă;
- Relația de parteneriat artistic-creativ între profesor-elev;
- Demonstrarea interesului sporit din partea profesorului către obiectul de predare.

Un alt aspect de valorificare a motivației în studiul și interpretării muzicii este aspectul volitiv al actului de interpretare/re-creare a muzicii. Descrierea şi aprecierea importanţei acestui mecanism psihologic îl întâlnim la muzicologul, român Teodor Bălan [1], care susţine idea lui C.A.Martienssen despre primatul sferei auditive în recrearea muzicii. Conform lui C.A.Martienssen, Th.Balan descrie şi valorifică acest model/concept psihologic care se bazează pe un *auz creator, voliţiune creatoare auditivă*. Prin urmare, se constată că în recrearea, interpretarea muzicii de o importanţă majoră devine dezvoltarea/formarea la interpret a *voliţiunii creatoare auditive,* care, după C.A.Martienssen, este constituită din şase componente: *Voinţa de sunet; Voinţa de sonoritate; Voinţa de linie sau frazare; Voinţa de ritm; Voinţa de formă; Voinţa de re-creare a operei muzicale.* [Apud: 1]

Concluzii: Operarea cu conceptul de *imagine muzicală* ne permite să generalizăm principiile şcolii psihologice lansate de C. A. Martienssen. Trasarea lucrului tehnic şi artistic al artei pianistice în concordanţă cu construirea *spaţiului artistic mental* specific, sub formă de reprezentări auditive şi motrice, asociaţii, concepte, viziuni (imagini muzicale, artistice) prezintă o metodă, cale eficace în realizarea actului interpretativ. Metodica pianistică contemporană valorifică şi în prezent acest concept psihologic dezvăluindu-l sub diferite aspecte teoretice şi metodico-practice în arta interpretativă. 1. Calea auditivă conform formulei lui B. Asafiev rezidă în: *ascult – aud – trăiesc mesajul muzical - înţeleg sensul intonaţional – creez imaginea artistică;* 2. *Calea interpretativă* conform formulei lui C.A. Martienssen: *văd – aud – simt/înţeleg imaginea muzicală – determin mişcările/procedeele interpretative – emit sunetul.*

Aşadar, considerăm că studiul pianistic al creaţiei muzicale trebuie să parcurgă conform a două modele similare care contribui la realizarea actului interpretativ – modelul interpretativ a lui C.A. Martienssen şi cel auditiv al muzicologului B.Asafiev. Concluzionând ideile expuse anterior, putem menționa despre importanța motivației interpretului în procesul de re-creare a muzicii. Profesorul

la maximum trebuie să valorifice sfera motivațională a elevilor, să le provoace și să le mențină un interes sporit față de arta muzicală, față de procesul de studiere a muzicii, pătrunderii în conținutul ideatic al ei, ca, prin urmare, elevul să realizeze cu succes, în mod creativ, actul de executare-interpretare a muzicii.

Referințe bibliografice:

1. Bălan Th., *Principii de pianistică*. Bucureşti, Editura muzicală, 1966.
2. Graneţkaia L., *Dimensiunea imagistică a creaţiei muzicale în studiul pianistic.* Chişinău: Editura Lira, 2013.
3. Graneţkaia L. *Formation of interpretation competence of the musical image at music teacher, // revista Rewiew of artistic education,* nr. 3-4, Iaşi, România, 2012. p.40-46.
4. Graneţkaia L. *Realizarea demersului educaţional la lecţia de pian //* Revistă internaţională ARTA, Arte audiovizuale, Chişinău 2012, pp. 63-66.
5. Graneţkaia L. *The polysemy of artistic image as methodological problem, //* În *Dimensiuni ale educaţiei artistice, vol. IX Cercetări comparative şi studii în politicile europene privind educaţia artistică şi interculturală,* Editura ARTES, Iaşi 2013, pp. 34-40.
6. Neuhaus H. *Despre arta pianistică*. Bucureşti, 1960.
7. Pitiş A., Minei, I. *Tratat de artă pianistică*. Bucureşti: Editura Muzicală, 1982.
8. Răducanu M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale.* Iaşi: Editura Moldova, 2003.
9. Бочкарев Л.П., Психология музыкальной деятельности. Москва, 1997, 352 p.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
11. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004.
12. http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/19919538/ARCS%20Model%20of%20Motivational%20Design
13. ARCS. Retrieved January 26, 2017, from http://edutechwiki.unige.ch/en/ARCS

CZU: 784.6:37.02
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p316-323

ÎNVĂȚAREA PARTITURII CORALE ÎN CADRUL ORELOR DE DIRIJAT CORAL

Emilia MORARU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,
Chișinău, R. Moldova
emilia.moraru@amtap.md.
ORCID iD: 0000-0003-3444-7890

Rezumat: *Acest articol discută specificul învățării partiturii corale la orele de Dirijor Coral cu studenții de la specialitatea 0114.12 Muzică (AMTFA). Autorul evidențiază ansamblul deprinderilor și abilităților speciale necesare conducerii activității (auzul muzical, simțul ritmic, memoria muzicală, vocea frumoasă, posesia pianului etc.), dar și abilitățile organizatorice (manageriale) și pedagogice, care sunt la fel de importante. în conducerea colectivului coral. O atenție deosebită se acordă analizei dirijatului coral ca disciplină de studiu și procesului de învățare a partiturii corale la ora de dirijor (în funcție de etapele de realizare), un rol esențial fiind atribuit studiului independent și analizei creației corale ca încununarea cunoștințelor și practicilor muzical-teoretice acumulate la disciplinele Dirijare corală și Teoria și Istoria artei corale.*

Cuvinte-cheie: *partitură corală, auz muzical, simț ritmic, memorie muzicală, tehnică dirijorală.*

Abstract: *This article discusses the specifics of learning the choral score at the Choral Conducting classes with students from the specialty 0114.12 Music (AMTFA). The author highlights the set of special skills and abilities necessary for conducting activity (musical hearing, rhythmic sense, musical memory, beautiful voice, possession of the piano etc.), but also the organizational (managerial) and pedagogical skills, which are equally important in leading the choral collective. Special attention is paid to the analysis of choral conducting as a study discipline and the process of learning the choral score at the conducting class (according to the stages of achievement), an essential role being assigned to independent study and the analysis of choral creation as the crowning of musical-theoretical knowledge and practices accumulated at the Choral Conducting and Theory and History of Choral Art subjects.*

Keywords: *choral score, musical hearing, rhythmic sense, musical memory, conducting technique.*

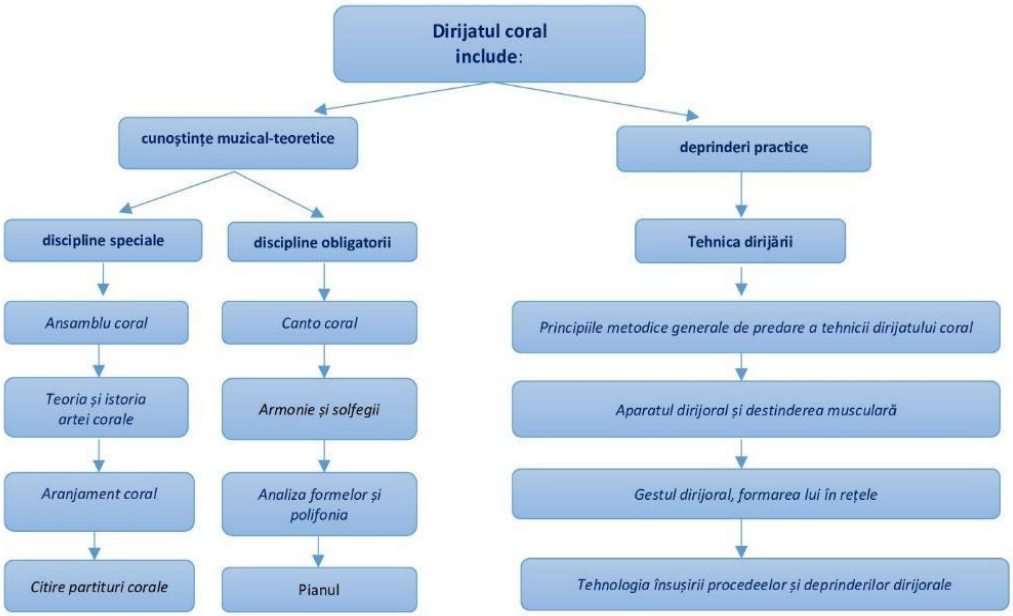


Fig. 1. *Ansamblul de discipline muzical-teoretice și practice necesare pregătirii viitorului dirijor de cor*

1. Introducere. Profesia de dirijor este una dintre cele mai complicate și complexe, care solicită deținerea unor cunoștințe generale, cunoștințe muzicale, aptitudini și abilități specifice activității dirijorale: *auz muzical* bun (vocal-coral), *simț ritmic* și *memorie muzicală*, voce frumoasă, gest dirijoral bine conturat, posedarea pianului, citirea cu ușurință la *prima vista* a partiturii corale la pian pentru componențe corale diferite, cunoașterea unui repertoriu vast de muzică de diferite genuri și stiluri. Pe lângă abilitățile speciale, dirijorul trebuie să posede o voință puternică, de nezdruncinat, abilități organizatorice (manageriale) și pedagogice.

Toate aceste competențe și „secrete" ale profesiei de dirijor se însușesc, se perfecționează și se dezvoltă la toate disciplinele de specialitate din planul de învățământ ale specialității

0114.12 *Muzică* (la catedra Pedagogie Muzicală a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice), preponderent, la orele individuale de dirijat coral, al căror scop rezidă în sintetizarea cunoștințelor și consolidarea deprinderilor obținute la disciplinele muzicale-teoretice și practice. Astfel, pregătirea în domeniul dirijatului coral include:

Dirijatul nu se rezumă doar la un sistem de *gesturi*, la care face apel dirijorul în funcție de indicațiile din partitură, ci „reprezintă o formă de *interpretare muzicală* în măsură să preschimbe simbolurile în semnificații sonore (și artistice) în procesul de „decriptare" a mesajului muzical [1, p. 350]. Pentru un dirijor, însă, o importanță mai mare o au însușirile sale lăuntrice. În această privință, este

vorba de două aspecte: „însușirile strict muzicale ale dirijorului și, în al doilea rând, trăsăturile de caracter și de temperament ale acestuia” [2, p. 18].

Diversitatea activității dirijorului se concentrează, în ultimă instanță în jurul unui singur scop – lucrul asupra partiturii corale, care în opinia unor reputați dirijori (N. Gâscă, D. D. Botez, P. Cesnokov, Gh. Dmitrievski ș. a) se poate realiza prin parcurgea unui traseu succesiv, alcătuit din trei etape: 1) *studiul individual al piesei corale de către dirijor*; 2) *procesul de repetiție cu formația corală*; 3) *interpretarea în concert, prestația artistică*. Fiecare dintre aceste etape sunt esențiale în obținerea rezultatului final — interpretarea artistică a creației muzicale [1, p. 352]. Despre toate acestea, studenții specialității 0114.12 *Muzică* vor afla, descoperi și experimenta la disciplinele de specialitate – *Teoria și istoria artei corale*, *Dirijatul coral*, *Ansamblu coral* ș.a.

2. Dirijatul coral ca disciplină de studiu. *Obiectivul principal* al cursului de *Dirijat coral* la specialitatea 0114.12 *Muzică* îl constituie educarea dragostei față de arta corală, transmiterea cunoștințelor și formarea deprinderilor de tehnică dirijorală cu ansamblul coral, pregătirea studentului de a lucra independent asupra partiturii corale. Aceste deprinderi se formează chiar începând cu anul 1 de studii, când se pun bazele tehnicii dirijorale prin însușirea schemelor dirijorale, a exercițiilor necesare pentru relaxarea mușchilor și realizarea unor procedee elementare de dirijat.

Disciplina *Dirijat coral* contribuie la dezvoltarea *auzului muzical*, *simțului ritmic*, *memoriei* și *gândirii muzicale*, *percepției muzicale*, *limbajului figurativ*, *stăpânirea procedeelor de lucru asupra lucrării vocal-corale* și a *mijloacelor de comunicare cu corul* (intonarea vocilor corale și acordurilor pe verticală, interpretarea partiturii corale la pian, transmiterea concepției interpretative, a viziunii sonore, prin intermediul limbajului verbal și a tehnicii dirijării) [3, p. 12].

Ora de dirijat coral reprezintă forma principală de activitate prin care se înfăptuiește instruirea și educația muzicală a viitorilor dirijori și profesori de cor. Se organizează individual cu fiecare student în parte, în parteneriat cu maestrul de concert (pianist). Ora de dirijat (inclusiv lucrul asupra studierii partiturii corale), în mare parte, presupune parcurgerea următoarelor etape: *analiza lucrării studiate, lectura textului muzical, interpretarea piesei corale la pian, intonarea vocilor constituente, determinarea liniei dirijorale, sarcinilor de dirijat pe care le presupune, dirijarea propriu-zisă a lucrării, analiza dificultăților și problemelor cu care se confruntă studentul pe parcursul dirijării creației corale* [4, p. 16].

3. Învățarea partiturii corale în cadrul orelor de dirijat coral. Însușirea partiturii corale în clasă are loc sub conducerea/ghidarea profesorului, iar lucrul de acasă este realizat de către student de sine stătător. *Studiul independent* (asimilarea temei pentru acasă) poate fi eficient în cazul dacă se realizează sistematic, după un plan bine conceput. În cadrul orei de dirijat, profesorul, de fapt, trebuie să-l învețe pe student „*cum să învețe*” corect, cum să-și organizeze eficient timpul

destinat studiului independent și etapele de lucru atunci, când rămâne singur în fața partiturii, fără ghidarea profesorului.

Așadar, studierea propriu-zisă a creației corale, în viziunea specialiștilor, se realizează în câteva etape:) 1. Descifrarea textului muzical și literar. 2. Exersarea partiturii la pian. 3. Intonarea vocilor corale. 4. Dirijarea lucrării. 5. Analiza ei [4, p. 18]. Succesiunea propriu-zisă reprezintă rezultatul experienței celor mai buni dirijori de cor din lume, care au devenit, în timp, reguli general-acceptate de către majoritatea dirijorilor.

1. Asimilarea unei creații corale începe de la analiza detaliată a acesteia. Astfel, în cadrul celei dintâi etape, profesorul „decodifică" împreună cu studentul conținutul de idei, exprimat în versurile și muzica lucrării, relevând *sinteza dintre textul literar și linia melodică principală* (tema), stilul coral, mijloacele de expresie ale piesei corale. Profesorul solicită studentului să aprecieze caracterul muzicii (luminos, grav, cald, trist) pentru a determina gradul de sensibilitate al acestuia (puterea de a pătrunde conținutul creației corale interpretate), să prezinte scurte informații despre conținutul piesei, autorul textului literar și despre compozitor, perioada stilistică (școala componistică) din care face parte compozitorul, respectiv, să caracterizeze limbajul muzical al lucrării. Fiecare oră de dirijat va conține elemente de instruire problematizată, care vor mobiliza studenții să depună eforturi de gândire logică, creatoare. Profesorul va dirija acest proces, având grijă ca atenția studentului să fie mereu activă, s-o concentreze asupra părților dificile de interpretare, îl va ajuta să înțeleagă forma lucrării, procedeele de conducere a sunetului, tempoul, indicațiile privind intensitatea sonoră și modul de reprezentare acestora prin gestul dirijoral. În cazul în care, în unele creații corale sunt mai puține indicații agogice, de nuanțe dinamice sau acestea lipsesc cu desăvârșire, atunci profesorul va îndemna studentul să analizeze și să pătrundă semnificațiile partiturii, să pună aceste indicații în partitură în funcție de cunoștințele deținute și de abilitățile intuitive, și să le redea convingător prin mijloacele tehnicii manuale și a mimicii în procesul de realizare dirijorală. Această permanentă dualitate „între *analitic* (analiza partiturii) și *exprimare gestuală* (intenționalitate), între *noțiuni dobândite* și *aptitudini naturale*, între *conștient* și *subconștient*, se remarcă în actul dirijoral ca o stare de echilibru între *spirit* și *materie*, între *gând* și *materialitate sonorității*" [5, p. 27].

2. În ceea ce privește cea de-a doua etapă, profesorul propune *interpretarea la pian* a unei partituri corale *a capella*, selectată în concordanță cu nivelul de pregătire instrumentală a studentului, cu capacitatea lui de înțelegere și pătrundere a conținutului ideatic. În cazul în care, studentul nu știe să aleagă digitația potrivită pentru realizarea instrumentală a creației, profesorul (împreună cu maestrul de concert) notează digitația corectă pe partitură. De asemenea, pentru o asimilare mai conștientă și mai accesibilă, se poate propune studentului să cânte partitura la pian pe grupe de voci (feminine și masculine), aparte cu mâna stângă și mâna dreaptă, iar după însușirea corectă a materialului muzical, să execute

cu ambele mâini, cu respectarea tuturor indicațiilor autorului referitoare la felul de interpretare a lucrării. Studentul trebuie să înțeleagă că o partitură corală se învață la pian nu pe calea repetării mecanice și superficiale de la început până la sfârșit, ci prin analiza și organizarea ideilor muzicale, evidențierea temei principale, depășirea momentelor dificile din partitură, redarea, în ultimă instanță, a imaginii artistice a lucrării.

3. Un rol important în studiul partiturii corale îl deține *interpretarea vocilor corale*, cuprinse în partitură, atât cu vocea, la pian, cât și cu tactare/dirijare. Dirijorul nu poate să apară în fața corului dacă nu cunoaște textul muzical al fiecărei partide corale, dat fiind faptul că în procesul de lucru devine imperios necesar să exemplifice vocal anumite idei/fraze muzicale pentru ca interpreții să înțeleagă mai bine viziunea sa asupra conducerii sunetului, tehnicii de cânt solicitate, modului de interpretare a unei creații corale în consens cu perioada stilistică în care fost compusă. Studentul asimilează (de sine stătător) toate vocile partiturii corale (în registrul vocal comod), le învață pe de rost (mai întâi, prin solfegiere, apoi, și cu text), după care, sub ghidarea profesorului, exersează deprinderea de a cânta, concomitent, o voce corală la pian (cu o mână), alta – cu vocea și cu dirijare. Mâna care dirijează, trebuie să indice cu precizie respirația, nuanțele, tempoul, procedeul de conducere a sunetului. La fel de importantă pentru pregătirea viitorului dirijor de cor este și exersarea deprinderii de intonare a acordurilor (în poziție verticală), deprindere ce contribuie la dezvoltarea auzului armonic și polifonic, competențe necesare în dobândirea acordajului și echilibrului sonor în cor.

4.Unul dintre cele mai importante principii ale abordării specific dirijorale îl constituie *conducerea discursului muzical*. Procesul de însușire a *dirijatului*, a conținutului muzical printr-un sistem de gesturi, trebuie să se repereze pe cunoașterea temeinică a creației corale interpretate. Din experienţa pedagogică personală, am observat că studentul este nerăbdător să dirijeze piesa corală propusă pentru studiere încă de la prima lecție, fără să parcurgă etapele inițiale de asimilare: însușirea vocilor corale, interpretarea piesei la pian, analiza muzical-teoretică a partiturii, însușirea tehnicii dirijorale (precedată de executarea exercițiilor preliminare pentru formarea aparatului dirijoral) etc.

Este bine ca studentul să înțeleagă că nu este corect din punct de vedere profesional să dirijeze sau să-și imagineze lucrarea doar în linii generale (superficial). În acest caz, dirijatul riscă să devină o activitate fără sens (inutilă), redusă la nivelul unui exercițiu de gimnastică pe fundal muzical (accesibil oricărui necunoscător de muzică), ceea ce conduce la discreditarea disciplinei, studentul formându-și, astfel, convingerea că dirijatul este o meserie simplă și facilă. El trebuie să rețină un adevăr că „nu poate trece la etapa gestuală decât după un contact *vizual* și *auditiv* (chiar dacă numai prin auz interior) cu partitura. Nu se poate vorbi de conducerea unui discurs muzical asupra căruia nu există nici o *concepție interpretativă*" [5, p. 27]. Dirijatul la pupitru în clasă este, de fapt, ultima etapă de lucru asupra partiturii, când are loc generalizarea însușirii detaliate a tuturor ele-

mentelor din partitură (constituirea întregului „*puzzle*”), transpunerea în gesturi a muzicii profund gândite și simțite ca urmare a unui studiu serios și conștient.

Un rol esențial în metodologia de predare a dirijatului îl deține aspectul *orientării corecte a învățării* (instruirii dirijorale) [6, p. 7]. Pentru realizarea consecventă a acestui deziderat, profesorul va solicita studentului, atât în clasă, cât și în procesul de studiu independent, să reprezinte imaginar corul, să învețe să audă sonoritatea acestuia (cu auzul interior). Capacitatea de a reprezenta imaginar prezența corului sau doar a unor partide corale, „abilitatea de indicare a „intrărilor” și „închiderilor” de sunet, schimbărilor de tempo, de intensitate, trebuie altoite, educate de la prima tactare a tânărului dirijor la pupitru [4, p. 18].

Dirijorul în devenire trebuie să conștientizeze faptul că mișcările/gesturile manuale redau nu doar conținutul informativ al creației corale, dar și starea ei emotivă, care nu poate fi redată prin cuvinte, dar care trebuie, ulterior, transmisă interpreților corului în mod convingător. În acest sens, K. Olhov menționa: „Tehnica dirijării nu este pur și simplu o stăpânire a gesturilor plastice, ci un limbaj adresat interpreților vii. Dacă, de exemplu, interpretarea unui pianist poate fi caracterizată ca relație „*interpret – instrument*”, dirijatul se definește ca sistemul „*dirijor al interpreților*” ce include în sine o legătură directă și indirectă, în același timp” [7, p. 3].

5. *Analiza partiturilor corale* reprezintă unul din mijloacele de studiere independentă a creației corale de către dirijor. Necesitatea analizei piesei corale, ca o condiție specială în pregătirea dirijorului către lucrul cu corul, s-a cristalizat în procesul experienței vaste a unor dirijori și pedagogi notorii, precum P. Cesnokov și N. Danilin, G. Dmitrievskii, A. Egorov, K. Pigrov, K. Ptița, V. Socolov ș.a.

Lucrul asupra analizei partiturii corale contribuie la o mai bună asimilare de către dirijor a textului muzical și literar al partiturii, pe care, după cum se știe, trebuie să-l cunoască perfect; este necesar pentru a identifica caracteristicile tehnice, stilistice, vocale și de altă natură ale lucrării, precum și dificultățile care pot apărea în procesul de învățare și interpretare. Acest tip de activitate îmbogățește semnificativ cunoștințele dirijorului în domeniul istoriei muzicii, armoniei, polifoniei, formei muzicale, conducerii corului. Așadar, importanța analizei piesei corale nu se limitează la latura științifică și teoretică; ea este indispensabilă pentru lucrul practic al dirijorului.

Analiza lucrării corale în scris se realizează după un plan bine determinat doar după însușirea ei temeinică din punct de vedere teoretic, tehnic-instrumental și interpretativ-dirijoral. Studenții de la programul de studii de licență 0114.12 *Muzică* elaborează adnotarea partiturii corale (*a capella* sau cu acompaniament) după următorul plan:

1. **Caracteristica generală a creaţiei şi a autorilor ei**: *autorul muzicii* (prelucrării) şi caracteristica creaţiei sale; *autorul textului literar*, caracteristica creaţiei sale.
2. **Textul literar, legătura lui cu muzica**.

3. **Mijloacele expresivității muzicale**: *determinarea formei (monopartită, bipartită, formă de cuplet, rondo)*; *determinarea modului, caracteristica facturii: armonică (*omofono-armonică/armonico-acordică), *polifonică (elemente de imitaţie, canon, mixtă)*.
4. **Mijloacele expresivității vocal-corale**:
   - *Tipul formaţiei corale (pe voci egale, mixtă, pe câte partide corale)*;
   - *Ambitusul vocilor*;
   - *Acordajul (melodic/orizontal, armonic/vertical)*;
   - *Metodologia soluționării dificultăților de intonaţie*;
   - *Dicțiunea şi ortoepia textului literar*;
   - *Expunerea textului muzical (tutti, divisi, suprapunere, conectarea treptată a vocilor, dublarea partidelor corale, mers cromatic, în salturi sau în trepte alăturate)*;
   - *Respirația (pe fraze, continuă)*;
   - *Caracterul sunetului (luminos, sobru, degajat*);
   - *Caracterul emisiei sunetului (legato, non legato, marcato, staccato)*;
   - *Determinarea cantității coriștilor şi gradul de pregătire a formaţiei corale*.
5. **Planul interpretativ**.
   - *Caracteristica generală a creaţiei şi a părţilor ei componente*;
   - *Aprecierea şi traducerea exactă a tempourilor*;
   - *Metronomul, dinamica, frazarea*;
   - *Determinarea culminațiilor generale şi a celor pe fraze*;
   - *Metodele de dirijare/gestul dirijoral*;
   - *Executarea coroanelor*;
   - *Divizarea timpilor*;
   - *Locul creaţiei date în programul de concert*.

Concluzii: Formarea unui dirijor de cor presupune nu doar perfecționarea unor aptitudini naturale (datul ereditar), dar și mult studiu, în mare parte, realizat de către student de sine stătător. Pe parcursul celor 3 ani de studii de licență, profesorul-mentor, pe lângă faptul că îl învață tehnica dirijorală, îi dezvoltă capacitățile de interpretare vocal-intonațională, instrumentală și dirijorală, el contribuie la dezvoltarea potențialului artistic al acestuia, culturii lui muzicale, și, în ultimă instanță, la formarea personalității lui creatoare. La ora de dirijat, în procesul de lucru asupra partiturii corale, profesorul-mentor îi transmite studentului modelul personal de abordare și de interpretare a creației corale, învățându-l, în același timp, să gândească, să analizeze, să caute propriile soluții de depășire a unor dificultăți din partitură, să elaboreze și să argumenteze în fața corului concepția interpretativă și viziunea dirijorală proprie asupra unei creații corale. Pentru a ajunge la aceste performanţe, asimilarea corectă a partiturii în clasă (sub ghidarea profesorului), iar, mai apoi, de sine stătător, acasă (fără a trișa sau a neglija anumiți pași de învățare), este indispensabilă în pregătirea temeinică a viitorului dirijor de cor.

Referințe bibliografice:

1. Moraru E. Dimensiunea relației dirijor-cor în actul interpretativ de performanță. În: *Integralizarea domeniilor de educație artistică: repere teoretico-metodologice, provocări și perspective*, simpozion științific internațional (18 – 19 octombrie 2018), organizat în cadrul proiectului științific 15.817.23A *Modelul de integralizare teoretico-metodologică a domeniilor educației artistice din perspectiva formării inteligenței spirituale a personalității*. Laboratorul științific „Cercetări interdisciplinare în domeniul artelor". Universitatea de Stat „*Alecu Russo*" din Bălți. Bălți: Tipogr. „Indigou Color", 2019.
2. Vicol I., Vancea Z., Tiberiu, A. Marian I. *Dirijorul de cor*. București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955.
3. Безбородова Л. А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. заведений и муз. колледжей. 5-е изд. Москва: Флинта, 2022.
4. Hachi S. *Metodica predării bazelor dirijării corale*. Chișinău: Lumina, 1992.
5. Drăgan A., Drăgan O. *Curs de dirijat coral*. București: Editura Fundației *România de Mâine*, 2007.
6. Андреева Л. М. Методика преподавания хорового дирижирования: Учеб. пособие для дирижерско-хоровых фак. (отд-ний) муз. вузов. Москва: Музыка, 1969.
7. Ольхов К. Некоторые вопросы дирижирования и методики начального этапа обучения. В: Хоровое искусство. вып. 3. Л.: Музыка, 1977. с. 3-31.

CZU: 37.02:78
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p324-329

FORMAREA CUNOȘTINȚELOR: CONTEXT DIDACTIC DIN PERSPECTIVĂ MODERNĂ

Viorica CRIŞCIUC,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, R. Moldova
vioricacrisciuc@gmail.com
ORCID iD: 0000-0001-6584-5301

Rezumat: *Acest articol include aspecte conceptuale ale formării competențelor muzicale. Descrie realizarea acestui proces operând cu conceptele unor cunoscuți cercetători occidentali, ruși și locali. Una dintre ideile caracteristice gândirii pedagogice a cercetătorilor este aceea că, în timpul procesului de formare a competențelor muzicale prin artă, are loc mecanismul procesului de achiziție. Pentru integritatea în asigurarea realizării practice a unei educații muzicale, metodologia pe care o propunem se bazează pe cercetare, o rețea teoretică impunătoare de practici pedagogice de succes ale unor oameni de știință remarcabili din întreaga lume. Teoriile analizate sunt o sursă de inspirație și constituie universul teoretic care contribuie la o educație muzicală cât mai veridică.*

Cuvinte-cheie: *competențe muzicale, domeniile artei, dobândirea muzicală, educația muzicală, mecanismul de achiziție.*

Abstract: *The article hereby includes conceptual aspects of the musical competences formation. It describes the realization of this process operating with the concepts of well-known occidental, Russian and local researchers. One of the ideas characteristic to the researchers' pedagogical thinking is that, during the process of musical competence formation through art, the acquisition process mechanism is happening. For integrity in insuring the practical realization at of a musical education, the methodology we propose is based on research, an imposing theoretical network of successful pedagogical practices of remarkable scientists from all over the world. The analyzed theories are a source of inspiration and constitute the theoretical universe which contributes to as truthful as possible musical education.*

Keywords: *musical competences, the fields of art, musical acquisition, musical education, the mechanism of acquisition.*

Conceptul de *cunoaştere artistic-estetică ca parte componentă a trăirii muzicale*, opusă divertismentului – a apărut abia la începutul sec. al XIX-lea și se datorează lui L. van Beethoven: „Ca să înţelegi fiinţa muzicii, e nevoie de ritmul spiritului. Ea ne lasă să presimţim ştiinţele cereşti şi ne mijloceşte inspiraţia lor.

Ceea ce spiritul primeşte de la ea pe cale senzorială este incorporarea unei cunoaşteri spirituale" [8, p.121].

Specificitatea *cunoașterii muzicale*, ca parte integrată a cunoașterii artistic-estetice, constă în re-crearea obiectului cunoașterii (mesajului operei muzicale) și trăirea afectivă profundă a acestuia, deci e o cunoaștere preponderent emoționată și creativă. Aici adevărul nu este doar descoperit, ci și re-creat, și trăit afectiv, deci e un adevăr personalizat. De aceea și *formarea competenţelor muzicale* este un proces dublu-unitar: trăirea profundă a receptării muzicale se produce concomitent cu descoperirea/re-crearea mesajului prin descifrarea elementelor limbajului muzical al operei.

Cei doi subiecți ai procesului de receptare *pedagogică* a muzicii realizează acțiuni specifice:

- profesorul realizează predarea conţinuturilor curriculare, creând un mediu contextualizat de cunoaştere muzicală prin acțiuni de *expunere, explicare* și *definire*;
- elevul însușește materiile predate, reproducând acțiunile profesorului, acordându-le însă o conotație personală, ca și mesajului operei muzicale.

Ambii subiecți abordează conţinuturile în procesul viu de receptare a muzicii.

Ca *acțiune de cunoaștere generală* (*gnoseologică*)*,* formarea competenţelor muzicale este un act de interacţiune a factorilor cunoașterii, de origine psihologică și pedagogică:

a) *cunoaşterea senzorială* – percepția informației muzicale, rezultată cu reprezentări și imagini mintale;
b) *cunoaşterea conştientă* – înţelegerea, abstractizarea şi generalizarea informației prin comparaţii, analize şi sinteze, în elementele esenţiale ale operei muzicale, în formă de idei, concepte, teze, principii/legi, teorii;
c) *fixarea* (*stocarea*)– crearea fondului aperceptiv, memorizarea logică a informației; feedback-ul de intervenţie și suplimentare, reluare sau corectare a informaţiei;
d) *aplicarea* – formarea capacităților și atitudinilor, proiectarea şi investigaţia ştiinţifică elementară, desfășurarea experimentelor de dezvoltare a receptări/comentării/interpretării muzicii;
e) *evaluarea* – proiectată de profesor; are caracter reglator și interactiv; constă în controlul (verificarea), aprecierea competenţelor formate, evidenţiind nivelul, valoarea şi eficienţa predării cunoştinţelor muzicale [1, p. 231].

Ca *acțiune muzical-pedagogică specifică,* formarea competenţelor muzicale parcurge traseuri specifice:

I – *perceperea primară* și *reprezentarea auditivă* a operei muzicale începe cu re-trăirea estetică a stării sufletești a compozitorului în perioada creării operei muzicale și se rezultă cu acumularea experienţelor auditive;

II – *trăirea estetică* a operei muzicale este responsabilă de valorizarea personalizată a cunoştinţelor; este definitorie muzicii, căci fără ea nu este posibilă nici crearea, nici receptarea operei muzicale, în cunoaşterea muzicală cunoaşterea raţională este dominată de cea emoţională;

III – înţelegerea, aplicarea și *sinteza* – rezultate cu experienţa de cogniție muzicală propriu-zisă [2, p. 97]. Și acțiunile desfășurate pe traseurile specifice formării competenţelor interacționează, în fapt producându-se concomitent; doar cel de al treilea traseu se prelungește și după perceperea primară a operei muzicale.

Conceptul triadic al *procesualității în cunoaşterea artistic-estetică*, în care se înscrie întregul proces de formare a capacităţilor şi atitudinilor la elevi, ne-a servit drept fundament în elaborarea bazei teoretice şi stabilirea tipologiei de clasificare a cunoştinţelor muzicale.

Baza psihofiziologică a procesului de formare la elevi a cunoștințelor muzicale o constituie activarea de către sunete a centrului existenţial din emisfera dreaptă a creierului, unde emoţionalitatea/trăirea estetică a muzicii este convertită în cunoştinţele muzicale, creierului nostru transmițându-i-se, odată cu starea muzical-afectivă, și informații despre natura (=calitatea) muzicii percepute: despre structura operei, particularităţile stilistice şi mesajul acesteia. Datorită comunicării concomitente a informațiilor cu caracter afectiv și rațional, se produce convergenţa trăirii cu raţionalul, a sensibilului cu mentalul.

Baza cognitiv-filosofică a naturii triadice a competenţelor (cunoştinţe-capacităţi-atitudini) cu origine în câteva domenii începe cu conceptul aristotelic, potrivit căruia „complex/indisolubil/ nedivizibil este ceea ce are început, mijloc, şi sfârşit” și obține expresie definitorie în filosofia lui G.Hegel, care a fundamentat principiul dezvoltării sistemelor categoriale de cunoştinţe şi capacităţi [3, p. 243], și cea a lui I.Kant, care a menționat natura sintetică a cunoștințelor şi capacităţilor pe care le clasifică, respectiv, după criteriile cantității, calității și al relaţiilor interioare dintre ele. În muzicologie, de ex., este cunoscut conceptul triadic al lui B.Asafiev *I–M-T* (*Initio-impuls, motus-dezvoltare, terminus-sfârşit/ concluzie*), întemeiat pe această teză filozofică [3]. Procesul triadic de cunoaștere se manifestă și în unitatea operațiilor gândirii *sincretism-analiză-sinteză,* ca principiu universal de cunoaștere și ca mecanism de elucidare şi etapizare a procesului de cunoaştere muzicală, deci și ca principiu de formare a competenţelor muzicale din perspectiva cunoașterii muzical-artistice.

Baza pedagogică a formării la elevi a cunoștințelor muzicale este dată de lucrările cercetătorilor care au fundamentat teoria educației artistic-estetice și teoria educației muzicale, ambele centrate pe conceptul triadic, fiecare autor descoperindu-i/adăugându-i valori noi.

B. Asafiev indică trei niveluri în desfășurarea procesului de cunoaștere a muzicii:

I. *Acumularea experienţelor muzical-auditive* de către elevii receptori. La acest nivel rolul profesorului este de a stabili pe cale empirică, pentru fiecare elev/clasă de elevi, valorile experiențiale deținute de aceștia, deoarece acest moment nu poate fi stabilit ştiinţific [8, p. 23].

II. Însușirea treptată de către elevi a *elementelor esenţiale care organizează mişcarea muzicală.*

III. Cunoaşterea muzicii ca *sferă a experienţei umane propriu-zise* – activităţi de muziciere, începând cu transcrierea notelor pentru însușirea logicii citit-scrisului muzical și finisând cu interpretarea lucrărilor muzicale de divers gen.

B. Asafiev înțelege procesul cunoaşterii artistice a muzicii ca pe o entitate indivizibilă, consideră deci că numai prin abstractizare teoretică pot fi stabilite etapele acestui proces:

- introducerea preliminară a structurii lucrării muzicale în procesul cunoaşterii perceptive;
- detalierea conţinutului lucrării prin prisma experienţei artistice a elevului, cu ajutorul generalizării diverselor nivele a structurii schematice a mesajului lucrării;
- cooperarea creativă – construirea imaginii auditiv-subiective în baza conceperii sumative a structurii lucrării muzicale.

Elementele procesului de cunoaştere, potrivit lui Gh.Orlov, sunt ierarhic ordonate în interior. Fiecare element al mecanismului psihologic este activizat printr-un impuls care se reflectă respectiv în elementul următor. Acest mecanism funcționează în două faze:

I. *Faza perceptibilă,* la care emoţiile se adaptează la mesajul muzical, pregătind traseul pentru faza următoare;

II. *Faza aperceptibilă,* la care se desfășoară procese de identificare, diferenţiere şi organizare a legăturilor structurale ale competenţelor muzicale, direcţionate la însușirea și valorizarea mesajului [5, p. 45].

Fazele respective se dispersează în elemente specifice, de care sunt responsabile procesele psihice, adaptabile la situaţii concrete de formare a competenţelor muzicale. În interiorul bifazic al mecanismului se respectă o clasificare specifică a proceselor de cunoaştere muzical-artistică.

Gh. Orlov distinge următoarele acțiuni *specifice procesului de formare la elevi a competenţelor*:

- *auzirea direcţionată,* care se manifestă după apariţia impulsului, ca reacţie la emoţia precedată de trăire (când auzibilul ne-a stârnit emoţii, ne-a interesat);
- *delimitarea elementelor diferenţiate* din amalgamul de sunete; *sesizarea elementelor structurale* – elevii compară delimitează, comasează elementele cunoştinţelor muzicale – „percep categoria de ordine” în muzică [7, p. 54].

I.Sposobin, cercetând diverse tratări ale elementelor muzicii (despre forme şi procese de analiză şi descifrare a mesajului sonor, prin care muzica este cunoscută, modalităţi de analize în baza formei în muzică, clasificări şi re-grupări în vederea pătrunderii în miezul tehnic/logic/raţional al lucrării muzicale), a certificat noi tipuri de expunere a materialului muzical în procesul de formarea a competenţelor muzicale, concept dezvoltat în baza lucrărilor lui L.Mazeli; V.Meduşevski; B.Protopopova, B.Ţukerman, Iu.Tiulin.

Abordând procesualitatea în muzică, E. Nazaikinski dezvoltă ideea cu privire la elaborarea concepţiei personale de decodificare-înţelegere-asimilare a competenţelor, pe care o completează cu următoarele procese și activități:

- *procesul componistic* – direcţionarea de la sincretism spre analiza complexului în procesul de compunere a muzicii; *procesul pedagogic* – elaborate pe trei faze/niveluri de evoluţie, orientarea spre sincretismul psihologic potrivit vârstei şcolare; principiile pedagogice potrivit vârstei adolescente, sinteza cunoştinţelor muzicale ca obiectiv al învăţământului superior;
- *activitatea reflexivă/critică* – perceperea operei artistice ca *sincretică*-complexă, descifrarea/*analiza* şi descrierea lucrării muzicale (*sinteza*). Categoriile procesuale *sincretism-analiză-sinteză* (Im. Kant, G. Hegel), ca și concept al procesualității cunoașterii și formulă a gândirii discursive, s-a înrădăcinat şi este actuală în filosofie, ştiinţe, arteologie. [6, p. 145].
- Deși termenul *cunoaștere muzicală* se regăsește la mai mulți autori, pionieratul în fundamentarea conceptului *cunoaştere de tip muzical,* aferentă cunoaşterii artistic-estetice, aparţine cercetătorului I. Gagim. Potrivit autorului, *cunoaşterea muzicală*/ *cunoaşterea de tip muzical* este:
  - a) *cunoaştere intuitivă*: imediată, nemijlocită, infailibilă şi absolută; sesizează fondul esenţial, este un act unic, indivizibil; este proprie sesizării fenomenelor spirituale, unde descoperirea adevărului are loc nu prin raţionare/explicare, ci prin trăire şi înţelegere (W. Dithey), se raportează direct la creativitate, ea stabileşte o *comunicare simpatică* (H. Bergson);
  - b) *cunoaştere-trăire*: gen de cunoaştere noologică, originală, unde despre dualitatea subiect-obiect, unde trăirea este proces interior care, desfăşurându-se, ia cunoștință de sine însăși;
  - c) *cunoaştere prin identificare*: o cunoaştere preponderent calitativă în raport cu cunoaşterea preponderent cantitativă (ştiinţifică), o cunoaştere fenomenologică (E. Husserl, M.Heidegger) [2, p. 17].

Cunoaşterea prin muzică prilejuieşte o cunoaştere distinctă, cunoaştere prin „intrarea în obiectul cunoaşterii, prin identificarea – contopirea cu el" Caracterul procesual al cunoaşterii muzicale este considerat de I.Kotlearovski ca fundamental în evoluţia istorică a legităţilor muzicologice şi pedagogice, manifestă prin

„mişcarea diversificată a elementelor limbajului muzical spre o tratare sincretică-complexă, prin delimitarea elementelor specifice, pentru contopirea noţiunilor muzicologice comune mai multor cunoştinţe din diverse domenii” [6, p.147]. Cercetările examinate demonstrează că procesualitatea cunoaşterii se pretează formării cunoștințelor muzicale în dublu aspect:

- ca modelare structurală şi informaţională: prin elementele cunoaşterii, se dezvoltă capacităţi de receptare a fenomenului muzical prin însușirea elementelor limbajului muzical;
- ca sistem complex, cu funcţie și acţiune catharsică a artei asupra receptorului.

Referințe bibliografice:

1. Bălan G. Cum să ascultăm muzica, Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.
2. Călin M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. Bucureşti: Editura: E.D.P, 1995.
3. Gagim I. Ştiinţa şi arta educaţiei musicale. Chişinău: Editura ARC, 2004.
4. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii, Iaşi: Editura Timpul, 2003.
5. Gagim I. Referat ştiinţific al tezei de doctor habilitat, Fuhdamente psihopedagogice şi muzicologice ale educaţiei muzicale, Chişinău, 2004.
6. Guţu Vl. Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. Chişinău: Editura CEP USM, vol III, 2009.
7. Ionescu M. Demersuri creative în predare şi învăţare. Cluj-Napoca: Editura presa Universitară Clujeană, 2000.
8. Munteanu G. De la didactica muzicală la educaţia muzicală, Bucureşti: Editura Humanitas, 1997.

CZU:373.2/.373.3
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p330-336

ASIGURAREA CONTINUITĂȚII ÎNTRE EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ

Amalia ENACHE,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău / Constanța, România
amigeoenache@yahoo.com
ORCID iD: 0000-0003-4606-6016

Rezumat: *Acest studiu evidențiază îmbunătățirea tranziției copiilor de la educația timpurie și îngrijirea timpurie la învățământul primar. Asigurarea continuității de la educația timpurie până la învățământul primar este un pas mare pentru toți copiii, o experiență de sprijin în această etapă poate influența dacă aceștia își pot dezvolta sau nu potențialul la școală, academic și social. Tranzițiile de calitate care sunt bine pregătite și centrate pe copil, gestionate de personal instruit care colaborează între ele și ghidate de un curriculum adecvat, sporesc efectele pozitive ale învățării timpurii și ale îngrijirii timpurii pentru a dura până la școala primară și nu numai. Prin învățarea experiențială, copiii pot dobândi cunoștințe, abilități și atitudini esențiale pentru tranziția lor către învățământul primar.*

Cuvinte-cheie: *Învățare prin experiență, principii de bună practică, continuitate, tranziție, abilități, competențe.*

Abstract: *This study highlights improving children's transition from early education and care to primary education. Ensuring continuity from early education to primary education is a big step for all children, a supportive experience at this stage can influence whether or not they can develop their potential at school, academically and socially. Quality transitions that are well-prepared and child-centered, managed by trained staff who collaborate with each other and guided by an appropriate curriculum enhance the positive effects of early learning and care to last through primary school and beyond. Through experiential learning, children can acquire knowledge, skills and attitudes essential for their transition to primary education.*

Keywords: *Experiential learning, principles of good practice, continuity, transition, skills, competences.*

Introducere. Învățarea experiențială este un element de bază în învățământ. Învățarea experiențială este caracterizată de participarea directă a elevilor la învățare, în special în afara sălii de clasă [11], uneori în laboratoare sau în alte

locuri. Oriunde are loc învățarea experiențială completează și, de obicei, îmbogățește munca tradițională la clasă. Printre numeroasele sale beneficii, învățarea experiențială poate ajuta elevii să atingă obiectivele intelectuale asociate în mod obișnuit cu educația liberă, inclusiv capacitatea de a aplica cunoștințele în situații și de a se angaja în învățarea pe tot parcursul vieții [4].

Învățarea experiențială este comună nu numai în Statele Unite, ci și în mai multe regiuni ale lumii, unde instituțiile de învățământ pun accent pe învățarea prin practică [6]. În realitate învățarea experiențială este un proces de învățare prin acțiune și prin reflectare. Având loc în interiorul și în afara sălii de clasă, învățarea experiențială implică integrarea cunoștințelor și abilităților pentru o acțiune intenționată.

Savanți de bază și principii de bună practică. David A. Kolb a identificat nouă erudiți de bază [8] ai învățării experiențiale: William James, Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vîgotsky, Carl Jung, Carl Rogers, Paulo Freire și Mary Parket Follett. J. Dewey, de exemplu, a văzut nevoia unei teorii a experienței care să ghideze inovația educațională și a subliniat că trebuie luată în considerare calitatea experienței. Era important, a afirmat el,,,să se discrimineze între experiențele care merită din punct de vedere educațional și cele care nu sunt" [2, p. 33]. Sintetizând lucrările acestor savanți bine respectați, D. Kolb însuși a contribuit cu o teorie a învățării experiențiale. Teoria sa presupune că învățarea este un ciclu nesfârșit, recurent, în care elevii primesc informații prin experiență concretă și conceptualizare abstractă și o transformă prin observație reflexivă și experimentare activă [8]. Acest proces de acțiune/ reflecție și experiență/ abstracție demonstrează un angajament autentic, care este în contrast puternic cu modelul tradițional de transmitere a informațiilor, ceea ce P. Freire a numit,,conceptul bancar al educației" solicitând elevilor să stocheze fragmente de cunoștințe depuse de profesorii lor [5, p. 72].

Societatea Națională pentru Educație Experiențială (NSSE) a conturat opt principii de bună practică pentru toate activitățile de învățare experiențială.

Principiile sunt următoarele:

1. *Intenția* - luând în considerare rațiunea alegerii experienței.
2. *Pregătirea și planificarea* - începerea activităților cu o bază suficientă pentru a susține o experiență de succes.
3. *Autenticitatea* - care asigură că activitățile planificate sunt ca răspuns la o situație din viața reală.
4. *Reflecția* - inclusiv reflecția ca element esențial pentru transformarea unei experiențe simple într-o experiență de învățare și pentru măsurarea rezultatelor.
5. *Orientare și formare* - obținerea de informații de bază despre contextul și mediul în care se va situa experiența.
6. *Monitorizarea și îmbunătățirea continuă* - stabilirea unui mecanism de feedback legat de scopurile și obiectivele de învățare și a unei structuri flexibile care să permită ajustări în răspuns la feedback.

7. *Apreciere și evaluare* - măsurarea sistematică a rezultatelor învățării și revizuirea datelor cuprinzătoare despre procesul experiențial ca un întreg.
8. *Recunoașterea, documentarea* - raportarea și recunoașterea sau celebrarea realizărilor [14].

Fiecare principiu contribuie la procesul și succesul învățării experiențiale, cu toate acestea, reflecția trebuie subliniată deoarece este condiția sine qua non pentru măsurarea învățării.

Limitările învățării experiențiale. Învățarea experiențială nu este lipsită de limitări și dezavantaje, cu toate acestea, ele au mai mult de a face cu proiectarea și implementarea unor proiecte sau activități specifice decât cu învățarea experiențială în sine. De exemplu, neatenția față de principiile stabilite de bună practică ar putea duce la o deconectare vizibilă între activitățile experiențiale și rezultatele învățării preconizate. O astfel de neatenție s-ar putea manifesta și în repartizarea unor activități fără fundament teoretic sau contextual suficient. În plus, dacă activitățile nu sunt supravegheate în mod adecvat, elevii își pot pierde concentrarea și nu reușesc să conecteze activitățile experiențiale cu conținutul învățării.

Copilul vine în grădiniță cu o experiență importantă, de aceea influențele educative din grădiniță trebuie să fie în consens cu toate celelalte influențe educative permanente sau temporale, care acționează asupra socializării copilului. Copilul este o persoană în devenire,,care se poate constitui ca partener al propriei sale formări" [15, p. 95-96].

Primii ani de viață pun bazele dezvoltării și învățăturii viitoare a competențelor unui individ. Investițiile în educația și îngrijirea timpurie a copiilor de înaltă calitate oferă beneficii în ceea ce privește învățarea și dezvoltarea pe termen lung a copiilor. Pentru mulți copii, tranziția de la ultima perioadă a educației timpurii la începutul școlii primare este prima lor experiență a unei mari schimbări culturale, în oamenii din jurul lor, modul în care interacționează, numărul de colegi, tipurile de activități în care sunt angajați și mediul lor fizic. O experiență de succes în această etapă poate influența dacă aceștia își pot dezvolta întregul potențial și capacitatea de a face față tranzițiilor viitoare.

Asigurarea *continuității* între educația timpurie și învățământul primar prin învățarea experiențială este un aspect important în dezvoltarea armonioasă a copiilor și în tranziția lor de la nivelul preșcolar la nivelul școlar. Învățarea experiențială implică învățarea prin explorare, investigație și experiențe practice, permițând copiilor să-și construiască cunoștințele și să-și dezvolte abilitățile într-un mod interactiv și captivant.

Există mai multe modalități în care învățarea experiențială poate facilita *continuitatea* între educația timpurie și învățământul primar:

1. *Abordarea holistică a învățării:* Învățarea experiențială pune accentul pe dezvoltarea integrală a copilului, luând în considerare

aspecte cognitive, emoționale, sociale și fizice. Această abordare integrată a învățării contribuie la construirea unei fundații solide pentru învățământul primar, având în vedere dezvoltarea copilului abordată într-un mod coerent și unitar pe perioada educației timpurii.

2. *Explorarea activă și autonomă:* Învățarea experiențială încurajează copiii să exploreze și să experimenteze în mod activ lumea din jurul lor. Această abordare ajută să-și dezvolte curiozitatea, gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor, care sunt esențiale și în învățământul primar. Prin învățarea experiențială, copiii dobândesc încrederea în propria lor capacitate de a învăța și de a face față provocărilor.
3. *Continuitatea tematică și a ariei de interes:* Integrarea temelor și a intereselor copiilor în activitățile de învățare poate facilita continuitatea între educația timpurie și învățământul primar. Abordarea bazată pe proiecte sau activități de învățare lungi poate permite copiilor să exploreze subiecte în profunzime și să-și dezvolte cunoștințele pe termen lung. Aceasta le oferă o bază solidă pentru învățarea ulterioară și poate face tranziția către învățământul primar mai lină.
4. *Planificare și colaborare între cadre didactice:* Cadrele didactice din educația timpurie și învățământul primar ar trebui să colaboreze îndeaproape pentru a dezvolta programe de învățare care să se completeze reciproc. Aceasta ar asigura o tranziție lină și continuă pentru copii. Comunicarea și colaborarea între profesorii din educația timpurie și învățământul primar sunt esențiale pentru a asigura continuitatea învățării. Profesorii ar trebui să împărtășească informații și să lucreze împreună pentru a identifica nevoile și interesele copiilor și pentru a asigura o tranziție fără probleme către învățământul primar. Aceasta poate implica, de exemplu, planificarea activităților comune sau organizarea întâlnirilor între profesori pentru a discuta despre progresele și nevoile individuale ale copiilor.
5. Învățarea prin joc: Jocul este o componentă importantă în educația timpurie și poate fi, de asemenea, folosit în învățământul primar pentru a menține angajamentul și entuziasmul față de învățare. Prin intermediul jocului, copiii pot explora și experimenta în mod activ concepte și abilități, dezvoltându-și în același timp creativitatea și imaginația. Integrarea jocului în activitățile de învățare în educația timpurie și continuarea acestei abordări în învățământul primar poate ajuta la menținerea interesului și a motivației copiilor în procesul de învățare.

   În timpul petrecut în grădiniță, copiii achiziționează o serie de *deprinderi și competențe* care sunt fundamentale și care pot fi valorificate și dezvoltate prin intermediul învățării experiențiale în învățământul primar. Iată câteva exemple:

   1. *Abilități sociale și emoționale:* Copiii au învățat să interacționeze cu ceilalți, să-și exprime emoțiile și să colaboreze în grădiniță. Aceste abil-

ități sociale și emoționale pot fi consolidate prin activități de grup în învățământul primar, cum ar fi proiecte de colaborare, jocuri de rol sau discuții în echipă.

2. *Limbaj și comunicare:* În grădiniță, copiii au dezvoltat abilități lingvistice prin vorbire și ascultare activă. În învățământul primar, aceste abilități pot fi extinse prin activități de lectură, scriere și prezentare orală în cadrul proiectelor și a experiențelor practice.
3. *Gândire logică și matematică:* Prin activități de sortare, clasificare, rezolvare a problemelor simple și recunoașterea modelelor, copiii au dobândit abilități de gândire logică și matematică în grădiniță. Aceste abilități pot fi dezvoltate în continuare în cadrul experimentelor și al proiectelor care implică activități matematice și științifice în învățământul primar.
4. *Motricitate fină și coordonare:* Copiii au avut oportunitatea de a-și dezvolta motricitatea fină și coordonarea ochi-mână prin activități precum desenul, modelarea, tăierea și lipirea în grădiniță. Aceste abilități pot fi valorificate în învățământul primar prin activități practice cum ar fi scrierea, desenul, rezolvarea de puzzle-uri sau experimente științifice.
5. *Creativitate și imaginație*: Grădinița a încurajat copiii să-și exprime creativitatea și imaginația prin desen, pictură, dramatizare și jocuri imaginative. În învățământul primar, aceste abilități pot fi valorificate prin proiecte artistice, activități de scriere creativă sau rezolvare a problemelor într-un mod neconvențional.
6. *Autonomie și responsabilitate:* Copiii au învățat să-și asume responsabilități și să-și organizeze timpul în grădiniță. Aceste abilități de autonomie și responsabilitate pot fi consolidate în învățământul primar prin sarcini și proiecte individuale sau prin încurajarea copiilor să-și asume roluri de lider și să-și exprimă opiniile și ideile.

Aceste deprinderi și competențe dobândite în grădiniță sunt fundamentale pentru dezvoltarea elevului în învățământul primar și le oferă o bază solidă pentru a învăța și a se dezvolta în continuare.

Învățarea experiențială poate implica activități practice cum ar fi experimente științifice, vizite de studiu, proiecte de cercetare, jocuri de rol sau excursii în natură. Aceste activități permit copiilor să-și aplice cunoștințele în context real, să dezvolte abilități practice și să-și consolideze încrederea în propriile capacități.

Cercetările în neuroștiințe arată că sensibilitatea creierului în zonele de dezvoltare extrem de importante, cum ar fi limbajul și calculul, abilitățile sociale și controlul emoțional, ating vârfurile în primii ani de viață [12]. Bazele din primii ani cresc șansele de rezultate pozitive.

Fabian Hilary [3, pp. 3-17] definește *tranziția* ca„un proces de schimbare” prin care trec copiii de la o etapă la alta. Aceasta poate include tranziții orizontale și verticale [7; 1].

Există trei motive principale pentru a ne asigura că o atenție sporită este acordată tranzițiilor bine gestionate:

1) asigurarea durabilității beneficiilor educației timpurii,
2) pregătirea copiilor pentru școală și pentru viață,
3) îmbunătățirea echității în rezultatele educației.

Pentru copil, trecerea de la ultimul an de educație timpurie la învățământul primar, este o perioadă de entuziasm și mândrie, precum și de nesiguranță, anxietate și nervozitate în fața noului și nefamiliarului [9; 17].

Cercetările au arătat că un început pozitiv la școală este asociat cu rezultate pozitive de învățare și bunăstare pe termen lung, atât în școală cât și în afara acesteia [10; 16].

Tranziția la învățământul primar este considerată o bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Participarea la educația timpurie este privită ca primul pas în dezvoltarea unei persoane, iar câștigurile obținute ar trebui să fie aduse în sus în învățământul primar. Pedagogia copilăriei timpurii, cu accent pe strategiile naturale de învățare ale copilului, ar trebui să fie respectată și reflectată în primele clase ale învățământului primar [13].

Concluzii. Învățarea experiențială pune accentul pe implicarea activă a copiilor în procesul de învățare și pe legătura directă dintre cunoștințe și experiențe practice.

Copiii învață să observe și să exploreze lumea din jurul lor în grădiniță prin activitățile de descoperire și cercetare. Acestea deprinderi pot fi consolidate și extinse în învățământul primar prin activități practice, cum ar fi excursiile în natură sau vizitele la muzee și alte instituții.

Învățarea experiențială în învățământul primar oferă, de asemenea, oportunități de dezvoltare a capacităților de colaborare și lucrul în echipă, de rezolvare a problemelor, de comunicare eficientă și de gândire critică. Prin experiențelor practice și directe, elevii pot înțelege mai bine conceptele și pot face conexiuni între cunoștințe și experiențe, dezvoltând astfel o înțelegere profundă și durabilă.

Prin urmare, învățarea experiențială în învățământul primar consolidează și extinde deprinderile și competențele dobândite în grădiniță, oferind elevilor oportunitatea de a-și aprofunda cunoștințele și de a-și dezvolta abilități într-un mod concret și semnificativ. Această abordare educativă facilitează continuitatea între educația timpurie și învățământul primar, oferindu-le copiilor o fundație solidă pentru învățare pe termen lung.

Referințe bibliografice:

1. Ackesjö H. Children crossing borders: School to preschool class. International Journal of Early Childhood. Vol. 45/3, pp. 387-410. 2013.
2. Dewey J. Experience and education. New York: Kappa Delta Pi. 1938.
3. Dunlop A. W., Fabian, H. Informing Transitions in the Early Years. England: Open University press, 2007.
4. Eyler J. The power of experiential education. Liberal education, 95 (4), 24-31, 2009.

5. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.
6. Hoyt L. *Regional Perspectives on Learning by Doing: Stories from Engaged Universities around the World*. Michigan: University Press, 2017.
7. Kagan I. S. *Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education.* In B. Spodek and N. Saracho (Eds.), Issues in Early Childhood Curriculum. Yearbook in early childhood education, vol. 2. New York: Teachers College Press, 1991.
8. Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education. 2015.
9. Lillejor I., Taguma, M. *Transition from Kindergarten to School. A Systematic review.* Oslo: Knowledge Center for Education, 2017.
10. Margetts K. Transition and adjustment to school. In Transition to school International research, policy and practice. Dordrecht: Springer, 2014.
11. Moore D. T. Forms and issues in experiential learning. In D. M. Qualters (Ed.) New Directions for Teaching and Learning. New York City: Wiley.124, 3-13. 2010.
12. Naudeau S., Kataoka N., Valerio A., Neuman M. J., Kennedy L. Washington. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation (Directions in Development)* Washington DC: World Bank Publications 2010.
13. Pramling N., Pramling S. I. *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics.* Dordrecht: Springer, 2011.
14. The National Society for Experiential Education (n. d.) *Eight principles of good practice for all experiential activities.* http://www.nsee.org/8-principles.
15. Vrăsmaș E. *Educație timpurie*. București: Arlequin, 2014.
16. Vrinioti K., Einarsdóttir J., Broström S. *Transitions from preschool to primary school in EU-Agency, Regional Gouvernment of Cologne/ Germany.* Transition from Preschool to School: Emphasizing Early Literacy. Comments and Reflections by Researchers from Eight European Countries, Early Years Transition Programme, EASE. 2010.
17. Woodhead M., Moos P. *Early Childhood and Primary Education. Early Childhood in Focus 2: Transitions in the Lives of Young Children.* Milton Keynes: Open University Press, 2007.

CZU: 37.015.3:784.6
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p337-341

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ACTIVITATEA VOCAL - CORALĂ A VIITORULUI EDUCATOR MUZICAL

Ana GLEBOV,
doctorandă, profesoară,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”, Bălți, R. Moldova
anna.glebov@usarb.md
ORCID iD: 0000-0001-7798-2063

Rezumat: *Articolul evidențiază câteva dintre aspectele psihologice și pedagogice ale dezvoltării motivației pentru activitățile vocale și corale ale viitorului profesor muzician. Articolul are în vedere dezvoltarea și aprobarea aspectelor psihologice și pedagogice ale dezvoltării motivației educaționale a unui profesor muzician, clarificarea semnificației conceptelor de motivație și motivație educațională din punct de vedere psihologic și pedagogic. Articolul dezvăluie conținutul condițiilor pedagogice și principiilor metodologice care contribuie la formarea motivației pentru activitatea pedagogică a unui profesor muzician. Fenomenul studiat apare ca un ansamblu de motivații interne pentru desfășurarea activității profesionale, determinând activitate și determinând direcția activității.*

Cuvinte-cheie: *profesor muzician, motivație, aspecte psihologice și pedagogice, activitate vocală și corală.*

Abstract: *The article highlights some of the psychological and pedagogical aspects of the development of motivation for vocal and choral activities of the future musician teacher. The article considers the development and approval of psychological and pedagogical aspects of the development of educational motivation of a musician teacher, clarification of the significance of the concepts of motivation and educational motivation from a psychological and pedagogical point of view. The article reveals the content of pedagogical conditions and methodological principles that contribute to the formation of motivation for the pedagogical activity of a musician teacher. The studied phenomenon appears as a set of internal motivations for the development of professional activity, causing activity and determining the direction of activity.*

Keywords: *musician teacher, motivation, psychological and pedagogical aspects, vocal and choral activity.*

Pregătirea vocal-corală este unul dintre cele mai importante tipuri profesionale de activități educaționale ale viitorilor profesori de muzică și ocupă un loc aparte în procesul holistic de educare a culturii sale muzicale și pedagogice,

care este un mijloc de influențare a lumii spirituale a elevului, fundamentul pe care se formează deprinderi pedagogice. Aceasta determină direcția pregătirii pe dezvoltarea prioritară a competenței interpretative a unui profesor-muzician, îmbunătățirea abilităților sale pedagogice, profesionale și creative.

În ultima dată, în pedagogia educației muzicale au fost rezolvate activ problemele de îmbunătățire a pregătirii profesionale vocal-interpretative a specialiștilor, ceea ce indică importanța acestei probleme. În același timp, procesul de formare a succesului vocal-interpretativ al unui viitor profesor-muzician necesită noi abordări teoretice, practice, psihologice și pedagogice ale organizării sale, datorită unei concentrări diferite a activității: nu numai pe interpretare, ci și pe procesul educațional (demonstrații pedagogice, spectacol, pregătirea pentru concerte a elevilor lor), deoarece activitatea pedagogică îmbină atât funcțiile de profesor, cât și de muzician interpret.

Procesul de stăpânire a profesiei de profesor-muzician este însoțit de funcționarea simultană a unui întreg grup de motive. Ținând cont de orientarea individului spre atingerea nivelului de dotare profesională cerut în domeniul său de activitate ales, se cuvine să se alăture afirmației că„motivația pentru stăpânirea profesiei de profesor este înțeleasă ca un set ierarhic interconectat de nevoi, motive, scopuri ale individului, care încurajează, direcționează și reglementează activitatea.să dobândească competența profesională, pe baza căreia se formează premise stabile pentru perfecționarea cunoștințelor, metodelor de acțiuni educaționale, profesionale și de fond...” [2].

Un factor semnificativ în apariția și dezvoltarea ulterioară a orientărilor profesionale și personale ale unui profesor-muzician ne permite să evidențiem două linii directoare pentru dezvoltarea problemei. Una dintre ele provine din înțelegerea valorii de interacțiune și a operațiunilor de activitate în cursul realizării potențialului creativ al unui specialist. Celălalt relevă necesitatea dezvoltării trăsăturilor structurale ale celei mai valoroase atitudini față de activitatea muzicală profesională și pedagogică.

Rezultă de aici, că aspirațiile motivaționale care îl ghidează pe profesorul-muzician în profesia sa inițială și care sunt controlate de orientările valorice corespunzătoare pot deveni un suport semnificativ pentru pregătirea ulterioară pentru dăruire în acest domeniu de activitate.

Dacă luăm în considerare problema motivației în activitățile vocal-corale ale viitorului profesor-muzician, există o prejudecată către vocal-tehnic în detrimentul laturii psihologice a acestui proces.

Interese și înclinații, sentimente și dorințe, senzații și idei, voință și caracter - toate acestea sunt categorii psihologice studiate de psihologie și sunt foarte importante în reușita activității vocal-corale, precum și în formarea acesteia, deci calitățile psihologice a elevului joacă un rol decisiv. Cu abilități muzicale bune, cu voință, hotărâre în atingerea scopului, un elev cu voce mediocră obține adesea un succes mai mare decât un elev cu abilități vocale excelente, dar cu deficiențe

în complexul mental. O persoană letargică, cu inițiativă scăzută, ușor distrasă, necolectată, precum și o persoană slab emoțională, nu tenace, cu greu se poate baza pe succesul în activitatea vocală.

Întrucât motivația este un fenomen psihologic complex, un proces psihofiziologic dinamic care controlează comportamentul uman și determină organizarea, direcția, stabilitatea și activitatea acestuia, înseamnă că vom lua în considerare investigarea acestei probleme din partea înclinației psihologice. Fără îndoială, acest proces va avea o influență activă asupra implicării elevilor în desfășurarea creativă comună a activităților vocal-corale, va avea un impact semnificativ asupra corectării stimei de sine, asupra realizării de sine, nevoia necesară de comunicare colectivă va avea loc etc.

Aspectele psihologice și pedagogice sunt analizate și prezentate de către cercetătorul A.V. Toropova în direcția musical-interpretativă, care determină latura motivațională a creativității muzicale și contribuie la dezvoltarea acesteia:

- susceptibilitatea la ambiguitatea imaginii muzicale;
- susceptibilitatea la situații creative pentru a depăși inerția gândirii și a mediului;
- viziunea problematicului și a misteriosului (ambiguu) în fiecare fenomen și fenomen al artei muzicale;
- fluență și labilitate;
- ușurința în a genera intonația sonoră pentru a exprima sentimente și imagini;
- bogăția de asociații muzicale și non-muzicale în percepția atât a artei, cât și a unei game largi de fenomene de viață;
- sensibilitatea și activitatea enunțului, verbal sau non-verbal, adică: ascultați, cântați, jucați împreună; originalitatea, originalitatea modurilor și mijloacelor de intonație [4].

Așadar, dezvoltarea, formarea și formarea aspectelor interne ale aspectelor psihologice și pedagogice ale motivației în activitatea vocal-corală, prin susceptibilitate, inerție a gândirii, sentimente, sensibilitate, percepție, asocieri, vă permit să conțineți un set de experiențe interne ale individului la desfășurarea acestui proces educațional, determinând activitate și determinând orientarea internă.

În studiul lui N.A. Terentyeva, constatăm că „factorii externi și cei interni, obiectivi și subiectivi sunt prezenți simultan în experiență” [3], dar tocmai în activitatea vocal-corală acești factori capătă cel mai bun teren pentru „posibilitatea de a traduce cerințele externe...în cerințele interne”[3], deoarece spune omul de știință A. Kobrova, „În cântarea corală, în comparație cu alte tipuri de activitate muzicală, avem nevoie de un grad mult mai mare de participare internă activă” [1] și mai departe, „Cântarea cântăreților în cor devine o automanifestare a individului, în care se mobilizează forțele sale creatoare, se dezvoltă activitatea, abilitățile creatoare, sensibilitatea față de lumea interioară, la influența lumii exterioare și a omului demnitatea este dezvoltată”[1].

Importanța muzicii în educație este sporită de principiul activității creative a elevului. Acest principiu semnificativ - comun artei și științei - poate face din activitatea vocal-corală, în sistemul abordării corecte a educației, un prilej de activitate de înaltă calitate și, astfel, să prevină pasivitatea elevilor, față de care un număr mare în duce viața modernă. Activitatea creativă permite individului să experimenteze bucuria muzicii, pe care a descoperit-o și a găsit-o în cursul activității sale. Astfel, este principala calitate a unei atitudini active față de viață, iar în practica vocală și corală este un fel de abordare a cunoașterii realității, duce la descoperiri independente.

În plus, activitatea creativă creează condiții pentru pătrunderea în structura operei, pentru înțelegerea și experimentarea conținutului acesteia. În felul său, performanța este crearea a ceva nou, procesarea experienței și a ideilor primite în noi structuri care pot deveni nu numai o sursă de bucurie și inspirație, ci și o descoperire creativă a mijloacelor moderne de exprimare în munca compozitorilor noștri. Atingerea multor scopuri și cerințe educaționale este dovada că activitatea vocală și corală este una dintre cele mai frecvente și atractive forme de activitate artistică.

În ultimele decenii, preocupările privind motivația învățării în procesul educațional au sporit considerabil. Totodată, eforturile ce vizează identificarea rolului motivației și, implicit, dezvoltarea și stimularea ei în diverse categorii de clase, universale sau cu profil, (sunt dezvoltate în vedetea realizării unor scopuri specifice). În optica celor relatate, cercetarea a avut drept scop rezolvarea unei probleme științifice semnificative care constă în identificarea reperelor psihopedagogice ale motivației în studiile viitorului educator muzical și în stabilirea modalităților de dezvoltare și stimulare a motivației. Pentru a atinge acest scop au fost valorificate mai multe axe de cercetare: analitică, constatativă, formativă. Analiza rezultatelor teoretice ne-a permis emiterea următoarelor concluzii generale:

Prin argumentarea științifică susținută s-a stabilit că diversele abordări ale motivației și, deci, multitudinea de concepții, teorii, modele ale motivației expuse în literatura de specialitate pot fi încadrate în câteva sisteme de idei: teorii motivaționale clasice, teorii motivaționale moderne, teorii motivaționale integrative, teorii motivaționale cu implicații directe în practica educațională. Totodată, s-a constatat că, în linii mari, motivația învățării se subordonează sensului general al conceptului de motivație și reflectă totalitatea care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare. Ea conferă sens și coerență actelor de învățare și se trăiește subiectiv ca stare de tensiune rezultând din confruntarea trebuințelor celui care învață cu modul cum își reprezintă el dificultatea conținutului, cerințele, situațiile și rezultatele activității de învățare. Substratul motivațional activează sau inhibă conduitele de învățare, le amplifică sau le diminuează, le prelungește sau le scurtează durata. Scopurile, obiectivele învățării, expectanțele de succes și valoarea conferită de elevi sarcinii de învățare, cred-

inițele și comportamentele de reușită ale elevilor devin determinante în dezvoltarea motivației învățării.

Motivația învățării la educator muzical este un fenomen complex și multidimensional deoarece conține: contextuală, conceptuală, determinativă și indicativă. Generalizând cele expuse mai sus, putem afirma că nivelul psihologic și pedagogic, care include motivația pentru activitățile vocal-corale ale viitorului profesor muzician, capătă stabilitate psihologică (stabilitate emoțională, capacitatea de auto-reglare, autocontrol, autocorecție, emoțională, calităţi volitive), prin activitatea sa internă, experienţa interioară.

Recomandări pentru viitorului educator muzical:

- fixarea scopurilor realiste, în concordanţă cu propria capacitate de învăţare;
- selectarea informaţiei necesare pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă;
- utilizarea în procesul de învăţare a acelor cunoştinţe și abilităţi pe care le va putea transpune în achiziţionarea cunoștințelor și abilităților noi;
- conştientizarea a ce şi cât ştie, precum şi a ce şi cât ar trebui să ştie atunci când abordează o sarcină de învăţare;
- conştientizarea intereselor, aspiraţiilor, scopurilor şi implicarea afectivă în realizarea învăţării;
- selectarea celor mai adecvate tehnici şi metode de învăţare pentru a-şi atinge scopurile;
- recunoașterea măsurii în care conţinutul informaţional a fost înţeles şi în ce proporţie a fost asimilat;
- monitorizarea și controlul propriei activități de învăţare, asigurându-i autoreglarea.

Referințe bibliografice:

1. Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): Межвузовский сборник научных трудов. – Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1987.
2. Петрова М. А. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки учителей начальных классов [Текст]: дис. канд. пси-хол. наук / М. А. Петрова. - Иркутск, 1998.
3. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей, 1990.
4. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст]: учеб. пособие / А. В. Торопова. -3-е изд. - М.: Граф-Пресс, 2010.

CZU:378.126+7
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p342-346

ÎNVĂȚAREA TRANSFORMATOARE PRIN ART-PEDAGOGIE: O ABORDARE INOVATOARE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Eugenia FOCA,
doctorandă,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, R. Moldova
janetafoca@gmail.com
ORCID iD: 0000-0003-3416-8592

Rezumat: *Acest articol explorează rolul inovator al pedagogiei artei în dezvoltarea profesională a profesorilor și impactul acestuia asupra promovării învățării transformative. Pedagogia artei oferă o cale unică pentru a stimula creativitatea, empatia și gândirea critică, iar integrarea artei în diverse discipline precum știința, matematica sau literatura poate stimula înțelegerea profundă. În plus, tehnici precum teatrul forum și dansul pot contribui la transformarea personală și la abordări inovatoare ale învățării, având un impact pozitiv asupra procesului educațional.*

Cuvinte-cheie: *învățare transformativă, pedagogie artistică, abordare inovatoare.*

Abstract: *This article explores the innovative role of art pedagogy in teacher professional development and its impact on promoting transformative learning. Art pedagogy provides a unique path to foster creativity, empathy, and critical thinking, and the integration of art into various disciplines such as science, mathematics, or literature can stimulate deep understanding. Additionally, techniques like forum theater and dance can contribute to personal transformation and innovative approaches to learning, positively impacting the educational process.*

Keywords: *transformative learning, art pedagogy, innovative approach.*

Introducere. Într-o lume în continuă schimbare și evoluție, educația și formarea profesională a cadrelor didactice au devenit mai esențiale ca niciodată. Cerințele și provocările implicate în predarea și învățarea continuă s-au diversificat și au devenit din ce în ce mai complexe. În acest context, tema abordată devine extrem de relevantă și importantă, deoarece art-pedagogia este un domeniu emergent care aduce o perspectivă inovatoare asupra procesului de învățare și dezvoltare personală. Ea se bazează pe ideea că arta poate fi un instrument puternic pentru a înțelege și aborda provocările educației continue. Această abordare se concentrează pe studierea naturii artei, a principiilor, legilor și mecanismelor prin care aceasta poate fi utilizată pentru a rezolva diverse probleme pedagogice. Evidențiem că învățarea transformațională prin intermediul art-pedagogiei reprezin-

tă o abordare inovatoare în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Această paradigmă implică o serie de strategii și practici menite să transforme procesul de învățare și să îmbunătățească competențele pedagogice ale profesorilor.

Art-pedagogia oferă un cadru unic pentru exprimarea creativității, dezvoltarea empatiei și promovarea gândirii critice. În era digitalizării totale a societății noastre, art-pedagogia se conturează ca una dintre cele mai semnificative ramuri ale pedagogiei contemporane. Ea se impune ca un mijloc de contrabalansare a tendinței crescânde spre standardizare și „tehnocratizare" în domeniul educației, oferind posibilitatea de a reașeza individul în centrul procesului de transformare. Prin urmare, există opinii conform cărora ar trebui să se integreze art-pedagogia ca disciplină distinctă în pregătirea viitorilor pedagogi [1; 5; 7].

Art-pedagogia s-a dezvoltat la intersecția pedagogiei, psihologiei, artei și art-terapiei [1]. În prezent, art-pedagogia este înțeleasă ca fiind sinteza influenței acestor componente asupra conștiinței, comportamentului și activității individului în procesul de învățare, educație și dezvoltare personală, folosind patrimoniul cultural, diverse forme de artă și creativitate pentru a optimiza procesul de socializare T.V. Hristidis identifică următoarele scopuri ale art-pedagogiei: utilizarea mijloacelor și metodelor artei, creativității și diferitelor forme de activitate artistică în educație, dezvoltarea personală și adaptarea socială a indivizilor sănătoși și a celor cu dizabilități; cultivarea capacității de a aprecia cultura națională și de a asimila valorile spirituale și morale [5].

Discuții despre învățarea transformatoare prin art-pedagogie. Învățarea transformatoare prin art-pedagogie le oferă cadrelor didactice un set de instrumente și abordări inovatoare pentru a-și îmbunătăți eficiența în predare, pentru a se conecta mai profund cu elevii și pentru a-i pregăti pentru lumea în continuă schimbare în care trăim.

Prin explorarea teoriilor esențiale din domeniul învățării transformatoare și art-pedagogiei, vom obține o perspectivă mai clară asupra modului în care aceste concepte pot fi aplicate în contextul temei noastre.

Teoria transformațională a învățării: această teorie susține că învățarea transformatoare are loc atunci când educabilii trec prin patru etape distincte: *recunoașterea a ceea ce este deja cunoscut (premisa), conștientizarea limitărilor acestor cunoștințe, explorarea și experimentarea cu noi perspective și, în cele din urmă, transformarea profundă a cunoștințelor și a sine-ului.* Această teorie poate fi aplicată în art-pedagogie pentru a ajuta cadrelor didactice să înțeleagă modul în care procesul artistic poate facilita transformarea personală și schimbarea de perspectivă.

Pedagogia expresivă: Această teorie în art-pedagogie se concentrează pe folosirea *expresiei artistice* ca mijloc de învățare și comunicare. Ea consideră că expresia artistică oferă un mod unic de a explora și a exprima gânduri, emoții și idei profunde. În formarea cadrelor didactice, aceasta poate servi ca o bază pentru a dezvolta metode creative de predare și evaluare care încurajează învățarea profundă și transformarea [2; 4].

Explorarea ideii de învățare transformatoare poate fi susținută în mod semnificativ de către art-pedagogie, prin *expresia creativă:* art-pedagogia se concentrează pe stimularea creativității și a gândirii critice prin intermediul artelor. Prin activități creative precum pictura, sculptura sau teatrul, cadrelor didactice li se oferă oportunitatea de a explora idei și concepte într-un mod neconvențional. Acest proces poate duce la schimbări profunde în modul în care aceștia înțeleg și abordează subiectele de predare; înțelegerea profundă și empatie: art-pedagogia încurajează explorarea subiectelor din multiple perspective și încurajează empatia. Astfel, cadrele didactice pot dezvolta o înțelegere mai profundă a diversității și a experiențelor elevilor lor. Această înțelegere mai profundă poate contribui la schimbări profunde în abordarea pedagogică; *rezolvarea creativă a problemelor*: prin intermediul art-pedagogiei, cadrele didactice pot dezvolta abilități de rezolvare creativă a problemelor, ceea ce este esențial într-o societate în continuă schimbare. Abilitatea de a găsi soluții inventive la provocările din învățare și viața de zi cu zi poate contribui la transformarea personală și profesională [6].

Pentru a evidenția impactul pozitiv al integrării artei în procesul de învățare transformatoare, vom analiza exemple concrete:

Proiecte interdisciplinare de artă: integrarea artei în disciplini precum știința, matematica sau literatura poate oferi elevilor o perspectivă holistică asupra subiectelor și poate promova înțelegerea profundă. De exemplu, un proiect în care elevii trebuie să creeze o expoziție de artă bazată pe concepte științifice complexe poate stimula gândirea critică și transformarea lor în procesul de învățare.

Teatru forum: teatrul forum este o tehnică teatrală interactivă care poate fi folosită pentru a explora și soluționa probleme sociale și educaționale. Prin intermediul teatrului forum, cadrele didactice pot crea scenarii care implică elevii în rezolvarea problemelor și luarea de decizii, promovând astfel învățarea transformatoare prin implicarea directă în proces [6; 8].

Proiecte de creație literară și dramaturgie: Elevii pot fi încurajați să scrie povești, piese de teatru sau poezii care abordează teme complexe sau sociale. Acest tip de proiecte nu numai că dezvoltă abilitățile lor de scriere și creativitate, dar și îi ajută să exploreze și să înțeleagă mai profund subiectele respective.

Dans și mișcare corporală: Integrarea dansului și a mișcării în procesul de învățare poate ajuta la dezvoltarea conștienței corporale și a coordonării. De exemplu, un curs de istorie ar putea include secțiuni în care elevii să învețe despre istoria unui anumit dans sau să creeze coregrafii bazate pe evenimentele istorice.

Proiecte de animație și multimedia: Integrarea artei digitale, precum animația sau producția de conținut multimedia, poate ajuta elevii să-și dezvolte abilitățile tehnologice, creativitatea și abilitățile de comunicare. De exemplu, ei pot crea animații pentru a explica concepte complexe în domeniul științei sau al matematicii.

Muzică și învățarea limbilor străine: Folosirea muzicii și a cântecelor în procesul de învățare a unei limbi străine poate face învățarea mai plăcută și eficientă. Elevii pot compune cântece sau crea versuri pentru a-și consolida vocabularul și pronunția într-o limbă nouă [1; 2].

Concluzii. Art-pedagogia se afirmă ca o abordare inovatoare și eficientă în procesul de formare profesională a cadrelor didactice, având capacitatea de a reconfigura percepția și practica acestora în ceea ce privește educația. Integrarea metodologiilor art-pedagogice în contextul formării profesionale a cadrelor didactice contribuie substanțial la instituirea unui mediu de învățare propice, caracterizat de interacțiuni constructive și pozitive, care facilitează dezvoltarea competențelor lingvistice, abilităților de comunicare și relaționare, precum și încurajează manifestarea creativității și dezvoltarea capacităților de rezolvare a problemelor. Cadrele didactice care aplică principiile art-pedagogice au oportunitatea de a-și perfecționa abilitățile în utilizarea strategiilor creative în procesul de predare, orientându-și atenția asupra procesului de învățare al elevilor, cu accent pe proces, în detrimentul concentrării exclusiv asupra rezultatului final.

Art-pedagogia oferă cadrelor didactice posibilitatea de a-și dezvolta propria creativitate și, totodată, de a încuraja elevii să exploreze și să dezvolte propriile lor abilități creative prin intermediul artelor. Acest aspect contribuie semnificativ la formarea unei generații mai creative și adaptabile, capabile să facă față provocărilor societății contemporane. Beneficiile aduse de art-pedagogie, precum crearea unui climat educațional pozitiv, implicarea activă a elevilor în activități creative, dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a capacităților de rezolvare a problemelor, au un impact profund asupra procesului de învățare și asupra performanțelor elevilor.

În concluzie, art-pedagogia se afirmă ca o abordare inovatoare și eficace în formarea cadrelor didactice, având un impact semnificativ asupra modului în care aceștia își desfășoară activitatea și influențează rezultatele educaționale ale elevilor. Promovarea și dezvoltarea continuă a art-pedagogiei în procesul de formare a cadrelor didactice reprezintă un demers esențial pentru maximizarea potențialului său în transformarea educației.

Referințe bibliografice:

1. Foca E.M. *Evolution of the concept „art-pedagogy”*, In: Review of artistic education, no.9-10, Artes Publishing House, Iași, România, 2015, pag. 299-303. Articol disponibil pe Internet: http://rae.arts.ro/index.php/archive/
2. Foca E., Kiritsa M. *Osobennosti primeneniya art-pedagogicheskikh praktik v podgotovke studentov k prepodovaniyu frantsuzskogo yazyka*. Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po teme «Iazyk, kultura, obrazovaniye» 02 Oktyabrya, 2021 Yerevan, Armeniya, 167-180 HTD 378.147:811.133.1 DOI: 10.51307/182931072015233260/21.2-16
3. Foca E.M. *Startup-urile ca o nouă formă de dezvoltare a creativității inovative la viitorii specialiști-pedagogi*, In Materialele. Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a 10-a: Materialele Conf. Șt. cu participare Intern. din 8 octombrie 2021 Bălți: [S. n.], 2022 (CEU US).
4. Ivanova T.F. *Art-pedagogical technologies in modern art-pedagogical practice*. Gumanitarnoe obrazovanie v vuze. 2020; 6 (184): 39–48. (In Russ.).
5. Khristidis T.V. *Artpedagogika kak oblast' nauchno-prakticheskogo znaniya* // Vestnik

Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2016. – № 6 (74). – S. 140-14

6. Zolotariov E., Foca E. *Strategies for modelling the educational process from the perspective of internal resources stimulation of the child.* In: Review of artistic education, no.13-14, Artes Publishing House, Iaşi, România, 2017, pag. 277-283. Articol disponibil la adresa: rae.arts.ro/index.php/download_file/view/251
7. Yildiz İ., Topçu E., Kaymakci S. *The effect of gamification on motivation in the education of pre-service social studies teachers* // Thinking Skills and Creativity. – 12 August 2021. – Vol. 42, Article 100907. – URL: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100907
8. Wang H., Phillips J.C. *Fostering teacher creativity through design thinking*. Educational Technology Research and Development. 2019; 67(6): 1601–1624.

CZU: 37.026:73
DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p347-352

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ LA EDUCAȚIA PLASTICĂ CU DESCHIDERI SPRE INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARITATE[1]

Zinaida URSU,
cercetător științific stagiar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, R. Moldova
zinaida.ursu@yahoo.com
ORCID iD: 0000-0002-9637-7608

Rezumat: *Desigur, omul gândește interdisciplinar. Mai mult, nici practica socială nu cunoaște probleme unidisciplinare, dimpotrivă, ea se expune transformării abordărilor teoretice, deschiderii și comprehensivității față de și pentru toate domeniile cunoașterii. Realizarea acestei dorințe este cu atât mai urgentă, cu cât astăzi nu se mai poate concepe soluția adecvată a unei probleme, fără a lua în considerare toate laturile gândirii științifice, contopirea tuturor domeniilor cunoașterii într-un tot unitar. În știința educației contemporane se impune din ce în ce mai insistent conceptul interdisciplinar în cercetarea și interpretarea fenomenului educațional. Fără a fi o simplă fuziune a rezultatelor obținute în cadrul diverselor discipline care se ocupă de educație, această viziune interdisciplinară presupune valorificarea acestor rezultate prin elaborarea unei sinteze calitativ superioare privind educația în ansamblu, precum și diversele sale aspecte concrete.*

Cuvinte-cheie: *educație plastică, opera de artă, învățare, învățare experiențială,interdisciplinaritate.*

Absract: *Naturally, man thinks interdisciplinary. Moreover, social practice does not know unidisciplinary problems either, on the contrary, it exposes itself to the transformation of theoretical approaches, openness and comprehensiveness towards and for all fields of knowledge. The realization of this desired is all the more urgent, since today it is no longer possible to conceive the appropriate solution of a problem, without taking into account all sides of scientific thinking, the merging of all fields of knowledge into a unitary whole. In the science of contemporary education, the interdisciplinary concept in the research and interpretation of the educational phenomenon is imposed more and more insistently. Without being a* simple *fusion of the results obtained within the various disciplines that deal with education, this interdisciplinary vision involves the valorization of these results by elaborating a qualitatively superior synthesis regarding education as a whole, as well as its various concrete aspects.*

Keywords: *plastic* education*, artwork, learning, experiential learning, interdisciplinarity.*

[1] Articolul a fost elaborat în cadrul Proectului *„Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”*. Cifrul: 20.80009.0807.27

Învăţarea reprezintă, din punct de vedere pedagogic - activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul elevului prin valorificarea capacităţii acestuia de dobândire a cunoștintelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

Conceptul de învăţare experienţială este dificil de definit, deoarece există numeroase activităţi cu potenţial de a fi experienţiale, dar care nu sunt astfel din cauza modului în care se efectuează. Învăţarea experienţială se întâmplă în momentul în care o persoană se implică într-o activitate, o revizuiește în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situaţie practică. Jennifer A. Moon a argumentat că,,învățarea experiențială este cea mai eficace dacă implică: faza învățării reflexive; faza învățării rezultată din acțiunile inerente învățării experiențiale; faza învățării din feedback"[6, p.89]. Acest proces de învățare poate determina schimbări în gândire, sentimente sau abilități pentru individ și poate furniza indicații pentru adoptarea judecății de valoare, ca ghid în luarea deciziilor și în acțiune.

Învățarea prin experiență este și o metodă de educare prin experiență directă. În timpul procesului de învățare experiențială elevul se implică activ, interactiv și colaborativ. Elevul pune întrebări, investighează, experimentează, devine curios, rezolvă probleme, își dezvoltă creativitatea și inteligența *multiperspectivă.* Învățarea/educația prin experientă oferă informații și instrumente care ajută elevul să înțeleagă concepte și procese cognitive, permițând interacțiunea între elev, profesor și grup. Modelul propus de D. Kolb constă dintr-o secvență formată din patru elemente, care se repetă ciclic:

- *Experiența concretă*
- *Observații și reflecții asupra experienței concrete*
- *Formarea unor concepte abstracte bazate pe observații și reflexii*
- *Testarea noilor concepte*

Ciclul se repeta pentru fiecare concept, tehnică sau metodă predată. Cele patru elemente sunt esența unei spirale de învățare, care poate porni din orice punct, dar care de obicei începe cu experiența concretă. Dezvoltând ideea ciclului Kolb, putem spune că acesta îmbină învățarea clasică pe cicluri: Reflexie, Înțelegere, Decizie, Aplicare cu ciclul de învățare inovativă: Creație, Decizie, Aplicare - ambele fiind contopite într-un ciclul nou, complet și mult mai puternic: Reflexie, Înțelegere, Creație, Decizie, Aplicare [5, pag. 20]. Pornind de la o experiență concretă (fie una de grup, fie una individuală), care poate fi legată de emoții, sentimente, observații și din care elevul construiește o imagine a acelei experiențe. Învățarea prin experiență dezvoltă gândirea critică, gândirea multiperspectivă, creativitatea și inteligența multiplă, implicând elevii în rezolvarea problemelor, în crearea oportunităților de dezbateri și în luarea deciziilor în contexte specifice. Prin intermediul învățării experiențiale, cunoașterea este creată prin transformarea experienței, proces ce se bazează pe cele patru elemente principale, care funcționează într-un ciclu continuu, și anume:

Experiența concretă, etapă în care elevul descifrează imaginea experienței prin observarea reflexivă, având în vedere întrebări ca:„*Ce s-a întâmplat?”* și„*Care sunt rezultatele obținute?”.* De exemplu, la Educația plastică în cadrul Unității de Învățare„*Alfabetizare vizuală”,* la tema „*Comunicarea prin imagine”* elevul poate observa ce s-a întâmplat de fapt, adică să experimenteze prin: (a) explorarea creativă a unor imagini plastice propuse, utilizând procedee de decupare, reorganizare, mototolire, zgâriere, lipire, pictare etc., (b) exersarea procedeelor de reprezentare a diverselor forme şi texturi.

Observații și reflecții asupra experienței concrete, etapa când experiența devine abstractă. Aici, elevul are deja teorii, dar apar soluții la problemele cauzate de gândirea mai profundă a problemei. De obicei, elevul se bazează pe întrebări precum: *„Ce înseamnă, ce influențează și cum influențează aceste rezultate”?* La această etapă, problema este mai bine înțeleasă. De exemplu, ca urmare a aplicării diverselor procedee de lucru, precum decuparea, reorganizarea, mototolirea, zgârierea, lipirea sau pictarea, elevul înțelege care este scopul pentru care au fost realizate exersările, care sunt mesajele plastice, cum are loc comunicarea prin imagine.

A treia etapă, ***formarea unor concepte abstracte bazate pe observații și reflexii*** – constă în plasarea învățării într-o etapă practică, care va genera acțiuni viitoare îmbunătățite. În această etapă are loc crearea propriu-zisă a lucrărilor plastice de către elevi, activitate care duce la dezvoltarea abilităților și deprinderilor practice.

Testarea noilor concepte – implică urmărirea ideilor și soluțiilor găsite în etapele anterioare, ceea ce duce la o nouă experiență, care va continua cu ciclurile învățării experiențiale.

Integrarea învățării experiențiale prin intermediul disciplinelor ariei curriculare Arte se poate face atât în clasele primare, cât și în clasele de gimnaziu. Indiferent de calea utilizată, integrarea învățării experiențiale prin intermediul educației prin arte nu poate aduce decât beneficii elevilor. Pornind de la propria experiență artistică, cu minimum de cunoștințe și un nivel mediu de dezvolare a abilităților plastice, toți elevii se încadrează în procesul propriei formări fără stres, cu o motivație sporită, prin articularea eficientă a tuturor senzațiilor, care fac apel firesc la raționament, gândire și creație [7, p.57]. În învățamântul clasic, elevul este un receptor pasiv al informațiilor, pe când în învățarea experiențială, el devine o parte activă a procesului, acumulând cunoștințe și contribuind în mod direct la propria dezvoltare personală.

La fel, în învățamantul clasic, cel mai des, profesorul transmite informațiile tuturor elevilor, dar nu are feedback imediat, în timp ce în procesul de învățare experiențială, fiecare elev este important și creează un dialog între profesor și elev - întrebările sunt menite să îmbunătățească actul educațional. Învățarea clasică se bazează pe teorie, în timp ce cea experientială se bazează pe percepție. Învățarea prin experiență implică emoții și sentimente, aceste două componente

fiind factorii decisivi în obținerea unui proces optim de învățare. În învățamântul clasic, profesorul este un simplu transmițător de informații, iat în învățarea experiențială, profesorul transformă actul educațional într-unul interactiv, motivant și interesant. Nu există nici o îndoială că învățarea tradițională are avantajele ei, elementele de dobândire și consolidare a cunoașterii fiind extrem de importante, dar este esențial ca teoria să fie pusă în practică, pentru a se asigura că *„știu”* și *„fac”* se transformă în *„știu cum să fac”* și *„pot să fac”*.

Procesele de învățare sunt mai eficiente atunci când pornesc de la experiențe, fapt ce duce la interrelaționarea teoriei cu practica, copiii fiind încurajați să își dezvolte propriile forțe și talente personale care pot fi transpuse în viața reală [8, p.35]. Cele mai întâlnite activități ale învățării experiențiale în cadrul disciplinelor din aria Arte, sunt:

- Activități în aer liber, plein air (pentru a face unele experimente cu propriile forțe);
- Activități în atelierul/sala de artă plastică (pentru a experimenta cu materiale de artă);
- Discuții pe teme diverse, legate de probleme morale sau sociale;
- Role-play și simulările (ale situațiilor din viața reală, din cadrul operelor de artă);
- Prezentări și proiecte bazate pe activități (analiza experimentelor, lucrărilor plastice, proiectări media etc.).

Tehnologia poate avea un impact deosebit asupra învățării experiențiale fapt ce duce la dezvoltarea abilităților folosind tehnologia informatică și alte tehnologii moderne. Astfel, cunoașterea nu este transmisă de la o persoană (profesor) la alta (elevul), ci este formată ca rezultat al experiențelor directe la care este expus elevul. Profesorul joacă un rol important în crearea și orchestrarea oportunităților adecvate pentru ca învățarea experiențială să aibă loc.

Valorile unei opere de artă determină punctele de acces pentru învățarea interdisciplinară în cadrul ariei curriculare Arte [4, p.82]. Așadar, **operă de artă** este o formă a activității umane și a conștiinței, constând în realizarea de structuri expresive capabile să genereze și să comunice emoții specifice complexe la care participă, atât în actul creației cât și în acela al receptării. De-a lungul istoriei sale, opera de artă plastică, păstrându-și specificitatea de geneză, conține și transmite în limbaj propriu date despre realitatea obiectivă sau subiectivă pe care artistul o traversează. Pentru a decide dacă lucrarea plastică este o operă de artă, avem nevoie de anumite criterii, după care susținem că este o operă de artă. Propunem cele mai esențiale, care pot fi discutate cu elevii:

Criteriul estetic (frumusețea)- este schimbător (ce este frumos într-o anumită epocă nu este neaparat frumos într-o alta), care conteaza puțin în aprecierea unui tablou ca fiind operă de artă. Există opere de artă, care nu au nimic frumos în ele, dar sunt considerate capodopere.

Exemplu: *„Guernica”* creată de Pablo Picasso în perioada cubistă [9, p.135], care nu reprezintă nici pe departe modele ale artei clasice, dar care are o

încărcătură emoțională enormă. Un alt criteriu, depinde de *numele celui care a creat opera de artă.* Sunt situații în care artistul nu are un renume în momentul creării operei de arta, acesta fiind câștigat mai târziu. Venim aici cu o comparație care necesită argumentare profundă. Exemplu: *Van Gogh,* pictorul care nu a avut un renume în timpul vieții, dar a devenit foarte cunoscut dupa moartea sa, pe când *Pablo Picasso* a fost un pictor extrem de cunoscut și renumit în epoca sa.

***Criteriul rafinamentului*,** este vizibil în arhitectură, artele grafice sau în meșteșugurile tradiționale. Exemplu: Catedralele gotice, pictura pe boabe de orez, arta miniaturilor turcești etc.

Criteriul ce indică ***vechimea obiectului*** - aici timpul este criteriul cel mai important pentru determinarea caracterului operei de arta, cu cât un obiect este mai vechi, cu atât e mai valoros. Exemplu: figurinele din argilă din Cultura Hamangia.

Criteriul afectiv, trezește sentimente puternice, fie pozitive sau negative. Estetica urâtului are la bază același criteriu afectiv – creează o impresie emoțională puternică.

Exemplu: *„Strigătul”* pictat de Edvard Munch, caracterizat de prezentarea lumii din perspectivă strict subiectivă, distorsionată intenționat, pentru a crea momente emoționante, care să transmită idei și stări de spirit.

Mesajul transmis de opera de artă, este poate cel mai important criteriu, pentru că adesea mesajul este mai important decat frumusețea operei de artă, numele celui care l-a creat sau vechimea lui. Opera de arta poate avea și are un mesaj polisemantic (fiecare persoana poate să recepteze un mesaj diferit, să înțeleagă altceva din aceeași opera de arta). Omul, în funcție de educația și sensibilitatea lui, de gusturile pe care și le-a cultivat, interpretează opera de arta în mod diferit. La toate aceste criterii se adaugă mecanismul de consacrare al operelor de artă. În orice societate/cultură există instituții care au putere de consacrare, cum ar fi:

- instituțiile de educație, care cer întroducerea operelor de artă în programele școlare pentru a fi studiate;
- instituții care se ocupă de critică: critica literară, muzicală, de teatru, de film, critica artelor vizuale;
- instituțiile ce intermediază vânzarea operelor de arta: librării, galerii de artă;
- instituții de artă: școli de artă, academii, muzee etc.

Concluzie: Interdisciplinaritatea presupune depășirea unor granițe, extinderea domenilor exclusive ale unei discipline, transferul de rezultate de la o disciplină la alta în vederea unei explicări mai profunde a fenomenelor, realizându-se astfel o coordonare a diverselor unghiuri de vedere în locul predominării unuia dintre ele, situație care poate duce la o imagine unilaterală asupra educației și implicit la restrângerea rolului său în societate. Arta astăzi este privită altfel, pentru că ea generează idei, transmite valori și evocă emoții. Copiii de astăzi vor constitui viitorul public al muzeelor, expoziţiilor, spectacolelor, concertelor, tot

ei vor devin maturii cu gustul artistic format și vor contribui la schimbarea, ameliorarea ambientului vieţii.

Referințe bibliografice:

1. Bîrlogeanu L. *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică.* Bucureşti: Polirom, 2001.
2. Cristea M., Cristea I. *Album de arta şcolar*. Bucureşti: Editura Corint, 2006.
3. Cristea S. Teorii ale învățării: modele de instruire. București: Didactica și Pedagogică, 2005.
4. Daghi I. *Arta plastică în şcoală*. Chişinău: Vavimave, 1999. p. 82.
5. Kolb D. Învățarea experiențială: experiența ca sursă de învățare și dezvoltare. Pearson Education, 2015.
6. Jenifer A. *Jurnalele de învățare: un manual pentru practica reflexivă și dezvoltare profesională.*Taylor & Francis, 2006.
7. Morari M., Ursu Z. *Modele de reconfigurare a procesului de învățare*: *Aria curriculară Arte*: Ghid metodologic / Marina Morari, Zinaida Ursu; Institutul de Ştiințe ale Educației, Sectorul Calitatea Educației. – Chișinău: S. n., 2022.
8. Morari M., Ursu Z. *Repere metodologice de reconfigurare a procesului de învățare: Aria curriculară Arte* / Marina Morari, Zinaida Ursu; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Chișinău: S. n., 2022.
9. Şuşală I., Bărbulescu O. *Dicţionar de artă.* Bucureşti: Sigma, 1993.
10. Curriculum disciplinar la Educație plastică, 2020 https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_ed_plastica_gimnaziu_10.pdf