

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC (ICITT)

EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

**MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**
21 octombrie 2022

CZU 37(082)=00
1-57

Aprobată spre editare de
Consiliului Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

Coordonatori științifici:

Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar

Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar

Comitetul științific:

Barbăneagră Alexandra, dr., conf. univ., rector UPS „Ion Creangă”
Coropceanu Eduard, dr., prof. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”
Pogolșa Lilia, dr. hab., conf. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”
Vicol Nelu, dr., conf. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”
Afanas Aliona, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”
Franțuzan Ludmila, dr., conf. cercet., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”
Cucer Angela, dr., conf. cercet., UPS „Ion Creangă”
Achiri Ion, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”
Andrieș Vasile, dr., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”
Țvircun Victor, dr. hab., prof. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”
Patrașcu Dumitru, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”
Cristea Sorin, dr., prof. emerit, Universitatea din București, România
Barna Iuliana-Petronela, dr., conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați,
România
Goraș Katerina, dr., cerc. șt. superior, Institutul de Pedagogie al ANȘP al Ucrainei, Kiev,
Ucraina
Raileanu Olga, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”
Potâng Angela, dr., conf. univ., USM
Bocancea Viorel, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”

Redactor coordonator: Oxana Raș

Redactori: Nicolae Jantâc, Oxana Uzun-Negrescu, Elvira Țăganaș-Pântea, Victoria Perliman

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE

Lilia POGOLȘA

VALORIFICAREA CERCETĂRILOR PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIE	9

Capitolul I

RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ELEVILOR ȘI ADULȚILOR ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Sorin CRISTEA

EDUCAȚIA DE CALITATE: OBIECT DE STUDIU SPECIFIC AL PEDAGOGIEI	15

Tatiana CALLO

TEORIA PARLAGIANĂ A MERITULUI: AXIOME PENTRU EDUCAȚIE.....	20

Maria HADÎRCĂ

EDUCAȚIA DE CALITATE, CULTURA PEDAGOGICĂ ȘI PROFESORUL DE CALITATE ..	25

Olena LOKSHYNA

EDUCATION IN UKRAINE: EUROPEAN INTEGRATION ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT IN THE WAR AND RECOVERY.....	32

Ludmila FRANȚUZAN

UNELE MODELE POSIBILE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL.....	37

BOLGARI Natalia

MODERN TEACHING STRATEGIES. THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING - LEARNING - EVALUATION METHODS	44

Наталья ЛЫСЕНКО, Тамара ГНАТЕНКО

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ЗАДАЧИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ	52

Andreea MARCOCI-DIMA

TENDINȚELE DIDACTICII POSTMODERNE ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ.....	57

Alina RĂILEANU

METODA PROIECTULUI - TEHNOLOGIA PEDAGOGICĂ A SECOLULUI XXI	63

Ion ACHIRI

METODOLOGIA ELABORĂRII PROIECTELOR STE(A)M.....	71

Nadejda CAZACIOC, Ileana Simona ȘEREMET

EXAMINAREA EFECTELOR EDUCAȚIEI STE(A)M ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR LA EDUCABILĂ.....	77

Marina MORARI

INTEGRAREA ARTELOR ÎN PROIECTE STEAM.....	84

Viorel BOLDUMA

ASPECTE PRIVIND ÎNVĂȚAREA ÎN BAZĂ DE PROIECT LA ARIA CURRICULARĂ EDUCAȚIA SOCIOUMANISTĂ ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE	92

Viorel BOCANCEA	
STUDIU EXPERIMENTAL PRIVIND EFICIENȚA STRATEGIILOR DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA FIZICĂ.....	98
Mykola HOLOVKO	
IMPLEMENTATION MODELS OF THE BASIC COURSE IN PHYSICS	
IN THE CONTEXT OF THE NEW EDUCATIONAL STANDARD OF UKRAINE	102
Ana ȚÎBULEAC	
STRATEGII DIDACTICE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE	107
Oleksandr SHKOLNYI	
METHODOLOGICAL ASPECTS OF MATHEMATICAL EDUCATIONAL BRANCH REFORM WITHIN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL PROJECT	115
Светлана ЛУКЬЯНОВА, Татьяна НАСАДЮК	
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6-Х КЛАССОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ	121
Cristina STRAISTARI-LUNGU	
SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE ÎN ABORDAREA INTERACȚIONALĂ A LIMBILOR STRĂINE	128
Ludmila CUTCOVSCHI	
CONSIDERĂRI PSIHOPEdagogICE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVILOR LICEENI – PREMISĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ.....	134
Alexei CHIRDEACHIN	
ROLUL ANALIZEI CANTITATIVE ÎN PROGNOZAREA DIDACTICĂ (PREDAREA-ÎNVĂȚAREA UNITĂȚILOR MONOFONEMATICE CONSONANTICE COMPUSE DIN LIMBA GERMANĂ).....	141
Ольга МАТЯШ	
ОТДЕЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ	148
Crenguța SIMION	
IMPACTUL INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN DESIGNUL EDUCAȚIONAL	154
Maria HADÎRCĂ, Elena CHIRIAC (BALAN)	
EDUCAȚIA PENTRU MEDIU ȘI CULTURA ECOLOGICĂ A ELEVULUI ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII ACTUALE	159
Володимир ЯЦЕНКО	
МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	167
Zinaida URSU	
ÎNVĂȚAREA LA DISCIPLINELE ARIEI ARTE CU DESCHIDERI SPRE INTERDISCIPLINARITATE ȘI TRANSDISCIPLINARITATE	172
Elena GRIGORIU	
VALORILE CUNOAȘTERII ÎN EDUCAȚIA PRIN ARTE	178

Emilia MORARU, Victoria CARAUȘ	
TEHNOLOGII DIGITALE APLICATE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	
LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ	184
Octavian VASILACHI, Emilian GUȚU	
ROLUL ARTEI ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ȘI CAPACITĂȚILOR COGNITIV-LOGICE LA ELEVI.....	191
Vasile ANDRIEȘ	
VIZIUNEA ELEVILOR ASUPRA PROCESULUI DIDACTIC ÎN INSTITUȚIILE EXTRAȘCOLARE CU PROFIL ARTISTIC.....	199
Marina COSUMOV, Gheorghe NICLAESCU	
SISTEMUL DE EVALUARE ÎN EDUCAȚIA NON-FORMALĂ DIN ȚĂRILE VECINE ALE REPUBLICII MOLDOVA	205
Cosmina CHIRCUȘI	
IMPLICAREA FENOMENELOR ARTISTICE ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR-CHEIE LA CICLUL PRIMAR	218
Nelea GLOBU	
CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ELEVILOR LA DISCIPLINA <i>DEZVOLTARE PERSONALĂ</i>	223
Nina PETROVSKI, Liliana Maria DAVIDESCU	
ABORDĂRI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ (5-6 ANI).....	229
Nadejda BARALIUC	
SPECIFICUL EVALUĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR	237
Anatolie DAICU, Vasile ONCEANU	
FORMAREA COMPETENȚELOR COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIVIND COMPORTAMENTUL ÎN SIGURANȚĂ A ACESTORA PE DRUMURILE PUBLICE.....	243
Svitlana NAUMENKO, Svitlana HOLOVKO	
DISTANCE LEARNING IN UKRAINE: EXPERIENCE AND CHALLENGES.....	247
Любовь МИХАЙЛЕНКО, Ангелина СТРЕЛЬЧУК	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	253
Veronica CLICHICI	
CONTEXTUL PETRECERII TIMPULUI LIBER AL ELEVILOR: <i>UNELE MODELE DE ACTIVITĂȚI NONFORMALE</i>	259
Yurii RYZHKOV	
TO THE QUESTIONS OF DISTANCE EDUCATION ALL OVER THE WORLD. FEATURES AND MAIN PROBLEMS.....	263
Liudmyla TURLAK	
DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF INFORMAL EDUCATION OF TEACHERS	269
Ilona TYKHONOVA	
USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH OF FUTURE MARITIME SPECIALISTS	274

Capitolul II

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: PROVOCĂRI POSTMODERNE

Nelu VICOL

INSERTII METODOLOGICE ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE 281

Aliona AFANAS

DIMENSIUNILE PARADIGMEI DE PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE... 291

Gabriela CRISTEA

PROFESIONALIZAREA PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN

ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR IMPORTANȚA DIDACTICII GENERALE..... 298

Vasyl ZHELIASKOV

ANALYSIS OF THE PROCESS OF FORMING THE READINESS

OF THE FUTURE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS FOR

INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES..... 304

Tatiana GHERȘTEGA, Victoria PERLIMAN

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ȘI TIPOLOGIA MENTORATULUI PENTRU

PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE..... 310

Lilia CEBANU

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE LUCRU ÎN ECHIPĂ

A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ 317

Natalia MELNIC

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE FORMARE

CONTINUA: NEVOI, MOTIVAȚII ȘI COMPETENȚE..... 328

Violeta VRABII

SCHIMBAREA ATITUDINII CADRULUI DIDACTIC LA NIVEL DE EMPOWERMENT... 334

Victoria PERLIMAN

STRATEGII DE PROIECTARE ȘI DEZVOLTARE A TRASEULUI

DE PROFESIONALIZARE AL CADRELOR DIDACTICE..... 339

Daniela COTOVIȚCAIA

ARTA DEVENIRII CREATIVE- CALEA SPRE MODELAREA, FORMARE ȘI

DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ..... 346

Lilia POGOLȘA, Natalia MORARI

COMPONENȚA DE CERCETARE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR

DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL 354

Tatiana NICULCEA

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND ACTIVITATEA SECȚIEI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL

PROFESIONAL TEHNIC POSTSECUNDAR NONTERȚIAR 362

Vasile VRÎNCEANU

RELEVANȚA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

ASUPRA CALITĂȚII SERVICIILOR MANAGERIALE.....367

Svitlana CHYZH

COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING MANAGERS OF MARITIME

INDUSTRY 375

Capitolul III

DEZVOLTAREA SERVICIULUI PSIHOLOGIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE

Angela POTÂNG	
RELAȚIA DINTRE CAPACITĂȚILE MNEZICE ȘI REUȘITA ȘCOLARĂ LA ELEVII	382
Viktorii BEREZOVSKA	
PREVENTIVE WORK OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE MODERN SCHOOL ENVIRONMENT	387
Iulia RACU, Mirela STANCIU	
CARACTERISTICILE AGRESIVITĂȚII VERBALE LA ADOLESCENȚI	392
Жанна PAKY	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АДАПТАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	396
Angela CUCER	
COMPORTAMENTUL DEVIANT AL ADOLESCENȚILOR – CARACTERISTICI PSIHOLOGICE	406
Adriana CIOBANU	
ASISTENȚA PSIHOPEdagogică A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV	411
Raisa CERLAT	
GÂNDIREA ELEVILOR ÎN CONTEXTUL ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE - PERCEȚIA CADRELOR DIDACTICE	420
Victoria MAXIMCIUC	
METODOLOGIA APLICĂRII RESURSELOR ȘI INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI ȘCOLAR ÎN INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL	425
Diana ȘTEFANET, Aliona ȘARGO	
INSTRUIREA ON-LINE VERSUS SINDROMUL ARDERII EMOȚIONALE LA CADRELE DIDACTICE	433
Emilia FURDUI	
INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ – OPTIM EDUCAȚIONAL ÎN FORMAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA ELEVII	443
Mariana BATOG	
PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL	450
Lilia GOLOVEI	
REPERE TEORETICE ȘI DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE RESURSELOR PERSONALE	458
Tatiana LUNGU	
ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL	463
Claudia Veronica CIOBANU	
DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR	469

Amalia ENACHE

EDUCAȚIA ÎN AER LIBER PRIN ÎNVĂȚARE EXPERIENTIALĂ LA PREȘCOLARI..... 474

Luminița-Liliana ILINCA

ASISTENȚA PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR REMIGRANȚI**480**

VALORIFICAREA CERCETĂRILOR PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIE

Lilia POGOLȘA,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-9387-2435

Cercetarea științifică este un domeniu social prioritar, ce asigură dezvoltarea multidimensională a științelor complexității, astfel contribuind la modernizarea, optimizarea și dezvoltarea fiecărui domeniu socioprofesional și sociocultural în contextul provocărilor societale.

Cercetarea științifică reprezintă o investiție pentru progres pe termen lung, pentru dezvoltarea durabilă. În acest cadru se înscrie și cercetarea pedagogică.

Cercetarea pedagogică semnifică o contribuție importantă, inovatoare în dezvoltarea educației ca știință, la elaborarea legiților acesteia, precum și la elaborarea strategiilor didactice în vederea modernizării și dezvoltării sistemului și procesului educational. Cercetarea pedagogică reprezintă un factor esențial, calitativ și dinamizator al schimbărilor de paradigme în educație.

Cercetarea pedagogică este un domeniu de activitate socială, realizată, îndeosebi, în contextul sistemului și al procesului de învățământ general și are ca funcție reglarea-autoreglarea permanentă a activităților organizate, planificate, realizate și dezvoltate în acest context.

Educația semnifică un fenomen complex, iar acesată complexitate evidentă determină o pluralitate a modalităților de abordare odată cu schimbările de paradigmă. În realitate, educația este cercetată de o diversitate de discipline teoretice sau aplicative, însă fiecare posedând din punctul său de vedere, cu utilizarea propriilor teorii, cu propriul demers conceptual și realizând propriile obiective și punând în operă, pe lângă univesaliile logico-metodologice, propriile metodologii. Or, educația este, prin urmare, unul dintre primele domenii ce s-au deschis abordărilor care depășesc cadrul strict și limitat al disciplinelor, pentru că însăși complexitatea sa a permis o asemenea atitudine de colaborare cu mai multe alte discipline, pe traseul cercetării pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare.

În contextul acesta al complexității de cercetare pedagogică și în domeniul educației generale, a învățământului general, se proliferază ca demers teoretic, praxiologic și metodologic cele *trei proiecte de cercetare* obținute în cadrul Programului de Stat, Prioritatea 4: Provocări societale (dintre care un proiect în parteneriat cu UST, unul în parteneriat cu UPS „Ion Creangă” și USC „Bogdan Petriceicu Hajdeu” și altul în parteneriat cu USM), care s-au desfășurat pe parcursul anilor 2020-2022, urmând să finalizeze în anul 2023, pe dimensiunile de reconfigurare a procesului de predare-învățare-evaluare în învățământul general, de modernizare a procesului de formare

profesională inițială și continuă, precum și de dezvoltare a cadrului metodologic privind asigurarea asistenței psihologice în învățământul general, aceste proiecte fiind următoarele:

- Proiectul 20.80009.0807.27A *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*;
- Proiectul 20.80009.0807.45A *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*;
- Proiectul 20.80009.1606.10F *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*.

Cercetările în cadrul Proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale* (conducător de proiect: Franțuzan Ludmila, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător), se axează pe paradigma de redefinire a procesului de învățare din perspectiva a cel puțin trei realități ale societății:

- examinarea cercetărilor semnificative în domeniul conceptului de învățare (teoria pragmatică, behavioristă, cognitivistă, constructivistă), în scopul reconfigurării experiențelor de învățare autentice;
- accentuarea caracteristicilor cognitive, sociale și emoționale ale noilor generații de tineri, generații etichetate în diverse moduri în literatura de specialitate: nativi digitali, digkids, generația Z etc.;
- conexiunea proceselor de învățare cu realitățile sociale, economice politice și culturale ale lumii contemporane ce se pretind a fi complexe și interdependente.

Procesul de învățare a constituit și constituie o temă de reflecție și interes major pentru elevi, profesori, părinți, pentru întreaga societate. Deși reflectat în diverse cercetări, rămâne un univers insuficient explorat și influențat continuu de schimbările sociale. Personalitatea autentică se formează doar prin valorificarea propriului potențial de învățare, proces generat în învățământul general și continuat pe parcursul întregii vieți. Impactul tehnologiilor informaționale asupra învățării este o realitate, care a impus sistemului educațional conținuturi, metodologii, finalități axate prea mult pe cunoaștere (cognitiv) și mai puțin pe sensibil, estetic, social, fizic. Totodată școala oferă elevilor o pregătire deficitară pentru adaptarea la complexitatea și interdependența culturală, politică, economică a lumii contemporane. Elevii de astăzi au nevoie de dezvoltarea unei viziuni constructiviste asupra învățării prin organizarea de contexte integratoare ale învățării autentice, de o valorizare socială a învățării, de metodologii, tehnologii practice destinate învățării eficiente și de tehnici de perfecționare continuă. Astfel, calitatea învățării și competențele dezvoltate elevilor sunt un proces continuu de oportunități flexibile, corelate și adaptate în contexte noi de referință. Cele mai relevante rezultatele ale cercetărilor științifice din cadrul Proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale* realizat în parteneriat cu Universitatea de Stat din Tiraspol, sunt reflectate în lucrările

științifice și științifico-metodice ale echipei de cercetare, publicate pe parcursul anilor 2020-2022: 1 monografie monoautor, 2 monografii colective și 3 ghiduri metodologice, care conțin strategii și modele de reconfigurare a procesului de învățare, în contextul unei abordări holistice și sistemice a procesului de învățare, prin convertirea valorilor educației în experiențe și voințe personalizate, contribuind la construcția personalității elevului prin prisma disciplinelor școlare.

Cercetările în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale* (conducător de proiect: Vicol Nelu, doctor în filologie, conferențiar universitar), vizează noile concepte esențiale în activitatea cadrelor didactice („educația centrată pe copil”, „învățarea prin descoperire”, „formare/dezvoltare de competențe”, „didactica axată pe competențe/pedagogia competențelor”, „performanța școlară și performanța socială”, standarde educaționale”, „inteligența artificială”, „învățare e-learning”, „parteneriat educațional”) etc., care imprimă actului educațional și noua conotație – *metaformarea*, deci cumulativitatea nevoii de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare inițială și continuă. Alternativele de formare cunoscute („tehnocratică” și „personalistă” bazată pe aptitudini) nu mai satisfac noile realități, iar cea inițiată bazată pe competențe se implementează prea lent și neuniform, în lipsa unui cadru conceptual-metodologic-praxiologic veritabil. Or, profesionalizarea impune o redefinire radicală a esenței competențelor ce se află la baza unei practici eficiente și o *altfel de abordare* a traseului de profesionalizare din perspectiva pedagogiei competențelor, asigurării condițiilor psihopedagogice în contextul provocărilor societale. Acestea vizează o modificare de fond a profilului socio-psiho-profesional al cadrului didactic, care în prezent satisface în măsură insuficientă profilul structural, conceptual, praxiologic al său, deci o schimbare de paradigmă. Elaborarea și fundamentarea unei paradigme inovative de profesionalizare a cadrelor didactice adecvată provocărilor socio-educaționale moderne va contribui la eliminarea empirismului în activitatea didactică, la formarea de competențe pedagogice și socio-culturale necesare aplicării inevitabile a schimbărilor, depășirea barierelor provocate de tehnologiile digitale avansate, criza valorilor în societate, ale statutului social și rolurilor profesorului și ale elevilor etc. Viziunea de ansamblu condiționată de nevoile educaționale, societale și practica dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pun în valoare *ideea cumulativității competențelor profesionale* în numeroasele lor manifestări și deschideri de integralitate și coexistență funcțională. În această perspectivă se proiectează fiind imperios necesară fundamentarea teleologică și validarea metodologică și praxiologică a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, deziderat ce se încorporează adecvat în prevederile Codului Educației și ale Strategiei „Educația 2020”, și, mai recent, ale Strategiei „Educația 2030”.

Cercetările științifice din cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, realizate în parteneriat cu Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă” și Universitatea de Stat

din Cahul „Bogdan Petriceicu Hasdeu” sunt reflectate într-un număr impunător de articolele științifice ale cercetătorilor, publicate în reviste și în culegeri științifice, precum și în cele 2 monografii monoautor, 2 monografii colective, 2 ghiduri metodologice și 2 studii teoretico-metodice.

Proiectul *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* definește bazele teoretice și praxiologice ale asigurării activității psihologice în învățământul general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Pentru a răspunde acestora sunt promovate investigații cu referire la asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general.

Cercetările au fost axate pe analiza politicilor naționale și internaționale cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, pe realizarea expertizei metodologiilor existente de asigurare psihologică, pe elaborarea dimensiunilor conceptuale și a modelelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general, pe actualizarea, adaptarea, elaborarea, experimentarea, validarea, implementarea și diseminarea complexelor de metodologii pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică pe diverse domenii de dezvoltare – cognitive – afectiv – psihocomportamental – din perspectiva schimbărilor reale în societatea contemporană. Realizarea unei astfel de cercetări, devine o direcție strategică de asigurare a calității învățământului și poate fi valorificată prin: prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului; optimizarea procesului de adaptare psihosocială la noile condiții societale; facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților sociale; asigurarea parteneriatelor eficiente în scopul construirii relațiilor pozitive; selectarea metodologiilor și instrumentelor de evaluare și intervenție în funcție de vârsta și particularitățile de dezvoltare ale copilului etc. Astfel, pe parcursul anilor 2020-2022 au fost actualizate, adaptate și elaborate complexe de metodologii psihologice pentru dezvoltarea personală; formarea și dezvoltarea competențelor prosoziale, de comunicare, de colaborare, de cooperare, de negociere, de relaționare și de adaptare la situațiile solicitante ale vieții privind rezolvarea problemelor și luarea deciziilor pentru autodezvoltare, autoevaluare, depășirea situațiilor de criză, de conflict și de risc etc. Rezultatele cercetărilor științifice din cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* realizat în parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova, sunt reflectate în lucrările științifice ale echipei de cercetare, publicate pe parcursul anilor 2020-2022: 1 monografie monoautor și 2 monografii colective.

Implicit, în această perioadă au fost organizate mai multe evenimente științifice naționale și internaționale în scopul diseminării și extinderii ariei valorice teoretice și praxiologice a rezultatelor cercetărilor științifice:

- 09 octombrie 2020: Conferința științifică internațională „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, organizată în parteneriatul cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Pedagogie al

ANȘP (Kiev, Ucraina), Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Universitatea de Stat „Bogdan-Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați (România). Participanții: peste 150 de cercetători, profesori universitari, doctoranzi din domeniul științelor educație, psihologiei, didacticii;

- **14 mai 2021:** Simpozionul pedagogic transfrontalier „*Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*”, organizat în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Pedagogie al ANȘP (Kiev, Ucraina), Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați (România), Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Universitatea de Stat „Bogdan-Petriceicu Hasdeu” din Cahul: peste 200 participanți online;
- **16 septembrie 2021:** Conferința științifică națională „*Cercetarea în psihologie și științe ale educației: provocări, perspective*”. În memoriam profesorul Nicolae Bucun. Conferința a fost rganizată în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Universitatea de Stat „Bogdan-Petriceicu Hasdeu” din Cahul: circa 250 participanți online;
- **10 decembrie 2021:** Conferința științifică internațională „*Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități*”. Parteneri: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Academia de Științe a Moldovei, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat „Bogdan-Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat „Dunărea de Jos” din Galați (România), Institutul de Pedagogie al ANȘP (Kiev, Ucraina). Organizată cu prilejul aniversării a 80-cea a Institutului de Științe ale Educației. (1941-2021), evenimentul a întrunit reprezentanții ai Guvernului Republicii Moldova și ai mediului academic, cercetători, profesori universitari, psihologi practicieni, reprezentanți ai societății civile, cadre didactice, manageri ai instituțiilor de învățământ din Republca Moldova și de peste hotare: circa 300 de participanți online.

Cu prilejul evenimentului științific, cu efortul comun al cercetătorilor și cadrelor științifico-didactice ale Institutului au fost editate 2 lucrări științifice jubiliare: *Publicații ale IȘE (1941-2021)* și Almanahul aniversar *Institutul de Științe ale Educației: Ascensiune, Performanțe, Personalități (1941-2021)*.

Cercetările științifice realizate în cele trei proiecte de cercetare din cadrul Programului de Stat 2020-2023 și rezultatele acestora promovează ideia unei viziuni postmoderne privind realizarea procesului educational în contextul proiectării profilului cultural și intelectual profesorului și al elevului la fiecare nivel de învățământ.

Capitolul I

RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ELEVILOR ȘI ADULȚILOR ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

EDUCAȚIA DE CALITATE: OBIECT DE STUDIU SPECIFIC AL PEDAGOGIEI

Sorin CRISTEA,
doctor, profesor universitar,
Universitatea din București
ORCID iD: 0000-0001-8080-564X

Abstract: *Quality education is a historical stake assumed and resolved in specific conditions by any society, from premodernity to postmodernity. Nowadays,, quality education tends to become the strategic solution needed to solve the " societal challenges" " cultural and political, economic and community challenges registered in the postmodern, contemporary era. Such a strategic solution requires the definition and analysis of quality education at the level of a fundamental pedagogical concept, built epistemologically, not as a pedagogical slogan, circulated with predominantly ideological means.*

In this perspective, quality education effectively contributes to the affirmation of a new paradigm in education policy, determined at the level of restructuring the relationship between education and society. Quality education is a national, strategic and innovative priority insofar as it has the ability to anticipate the development of society in the medium and long term.

Keywords: *Education; Quality education; Fundamental pedagogical concept; Common curriculum for teacher training; The sciences of authentic education; The fundamental sciences of education; The curriculum paradigm.*

Educația de calitate constituie o miză istorică evocată în literatura de specialitate, în general, în studiile de politică a educației, în mod special. Este susținută în condițiile analizei relației prospective existentă sau doar imaginată între educația promovată în cadrul sistemelor de învățământ, lansate deja în epoca premodernă (Comenius), consolidate în plan național, în epoca modernă timpurie (Herbart) și avansată (în prima jumătate a secolului XX) [1]. Realizările și limitele istorice ale *educației de calitate* sunt dependente de *paradigmele* afirmate în epoca modernă (paradigma *psihocentristă* – paradigma *sociocentristă*) aflate în raporturi de contradicție, dar și de complementaritate, prelungite până în prezent.

În context actual, global și național, regional și local, *educația de calitate* tinde să devină soluția strategică necesară pentru rezolvarea „provocărilor societale”, culturale și politice, economice și comunitare, înregistrate în epoca postmodernă, contemporană [3].

Promovarea educației de calitate ca *soluție strategică* solicită definirea și analiza sa la nivel de *concept pedagogic fundamental*, construit *epistemologic*, **nu** de *slogan pedagogic*, vehiculat, de mai multe decenii predominant, uneori chiar exclusiv, doar prin mijloace sau resurse ideologice [2].

O astfel de *abordare* este importantă nu doar în plan *epistemologic*, pentru consolidarea statutului *pedagogiei de știință specializată în studiul educației* (realizat prin concepte fundamentale proprii), ci și la nivel *social*, în sistemul de *profesionalizare a cadrelor didactice* de la toate treptele și disciplinele de învățământ. Unificarea procesului de „metaformare” realizat prin *studii pedagogice universitare* în regim de *licență* și *masterat didactic* nu exclude ci presupune „diferențierea socioculturală” a

dezvoltării profesionale practice, îndrumată în context școlar și extrașcolar de un profesor-mentor cu rol special de „profesor-formator”.

Pedagogia postmodernă contribuie la realizarea unui proces calitativ de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice pe termen scurt, mediu și lung în măsura în care asigură, în plan epistemologic și social, consolidarea *obiectului* său de studiu specific la nivelul educației de calitate, abordată prin concepte fundamentale proprii, definite, analizate și sintetizate, de „științele educației propriu-zise, autentice” [7]. Avem în vedere științele educației fundamentale care asigură *curriculumul comun* necesar pentru *profesionalizarea profesorilor* de la toate treptele și disciplinele de învățământ: *Teoria generală a educației*, *Teoria generală a instruirii* (*Didactica generală*), *Teoria generală a curriculumului*, *Teoria comunicării pedagogice* (predării), *Teoriile învățării ca modele pedagogice de instruire*, *Teoria evaluării pedagogice a educației și a instruirii*, la nivel de sistem și de proces.

Educația de calitate devine obiect de studiu specific al pedagogiei postmoderne, în acord cu „matricea disciplinară” [8] propusă de paradigma *curriculumului*. Este paradigma care abordează educația *global, complex, integrator (psihosocial)* la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: a) psihologice, definite în termeni de competențe generale și specifice; b) sociologice, definite în termeni de conținuturi de bază (cunoștințe teoretice și aplicative, susținute valoric și atitudinal) validate de societate la diferit intervale de timp.

În această perspectivă, *educația de calitate* ca obiect de studiu specific al pedagogiei / științelor pedagogice fundamentale (științelor fundamentale ale educației) este definită, analizată, sintetizată și interpretată critic (creativ / inovator) la nivelul *dimensiunilor* sale de maximă generalitate, abstractizare (esențializare, profunzime) și stabilizare epistemică (istorică / diacronică: trecut – prezent – viitor). Avem în vedere dimensiunile educației: *obiectivă; subiectivă; contextuală; axiologică; a formelor de exprimare; metodologică; a evaluării; a acțiunilor subordonate activității de educație / instruire; normativă; pragmatică* (raportată la cercetarea pedagogică fundamentală și operațională); *constructivă* (în orice proiect curricular)

I. Definirea educației de calitate la nivel de *concept pedagogic fundamental* [5] implică raportarea la dimensiunea obiectivă a educației care trebuie cunoscută și valorificată în sens pozitiv.

1. *Dimensiunea obiectivă a educației* este identificată și stabilizată în raport de trei criterii epistemologice: **sfera de referință** = *activitățile pedagogice* organizate formal și nonformal și *influențele pedagogice* neorganizate, realizate permanent informal, în context deschis; b) **funcția de bază** = formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane (cu statut și roluri de *educator*) realizată prin *valorificarea pedagogică* a resurselor sale *psihologice* (cognitive, noncognitive, psiho-motorii) și *sociale* (culturale, comunitare, civice, profesionale) necesară pentru *integrarea* sa în societate pe termen scurt, mediu și lung; c) **structura de bază** = *corelația* necesară permanent între **educator** (implicat, în mod *organizat* și *neorganizat*) și **educat**, condiționat de *vârsta sa psihologică* (a copilului antepreșcolar, școlar mic și mediu; a

preadolescentului, adolescentului, tânărului, adultului etc.) și *socială* (preșcolară, școlară, universitară, postuniversitară etc.).

II. Analiza educației de calitate la nivel de *concept pedagogic fundamental* presupune cunoașterea și valorificarea în sens pozitiv a următoarelor dimensiuni ale educației (studiate de științele fundamentale ale educației):

1. *Dimensiunea contextuală* = sistemul social (abordat ca sistem de educație), sistemul de învățământ (ca subsistem al sistemului social, specializat în proiectarea și realizarea educației / instruirii), procesul de învățământ (ca principal subsistem al sistemului de educație, activitățile concrete (de educație / instruire, de orientare școlară și profesională / consiliere în carieră, metodice și de cercetare etc.), situațiile concrete (generate de relația existentă între activitatea concretă și condițiile și situațiile concrete existente / disponibile).

2. *Dimensiunea subiectivă* = *finalitățile educației* stabilite de proiectanții educației la nivel de: a) sistem de învățământ (idealul educației, scopurile generale / strategice ale educației); b) proces de învățământ (obiectivele generale, specifice, concrete / operaționale ale educației / instruirii, studiate de Teoria generală a instruirii / Didactica generală).

3. *Dimensiunea axiologică* = *valorile pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul din artă, natură, societate; sănătatea psihică și fizică), care reflectă cerințele generale de dezvoltare *normală* (în sens *normativ*, axiomatic) a omului și a societății, aflate la baza construcției finalităților educației și a conținuturilor generale ale educației (morale, științifice / intelectuale, aplicate / tehnologice, profesionale, estetice, psihofizice): pe baza lor sunt construite *documentele curriculare*: fundamentale, planul de învățământ și programele școlare sintetice / pe trepte de învățământ; manualele profesorului / metodicele de specialitate; *documente operaționale*: programele / manualele / auxiliarele școlare (studiate de Teoria generală a instruirii / Didactica generală și de Teoria generală a curriculumului).

4. *Dimensiunea exprimării* = *formele* de realizare a educației: a) organizată: educația *formală*, educația *nonformală*; b) neorganizată: educația *informală*, care intervin pe tot parcursul existenței *educatului*, în context pedagogic (școlar și extrașcolar) și social (comunitar, cultural, economic, politic, natural); la nivel de proces de învățământ intervin formele de organizare a instruirii: generale, particulare (frontală, pe microgrupe, individuală), concrete (lecția etc.), studiate de Teoria generală a instruirii / Didactica generală.

5. *Dimensiunea metodologică* = metodele de educație: morală, științifică / intelectuală, aplicată / tehnologică, profesională; estetică, psihofizică, elaborate de educator care propune educatului *căi de acțiune pedagogică eficientă* la nivelul unei activități concrete (lecție etc.), Teoria generală a instruirii / Didactica generală studiază metodele de instruire.

6. *Dimensiunea evaluării* = strategiile de evaluare a sistemului de învățământ, realizate la începutul, pe parcursul și la finalul fiecărei trepte de învățământ, raportate la trei criterii semnificative pedagogic și social: eficacitatea, eficiența, echitatea.

Evaluarea de proces este studiată, în general, de Teoria generală a instruirii / Didactica generală și, în mod special, de Teoria evaluării, afirmată epistemologic ca „subteorie a teoriei generale a educației și a instruirii (Ion T. Radu).

7. *Dimensiunea acțiunilor* subordonate activității de: a) educație: proiectarea și comunicarea mesajului pedagogic – receptarea și valorificarea mesajului pedagogic – conexiunea inversă între mesajul receptat și răspunsul valorificat (vezi Teoria generală a educației); b) instruire: predarea – învățarea – evaluare (vezi Teoria generală a curriculumului).

8. *Dimensiunea normativă* = axiomele, legile și principiile educației, care ordonează proiectarea și realizarea educației la nivel de sistem de învățământ și de proces de învățământ (vezi Normativitatea educației / instruirii / proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ).

9. *Dimensiunea cercetării educației* la nivel de sistem de învățământ = *cercetarea pedagogică fundamentală* (istorică și teoretică) – angajată, pe termen mediu și lung, în consolidarea epistemologică a pedagogiei ca știință socio-umană specializată în studiul educației; *cercetarea pedagogică aplicată* (operațională, empirică, experimentală) – angajată, pe termen scurt și mediu, în perfecționarea practicii educației.

10. *Dimensiunea constructivă* a proiectului *curricular* – la nivel de *educație / instruire de calitate solicită*, este necesară optimizarea raporturilor dintre: a) curriculumul conceput – b) curriculumul realizat-dezvoltat în context deschis – c) curriculumul zero / nul (ceea ce trebuie eliminat, în context pedagogic / didactic determinat sau condiționat).

Proiectarea și realizarea educației de calitate în context pedagogic și social-deschis solicită analiza corectă a caracteristicilor generale ale educației:

a) *interne*: caracterul *teleologic* (raportarea permanentă la finalitățile educației); caracterul *axiologic* (raportarea la valorile generale ale educației, care susțin finalitățile educației și conținuturile generale ale educației); caracterul *prospectiv* (raportarea la perspectiva integrării viitoare, școlare, comunitară, profesională etc., pe termen mediu și lung); caracterul *dialectic* (raportarea la corelațiile necesare între *educator* și *educat*, între *informare* și *formare-dezvoltare pozitivă*; între *evaluare* și *autoevaluare*).

b) *externe*: caracterul *istoric* (raportat la „modelul evoluției istorice” aplicat instituțional: școala magistrocentristă, școala de masă, școala productivă, școală inovativă); *caracterul sistemic* (raportat la contextul specific fiecărui sistem de învățământ, dependent de organizarea administrativă /unitară, federală, confederală; monolingvistică, multilingvistică etc.); *caracterul național* (raportat la specificul comunității naționale, valorificat în context universal); *caracterul universal* (raport la cerințele globale ale societății informaționale, bazată pe cunoaștere, dezvoltate în context specific, național).

Educația de calitate proiectată în cadrul *normativ* (teoretic și social) construit de paradigma *curriculumului*, implică valorificarea direcțiilor generale de evoluție, validate în contextul istoric specific societății informaționale, bazată pe cunoaștere:

1. *Educația permanentă* = formarea-dezvoltarea personalității educatului pe tot parcursul existenței sale (preșcolare, școlare, postșcolare; universitare, postuniversitare; comunitare, profesionale, civice, spirituale etc.), angajată și desfășurată *curricular* prin: a) valorificarea deplină a tuturor resurselor educatului, *psihologice* (cognitive, noncognitive, psiho-motorii) și *sociale* (comunitare, culturale, civice, profesionale), distribuite pedagogic, *extensiv* (pe tot parcursul existenței educatului) și *intensiv* (în fiecare treaptă de evoluție a educatului, școlară și postșcolară, universitară și postuniversitară, civică și profesională); b) raportarea echilibrată, la toate valorile pedagogice generale, angajate în construcția *finalităților educației* și a *conținuturilor generale ale educației* (morale, științifice / intelectuale, aplicative / tehnologice, profesionale, estetice, psihofizice), realizate prin toate *formele generale ale educației* (formală, nonformală; informală), abordate special și global, în interdependența lor.

2. *Autoeducația* = *autoformarea-autodezvoltarea* personalității educatului transformat în propriul său *educator*, în urma unui proces complex, determinat: a) psihologic în momentul dobândirii *eului* și al „obiectivării acestuia în *caracter* – cel mai înalt grad al personalizării *subiectului*” [4]; b) *pedagogic*, ca *produs al educației permanente*, demonstrat prin capacitățile dobândite gradual de autoevaluare continuă, corectă, autoformativă, autoînvățare eficientă, în context *formal* și *nonformal*, dar și *informal*, „experiențial”: autoinstruire eficientă (la nivelul legăturilor dintre acțiunile autodidactice de *autocomunicare* – *autoînvățare* – *autoevaluare*).

Transformarea calitativă a *educației* în *autoeducație* confirmă *corelația* necesară în orice *activitate de educație* între *educator* și *educat*, asigurată de un singur „actor al educației” – *educatul*, devenit *autoeducator*, care acționează *autonom* ca *educator* angajat în *procesul* de autoformare-autodezvoltare al propriei sale personalități, *proces* realizat în *context pedagogic și social deschis*.

3. *Valorificarea deplină a educabilității* = optimizarea raportului dintre *factorii dezvoltării personalității educatului* abordați *pedagogic* din perspectiva specifică paradigmei *curriculumului*: a. *Ereditatea*, *premise* naturală, anatomo-fiziologică și psihologică a dezvoltării personalității educatului; b. *Mediul, condiție* naturală (geografică, demografică) și *socială* (*culturală*, comunitară, economică) a dezvoltării personalității educatului; c. *Educația, factor determinant al dezvoltării personalității educatului*, realizată efectiv dacă: se raportează corect la ceilalți doi *factori ai dezvoltării personalității educatului* (ereditatea = *premise* naturală; mediul = *condiție* socială), și dacă este proiectată *curricular*, prin centrarea sa asupra *finalităților educației*, angajate în direcția *educației permanente* și a *autoeducației*.

La nivel de politică a educației, *educația de calitate* contribuie efectiv la afirmarea unei noi *paradigme* determinată pe fondul restructurării relației dintre *educație* și *societate*.

Educația de calitate constituie o *prioritate națională*, strategică și inovatoare în măsura în care are *capacitatea de a anticipa efectiv, viabil, dezvoltarea societății* pe termen mediu și lung. Este urmarea unei noi axiome, construită în politica educației în contextul tranziției culturale și pedagogice de la societatea industrializată la societatea

postindustrială, informațională. Este axioma afirmată că *dezvoltarea educației, considerată prima dată la scară planetară, tinde să PRECEADĂ nivelul dezvoltării sociale*". Scopul general, strategic, degajat la nivel normativ rezultă din faptul că „educația își propune în mod conștient să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există” [6, p. 54].

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA S. *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 1-12. București: Didactica Publishing House, 2016-2019.
2. CRISTEA S. *Pedagogie. Hărți conceptuale*, volumul I. București: Didactica Publishing House, 2021.
3. DELORS J. (coordonator) *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, trad. Iași: Editura Polirom. 2000.
4. DEWEY J. *Fundamente pentru o știință a educației*, trad. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1992.
5. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-e édition. Montreal: Guerin, 2005.
6. FAURE E., sub redacție, *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
7. GARCIA GARRIDO J.L., *Fundamente ale educației comparate*, trad. Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995.
8. KUHN THOMAS S. *Structura revoluțiilor științifice*, ediția a II-a, trad., Editura Humanitas, București, 1999.

TEORIA PARLAGIANĂ A MERITULUI: AXIOME PENTRU EDUCAȚIE¹

Tatiana CALLO,

doctor habilitat, profesor,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-7673-3046

Abstract: *A.P. Parlagi, specialist in philosophy, using the phenomenological method, elaborates a series of original concepts in the treatment of the problem of the philosophy of merit, such as those of ideonomy, socionomy, polytonomy. In his work „Filosofia meritului” the philosopher presents in detail the criteria, principles, forms of manifestation of merit, the premises for the establishment of social systems for the appreciation of merit, explaining each type of merit from a triple perspective: ideal, social and political. We intend to present a material that must be read aloud, so that the reader takes part in the ideas presented, thinks seriously about himself as a pedagogue and the scale of his abilities to be in the pedagogic profession.*

Keywords: *merit scholar, axioms of merit, anthropological merit, personal merit.*

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.27

În contextul actual al cercetărilor pedagogice, conceptul de *merit* pare a fi neglijat, deși, chiar în momentul enunțării sale, acesta aduce în atenție o sumedenie de alte aspecte, luând valori deosebite în funcție de punctul de vedere din care este considerat. Substanța conceptului de merit se constituie, deocamdată, în jurul unor aspecte, cum ar fi veridicitatea existenței între subiectivitățile educației sau constituția noțiunilor de necesar sau nonnecesar. Înlocuit în mod conștient cu o entitate, cum este cea de evaluare, reclamat ca unitate când abstractă, când concretă de științele educației, considerat ca realitate pedagogică de un număr foarte redus de specialiști, meritul rămâne în continuare o „realitate” ambiguă. Această marginalizare a meritului ține de rațiuni metodologice, de „deschiderea” epistemologică al cărei caracter operatoriu este aplătit.

În acest context, apare oportunitatea de a acredita ideea meritului în școală, prin prisma axiomelor filosofice ale meritului, încercând o „deschidere” epistemică într-o coerență axiomatică autentică. Analiza meritului se apropie, astfel, de axiomele imanente ale meritului, această apropiere fiind încurajată de prestigiul dobândit de merit în condițiile unei active democratizări a societății.

Axioma meritului antropologic. Existența unor *merite antropologice* este controversată din cauza faptului că fiecare știință particulară abordează atributele (calitățile) omului din perspectivă diferită, plecând de la distincția dintre *homo biologicus*, *homo socialis*, *homo juridicus*, *homo politicus* etc. Aceste ipostaze diferite ale existenței umane determină, în plan ideonomic, o contradicție între concepția subiectivă și modul obiectiv de abordare a existenței omului [1, p.7]. Vitalismul, ca teorie antropologică, nu face nicio distincție între omul natural (vital) și omul moral; în realitate, meritul omului natural este numai acela de a exista sau, mai corect, de a supraviețui prin vitalitate, spre deosebire de omul moral, care supraviețuiește prin meritele sale [1, p.15]. *Vitalismul* conferă un merit antropologic *vieții spirituale*, considerând-o unică, irepetabilă, superioară în raport cu viața socială care este contingentă, repetabilă, inferioară. Vitalismul consideră că meritul primordial derivă din caracterul spiritual al omului. Toate felurile de vitalism se întemeiază pe meritele spirituale (sufletești) ale omului [1, p.9]. Fiecare individ este produs de generațiile anterioare și creator al generațiilor viitoare; el preia anumite *modele de merit* de la predecesori și transmite succesorilor săi. Meritul are caracter antropologic prin toate formele de manifestare ale individului: prin credință, prin artă, morală, cultură etc. [1, p.21].

Teoria calității vieții afirmă că omul merită să trăiască doar dacă posedă anumite atribute, cum ar fi capacitatea cognitivă și de raționare, capacitatea de a fi util societății sau capacitatea de a acționa autonom în plan politic [1, p.30]. Omul obișnuit se reproduce pe sine, dar *meritul de merit reproduce umanitatea*; sistemele sociale de apreciere a meritelor s-au constituit pe baza acestei axiome, având în vedere toate calitățile (atributele) psihice, biologice, morale și sociale ale individului. Aspectul care trebuie clarificat derivă din faptul că *sistemul de apreciere* are caracter social și de aceea meritele individului nu pot fi recunoscute decât dacă sistemul social le-a instituționalizat ca valori, principii de utilitate socială. Individul nu are niciun merit

derivat din faptul că există, ci din faptul că este recunoscut ca ființă socială, având drepturi și obligații [1, p.17].

Ideea care se desprinde din aceste reflecții filosofice axiomatice converge spre faptul că, deoarece fiecare știință abordează atributele ființei umane din perspectivă diferită, determinând calitatea acesteia, știința pedagogică, în contextul meritologiei, trebuie să conceptualizeze, pornind de la *Homo meritis*, ipostaza elevului meritis/meritos, care preia modele de merit de la înaintași, pentru a și le însuși prin cunoaștere, morală, cultură, credință etc. **Instituționalizarea pedagogică a meritului școlar** ca valoare educațională și principiu de utilitate instructivă devine o sarcină specifică de natură conotativă, suficientă pentru a iradia substanța necesară în formarea competențelor elevului în contextul actual al educației.

Axioma identității/ personalității ca merit. Identitatea se construiește prin *relaționalitate*; identitatea este un merit pentru că reflectă modul în care un individ vrea și reușește să interacționeze cu ceilalți pentru a fi recunoscut ca persoană. Relaționalitatea stă la baza construcției identitare prin dorința de afirmare, de recunoaștere sau de acceptare în comunitate (umanitate). Identitatea este conștiința meritului uman [1, p.37]. Numai prin activitatea asupra lui însuși și asupra lumii, în realizarea personală, omul devine conștient de sine însuși, domină viața și poate să se autodepășească. Identitatea este un merit în relația cu celălalt, chiar și dintr-un cadru conflictual, și chiar dacă nu există o comunicare perfectă cu celălalt [1, p.40].

Feuerbach afirmă că desăvârșirea omului este posibilă numai prin intermediul celor trei puteri: *de gândire, de voință și a inimii*: puterea gândirii este lumina cunoașterii, puterea voinței este energia caracterului, iar puterea inimii este iubirea; acestea sunt cele mai înalte puteri care exprimă esența absolută a omului ca om, precum și scopul existenței sale [1, p.100].

Așadar, o personalitate este individul care-și construiește în mod rațional meritele: *onestitatea, socialitatea, solidaritatea*. Dacă acceptăm această axiomă, atunci înseamnă că meritul individului derivă din raționalitate, din înțelegerea ordinii normative ca pe o condiție *sine qua non* a existenței sociale [1, p.104]. Meritul nu are nicio rațiune, dacă el nu are niciun efect în raport cu instituțiile sociale, cum sunt morală, dreptul, politica, educația etc. Cu alte cuvinte, meritul nu-și are rațiunea în propria manifestare, ci în sistemele de apreciere obiective, în morală, în drept sau în educație, deoarece aceste sisteme recunosc (sau nu) valoarea unui merit [1, p.106].

Așadar, puterea personalității de a se impune este o funcție relațională (prin interacțiunea cu ceilalți), rațională (prin capacitatea de înțelegere), volitională (capabilă de alegere liberă de conștiință), emoțională (care „simte”), intelectuală (care discernе valorile). Aceste însușiri cumulate sunt unice și pot fi apreciate ca merite ale personalității. *Valoarea omului depinde de sinele său* [1, p.220].

În condițiile școlii, formarea și dezvoltarea identității elevului este un principiu de merit, pentru că dezvăluie modul în care un elev reușește să interacționeze cu cei de alături pentru a fi recunoscut ca persoană și pentru a se încadra în societate, în baza unor normative general recunoscute. Astfel, meritul, în calitatea sa de fenomen al realității, trebuie promovat în școală prin **contribuția pe**

care o are în formarea personalității elevului în aspect relațional, prin interacțiunea cu ceilalți, rațional, prin capacitatea de comprehensiune, volițional, capabil de alegere liberă a faptelor, emoțional, care simte, și intelectual, care discerne valorile cognitive.

Deci, în mod normal, de îndată ce recunoaștem existența meritului în acest aspect, nu ne rămâne de făcut decât să încercăm să-l clasăm în **valorile educaționale de prima mărime**, fapt ce ne-ar permite a-l considera printre premisele de bază ale referinței valorice a umanului.

Axioma aprecierii meritului. Un *sistem de apreciere* a meritului rațional nu poate fi decât un sistem întemeiat pe criterii/principii logice specifice „rațiunii normative”; conform principiului specializării, un merit special trebuie să prevaleze asupra altuia, general; conform principiului ierarhizării, un merit cu valoare superioară prevalează asupra altui merit cu valoare inferioară; conform priorității în timp, un merit actual are prioritate față de un merit trecut. Sistemele de apreciere analizează un merit individual, prin comparație cu prescripția unei norme, reguli sau principii raționale; cu alte cuvinte, există întotdeauna o *judcată de valoare* care apreciază corespondența (conformitatea) dintre aprecierea „subiectivă” pe care o face individul cu privire la propriul merit și criteriile „obiective” de apreciere a respectivului merit [1, p.114].

Meritul individului trebuie apreciat după valoarea faptelor sale, indiferent dacă faptele sunt raționale sau nu. Individul acționează într-o manieră rațională, nu atunci când ține cont de consecințele actelor sale, ci atunci când are convingerea datoriei, a demnității, a directivei de pietate sau de măreția unei cauze [1, p.116]. În orice sistem de merit, un act (fapt) este apreciat dacă și numai dacă el este *așa cum trebuie să fie*, adică în conformitate cu o valoare socială; cu alte cuvinte, meritul real trebuie să fie comparat întotdeauna cu un merit ideal, din perspectiva sistemului social în care se manifestă [p.146].

Trebuie să facem distincția între responsabilitatea mentorului de a transmite cunoștințe și responsabilitatea tânărului de a asimila acele cunoștințe; cu alte cuvinte, responsabilitatea profesorului nu implică în mod necesar meritul elevului. Am putea vorbi de un drept în sensul în care individul își folosește responsabilitatea (afecțiunea, respectul, abilitatea, efortul) în interesul societății. Aici apare întrebarea: ale cui merite trebuie apreciate: ale profesorului care are obligația de a preda conform unei programe școlare, sau ale elevului care are obligația de a-și însuși materia predată? De fapt, ceea ce pentru unul este o datorie, devine o obligație de merit pentru celălalt și viceversa; datoria profesorului de a-l învăța pe elev presupune obligația acestuia de a-și însuși cunoștințele astfel încât să dobândească un merit (premiat, laureat, celebru etc.). Din păcate, nu există un sistem social care să aprecieze *responsabilitatea ca merit*; nici măcar sistemul de notare al pregătirii școlare nu conduce spre o responsabilizare, pentru că el acordă note unor răspunsuri cu valabilitate temporară [1, p.165].

În aceste considerații găsim cauțiuni epistemologice și premise pentru ideea că *meritul elevului trebuie apreciat după valoarea faptelor sale raționale*, adică nu doar atunci când acesta ține cont de consecințele actelor sale, ci atunci când are convingerea datoriei, a demnității, a directivei spirituale sau de valoare a unei cauze. Aprecierea

trebuie să includă responsabilitatea elevului de a asimila cunoștințe astfel încât să dobândească un merit (premiat, laureat, recunoscut ca primul în toate, eminent etc.), acest lucru devenind o datorie și o obligație de merit pentru el. De aici se prefigurează ***necesitatea unui sistem pedagogic care să aprecieze responsabilitatea ca merit.***

Axioma meritului personal. Meritul personal care exercită cea mai mare influență socio-morală într-o comunitate este *demnitatea*. Demnitatea este meritul prin care se instituie persoana socială. Demnitatea ca merit înseamnă *raționalitate, onestitate și conștiinciozitate*. În cazul onestității, meritul este efectul unei lupte interioare, al conflictului dintre ceea ce simte cu adevărat o persoană și imaginea pe care trebuie să o etaleze față de societate. În contextul meritocrației, se manifestă un paradox - acela că onestitatea este apreciată ca merit cu cât este mai exteriorizată, deși ea este o valoare subiectivă, interiorizată. Conștiinciozitatea are cea mai mică forță socio-morală, deoarece nu este hotărâtoare pentru recunoașterea valorilor. Cel mai elocvent exemplu este faptul că oamenii care muncesc permanent în mod corect, eficient, responsabil etc. nu se situează în vârful ierarhiei sociale. A fi conștiincios fără a fi apreciat este un merit fără semnificație axiologică [1, p.222].

În sens antroponimic, ansamblul de merite ce caracterizează o persoană creează *reputația*: corect spus, reputația nu este un atribut al personalității, ci o imagine a sistemului social de apreciere a meritelor. Reputația este atribuită personalității în mod obiectiv, prin modul de apreciere al celorlalți față de atributele (calitățile) unui individ sau față de felul în care o persoană este cunoscută sau apreciată, faimă, renume. Meritul personal nu există decât prin personalitatea meritului [1, p.627].

O consecință epistemologică de primă importanță în definirea meritului în context școlar este ***dezvoltarea elevului ca persoană socială*** prin *demnitate, raționalitate, onestitate, conștiinciozitate*, care, însoțite de câte un atribut, dobândesc semnificația unui merit. Deși rezultă dintr-o revizuire a meritului școlar, nu este nevoie de prea multă filosofie pentru a înțelege faptul că acesta este unul dintre elementele esențiale care extinde dimensiunile educației într-un context

acronic, spațial, transeducațional și transsocial. Elevul este „depozitarul” unei tradiții care îi permite și îi comunică desăvârșirea propriei existențe între anumite limite socializate, în care meritul se află într-o poziție de geneză formativă.

Ca atare, un merit are o semnificație numai dacă este perceput (apreciat) în interiorul unui sistem. Individul are merite pentru că își folosește inteligența pentru a se defini în relațiile cu sine și cu ceilalți: deși nu are formă materială, ea este un criteriu fundamental pentru construcția unui sistem de merite pentru simplul motiv că poate aprecia prin prisma raționalității, a legitimității și a legității orice comportament uman, într-un context determinat. Inteligența *în sine* nu poate fi considerată un merit, dar inteligența *pentru sine* produce meritul [1, p.198].

De aici rezultă că în sistemul educațional, care reprezintă, de fapt, legitimarea unor merite ale ființei umane, elevul trebuie să determine în contextul dialecticii formative marca experiențială a meritului său personal la nivelul realității socioeducaționale, ca reprezentare adecvată a personalității sale. Elevul trebuie să

creadă că el este cel mai bun exemplar uman pe care l-a „scos la iveală” specia umană. Prin urmare, meritul este acel ceva, care, „venit pe calea limbii latine”, se conține în sensul direct al educației: stimularea permanentă a transferului din lumea actuală în cea posibilă, elevii interpretând faptele lor atât cât ele ilustrează posibilități.

Azi este momentul și este posibil să vorbim de o lume a meritului școlar ca inerentă a unui domeniu instituționalizat *de novo*, în sensul unei realități cuprinzătoare de date cu care elevul este confruntat într-un mod obiectiv, fiind capabil să facă distincție între obiectivarea și subiectivarea promovată de om. În felul acesta, meritul „acționează” asupra producătorului său, aflat în perpetuă derulare. Meritul școlar are nevoie de instituționalizare, adică are nevoie de anumite modalități prin care să poată fi explicat și justificat, câștigând în masivitate.

Referințe bibliografice:

1. PARLAGI A.P. *Filosofia meritului*. București: Ideea Europeană, 2016. ISBN: 978-606-594-501-2.

EDUCAȚIA DE CALITATE, CULTURA PEDAGOGICĂ ȘI PROFESORUL DE CALITATE²

Maria HADÎRCĂ,

doctor, conferențiar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Summary: *This article addresses three key concepts, which we consider relevant in relation to the social, economic and cultural requirements imposed on the current education system and process, but also on the need to ensure quality education in the context of societal challenges of postmodernity. Although they have different conceptual and methodological value (the first is part of the category of generic terms, analyzed at the level of education policy, the second - in the category of fundamental pedagogical concepts, of maximum stability, the third being an operational concept, less stable or variable), however, all these three concepts should be, in our opinion, the basis for the design of the training-professional development activity of teachers, given the interrelation and interdependence between their meanings.*

Key words: *education, training, training programs, pedagogical culture, professional skills, quality teacher*

Tema articolului include trei concepte-cheie, pe care le considerăm relevante în raport cu exigențele de ordin social, economic și cultural impuse sistemului și procesului actual de învățământ, dar și cu necesitatea asigurării unei educații de calitate în contextul provocărilor societale ale postmodernității. Deși au valoare conceptuală și metodologică diferită (primul face parte din categoria termenilor

² Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul 20.80009.0807.27 Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.

generici, analizați la nivel de politică a educației, cel de-al doilea – din categoria conceptelor pedagogice *fundamentale*, de maximă stabilitate, cel de-al treilea fiind un concept *operațional*, mai puțin stabile sau variabile), totuși, toate aceste trei concepte ar trebui să stea, în opinia noastră, la baza proiectării activității de formare-dezvoltare profesională a cadrelor didactice, dată fiind interrelația și interdependența dintre semnificațiile acestora.

Altfel spus, sugerăm celor care se ocupă de formarea profesională a cadrelor didactice că ar trebui să preia și să transpună în fapt principiul *specializării inteligente*, care tocmai evidențiază necesitatea actualizării nucleului epistemologic „tare” al pedagogiei și are în vedere corelarea domeniilor formării cu nevoile mediului educațional.

În această ordine de idei, domeniul *cultura pedagogică* ar trebui să stea la baza formării profesorului de calitate, dat fiind că atribuirea calificativului de *profesor de calitate* unui cadru didactic solicită raportarea directă a acestuia la cultura lui pedagogică.

Ipoteza de la care pornim în dezvoltarea subiectului este următoarea: cultura pedagogică a cadrului didactic din învățământul general reprezintă *factorul determinant* în realizarea unei educații de calitate, care însă nu poate fi realizată fără pregătirea temeinică a unui *profesor de calitate*, respectiv, cadrul didactic nu poate ajunge să fie un profesor de calitate fără achiziționarea bazelor culturii pedagogice, care însă, așa cum recomandă L. Antonesei, trebuie ajustată în funcție de evoluțiile din sistem și din societate [1].

Plecând de la această ipoteză, avansăm următoarea supoziție: cultura pedagogică a cadrelor didactice reprezintă astăzi una dintre problemele cu care se confruntă învățământul general din R. Moldova în ascensiunea sa spre o educație de calitate, iar soluționarea acestei probleme depinde, în primul rând, de modul în care cele două instanțe ale formării profesionale – instituțiile de formare inițială și cele de formare continuă – își asumă și realizează prin programele lor acest deziderat formativ, în al doilea rând – de disponibilitatea învățătorilor și profesorilor pentru activitatea individual de autoformare / autoperfecționare.

Or, la nivelul practicii școlare se menține încă percepția că instituțiile de formare a cadrelor didactice nu pregătesc la nivelul corespunzător cerințelor actuale ale practicii școlare și nu îi înzestrează pe viitorii pedagogi cu toate abilitățile avute în vedere prin standardele de competență profesionale ale cadrelor didactice și cele solicitate de paradigma curriculară, promovată astăzi prin *abordarea instruirii în bază de competențe* (*approche par competences* - APC), considerată de mulți experți internaționali și români drept cea mai adecvată abordare pedagogică a activității de predare-învățare, în condițiile când educația trebuie situată în centrul schimbării, pentru a facilita integrarea socioprofesională a tinerilor.

Structura și semnificația culturii pedagogice. Cultura și pedagogia, ca științe socioumane ce lucrează în complementaritate, au acumulat de-a lungul timpului un solid capital de idei, concepte, viziuni, teorii, modele, strategii și mecanisme de influențare a omului în devenire. Evidențiem aici doar câteva nume de mari pedagogi cu lucrări de referință ce adevăresc acest fapt: *Istoria pedagogiei românești* (1968) de Șt. Bârsănescu, cel care a definit și analizat conceptul filozofic de cultură, raportându-l la realitatea educației și a învățământului național; *Paideia*.

Fundamentele culturale ale educației (1996) de L. Antonesei, care a fundamentat pedagogia ca știință a culturii și a argumentat rolul instituției de învățământ în schimbarea destinului țării; **Pedagogie** (1998) de C. Cucoș, care dezvoltă conceptele pedagogice de bază, orientând teoria și practica educativă într-o perspectivă axiologică; **Dicționar de pedagogie** (2002) de S. Cristea, care clarifică și delimitează termenii, inclusiv cel de cultură pedagogică ș.a.

Nu cunoaștem exact *ce* și *cât* se predă astăzi din aceste lucrări de referință la facultățile cu profil pedagogic din Republica Moldova, dar înțelegem că valoarea epistemologică și pragmatică a acestora se afirmă tocmai acum, când se pune problema formării unui specialist de calitate, mult mai conștient de menirea și identitatea sa profesională, mult mai responsabil în raport cu societatea și domeniul pentru care se pregătește, aceste idei fiind susținute prin documente / programe de politici educaționale mult mai apropiate de ceea ce astăzi se cheamă „o dezvoltare durabilă”.

Știm însă cu certitudine că activitatea de formare a profesorilor în vederea integrării lor în acțiunea educațională/didactică, proiectată și realizată la nivelul instituțiilor școlare solicită astăzi o *cultură pedagogică* mult mai aprofundată teleologic și mai „abordabilă ca ansamblu de: a) produse ale cunoașterii pedagogice necesare, afirmate în plan general, particular și concret; b) atitudini exprimate psihosocial, în plan afectiv, motivațional, volitiv, caracterial” [3], care să urmărească centrarea demersurilor didactice atât pe formarea culturii generale a personalității, cât și pe dezvoltarea unui sistem de competențe funcționale necesare pentru continuarea studiilor sau încadrarea în piața muncii.

Analizat din această perspectivă, procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice solicită a fi perfecționat continuu în vederea asigurării nivelului necesar de cultură pedagogică, dat fiind că anume pe aceasta se bazează devenirea cadrului didactic ca *personalitate culturală*, care se caracterizează prin disponibilitatea de asimilare, organizare și transfer a cunoștințelor, formarea expresă a acestei personalități trebuind să constituie obiectivul principal al unei formări pedagogice autentice, subliniază C. Cucoș [6].

În cele ce urmează, vom examina structura și semnificațiile conceptului de cultură pedagogică definit de S. Cristea în *Dicționar de Pedagogie* (2002) și dezvoltat apoi în *Dicționarul Enciclopedic de Pedagogie*, Literale A-C (2017), pe care le vom raporta la realitatea practicii educaționale actuale de la noi, care credem că ar trebui pusă pe tapet și luată drept premisă în procesul de reconsiderare și reconstrucție a oricărei formări specializate în domeniul pedagogiei generale.

În viziunea lui S. Cristea, conceptul de cultură pedagogică include următoarele trei componente: **1. Cultura pedagogică fundamentală; 2. Cultura pedagogică aprofundată metodologic; 3. Cultura pedagogică aplicată.** Aceste componente ale culturii pedagogice se formează la nivel universitar, *cultura pedagogică fundamentală* obținându-se prin studiul științelor pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, care asigură achiziționarea fundamentelor pedagogiei, teoria generală a instruirii, care asigură cunoștințele necesare din didactica generală, teoria generală a curriculumului, care asigură pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru activitatea de proiectare a educației și a instruirii din perspectiva curriculumului [4,5].

Cultura pedagogică aprofundată metodologic se obține prin studierea și aprofundarea teoriilor generale grupate pe: a) niveluri și trepte de învățământ

(pedagogia învățământului preșcolar, primar, gimnazial etc.); b) acțiuni subordonate activității de instruire (teoria comunicării didactice/predării; teoriile învățării; teoria evaluării); c) domenii ale educației/instruirii cercetate interdisciplinar (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației etc.) [idem].

Cultura pedagogică aplicată este realizabilă prin: a) didacticile particulare, proiectate pe discipline și trepte de învățământ, de exemplu: didactica matematicii în învățământul primar, didactica limbii și literaturii române în învățământul gimnazial etc.; didactica istoriei în învățământul gimnazial, didactica istoriei în învățământul liceal etc.; b) practica pedagogică de observație, de realizare la: disciplina de specialitate (matematică, istorie etc.); activități educative de tip formal (ora de dirigiență, orientarea școlară și profesională) și nonformal (cercuri de specialitate/dezbateri, consultații individuale și de grup etc.) [ibidem].

Din această descriere științifică a conceptului desprindem ideea că cele trei domenii formează „patrimoniul de bază” al culturii pedagogice, ceea ce oferă indicii clare pentru proiectarea conținutului programelor de formare, prin care formatorii trebuie să vizeze asigurarea bazelor culturii de specialitate a formabililor / cadrelor didactice ca fundament pentru formarea competențelor specifice profesiei de pedagog. Prin urmare, putem conchide că, la modul teoretic, fiecare învățător sau profesor încadrat în process trebuie să dispună, la începutul carierei sale, de toate aceste achiziții teoretice, metodologice și practice fundamentale, ele urmând a fi consolidate și dezvoltate ulterior prin programele de formare continuă, dar și prin activitățile de autoinstruire / autoperfecționare desfășurate pe parcursul avansării în cariera didactică.

La modul practic însă lucrurile stau cu totul altfel, nivelul de cultură pedagogică achiziționat de către cadrele didactice pe fiecare dintre aceste trei componente, după cum arată evaluările realizate la nivel de atestare pedagogică, nu corespunde nici standardelor de competență profesională, respectiv, prin urmare, calitatea formării inițiale a cadrelor didactice lasă încă mult de dorit, respectiv, prestigiul lor profesional este afectat tocmai din această cauză.

În aceste condiții, întrebările firești, logice care se impun *aici* și *acum* în raport cu programele de formare inițială și continuă sunt: 1. În ce măsură actualul curriculum universitar/postuniversitar asigură formarea / dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sub toate cele trei aspect ale culturii pedagogice? 2. Cât de bine este reflectată cultura pedagogică (pe toate dimensiunile sale) în sistemul de competențe profesionale cu care este certificat cadrul didactic debutant în profesie, precum și în standardele de competență profesională propuse pentru ocuparea unei funcții didactice în școală? 3. Acest concept pedagogic, așa cum a fost definit până astăzi, este unul suficient de complet pentru realitatea educațională ce o desemnează sau ar trebui redefinit și deci reconstruit?

Dacă primele două întrebări formulate în acest context sugerează necesitatea unei evaluări sistemice a calității curriculumului universitar / postuniversitar predat actualmente la facultățile cu profil pedagogic și în instituțiile de formare continuă din perspectiva culturii pedagogice, atunci, în ceea ce privește ultima întrebare, răspunsul trebuie căutat neapărat în cercetările realizate actualmente în domeniile pedagogiei și al psihologiei, unde sunt fixate deja și acreditate teoretic astfel de concepte, cum ar fi

comunicarea didactică asertivă sau *cultura emoțională* a profesorului ca subcomponente necesare de inclus în cultura sa pedagogică.

Astfel, conceptul de cultură emoțională, fundamentat la noi de către cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan și valorificat în studiile sale experiențiale, a permis autoarei să constate un nivel scăzut al culturii emoționale a cadrelor didactice, reflectat în comportamentul comunicativ al acestora, dar și în rețeaua de relații interpersonale prin: dezechilibru emoțional, lipsă de maturitate afectivă și de sensibilitate, conflicte interpersonale, stres, rezistență scăzută la activitatea profesională, inexpressivitate afectivă, eforturi minimalizate de autoeducație și evaluare subiectivă, incoerență acțională, intoleranță și lipsă de cooperare etc. [3].

Autoarea definește cultura emoțională a cadrului didactic drept „o combinație de calități și capacități emoționale, comunicative, reglatorii personale, exprimate prin competențe emoționale, ce se integrează într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și de valori emoționale” și argumentează nevoia formării inițiale a cadrelor didactice în acest sens, sugerând dezvoltarea unor competențe specifice, măsurabile în indicatori de performanță profesională, care să reflecte cultura emoțională a profesorilor, susținând că această componentă oferă „o semnificație mai largă” conceptului de cultură pedagogică, punând în valoare universul afectivității, dezvoltat în plan profesional și general-uman [3, p. 144].

După cum susține M. Cojocaru-Borozan, valorile culturii emoționale a cadrului didactic ar trebui să se regăsească în următoarele caracteristici afective ale personalității sale: *sensibil, reflexiv, echilibrat, coerent, armonizat cu sine, matur emoțional, încrezător, demn de încredere, realist, exigent cu sine, conștiincios, orientat valoric, autodisciplinat, puternic, pozitiv, automotivat (motivele puterii, evitării insuccesului, conformării, realizării și autorealizării), autodeterminat, autorealizat, autoactualizat, original, flexibil, ager, inventiv, competent, adecvat, curios, interesat, insistent, empatic, prietenos, mobilizat, eficient, pragmatic, impresionabil, entuziasmat, sociabil, constructiv, energic, tolerant, charismatic, adaptat, asertiv, integrat etc.* [idem].

Subscriem la acest profil de personalitate al cadrului didactic și susținem ideea privind necesitatea reconstrucției conceptului de cultură pedagogică și din perspectiva sociafectivității, dat fiind faptul că astăzi nu mai putem vorbi de o cultură pedagogică fără stăpânirea de către pedagogi și a culturii emoționale, de aceea extinderea și completarea structurii conceptului dat în vederea unei mai bune racordări semantice a acestui „nucleu epistemic” al pedagogiei la conceptul de competență profesională ca finalitate a formării pedagogice ni se pare binevenită. Această extindere și completare de sens poate determina dezvoltarea curriculumului universitar, elaborarea și implementarea de noi programe și cursuri universitare / postuniversitare în practica de formare pedagogică, ceea ce va conduce neapărat la o mai bună fundamentare teoretică a profesiei didactice, la creșterea calității activității de formare a formatorilor și, implicit, la creșterea nivelului de pregătire profesională a profesorului de calitate.

Totodată, subliniem necesitatea înzestrării tinerilor pedagogi nu doar cu competențe specifice domeniului educației, cum sunt cele vizate expres prin standardele profesionale, ci și cu unele *competențe supraprofesionale*, care consună, de altfel, cu profilul de personalitate al cadrului didactic conturat de M. Cojocaru-Borozan, care se profilează actualmente ca o nouă tendință în ceea ce privește formarea și profesionalizarea cadrului didactic și care se referă la: comunicarea

eficientă cu elevii și colegii, colaborarea cu participanții angajați în realizarea procesului educațional, planificarea strategică și consecventă a formării de competențe-cheie, inteligența emoțională și capacitatea de a valorifica inteligențele multiple ale elevilor, crearea unui mediu educațional sigur și confortabil pentru învățare, creativitatea la locul de muncă ș.a. [8].

În acest sens, trebuie de menționat că, actualmente, pe plan european, se discută mult la tema identificării și determinării spectrului de competențe necesare expres pedagogului în secolul XXI. Din aceste dezbateri poate fi dedusă ușor ideea că viziunea tradițională asupra formării cadrelor didactice ar trebui reconsiderată, în contextul noilor provocări societale, iar cu referire la acest subiect, cercetătorii J.M. Hayes și H. Higson, R.E. Boyatzis și F. Sala pun problema achiziționării încă din facultate de către viitorii pedagogi, prin procesul de formare universitară, atât a *competențelor profesionale (hard skills)*, cât și a *competențelor supraprofesionale (soft skills)* ca fiind absolut necesare de stăpânit astăzi pentru o carieră pedagogică de succes [8].

Reieșind din studiile analizate la tema respectivă, constatăm că deocamdată nu există o concepție unică privind competențele supraprofesionale ale cadrului didactic. Totuși, un grup de cercetători din Rusia (Abașkina O., Jadiko N.V., Evplova E.V., Yakupov V.R. ș.a.) a formulat o definiție a conceptului respectiv, ei înțelegând prin *competențe supraprofesionale* un complex de capacități, abilități, comportamente și calități ce permit persoanei să se orienteze și să se adapteze rapid la condițiile mereu schimbătoare ale mediului înconjurător, implicit și ale activității profesionale, demonstrând, prin muncă eficientă, realizarea la nivel înalt a scopurilor și sarcinilor profesionale [7].

Ca și cercetătorii europeni, acești autori evidențiază rolul unor astfel de abilități supraprofesionale ca necesare de dezvoltat viitorului pedagog, cum ar fi: capacitatea de autoprezentare și autoorganizare, comunicarea eficientă și colaborarea cu colegii, gândirea critică, munca în echipă, disponibilitatea de a se angaja în soluționarea de probleme, capacitatea de a fi empatic ș.a., susținând că acestea pot fi formate atât în cadrul învățământului formal, cât și al celui nonformal, prin activități extrașcolare și experiențiale, recomandând atragerea și încadrarea viitorilor pedagogi în echipe de cercetare, în proiecte de formare, în munca de voluntariat etc. [idem].

Pe de altă parte, *calitatea în educație* este definită de S. Cristea prin „capacitatea sistemului și procesului de învățământ de realizare a *funcțiilor* lor generale (cu caracter obiectiv), la parametri **superiori** (subl. ne aparține), angajați în sens pozitiv prin intermediul *finalităților* (cu caracter subiectiv), proiectate valoric la educației”, autorul subliniind că „finalitățile educației, definite și analizate din perspectivă managerială, indică orientările valorice ale activității de educație / instruire, angajate în valorificarea la maximum a resurselor pedagogice existente la scara întregului sistem și proces de învățământ” [4, pag. 281].

În același context, trebuie să amintim că lui S. Cristea îi aparține și axioma: **profesorul de calitate este garantul educației de calitate**. El a conturat într-un articol *axiomele profesorului de calitate*, care: cunoaște în profunzime și respectă principiile și normele pedagogice / didactice stabilizate epistemologic și social în cadrul celor trei științe pedagogice fundamentale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului), receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile

propriii culturii pedagogice în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și necesară societății informaționale, bazată pe cunoaștere [5].

Or, tocmai această paradigmă solicită astăzi formarea unui profesor de *calitate superioară*, înzestrat cu o cultură pedagogică extinsă, formată pe toate dimensiunile educației și dispunând de toate competențele necesare practicii educaționale; această calitate poate fi dobândită prin *integralizarea* culturii pedagogice și a culturii emoționale, atât la nivel teoretic, cât și cel metodologic, ele trebuind a fi probate zilnic la nivelul practicii de realizare a activității de instruire.

Așadar, procesul actual de formare inițială și continuă a cadrelor didactice poate și trebuie să fie perfecționat (cel puțin la nivel de conținuturi și finalități), în vederea achiziționării de către viitoarele cadre didactice a unei culturi pedagogice extinse (pedagogică + emoțională), fundamentată teleologic și axiologic la nivel cognitiv, dar și noncognitiv. La nivel cognitiv, prin cultura pedagogică generală (teoretică), metodică și practică, necesară profesorului la toate disciplinele și treptele de învățământ. La nivel noncognitiv, prin cultura emoțională, dar și prin cultura lingvistică, ambele fiind necesare învățătorului / profesorului în construcția mesajelor pedagogice/didactice formale și nonformale, prin valorificarea resurselor empatice afective și motivaționale, nu doar a celor cognitive.

În concluzie, calitatea educației, profesorul de calitate și cultura elevului/studentului înzestrat cu un sistem de competențe necesare pentru o integrare socioprofesională de succes reprezintă astăzi noile deziderate ale sistemului de învățământ din Republica Moldova. În acest sens, devine evidentă necesitatea creării unui sistem de monitorizare a calității în învățământ, implicit și a programelor de formare, or calitatea educației determină în mare măsură calitatea vieții și creează noi oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.

Cât privește cele trei dimensiuni ale conceptului tradițional de cultură pedagogică, la care ne-am referit în prezentul articol, acestea ar trebui completate cu alte două subcomponente, desprinse din cercetările realizate preponderent în ultimele două decenii, care dovedesc eforturile susținute ale comunității științifice pentru definirea unei noi identități profesionale a cadrului didactic universitar / școlar, solicitat în contextul societății postmoderne. Așadar, se impune o *redefinire* a conceptului de cultură pedagogică, dar și o *completare* a acestuia cu noi dimensiuni ale profesionalismului, astfel încât acest concept să reflecte cerințele actuale față de statutul cadrului didactic și să se regăsească neapărat în sistemul de competențe psihopedagogice necesare acestuia.

Argumentele aduse mai sus trebuie înțelese ca o pledoarie în favoarea unei culturi pedagogice extinse pe toate dimensiunile competenței profesionale, inclusiv pe cea de comunicare interpersonală, percepută astăzi ca măsură a omului și concretizată în sisteme structurale de cunoștințe teoretice, capacități metodologice, atitudini, conduite și trăsături de personalitate, pe fundamentul cărora, credem, se formează *profesorul de calitate*, iar, pornind de la acestea, se pot deduce și fixa noi obiective ale cercetării pedagogice în vederea înscrierii educației și formării într-o nouă perspectivă culturală privind educația de calitate.

Referințe bibliografice:

1. Antonesei L. *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura Polirom, 1996.
2. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2010.
3. Cristea S. *Dicționar de Pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2000.
4. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Literele A – C*. București: 2017.
5. Cristea S. *Axiomele profesorului de calitate*. In: „Tribuna Învățământului”, nr. 1181 – 1182 din februarie 2013.
6. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1998.
7. Еврлова Е., Якупов В. и др. *Формирование надпрофессиональной компетентности будущих педагогов* // Иновации в образовании, nr. 10-11, Москва, 2021.
8. Hayes J.M., Higson H. *Graduate employability, „soft skills” versus „hard” business knowledge: A European study* // Higher education in Europe. Nr. 33 (4), 2008.
9. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Standarde de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2006.

EDUCATION IN UKRAINE: EUROPEAN INTEGRATION ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT IN THE WAR AND RECOVERY

Olena LOKSHYNA,

doctor science education, professor,

Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences, Ukraine

ORCID iD: 0000-0001-5097-9171

Rezumat: *Prezentul articol abordează realizările și perspectivele integrării europene a învățământului ucrainean în contextul orientărilor pentru cooperarea europeană în domeniul educației, precum și cel al formării profesionale. Autorul analizează reformele de integrare europeană a învățământului ucrainean; dezvăluie daunele cauzate sistemului educațional din Ucraina, afectat de războiul Federației Ruse împotriva Ucrainei început la 24 februarie 2022; schițează perspectivele de dezvoltare ulterioară a învățământului ucrainean.*

Cuvinte cheie: *educație, integrare europeană, realizări, război, perspective.*

Geographically, historically and mentally Ukraine is a European state. The European choice of Ukraine was approved by the Association Agreement between Ukraine and the European Union (2014). In 2022, Ukraine, like the Republic of Moldova, received the status of a candidate for EU membership. The European choice of Ukraine ensures the integration of the Ukrainian education into the European Educational Area. It involves synchronizing the parameters of its development with the European standards. The **purpose of the paper** is to analyse the achievements of the Ukrainian education in the area of the European integration through the prism of the EU education and training strategy. To achieve the defined purpose, the method of analysis of the EU documents has been used to highlight the benchmarks of education and training development. The author has analysed the statistical data of the Ministry of Education and Science of Ukraine to reveal the damage to the Ukrainian education as a result of Russia's war against Ukraine.

Obtaining the status of a candidate for EU membership requires the movement toward the Copenhagen criteria (1993, 1996), which must be fulfilled by a country to join the EU. In education and training, the convergence of national policies and the achievement of common goals take place within a cooperation framework through an open method of coordination [5].

The Treaty on European Union (1992) recognized education and training as a field of EU interest. The Treaty introduced the principle of subsidiarity, according to which EU had the right to support and supplement certain aspects of the educational policies of the Member States if the activities proposed by it could not be fully implemented by them [10].

With the adoption of the Lisbon Strategy (2000) the principle of subsidiarity was replaced by an open method of coordination. The latter is considered a „soft” law, initiated a new cooperation format between Member States. The open method of coordination is based on:

- Jointly identifying and defining objectives to be achieved (adopted by the Council);
- Jointly established measuring instruments (statistics, indicators, guidelines);
- Benchmarking, i.e. comparison of EU countries' performance and the exchange of best practices (monitored by the Commission).

Unlike resolutions and directives the framework programmes, benchmarks, and recommendations are not binding. At the same time, „soft” law is considered an effective tool to achieve political goals, which works based on demonstration and persuasion [4].

The first EU Work Programme on Education and Training to the year 2010 defined three strategic goals:

- Increasing the quality and effectiveness of education and training systems in the European Union.
- Facilitating the access of all to the education and training systems.
- Opening up education and training systems to the wider world [1].

The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020')) outlined the following four goals:

- Making lifelong learning and mobility a reality.
- Improving the quality and efficiency of education and training.
- Promoting equity, social cohesion and active citizenship.
- Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship at all levels of education and training [2].

The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training in 2021-2030 (2021) proclaimed the European Education Area as the goal of cooperation for the next ten years. The European Education Area is seen as a tool to enable citizens to continue learning at different stages of life and for the Member States and stakeholders to work together to provide everyone with high-quality, innovative, and inclusive education and training to support economic growth and employment opportunities.

For this purpose, it is proclaimed the need for further:

- Harmonization of the national education systems by means of transparency, exchange of experience and determination of common goals and fields of activity at the political level and.
- Comparability of qualifications and mutual recognition of educational diplomas/certificates and study periods, as well as academic degrees.

Four strategic priorities include:

- Improving quality, equity, inclusion and success for all in education and training.
- Making lifelong learning and mobility a reality for all.
- Enhancing competences and motivation in the education profession.
- Reinforcing European higher education.
- Supporting the green and digital transitions in and through education and training [3].

It is important for Ukraine that the European Education Area is an open initiative for all European countries within the framework of the pan-European programmes (Bologna Process, Horizon Europe, Erasmus+ etc.).

Since 2014, Ukraine has been implementing structural reforms aimed at harmonisation of the national education with the European standards. Initially, the European-oriented legislation has been adopted. These are the Laws of Ukraine „On higher education” (2014), „On Scientific and Scientific-Technical Activities” (2015), „On Education” (2017), „On the Professional Pre-higher Education” (2019), „On Full General Secondary Education” (2020).

The new legislation has ensured the implementation of the European-oriented reforms at all levels of education. These are the:

- Introduction of a 12-year school (4+5+3), which operates in the vast majority of the European countries.
- Introduction of a three-level system of higher education within the framework of the Bologna process.
- Harmonization of the National Qualifications Framework with the European Qualifications Framework [7, 8].

Within the framework of the Jean Monnet program, Ukraine continues to be supported in the area of teaching, learning, and research on European integration issues. The Erasmus+ program for 2021-2027 expands the possibilities of international cooperation to fulfil the tasks of the European Education Area, the Digital Education Action Plan, the European Competence Programme, and other EU flagship initiatives.

Unfortunately, Russia's full-scale war against Ukraine launched on February 24, 2022, stopped the innovative development of the country, took away from children and youth the right to quality education, and the opportunity to teach in conditions of safety and dignity from teachers. According to the Office of the Prosecutor General of Ukraine, in the period from February 24 to September 18, 2022, 390 children died, and 757 were injured of various degrees of severity [9].

According to the Ministry of Education and Science of Ukraine at the beginning of 2021/2022 13,991 institutions of general secondary education functioned in

Ukraine. In the period from February 24 to September 18, 2022, 2,528 educational institutions were affected by bombings and shelling. 285 of them were destroyed. As of June 22, 2022, 1,185 secondary education institutions were located in the temporarily occupied territory.

Another significant challenge for the Ukrainian education in wartime conditions is the forced large-scale movement of the participants in the educational process within Ukraine and abroad, which led to an aggravation of ensuring access to education for Ukrainian schoolchildren and students. Of the 4,230,358 students who started their studies on September 1, 2021, many of them were forced to change their place of residence and study, 79,015 students (1.9% of the total number of 2021/2022 students) were finishing the academic year in other Ukrainian schools. Starting from February 24, 2022, 648,873 students (or 15.3% of their total number) from all regions of Ukraine went abroad with their families.

With the support of the international community, in the difficult conditions of the war, Ukraine continues to implement the goal of the European integration of the national education. The conclusion of the European Commission dated June 17, 2022, which recommends that the European Council recognize the European integration perspective of Ukraine and grant it the status of a candidate for EU membership, contains the recognition that Ukraine has a well-developed education system with a high level of literacy coverage (almost 100%) and rather good results in the PISA-2018. The Conclusion of the European Commission also emphasizes the significant amount of financing for the education sector (5.7% of GDP in 2021) and the high degree of coverage of Ukrainians in higher education [6].

The European integration course of Ukraine's education development is evidenced by the long-term objectives set by the Ministry of Education and Science of Ukraine in August 2022, which include:

- Harmonisation of the legal framework regulating education and science in Ukraine with the educational and research legislation of the European Union.
- Restoration of educational infrastructure, the creation of modern institutions that will provide decent conditions for the development of the younger generation and for Ukrainians to receive quality education at world-class standards'.
- Intensification of the process of internationalization of education and science in Ukraine, its integration into the European educational space; increase in the number of international educational and scientific cooperation projects [6].

The integration achievements of the Ukrainian education create the prerequisites for considering the priorities and targets of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). This is to be one of the tasks of the development of the Ukrainian education in the post-war period.

References:

1. Council of the European Union. (2001). *Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems"*. [15 Sept., 2022].

- Available on: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>
2. Council of the European Union. (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ET2020")*. [14 Sept., 2022]. Available on: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29>
 3. Council of the European Union (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. [15 Sept., 2022]. Available on: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
 4. EUR-Lex. Publications Office of the European Union. *Open method of coordination*. [15 Sept., 2022]. Available on: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html>
 5. European Commission. *Conditions for membership* [14 Sept., 2022]. Available on: https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/enlargement-policy/conditions-membership_en
 6. Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`. Insty`tut osvity`noyi anality`ky` (2022). *Osvita Ukrainy` v umovakh voyennogo stanu. Informacijno-anality`chny`j zbirny`k*. [onlajn]. Ky`yiv, 2022 [15 Sept., 2022]. Available on: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukrainy.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
 7. LOKSHYNA O., DZHURYLO A., HLUSHKO O., SHPARYK O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning* (ICHTML 2021). Kryvyi Rih, Ukraine, May 12-14, 2021. V. Hamaniuk, S. Semerikov and Y. Shramko (Eds.). SHS Web of Conferences. Volume 104 (2021). Published online: 04 May 2021. pp.1–11.
 8. LOKSHYNA O.I., HLUSHKO O.Z., DZHURYLO A.P., KRAVCHENKO S.M., NIKOLSKA N.V., TYMENKO M.M., SHPARYK O.M. (2021) *Tendenciyi rozvy`tku shkil`noyi osvity` v krayinax YeS, SShA ta Ky`tai: monografiya*; za zag. red. O.I. Lokshy`noyi. [Elektronne vy`dannya]. – Ky`yiv: KONVI PRINT, 2021. – 350 s.
 9. Ofis Genprokurora Ukrainy`. (2022). *Zlochy`ny`, vchy`neni v period povnomasshtabnogo vtorgnennya rf stanom na 19.09.2022. Zlochy`ny` proty` ditej*. Available on: <https://www.gp.gov.ua/>
 10. Treaty on European Union. (1992). *Official Journal C 191, 29/07/1992 P. 0001 – 0110*. [15 Sept., 2022]. Available on: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>

UNELE MODELE POSIBILE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL³

Ludmila FRANȚUZAN,

doctor în pedagogie, conferențar cercetător

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

Abstract: *The research carried out within the project: Reconfiguration of the learning process in general education in the context of societal challenges, developed the Paradigm of reconfiguration of the learning process, which includes in its structure models and strategies for reconfiguration of learning oriented towards inter- and transdisciplinarity. The effective implementation of the models is determined by the attitude towards learning of the teachers, students, parents and the whole community. Schools must have a different perspective on learning, in which they will perceive learning as an opportunity for individual and collective development and not as a burden as it is often referred to as.*

Key words: *learning, integrated learning, learning models, paradigm, curriculum area, learning attitude, learning schools.*

Dinamica provocărilor societale determină sistemul educațional național spre noi redimensionări și reconfigurări. Școala construiește demersul didactic în jurul conceptului de învățare abordat ca sistem pe trepte și nivele, dar și ca proces educațional, asigurând corelația dintre predare-învățare-evaluare.

În general, învățarea școlară este o problemă de interes major pentru cadrele didactice, elevi, părinți, pentru întreaga societate. La moment sunt cunoscute mai multe viziuni privind învățarea școlară, toate ne orientează spre valorizarea socială a învățării și transformarea personală și socială prin învățare.

Determinați fiind de contextul provocărilor societale privind învățarea, dar și de schimbările pe plan internațional, experții în domeniu susțin că este necesară o nouă paradigmă în învățare.

S. Cristea confirmă că pedagogiei moderne și postmoderne îi este specifică *Paradigma inovatoare* [4], care cere a fi formate/dezvoltate competențe esențiale. E. Joița identifică în plan educațional micro și macro paradigme, precizând că: „Noile realități și situații educaționale pot solicita și alte moduri de a înțelege, de explicare de soluționare, de schimbare paradigmatică. Mai ales în planul practicilor metodologice poate avea loc diversificarea paradigmatelor în fiecare dintre structurile procesului educațional” [9, p. 9]. Schimbarea de paradigmă, „paradigm shift”, ca sintagmă a fost utilizată pentru prima dată de Th. Kuhn, pentru a defini evoluția istorică a diferitor concepte, teorii științifice. Schimbarea este datorată acumulărilor științifice, teoretice și practice și apare ca o soluție mai eficientă, este o cale de căutare a unui nou echilibru într-o problemă critică și generează o nouă viziune asupra realității respective, un nou model de abordare și interpretare a realității educaționale. Precizăm că la moment

³ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27** *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*

sistemul educațional național este caracterizat de paradigma formării de competențe. Schimbarea spre o nouă paradigmă este determinată de noile provocări ale societății contemporane, de documentele europene, dar și realitățile educaționale pe plan național.

În acest sens a fost elaborată *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*, care a fost concepută având la bază provocările societale și Recomandările Comisiei Europene. Modelul este construit 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 [3].

Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare, elaborată în cadrul proiectului de cercetare: „*Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*”, se axează pe o viziune largă, complexă asupra învățării și cuprinde în structura sa modele și strategii de reconfigurare a învățării orientate spre inter- și transdisciplinaritate. Aceste modele și strategii vizează ariile curriculare: *Matematică și Științe, Limbă și comunicare, Educație socioumanistă și Arte*, - mijloc în care poate fi realizată integrarea inter- și transdisciplinară. Or, anume aria curriculară, articulează inter- și transdisciplinaritatea obiectivelor generale și specifice ale unui grup de discipline școlare, permite optimizarea conexiunilor dintre disciplinele de învățământ și are în vedere promovarea unui tip de învățare integrată, utilă din punct de vedere psihosocial.

Vom examina separat fiecare arie curriculară și perspectivele de reconfigurare:

- I. În cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* este valorificat *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM / STEAM și a temelor cross-curriculare*, prin strategii, metode și instrumente conexe, care constituie baza soluțiilor optime de reconfigurare a procesului de învățare spre formarea în contexte inter- și transdisciplinare a sistemului de competențe-cheie formulate ca finalități de bază ale procesului educațional.

De exemplu, elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Matematică și Științe* sunt:

- Modelul unic de cunoaștere științifică a naturii.
- Metodele de cunoaștere științifică: observația, experimentul, modelarea, algoritimizarea, deducția, etc.
- Finalitățile educaționale la nivel disciplinar: competența de comunicare, competența de investigație etc.
- Limbajul științific comun: concepte, noțiuni, teorii, legi etc.
- Metode de predare-învățare-evaluare.
- Valori educaționale comune: Adevărul științific, binele, frumosul.
- Principiile cunoașterii: de la general la particular, de la simplu la complex, de la fenomen la esență, cauză-efect.

Acest model poate fi implementat prin strategia proiectului. Învățarea prin proiect este una dintre ideile pedagogice cu o vechime considerabilă în cadrul practicilor educaționale, dar actuală, dacă ne dorim să dezvoltăm o cunoaștere transversală la elevi. Astfel, învățarea prin proiect poate fi considerată o strategie

didactică de reconfigurare a procesului de învățare la aria curriculară *Matematică și Științe*, posibil de realizat cu conținuturi abordate la nivel pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Proiectul, în dependență de gradul de integrare a conținuturilor contribuie la formarea competențelor cheie și se adaptează la necesitățile de învățare ale elevului. Învățarea prin proiecte ne oferă o abordare holistică a problemelor din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* [1].

Fiind o strategie didactică complexă proiectul poate fi adaptat pentru facilitarea învățării dintr-o anumită arie curriculară, rezolvarea de probleme cu accent pe aplicarea interdisciplinară a învățării și a evaluării.

Valorificarea inteligențelor multiple în învățare prezintă un instrument valoros în cunoașterea elevilor prin descoperirea predispozițiilor, stilul propriu de învățare, tipul de învățare care îi poate determina succesul. În acest context, valorificarea inteligențelor multiple în învățarea prin proiect devine semnificativă prin faptul că plasează accentul pe cel care învață, transformând învățarea în una eficientă, adaptând cerințele de realizarea a proiectului la ritmul și modul de învățare a fiecărui elev în parte.

Proiectul reprezintă și o modalitate de învățare integrată prin *temele cross-curriculare*. Acestea sunt un demers didactic transdisciplinar de sprijinire în formarea competențelor cheie. Ele sunt unități integrate de studiu prin intermediul cărora se realizează explorarea unor probleme semnificative ale lumii reale, relevante pentru viața de zi cu zi. Proiectarea unei teme cross-curriculare necesită respectarea unui algoritm. Exemplele de teme cross-curriculare prezentate, pot fi implementate în învățământul general drept modele posibile, care necesită o monitorizare riguroasă de către cadrele didactice.

Învățarea bazată pe proiecte poate servi la implementarea conceptul STEM și STEAM și este evident orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor cheie. Proiectele STEM și STEAM pot avea un caracter pluri-, inter și transdisciplinar. Metodologia abordări STEM și STEAM recomandă achiziționarea cunoștințelor în paralel cu formarea deprinderilor de punere în aplicare a respectivelor cunoștințe. STEM și STEAM îi pregătește pe elevi nu doar să înțeleagă știința, tehnologia, ingineria și matematica, dar și să știe cum să aplice principiile fiecăreia dintre aceste discipline pentru o rezolvare creativă a problemelor, inclusiv a problemelor din viața reală. Prin proiecte STEM/STEAM, elevii sunt implicați în situații de învățare autentice, semnificative, care includ proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și elaborarea de noi produse originale.

Produsul elaborat este identificat în dependență de scopul proiectului. Produsele STEM / STEAM servesc cadrului didactic în calitate de instrumente pentru realizarea obiectivelor operaționale, dar și pentru estimarea rezultatelor. Astfel, metodologia de evaluare prevede criterii specifice.

În cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*, se valorifică modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor, destinat structurării capacităților de comunicare socială; vehicularea unei culturi a învățării adaptate la realitățile societății contemporane; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului

intercultural și a integrării europene ș.a. În ceea ce privește reconfigurarea învățării spre finalitățile educaționale formulate în termeni de competențe - cheie, din punct de vedere metodologic, se va axa prioritar pe formarea următoarelor competențe: *a învăța să înveți, comunicarea eficientă în limba română / limba maternă / limbile străine, competența de literație* sau înțelegerea din lectură, susține cercetătoarea M. Hadârcă [8].

Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară Limbă și Comunicare sunt:

- Același model de învățare – modelul comunicativ-funcțional;
- Aceleași domenii supuse învățării – limbă, lectură, comunicare;
- Aceleași metode utilizate în activitatea de predare-învățare-evaluare;
- Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării;
- Aceleași finalități educaționale: competențe de comunicare, de lectură, de scriere etc. [8].

Strategiile eficiente de reconfigurare a procesului de învățare pentru aria curriculară Limbă și comunicare pot fi: *Strategia colaborării, strategia învățării organizaționale, Strategia viziunii împărtășite* [8].

Învățarea organizațională este o strategie adoptată fiecărei organizații școlare și are la bază ideea de *școli care învață*. Orientarea educației în actualitate se bazează pe sloganul „*Școli care gândesc și națiune care învață*” [12]. Pentru ca învățarea să devină eficientă este necesar ca să construim permanent multiple moduri de învățare, de interacțiune, de exersare, să colaborăm cu disciplinele din aceeași arie curriculară, dar și alte arii curriculare. Pauzele dintre ore trebuie să devină pentru cadrele didactice ocazii de discuții cu privire la abordarea integrată a învățării. Doar împreună vom putea învăța să proiectăm cunoașterea inter- și transdisciplinară. Învățarea este ghidată de viziune. *Viziunea împărtășită* este o altă strategie, care se bazează pe colaborarea strânsă dintre colegi. Învățarea înseamnă interconectare. Profesorii buni își pun elevii într-o comunitate vie cu subiectele pe care le predau, aduc elevii în comuniune cu ei înșiși și cu ceilalți. În acest sens, profesorul este facilitator al învățării [8, 7].

II. În cadrul ariei curriculare *Educație socioumanistă, s-a valorificat modelul educațional IB (Bacalaureat Internațional)*.

Acest model propune practici foarte importante de promovare a învățării personalizate, care „scot” procesul de învățare în afară sălilor de studii, multiplicând mediile de învățare, valorificând cercetarea, analiza și activitatea ca componente esențiale ale procesului de cunoaștere, fapt ce determină formarea gândirii critice a elevilor, curiozității, capacităților de self-management, de sociabilitate și comunicare eficientă.

În acest sens, ne propunem să promovăm practici integrare în context inter/transdisciplinar în cadrul ariei curriculare *Educație socioumanistă prin învățarea prin proiecte, situația de învățare integrată, eseul extins*.

III. 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 realitățile societății contemporane; explorarea relațiilor dintre arte (muzică, artele plastice) și Eul personal, manifestând cultură artistică ca parte componentă a culturii spirituale; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural și a integrării europene ș.a. [11].

Or, anume aria curriculară, care articulează inter- și transdisciplinar obiectivele generale și specifice unui grup de discipline școlare, permite optimizarea conexiunilor dintre disciplinele de învățământ și are în vedere promovarea unui tip de învățare integrată. De exemplu, elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Arte* sunt:

- Modelul de cunoaștere artistică;
- Valorile operei de artă (imagine, limbaj, formă, gen etc.);
- Platforma comună pentru toate artele (forma de exprimare artistică, specificul imaginii artistice);
- Educația prin arte (muzică, artele plastice) care, odată cu formarea competențelor-cheie/ transversale/ transdisciplinare, urmărește devenirea spirituală a personalității;
- Abordarea integrată a domeniilor supuse învățării – receptare, reprezentare/ interpretare, creare;
- Axele în descoperirea operei de artă prin percepție, intuiție, experiență;
- Nivelurile de cunoaștere: existențial, expresiv, acțional;
- Aceleași metode de predare-învățare;
- Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării;
- Aceleași finalități educaționale etc. [11].

Aria curriculară *Arte* pune accentul pe (a) învățarea practică la *Educație muzicală* (prin audiere, interpretare, creație) și *Educație plastică* (prin receptare, reprezentare și creație) și (b) abordarea integrată a modelelor de pedagogie artistică [11].

Implementarea eficientă a modelelor prezentate depinde de cadrul didactic. În acest sens, au fost organizate training-uri de formare cu cadrele didactice și selecția profesorii interesați în dezvoltarea acestor modele. Profesorii buni sunt ei înșiși implicați într-o învățare continuă, dezvoltându-se pe tot parcursul vieții.

Astfel, cercetarea pedagogică derulată în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, conceptualizată la nivel teoretic și validată la nivel de experiment pedagogic, vine în întâmpinarea cerinței de reconfigurare a procesului actual de învățare. Implementarea cu succes a modelelor de reconfigurare a învățării pentru ariile curriculare *Matematică și Științe, Limbă și comunicare, Educație socioumanistă și Arte* în contexte inter- și transdisciplinare au ca scop creșterea eficienței și relevanței învățării.

Un rol semnificativ în procesul de implementare a modelelor de reconfigurare a învățării îl are atitudinea pentru învățare a cadrelor didactice, a elevilor, a părinților, dar și a întregii comunități. G. Gereș precizează în acest sens că: „calitatea vieții este dată de atitudinea pe care o avem față de informație. Este important să știm cum să o

raportăm, cum să o gestionăm și cum să o utilizăm în favoarea noastră” [13, p. 19]. Emoțiile și gândurile influențează procesul de învățare. Deci, atitudinea cu care începem un proces de învățare influențează calitatea achizițiilor finale [6, p. 200].

Atitudinea este un obicei de gândire. Obiceiurile se instalează prin repetiție și se dezinstalează tot prin repetiție. Trebuie să învățăm să avem o atitudine pozitivă. Atitudinea pozitivă se învață. În acest sens, G. Gerea propune următorul traseu: *gândul declanșează o emoție, emoția trimite către acțiune, fiecare acțiune are și un rezultat. Dacă un rezultat nu este pe placul tău, observă gândul de la care ai plecat* [6]. Acest exercițiu ajută să conștientizezi cât de importantă este atitudinea cu care te raportezi la evenimentele cotidiene.

Atitudinea pozitivă pentru învățare poate fi formată, iar profesorii vor întreprinde acțiuni în acest sens, vor găsi soluții, vor vorbi cu entuziasm pentru a determina atitudinea elevului, susține T. Callo [2].

Atitudinea poate fi controlată doar prin intermediul activităților educaționale. Abordarea unei sarcini din perspectiva unui spațiu de curiozitate, cu o atitudine deschisă și plină de entuziasm, va schimba relația cu informația și se vor căuta acele elemente de noutate care să aducă un plus de valoare atât ție cât și celor din jur. Parcurgând materialul propus în acest mod, elevii vor genera alte idei care vor crește stima și încrederea în sine [2].

Motivația este o componentă a atitudinii și, respectiv, determină învățarea. Deci, succesul în învățare depinde de atitudinea pentru învățare. „Creierul afectiv este mai rapid decât cel dominant, rațiunea făcând apel la afectiv pentru a lua decizii. Chiar dacă acționăm asupra unor lucruri, motivele care determină acțiunea sunt de natură afectivă [14, p.57].

Atitudinea pozitivă în învățare va determina formarea unei culturi a învățării. O cultură a învățării este o direcție strategică a sistemului național de învățământ. „O cultură dedicată învățării își va alocă resursele acelor instituții care contribuie cel mai mult la dezvoltarea noastră prin învățare” [13]. Or, școala poate fi abordată, susține N. Vicol, ca evoluție în timp a unor practici generale de organizare culturală [14].

P. Senge a lansat termenul de organizații în care se învață. Organizarea școlii centrate pe învățare este un deziderat al școlii moderne. Adaptarea unei orientări spre învățare a școlii presupune ca toți cei implicați în sistem să-și exprime aspirațiile, să-și extindă domeniul de cunoaștere și să-și dezvolte abilitățile împreună. „Într-o școală care învață, oamenii ce în mod obișnuit își trezesc suspiciuni unui altora - părinți și profesori, educatori și antreprenori locali, administratori și membrii de sindicat, elevii și adulții- recunosc rolul pe care îl are fiecare în viitorul celuilalt și în viitorul comunității în care trăiesc” [13, p.15].

O organizație de acest tip trebuie să fie o comunitate. Problema cheie este cea a învățării continue. Este relativ ușor să faci o organizație să învețe pe o perioadă determinată atunci când se confruntă cu o criză. Nu este însă la fel de ușor să o faci să învețe continuu.

La începutul școlarizării, învățarea este realizată de învățători/educatori. Scopul educației este ca fiecare elev să ajungă la autonomia învățării. Astfel, în procesul

de predare sunt abordate și mijloacele/strategiile de a ajunge la cele învățate. Însușirea câilor trebuie să devină o prioritate. A învăța să înveți ca obiectiv central al educației conturează o nouă arie disciplinară, numită: *tehnica muncii intelectuale*. A învăța să înveți este o prioritate. Or și știința învățării se poate învăța, menționează C. Cucuș [5].

Credem că școlile pot începe să aibă o nouă perspectivă asupra învățării, doar dacă vor percepe *învățarea* ca pe o oportunitate de dezvoltare individuală și colectivă și nu ca pe o povară pe care nu o pot evita. De aceea trebuie să schimbăm atitudinea pentru învățare.

Așa cum indivizii trebuie să continue să învețe pentru a putea supraviețui, la fel trebuie să facă instituțiile și organizațiile. Supraviețuirea civilizației noastre poate depinde de fel de bine de capacitatea instituțiilor de a evolua în comunități autonome și de a deveni apoi organizații în care se învață în mod continuu [13, p. 135]. Fiecare organizație este produsul modului în care gândesc și interacționează membrii săi.

Școlile sunt punctele de sprijin ale învățării în cadrul comunității pe care o reprezintă. Comunitățile durabile au nevoie de școli durabile pentru toții copii și pentru oportunități de învățare a adulților din interiorul acestora. Un sistem viu de învățare este unul în care toți cei implicați își vor consolida și își vor lărgi domeniul cunoașterii și al abilităților [13]. Profesorii sunt ei înșiși implicați într-o învățare continuă, ei trebuie să-și asume rolul de *profesionaliști în învățare*.

Este necesar să ne unim eforturile în învățare pentru a obține rezultate mult mai mari. Trebuie să muncim împreună 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. Noi creăm sistemul, reconfigurarea procesului de învățare depinde de fiecare dintre noi.

Referințe bibliografice:

1. ACHIRI I., FRANȚUZAN L. et. al. *Modele de reconfigurare a procesului de învățare*. Aria curriculară Matematică și Științe. Chișinău: IȘE, 2022. ISBN 978-9975-56-977-4.
2. CALLO T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura Litera, 2014. ISBN 978-9975-74-340-2.
3. CALLO T., HADÂRCĂ M. FRANȚUZAN L. (coord.) *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Monografie colectivă. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-48-193-9.
4. CRISTEA S. *Finalitățile educației*. Vol. III. București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
5. CUCUȘ C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. București: Editura Polirom, 2017.
6. GERECA G. *Tehnici de învățare. Un ghid complet în domeniul învățării eficiente*. București: Editura Curtea Veche, 2021. ISBN 978-606-44-0754-2.
7. GORDON T., BURCH N. *Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*. Editura Trei, București, 2011. Isbn 978-973-707-566-6.
8. HADÂRCĂ M. (coord.) *Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și Comunicare*. Chișinău: Editura Print-caro, 2022. ISBN 978-9975-164-19-1.
9. JOIȚA E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigmă*. Iași: Institutul European, 2011.
10. KELLER J. *Atitudinea este totul*. București: Editura Curtea Veche, 2018. ISBN 978-606-44-0045-1.

11. MORARI M. *Integrating functions of music in learning and education*. In: Review of Artistic Education, Volume nr. 23 (2022), p.96-110 eISSN: 2501-238X. <https://sciendo.com/article/10.2478/rae-2022-0013>
12. PÂNIȘOARĂ G. *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Iași: Editura Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7725-2.
13. SENGE P. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura Trei, 2016. ISBN 978-606-719-495-1.
14. VICOL N. *Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită*. Monografie. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-48-195-3.

MODERN TEACHING STRATEGIES. THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING - LEARNING - EVALUATION METHODS

Natalia BOLGARI,
lector universitar,

Academia de Studii Economice din Moldova

ORCID iD:0000-0002-8258-5035

Rezumat: *Evoluția societății în ansamblu, cât și evoluția științelor ca motor al dezvoltării acestei societăți nu ar putea avea loc fără a schimba abordarea față de științele educației. Drept urmare, știința și arta de a învăța pe alții, de a-i învăța să învețe, dar mai ales de a insufla dragoste pentru cunoaștere a determinat evoluția omenirii. Științele educației în integralitatea lor dar și separat, principiile și metodele prin care societatea la un anumit moment al evoluției sale consideră și acceptă să formeze noua generație (și nu numai) sunt expresia cea mai concludentă a viziunii despre om și proiecția lui viitoare.*

Cuvinte cheie: *didactică, strategii, predare, învățare, evaluare.*

From the point of view of didactics there can be distinguished the following paradigm changes in the teaching process:

- Traditional didactics: teaching - the taught content;
- Modern didactics: teaching and learning - the taught and learnt content;
- Post-modern or curricular didactics (Skills-contents-methods and strategies-evaluation): teaching-learning-evaluating - the taught-learnt-evaluated content.

1. Why interactive strategies?

The imperative of quality in education trails reconsidering the teacher's educational approach so that the developed didactic strategies are focused on learning and learner, as the key actor. In order to ensure the development and capitalisation of learners' cognitive, emotional and action resources and to apply them for optimal adaptation and insertion in the socio-professional environment, it is essential to build teaching strategies based on action, application, research and experimentation. In this way, students will be given the opportunity to practice quality learning, to get sustainable knowledge, likely to be used and transferred in various instructional contexts and beyond. Under competent guidance, with the support of teachers who respect them and are continuously interested in improving their level of knowledge

and skills, students will be able to achieve learning objectives and successfully complete this activity. In addition, their chances of social success will increase considerably.

Interactive teaching strategies promote active learning, involve sustained collaboration between students who, organized into microgroups, work together to achieve the pre-established goals. The teacher plays not only the role of information sender, but also the roles of organizer, facilitator and mediator of learning activities. The didactic approach is designed so that it does not focus on the teacher, but on the student. The role of the teacher remains a vital one, but by renouncing the old, rigid and uniform educational practices, he becomes an organizer of a learning environment adjusted to the peculiarities and needs of the beneficiaries, facilitating the learning process and skills developing. Designing and delivering teaching-learning-evaluating activities based on interactive didactic strategies, the teacher offers students multiple opportunities to get involved in their own training process, freely express their ideas, opinions, and discuss them with their colleagues, and develop their metacognitive skills.

The teaching staff's perception of the students therefore undergoes radical transformations: the image of the student - passive receiver of information, of "prefabricated" knowledge is replaced by the image of the active student, motivated to practice authentic learning, to form specific information processing skills, generate new knowledge and apply them in different contexts, etc.

The fundamental objective of education in the past - transmission and accumulation of knowledge - steps backward when it comes to promote at this level a culture of quality. Now, the focus is on how assimilated information is processed, structured, interpreted and used in various situations. Thus, students acquire solid skills, as well as the confidence that they will prove to be operational and serve them authentically in various life contexts.

Interactive didactic strategies have a decisive role in teaching-learning process, being present at all stages of its conception and effective accomplishment:

- ✓ in the designing stage, when the teacher, referring to other components of the educational process (objectives, content, time, organization, etc.), develops the most suitable didactic strategy;
- ✓ in the phase of effective accomplishment of activity - the didactic strategy becomes a concrete tool that allows the achievement of the proposed objectives;
- ✓ in the (self) evaluation phase, along with other components of the educational process, the didactic strategy becomes the "subject" of the teacher's assessment, according to the results obtained, its quality and degree of correspondence with the outcomes, content, forms of organizing the educational process.

The implementation of a quality management system in education therefore calls for the organization of an "interactive" learning environment to facilitate students' participation in their own training process.

Educational practices of active teaching and stimulating the student's creative potential are the foothold of modern teaching process, based on cooperation and reflection on learning. A specific feature of the interactive teaching is the relationship student-teacher and student-student. The active and creative work of the student is based on knowledge building, idea restructuring, reviewing and metacognition. The acquisition of metacognitive strategies aims at reflecting on the learner's own identity, as a subject of learning, by analyzing the needs and educational expectations of his / her interests, in accordance with his / her particular cognitive, practical, intellectual and physical efforts. Metacognition also involves analyzing the degree of learning tasks difficulty and applying the most suitable strategies to fulfil them effectively.

Learning how to learn is a must of postmodernist education and involves interactivity and creativity in adopting strategies that require task engagement and metacognitive attitude, as well as interest in continuous improvement. The active and creative attitude of students is a consequence of both the teaching style and the student's habit to accomplish the task. The teacher influences the active and creative behavior of the student by the way of asking for answers to a problem, by organizing information and training activities, and by focusing on the development of cognitive processes.

2. The role of interactive teaching strategies in the process of teaching-learning-assessing

The didactic strategy is an effective way in which the teacher helps students to gain access to knowledge and to develop their intellectual abilities, skills, feelings and emotions. It consists of a complex and circular ensemble of complementary methods, techniques, means of education and forms of organizing the activity, on which the teacher develops a *action plan*, together with the students, in order to efficiently reach the learning objectives. In developing this *action plan*, the teacher should take into account a number of factors that contribute to the good performance of teaching / learning / assessing process: student, curriculum, and even the teacher himself.

It is important that the teacher foresees the involvement of students in the accomplishment of this *action plan* as active actors that contribute to building their own knowledge. The didactic strategy - in a postmodern vision - is, thus, the result of a collaboration between the teacher and students, the latter completing the action plan with their own interests, wishes for knowledge and intellectual activity. Thus, they can express their desire to learn through co-operation, teamwork, collectively or individually, opting for certain teaching materials to use, certain methods and techniques. By giving them the opportunity to make such choices, the teacher contributes to increasing activism and developing their creativity, and the didactic strategy, stemming from the harmonious combination of all the actors involved, can successfully lead to achieving the goals set, ensuring the learning process. To assure not any learning, but a thorough one, which is related to reality, to the students' interests and needs, is useful and fulfilled by the engaging each student in the process of building their own understanding.

In this respect, Ioan Cerghit points out that "the strategies outline the practical ways to achieve the intended goal and have the value of working tools" [2]. According to his approach the concept of didactic strategy has four connotations that complement each other:

- "integrative approach and action";
- "procedural structure";
- "chain of decisions";
- "an optimal interaction between teaching strategies and learning strategies" [2].

He also describes didactic strategies as:

- adopting a certain approach to learning (by problem-solving, heuristic, algorithmic, factual - experimental, etc.);
- option for a certain way of combining methods, means of education, forms of student organization;
- programming mode (selection, ordering and hierarchy) in an optimal sequence of phases and stages (events) of the lesson stages; By indicating the optimal route of achieving the objectives, teaching strategies are characterized by *flexibility*, adapting to situations and circumstances spontaneously emerged.

This adaptive restructuring largely depends on the creativity and spontaneity of the teacher, his ability to quickly spot weaknesses and duly fix errors.

3. Didactic methodology between tradition and innovation

Prerequisites for the use of methods in current training systems should be reported to post-modern didactics that highlight the link between the three components of the learning process: teaching-learning-assessing, and learning theories, which constitute the base of the training systems.

Teaching means selecting, arranging, balancing, connecting and putting into practice the following four components:

- Training objectives
- Contents
- Strategies and methods
- Evaluation

The effectiveness of the teaching method is revealed to the extent that it has transforming qualities, being understood as the way the teacher uses to get students to find their own way of building their own knowledge. Thus, the student becomes aware not only of the content in a field, but also experiences the emotion/feeling of studying it thoroughly by motivating his choice.

When choosing a didactic method, the teacher intends to achieve well-defined, specified and clear objectives. **Expository methods** (eg, *storytelling, description, explanation, lecture, training, course*, etc.) are based on presenting the contents to a large number of students, in a relatively short time, focusing on the essential elements. The role of the teacher in this case is to transmit the educational message. The key factor is how to capture and maintain the interest and focus of students during the exposure. A premise for the effectiveness of expository methods is to adapt the language to the particularities of the audience, using a common repertoire.

In the case of using an *interactive methodology*, the roles of the teacher diversify, so that he becomes an animator, counselor, moderator and participant along with his students in solving problems, even a member of the working teams. It increases the degree of activism and involvement of the student in the activity, from the simple receiver to the active participant. Interactivity also presumes a positive attitude towards human relationships, the importance of teamwork and openness to co-operation, an attitude of supporting the ideas that emerged through collaboration with others. Specific characteristics of interactive teaching methods are also multi-relationships between teacher and students, student and colleagues, on the one hand, and students and content, on the other hand. Expository methods do not require exchanges between educational agents, being unidirectional, the message only moving from the teacher - sender to the student - receiver.

In addition to achieving cognitive goals (stimulating higher cognitive processes, developing the capacity to link knowledge between them and creating conceptual networks, developing multiple intelligences, etc.), interactive methodology aims at reaching socio-emotional goals (developing communication skills, interpersonal and intrapersonal dialogue, improving self-confidence, evolving reflection capacities on own learning approaches - metacognition and inter-human relations, etc.)

There is a close relationship between the organization and structuring of the informational content, the level of abstraction and generalization of knowledge, their division and methodological processing in the textbooks and the methodological decisions made by the teacher. The traditional, linear manner, mainly based on the presentation, description and exemplification of the content, requires the use of traditional and often passive methods (methods of oral and continuous exposure of knowledge, demonstration, exemplification, etc.) in the process of knowledge dissemination and assimilation. If the decision of the teacher aims at presenting the information in an active and problem-based way, requiring direct participation of the students in the rediscovery of knowledge, then the methodology used also involves active and interactive methods (problem-based, discovery, collaboration, case study, mutual learning, etc.)

Expository communication of knowledge has the advantage of shortening the way of access to cultural values and scientific knowledge that is more difficult to access by other methods. Modern education focuses on the student as the active subject of his own training, on discovery, research, creation, restoration of the researcher's scientific career path, and often requires more time that does not overlap with the available school time. The informative factors of expository methods make them valuable in teaching as, in a relatively short time, a single teacher can transmit a large amount of data to a group. This emerges as a necessity especially in the context of the information explosion, accelerating the pace of cultural development and the emergence of new discoveries, which is reflected in the increased volume of knowledge contained in school curricula and textbooks. Another advantage of expository methods is that there are also truths that can not be subject to direct student verification.

On the other hand, expository communication, by itself providing a shorter learning path, may have the disadvantage of formalism, superficiality or lack of operability, the student acquiring a great amount of knowledge that may not be applied into practice or which he does not know how to apply. It depends on the teacher's mastery of how he can confer formative valency to expository methods, motivating students to actively receive messages through personal processing and original rendering. It's not the method itself which is criticized, but the way it is applied and the way in which the student is asked to respond to learning requirements and tasks. In situations when the teacher chooses to convey to his students "ready-made" knowledge and combines this with an authoritative style requiring reproduction in the same manner as they were taught, interferes dogmatism and rigidity, specific to an education based on memory and reproduction, lacking the formative-educational aspects that are meant to stimulate thinking and its operations (analysis, synthesis, abstraction, generalization), imagination and creativity.

At the same time, interactive methods emphasize the formative-educational aspect of personality development by providing opportunities to discover and validate in practice both theoretical knowledge and social opportunities to develop features of character, will and perseverance.

The specific feature of *group interactive methods* is that they promote interaction among the participants' minds, their personalities, leading to a more active learning and obvious results. This type of interactivity determines the learner's identification with the learning situation in which he / she is implied, which leads to transforming them into masters of their own development and training.

Under the conditions of performing simple tasks, group activity is stimulating, generating contagious behavior and competitive endeavor, but in solving complex tasks, solving problems, obtaining the right solution is facilitated by the issuance of multiple and varied assumptions. Interaction stimulates the effort and productivity of the individual and is important for self-discovery of their own abilities and limits, for self-evaluation. There is an intergroup dynamic with favorable influences in the personality plan, and the team-workers are able to apply and synthesize knowledge in various and complex ways, while learning more thoroughly than in the case of individual work. In this way students develop their ability to work together as an important part of life and their future professional work. The group gives a sense of trust, security and mutual engagement of the members that leads to the disappearance of the fear of failure and the courage to take risk, minimizing the phenomenon of emotional blocks to creativity. Teamwork gives students the opportunity to share their opinions, experiences, ideas, personal work strategies, information, and interrelations among group members, emulation increase interest in the given topic or task, motivating students to learn.

On the other hand, interactive methods require longer time than the expository ones (e.g.: student thinking time, interrelation time, the exposure time of individual and common ideas, evaluation time, etc.), certain skills of the students working together, desire to socialize, communicate and interrelate, as well as adequate

material resources. From the teacher, interactive teaching methods may require more than just one type of effort, i. e. designing and carefully matching resources with teaching methods, techniques, and form of organizing the group learners to raise and keep their interest in the activity.

In case of the lack of this interest on behalf of students to collaborate and work together, interactive methods do not meet the requirements of efficiency and effectiveness desired. Taking into account that the purpose of interactivity is to stimulate participation in interactions and to find solutions through co-operation, the means of education must be factors in supporting group work and stimulating individual and collective learning. Lack of adequate material resources can lead to renunciation and discomfort with unwanted effects on learning.

4. Learning theories: Behaviorism – Cognitivism – Constructivism

In psychology and education, learning is commonly defined as a process that integrates cognitive, emotional and environmental influences into the acquisition, development, and production of changes in knowledge, habits, values and points of view about existence. Explanations of what happens when learning takes place are provided by learning theories. A learning theory is an attempt to describe and explain how people learn, and which also contributes to understanding the inherent nature of this process. Learning theories do not provide us with solutions, but instead help us to focus on those important variables which help building an optimal solution.

Learning theories help us in at least two ways:

- ✓ offers us vocabulary and conceptual structures for interpreting the learning examples that we observe and face;
- ✓ gives us conceptual and practical framework in which we can seek solutions.

Learning theories lie on:

- behaviorism
- constructivism
- cognitivism

Behaviorism (learning leads to new forms of behavior). *Constructivism* lies on building knowledge based on previous experience and data acquired by the learner. Variants of constructivism, such as socio-structuralism, highlight the role of the social and family environment, individuals, society, and the community due to the functions of communication they hold and the mobilization of this function that is the word. The „word” is a carrier of information of various types and meanings, and the functional schemes are considered to be the intermediary between interlocutors.

Cognitivism emphasizes the importance of the practical application of learning outcomes, the theoretical and practical acquisitions that the subject undertakes. The cognitivist approach refers to philosophical treatments from antiquity.

The methodological suggestions refer to the way in which the didactic activity is organized in order develop students’ skills according to the curriculum. Capitalisation of key competences and ensuring their transferability at the level of different activities, considering the student as the key actor of instructive-educational activity and his orientation towards forming specific competences, highlighting the

practical and applicative character of the discipline and observing the exigencies of sustainable learning:

- using didactic strategies focused on: progressive building of knowledge and continuous strengthening of capacities; flexibility of teaching approaches and differentiated course; developing the student's ability to self-assess, reflexive spirit and self-exigency; coherence and inter- and transdisciplinary approaches;
- using active methods (e.g. discovery, problem-based learning, cooperative learning, case study, simulation, role play, logical analysis of a text, debate), which contribute to the development of communication skills, critical, tolerant, open and creative spirit, creating an educational framework designed to encourage positive social interaction, intrinsic motivation, engaging the learner in the process of learning and acquiring skills to participate actively in social environment.

In conclusion, it is worth mentioning that there are many classifications of these methods, but the reason of choosing problem-solving is its reference to high processes of thinking. Unlike the basic methods that lead to familiarization with observing working rules, working steps and developing linear, convergent thinking, problem-solving aims to develop divergent critical thinking and creativity.

Bibliography:

1. BACHMAN Lyle F., PALMER Adrian S. *A Language Testing in Practice*. Oxford University Press: Oxford, 1996, 384 p. ISBN: 978-0-19-437148-3.
2. CERGHIT Ioan *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006, 315 p. ISBN: 973-46-0175-X.
3. CERGHIT I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002, 319 p. ISBN: 973-85939-4-8.
4. CĂRJA M. *Proiectul, metodă alternativă de evaluare*, Revista EDICT, 2018, ISSN 1582 – 909X.
5. NUAN D. *Research Methods in Language Learning/National Center for English Language Teaching and Research*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 249 p. ISBN: 978-0-521-42968-9.
6. O'MALLEY J. M. VALDEZ PIERCE L. *Authentic Assessment for English Language Learners*, USA: Longman, 1996, 268 p. ISBN: 978-0201591514.
7. PLATON Carolina, *Evaluarea calității în învățământul universitar*, Chișinău: Centrul Editorial al UASM, 2005, 274 p. ISBN: 9975-9855-0-5.
8. RADU I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008, 288 p. ISBN: 978-973-30-2354-8.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ЗАДАЧИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ

Наталья ЛЫСЕНКО,

аспирант,

Национальный Университет Имени Богдана Хмельницкого,

г. Черкассы, Украина

ORCID iD: 0000-0002-6526-6104

Тамара ГНАТЕНКО,

аспирант,

Национальный Университет Имени Богдана Хмельницкого,

г. Черкассы, Украина

ORCID iD: 0000-0002-0553-2650

Abstract: *The article substantiates the relevance of using an interdisciplinary approach in the teaching of specialized subjects for graduates of the "Pharmacy, Industrial Pharmacy" specialty. A comparative description of the use of an interdisciplinary teaching approach is provided regarding the achievement of situational tasks by applicants at the undergraduate and master's professional levels. It is noted that by using an interdisciplinary approach in teaching, students' motivation and interest in learning increases. Attention is focused on the need for qualified professional support of students by the teaching staff, which will contribute to ensuring the quality of the training of future specialists in the field of practical pharmacy and their competitiveness on the labor market.*

Keywords: *motivational sphere, interest, interdisciplinary approach, standards, special subjects, problematic situations.*

Предметом обсуждения и исследования является профессиональная подготовка выпускников специальности «Фармация, промышленная фармация» с использованием междисциплинарного подхода к обучению. Анализируя множество внешних и внутренних факторов, которые прямо или косвенно влияют на качество подготовки соискателей образовательных услуг в медицинских (фармацевтических) учреждениях системы высшего образования, нельзя не обратиться к таким сущностям как мотивационная сфера, интерес к обучению и профессиональная поддержка.

Такие ученые как О. Е. Коваленко, С. С. Занюк, А. К. Маркова, мотивационную сферу студента считают ведущей в учебном процессе [4; 5]. С каждым годом у студентов изменяются приоритеты и отношение к обучению и его результатам. Соответственно мотивацию надлежит рассматривать в комплексе с такими характеристиками образовательной среды как ее ориентированность на обеспечение осознанности, действенности и профессионализма в процессе университетской подготовки. Это влечет за собой поиск (отбор) методов управления мотивационной сферой студента, которые можно применять для повышения интереса к учебному материалу, ориентации студента на успех, достижение результата. Одним из основных средств

достижения поставленной цели является обеспечение качественной профессиональной подготовки будущих специалистов-фармацевтов.

Характеризуя сферу обучения, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения, в которую входят: потребности в обучении, смыслы обучения, мотивы обучения, цели, эмоции, отношение и интерес. Следовательно, управление мотивационной сферой студента может осуществляться с использованием средств повышения интереса к будущей профессиональной деятельности вообще, а также заинтересованности в усвоении содержания той или иной профессиональной дисциплины в процессе обучения.

Характеризуя интерес как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, профессиональном и педагогическом понимании «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Возможность создания условий для возникновения интереса к преподавателю (как личности), к обучению (как эмоциональному переживанию, удовлетворению познавательной потребности) и формированию самого интереса отмечалась многими исследователями. Системный подход к анализу основных факторов, способствующих тому, чтобы обучение было интересно студенту, позволил выявить некоторые условия. Так, необходимым условием для возникновения у студентов интереса к содержанию обучения и самой учебной деятельности оказалась возможность проявлять в обучении умственную самостоятельность и инициативность. Чем более продвинутые методы обучения используются в профессионально-педагогическом взаимодействии, тем большую заинтересованность проявляют студенты в овладении предметной деятельностью.

Основным средством воспитания устойчивого интереса к обучению оказывается использование таких заданий (вопросов, задач), выполнение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. К примеру, создание проблемных ситуаций, приобщение студентов к трудностям, которые они не могут преодолеть при помощи имеющегося у них запаса знаний, убеждает их в необходимости усвоению новых знаний и способов деятельности или применения известных в новых ситуациях. Интерес формирует только те виды деятельности, которые требуют постоянного напряжения, а простой материал, не требующий умственных усилий, остается без внимания. Преодоление проблем в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Однако сложности в усвоении учебного материала или выполнении учебных заданий приводят к повышению интереса лишь тогда, когда эти преграды преодолимы, устранимы, иначе интерес быстро падает.

Поэтому среди подходов к реализации комплексной задачи усиления мотивации и интереса к учебному процессу мы выделяем междисциплинарный подход. Результативно он используется в процессе подготовки младших бакалавров-фармацевтов: при объяснении теоретического материала;

разрешении проблемных ситуаций; работе студентов с задачами для самоподготовки.



Рисунок 1. Решение ситуационной задачи с использованием междисциплинарного подхода (младший бакалавр).

Пример ситуационного задания, который приведен на рисунке 1, предлагался студентам на практических занятиях по организации и экономике фармации. Решение данной проблемы оказалось слишком сложным как для организации и экономики фармации, так и в дополнении других дисциплин, из чего можно сделать вывод, что такого рода вопросы изучаются вне пределов одной профессиональной дисциплиной [6; 9]. При этом для достижения желаемого результата все действия и содержательно-действенные потенции профессиональных дисциплин должны быть взаимосвязаны [1; 8; 10].

Учитывая такую особенность содержательного наполнения образовательно-профессиональной программы подготовки студентов специальности «Фармация, промышленная фармация» отметим, что ни одна профессиональная дисциплина не может быть отделена от других без ущерба для результатов обучения. Все пять профессиональных дисциплин (организация и экономика фармации, технология лекарств, фармакология, фармакогнозия и фармацевтическая химия) очень часто переплетаются при изучении теоретического и практического материала. Поэтому, раскрывая те или иные вопросы на теоретических или практических занятиях, преподаватель должен быть готов к разного рода вопросам от студентов, касающихся не только материала конкретной профессиональной дисциплины (рассматриваемой на занятиях), но и вопросов, на которых стоит остановиться и узнать больше необходимой информации при изучении другой профессиональной дисциплины.

Следовательно, высокий профессионализм преподавателя, свободное владение материалом по нескольким профессиональным дисциплинам,

коммуникабельность и наличие достаточного практического опыта являются залогом результативности междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке специалистов для практически фармации.

Осуществляя подготовку специалистов по образовательно-профессиональной программе бакалаврского уровня, следует учитывать программно значимые компетентности: интегральные, общие и профессиональные. По сравнению с младшим бакалавром, бакалавр должен быть готов к решению не только типовых специальных задач, но и к решению нестандартных ситуационных задач в непредсказуемых ситуациях при соблюдении принципов фармацевтической этики и деонтологии [2; 3; 7]. В первую очередь речь идет о коммуникативных компетентностях, поскольку одной из задач бакалавра является работа в торговом зале и отпуск товарно-материальных ценностей посетителям аптек с обязательной фармацевтической опекой. Такого рода задачи обобщенно представлено на рисунке 2.



Рисунок 2. Решение ситуационных задач с использованием междисциплинарного подхода (бакалавр)

Пример ситуационной задачи для выпускника первого (бакалаврского) уровня, приведенный на рис. 2, не намного отличается от предыдущего, однако предусматривает определенные особенности реализации. Решение такого рода практических задач основывается на сочетании теоретических знаний и практических умений и навыков не только по основным профессиональным дисциплинам, но и предусматривает привлечение к проблеме инструментов менеджмента и маркетинга в фармации с использованием информационно-компьютерных технологий соответственно. Такой подход обусловлен наличием практического опыта у будущих специалистов практической фармации, готовящихся к профессиональной деятельности по соответствующим образовательно-профессиональным программам.

На примере структурных визуализаций ситуационных задач (рисунок 1 и рисунок 2) можем отметить целесообразность междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки выпускников по специальности

«Фармация, промышленная фармация», а также его потенциальное влияние на формирование готовности студента к практической деятельности. Решая ситуационные задачи практического характера, будущие специалисты получают возможность:

- реально оценивать уровень своих теоретических знаний, практических умений и навыков по профессиональным дисциплинам;
- совмещать и синтезировать имеющиеся знания для обеспечения комплексного подхода к разрешению сложившейся ситуации;
- сформировать целостное представление о модели современного специалиста практической фармации и его будущей профессиональной деятельности.

Подытоживая изложенное отметим, что реализация междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке выпускников по специальности «Фармация, промышленная фармация» способствует как повышению интереса студентов к содержательной составляющей учебного процесса, так и самому обучению, что дает возможность реального управления мотивационной сферой студента. Использование ситуационных задач характеризует уникальность междисциплинарной интеграции профессиональных дисциплин, широкий спектр их содержательно интересных сочетаний в процессе овладения и практическими навыками, ограниченные возможности их автономного существования без содержательного взаимодействия.

Комплексный характер ситуационных задач дает возможность их проектирования на разных уровнях сложности, которые могут создаваться вследствие реализации междисциплинарного подхода при усовершенствовании не только практических умений и навыков, но и для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность при выполнении самостоятельных работ, самоподготовке и саморазвитии.

Список литературы:

1. ГРОМОВЫК Б.П. *Организация работы аптек*. Винница: Новая книга, 2005. 272 с.
2. Закон Украины «Об образовании» от 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Закон Украины «О профессиональном высшем образовании» от 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>
4. ЗАНЮК С. С. *Психология мотивации: Учебное пособие*. Киев: Лыбидь, 2002. 304 с.
5. КОВАЛЕНКО О. Э. *Методика профессионального обучения: учебник для студ. высших учебных заведений*. Харьков: Изд-во НУА, 2005. 360 с.
6. КОЛОТ А. М. Междисциплинарный подход как предпосылка развития экономической науки и образования. В: *Вестник КНУ имени Т. Шевченко. Серия: «Экономика»*, 2014. № 158. 91 с.
7. Об утверждении Методических рекомендаций по разработке стандартов профессионального высшего образования: приказ Министерства образования и науки Украины от 13.07.2020 №918. URL: <https://mon.gov.ua/ru/npa/pro>

zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-rozroblennya-standartiv-fahovoyi-peredvishoyi-osviti

8. НЕКОВАЛЬ И. В., КАЗАНЮК Т. В. Фармакология, фармакотерапия: учебник для студентов фармацевтических факультетов. Винница: Новая книга, 2010. 644 с.
9. СУРА Н. А. Междисциплинарность обучения: новые задачи в условиях модернизации высшего профессионального иноязычного образования. В: *Духовность личности: методология, теория и практика*, 2014. Вып. 3(62), сс. 156–164.
10. ТИХОНОВ О. И., ЯРНЫХ Т. Г. Аптечная технология лекарства: учебник для студентов фармацевтических факультетов ВМУЗ III–IV уровня аккредитации. 5 изд. Винница: Новая книга, 2004. 640 с.

TENDINȚELE DIDACTICII POSTMODERNE ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ

Andreea MARCOCI-DIMA,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-6239-1647

Abstract: *The article deals with theoretical aspects related to the teaching-learning-evaluation process through postmodern didactics. The three coordinates of teaching, learning, evaluation – and the relations between them within the educational process, differ throughout the history of pedagogy, depending on the developed didactic vision, thus the following stages of didactics have emerged: traditional didactics, modern didactics, postmodern didactics. The postmodern school has as fundamental activity not only the endowment of students with a baggage of knowledge, but especially their coordination and stimulation in the direction of cognitive, affective, social development, of practicing skills in various environments, in order to prepare them for optimal integration into social activity and life.*

Keywords: *postmodern, education, knowledge, constructivist*

De-a lungul timpului, conceptul de didactică a antrenat specialiști în realizarea de studii și analize pe marginea sa. Un astfel de studiu, realizat de Philippe Jonnaert [1, p. 56] (1994, revizuit în 2008), încearcă o abordare lexicometrică a termenului de didactică într-un corpus de definiții. Pentru o clarificare terminologică voi selecta câteva idei din acest studiu. Termenul de didactică oscilează între disciplinele școlare și pedagogie, comportă multiple ambiguități, suspiciuni și erori în apreciere. Fiind un domeniu complex, didactica nu se rezumă la cunoștințele și abilitățile generate de o disciplină școlară, psihologie sau pedagogie; conceptul de didactica are propria sa identitate, propriile sale probleme și metode de investigare a câmpului său științific. Delimitarea domeniului științific al didacticii nu este deloc ușoară, deoarece este „populat” de o mulțime de termeni derivați din predarea diferitelor discipline care își atribuie, fiecare, o didactică proprie. Acest fapt generează discuții între cercetători pe tema recunoașterii sau nu a unei didactici generale și existența unei mulțimi de didactici disciplinare.

Situațiile apărute în urma studierii acestui concept sunt multiple și, implicit, perspectivele de abordare au o sferă extinsă, dar pot fi identificați doi poli: pozițiile

epistemologice asumate de didacticienii din mediul universitar și pozițiile practicienilor din sălile de clasă.

Didactica reprezintă un domeniu fundamental al pedagogiei, care s-a dezvoltat pe parcursul istoriei acesteia ca fiind teoria generală a procesului de învățământ în ansamblul său. Termenul de *didactică* a luat naștere din setul de cuvinte de origine greacă *didaskein* – a-i învăța pe alții; *didaktike* – arta învățării, *didasko* – învățare, învățământ, *didaktikos* – instrucție, instruire; în latină: didactica – știința învățării (predarea învățării) [2, p. 20]. Termenul a fost introdus în sistemul conceptelor pedagogice de către pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), care este considerat primul teoretician al organizării procesului de învățământ pe clase și lecții. În lucrarea sa intitulată „Didactica Magna” Comenius a consacrat termenul de *didactică*, ca disciplină pedagogică care să-i învețe pe dascăli „arta de a învăța pe toți totul”. În acest sens, didacticii îi sunt rezervate toate sarcinile legate de procesul de învățământ, fiind considerată, în prezent, una din principalele ramuri ale științelor educației.

Rolul atribuit celor trei acțiuni – predarea, învățarea, evaluarea – și raporturilor dintre ele în cadrul procesului de învățământ diferă de-a lungul istoriei pedagogiei, în funcție de concepția didactică dezvoltată și afirmată la scară socială. Pot fi evidențiate trei etape importante, identificabile din punct de vedere istoric, corespunzătoare unor stadii de evoluție a *teoriei generale a instruirii*, perioade reprezentative pentru ceea ce exprimă: *didactica tradițională*, *didactica modernă*, *didactica postmodernă* [3, p. 89].

Didactica tradițională, pe care o putem plasa între secolele XVII-XIX, privește procesul de învățământ, mai ales, ca activitate de *predare*. Principalul rol îi revine cadrului didactic, care este axat aproape exclusiv pe transmiterea cunoștințelor în vederea memorării și a reproducerii acestora de către elevi și studenți.

Didactica postmodernă, pe care o putem plasa în cea de-a doua jumătate a secolului XX, gândește procesul de învățământ, în mod special, ca activitate de *predare-învățare-evaluare*, proiectată în *sens curricular* prin axarea pe *obiective* și realizarea corespondenței pedagogice dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*. Aceasta

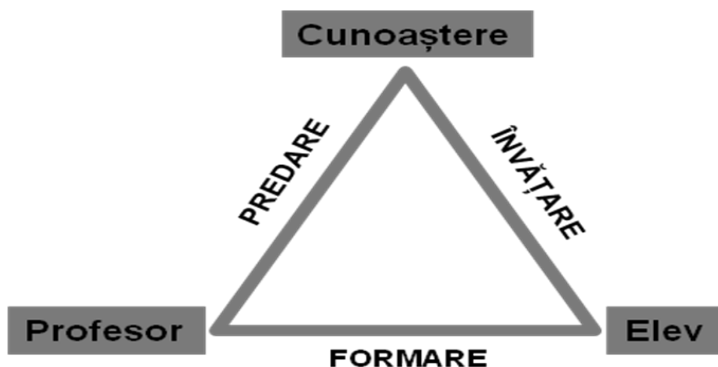


Figura 1. Triunghiul didactic, după J. Houssaye (1988)

perioadă reflectă și pune în valoare evoluțiile înregistrate în domeniul teoriei generale a curriculumului.

Elementul distinctiv al didacticii poate fi configurat de „*triunghiul didactic*”, prezentat de J. Houssaye și formulat în jurul a trei coordonate: cunoaștere-profesor-elev (fig. 1). Acestea au generat trei tipuri de relații în funcție de trei procese [4, p. 176]:

- relația profesor-cunoaștere este un demers de PREDARE;
- relația profesor-elev este expresia unui proces de FORMARE;
- relația elev-cunoaștere reprezintă acțiunea de ÎNVĂȚARE.

Analiza celor trei coordonate în context didactic, luate în relație două câte două, generează, potrivit autorului, un *terț inclus*: două elemente sunt favorizate, iar al treilea se află în inferioritate.

Pe axa *predare*: profesor-cunoaștere, accentul cade pe conținut, pe ceea ce îl privește pe profesor, elevul fiind pasiv, inclus, ceea ce conduce la centrarea pe profesor, la structurarea și expunerea unor cunoștințe adresate elevilor, pe care aceștia trebuie să le asimileze și să le reproducă.

Pe axa *formare*: profesor-elev, accentul cade pe psihologizarea didactică, pe un traseu de la pedagogiile „*libertine*” (J.-J. Rousseau, C. Freinet), prin pedagogii socialiști (A. Makarenko) la nodirectivismul lui C. Rogers, în care copilul este „condamnat la libertate”.

Pe axa *învățare*: elev-cunoaștere sau cum ajunge cunoașterea la elev, prin ce metode și mijloace, accentul cade pe tehnicile de învățare, de la pedagogia obiectivelor și învățarea programată/învățarea asistată de calculator, prin CDI (centrele de informare și documentare) la pedagogia cognitiv-constructivistă. A învăța solicită investiție de timp și energie: să cauți surse de informare, să fii ghidat și stimulat de profesor și de alți factori externi (prezentarea unui material, grupul/clasa de elevi, strategiile de predare-învățare, ambianța etc. pentru a depăși inhibițiile de la începutul învățării), motivația intrinsecă a elevului și experiențele lui anterioare cu privire la conținutul de învățat. Profesorul trebuie să stimuleze dezvoltarea subiecților, oferindu-le sarcini pe care ei să le poată îndeplini numai cu ajutor, adică în zona proximei dezvoltări- profesorul este terțiul inclus.

Cele trei axe - predare, formare și învățare - sunt aplicate în școală într-o multitudine de variante, dar toate urmează același procedeu: sarcina de lucru, metoda didactică utilizată, timpul de lucru, produsul finit/rezultatul și metoda de evaluare.

În viziunea sa actuală, S. Cristea, în acord cu V. De Landsheere, consideră că didactica poate fi interpretată chiar la nivelul unei „teorii a curriculumului” sau al unei „metodologii generale” care reprezintă ansamblul de principii normative, reguli și procedee aplicate, în mod egal, în toate situațiile care apar în cadrul procesului de instruire [5, p. 35].

Unele din tendințele didacticii moderne s-au accentuat în etapa postmodernă, acestora adăugându-li-se altele noi, care împreună definesc liniile de perspectivă ale didacticii actuale, respectiv, direcții de analiză și acțiune:

- *Acțiunea de prospectare*, ca modalitate de studiere anticipativă a instruirii și educației societății viitoare. În viziunea lui George Văideanu, instruirea și

educația „sunt comandate din ce în ce mai mult de viitor” [6, p. 17], ceea ce impune, evident, necesitatea prospectării lor în societatea viitorului.

- *Abordarea comprehensivă*, integratoare și globală a problematicii procesului de instruire și educație, respectiv, a componentelor acestuia.
- *Centrarea cercetării didactice pe învățare, în relație structurală și funcțională cu predarea și evaluarea*. Se discută tot mai mult în prezent de faptul că învățarea determină predarea și că evaluarea trebuie să asiste, regleze, orienteze și să optimizeze procesul pe toată durata și în ansamblul lui și, prin aceasta, și performanțele educatului.
- În consens cu teoria curriculumului, *reproiectarea raporturilor* existente la nivelul procesului de învățământ între „subiectul” și „obiectul” educației, între materia de studiu programată și efectele sale formative pe termen scurt, mediu și lung.
- *Reevaluarea și selectarea conținutului învățământului* atât în sensul deschiderii lui spre „noile educații”, cât și a selectării sale după valoarea formativă și, mai ales, restrângerea prin aprofundare a sferei de referință a conținutului învățământului la valorile pedagogice specifice.
- *Proiectarea conținutului învățământului prin raportarea sa la toate tipurile de curriculum* specifice unui învățământ eficient: curriculum comun – curriculum diferențiat; curriculum obligativ – curriculum la decizia școlii; curriculum formal – curriculum informal etc.
- *Identificarea unor strategii de lucru și a unor forme de organizare a activității didactice* care să implice responsabil elevii, fiind, în același timp, operante și productive. Se simte tot mai mult necesitatea, spunea M. Ionescu, „transformării sistemului de activitate pe clase și lecții într-o *activitate pe grupuri și microgrupuri*, pentru a deplasa accentul pe dezvoltarea resurselor interne ale elevului, angajându-l în propria sa formare” [7, p. 30]. Învățarea prin cooperare solicită componentele relaționale ale activității și pun mai bine în valoare potențialul intelectual, de inițiativă și creativitate al elevilor, formând, în același timp, disponibilitățile de comunicare și cooperare ale acestora.

Funcțiile pedagogice exercitate de la nivelul didacticii generale evidențiază capacitatea acestei științe de a fi o *teorie* care asigură analiza articulată și coerentă a conceptelor de bază indispensabile pentru explicarea și înțelegerea procesului de învățământ.

Perspectiva socio-constructivistă a învățării este o dimensiune postmodernistă, care consideră că învățarea are la bază interacțiunea dintre procesele cognitive individuale și cele sociale. Ideea fundamentală a socio-constructivismului este cea care face trecerea de la o psihologie „binară” (interacțiunea individ-sarcină) la o psihologie „terțiară” (interacțiunea individ-sarcină-altul). Dezvoltarea nu poate fi considerată independentă de învățare și învățarea nu poate fi doar o relație „privată” între un copil și un obiect. Într-un asemenea tip de situație se consideră că variabilele sociale sunt

cosubstanțiale cu procesele de învățare și că rezultatele învățării se datorează efectelor mecanismelor interindividuale asupra mecanismelor intraindividuale.

În viziunea didacticii postmoderne asupra educației, *elevul* este activ, curios, experimentează, lucrează individual sau pe grupe, caută informații, schimbă păreri cu ceilalți, formulează concluzii, își dezvoltă mintea, își formează convingeri și atitudini, construiește realitatea sa și se autoconstruiește. *Profesorul* constructivist cunoaște elevii cu posibilitățile lor intelectuale, aptitudinale, cu interesele și preocupările lor, îndrumază și orientează elevii spre surse diferite de informație, spre situații diferite din realitate, spre coordonare și colaborare, susține și încurajează elevii din punct de vedere cognitiv, dar și afectiv, motivațional, comportamental, pune la dispoziția lor metode și instrumente de cunoaștere și transformare a lumii [8].

În interacțiune cu aptitudinile, interesele, motivația, *atitudinile profesorului constructivist* sunt factorul principal al acțiunii sale educaționale :

1. este receptiv și deschis față de nevoile elevilor;
2. cunoaște elevii prin metode și instrumente diferite;
3. acceptă elevii așa cum sunt într-o viziune rogersiană (educația este centrată pe persoană);
4. respectă potențialul creativ al elevilor;
5. construiește mediul de învățare;
6. orientează, conduce, dirijează elevii în învățare;
7. urmărește progresul elevilor;
8. este interesat de competențele elevilor, de aptitudinile, de abilitățile și talentul lor;
9. manifestă reflexivitate atât față de comportamentul elevilor, cât și față de învățare;
10. știe să asculte și să pună întrebări;
11. motivează și încurajează elevii;
12. susține elevii în acțiunile lor de învățare, rezolvare de probleme;
13. acordă un feed-back permanent elevilor;
14. în evaluare apreciază autonomia, inițiativa, spiritul critic, creativitatea elevului prin măsurarea competențelor formate.

De asemenea, în interacțiune cu aptitudinile, interesele și motivația lor, *atitudinile elevilor* sunt cele care formează spiritul și conduc la acțiuni constructiviste:

1. au inițiativă, propun teme, pun întrebări, caută informații;
2. lucrează individual, pe grupe, în cuplu;
3. își gestionează bine sarcinile de lucru, timpul, informațiile;
4. comunică eficient cu profesorul și colegii;
5. preferă proiectele;
6. colaborează cu ceilalți, fie că sunt profesori, fie că sunt colegi;

7. își formează propria motivație care este predominant intrinsecă;
8. își dezvoltă aptitudinile și interesele;
9. sunt curioși, deschiși spre nou, inventivi;
10. au încredere în capacitățile lor de înțelegere, de analiză, sinteză, creativitate;
11. se raportează la profesor ca la una dintre sursele cunoașterii, dar nu singura;
12. își gestionează bine emoțiile, sentimentele cu privire la învățare și la ceilalți;
13. învață prin rezolvarea de probleme;
14. au o autonomie crescută în învățare, dar și în relațiile cu ceilalți;
15. apreciază munca proprie și pe cea a colegilor;
16. învață să ia decizii;
17. procesul învățării este prioritar față de produsul ei, învățarea este mai importantă decât evaluarea.

În concluzie, pedagogia tradițională a fost o pedagogie a ascultării, pedagogia modernă - una a acțiunii, experimentală, operațională, iar pedagogia postmodernă este una interactivă și creativă.

În prezent societatea informațională și a cunoașterii stimulează și dezvoltă educația centrată pe elev, bazată pe o pedagogie interactivă, cooperantă și creativă. Postmodernitatea oferă, din această perspectivă, o grilă vastă, complexă și interpretativă a realității educaționale. Fără să ignore dimensiunea rațională a ființei umane, concentrarea pe ansamblul experiențelor de învățare și educație, accentul pe dimensiuni ale comportamentului uman ce nu au fost îndeajuns aprofundate, reprezintă o opțiune valorică ce imprimă un specific aparte postmodernității. Deși, uneori, insuficient fundamentată teoretic și practic, educația postmodernă intuiește transformările ce vor construi conceptul de curriculum.

Referințe bibliografice:

1. JONNAERT PH., ETTAYEBI M., DEFISE R. Curriculum et compétences, un cadre opérationnel., Bruxelles: De Boeck Université, 2009, p. 56. ISBN 9782804159542.
2. TIRON E., STANCIU T. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, p. 20. ISBN 9786063107832
3. CRISTEA S. *Dicționar de termeni pedagogici*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p. 89. ISBN 973-30-5130-6
4. HOUSAYE J. *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Lang: Berna, 1988, p. 176. ISBN 3-906754-95-2
5. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grup editorial Litera-Litera Internațional, 2000, p. 35. ISBN 973-9355-51-X.
6. VĂIDEANU G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988, p. 17.
7. IONESCU M., RADU I. *Didactică modernă*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001, p. 30. ISBN 973-35-1084-X.
8. JOIȚA E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii, 2007. [Online]. Available: http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf. [Accessed 24 iulie 2022].

METODA PROIECTULUI - TEHNOLOGIA PEDAGOGICĂ A SECOLULUI XXI⁴

Alina RĂILEANU,
cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-8997-6741

Abstract: *Project work, as a learning activity, involves cooperation and many advantages: increased student motivation; integration of the four skills - reading, writing, listening and speaking; promotion of autonomous learning, students becoming more responsible for their own learning; presence of measurable results - the final product; development of interpersonal relationships through group work; content and tools can be agreed by students and teacher so that the approach is student-centred; displayed in school, the project can also be admired by parents; a refuge from routine and a chance to create something different.*

Key words: *project learning, questionnaire, experimental data, learning activity.*

Activitatea pedagogică este una dintre puținele tipuri de activitate umană care se bazează pe îndeplinirea unei ordini sociale, iar învățarea nu poate avea alt scop decât cel de integrare socială.

Pentru ca elevii să se integreze din punct de vedere social, au nevoie de o atitudine responsabilă, motivare, încurajare, construirea unei viziuni proprii în învățare care vor contribui la formarea unei culturi a învățării. Ori, o cultură a învățării formată/dezvoltată în învățământul general va fi cheia succesului pe tot parcursul vieții [3].

Baza psihologică pentru învățare este experiența pe care elevul o dobândește în combinație cu mediul fizic, mental și social. Pe măsură ce elevul dobândește experiențe, începe să se orienteze spre obiective personale. Elevul este un participant activ în procesul de învățare la care ia parte în funcție de propriile abilități [1].

Recent, au fost incluse în lista nevoilor sociale, următoarele trăsături de personalitate necesare pentru a se adapta la cerințele sociale:

- posesia unor metode universale de învățare;
- posesia abilităților de comunicare, abilități de lucru în echipă;
- capacitatea de auto-învățare.

Dacă un elev posedă aceste calități, atunci el va fi realizat, cu un grad ridicat de probabilitate, în societatea modernă. Astfel, sarcina principală a unui profesor modern este de a găsi tehnologii pedagogice, forme și metode de lucru care ar face posibilă implementarea cu succes a ordinii de stat și a nevoilor sociale.

Tehnologia pedagogică optimă în condițiile date este *metoda proiectului*. Metoda proiectului poate fi aplicată atunci când se lucrează cu elevi de diferite grupe

⁴ Articol realizat în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.27

de vârstă, în orice etapă de învățare și când se studiază materiale de diferite grade de complexitate.

Proiectul poate fi folosit în clasă și în activități extracurriculare. Metoda proiectului este îmbinată cu pricepere cu alte metode și tehnologii pedagogice: prezentarea problemelor, materialelor, învățarea diferențiată, tehnologia cooperării, tehnologiile informaționale etc.

Nu întâmplător metoda proiectului se numește tehnologia pedagogică a secolului XXI. Această metodă de predare este cea care realizează pe deplin cerințele de bază ale standardelor de a doua generație și oferă răspunsuri la întrebările stringente ale pedagogiei moderne: „Ce să predați?”, „Cum să învățați?” etc. [2].

Baza metodologică de utilizare a metodei proiectului o constituie următoarele principii didactice:

- Legătura teoriei cu practica;
- Caracterul științific;
- Accesibilitatea;
- Activitatea de asimilare a cunoștințelor;
- Antrenament sistematic și consistent;
- Conștientizarea învățării;
- Vizibilitatea rezultatului și deschiderea.

Activitățile bazate pe proiect au o valoare instructiv-educativă, deoarece îi implică activ pe elevi în activități de investigare a unor probleme și are drept rezultat obținerea unor rezultate/produse autentice. Proiectele trebuie concepute având în vedere scopul final, pentru a asigura succesul acestuia: ce trebuie elevii să cunoască și ce trebuie elevii să fie capabili să facă [4].

Proiectarea unei învățări în baza metodei proiectului impune respectarea parcurgerii succesive a unor pași:

- Stabilirea domeniului de interes.
- Stabilirea obiectivelor.
- Structurarea activităților.
- Delegarea sarcinilor.
- Studierea surselor bibliografice, interviuarea unor persoane, scrierea de articole.
- Procesarea materialului.
- Elaborarea proiectului.
- Prezentarea proiectului.
- Asigurarea feedback-ului (aprecieri, întrebări, schimb de idei).
- Diseminarea rezultatelor.

Sondajul realizat a avut ca obiectiv determinarea **avantajelor privind modelul de învățare bazat pe metoda proiectului**.

Datele sondajului cuprind analiza statistică a răspunsurilor oferite de 110 elevi din clasele liceale, care au fost și sunt încadrați în diferite proiecte, ca activitate extracurriculară și activitate didactică.

Analiza centralizată a acestor răspunsuri s-a constituit ca prima etapă de evaluare a activităților elevilor, chestionarul fiind gândit ca un instrument de măsurare a eficienței învățării prin metoda proiectului.

Itemul 1. Considerați metoda Proiectului utilă pentru a vă motiva să învățați?

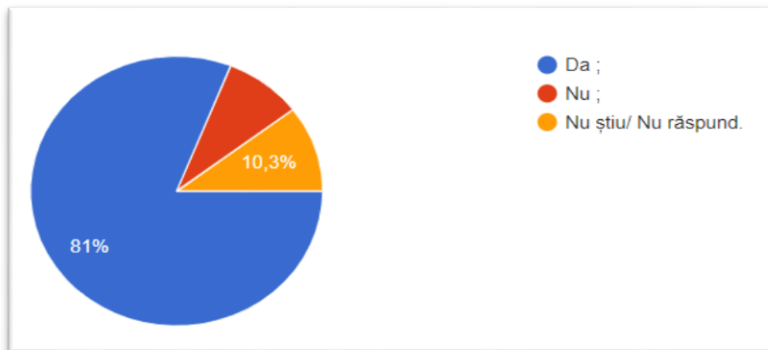


Figura 1. Motivarea pentru învățare a elevului prin metoda proiectului

Pe locul întâi, cu o pondere de 81% dintre respondenți au răspuns pozitiv la întrebare, dintre care 10,3% din respondenți au răspuns „Nu”, iar 0,07% au răspuns „Nu știu”.

Constatăm că majoritatea elevilor intervievați sunt cel puțin inițiați în acest proces. În plus, este vorba despre activități preferate, deci sunt cele care îi motivează cel mai mult dezvoltându-le abilități ce țin de învățare, analiză și adaptabilitate, creativitate, capacitatea de inovație.

Metoda proiectului asigură caracterul aplicativ în situații concrete de viață a celor învățate și utilizarea experienței personale pentru noile achiziții de învățare. Pendularea permanentă între cunoscut și necunoscut influențează pozitiv atât starea de bine, cât și rezultatele învățării. Pentru a depăși teama de necunoscut cel mai simplu este ca activitate de învățare să fie atractivă, interesantă și utilă.

În acest sens, itemul 2 a vizat atitudinea elevilor privind învățarea în bază de proiect.

Itemul 2. Ce părere aveți despre învățarea în bază de proiect?

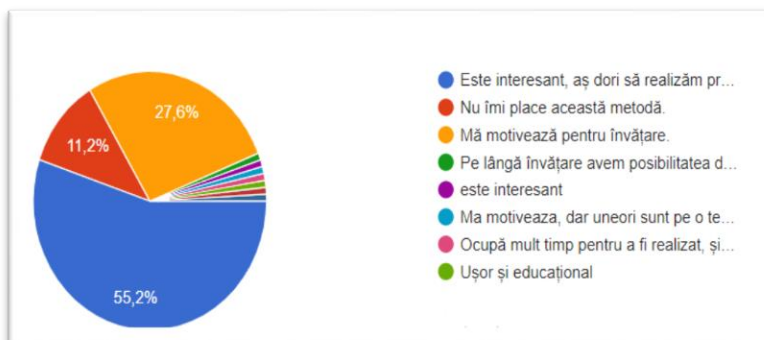


Figura 2. Opinia elevilor despre învățare în bază de proiect

Vedem că 55,2% din respondenți și-au manifestat interesul pentru învățarea în baza de proiect, specificând realizarea proiectelor interdisciplinare, pentru că: *Formează abilități care se pot aplica pe scară largă; Asigură o mai bună înțelegere a informațiilor la toate disciplinele; Oferă rezultate mai bune în sala de clasă într-un cadru conceptual care presupune implicare, cercetare, investigare, învățare activă; Formează la elevi abilități de a face observații, de a colecta, analiza și sintetiza informații și de a formula concluzii.*

27,6% dintre respondenți au menționat că metoda îi motivează să învețe. Învățarea devine mai atractivă atunci când ceva fascinează, elevii văd în ceea ce li se transmite că li se respectă interesele și corespund obiectivelor personale. Elevii sunt încurajați să utilizeze noile tehnologii, care sunt surse bogate de materiale de învățare și pot genera idei și soluții la problemele cu care se confruntă.

Pentru 11,2% dintre respondenți această metodă nu este apreciată pentru că, zic ei, ocupă mult spațiu și ei nu se încadrează în timp.

Itemul 3. Ce tipuri de proiecte vă place să implementați?

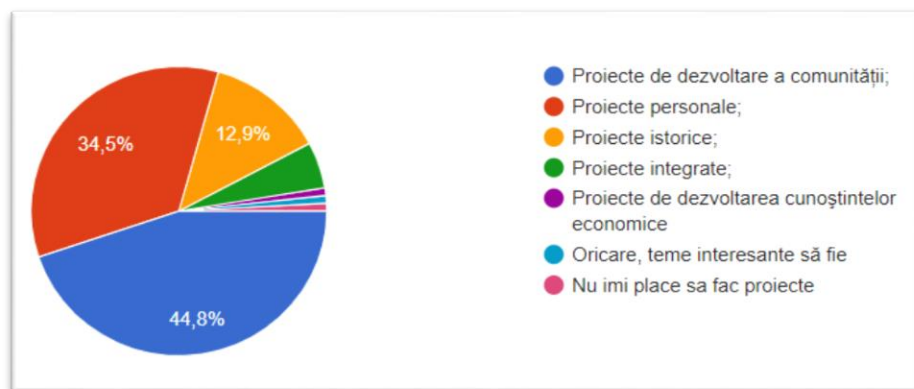


Figura 3. Tipurile de proiecte cel mai des realizate de către elevi.

44,8% dintre elevi au ales *Proiecte de dezvoltare a comunității*. Menirea școlii este să pregătească tinerii pentru viața în comunitate, să educe personalități, să formeze buni cetățeni care apreciază la justa valoare lumea în care trăiesc.

Alte 34,5% dintre elevi realizează proiecte personale și explică că anume școala este inițiatorul unor programe educaționale comunitare ce ar urmări creșterea calității vieții și ar promova valori precum responsabilitatea, cooperarea, participarea, transparența și comunicarea. Elevii activează în comunitate beneficiind de facilități și de resursele disponibile. Pot fi desfășurate lecții la muzeu, bibliotecă, primărie etc. Elevii învață prestând servicii, desfășurând activități în folosul comunității: *de caritate – îngrijirea persoanelor în etate, acordarea de sprijin celor cu nevoi speciale, bolnavilor, orfanilor etc.; ecologice – salubritatea unor zone, reciclarea deșeurilor, reinstaurarea monumentelor etc.; de voluntariat la diferite instituții (bibliotecă, spital, poliție, organizații neguvernamentale etc).*

12,9% dintre elevi preferă proiecte istorice. Proiectele de grup au o rezonanță deosebită în cadrul studierii istoriei locale. În acest caz, drept teme pentru proiectele

de grup pot servi viața și activitatea unor personalități din localitatea de baștină, istoricul și destinul unor edificii culturale, cercetarea unor evenimente din istoria contemporană, cum ar fi holocaustul, foametea, deportările în masă, colectivizarea forțată, cu referință la victime și martori oculari, datini și tradiții caracteristice localității locale. Produsul final ar putea fi mediatizat în presă sau publicat ca ediție aparte. Pot fi realizate investigații istorice prin utilizarea resurselor multimedia și elaborarea unor proiecte de istorie familiale/locale valorificând resursele oferite de istoria orală.

5,2% dintre elevi aleg proiecte integrate. De exemplu, declanșarea și realizarea proiectelor pentru educația ambientală și protejarea mediului prezintă numeroase avantaje: sensibilizarea elevilor față de problemele de mediu din localitatea natală; cercetarea și constatarea la fața locului a diversității și complexității problemelor de mediu; posibilitatea educației ambientale a elevilor în mijlocul naturii; transformarea comportamentelor cotidiene în stiluri de viață ecologice, sănătoase și durabile prin întreținerea unui ambient curat; dezvoltarea unui comportament adecvat; dezvoltarea capacității de comunicare și responsabilizarea față de propria persoană, comunitate, mediu și natură.

Itemul 4. Utilizând metoda proiect, cum vi s-a părut procesul de activitate în comun?

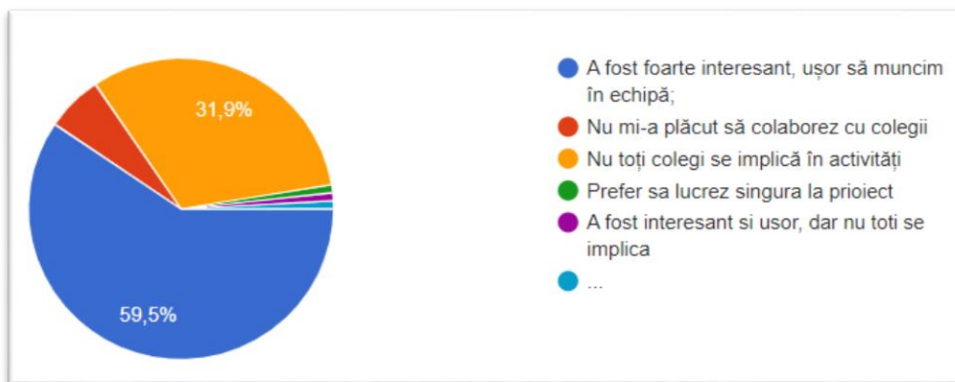


Figura 4. Răspunsurile elevilor cu privire la activitatea în grup în procesul realizării proiectelor

Unui număr mare - 59,5% dintre elevi le-a fost interesant să lucreze în echipă dezvoltându-și abilitățile interpersonale (capacitatea de comunicare, abilitățile ce țin de lucrul în echipă etc.) Se pare că aceasta este metoda cea mai generoasă în acest sens. Aplicând învățarea prin cercetare/investigare, reușim să creăm acele „linkuri” între elevi și elevi, elevi și profesorii lor și implicit elevi și comunitate; în plus, în acest context, părintele își recapătă rolul de supervisor al devenirii propriilor copii, asigurându-le tot instrumentariul necesar. Această metodă presupune implicarea activă și interesată a elevului în atingerea obiectivelor propuse, responsabilizează elevul față de propriul proces de învățare și față de echipă [7].

31,9% dintre respondenți au menționat ca nu toți elevii se implica în acest proces, probabil din lipsa de abilități dar și instrumentar. Multe sarcini îi revin liderului de grup. Trebuie să formăm elevi inovativi care vor utiliza instrumente TIC, specifice vârstei: de la instrumente simple, cum ar fi Point, la instrumente de dezvoltare și de aplicații informatice, regăsite în tehnologia NET. Folosirea internetului, a resurselor on-line, a bibliotecilor virtuale, a comunicării on-line, are implicații pe care societatea în care trăim le solicită: stimulează și dezvoltă potențialul cognitiv multiplu al elevilor (Teoria inteligențelor Multiple, H. Gardner), dezvoltă abilitățile necesare în secolul XXI, contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire de nivel superior (Taxonomia lui Bloom), orientează procesul de instruire către interesele elevilor (predare centrată pe elev) [5].

Itemul 5. *Cum credeți ce discipline pot colabora pentru a crea o experiență de învățare completă?*

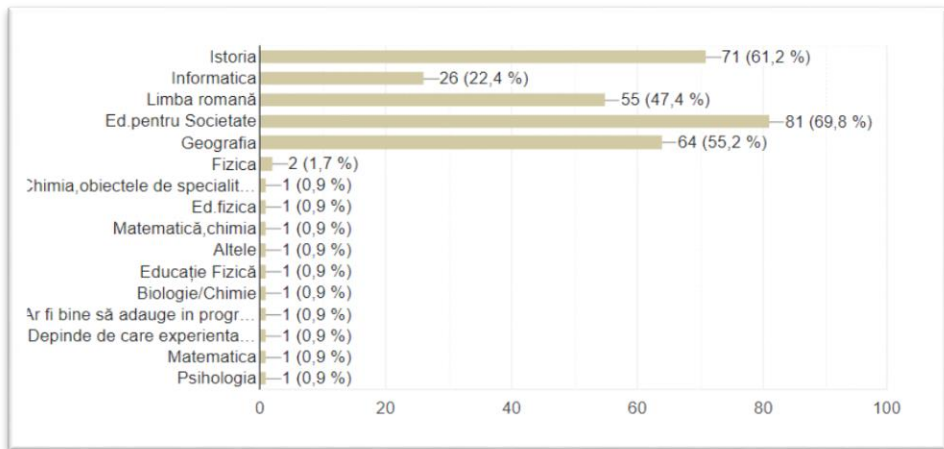


Figura 5. *Opinia elevilor despre disciplinele ce pot colabora între ele pentru a crea o experiență de învățare completă.*

Primul loc îl ocupă **Istoria** (61,2%). Proiectele pe care le realizează elevii la orele de istorie constituie exemple ale puterii de transformare și de modelare a personalității pe care o exercită istoria în calitate de disciplină școlară: puterea de a schimba percepția despre lume, despre evenimentele din trecut și prezent și de a apropia generații. O asemenea abordare a istoriei nu pune accentul pe cantitatea informațiilor învățate, ci pe analiza lor critică, determinând, în acest mod, formarea de competențe și atitudini care ar susține abilitățile sociale de comunicare și relaționare ale tinerilor, în calitate de cetățeni demni ai propriei țări, dar și o înțelegere mai profundă a identității naționale [8].

Informatica/TIC (22,4%) ar putea explica faptul că în cadrul acestei discipline elevii au acces la calculator (chiar și cei care nu au unul acasă).

Limba română (47,4%) ocupă poziția a treia, chiar dacă lectura nu era între activitățile preferate de elevi. Aceasta înseamnă că profesorii de limba română găsesc metodele potrivite pentru a capta interesul elevilor.

Educația pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului, de exemplu, poate fi abordată în cadrul multor discipline școlare, dar și a activităților extrașcolare, în special în cadrul disciplinei Educația pentru Societate (69,8%).

Geografia mediului (55,2%), care cuprinde explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, poate fi realizată prin intermediul proiectelor educaționale sau ecologice, unde pot fi implicați elevi, profesori, dar totodată pot fi stabilite și relații de parteneriate cu autoritățile publice locale, cu biblioteca, cu școala și cu alți reprezentanți ai comunității ce pot contribui nemijlocit la dezvoltarea mediului.

Folosirea chestionarului ca metodă de cunoaștere a elevilor este utilă deoarece, pe baza rezultatelor obținute se constată realitatea din școală, care poate confirma sau infirma ipoteza și poate oferi sugestii pentru îmbunătățirea activității didactice.

În rezultatul examinării datelor chestionarului implementat, putem constata că pentru mulți elevi acest stil de învățare este unul foarte atractiv deoarece derivă din autenticitatea experiențelor. Elevii își asumă rolul și comportamentul celor care lucrează într-un anumit domeniu. Fie că realizează un film documentar despre probleme de mediu din localitate sau elaborează o broșură turistică pentru a evidenția locurile cu semnificație istorică din comunitatea lor, sau realizează o prezentare multimedia despre argumentele pro și contra privind alte probleme din comunitate. În acest context elevii sunt implicați în activități reale, care au semnificație dincolo de sala de clasă sau școală, ce le dă posibilitatea să se confrunte cu realitatea.

Astfel, formulăm următoarele avantaje ale învățării bazate pe metoda proiectului:

- creșterea prezenței la ore, creșterea gradului de încredere în sine și îmbunătățirea atitudinii față de învățare;
- oferirea accesului la o gamă mai largă de oportunități de învățare în sala de clasă, oferind o strategie de implicare a elevilor din medii culturale diverse;
- eficientizarea evaluării și învățării interactive;
- plasarea elevului în situații de cercetare autentice;
- cultivarea responsabilității pentru propria învățare și rezultatele acesteia;
- face posibilă abordarea interdisciplinară și transdisciplinară a temelor;
- asigură implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- consolidarea și valorificarea tehnicilor de activitate intelectuală (de colectare, prelucrare și prezentare a informațiilor);
- stimularea inițiativei și independenței elevilor în activități;
- dezvoltarea competențelor de relaționare, a competențelor de comunicare;
- stimulează creativitatea;
- facilitează dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc.

Pentru profesori această metodă ajută la dezvoltarea profesionalismului și a colaborării cu toți colegii, precum și posibilitățile de a construi relații cu elevii. În plus, mulți profesori apreciază disponibilitatea unui model care se adresează unor categorii diverse de elevi prin existența unei game variate de oportunități de învățare.

În final, menționăm importanța metodei proiectului prin faptul că este o metodă de activare a elevului prin rezolvarea originală a sarcinilor, prin libertatea de alegere și acțiune, prin modalitatea de procesare a informațiilor, oferind un mediu bogat și semnificativ, în care elevii își dezvoltă competențe complexe, inerente funcționării eficiente într-o lume modernă.

Utilizarea metodei proiectului în cadrul activităților didactice va favoriza descoperirea plăcerii de a învăța, și va spori încrederea în propriile forțe care este esențială în formarea personalității elevului.

Referințe bibliografice:

1. CARTALEANU T. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Editura Știința, 2007.
2. CIOLAN L. *Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
3. FRANȚUZAN L. (coord.) *Învățarea școlară: Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Monografie colectivă. Chișinău: IȘE, 2020.
4. IONESCU M. *Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect*. București: Editura Humanitas, 2003.
5. IUCU R. *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom, 2000.
6. JINGA I., NEGRET I. *Eficiența învățării*, București: Editura Editis, 1994.
7. IONESCU M., RADU I. *Didactica modernă*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
8. MUNTEANU I., MUNTEANU M. *Educația pentru dezvoltarea durabilă prin geografie*. În: *Tendențe actuale în predarea și învățarea geografiei*. Vol. 11. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2012.
9. PÂNIȘOARĂ I.-O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom, 2009.
10. <https://iteach.ro/pagina/1106/avantajele-invatarii-bazate-pe-proiecte>

METODOLOGIA ELABORĂRII PROIECTELOR STE(A)M⁵

Ion ACHIRI,

*doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*

ORCID ID: 0000-0002-8874-2329

Abstract: *The article addresses the issue of methodology for developing and implementing STEM/STEAM projects. The analysis of the school curriculum for the subjects in the curricular area Mathematics and Sciences, 2019 edition, regarding the recommended topics for the STE(A)M projects is presented. The technological map of the STEM project "Water in everyday life" is described. The evaluation aspects of the STE(A)M projects are highlighted.*

Keywords: *key competencies; curriculum; STEM/STEAM projects; methodology; elaboration; Technology map; transdisciplinarity; assessment.*

⁵ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27** Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.

Educația STEM (**Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică**) treptat devine o prioritate a învățământului internațional și național actual. STEM reprezintă un concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru domenii: *Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică*. Disciplinele STEM sunt predate integrat, interdisciplinar și transdisciplinar, bazându-se pe legătura cu realitatea, pe observația directă, pe experiment, pe logică, pe experiența copiilor. De aceea, unul dintre obiectivele prioritare ale educației STEM este utilizarea cunoașterii disciplinare într-o abordare integrată, transdisciplinară prin învățarea bazată pe probleme nonstandard și pe elaborarea de proiecte. Ca rezultat, elevii sunt implicați în situații de învățare autentice, semnificative, care includ proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și documentarea. Astfel:

- se dezvoltă gândirea critică și autocritică a elevului;
- se încurajează inovația;
- se dezvoltă capacitatea de a colabora și a comunica eficient cu ceilalți atunci când abordează o problemă și când formulează soluții;
- se produce înțelegerea prin experimentare;
- sporește motivația pentru învățare.

STEAM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) este o nouă abordare a conceptului STEM, ce implică folosirea principiilor STEM împreună cu integrarea tuturor disciplinelor umaniste.

Astfel, în practica educațională, se evidențiază următorul specific al STE(A)M:

1. Se realizează **Educația STEM/STEAM** – adică are loc realizarea orelor STE(A)M incluse în orarul școlii.
2. Pot fi realizate **Activități STEM/STEAM** – realizate de către profesor în cadrul lecțiilor la disciplina pe care o predă.
3. Se realizează **Proiecte STEM/STEAM**- proiecte transdisciplinare, realizate, de regulă în cadrul ariei curriculare Matematică și Științe, cu participarea cadrelor didactice, care predau discipline socioumanistice, Arte etc.

Proiectele STEM/STEAM sunt elaborate în comun cu profesorii care predau disciplinele implicate în realizarea proiectului respectiv. Fiecare dintre acești profesori va acorda asistența necesară elevilor la disciplina respectivă în procesul realizării proiectului. Timpul rezervat pentru realizarea proiectului diferă de la proiect la proiect: de la o săptămână până la două-trei luni.

De exemplu, curriculumul la disciplina Matematica, ediția 2019, propune spre realizare următoarele proiecte STEM/STEAM:

- proiectul STEM „O călătorie imaginară prin Moldova” (clasa a V-a);
- proiectul STEAM „Rapoarte și proporții în pictură și arhitectură” (clasa a VI-a);
- proiectul STEM „Variația caracteristicilor meteo pentru o perioadă de 3 luni în localitatea de baștină” (clasa a VII-a);
- proiectul STEM „Funcții în sport” (clasa a VIII-a);
- proiectul STEAM „Aplicații ale figurilor geometrice în design” (clasa a VIII-a);

- proiectul STEAM „Covorul moldovenesc” (clasa a X-a, profilul real, profilul umanist);
- proiectul STEAM „Matematica în culinărie”(clasa a X-a, profilul umanist);
- proiectul STEM „Aplicarea derivatei în economie” (clasa a XI-a, profilul real);
- proiectul STEAM „Credit pentru casa mea” (clasa a XII-a, profilul real, profilul umanist);
- proiectul STEM „Casa mea de vis” (clasa a XII-a, profilul real, profilul umanist) [1, 2].

Astfel, profesorul de matematică poate propune colegilor din aria curriculară Matematică și Științe spre realizare, proiectele menționate. În practică poate apărea necesitatea realizării și a altor proiecte STE(A)M. Cadrele didactice au dreptul să propună și alte subiecte spre cercetare în cadrul proiectelor STEM/STEAM.

Curriculumul la disciplina Fizică, ediția 2019, propune spre realizare următoarele proiecte STEM/STEAM:

Clasa a VI-a:

- *Instrumente de măsură;*
- *Măsurarea temperaturii.*

Clasa a VII-a:

- *Unități de măsură;*
- *Forțe în natură și tehnică;*
- *Măsurarea presiunii;*
- *Mecanisme simple.*

Clasa a VIII-a:

- *Protecția fonică în viața cotidiană;*
- *Diminuarea poluării cauzate de utilizarea motoarelor termice și/sau a combustibililor elaborați;*
- *Surse alternative de energie;*
- *Economisirea energiei electrice;*
- *Influența câmpului magnetic asupra organismelor vii.*

Clasa a IX-a:

- *Protecția și corecția vederii/„iluzii optice”;*
- *Efectele biologice ale radiațiilor nucleare și protecția contra lor.*

Clasa a X-a:

- *De la „frecvența de pedalare” la viteza de mișcare a bicicletei (Profilul real, Profilul umanistic);*
- *Dependența distanței de frânare a vehiculului de starea suprafeței carosabilului (Profilul real);*
- *Asigurarea stabilității echilibrului în inginerie (Profilul real);*
- *Utilizarea ultrasunetului (Profilul real, Profilul umanistic).*

Clasa a XI-a:

- *Identificarea principalelor surse de poluare a mediului. Măsură de reducere a poluării în orizontul local (Profilul real, Profilul umanistic);*
- *Mijloace de transport electrice (Profilul real, Profilul umanistic);*
- *Aplicații ale curentului electric în diferite medii (Profilul real, Profilul umanistic);*

- *Aplicații ale dispozitivelor semiconductoare și ale circuitelor integrate în industria electrică (Profilul real).*

Clasa a XII-a:

- *Aplicațiile laserului în diferite domenii ale științei, ale tehnicii, ale culturii (Profilul real);*
- *Impactul utilizării tehnologiilor nucleare. Aplicarea unor măsuri de protecție a mediului și a propriei persoane în cazul radiațiilor nucleare (iradierea naturală și artificială) (Profilul real) [8,9].*

Curriculumul la disciplina Chimie, ediția 2019, propune spre realizare următoarele proiecte, care pot fi realizate ca proiecte STEM/STEAM:

Clasa a VIII-a:

- *Apa- miracolul vieții.*

Clasa a IX-a:

- *Apa potabilă din Republica Moldova: prezent și viitor;*
- *Istoria unei monede.*

Clasa a X-a:

- *Reflectarea fenomenului periodicității în natură, societate, în viața cotidiană (Profilul real);*
- *Soluțiile / pH-ul în activitatea cotidiană (Profilul real);*
- *Apele minerale – un depozit variat de ioni (Profilul real);*
- *De la nisip la energie solară (Profilul real);*
- *Om-chimie-mediul (Profilul umanistic);*
- *Apele minerale din Republica Moldova (Profilul umanistic).*

Clasa a XI:

- *Alcanii – ca sursă de energie: avantaje și dezavantaje (Profilul real);;*
- *Gumele de mestecat – produși cu caracter nesaturat (Profilul real);*
- *Ambalajele polimerice – între comoditate și dezastru (Profilul real);*
- *Problemele ecologice/de securitate personală legate de utilizarea arenelor (Profilul real);*
- *De la gazul natural la markere (Profilul real);*
- *Parfumurile: din antichitate până azi (Profilul real);*
- *Aroma-marketingul – tehnologia vânzărilor contemporane (Profilul real);*
- *Planeta în ambalaj de plastic (Profilul umanistic).*

Clasa a XII-a:

- *Fast-food-ul – o necesitate sau un capriciu (Profilul real);*
- *Planeta în ambalaj de plastic (Profilul real);*
- *Valorificarea deșeurilor – o cerință esențială a producerilor contemporane (Profilul real);*
- *Grăsimile și sănătatea personală (Profilul umanistic);*
- *Consumul de hârtie și mediul (Profilul umanistic);*
- *Moda din punct de vedere chimic (Profilul umanistic). [4,5]*

Curriculumul la disciplina Biologie, ediția 2019, propune spre realizare următoarele proiecte STEM/STEAM:

Clasa a VI-a:

- „Vocabularul creativ” cu genericul „În lumea celulelor”(STEAM);
- „Portofoliul creativ” cu genericul „Originalitate prin diversitate (STEAM)”.

Clasa a VIII-a:

- *Sculpturi din plante* (STEAM);
- *Elaborarea fișei ilustrative cu genericul „Analiza caracterelor sexuale secundare în timpul pubertății la fete și băieți”(STEAM).*

Clasa a IX-a:

- *Arborele genealogic al familiei (STEAM).*

Clasa a XI-a:

- *Traseul mesajului nervos (Profilul real, Profilul umanistic)(STEAM).* [6,7].

Curriculumul la disciplina Informatică, ediția 2019, propune spre realizare următoarele proiecte, care pot fi realizate ca proiecte STEM/STEAM:

Clasa a VII-a:

- *Clasa mea;*
- *Școala mea;*
- *Orașul natal/Satul natal;*
- *Să protejăm natura.*

Clasa a VIII-a:

- *Colecție digitală de semne rutiere.*

Clasa a IX-a:

- *Elaborarea fundalului audio pentru evenimentele școlare;*
- *Mixarea semnalelor audio ce provin de la mai multe surse pe durata unui eveniment școlar;*
- *Elaborarea pistelor sonore pentru filmele video ale evenimentelor școlare.*

Clasa a X-a:

- *Crearea unui site („Școala mea”, „Orașul meu”, „Satul natal”, „Magazin”);*
- *Crearea colecției digitale de semne rutiere;*
- *Elaborarea albumelor foto digitale tematice: „Școala mea”, „Localitatea mea”, „Prietenii mei”;*
- *Cartea Roșie în imagini;*
- *Redescoperă localitatea ta în imagini;*
- *Cum mi-am organizat vacanța. Fotoreportaj;*
- *La noi se joacă fotbal!;*
- *Elaborarea albumelor fotodigitale tematice: „Școala mea”, „Localitatea mea”, „Prietenii mei”.*

Clasa a XI-a:

- *Calculatoarele în jurul nostru;*
- *Serviciile Internet disponibile în liceu și la domiciliu;*
- *Montarea filmărilor evenimentelor școlare;*
- *Crearea documentelor Web folosind instrumente HTML.*

Clasa a XII-a:

- *Aplicații pentru crearea și gestionarea bazelor de date;*
- *Efectuarea unui sondaj [10,11].*

În elaborarea proiectelor STE(A)M se va ține cont de parcurgerea următorilor pași:

Pasul I: Problema

Pasul II: Proiectarea/Planificarea

Pasul III: Procesul

Pasul IV: Produsul

Pasul V: Prezentarea.

Pentru realizarea cu succes a acestor 5P și a proiectului în ansamblu e necesar de elaborat **HARTA TEHNOLOGICĂ A PROIECTULUI STE(A)M**.

În continuare vă propunem ca model **Harta tehnologică** a proiectului STEM.
„Apa în viața de zi cu zi” [3]:

➤ **Clasa:** a VII-a - 4-6 echipe a câte 6-8 elevi

(sau Clasele a VII-a - 4-6 echipe a câte 8-10 elevi).

➤ **Obiective:**

1. examinarea calității apei în localitatea de baștină;
2. evidențierea problemelor din localitatea de baștină referitoare la apă;
3. elaborarea unor modele de filtre pentru apă;
4. elaborarea unor recomandări privind soluționarea problemelor referitoare la apa din localitatea de baștină.

➤ **Domenii:** Fizică, Chimie, Biologie, Matematică, Informatică, Geografie, Istorie, Medicină, Inginerie.

➤ **Colaboratori:** profesorii de matematică, fizică, chimie, biologie, informatică, limba și literatura română, istorie, geografie.

➤ **Consultanți invitați:** ingineri, tehnicieni, medici, părinți.

➤ **Produse finale:**

- componenta chimică a apei;
- reprezentări grafice;
- recomandări pentru majorarea calității apei;
- modele de filtre pentru apă;
- propuneri pentru sisteme de aprovizionare cu apă;
- propuneri pentru sisteme de canalizare;
- propuneri pentru folosirea rațională a apei;
- evidențierea importanței apei pentru sănătatea personală.

➤ **Tehnologii:** utilizarea camerei video, calculatorul, Internetul, filtre, ustensile ș.a.

➤ **Perioada realizării proiectului:** 2 luni.

➤ **Prezentarea rezultatelor:**

- Activitate desfășurată, în baza scenariului elaborat, în mod festiv după ore, utilizând prezentări Power Point, modele, grafice, experimente, scenete literare, poezii, poeme dedicate apei etc.
- Echipele vor prezenta produsele, rezultatele obținute juriului format din cadre didactice, ingineri, medici, tehnicieni, specialiști în domeniul respectiv.

➤ **Evaluarea în cadrul proiectelor STEM/STEAM:**

Evaluarea proiectului se face în raport cu următoarele criterii:

- *validitatea proiectului* vizează gradul în care acesta acoperă unitar și coerent, logic și argumentat tema propusă;

- *completitudinea proiectului* se reflectă în felul în care au fost evidențiate conexiunile și perspectivele interdisciplinare ale temei, competențele și abilitățile de ordin teoretic și practic și maniera în care acestea servesc conținutului științific;
 - *elaborarea și structurarea proiectului* în ceea ce privește acuratețea, rigoarea și coerența demersului științific, logica și argumentarea ideilor, corectitudinea concluziilor;
 - *creativitatea* vizează gradul de noutate pe care-l aduce proiectul în abordarea temei sau în soluționarea problemei;
 - *calitatea produsului obținut și eficiența acestuia*;
 - *prezentarea și susținerea publică a proiectului*.
- a) Pentru **realizarea în grup** a proiectelor transdisciplinare de tipul STEM/STEAM elevii **nu trebuie să fie apreciați cu note**. Se recomandă aprecierea lor în stilul competițiilor sportive - ocuparea locurilor I, II, III etc., cu înmânarea medaliilor, diplomelor, cupelor ș.a.
- Participarea la astfel de proiecte ar trebui să producă **doar plăcere** elevilor, cadrelor didactice, părinților etc.
- b) În cazul **realizării individuale** a proiectului STE(A)M elevul poate fi apreciat **cu note în sistemul de 10 puncte**.

În concluzie, menționăm că elaborarea și realizarea proiectelor STEM/STEAM contribuie eficient la majorarea calității educației și la fortificarea interesului elevilor pentru învățare. Transdisciplinaritatea, ca paradigmă educațională, poate fi implementată și prin intermediul proiectelor STE(A)M.

Referințe bibliografice:

1. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Curriculumul național. Matematică. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău, 2020. ISBN 978-9975-3438-7-9.
2. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Curriculumul național. Matematică. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Editura Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3438-6-2.
3. ACHIRI I. *Matematica și educația STE(A)M: aspecte transdisciplinare*. In: Materialele Conferinței științifice internaționale *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. pp.25-29. ISBN 978-9975-76-356-1.
4. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al republicii moldova CURRICULUM NAȚIONAL CHIMIE CLASELE VII-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020. Disponibil: [Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_liceu_ro.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_liceu_ro.pdf)
5. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL CHIMIE CLASELE X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/biologie_gimnaziu_ro.pdf
6. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL BIOLOGIE CLASELE VI-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_gimnaziu_ro.pdf

7. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL BIOLOGIE CLASELE X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/biologie_liceu_ro.pdf
8. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL FIZICĂ CLASELE VI-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_gimnaziu_ro.pdf
9. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL FIZICĂ. ASTRONOMIE CLASELE X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_liceu_ro_0.pdf
10. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL INFORMATICĂ CLASELE VII-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_gimnaziu_ro_0.pdf
11. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova CURRICULUM NAȚIONAL INFORMATICĂ CLASELE X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare Chișinău, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_liceu_ro_0.pdf

EXAMINAREA EFECTELOR EDUCAȚIEI STE(A)M ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR LA EDUCABILI⁶

Nadejda CAZACIOC,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0002-1086-633X

Ileana Simona ȘEREMET,
profesoară,

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Căușeni

ORCID ID: 0000-0002-5806-5909

Abstract: *New school reforms, movements and initiatives, such as modernizing education, come with the global development of technologies and labor market demands. STEAM education is nothing more a creative response of the educational field to the needs of the XXIst century. The article includes a research carried out in 2 high schools in the Republic of Moldova, which aimed to implement the STEAM concept in geography and chemistry classes and analyze the effects of this educational concept on the formation of competencies in learners.*

Keywords: *Education STE(A)M; Science; Society; Technology, skills.*

Educația STEAM are ca scop formarea viitorilor specialiști ca persoane care gândesc științific, critic, sunt creativi și productivi, indivizi care îi acceptă pe ceilalți așa

⁶ Articol realizat în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.27*, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare.

cum sunt, respectă drepturile omului, apreciază oamenii ca ființe umane, sunt responsabili pentru țara și societatea în care cresc, considerat în acest context - „bine educat”, și astfel, profesorii sunt cei care joacă un rol important în dezvoltarea țării sub toate aspectele - având misiunea să creeze aceste personalități. Formarea potențialilor profesori calificați reprezintă la moment unul dintre cei mai importanți factori - *determinanți* pentru reconstrucția materialului pe care îl vor predă elevilor și societății în ansamblu. În acest context, conceptul educațional STEAM are ca scop echiparea potențialului cadrelor didactice cu aptitudini care îi vor ajuta să rezolve problemele cu care se confruntă, să se dezvolte științific și academic, să-și antreneze elevii ca fiind indivizi echilibrați din punct de vedere mental, spiritual și emoțional. Prin urmare, profesorii trebuie să fie echipați corespunzător cu cunoștințe și abilități în știință, tehnologie, inginerie, educație matematică, arte și, în același timp, să posede potențialul de a demonstra legătura logică dintre viață și școală [8]. „Educația STEAM” se axează pe elementele interdisciplinare care îmbină armonios știința, tehnologia, ingineria, matematica precum și arta [9], cu scopul de a învăța elevii să se adapteze cerințelor pieței muncii și la necesitatea actualizării cunoștințelor profesionale dar și la schimbarea rapidă a vieții sociale. Educația STEAM vizează o nouă paradigmă educațională al cărui concept didactic se bazează pe experiența interdisciplinară, situațională, pe cercetare, cooperare, practică și inovație, toate împreună definind caracteristicile de bază ale acesteia.

Educația STEAM încurajează parteneriatele între cadrul de învățare formal și non-formal în urma cărora elevii pot câștiga experiență și încredere prin colaborare pentru proiectarea, dezvoltarea și co-livrarea activităților de învățare fiind bazate nu doar pe standardele educaționale ci și pe cele sociale. În cadrul conceptual STEAM, se promovează investigațiile bazate pe realitatea societății și provocările din lumea înconjurătoare, se motivează implicarea elevilor în cercetări de laborator, centre de cercetare sau zone sociale publice [1]. Acest stil al învățării îi provoacă pe elevi să depășească granițele sălii de clasă în căutarea soluțiilor inovatoare astfel, conectarea directă a educabililor la problemele din lumea reală, îi motivează spre rezolvarea acestora. Se promovează învățarea diferențiată oferind elevilor posibilitatea de a-și selecta sarcini în dependență de potențialul pe care îl posedă.

Metode și materiale

Ne-am propus în anul de studii 2021-2022 să implementăm conceptul educațional STEAM în procesul de predare – învățare – evaluare în 2 licee din Republica Moldova: IPLT Ștefan Cel Mare și Sfânt s. Taraclia, r. Căușeni și IPÎ LT Mihai Eminescu orașul Căușeni. În cercetare au fost incluși 240 de elevi care au studiat disciplinele chimie și geografie. Actul educațional în ambele licee a fost axat în mare parte pe 3 metode de învățare care sunt conexe educației STEAM, și aici facem referință la:

- studii de caz [6] - care pornesc din realitatea trăită de educabil,
- problematizare [4] - care permite poziționarea educabilului în centrul problemei stabilite drept reper al învățării,
- proiecte STEAM [5] - care au menirea să stabilească conexiuni logice între materia studiată și problemele din realitatea educabilului.

De asemenea, elevii au participat la diverse concursuri naționale, precum: „Tânărul cercetător” [2, 3, 7] organizat de Universitatea de Stat din Tiraspol și internaționale, precum: „Chimia – prieten sau dușman” organizat de Universitatea din București și Concursul „Diversitate culturală în spațiul geografic european” organizat de Asociația Cultural-Științifică „Pleiadis” Iași, România – unde au avut oportunitatea de a-și demonstra competențele dobândite pe parcursul anului de studiu.

Rezultate și discuții

Principalul factor al acestei cercetări a fost „*educabilul*” și „*formarea de competențe*”, de aceea ne-am propus să analizăm viziunea elevilor, după un an de implementare a conceptului educațional STEAM, la disciplinele de studiu chimie și geografie, care sunt punctele forte și punctele slabe ale acestui concept didactic. La finele anului de studii pentru a stabili impactul conceptului educațional STEAM asupra formării competențelor la educabili am propus elevilor un chestionar.

Din analiza rezultatelor chestionarului final deducem că aprecierea disciplinelor chimie și geografie a sporit considerabil, chestionarul inițial a scos în evidență aprecieri scăzute a acestor două discipline de către elevi, dacă la început de an școlar elevii apreciau în medie disciplina geografie cu note cuprinse între 6,4-7,00 la finele anului școlar aprecierea disciplinei a crescut până la 8,7, la fel, o creștere dinamică a aprecierii elevilor se observă și la disciplina chimie unde avem note cuprinse între 6,1 și 6,9, iar la finele anului aprecierea disciplinei a crescut vizibil până la 8,5.

Analiza răspunsurilor oferite de către elevi în chestionar ne vorbește despre faptul că în viziunea elevilor elementul de bază a conceptului educațional STEAM ce favorizează traseul lor de învățare este: „*Învățarea aplicativă*” – care le permite să constătineze legătura logică dintre conținuturile curriculare și problemele din viața reală, acest lucru fiind afirmat de către 24% din respondenți. Alți 22% din elevii chestionați se expun asupra faptului că o importanță majoră pentru educația STEAM o au „*Elementele de interdisciplinaritate*”- care îi ajută să traseze corespondențe directe între disciplinele de studiu și le demonstrează legătura directă dintre materii, or problemele cotidiene nu se rezumă doar la analiza monodisciplinară, oricum necesită implicarea cunoștințelor dobândite în cadrul mai multor discipline de studiu. 29 de elevi care reprezintă 12% din eșantionul de cercetare s-au expus asupra faptului că important pentru ei este: „*Învățarea personalizată*”, deoarece ritmul propriu de învățare și elaborarea propriului traseu de dezvoltare le permit o automodelare a personalității în armonie cu potențialul pe care îl posedă, iar asta înseamnă că sunt capabili să se dezvolte individual, fără să piardă din motivare, ajungând din urmă alți colegi (*figura 1*).

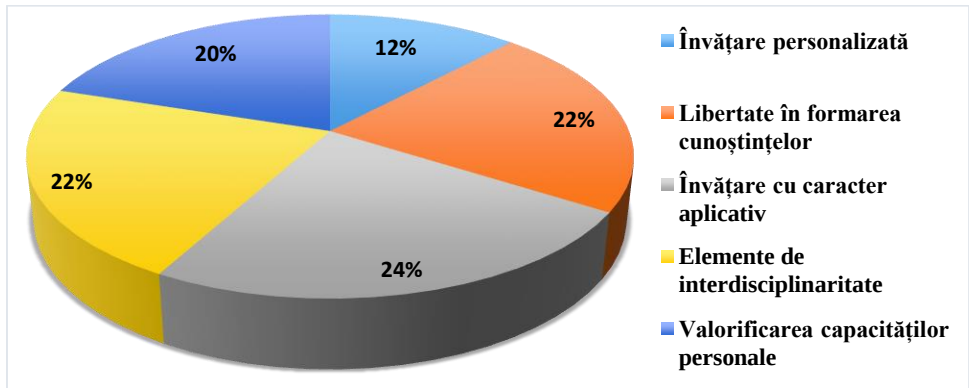


Figura 1. Elemente ale conceptului STEAM care în viziunea elevilor favorizează învățarea

Elevii apreciază înalt modul de formare a competențelor axat pe abordarea STEAM, aici au posibilitatea să își demonstreze acele laturi ale personalității care îi avantajează și favorizează, aceștia își dezvoltă mai ușor capacitățile cognitive prin antrenarea abilităților forte pe care le posedă. Din răspunsurile elevilor la chestionarul propus deducem că acest lucru se datorează:

- Multitudinii de experiențe de învățare cu caracter aplicativ – pe care le-au avut pe parcursul anului școlar.
- Libertății de alegere a traseului de formare a cunoștințelor.
- Elementului de interdisciplinaritate – pe care s-a axat demersul didactic.
- Posibilității de valorificare a capacităților personale – oferite de către cadrele didactice.
- Stilului de învățare personalizat – aplicat în timpul orelor și proiectelor.

Aplicarea elementelor interdisciplinare în învățare nu face decât să le demonstreze că viața nu este o materie unidisciplinară, prin intersidisciplinaritate ei înțeleg că o problemă are mai multe fațete, și că un puzzle este complet doar atunci când îi punem ultima piesă.

Chestionarul a avut și scopul de a stabili nivelul de atracție al elevilor față de conceptul educațional STEAM integrat în învățământ odată cu modernizarea Curriculei în 2019. În urma prelucrării rezultatelor, deducem că 43% din respondenți, ceea ce se echivalează cu un număr de 103 elevi, afirmă că „în mare măsură” sunt atrași de conținuturile curriculare ce sunt predate din perspectiva educației STEAM (figura 2). Alți 89 elevii ceea ce reprezintă 37% din respondenți se expun asupra faptului că pentru ei este important „în foarte mare măsură” ca conținuturile curriculare să fie axate pe abordările conceptuale STEAM.

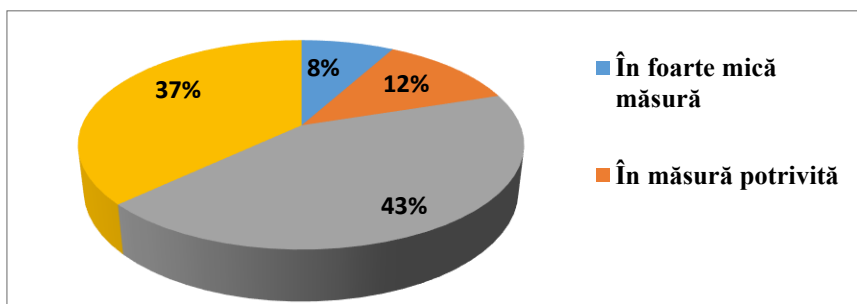


Figura 2. Nivelul de atracție al elevilor față de conținuturile curriculare axate pe conceptul educațional STEAM

Datorită răspunsurilor oferite din chestionar, constatăm că marea majoritate a educabililor susțin procesul de învățare axată pe abordarea STEAM, deoarece 80% din eșantionul de cercetare se expun asupra faptului că sunt atrași „în mare măsură” și „în foarte mare măsură” de elementele învățării propuse în contextul STEAM (figura 2). Pentru elevi e important să conștientizeze faptul că ceea ce învață la ore le va fi util și pot să aplice noile cunoștințe în viața de zi cu zi.

Tot în cadrul acestui chestionar ne-am propus să analizăm cum percep elevii dependența metodelor de învățare și formarea cunoștințelor, pentru aceasta, am propus educabililor întrebarea: „În ce măsură considerați că, metodele didactice utilizate de către profesor influențează gradul de înțelegere al conținutului predat?”. Prin urmare, am descoperit faptul că elevii sunt de acord cu ipoteza cercetării noastre care afirmă că înțelegerea conținutului curricular este dependentă direct de metodele didactice utilizate. Din cei 240 de elevi implicați în cercetare, 39% susțin că „în foarte mare măsură” pentru ei sunt importante metodele pe care le utilizează profesorul în momentul când realizează demersul didactic (figura 3), tot aici trebuie să menționăm că 34% susțin „în mare măsură” această idee. Deși există și alți 11% din elevi care afirmă că pentru ei nu există o dependență între metodele de predare și înțelegerea conținuturilor curriculare sau dacă ea este atunci e „în foarte mică măsură”.

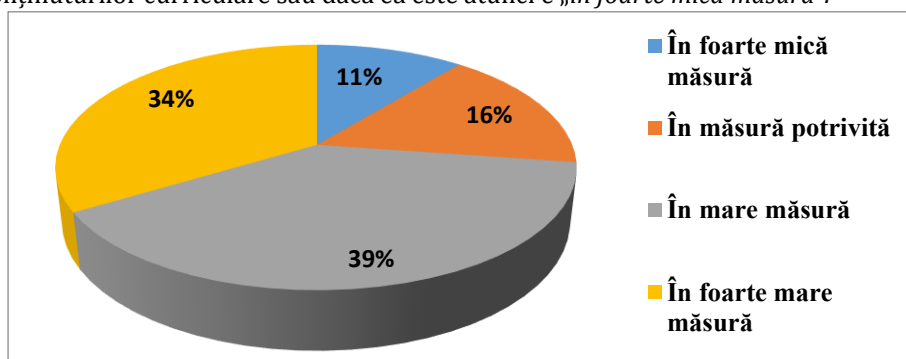


Figura 3. Viziunea elevilor despre dependența metodelor didactice de înțelegere a conținutului predat

Din argumentarea răspunsului de către elevi desprindem următoarele idei:

- ✓ Metodele pe care le utilizează profesorul la lecție sunt cheia către învățare.
- ✓ Tehnica de lucru a profesorului și metodele pe care le utilizează pentru a ne predă temele noi sunt foarte importante pentru formarea noastră.

- ✓ Nu putem să învățăm doar cu tabla și creta, e importantă diversificarea metodelor, mai ușor de înțeles materia prin aplicarea de proiecte.

O altă întrebare care a scos în evidență eficiența implementării conceptului educațional STEAM pentru formarea competențelor specifice disciplinei chimiei și geografiei la elevi a fost: „*Considerați eficient în procesul de formare a cunoștințelor implementarea conceptului educațional STEAM?*”. Elevii au avut opțiunea de a alege variantele „Da”, „Nu”, „Nu pot să mă expun”. Astfel, 73% din elevii incluși în cercetare s-au pronunțat cu „Da” și doar 6% din ei ne vorbesc despre faptul că pentru ei „Nu” este eficientă învățarea axată pe elementele conceptului educațional STEAM (figura 4).

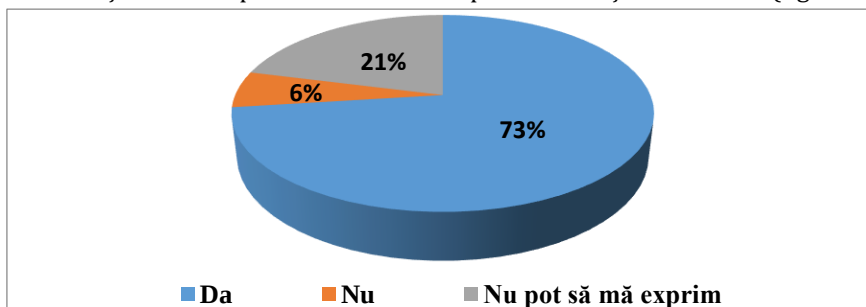


Figura 4. Viziunea elevilor despre eficiența conceptului educațional STEAM în formarea cunoștințelor

De asemenea, foarte important pentru noi a fost să verificăm cum a influențat conceptul educațional STEAM asupra formării și dezvoltării personalității elevului, cum conceptul a schimbat viziunea copiilor despre viață, dacă i-a ajutat sau nu în rezolvarea unor probleme, iar la final de chestionar am propus elevilor întrebarea: „*Ce a schimbat educația STEAM în viața voastră?*”, desigur că complexitatea răspunsurilor depinde de treapta de studiu a elevilor, am obținut răspunsuri mai complexe și mai argumentate la liceu și răspunsuri mai simple la elevii claselor a 7-a, printre ele se enumeră:

- ✓ Proiectele în care am fost încadrați ne-au demonstrat că în viață totul este legat de ceea ce învățăm la școală, toate materiile sunt importante.
- ✓ În acest an am descoperit lucruri minunate care m-au învățat că fiecare picătură de cunoștințe e importantă, nu doar chimia dar și alte discipline trebuiesc învățate, căci pentru a soluționa o problemă avem nevoie de mai multe cunoștințe.
- ✓ În care fiecare zi a fost o nouă provocare să descopăr ceva nou, nu doar la geografie dar la toate disciplinele, astfel am înțeles că e important să înveți și să știi să aplici cunoștințele pe care le ai în practică.
- ✓ Viața este o școală care nu te întreabă ce lecție ai avut azi, dar îți dă o problemă pe care tu trebuie să o rezolvi, din ce ai învățat.

Îmbinarea conexă a tuturor conceptelor, noțiunilor, procedurilor și abilităților de cercetare din cadrul proiectelor, au valorificat armonios cunoștințele elevilor dobândite în cadrul mai multor discipline, reușind astfel, să aprofundeze multiplele valențe interdisciplinare, cu implicarea integrată a științelor, tehnologiilor, matematicii, ingineriei și artelor.

Educația STEAM, vine să descopere în elevii acel mic Harry Potter pe care îl cunoaște fiecare din noi și care este mereu în căutare, mereu în cercetare și studiu, mereu în aplicare acelor cunoștințe dobândite pe parcurs. Utilizând acest concept educațional în activitatea didactică, am descoperit elevi dornici de carte, elevi care doresc să învețe și sunt motivați spre noi cunoștințe, noi descoperiri, iubesc să cerceteze și să lucreze braț la braț cu colegii, să își împărtășească rezultatele, aici rolul nostru ca profesori devine secundar, doar ca ghid care stă în umbră și răspunde acelor „De Ce”- uri apărute pe parcurs. Această abordare a învățării permite dezvoltarea personalității elevului nu prin constrângere, ci din contra le dezvoltă noi calități și oportunități către viitor.

Rezultatele obținute au demonstrat creșterea randamentului școlar la elevii din eșantionul experimental, față de cei din eșantionul de control. Prin aplicarea metodelor de instruire, de la egal la egal, s-a observat schimbarea atitudinii față de învățare a elevilor din eșantionul experimental, precum și o cooperare foarte bună, o dezvoltare a creativității acestora, reflectată în produsele obținute.

Avantajele acestei cercetări s-a datorat faptului că dezvoltă interesul elevilor, îi activează în procesul propriei cunoașteri; elevii interacționează între ei pentru a găsi cele mai bune soluții; elevii capătă deprinderi practice, modalitate excelentă de a pune în practică cunoștințele acumulate la alte discipline, prin contactul direct cu realitatea. Astfel, putem defini proiectele de cercetare STEAM ca fiind acele „unelte didactice” care stimulează dezvoltarea competențelor și aptitudinilor necesare vieții.

Referințe bibliografice:

1. ALLINA B. The development of STEAM educational policy to promote student creativity and social empowerment. In: *Arts Education Policy Review*, 119(2), (2018), pp. 77-87.
2. ARNAUT G., VERSTIAC D., VERDÎȘ L. [et. al.] Chimia din spatele ciocolatei. In: *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă*, 2022, pp. 25-27.
3. BÂTCA M., JALBA A., CAZACIOC N. Apă curată – viață salvată. In: *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă. Tânrul cercetător*. Ediția 9, Vol.3, 19-20 martie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 35-38. ISBN 978-9975-76-389-9.
4. CAZACIOC N., ȘEREMET I. S., COROPCEANU E. Abordări conceptuale STE(A)M axate pe probleme interdisciplinare. In: *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă*, 2022, pp. 168-175.
5. CAZACIOC N., ȘEREMET I. S. Formarea competențelor de investigare interdisciplinară, ca abordare inovativă în cadrul proiectelor STEAM. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*. Vol. 2, 2021, pp. 126-131.
6. CAZACIOC N., ROTARI V. Concepția STEAM în activitățile de cercetare din sistemul educațional. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice. Didactica științelor exacte*. Vol. 1, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 301-305. ISBN 978-9975-76-382-0.
7. POTÎNGĂ I., PROCOPENCO M. E., ȘEREMET I. S. Misterele scoarței terestre. In: *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă. Tânrul cercetător*. Ediția 9, Vol.3, 19-20 martie 2022. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, pp. 197-199. ISBN 978-9975-76-389-9.

8. QUIGLEY C. F., HERRO D., KING E. [et al.] STEAM designed and enacted: understanding the process of design and implementation of STEAM curriculum in an elementary school. *Journal of Science Education and Technology*, 29(4), 2020, pp. 499-518.
9. WATSON A. D., WATSON G. H. Transitioning STEM to STEAM: Reformation of engineering education. *Journal for Quality and Participation*, 36(3), 2013, pp. 1-5.

INTEGRAREA ARTELOR ÎN PROIECTE STEAM⁷

Marina MORARI,

cercetător științific superior, doctor în științe pedagogice,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-0300-6403

Abstract: *In the article, arguments are made for reconfiguring learning from the perspective of integrating the arts into STEAM projects. The definition of the concept "integration of arts", the total participation of the individual in communication with art, the integrative functions of arts in the learning process, the integrative nature of spiritual intelligence in the act of learning through arts, the values of arts as a means of learning in STEAM lessons are developed. Interdisciplinary learning with the arts enhances the experience of meaning-making and contributes to the achievement of key competencies.*

Keywords: *interdisciplinarity, the integration of the arts in the learning process, learning based on interdisciplinarity, learning through STEAM projects, spiritual intelligence, the total participation of the individual in communication with art, the values of the arts.*

În una din cele mai vechi instrucțiuni pentru instituțiile de învățământ general „*Cinq mémoires sur l'instruction publique*” [9, p.30], care datează din anul 1791, elaborată de filosoful și matematicianul Nicolas de Condorcet, se insistă asupra recunoașterii dreptului egal dintre arte și celelalte discipline școlare. Nu există altă cale în dezvoltarea prosperă a societății decât calea prin care se reduce inegalitatea accesului la artă și cultură. Din timpuri imemorabile, artele au făcut parte din modul în care învățăm, percepem, înțelegem și exprimăm experiența lumii în care trăim. Pluralitatea contemporană a „muzicilor” din societate necesită o redefinire a relației dintre promovarea muzicii în comunitate și educația muzicală formală în școală și clasă. Academicianul britanic Keith Swanwick [15, pp. 105-106], de renume internațional în pedagogia muzicii, psihologia performanței și experiența muzicală, avansează câteva idei esențiale procesului de învățare: „Muzica este o formă de discurs simbolic. În centrul său se află procesul metaforei care are loc în trei moduri: tonurile sunt transformate în „melodii” sau gesturi; gesturile evoluează în noi structuri/ forme; aceste structuri pot da naștere la experiențe semnificative în legătură cu istoriile noastre personale și culturale” [idem]. Aceste trei transformări metaforice sunt audibile prin straturile elementelor muzicale observabile care dau naștere la *idei* (sensuri), *expresie*, *formă* și *valoare*. Datorită naturii sale metaforice, arta generează

⁷ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27**

Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.

reflexivitate culturală și poate fi reprezentată/ interpretată/ produsă exclusiv într-un mod creativ. De aici rezultă trei principii esențiale pentru procesul de învățare: (1) grija pentru muzică ca discurs (în actul de receptare), (2) grija pentru discursul muzical al elevilor (în actul de interpretare), (3) grija pentru inspirație muzicală (în actul de creație). În același sens, o educație dedicată experienței muzicale va reuni toate cele patru straturi ale discursului muzical.

Integrarea artelor este un termen complicat, fără un sens universal. Explorarea integrării artelor presupune un proces dinamic de îmbinare a artelor cu o altă disciplină(e) în încercarea de a deschide un spațiu de incluziune în predare, învățare și experiență. De-a lungul ultimelor decenii artele au fost plasate în centrul ideilor noi referitoare la restructurarea curriculum-ului școlar. Cercetări care expun beneficiile artelor asupra învățării elevilor au atras atenția reformatoarelor educaționale. Artele au suferit o transformare lentă de la a fi o activitate distractivă în timpul liber la un subiect esențial cu beneficii semnificative în formarea/ dezvoltarea personalității elevilor. Este dovedit, că prin arte se promovează participarea activă (Goldberg, 2005), educația prin arte ajută la predarea eficientă în diferite stiluri de învățare (Rabkin și Redmond, 2004) și stimulează creativitatea și autoexprimarea (Boyd, 1980). În plus, artele pot stimula gândirea critică, pot ajuta la formarea cetățenilor activi și influențează pozitiv dezvoltarea și învățarea copilului (Stokrocki, 2005).

Integrarea artelor și educația artistică, sunt leagare în mod pozitiv și consecvent de creșterea angajamentului, a motivației și a persistenței elevilor în activitățile muzical-artistice (Asbury & Rich, 2008; Deasy, 2002; Fiske, 1999; Hetland et al., 2007; Stevenson & Deasy, 2005). Învățarea artelor este participativă și activă și necesită ca elevii să interacționeze cu conținutul și materialele didactice folosind atât corpul, cât și mintea. Acest mod de a învăța îi implică pe elevi, oferindu-le multe modalități de a înțelege și de a-și exprima cunoștințele, viziunea, interiorul. Artele pot implica elevii care nu sunt de obicei atinși prin metode tradiționale de predare, inclusiv cei reticenți și cei cu dificultăți de învățare (Deasy, 2002; Fiske, 1999). De fapt, copiii care participă frecvent la arte se consideră ca fiind mai de succes din punct de vedere academic decât cei care participă rar la arte (Burton, Horowitz, Abeles, 1999). Atunci când artele sunt folosite pentru a crea un cadru de referință pentru învățare, elevii pot face conexiuni semnificative între ei, cu ei înșiși, cu lumea lor trăită și cu alte domenii de conținut (Burton et al., 1999; Fiske, 1999; Hetland et al., 2007; Stevenson & Deasy, 2005), pentru că devin „agenți ai propriei lor învățări”. Elevii sunt adesea mai dispuși să-și asume responsabilitatea și să dea direcție pentru propriile experiențe de învățare (Deasy și Stevenson, 2005). Pe măsură ce elevii experimentează cu diferite forme și procese de artă, ei învață să își asume riscuri prin explorare și să dezvolte abilități de gândire flexibilă.

Învățarea prin proiecte STEAM presupune o abordare interdisciplinară [3, p. 125] prin alinierea tendințelor firești ale elevilor de a da sens experienței lor și de a integra ceea ce știu într-un model de acțiune sau „image de ansamblu” a lumii. Influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută mai holistic

atunci, când elevii pot descoperi coerența artelor cu alte aspecte ale experienței lor școlare. 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 [1, p. 16], 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. Elevii competenți la nivel global înțeleg pământul ca un sistem: înțeleg bine contextele locale, sunt familiarizați cu problemele stringente care definesc vremurile noastre. Subiectele educației globale pot deveni teme cross-curriculare în procesul de învățământ [1, pp.14-15]. Prin urmare, înțelegerea lumii ca atare necesită abordări atât disciplinare, cât și interdisciplinare. Artele și activitățile artistice, prin natura lor, au funcție integratoare în dialogurile și tradițiile culturale [8]. Jonathan Barnes leagă strâns educația muzicală de situații cross-curriculare din viața reală. El vede muzica ca un mod de comunicare în toate culturile, care leagă toate activitățile culturale și crede că lumea poate fi înțeleasă cu adevărat doar prin combinarea și confruntarea diferitelor sisteme de gândire.

Învățarea bazată pe interdisciplinaritate cu artele îmbunătățește experiența de a crea sens. Rezultatele instruirii bazate pe arte au dovedit creșterea flexibilității și abilităților de gândire la nivel superior [18]. Artele sunt unice în educație, deoarece susțin o anumită zonă analitică de cunoaștere [16] și pot fi aplicate și ca procese de investigare senzitivă, intuitiv-intelectuală [6]. Învățarea artelor este o pedagogie conectată cu reflexivitate și praxis și de-a lungul procesului, și în rezultatele acestuia. 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 [11]. Procesul de învățare trebuie să exercite funcția de „restaurator de reactivare senzorială prin expresia artei și muzicii” [5] - o chestiune de sustenabilitate pentru întreaga umanitate. Or, anume implicarea complexă a resurselor individului construiesc calitatea unei „relații facilitante” (concepția profesorului C. Cucos) în reconfigurarea procesului de învățare. Cercetătorul Widorsk Dagmar [17] afirmă că învățarea de succes la lecțiile de artă se realizează atunci, când elevul este implicat emoțional și începe să gândească. Acest lucru este, de obicei, declanșat de experiențe active, semnificative și relevante, bazate pe subiecte importante pentru viața interioară. *Funcția intergatoare prin participarea totală a individului* se manifestă prin faptul că artele/ muzica nu sunt doar un instrument care ajută la învățarea altor materii, ci deține un aspect fundamental al ființei umane, o „comunicare prin descoperire” în cel mai adevărat sens al cuvântului

și un mijloc de a exprima lucruri imposibil de descris în cuvinte. „Construirea unor punți de legătură, conlucrarea mai multor paradigme explicative, articularea puterii minții cu alte facultăți umane pot reface ceva din comprehensiunea funciară a omului privită ca un tot, ca un continuum de stări ce se combină pentru ca el să cunoască, să acționeze și să valorizeze universul ce îl înconjoară” [4, p.60].

Avansăm conceptul de *participare totală a individului în comunicarea cu arta*, având în vedere implicarea tuturor sferelor personalității în actul artistic:

- 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) și analiza anumite elemente de limbaj artistic - **sfera senzitivă**;
- abilitatea de a gândi și crea/ re-crea imaginea artistică - **sfera cognitivă**;
- familiarizarea și 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. La debutul fiecărui proces de învățare se stabilește contextul în care elevii răspund emoțional la opera de artă. Receptivitatea emoțională la opera de artă este considerată element constituent, fundamental artistismului. Prin urmare, până nu s-au conectat elevii emoțional la opera de artă, își pierde valoarea orice informație/ cunoștință despre aceasta. Totodată, menționăm despre cinci activități principale ale ființei umane: fizică, vitală, mentală, psihică și spirituală - recunoscute ca fiind fundamental holistice. Fiind interrelaționate, ele necesită cultivare individuală și colectivă [19]. Astfel, participarea totală a individului în comunicarea cu arta este o abordare cuprinzătoare a întregii persoane.

Cel mai bun mod de a asigura lecții autentice pentru procesul educațional STEAM este cu o listă simplă de căutare. Dezvoltăm căutări de integrare a artelor, cu accent și intenție diferită. De exemplu, dacă prin știință se cere elevilor să „demonstreze” ceva, atunci prin conținuturi de artă se va cere elevilor să-și „aplice” abilitățile, aceasta poate fi un indicator al unei posibile conexiuni intenționate. Orice lecție STEAM se bazează pe întrebare, rezolvarea problemelor și învățarea bazată pe procese. De fapt, aceasta este una dintre caracteristicile distinctive dintre Arts Integration și STEAM. Deci, atunci când doriți să realizați educația STEAM în sala de clasă, acordați atenție deosebită întrebării esențiale și procesului din jurul explorării sale. Ori de câte ori este utilizată o lecție STEAM, este imperativ ca conținutul artistic să fie selectat în mod intenționat și să fie predat cu integritate și nu în serviciul celui alt conținut. Realizarea de conexiuni semnificative nu este doar un bonus. Crearea de conexiuni oferă oportunități de carieră și aplicații utile din lumea reală. Astfel, învățarea STEAM este o

modalitate prin care elevii înțeleg că ceea ce fac în sala de clasă contează - ceea ce învață, creează și aplică are posibilități și oportunități reale.

Pentru învățarea STEAM veritabilă, elevii trebuie să aibă instruire directă în abilitățile și procesele artistice. Educația STEAM nu se poate întâmpla dacă elevii nu explorează tehnici artistice, creațiile artiștilor și compozitorilor, abilitățile pentru a crea, a răspunde, a interpreta/ prezenta și a se conecta prin artă la cunoaștere/ învățare. Lecțiile STEAM pot avea loc în sala de artă sau muzică, dar se pot desfășura și în sala de matematică sau științe. Învățarea STEAM este un proces de aplicare, care permite elevilor să creeze sens pentru ei înșiși și pentru alții. Așa cum subliniază Susan Riley [13], „Școala nu trebuie să fie un loc, ci mai degrabă o stare de spirit care folosește artele ca pârghie pentru creșterea explozivă, conexiunile socio-emoționale și fundația pentru inovatorii de mâine... astăzi!”. Georgette Yakman a definit acest model de învățare în 2006 ca STEAM. Este semnificativ faptul că fiecare domeniu/ disciplină promovează nevoia elevilor de a dezvolta competențele, care să-l facă suficient de alfabetizați în disciplină, pentru a putea continua să se adapteze și să manifeste capacitatea de a transfera cunoștințele dintr-un domeniu în altul, în temeiul unei alfabetizări funcționale. O altă perspectivă de învățare interdisciplinară este constructivismul, o teorie de învățare bazată pe probleme și proiecte, învățare prin investigație, învățarea autentică, contextuală și experiențială, învățare colaborativă și comunitară etc. Momentul de vârf în piramida învățării STEAM îl constituie abordarea holistică.

Prin artă „apar acele lucruri a căror formă se află în spirit”, a subliniat Aristotel. Artele în procesul de învățare STEAM construiesc conexiuni prin intermediul **inteligenței spirituale**, modelând lumea interioară a personalității elevilor și construind punții de legătură dintre lumea interioară și cea exterioară. Are loc o sincronizare a inteligențelor multiple în actul de învățare.

Există un șir de argumente prin care argumentăm necesitatea integrării artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM: (1) cunoașterea artei nu poate fi decât act de interiorizare; (2) experiențele artistice ale vieții interioare pot modela/ edifica persoana umană; (3) pentru conceperea unui impact pozitiv al artelor în procesul de învățare este important de practicat *reflexiunea in-actu* (care există în procesul actului de creație/ receptare) și *post-actum* (care există după producerea acestuia), deoarece nu numai actul artistic, ci și reflexiunea artistică aduce contribuție la învățare; (4) inteligența spirituală (SQ) este un element integrator în actul de cunoaștere artistică, care reunește, mobilizează și transformă toate tipurile de inteligență pe care le avem; (5) caracterul metacognitiv al competențelor artistice circumscrie aplicarea unor strategii de succes [12, p. 201-219].

Integrarea artelor în procesul de învățare STEAM nu se realizează pentru efecte exterioare, ci, mai cu seamă, pentru a transforma **cunoașterea prin artă într-o experiență interioară**, deoarece: cunoașterea și descoperirea reprezintă etapele succesive ale înțelegerii; interiorul uman pune întrebări, caută explicații, relaționează, se identifică (mereu se construiește, se modelează, se edifică); manifestă cuprinderea senzorial-afectivă și meditația sufletească/ reflexiunea; construiește judecata din partea intelectului în raport cu scara propriilor valori spirituale.

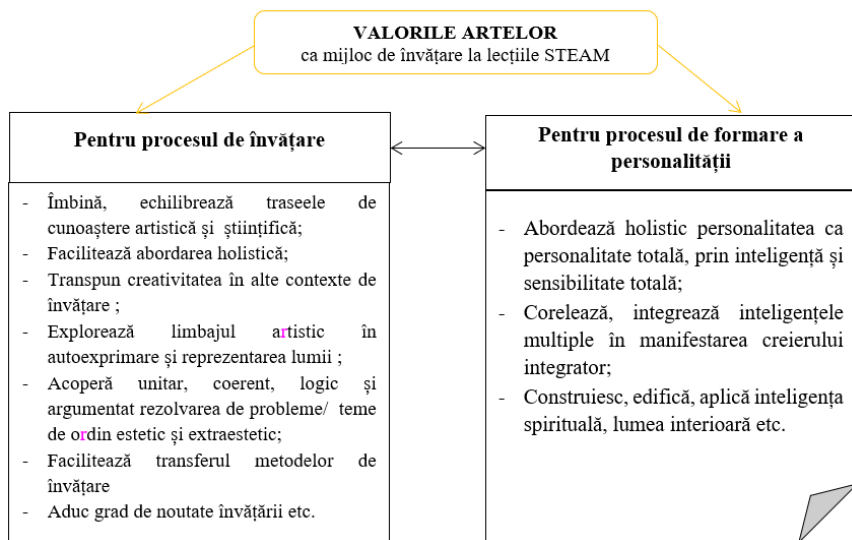


Figura 1. Valorile artelor ca mijloc de învățare la lecțiile STEAM.

Scopul holistic al învățării este dezvoltarea mai completă a capacităților umane în toate sferele vieții. În definirea **educației holistice** identificăm prioritatea spiritualului prin caracterul etern asupra materialului. Personalitatea educabilului este, mai presus de toate, un suflet care are propriul său obiectiv și obiectivele care să contribuie la realizarea acestui fapt. Educația holistică constă în capacitatea de a răspunde la diversele stiluri de învățare și nevoilor de evoluție ale ființei umane.

În praxiologia educației identificăm următoarele aspecte privind integrarea muzicii în educația STEAM:

- abordarea tuturor nevoilor educabilului din punct de vedere emoțional, fizic, intelectual, spiritual și al relațiilor cu ceilalți;
- construirea de relații pozitive cu sine, cu ceilalți și cu mediul;
- dezvoltarea mai completă a capacităților, abilităților umane în toate sferele vieții;
- stabilirea parteneriatelor pentru învățare dintre copii, familii și comunități;
- punerea în funcțiune a unor modalități eficiente de corelare a diferitelor tipuri de conținuturi ale educației formale în aria educației nonformale și informale;
- colaborarea, respectul reciproc al tuturor actorilor procesului educațional.

Managementul clasei nu este posibil fără relații bune. Învățarea în baza proiectelor STEAM impune un anumit spirit de comunicare în clasa de elevi.

Comportamentul și relațiile membrilor unei clase merg mână în mână. Acestea pot fi deseori sporite într-un mediu activ de învățare. Pedagogul are nevoie de strategii specifice pentru a gestiona o varietate de comportamente în sala de clasă. Pot fi elaborate anumite valori, în jurul cărora se construiește comunicarea. Iată, de exemplu, câteva reguli de învățare în clasa STEAM: În această clasă împărtășim, ne iubim, râdem și ne dezvoltăm; Suntem cu toții împreună în asta, Suntem cu toții buni; Cu toții putem avea succes.

Există mai multe „puzzle” ale managementului clasei în realizarea procesului de învățare STEAM: Timpul și spațiile de tranziție; Aranjamentele de mobilier; Gestionarea consumabilelor; Crearea grupurilor de lucru; Spații individuale de lucru; Gestionarea comportamentelor.

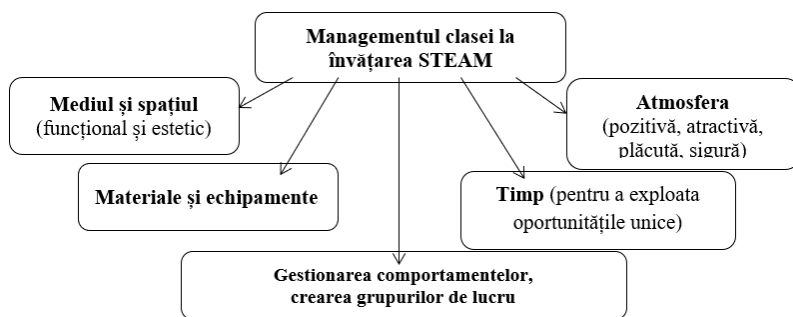


Figura 2. Componentele managementului clasei la învățarea STEAM

În procesul de formare a cadrelor didactice cu privire la învățarea în baza lecțiilor/ proiectelor STEAM este util de avut în vedere răspunsul la următoarele întrebări:

- Definirea distinctă a învățării STEM, STEAM și învățării integrate, inclusiv diferențele și asemănările fiecărei strategii;
- Selectarea unităților de competență din Știință, Tehnologie, Arte, Matematică, care sunt aliniate și îmbunătățesc reciproc învățarea prin implicarea elevilor;
- Construirea unor serii de lecții STEAM autentice și riguroase în ceea ce privește implicarea cognitivă individuală a elevilor;
- Elaborarea unor fișe tehnologice, proiecte, trasee de învățare, în care se conturează o mare varietate de căi pe care elevii le-ar putea explora la lecțiile STEAM (vezi Anexa 2);
- Proiectarea evaluării care măsoară echitabil stăpânirea unităților de conținut pentru fiecare finalitate proiectată;
- Crearea unor resurse de facilitare a datelor care implică profesorii și elevii în reflecțiile unei experiențe de învățare STEAM și schițarea următorilor pași în creșterea elevilor;
- Explorarea principiilor designului și oferirea exemplelor de moduri în care proiectele didactice pot fi implementate cu succes pentru lecția STEAM;

În rezultatul implementării modelelor de învățare prin proiecte STEAM, formulăm câteva concluzii despre importanța acestora:

- Necesitatea realizării cooperării dintre diferite discipline, respectând legăturile fiecăreia;
- Implicarea unui anumit grad de integrare (legătură) dintre diferite domenii de cunoaștere;
- Utilizarea unui limbaj comun pentru diferite discipline (terminologie, metode etc.);
- Solicitarea învățării integrate, când se pune accent nu pe conținutul învățării, ci pe anumite competențe;
- Transferul metodelor de predare/ învățare/ evaluare dintr-o disciplină în alta;
- Debordarea limitelor unei discipline;
- Atingerea finalităților inter- și transdisciplinare raportate la profilul absolventului.

Referințe bibliografice:

1. BOIX MANSILLA V. Assessing student work at disciplinary crossroads. In: *Change: The Magazine of Higher Learning*. 37(1), 2005, pp. 14-21.
2. BOIX MANSILLA V., JACKSON A. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. New York: Editor Evan Omeroso, 2011. 136 p. Disponibil: <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
3. CSLOVJECSEK M., ZULAUF M. *Integrated Music Education: Challenges of Teaching and Teacher Training*. Conference proceedings. Peter Lang Publishers, Berna, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2018, p. 125 418 p. ISBN (PDF) 9783035104752.
4. CUCOȘ C. *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Editura Polirom, 2008, 222 p. ISBN 978-973-46-1038-9.
5. EISNER Elliot. <https://ed.stanford.edu/news/elliott-eisner-champion-arts-education-dead-80>
6. GOLDBERG M. *Integrating the Arts: An Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings*, 3rd Edition. London: Pearson, 2006, 288 p. ISBN-13: 978-0205433803.
7. GOLDBERG M. *Integrating the Arts: An Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings*, 3rd Edition. London: Pearson, 2006. 288 p. ISBN-13: 978-0205433803.
8. *Integrated Music Education: Challenges of Teaching and Teacher Training*. Conference proceedings. Edited by Markus Cslovjeseck and Madeleine Zulauf. Peter Lang Publishers, 2018. 418 p. ISBN (PDF) 9783035104752.
9. KERLAN A. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2004. 186 p. ISBN (PDF) 978-2-7637-9350-4.
10. KERLAN A. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2004. 186 p. ISBN (PDF) 978-2-7637-9350-4.
11. MELLO R. When pedagogy meets practice: Combining arts integration and teacher education in the college classroom. *Arts and Learning Research*, 20(1), 2004, p. 135-163.
12. MORARI M. Conceptual Framework for Non-Algorithmic Education in STEAM Education: Toward Metacognitive Strategies. In: Railean, E., Elci, A., Elci, A. (Eds.). *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*. Hershey, USA: IGI Global, 2017, pp. 201-219. 282 p. ISBN13: 9781522522188.
13. RILEY Susan. <https://artsintegration.com/what-is-steam-education-in-k-12-schools/#whysteam>

14. SCURTULESCU D., SCURTULESCU F. *Calea transcendențială a muzicii*. București: Ararat, 2000, 160 p. ISBN: 973-9310-50-8.
15. SWANWICK K. *Teaching music musically*. USA and Canada: Routledge, 2011, pp. 105-106 128 p. ISBN 9780429234965.
16. WAGNER B. J. *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. 312 p. ISBN-13: 978-0325000763.
17. WIDORSK D. Interdisciplinarity Based on a Deep Understanding of Disciplinarity: Benefits for Students' Self Development. In: *Integrated Music Education: Challenges of Teaching and Teacher Training*. Conference proceedings. Peter Lang Publishers, 2018, p. 195.
18. WOLFE P. *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2001. 249 p. ISBN 9781416610670.
19. ZULASKI J.A. Complete Integral Education: Five Principal Aspects. California Institut of Integral Studies (CIIS). In: *Integral review*, July 2017, Vol. 13, No. 1, pp. 20-30 Disponibil: <https://integral-review.org/a-complete-integral-education-five-principal-aspects/>

ASPECTE PRIVIND ÎNVĂȚAREA ÎN BAZĂ DE PROIECT LA ARIA CURRICULARĂ EDUCAȚIA SOCIOUMANISTĂ ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE⁸

Viorel BOLDUMA,
cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID: 0000-0003-2111-3701

Abstract: *In this article, the learning process in the Sociohumanist. Education curriculum area was analyzed in the view of the teaching staff. The study comprised the analysis of a questionnaire composed of 7 questions with reference to the learning process in the Sociohumanist Education curricular area.*

After the analysis, it was found that most of the teachers interviewed use the project method. The contents addressed are transdisciplinary, interdisciplinary, multidisciplinary. The most popular types of applied projects are: the research of the history of the locality, social projects, group projects. For students, what motivates them the most in project-based learning is both the grade and the opportunity to research, to develop critical thinking. The application of the project method is effective in the learning-teaching process within the socio-humanistic curricular area.

Key words: *socio-humanistic curricular area, teaching staff, project, teaching-learning.*

Necesitatea secolului XXI constă în abordarea unui nou stil de educație, care să fie adaptat provocărilor cu care ne confruntăm și identificarea acelor metode de predare – învățare, care îl face pe elev să învețe, să înțeleagă cele învățate, pentru a putea aplica ulterior cunoștințele în viața.

Învățarea bazată pe proiecte, apărută la sfârșitul secolului al XIX-lea sub influența cercetărilor lui J. Piaget în domeniul psihologiei dezvoltării, se bazează pe ideea că un individ își construiește cunoștințele pe baza experienței [1].

⁸ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27** Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.

După cum susține și I. Cerghit, „din multiplele tehnologii educaționale abordate în contextul învățării centrate pe cel ce învață învățarea prin cooperare, metoda proiectului, învățarea pe niveluri, „portofoliul elevului” și-au dovedit eficacitatea pe parcursul a mai mulți ani în diferite țări ale lumii” [2].

Subliniem faptul că, atât Curriculumul la *Istoria românilor și universală* din anul 2019 [3], cât și Curriculumul la disciplina *Educație pentru societate* [4], rezervă un număr suficient de ore privind procesul de învățare în bază de proiect.

Prin urmare, a fost realizat un chestionar anonim ce vizează procesul de învățare prin proiect la aria curriculară *Educație socioumanistă*,

Prezentăm în continuare rezultatele obținute în urma prelucrării datelor chestionarului în viziunea cadrelor didactice, evidențiind rezultatele obținute pe fiecare întrebare inclusă în chestionar, acestea fiind însoțite de imagini ale prelucrării datelor și de unele comentarii laconice ale rezultatelor.

Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 102 cadre didactice, profesori de istorie și educație pentru societate. Cadrele didactice sunt din mediu urban și rural, din republicii Moldova, ciclul gimnazial și liceal.

Chestionarul a cuprins 7 întrebări cu referire la procesul de învățare prin proiect la aria curriculară Educație socioumanistă . O parte dintre itemii chestionarului au vizat răspunsuri scurte sau selectarea unei variante de răspuns la alegere, iar 2 itemi au avut caracter deschis pentru a oferi posibilitatea obținerii unor răspunsuri cât mai individualizate la obiectul evaluării.

Itemul 1. Considerați Proiectul o metodă eficientă de învățare ?



Figura 2. Răspunsurile cadrelor didactice privitor la eficiența învățării în bază de proiect.

Răspunsurile la această întrebare ilustrează clar care sunt accentele pe care le pun cadrele didactice în procesul de predare-învățare. Astfel, din răspunsurile primite la prima întrebare și reprezentate grafic în figura de mai sus, se observă clar că 99% din numărul total de cadre didactice intervievate consideră că învățarea în bază de proiect este o metodă eficientă de învățare, iar 1% nu știu, adică nu sunt siguri de acest fapt.

Itemul 2. Cât de des aplicați metoda proiectului la disciplina pe care o predăți:

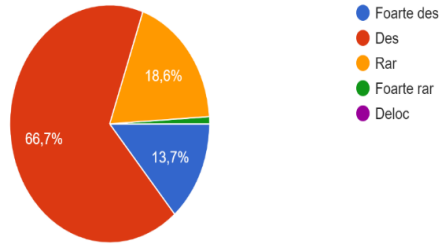


Figura 3. Răspunsurile cadrelor didactice cu privire la cât de des aplică metoda proiectului la disciplina predată.

Cea mai mare parte a profesorilor înțeleg corect schimbarea de accent ce s-a produs în ultimii ani dinspre predare spre învățare. Astfel, 66,7% dintre cadrele didactice intervievate folosesc des metoda proiectului, foarte des fiind folosită de 13,7%, rar și foarte rar, metoda proiectului e folosită doar de 18.6% dintre cadrele didactice intervievate.

Itemul 3. La implementarea metodei de învățare prin proiect conținuturile abordate sunt:

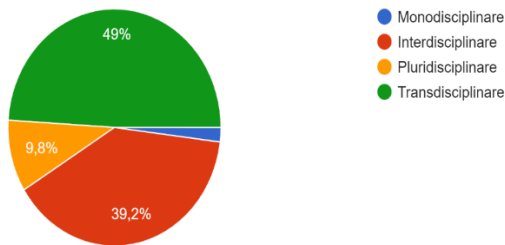


Figura 4. Răspunsurile cadrelor didactice privitor la conținuturile abordate în cadrul învățării în bază de proiect.

Vedem că 49% dintre cadrele didactice au răspuns că o parte dintre conținuturile abordate sunt transdisciplinare, iar alte 39, 2 % sunt interdisciplinare și doar 9.8% - pluridisciplinare.

Itemul 4. Ce metode folosiți cel mai des pentru a integra cunoștințele din aria curriculară sociumanistă?

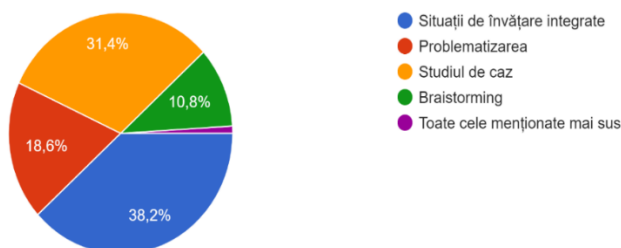


Figura 5. Răspunsurile cadrelor didactice privind metodele folosite cel mai des pentru a integra cunoștințele din aria curriculară socioumanistă.

Observăm că 38,2% dintre cadrele didactice intervievate folosesc situații de învățare integrate, iar 31,4% - studiul de caz. Alte 18,6 %, respectiv 10,8% folosesc problematizarea, respectiv brainstormingul pentru integrarea cunoștințelor din aria curriculară socioumanistă.

Itemul 5. Cât de des folosiți situații de învățare integrată în cadrul disciplinei predate?

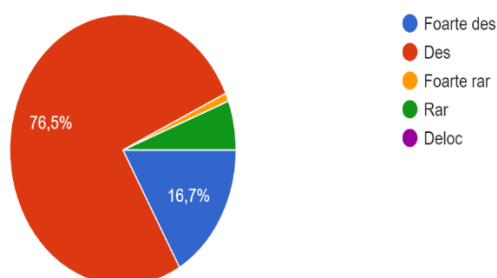


Figura 6. Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea cât de des folosesc situații de învățare integrată în cadrul disciplinei predate.

În urma intervierii cadrelor didactice am stabilit că 76,5% folosesc des în cadrul orelor situații de învățare integrate, iar 16,7% le utilizează foarte des. Doar 7,8% rar le folosesc.

Itemul 6. Ce tipuri de proiecte implementați la disciplina Educația pentru societate și Istorie?

Întrebarea a fost deschisă, solicitând răspunsuri individualizate, tocmai pentru a dispune de o cunoaștere și înțelegere cât mai largă a conceptului de proiect, tipuri de proiecte folosite de cadrele didactice.

Astfel, în urma analizei răspunsurilor la această întrebare, s-a constatat că absoluta majoritate a cadrelor didactice intervievate implementează în cadrul disciplinelor sus menționate diverse tipuri de proiecte. Cel mai des sunt folosite:

- Proiecte de cercetare, atât individuale cât și de grup, la nivel de clasă și instituție, comunitate;

- Proiecte STEM/STEAM;
- Proiecte interdisciplinare, de exemplu: „Monumente ale naturii din epoca antică-defileul Ciuntu”;

- Proiecte pluridisciplinare;
- Proiecte eTwinning;
- Proiecte de parteneriat educaționale naționale și transnaționale.

Referindu-ne la tematicile proiectelor, ele sunt diverse. Astfel, la disciplina Istoria românilor și universală cele mai multe țin de proiecte ce vizează istoria și patrimoniul localității, Genocidurile secolului XX, Deportările din RSSM, Holocaustul, personalitățile locale etc.

În ceea ce privește tipurile de proiecte aplicate de profesori la Educația pentru societate, ele sunt:

- Proiecte de voluntariat;
- Proiecte ecologice;
- Proiecte comunitare;
- Proiecte privind identificarea și soluționarea problemelor publice locale etc.

Itemul 7. Ce îi motivează pe elevi cel mai mult în activitatea de învățare în bază de proiect?

Conform răspunsurilor cadrelor didactice, prezentăm mai jos cele mai relevante motivații ale elevilor în activitatea mai sus menționată:

- Nota;
- Posibilitatea de a-și expune propriul punct de vedere, orice produs este acceptat și apreciat pozitiv, problemele dificile se rezolvă în echipă, fiecare participant în realizarea proiectului se simte valoros și important;
- Lucrul în echipă;
- Posibilitatea de a-și valorifica abilitățile;
- Învățarea reciprocă, colaborarea, cooperarea, învățarea prin descoperire, aprecierea înaltă;
- Creșterea gradului de încredere în sine, îmbunătățirea atitudinii față de învățare, dezvoltarea colaborării și comunicării între elevi, implicarea tuturor elevilor, utilizarea tehnologiilor digitale;
- Activitatea de cercetare, munca în echipă, posibilitatea de a alege modalitatea de prezentare a produsului, utilizarea TIC în realizarea proiectului;
- Activitățile non formale în cadrul proiectului, lucrul în echipe, colaborarea, fiecare are însărcinări care corespund intereselor și capacităților pe care le au și astfel se simt utili etc.

Aceste răspunsuri demonstrează că metoda proiectelor stimulează învățarea autentică în contexte reale, îi angajează personal pe elevi, dezvoltă solidaritatea de grup și implicarea în schimbări sociale la nivelul comunității [6].

Analizând viziunea cadrelor didactice de la disciplinele ariei curriculare Educație sociumanistă, deducem următoarele:

99% din numărul total de cadre didactice intervievate consideră că învățarea în bază de proiect este o metodă eficientă de învățare, iar 80,4 % dintre cadrele didactice intervievate folosesc des metoda proiectului; 49% dintre cadrele didactice au răspuns că conținuturile abordate sunt transdisciplinare, iar alte 39,2 % - interdisciplinare și doar 9,8% - pluridisciplinare; 38,2% dintre cadrele didactice intervievate folosesc situații de învățare integrate, iar 31,4% - studiul de caz, alte 18,6 %, respectiv 10,8% folosesc problematizarea, respectiv brainstormingul pentru integrarea cunoștințelor din aria curriculară sociumanistă; 76,5% folosesc des în cadrul orelor situații de învățare integrate, iar 16,7%, le utilizează foarte des.

Totodată, subliniem că majoritatea cadrelor didactice intervievate folosesc în cadrul procesului de învățare în bază de proiect: proiecte de cercetare a istoriei localității, proiecte sociale, proiecte de grup.

La fel, menționăm că pe elevi cel mai mult îi motivează în cadrul învățării în bază de proiect atât nota, cât și posibilitatea de a căuta singuri, de a cerceta, de a studia.

Învățarea pe bază de proiecte este un model didactic care îi implică pe elevi în activități de investigare a unor probleme obligatorii și au drept rezultat obținerea unor produse autentice. Proiectele destinate să sporească oportunitățile de învățare ale elevilor pot varia foarte mult în ceea ce privește conținutul și aria acoperită și pot avea loc la diferite discipline de învățământ.

Prin urmare, învățarea prin proiecte asigură posibilitatea abordării interdisciplinare și transdisciplinare a conținuturilor curriculare care este o cerință a postmodernității în educație.

Astfel, putem considera că aplicarea metodei proiectului este eficientă în cadrul procesului de învățare-predare, ce va asigura promovarea practicilor integrate în context inter/transdisciplinar în cadrul ariei curriculare *Educație sociumanistă*.

Referințe bibliografice:

1. ACHIRI I., FRANȚUZAN L. et. al. *Modele de reconfigurare a procesului de învățare*. Aria curriculară Matematică și Științe. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2022. 91 p. ISBN 978-9975-56-977-4.
2. BRIȚCHI A. *Strategia învățării pe bază de proiect – condiția eficienței învățământului simultan*. In: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, 2015, nr. 3, p. 195-203
3. CERGHIT I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006. 315 p.
4. Curriculumul la Istoria românilor și universal, Chișinău 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/iru_liceu.pdf.
5. Curriculumul la disciplina Educație pentru societate, Chișinău 2018. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps_liceu_2018-08-14_curriculum_ghid.pdf.
6. GLOBU N. *Învățarea prin proiecte în cadrul disciplinei dezvoltarea personală*. In: Buletinul Științific al Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul: Științe Umaniste №. 2 (10), 2019, p.11-115. ISSN 2345-1866.
7. FRANȚUZAN L. (coord.) *Învățarea școlară: Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. Monografie colectivă. Chișinău: IȘE, 2020. 399 p. ISBN 978 9975 48 184 7.

STUDIU EXPERIMENTAL PRIVIND EFICIENȚA STRATEGIILOR DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA FIZICĂ

Viorel BOCANCEA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-7055-678X

Abstract: *One of the current requirements of modern society is the training of specialists capable of working in the STEM field. This requirement imposes some changes in the continuing education of physics teachers. The article presents the changes carried out in the education program in physics and the results of the experimental study on the effectiveness of strategies for reconfiguring the learning process in physics. As a result of the survey of 83 physics teachers, it was found that the proposed changes are accepted by the vast majority of survey participants.*

Keywords: *reconfiguration of the learning process, training teachers, STEM education, STEM projects*

Studiile cercetătorilor la nivel mondial [1, 2] pun accent pe adaptarea conținuturilor curriculare, identificarea și implementarea strategiilor didactice inovative, specifice abordării STEM în educație. Conceptul STEAM depășește educația formală din școli și ajută elevii să înțeleagă conceptele abstracte prin diverse experimente și jocuri, totul într-un mod proactiv și distractiv, ajungând pe un tărâm al creativității și imaginației. Activitățile de acest gen permit explorarea deschisă și investigarea, identificarea problemelor de rezolvat și găsirea soluțiilor potrivite. Cu cât sunt mai multe simțuri implicate în procesul de dobândire a achizițiilor, cu atât mai ușor își vor aminti ceea ce au învățat. Când elevii construiesc, creează și explorează, învățarea are sens pentru ei. Experiența acumulată la realizarea proiectelor STEAM aduce adaptarea la viața reală. Totodată, acestea au condus la solicitarea intensă pe piața muncii a cadrelor didactice care să fie capabile să integreze rezultatele cercetărilor în practica educațională. Formarea continuă a cadrelor didactice joacă un rol esențial în impactul asupra educației noii generații, de care depinde viitorul societății. Una din cerințele actuale ale societății moderne este pregătirea specialiștilor capabili să activeze în domeniul STEM. Această cerință impune unele remanieri în programele de formare inițială și continuă a viitorilor profesori de fizică. Anume lor le revine misiunea să realizeze prevederile abordării STEM în educație prin implicarea elevilor în activități STEM. De exemplu, un profesor bine format poate organiza, coordona și dirija activitatea de planificare și realizare a proiectelor STEM, incluse în curriculumul disciplinar. Prin urmare, acest subiect trebuie să fie prezent în programele de formare continuă a cadrelor didactice. Prezintă interes problema integrării corecte a strategiilor educaționale pe care se bazează reconfigurarea procesului de învățământ la fizică.

În conformitate cu Metodologia de elaborare a programelor de formare continuă [3], în programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic la Fizică [4] sunt incluse 4 module:

- Probleme actuale ale didacticii Fizicii – 75 ore/ 300 ore;

- Psihopedagogie – 45 ore/180 ore;
- Tehnologii informaționale și comunicaționale în educație – 15 ore/60 ore;
- Dezvoltare profesională – 15 ore/60 ore;

Observăm că modulul 1 „Probleme actuale ale didacticii Fizicii” este cel mai voluminos, în care ar fi cazul să se integreze elementele de reconfigurare a procesului de învățământ la fizică. Acest modul conține un volum de 300 ore (75 ore contact direct 225 lucru individual), care presupun formarea continuă a profesorilor în domeniul didacticii fizicii. Aici se regăsesc conținuturi curriculare, precum:

- Tendințe și orientări în didactică;
- Proiectarea didactică;
- Tehnologii didactice moderne;
- Abordări actuale în evaluare;
- Aspecte ale abordării diferențiate bazate pe utilizarea soft-urilor în procesul de studiere a științelor exacte în gimnaziu și liceu;
- Utilizarea tablei interactive Smart Board la orele de matematică, fizică și informatică;
- Aspecte ale conexiunilor interdisciplinare la matematică, fizică și informatică;
- Aspecte actuale în formarea și dezvoltarea conceptelor fizice. Prevenirea conceptelor eronate;
- Strategii inovative în procesul de învățământ la orele de fizică;
- Utilizarea experimentului fizic școlar în formarea competenței de investigație științifică;
- Mijloace moderne ale experimentului fizic școlar;
- Utilizarea laboratorului digital Neulog în procesul de învățământ la fizică;
- Probleme actuale ale organizării activităților extracurriculare la fizică.

Analizând acest program, constatăm faptul că lipsec tematicile ce țin de formarea cadrelor didactice în cheia strategiilor crosscurriculare care vizează integrarea curriculară a conținuturilor, inserția conceptului educațional STEM. În urma analizei conținuturilor s-a decis să se reducă numărul de ore pentru tematicile sus numite, unele fiind înlocuite cu alte subiecte. De exemplu:

- Aspecte ale realizării proiectelor STEM/STEAM la matematică, fizică și informatică;
- Formarea și dezvoltarea conceptelor fizice într-un demers integrativ;
- Utilizarea experimentului fizic școlar într-un demers investigativ;
- Metode de rezolvare a problemelor cu conținut integrativ.

În aceeași ordine de idei, ar fi bine să se ofere exemple concrete și modele practice de reconfigurare a învățării conform abordării STEM. Astfel de exemple se conțin în ghidul elaborat în cadrul proiectului [5]. Iar produsul final al acestor conținuturi ar fi cazul să reprezinte un proiect STEAM cu elemente interdisciplinare axate pe învățarea experiențială.

Pentru a consulta opinia destinatarilor acestui program, a fost elaborat un chestionar pentru profesorii de fizică (suport hârtie și varianta electronică Google forms). Chestionarul a fost propus la 83 profesori de fizică. În rezultatul analizei

răspunsurilor la întrebările din chestionar, s-a obținut următoarele distribuții (Tabelul 1):

Tabelul 1. Distribuția răspunsurilor la întrebările chestionarului privitor la conținuturile programului de formare continuă la fizică.

Întrebarea/ Calificativul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media
Apreciați necesitatea studierii următoarelor unități de conținut în cadrul modului <i>Probleme actuale ale didacticii fizicii la cursurile de formare continuă</i> :											
1. Aspecte ale realizării proiectelor STEM/STEAM la matematică, fizică și informatică						2	3	6	15	57	9,47
2. Utilizarea soft-urilor în procesul de studiere a științelor exacte					1	2		6	14	60	9,53
3. Utilizarea dispozitivelor interactive la orele de matematică, fizică și informatică					1	2		5	13	62	9,56
4. Formarea și dezvoltarea conceptelor fizice într-un demers integrativ Prevenirea conceptelor eronate			1		2		3	7	10	60	9,45
5. Strategii inovative în procesul de învățământ la orele de fizică					1		2	5	9	66	9,65
6. Utilizarea experimentului fizic școlar într-un demers investigativ					2		1	1	9	70	9,66
7. Mijloace moderne ale experimentului fizic școlar				1		1		5	11	65	9,62
8. Utilizarea laboratoarelor digitale în procesul de învățământ la fizică					2	1	3	9	13	55	9,37
9. Metode de rezolvare a problemelor cu conținut integrativ					3	1		4	16	59	9,59

Calificativele acordate la subiectul 1 denotă un interes sporit față de realizarea proiectelor STEM/STEAM la fizică. Acestea reprezintă un element de noutate în ediția a patra a Curriculumului de fizică [6]. La fel de solicitat este subiectul 2 despre utilizarea soft-urilor în procesul de studiere a științelor exacte. Interesul față de acest subiect a crescut în legătură cu necesitatea organizării procesului de învățământ în regim on-line din cauza pandemiei. Utilizarea dispozitivelor interactive la orele de

fizică (subiectul 3) la fel se bucură de interes, deoarece în ultimii ani au apărut și alte dispozitive, care au aceleași funcții ca și tabla interactivă.

Formarea și dezvoltarea conceptelor fizice într-un demers integrativ, dar și prevenirea conceptelor eronate sunt subiecte clasice, dar încă mai prezintă interes la majoritatea profesorilor de fizică. Accentul se va pune pe conceptele comune mai multor discipline.

Cele mai apreciate sunt subiectele care se referă la strategii inovative și metode de rezolvare a problemelor cu conținut integrativ. Aceste subiecte sunt prezente în majoritatea programelor de formare continuă. Important să nu se exagereze, în detrimentul altor subiecte. La fel de apreciate sunt subiectele 6 și 7 despre utilizarea experimentului fizic școlar și a mijloacelor moderne ale acestuia. Fizica este o știință experimentală. Efectuarea lucrărilor de laborator și a experimentelor demonstrative urmează a fi completată cu realizarea acestora într-un demers investigativ, așa cum rezultă din competențele specifice fizicii [6, p. 8].

Cel mai puțin apreciat a fost subiectul 8 - utilizarea laboratoarelor digitale în procesul de învățământ la fizică. Deși aceste laboratoare au fost incluse în Standardele de dotare minimă a cabinetelor la disciplinele școlare în instituțiile de învățământ general [7], numărul instituțiilor care au în dotare laboratoare digitale la moment este foarte mic. De aici și interesul scăzut din partea profesorilor față de acest subiect.

În lucrare [8, p. 66] este prezentată distribuția preferințelor profesorilor la studiul strategiilor inovative. Interesul profesorilor față de abordarea pluri-, inter- și transdisciplinară este confirmat de rezultatele chestionării (82,4 %). Totodată, numai 57,4% din respondenți s-au arătat interesați de învățarea bazată pe proiect.

Programele de formare continuă a profesorilor de fizică trebuie să pregătească cadrele didactice pentru a oferi elevilor experiențe educaționale STEM de calitate. Învățarea prin proiecte croscurriculare sau proiecte STEM/STEAM aduce plus valoare procesului de formare a competențelor la educabili. Important este ca acestea să se aplice corect și să se traseze obiective corecte și realizabile. Rezultatul implementării acestor paradigme educaționale nu trebuie să se bazeze doar pe o abordare interdisciplinară, dar și pe una aplicată prin soluționarea unor probleme din viața reală. Propunerile de remaniere a conținuturilor programelor de formare continuă au fost susținute de majoritatea participanților la sondaj.

Lucrarea a fost elaborată în cadrul Proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, inclus în Programul de Stat, cifra 20.80009.0807.27 A, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare.

Referințe bibliografice:

1. STEM Occupations: Past, Present And Future (opens in new tab). Stella Fayer, Alan Lacey, and Audrey Watson. A report. 2017. Disponibil: <https://www.bls.gov/spotlight/2017/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future/home.htm>

2. STEM sector must step up and end unacceptable disparities in Black staff (opens in new tab), The Royal Society. A report, March 25, 2021. Disponibil: <https://royalsociety.org/news/2021/03/stem-ethnicity-report/>
3. Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă și curriculum-ului învățării pe tot parcursul vieții. Disponibil: https://usm.md/wp-content/uploads/dfc_metodologia_elaborare_programer_fc_parcursul-vietii_2019.pdf
4. Programa de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic la Fizică. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/1Ljipfa0LzMakFxbjCyWqH-h4sEkfe8CB/view>
5. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară matematică și științe. Ghid metodologic. Chișinău: s.n. IȘE, 2022. 90 p.
6. Fizică: Curriculum național: clasele 6-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgănu; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator) [et al.]. Chișinău: Editura Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 108 p. ISBN 978-9975-3437-5-6.
7. Standardele de dotare minimă a cabinetelor la disciplinele școlare în instituțiile de învățământ general. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_dotarecabinetescolarefinalordin.pdf
8. PĂTRAȘCU A., BOCANCEA V. Rolul interdisciplinarității în formarea competențelor prin activități practico-aplicative la disciplina geografie. In: *Revista științifică Acta et commentationes. Științe ale educației*, 2022, nr. 2(28), p. 57 – 67. ISSN 1857-0623/E-ISSN 2587-3636.

IMPLEMENTATION MODELS OF THE BASIC COURSE IN PHYSICS IN THE CONTEXT OF THE NEW EDUCATIONAL STANDARD OF UKRAINE

Mykola HOLOVKO,

*doctor of pedagogical sciences, senior researcher, associate professor,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine*

ORCID iD: 0000-0002-8634-591X

Abstract: *The article analyzes the models of implementation of basic education in physics within the context of the introduction in Ukraine of a new educational standard of the third generation, which is focused on the expected learning outcomes that meets the modern paradigm of competence training. It is emphasized that the priority in the formation of the basic course in physics is the requirements for mandatory learning outcomes, aimed not so much at mastering the content of the natural educational field, but above all at the formation of competencies that important for the successful further educational and cognitive activity of the individual and his interaction with nature and society.*

Variant models of the implementation of the component in physics of the science education field at the basic level have been determined: as an independent educational subject; an integrated sectorial course that logically combines science subjects; interdisciplinary integrated course. The functional possibilities of applying the subject-integrative approach as to the formation of the content of the basic physics course are substantiated.

Keywords: *basic education in physics, educational standard, key competencies.*

One of the important stages of the implementation of the "New Ukrainian School" reform was the approval of the State Standard of Basic Secondary Education of the Third Generation (2020), which defines its basic secondary education as the development of students' natural abilities, interests, talents, and the formation of competencies necessary for their socialization and civic activity, a conscious choice for a further life path and self-realization, continuing training at the level of specialized education or acquiring a profession, fostering a responsible, respectful attitude towards family, society, the natural environment, national and cultural values of the Ukrainian people.

Special emphasis is placed on such value orientations as: respect for the student's personality, his interests, his own choices and aspirations; ensuring equal access of every student to education; compliance with the principles of academic integrity in the interaction of participants in the educational process; formation of the student's free personality, support of his independence, entrepreneurship and initiative, development of critical thinking and self-confidence; formation of a culture of a healthy lifestyle of a student; affirmation of human dignity, honesty, mercy, kindness, justice, empathy, mutual respect and mutual assistance, respect for human rights and freedoms, students' ability to constructively interact with each other and with adults; forming an active civic position and patriotism in students.

In contrast to the previous editions, in which the system-creating function was mainly played by the content, the new educational standard completely relies on the expected results. This is more fully in line with the modern paradigm of competence training, since it is the conscious applying of knowledge and skills that is an important condition for the formation of competences [1].

The requirements for mandatory learning outcomes are defined on the basis of a competency-based approach. Accordingly, a list of key competencies which form in basic education students is defined: fluency in the state language; the ability to communicate in native (if different from the state one) and foreign languages; mathematical competence, which involves the ability to develop and apply mathematical knowledge and methods to solve a wide range of problems in everyday life; competences in the field of natural sciences, engineering and technologies, which involve the formation of a scientific worldview, the ability and willingness to apply the appropriate set of scientific knowledge and methodologies to explain the natural world; innovativeness, which involves the student's ability to respond to changes and overcome difficulties, openness to new ideas; ecological competence, which involves awareness of the ecological foundations of nature use, the need for nature protection, compliance with the rules of behavior in nature and economical use of natural resources; information and communication competence, which involves the confident, critical and responsible use of digital technologies for personal development and communication, the ability to safely use information and communication tools in education and other life situations; lifelong learning, which involves the ability to identify and assess one's own needs and resources, as well as apply them to develop competencies; civic and social competences related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, well-being and a healthy lifestyle, with awareness of equal rights and opportunities; cultural competence, which implies a persistent interest in mastering the cultural and artistic achievements of Ukraine and the world, a respectful

attitude to the cultural traditions of Ukrainians and representatives of other states and peoples; entrepreneurship and financial literacy, which involve initiative, the ability to use opportunities and implement ideas, create value for others in any sphere of life [3].

Physics, together with astronomy, biology, geography and chemistry, is included in the natural educational field. The result of mastering the physics component by students of basic education should be the assimilation of basic physical concepts and laws, a scientific worldview and style of thinking, awareness of the basics of physical science, development of the ability to explain natural phenomena and processes, apply the acquired knowledge when solving physical problems, and improve the experience of conducting experimental activities, forming an attitude to the physical picture of the world, evaluating the role of physics knowledge in human life and social development.

In accordance with the goal of the science education field, the standard defines mandatory learning outcomes (general and specific), requirements for them, as well as benchmarks for evaluation, on the basis of which the level of achievement of learning outcomes by students is determined.

The main requirements for mandatory learning outcomes for students in the field of natural science education provide that the student of basic education gets to know the natural world by means of scientific research, processes, systematizes and presents information of natural content, is aware of the laws of nature, the role of natural sciences and technology in human life; behaves responsibly to ensure the sustainable development of society, develops his own scientific thinking, acquires experience in solving problems of natural content individually and in cooperation with others.

General results, in particular, assume that the student identifies and formulates a research problem; determines the purpose and task of the research and formulates a hypothesis; plans research; investigates (observes, experiments, models); analyzes results, formulates conclusions, presents the results of research; carries out self-analysis of research activities; processes, systematizes and presents information of natural content; searches for information, evaluates and systematizes it; presents information in various forms; realizes the laws of nature, the role of natural sciences and technology in human life; distinguishes between scientific and non-scientific thinking; is aware of problems and knows how to analyze and solve them, work in a group to solve problems, evaluate his/her own and group activities, etc.

Thus, the requirements for mandatory learning outcomes for students of basic education in the field of natural sciences are aimed not so much at mastering its content, but at the formation of competencies which are important for successful further educational and cognitive activities and interaction with nature and society. At the same time, the priority of competence-oriented training is not the volume of knowledge and the depth of its assimilation, but the ability of the individual to apply the acquired knowledge in various life situations adequately to the existing problem and goals that's been set [5].

With this in mind, the state standard focuses primarily on learning outcomes, while the content benchmarks are minimal and set through the basic knowledge. For the component in physics, these are: physics as a science; physics and technology; physical foundations of modern technologies and production; physics in everyday life;

matter and field; substance structure; properties of substances in different aggregate states; movement, types of movement; basic movement parameters; oscillations and waves; sound; light; optical phenomena; interaction of bodies; force, types of forces; energy; thermal movement; types of heat exchange; phase transformations; electric current; electromagnetic interaction; basic physical laws that determine the course of mechanical, thermal, light, electrical, magnetic and nuclear phenomena; laws of conservation.

Hereinafter, this approach significantly expands the possibilities of developers of model curricula, textbooks, and individual teachers as to the use of the most optimal models, technologies, methods and options of implementing basic physical education.

Possible models for the implementation of the basic course of physics, which will be introduced in 2024 (as well as the other components of the science education field) are set by the Standard Educational Program for grades 5-9. According to it, the formation of the content of course subjects and integrated courses is carried out by arranging in a logical sequence the learning results of individual components or the educational field as a whole, as well as several educational fields. Accordingly, the physics course can be implemented as an independent subject, as well as in the content of sectoral and interdisciplinary integrated courses.

Thus, in the second cycle of basic education (grades 7-9), physics can be implemented as an independent subject. At the same time, the main concept of building such a course should be orientation towards learning outcomes and content design as a tool for their achievement. With this approach, it will be possible to ensure the flexibility of the structure of the basic physics course, along with the variability of its composition, in contrast to the traditional one.

At the same time, it is necessary to take into account the principle of continuity in the development of the content of education, in particular, the peculiarities of the implementation of the physical component in the first (adaptive) cycle of basic education in grades 5-6, which performs a propaedeutic function. In the 2022/23 academic year, the introduction of model curricula and textbooks for the 5th grade from integrated courses for the natural educational field "Getting to know nature", "Environment", "Natural sciences" (2 study hours each) began.

In view of this, the models of deployment of the content of physics education in grades 7-9 through sectoral and interdisciplinary integrated courses are promising and innovative (the scope of the sectoral integrated course can be 7.5 hours per week, and the scope of the interdisciplinary course is determined by the educational program of the educational institution). The subject-integrative approach is decisive in the construction of such courses. The result of its application is an optimal combination of the means of individual subjects of the natural education field in order to achieve mandatory learning outcomes. However, today it is quite difficult to build a solid science course at the level of basic education, which would ensure a deep learning integration of science subjects in the traditional sense (integration of content).

Despite the possibility of arbitrary distribution of study hours between the components of the science education field within the sectoral integrated course, there is a tendency towards the traditional subject system with a significant difference (for example, the volumes of individual subjects in the 7th grade are as follows: biology – 2.5 hours, physics – 2 hours, chemistry – 1 hour), which significantly complicates the

possibilities of integration in educational practice. In addition, a solid integrated course will be difficult to implement at the level of educational support (in particular, the volume of a single textbook will be too large), as well as at the level of personnel support (the process of training natural science teachers who are capable of fully teaching such a course is still being developed).

At the same time, it is worth noting that the subject-integrative approach does not deny a sufficiently high degree of independence of individual components of the science education field. Therefore, the model of an integrated course is more relevant in practice as a dynamic set of relatively independent modules united by the general goal of the science education field and common educational goals. Implementation of such an integrated course will be provided by separate textbooks created according to a single concept (for example, "Natural Sciences: Biology", "Natural Sciences: Physics", "Natural Sciences: Chemistry"). A tighter integration of individual components in the textbook (for example, "Natural Sciences: Physics-Chemistry"), etc., is not excluded.

An important feature of such a model is the expediency of implementing in individual textbooks end-to-end content-cognitive lines, which determine the common methods of activity for mastering the content of various components of the science education field (for example, a motivational block, blocks of thematic generalizations, cross-cutting projects, etc.) [2].

For such a model, it will not be so much the integration of the content, but, above all, the means of individual components as to achievement the common educational goals of the natural sciences. At the same time, the integration of knowledge can take place on the basis of interdisciplinary connections, when the knowledge formed by individual components of the natural field is used to study this or that phenomenon. Thematic integration of knowledge is also possible during the study of natural phenomena and objects from the standpoint of biology, physics, chemistry (for example, energy processes) [4].

Another model of the basic physics course is also interesting, which involves its implementation in interdisciplinary integrated courses, for example, "Physics and fundamentals of technology. 7-9 grade". At the same time, the amount of study hours for their study is determined by the educational program of the educational institution. The feasibility of interdisciplinary integrated courses is determined by the fact that they provide an opportunity to form the new operational relationships on the basis of physical knowledge and apply subject competence in physics (knowledge, skills, attitudes) to develop technological knowledge as the basis of practical activity of an individual [5].

Thus, the new educational standard defines the conceptual guidelines for the formation and implementation of the basic course of physics, the key of which is the orientation: on the mandatory learning outcomes of students (both general for the science education field and specific, determined by the specifics of the educational subject); formation of key competencies that are important for the further development of the individual; variability of models of basic physical education and its educational and methodological support.

References:

1. AKIRI I. *The role and meaning of conceptual maps in the textbook*. In: Problems of the modern textbook: coll. of science works. 2018. Issue 20. P. 10–16. ISSN 2411-1309 (Print), 2411-7447 (Online), ISSN-L 2411-1309.
2. HOLOVKO M.V. *Peculiarities of the formation and implementation of the basic physics course*. In: Problems of the modern textbook: coll. of science works. 2022. Issue 28. P. 26–35. ISSN 2411-1309 (Print), 2411-7447 (Online), ISSN-L 2411-1309.
3. State standard of basic secondary education, 2020. [cited 11.09.2022]. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886.
4. LIASHENKO O. *Basic approaches to designing the content of basic secondary education*. In: Problems of the modern textbook: coll. of science works. 2020. Issue 24. P. 109–117. ISSN 2411-1309 (Print), 2411-7447 (Online), ISSN-L 2411-1309.
5. LIASHENKO O.I. *The problem of the integrative approach in teaching physics*. In: Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy for 2021. Kyiv: Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Pedahohichna dumka, 2021. P. 131. ISBN 978-966-644-606-3.

STRATEGII DIDACTICE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE⁹

Ana ȚIBULEAC,

doctorandă, cercetător științific stagiar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-1303-167X

Abstract: *The way in which key competences are introduced in general education today conditions a distorted perception of teachers about their development in general education and hinders the advancement of their implementation.*

In the teachers' opinion, the correlation of disciplinary skills with the key skills in the school curriculum, the design of didactic strategies in a transversal key, would support the formation of key skills in general education students.

Social affective, cognitive and metacognitive didactic strategies offer a broad perspective for reviewing current specific teaching strategies from an inter- and transdisciplinary perspective of subjects in the Language and Communication curriculum area.

The basic conditions that should be met are aimed at aligning the approach to key skills and their development in a unitary perspective within the National Curriculum at the level of all study subjects.

Key words: *key competences, general education, interdisciplinarity, transdisciplinarity, learning to learn.*

Chiar dacă sistemul de competențe-cheie a fost introdus încă în 2014 în Codul Educației [2] și stabilite ulterior drept finalități educaționale ale procesului de învățant din R. Moldova, în sensul pe care autorul S.Cristea le definește din perspectiva

⁹ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul 20.80009.0807.27 Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.

dimensiunilor psihologice „care proiectează valoric și prospectiv competențele necesare pentru formarea- dezvoltarea personalității elevului” [3, p.33] pentru învățământul secundar, implementarea acestora în învățământul general nu a avansat. Fiind menționate doar în partea introductivă a Curriculumului Național, în absența documentelor curriculare de tip proiectiv și fără instrumente didactice și metodologice elaborate din perspectiva acestuia pentru asigurarea predării-învățării-evaluării, avansarea în implementarea acestora este dificilă.

Rezultate ale unui sondaj de opinie. Existența unei percepții distorsionate a cadrelor didactice asupra modului de implementare a competențelor-cheie este, în opinia noastră, una dintre cauzele de bază care împiedică astăzi avansarea în realizarea acestora. Această ipoteză a fost confirmată prin rezultatele unui sondaj de opinie aplicat pe un eșantion de 183 de cadre didactice din învățământul general. Eșantionul respondenților a fost selectat aleatoriu atât din mediul urban, cât și din mediul rural, profesori de diverse discipline, la diferite niveluri ale învățământului secundar general.

Rezultatele sondajului [17] au arătat că marea majoritate a profesorilor respondenți (Fig. 1) consideră că dețin suficiente informații cu privire la competențele-cheie, cu precădere pentru competențele de comunicare în limba maternă, competența de comunicare în limba română și a învăța să înveți. Afirmările respondenților au fost confirmate pe un alt eșantion de 126 cadre didactice care au confirmat situația în aprilie 2021 și mai 2022.

Q12.Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie? Selectați caseta corespunzătoare.

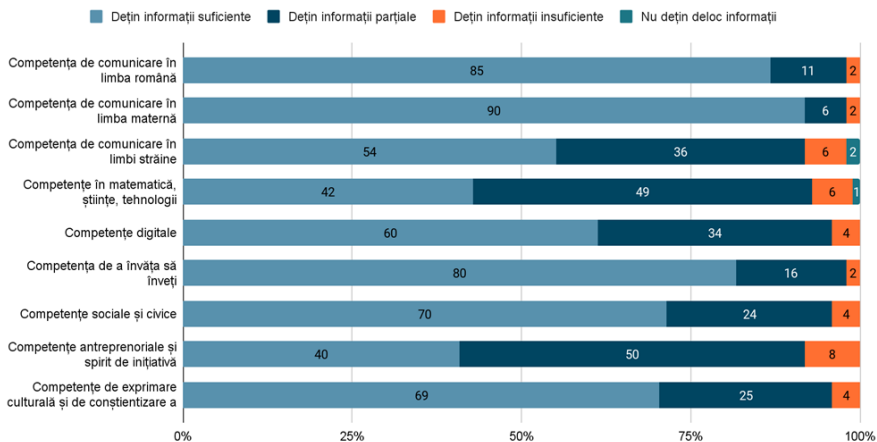


Figura 1. Rezultatele sondajului pentru cadrele didactice din învățământul general, august 2021. Răspunsurile respondenților la întrebarea: *Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie?*

Prin urmare, putem constata că respondenții consideră doar intuitiv că dețin suficiente informații pentru a se angaja în procesul de formare a competențelor-cheie, deși, la nivel teoretic, încă nu există un cadru metodologic pentru realizarea acestei

tranziții la nivelul predării-învățării-evaluării și nici dimensiunile acestora pentru fiecare nivel de educație nu sunt elaborate și definite.

Soluțiile pe care cadrele didactice le propun ținesc *elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter-și transdisciplinară a competențelor, elaborarea și aplicarea materialelor didactice din această perspectivă, corelarea competențelor disciplinare cu competențele-cheie în curriculum școlar, formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă și dezvoltarea planului cadru de învățământ din această perspectivă* (Fig. 2).

Q15. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele pe care le predați?

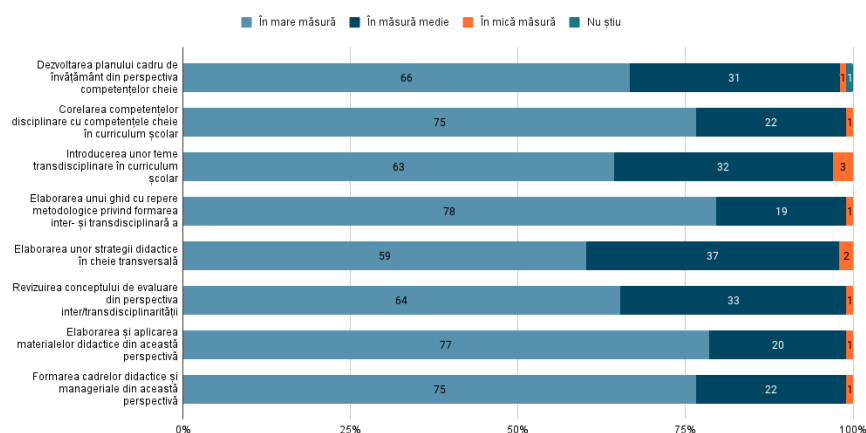


Figura 2 Rezultatele sondajului la întrebarea: *În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele pe care le predați?*

Dacă am porni de la instrumentele de bază ale cadrului didactic, ținând cont de caracterul transversal al unor competențe-cheie, am putea evidenția câteva strategii didactice care pot servi drept bază pentru aplicarea acestora la clasă la nivel de arie curriculară din perspectivă interdisciplinară. Tranziția spre formarea competențelor specifice corelate cu competențele-cheie ar putea începe gradual cu cele cu caracter transversal, precum este *a învăța să înveți*, parte integrantă în 2018 [14] din competențe personale, sociale și de a învăța să înveți, dar nu înainte de a fi definite pe nivele și descriptori.

Strategii didactice pentru abordarea inter-/transdisciplinară a învățării.

Evidențiem în continuare câteva strategii didactice cu cea mai mare deschidere pentru inter-/transdisciplinaritate, vor sta la baza elaborării activităților de învățare și acestea sunt împărțite în trei categorii principale [11, p.100]:

Strategii sociale și afective: pentru a crește gradul de conștientizare a modului în care stările emoționale și sentimentele elevilor pot influența învățarea. Activitățile de învățare pot include discuții conduse de profesor despre aspectele sociale ale învățării, cum ar fi importanța ascultării vorbitorului, jocul, respectarea ordinii sau gestionarea timidității și fricii de a vorbi în fața altora.

Ca parte a dezvoltării conștientizării valorii factorilor afectivi, profesorii pot oferi feedback pozitiv sub diferite forme pentru a forma/dezvolta stima de sine și încrederea în sine a elevului, precum și pentru a stimula motivația de învățare. Activitățile ar putea fi utilizate dintr-un set comun agreat la nivel de arie curriculară, urmând realizarea dimensiunilor competențelor-cheie și corelarea lor cu competențele specifice și conduce la aplicarea cu succes a strategiilor cognitive și metacognitive.

Strategii metacognitive: introducerea și dezvoltarea procesului continuu de reflecție prin planificarea, monitorizarea și evaluarea învățării. Activitățile de la clasă pot încuraja elevii să reflecteze la ceea ce au făcut bine și de ce și ce le-a plăcut și de ce. Într-o etapă ulterioară, elevii pot fi pregătiți să reflecteze asupra motivelor pentru care fac diverse activități și sarcini și lecțiile învățate din fiecare experiență de învățare.

Strategiile metacognitive pot fi, de asemenea, clasificate în trei seturi majore în funcție de stadiul de învățare în care sunt utilizate. Acestea sunt clasificate în trei categorii: planificare, gestionare și monitorizare [13]. Profesorii Shunk, Bail ș.a. au confirmat că elevii cu un nivel de cunoștințe mai înalt utilizează strategiile metacognitive precum planificarea și monitorizarea învățării [13].

Unii autori afirmă că abilitățile cognitive și metacognitive sunt parte esențială a alfabetizării informaționale [11] care ar contribui la formarea unei alte competențe-cheie: de alfabetizare [13]. Această strategie are potențialul maxim de abordare inter-și transdisciplinară.

Strategii directe sau cognitive: pentru a dezvolta capacitatea elevilor de a utiliza în mod eficient conținutul lingvistic, de a organiza, clasifica sau memora conținutul lingvistic/științific.

Termenul „strategie cognitivă” se referă la procesele mentale ale unui individ care încearcă să atingă un obiectiv specific de învățare sau să rezolve o sarcină de învățare [11]. Unii autori avertizează, de asemenea, că strategiile cognitive sunt declanșate în mod deliberat și constau într-un rol activ și control; ele nu sunt doar conformare la instrucțiuni [11].

Strategiile enumerate mai sus indică ordinea în care ar trebui aplicate. Profesorii decid ce este fezabil și adecvat pentru o anumită etapă și grup de elevi.

Conform rezultatelor unui alt sondaj de opinie, realizat în mai 2022, cadrele didactice percep ponderea partajată a strategiilor sus-menționate în dezvoltarea competențelor-cheie în felul următor: strategiile cognitive (39,7% respondenți), social-afective (35,6% respondenți) și strategiile metacognitive (24,7%). Acest fapt reiese din răspunsurile respondenților oferite la întrebarea: Care din următoarele strategii consideră că dezvoltă cu succes în ce mai mare măsură competențele cheie în cadrul studiului limbii străine?

7. Care din următoarele strategii considerați că dezvoltă competențele cheie ale elevilor în cea mai mare măsură în cadrul studiului limbii străine?

73 de răspunsuri

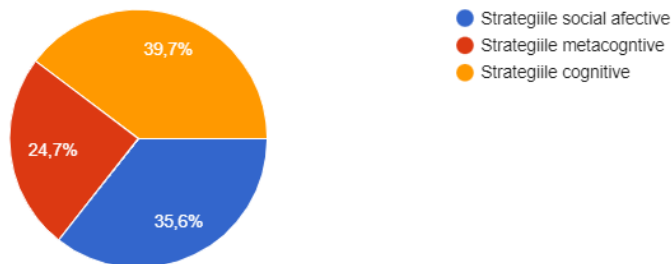


Figura 3. Rezultatele sondajului pentru profesorii de limbă engleză din învățământul general, aplicat în mai 2022.

Dezvoltarea abilităților de autoreglare poate fi promovată direct sau indirect [11]. În predarea indirectă a abilităților de autoreglare, elevul este expus la oportunitatea în cadrul lecției în care un profesor poate folosi mai multe elemente de autoreglare, de exemplu, profesorul se adresează elevilor cu privire la obiectivele pe care le vor atinge până la sfârșitul orei, cele mai bune instrumente a strategiilor de învățare de utilizat, iar la sfârșitul orei va stabili dacă obiectivele au fost atinse sau nu. În acest fel, este important ca profesorul la sfârșitul orei să reflecte și procesul de învățare. În plus, este subliniată importanța stabilirii obiectivelor și a utilizării diferitelor strategii de învățare.

În predarea directă a abilităților de autoreglare, profesorul încearcă să dezvolte anumite abilități de autoreglare direct în clasă. Astfel, profesorul explică strategia direct, o modelează, o demonstrează și ghidează utilizarea strategiei, apoi profesorul monitorizează pregătirea elevilor și le oferă feedback. Scopul predării directe a abilităților de autoreglare este utilizarea independentă a strategiei de învățare care este transferată în alte domenii. Astfel, profesorul își diminuează treptat cota de responsabilitate, în timp ce la elev crește. O asemenea abordare directă este potrivită prin aplicarea *jurnalului de reflecție* al elevului pe care acesta îl completează în cadrul lecției la etapa *Reflecție* sau în timpul pentru instruire din afara sălii de clasă, ținând cont că această competență-cheie depășește cadrul unei anumite materii școlare sau cadru formal de învățare și este un instrument de învățare pe tot parcursul vieții.

Deși poate formată oricând, studiile demonstrează că produce cele mai efective rezultate dacă începe în învățământul obligatoriu cât mai curând [13, p.38].

Un exemplu de aplicare a unei strategii metacognitive ar fi din perspectiva abordării integrate a curriculumului, și anume, *integrării complementare*, în sensul promovat de L.Ciolan [1] când „(...) corelațiile se realizează între discipline înrudite, complementare, cum ar fi disciplinele încadrate în aceeași arie curriculară” a pluridisciplinarității „care se referă la corelarea eforturilor unor discipline înrudite” L.Ciolan [1, p.123] și interdisciplinarității care „pot duce la realizarea obiectivelor de

învățare de un ordin mai înalt, printre acestea fiind și *capacitățile metacognitive*, cum ar fi luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, etc.” [1, p.126].

În asemenea context interdisciplinar principiul organizator *nu mai este reprezentat de conținut*, astfel se trece la centrarea pe competențele transversale sau competențele-cheie.

La asemenea nivel se situează strategiile metacognitive care pot fi abordate prin interdisciplinaritate și *integrare aplicativă*, în accepția lui B.Niculescu [1, p.126] (...) caracterizată prin faptul că în urma transferului de metode, rezultă aplicații practice sau după cum Legendre [1, p.127] o definește ca fiind *interdisciplinaritate centripetă* cu accent pe utilizarea în interacțiune a diferitelor discipline prin explorarea unei teme sau *pentru formarea unei competențe integrate*.

Printre beneficiile și avantajele abordării inter- multi-/pluridisciplinare a formării competențelor-cheie la elevi ar fi încurajarea colaborării directe și a schimbului între specialiști care provin din discipline diferite, contribuind la „fertilizarea reciprocă și la instituirea unui caracter deschis al cercetării, al practicilor sociale și al curriculumului școlar” [1, p.129]. Acestea sprijină elevii să realizeze o învățare durabilă și cu sens, prin interacțiunile permanente între discipline și prin relevanța explicită a competențelor formate în raport cu nevoile personale, sociale și profesionale [1, p.129].

Crearea situațiilor de învățare și contextelor de învățare inter-/transdisciplinare pentru formarea competențelor-cheie cu caracter transversal la elevi, chiar dacă utilizând un cod și un registru lingvistic diferit pentru limba română/ limba străină, dezvoltarea competenței de comunicare scrisă și orală în limba română/ străină reprezintă nevoia comună din cadrul tuturor disciplinelor de studiu din Aria Curriculară Limbă și comunicare.

Strategiile metacognitive vizează dezvoltarea competenței personale, sociale și de a învăța să înveți, iar tehnicile utilizate pentru a stimula reflecția asupra învățării și formatul poate fi, însă același.

Competența-cheie personale, sociale și de a învăța să înveți: Abilitatea de a reflecta asupra propriei persoane, a gestiona eficient timpul și informațiile, a lucra cu alții într-un mod constructiv și rezilient și a gestiona propria învățare și cariera [10, p.11].

Tehnica pe care o propunem spre analiză este jurnalul personal/ de reflecție online/ offline/ blogul personal (cu utilizarea unui instrument digital, de ex. www.penzu.com implică și dezvoltarea competențelor digitale). Descriptorii competenței vizați ar fi abilitatea de a reflecta asupra propriei persoane; a gestiona propria învățare, etc. Atitudini: persoana ar trebui să fie capabilă să-și identifice și seteze scopuri/ obiective, să se automotiveze, să-și dezvolte reziliența și încrederea de sine pentru a continua și a reuși în învățarea sa pe parcursul vieții.

Pentru a observa modul în care această tehnică metacognitivă ar putea fi aplicată interdisciplinar centripet, am realizat analiza Curriculumului disciplinar la

două din disciplinele ariei Limbă și comunicare: Limba și literatura română (cl.V-IX) și (X-XII) și Limba engleză (cl.V-IX) și (X-XII).

Din analiza modului cum descriptorii competenței vizate sunt/pot fi corelate cu competențele-cheie specifice prin interdisciplinaritate centripetă cu suportul tehnicii relexive în curriculum școlar disciplinar, am constatat următoarele:

- Curriculum național la disciplina *Limba și literatura română* cl.V-IX- Competența -cheie vizată nu se regăsește în formula integrată, dar competențele-cheie sunt corelate cu cele disciplinare. Pot fi selectate ca referință unele componente ale *compentei-cheie de învățare/de a învăța să înveți* – (...) a le utiliza în diverse situații de comunicare prin normele limbii române literare; *competenta de planificare, organizare si monitorizare a învățării limbii române*(...) [4, p.8]. *Competența specifică se regăsește în învățământul gimnazial cl.V-IX-a și se remarcă prin o continuitate a dezvoltării competenței. Pentru cl.X-XII situația este diferită. Competențele-cheie nu se mai regăsesc în Curriculum , iar competența specifică vizată este 4.1* [5].
- Curriculum național la disciplina *Limba engleză* - Competența -cheie vizată nu se regăsește deloc [6,7], iar competențele-cheie nu sunt corelate specific cu cele disciplinare. Domeniul de competență vizat: Producerea mesajelor scrise/on-line: cl. X-XII Competența specifică vizată 2.7. [7]. Produsele enumerate nu cuprind, însă, similare exemple de scriere funcțională reflexivă comparativ cu limba și literatura română.

Prin urmare, constatăm o discontinuitate în abordarea învățării din perspectiva formării competențelor-cheie în învățământul general de la o disciplină la alta și în cadrul aceleași discipline la nivel de Curriculum Național.

Considerăm că strategiile didactice social-afective, cognitive și metacognitive oferă o perspectivă largă pentru revizuirea strategiilor de predare specifice din perspectivă inter- și transdisciplinară a disciplinelor din aria curriculară Limbă și comunicare. Condițiile de bază care ar trebui întrunite însă vizează alinierea abordării competențelor-cheie și formării acestora în cadrul Curriculumului Național în mod unitar la nivelul tuturor disciplinelor de studiu.

În concluzie, discontinuitățile existente în abordarea și formarea competențelor-cheie în învățământul general de la o disciplină la alta și în cadrul aceleași discipline la diferite trepte de școlaritate și la nivel de Curriculum național condiționează nevoia adoptării la nivel strategic și acțional a unui set complet de măsuri, cu alocarea resurselor aferente relevante. Or, strategiile didactice aplicate sporadic la nivel de arie curriculară ar seta experiențe de bune practici, precedente pentru studierea experiențelor și nicidecum o transformare sistemică, radicală și profundă. Opiniile exprimate de cadrele didactice și constatările confirmă necesitățile și posibilele soluții sugerate de noi care ar spijini formarea la elevi a competențelor-cheie în învățământul general. Elaborarea dimensiunilor și componentelor fiecărei competențe-cheie pe nivele, așa cum există proiectat în România [15], dezvoltarea unor inițiative la scară largă sau strategii naționale de promovare a competențelor-cheie în învățământul general, pentru cel puțin trei competențe cheie: comunicarea în

limba maternă, matematică și științe, competențe digitale ca în majoritatea școlilor din Europa [8] și explorarea strategiilor de promovare a competențelor cheie cu un statut transversal care *nu sunt în prezent echivalente cu vreo disciplină școlară concretă* [9], ar fi câteva practici de preluat.

Referințe bibliografice:

1. CIOLAN L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
2. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014 [citată 02.09.2022]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educației-0>
3. CRISTEA S. *Finalitățile educației*, vol.3. Didactica Publishing House, București, 2016. 133p.
4. CUTASEVICI A., CRUDU V., GRIU N., coordonatori, GUȚU I. (coordonator) [et al.]. *Limba și literatura română. Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, editura Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, Chișinău, 2020, 176 p.
5. CUTASEVICI A., CRUDU V., GRIU N., coordonatori, GUȚU I. (coordonator) [et al.]. *Curriculum Limba și literatura română: Curriculum național: clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Editura Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, Chișinău, 2020, 148 p.
6. CUTASEVICI A., CRUDU V., GRIU N., grupul de lucru: Daniela Munca-Aftenev (coordonator) [et al.]. *Limba străină. Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Editura Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, Chișinău, 2020, 156 p.
7. CUTASEVICI A., CRUDU V., GRIU N., grupul de lucru: Daniela Munca-Aftenev (coordonator) [et al.]. *Limba străină. Curriculum național : Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Editura Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, Chișinău, 2020, 128 p.
8. Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice. 2012. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. [citată 02.09.2022]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro>
9. GUȚU V.I., BUCUN N., GHICOV A. ș.a. Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2019. [citată 02.09.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referința_final_rom_tipar.pdf
10. Key competences for Lifelong Learning Brochure. 2019. [citată 02.09.2022]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
11. PARIS S. G., PARIS A.H. Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. 2001. [citată 02.09.2022]
12. PINTER Ana Maria, *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press, New York, 2009.
13. RADOVAN Marko. Cognitive and Metacognitive Aspects of Key Competency “Learning to Learn”. *Pedagogika*. 133. 28-42. 2019. [citată 02.09.2022].
14. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. [citată 02.09.2022]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
15. Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale, IȘE, 2015. [citată 02.09.2022]. Disponibil: [Document-politici-curriculum-final-23decembrie.pdf \(ise.ro\)](https://www.ise.ro/Document-politici-curriculum-final-23decembrie.pdf)
16. SCHUNK D. H. Self-Regulated Learning: the Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94. 2005. [citată 02.09.2022].
17. ȚÎBULEAC A. Moldovan Teachers' Perception Regarding Key Competences Development in General Education, *InterConf*, (93), c. 111-118. 2021. [citată 02.09.2022].

METHODOLOGICAL ASPECTS OF MATHEMATICAL EDUCATIONAL BRANCH REFORM WITHIN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL PROJECT

Oleksandr SHKOLNYI,

doctor habilitatus, professor,

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

ORCID iD: 0000-0002-3131-1915

Rezumat: *Articolul evidențiază particularitățile metodologiei schimbărilor din domeniul matematicii în contextul proiectului de reformă a educației „Noua Școală Ucraineană”. Sunt prezentate principiile conceptuale ale construirii unei ierarhii a documentelor de stat care reglementează activitățile profesorilor de matematică: de la standardul învățământului secundar de bază până la modele și programe de lucru și metode de evaluare a rezultatelor educaționale ale elevilor din școlile ucrainene.*

Cuvinte-cheie: *„Noua Școală Ucraineană”, metodologia reformei educației, aria educațională matematică, axarea pe competențe în educație.*

In the 2022/2023 academic year, the “New Ukrainian School” reform will move to the level of basic education. For this purpose, in 2020, the Ministry of Education and Science of Ukraine approved the new State Standard of Basic Secondary Education [1]. In this Standard, for each educational field, a single goal for all levels of general secondary education, as well as a single competence potential, is defined.

Competence potential reflects the ability of each educational field to form key competencies through the development of students’ knowledge, skills, and attitudes toward the material of each individual educational field, and the formation of their experience in the process of mastering it.

According to the Standard, the purposes of the mathematical educational field are:

- the development of the students’ personalities through the formation of mathematical competence in relation to other key competences for successful educational and further professional activities throughout life;
- formation and assimilation of the system of knowledge in mathematics;
- improving the ability to solve mathematical and practical problems;
- development of logical thinking and mental properties of students’ personalities;
- students’ understanding of the possibilities of applying mathematics in personal and social life.

Mathematical educational branch in the State Standard. Existing state documents regulating educational activity in Ukraine, before the implementation of the “New Ukrainian School” project and the adoption of the new Standard, focused mainly on the assimilation of the system of mathematical knowledge and the formation of computing skills. At the same time, the practical application of mathematics received less attention than the development and needs of modern society require. Not so much attention was paid to the development of students’ logical and critical thinking as we would like.

According to analytical reports on the results of External Independent Assessment of the quality of knowledge and the results of international monitoring studies (PISA, TIMMS, etc.), the lack of students' skills was traced in:

- analyze problem situations that arise in real life (including those with redundant data);
- make mathematical models of problem situations – mathematical problems, the solution of which is equivalent to the solution of the problem situation;
- if necessary, make their own algorithm for solving a mathematical problem;
- interpret the results of solving a mathematical problem in the context of solving the initial problem situation.

Thus, there was a need to specify the general learning outcomes that students should acquire and to show the development of students' skills at each level of education.

If we compare the State Standard of Primary Education [2] and the State Standard of Basic Secondary Education, these two documents contain 4 groups of general results.

1. Identifying problems and investigating situations that can be solved using mathematical methods.
2. Modeling processes and situations, developing strategies, action plans for solving problem situations.
3. Critical assessment of the process and result of solving problem situations.
4. Development of mathematical thinking for knowledge and transformation of reality, mastery of mathematical language.

It is worth noting that the following sequence of disclosure of learning outcomes is used in both mentioned State Standards:

- group of results;
- overall result;
- specific result;
- benchmark for evaluation (36 benchmarks in total);
- the expected result (the teacher's goal for a certain lesson).

Thus, there is a system of indices that was used in the State Standard of Primary Education and found its continuation in the State Standard of Basic Secondary Education. Each number in this system has its purpose. For example, in the entry [6 MAO 2.1.1-1]: the first number shows at the end of which class this result should be formed (in this case - 6th class); MAO means the index of the mathematical educational branch; 2.1 is the first mandatory result from the Process and Situation Modeling group, and the number combinations are the elaboration of this result in the assessment guidelines.

Let's trace the development of the mandatory learning outcome "Perception and transformation of information of mathematical content" at four levels of education (see Table 1):

- in grades 1-2, the ability to transform various types of information into a picture or diagram is expected;

- in grades 3-4, the ability to transform different types of information in different ways into different forms is formed;
- in grades 5-6, the ability to search and save information in various forms, reading data and presenting them in the form of tables and diagrams is formed, students acquire the ability to present their conclusions;
- in grades 7-9, students not only know how to read data, but also determine whether it is sufficient for the task, transform and distribute information in various forms, and make their own judgments.

Table 1. *Development of the mandatory learning outcome “Perception and transformation of information of mathematical content”*

General learning outcomes	Perceives and transforms information mathematical content [MAO 2.1]
1-2 grades	Transforms information (heard, seen, read) into a scheme, table, schematic drawing [2 MAO 2.1].
3-4 grades	Converts information (heard, seen, read) in various ways into a scheme, table, schematic drawing [4 MAO 2.1].
5-6 grades	Uses information technologies to search and store information of mathematical content [6 MAO 2.1.1-1]. Reads tables and diagrams, formulas, graphs [6 MAO 2.1.1-2]. Converts textual information of mathematical content into tables and diagrams [6 MAO 2.1.2-1]. Presents his conclusions or solutions orally or in writing, in particular with the use of information technologies [6 MAO 2.1.2-2].
7-9 grades	Finds and processes information of mathematical content, determines the sufficiency of information and reliability of sources [9 MAO 2.1.1-1]. Uses computational and graphical capabilities of specialized software to systematize and interpret data and build auxiliary models [9 MAO 2.1.1-2]. Presents and disseminates information of mathematical content using various means, including digital ones, expresses own judgments [9 MAO 2.1.2-1].

Therefore, mandatory learning outcomes generally relate to the formation of mathematical competence, but during the entire time of studying mathematics at school, students develop and form all 11 key competences provided by the Standard.

All 36 benchmarks for assessment from the State Standard of Basic Secondary Education are to one degree or another related to 11 key competencies. Let's illustrate these guidelines using the example of information and communication competence (IC competence) (see Table 2).

Table 2. *Benchmarks for assessment for IC competence*

Skills and attitudes	Benchmarks for assessment
to structure data	Converts textual information of mathematical content into tables and diagrams [6 MAO 2.1.2-1]. Presents his conclusions or solutions orally or in writing, in particular with the use of information technologies [6 MAO 2.1.2-2].

to do according to an algorithm and compose algorithms	Finds and processes information of mathematical content, determines the sufficiency of information and reliability of sources [9 MAO 2.1.1-1]. Uses computational and graphical capabilities of specialized software to systematize and interpret data and build auxiliary models [9 MAO 2.1.1-2]. Presents and disseminates information of mathematical content using various means, including digital ones, expresses own judgments [9 MAO 2.1.2-1].
to determine the sufficiency of the data to solve the problem	Determines the data that are necessary to solve the problem situation [6 MAO 1.2.3-1]. Makes decisions on the selection of data needed to solve a problem situation, which may have some limitations or require the establishment of certain assumptions [9 MAO 1.2.3-1].
to use different sign systems	Converts textual information of mathematical content into tables and diagrams [6 MAO 2.1.2-1]. Presents and disseminates information of mathematical content using various means, including digital ones, expresses own judgments [9 MAO 2.1.2-1].
to assess the reliability of information	Describes relationships between data [6 MAO 1.2.2-1]. Recognizes incomplete information, data manipulation [9 MAO 1.2.1-2].

Table 3 shows how the Standard reflects end-to-end skills in the mandatory learning outcomes for the mathematics education field.

Table 3. *End-to-end skills in mandatory learning outcomes for IC competence*

List of end-to-end skills	Mandatory learning outcomes
Reading with understanding	Reads and understands mathematical texts, uses mathematical concepts and facts, explains their application, gives arguments; appropriately and correctly uses mathematical terminology and symbols in speech.
Expressing one's own opinion orally and in writing	Presents and disseminates information of mathematical content using various means, including digital ones, expresses own judgments; expresses himself meaningfully, exactly concisely, structuring his own speech and following the plan.
Critical and systemic thinking	Recognizes incomplete information, data manipulation; corrects errors, draws conclusions based on the results obtained.
Creativity	Offers alternative ways to solve a problem situation; expresses ideas related to a new understanding of the problem situation.
Initiative	Shows initiative and offers ideas on how to solve a problem situation.
Logical reasoning of the position	Formulates the results of solving a problem situation in a convenient form; reasonably explains the course of his reasoning, analyzes and evaluates them in view of their evidence.
Constructive management of emotions	Presents the results of solving a problem situation, provides arguments, formulates counterarguments, while controlling one's own emotions.
Risk assessment	Provides for the possibility of an alternative solution to the problem situation, taking into account possible risks; finds additional data to improve the model and takes into account possible risks.

Making decisions	Decides on the selection of data needed to solve a problem situation, which may have some limitations or require the establishment of certain assumptions; decides on the choice of a rational way of solving the problem.
Problem solving	Displays in a convenient form the results of solving a problem situation, in particular, using a wide range of information technologies; uses previously acquired knowledge and skills in other contexts.
Cooperation with others	In cooperation with others, plans actions aimed at solving a problem situation; independently and in a group builds a mathematical model of a problem situation, appropriately selects a mathematical apparatus for building the model.

For example, for the end-to-end skill “Reading with understanding” attention is focused on the fact that students should read and understand mathematical texts, using mathematical terminology correctly. For the end-to-end skill “Cooperation with others” it is important that a mathematical model for a problem situation should be built both independently (in class or during homework) and during a collective discussion under proper teacher moderation.

Model and working training programs. The approval of the State Standard of Basic Secondary Education was only the first step towards the implementation of the “New Ukrainian School” reform. The next stage involved the creation of Model Training Programs by creative collectives of authors. These programs contain a content component, benchmarks for evaluation from the State Standard, as well as proposed activities that can be used to form and develop the relevant skills of students. After finalizing the model programs, the authors’ collectives together with publishing houses create textbooks and other educational and methodological materials for students and teachers.

Teachers, within the frameworks of pedagogical autonomy, can independently choose which model program and which textbook to work with. Also, they independently choose the didactic materials that will be used in the learning process, determine the number of hours of study load for studying individual thematic blocks in accordance with the capabilities and needs of the student audience. At the same time, the teachers’ attention should be focused not only on the content of the academic discipline, but also on the formation of skills defined by the State Standard of Basic Secondary Education.

Evaluation of educational achievements of students. The assessment of learning outcomes from the “Mathematics” course is aimed at checking the mandatory learning outcomes in the mathematical educational branch and the formation of key competencies defined by the State Standard of Basic Secondary Education. As we know, assessment by place in the educational process is current, thematic and summative, and by the purpose of assessment – diagnostic, formative and controlling. The teacher can apply these types of assessment at his own discretion within the framework of the implementation of the principles of academic freedom and professional competence.

Current assessment is recommended to be carried out mostly as a formative

assessment, which is carried out in lessons during the study of the topic. It can be implemented in the form of an oral survey, a test, a written work or a digital activity on the teachers' choice. Thematic and summative assessment mostly have a control purpose and are carried out at the end of the study of the topic, semester and academic year based on the results of ongoing assessment or in the form of tests (with or without the use of digital technologies) or written tests.

The current, thematic and final involves the evaluation of the following three groups of student learning outcomes, defined in the Certificate of Achievement:

- researching situations and creating mathematical models;
- solving mathematical problems;
- interpretation and critical analysis of results.

The current formative assessment is carried out by levels (I – initial, M – middle, S – sufficient, H – high) and may be aimed at one or more groups of learning outcomes. Appropriate levels of academic achievement obtained as a result of formative assessment reflect only the students' performance at this point in time.

These results depend on the psycho-emotional and physical condition of the student and can only be the basis for conclusions regarding the involvement of the student in the educational process, demonstrate the dynamics of the development of knowledge, skills and abilities. Therefore, the results of the current formative assessment cannot be summed up, accumulated, an average score, etc. cannot be derived from them.

Thematic assessment is intended to make intermediate conclusions regarding the student's achievement of defined groups of learning outcomes. It can be carried out on the basis of ongoing formative assessment, in the form of a test (with or without the use of digital technologies) or a written thematic test containing tasks aimed at checking all groups of learning outcomes indicated in the certificate of achievement. Thematic evaluation is based on the content of the material of the studied topic. The final semester and annual assessment can be conducted on the basis of current and thematic assessment, as well as in the form of a test (with or without the use of digital technologies) or a written test.

Conclusions. The implementation of the „New Ukrainian School” reform should properly respond to today's challenges, contribute to ensuring quality training of Ukrainian schoolchildren, in particular, in mathematics. The introduction of State Standards and Model Training Programs, the development of textbooks and didactic materials of a new generation are aimed at this. It is important in this context to provide teachers with a sufficient level of academic freedom for their creative and professional realization.

References:

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. State Standard of Basic Secondary education. Available: <https://nus.org.ua/news/opublikuvaly-novyj-standart-dlya-5-9-klasiv-dyvitsya-dokument/>.
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. State Standard of Primary Education. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-n#Text>.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6-Х КЛАССОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Светлана ЛУКЬЯНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент,

Национальный Педагогический Университет имени М. П. Драгоманова,

г. Киев, Украина

ORCID iD: 0000-0001-8093-3211

Татьяна НАСАДЮК,

аспирантка,

Национальный Педагогический Университет имени М. П. Драгоманова,

г. Киев, Украина

ORCID iD: 0000-0001-5222-0492

Abstract: *The article deals with the problem of the formation of mathematical competence of students in grades 5-6. The author's ideas about the features of the implementation of the applied orientation of the mathematics course for grades 5-6 of the New Ukrainian School are analyzed. Conclusions are drawn about the need for a systematic and methodically justified use of practice-oriented tasks to improve the level of students' motivation for the process of studying mathematics, improve the quality of students' knowledge, and increase the level of student satisfaction with the educational process. Examples of practice-oriented tasks and relevant methodological comments are given.*

Keywords: *applied orientation, teaching mathematics in grades 5-6, practice-oriented tasks.*

Согласно Концепции новой украинской школы (НУШ) на современном этапе реформирования стратегическим приоритетом развития математического образования является формирование у учащихся способности определять и понимать роль математики в мире, в котором они живут; выражать хорошо обоснованные суждения и использовать математику таким образом, чтобы удовлетворять настоящие и будущие потребности, свойственные творческому, заинтересованному и мыслящему гражданину [1].

Невысокие результаты математической грамотности, показанные учащимися Украины в Международном исследовании качества образования PISA 2018, подтвердили мнение многих методистов, что в украинских школах учащиеся преимущественно получают совокупность математических знаний без должного понимания того, как это может помочь им реализоваться в жизни.

Итоги участия украинских школьников в Международном исследовании PISA 2018 стали основой дискуссии среди ученых, педагогов, предпринимателей, проведенной Украинским институтом будущего. Исследуя результаты неуспешного участия и определяя важность значения математического образования в современном мире, в ходе дискуссии было отмечено, что математика является своеобразной гимнастикой для мозга; способ развития и тренировки критического мышления, аналитических способностей и умения принимать опирающиеся на данные конструктивные

рациональные решения. Кроме того, было отмечено, что математическая грамотность лежит в основе формирования научного мышления. Так же, было подчеркнуто важность реализации компетентного подхода к обучению математике [2].

Одним из эффективных путей реализации компетентного подхода к обучению математике является усиление прикладной его направленности через ориентацию содержания, форм, методов и средств обучения на применение математики в технике, технологиях, смежных науках, различных профессиональных сферах и повседневной жизни и формирование навыков самостоятельной математической деятельности.

Проведя сравнительный анализ действующих в 2015-2020 г.г. украинских учебников для 5-6 классов и учебников стран, которые заняли более высокие места в рейтинге по исследованию математической грамотности, мы обратили внимание на то, что задачам практического содержания в зарубежных учебниках отводится более значительное место при изучении всех тем математики, чем в наших учебниках, а сюжеты задач более реалистичны и отвечают требованиям современности, возрастным особенностям учащихся, их интересам и практическим запросам.

Так, в шведских учебниках задачи с практическим или прикладным содержанием используют для мотивации изучения новой темы, исследования свойств новых понятий, вывода правил и их усвоения, а также для итоговой проверки знаний и умений учащихся по данной теме. То есть фактически обучение происходит с использованием метода обучения на задачах или обучения через задачи [3].

В британских школах математика тесно связана с реальной жизнью, поэтому задачи в учебниках адаптированы под запросы практической деятельности: о разделе пиццы, конструировании из кирпичиков LEGO, конвертации валют, бюджете, ремонтных работах и т.д. Учащиеся Канады и Польши изучают математику с использованием задач, форма представления которых максимально приближена к жизни (в виде таблиц, графиков, схем, планов, рисунков); задач на исследование с обоснованием полученных результатов; задач-экспериментов; задач-проектов, предусматривающими работу в парах, группах [4].

Заметим, что после того, как признание проблемы несоответствия содержания, форм и методов обучения математике современным требованиям состоялось на всех уровнях, начался новый этап реформирования школьного образования, основным содержанием которого стало определение путей будущего развития школьной математики. Итогом этого этапа стал проведённый в 2021 году конкурс модельных учебных программ для 5-6 классов Новой Украинской Школы.

В каждой из семи модельных учебных программ обучения математике (МУПОМ) формулируются ожидаемые результаты обучения, указывается содержание учебного материала по математике и виды учебной

деятельности. Общей чертой всех модельных учебных программ является прикладная направленность обучения математике, реализуемая в практико-ориентированном подходе к его организации.

Одним из основных средств реализации прикладной направленности школьного курса математики, по мнению авторов МУПОМ, должны стать практико-ориентированные задачи, сюжеты которых являются описанием ситуаций повседневной жизни учащихся, ориентированные на выполнение определенных практических действий с использованием имеющихся у учащихся математических знаний.

Эти выводы разных творческих коллективов разработчиков модельных учебных программ обучения математике созвучны с результатами нашего диссертационного исследования, проведенного в 2015-2022г.г. *«Методика реализации прикладной направленности обучения математике учащихся 5-6-х классов»*.

В частности, мы пришли к выводу, что в ходе решения практико-ориентированных заданий (это могут быть как текстовые задачи прикладного или практического содержания, так и различные проекты и т.д.) у учащихся формируются следующие умения: распознавать проблемную ситуацию в литературном описании с неким сюжетом; формулировать математическую задачу, исходя из её описания; находить необходимую информацию, пользуясь разными источниками; анализировать информацию, представленную в разной форме; составлять алгоритм действий, направленных на достижение результата; оценивать и интерпретировать результаты работы над задачей соответственно сюжету; осуществлять самоанализ проведённого решения (рефлексия). На наш взгляд, во время решения практико-ориентированных задач достигается основная цель школьного математического образования – формирование у учащихся умений и навыков, необходимых для применения математики в повседневной жизни, демонстрация важности математических знаний в жизни каждого человека и повышение познавательной активности учащихся.

Однако важно подчеркнуть, что простое наполнение учебников практико-ориентированными заданиями без надлежащего дидактического обоснования целей их использования и без методических рекомендаций по их решению может привести к таким же негативным последствиям, как в 30-е годы XX века произошло с использованием метода проектов. Ненадлежащая подготовительная работа может сформировать негативное отношение к нововведениям как у учеников, так и у учителей, часть из которых привыкла работать по стабильным учебникам на протяжении нескольких лет и, к сожалению, не особо охотно тяготеет к использованию новых технологий и нового учебного содержания.

Заметим, что прикладная направленность школьного курса математики всегда находилась в поле зрения ученых и была исследована в Украине А. А. Новиковой – прикладная направленность обучения алгебре основной школы, М.

А. Филимоновой – прикладная направленность обучения геометрии основной школы (планиметрия), Л. А. Соколенко – прикладная направленность обучения алгебре и начала анализа, А. В. Прус – прикладная направленность стереометрии.

С нашей точки зрения, итоги указанных исследований важны для обучения математике учащихся 7-11(12)-х классов. Но реализация прикладной направленности обучения математике в 5-6 классах имеет веские особенности.

Во-первых, учащиеся 5-6 классов еще не имеют достаточного количества знаний из разных сфер применения математики на практике. Поэтому сюжеты предлагаемых им заданий с прикладным или практическим содержанием не так разнообразны, как сюжеты задач, которые решают старшеклассники.

Во-вторых, в отличие от более старших классов, в которых одной из основных целей реализации прикладного направления является профессиональная ориентация учащихся, для учащихся 5-6 классов главным является формирование и поддержание устойчивого интереса к предмету, повышение мотивации к обучению и познавательной их активности для установления роли математики в современном обществе и использование математических знаний в собственной жизни.

В-третьих, в 5-6 классах можно говорить лишь о пропедевтике обучения учащихся элементам математического моделирования, в то время как в 7-11 классах оно является основой для решения прикладных задач.

Кроме того, обязательно следует учитывать, что учащиеся 5-6 классов имеют более низкий темп развития учебных возможностей по сравнению с учениками 7-9 классов. К тому же они переживают период так называемой психологической адаптации, которая должна учитываться в учебном процессе (в частности, при выборе форм и средств реализации прикладной направленности).

По нашему мнению, начиная с первых уроков математики в 5-м классе, следует предлагать учащимся больше заданий на наблюдательность, сбор необходимых данных, проведение анкетирования с последующим подсчетом результатов, задания, предусматривающие просмотр определенного видеоролика, прослушивание аудио сообщения и т.д., в которых прослеживается идея необходимости использования математических расчетов в разных сферах жизнедеятельности человека.

В качестве примера приведём следующее задание, которое готовит на заданную тему группа учеников (докладчики) под руководством учителя заранее (до урока), а выполняют это задание на уроке ученики-слушатели. Во время выполнения задания докладчики могут консультировать своих товарищей по мере надобности. Заметим, что если учитель делит класс на несколько групп, которые готовят такие доклады на разные темы, то решение этих заданий можно провести в виде защиты мини-проектов используя интерактивный приём «аквариум».

Задача 1. Ближайшая к нам звезда — Солнце. Вокруг Солнца движется 9 планет: Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун, Плутон. Земля имеет круглую форму и напоминает шар, вокруг которого по замкнутой кривой движется ее спутник Луна. Средняя скорость движения Земли по орбите Солнца составляет 30 км/с. Солнце излучает энергию, и его масса каждую секунду уменьшается на 4 млн. тонн. Часть этой энергии попадает на Землю. За счет этой энергии на Земле дуют ветры, текут реки, растут растения, развивается животный мир, живет человек. Луч света проходит за секунду 300 000 км. От Солнца к Земле луч света уходит 8 мин 18 с, а до самой далекой планеты Плутон – более 5 суток.

В процессе доклада ученики-слушатели должны заполнить карточки, вписывая в них соответствующие значения (Таблица 1).

Таблица 1. Карточка для решения задачи №1

В КАЖДУЮ СТРОКУ ВПИШИ СООТВЕТСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ:		
1	Средняя скорость движения Земли по орбите Солнца составляет	
2	За 1 с масса Солнца уменьшается на ...	
3	Скорость света равна ...	
4	Время прохождения луча света от Солнца до Земли ...	
5	Время прохождения луча света от Солнца до Плутона ...	

После этого ученики-докладчики задают ученикам-слушателям заготовленные вопросы, проверяя правильность полученных результатов:

- Какое расстояние проходит Земля за один урок?
- На сколько тонн уменьшится масса Солнца за 1 мин?
- Сколько минут луч света идет к планете Плутон?
- Какое расстояние от Земли до Солнца?
- Какое расстояние от Плутона до Солнца?

Наряду с закреплением вычислительных навыков, умением оперировать единицами измерения разных величин и правильно называть большие числа, выполнение данной задачи развивает:

- у учащихся-докладчиков культуру речи, коммуникативность, ответственность, умение искать, анализировать и презентовать информационные сообщения;
- у учащихся-слушателей внимание, сосредоточенность, навыки восприятия информационных сообщений на слух, умение осуществлять заметки, анализировать и делать выводы.

Решение заданий такого характера способствует развитию у учащихся межпредметной компетентности, обогащению их общих и математических знаний и формированию навыков поисково-исследовательской деятельности.

Как видим, при решении этого задания учащиеся явно видели потребность выполнять некоторые математические действия для отыскания ответов на поставленные вопросы. Сложнее обстоят дела, когда учащимся предлагается некая проблемная сюжетная ситуация (прикладная или практико-ориентированная задача) после анализа которой им необходимо

сформулировать задачу, похожую на задачи из учебника математики. И уже непосредственное решение этой задачи поможет получить ответ к проблемной ситуации.

По нашему мнению, обучая учащихся работать с такими задачами-проблемами следует применять приёмы «обратного хода» и сторителлинга. Рассмотрим на примере следующей задачи высказанное нами утверждение. Заметим, что задачи с такой формулировкой очень часто встречаются в наших школьных учебниках математики при изучении натуральных чисел в 5 классе.

Задача 2. На двух полках было 64 книги, причем на одной из них книг было на 8 больше, чем на другой. Сколько книг было на каждой из полок?

Замечание. По своему математическому содержанию это задача на нахождение двух неизвестных по их сумме и разностному сравнению (по сумме и разности). В начальной школе ученики решали такого типа задачи одним из приёмов арифметического способа «исключение неизвестных»: замена одного из неизвестных другим неизвестным или уравнивание неизвестных. Можно также показать учащимся решение этой задачи с использованием способа предположения (произвольного назначения значения одному из неизвестных) и решение задачи с помощью уравнения.

По окончанию решения задачи учитель предлагает ученикам представить себе ситуацию в жизни, когда может возникнуть необходимость размещать на полках книги соответственно указанным зависимостям. Внимательно слушая высказываемые учащимися идеи, учитель помогает им создать историю (приём сторителлинга). В итоге может получиться, например, рассказ об учениках 5-го класса Серёже и Пете, которые помогали в школьной библиотеке после ремонта расставлять книги на полках. А быть может итогом будет рассказ о книжной ярмарке и т.д.

На завершающем этапе работы над этой задачей можно предложить учащимся оценить найденные ранее способы её решения с точки зрения их практического применения, т.е. попросить назвать тот способ, которому они отдали бы предпочтение на практике, если бы оказались в роли персонажей созданной истории. Такой повторный разбор способов решения задачи после того, как они выполнены и придумана «задачная история», позволяет ученикам оценить рациональность найденных способов и осознанно выбрать тот, который будет «самым простым и удобным» для конкретного ученика.

Разумеется, что выполнение таких заданий требует дополнительного времени, поэтому их не следует слишком часто применять на уроках. Но поскольку ученики с большим интересом сочиняют истории, то сочинительство рассказов можно перенести в домашнее задание и превратить в мини-проекты. Приведём пример такого задания.

Задача 3 [5, № 589]. «Отец решил обложить кафелем стену кухни, длина которой равна 4 м 50 см, а высота – 3 м. Хватит ли ему 15 ящиков изразца, если плитка имеет форму квадрата со стороной 15 см, а в одном ящике содержится 40 плиток?»

Задание на дом. Посетив строительный магазин или воспользовавшись интернет магазином строительных материалов, выберите по 3 вида плитки квадратной формы разных размеров. Вычислите количество выбранной плитки для отделки одной из стен кухни вашего дома и его стоимость.

Примечание. Выполнение проекта можно делать вместе с родителями. Результат представить в виде таблицы (рисунок плитки, размеры, цена за единицу измерения, необходимое количество, общая стоимость) в порядке увеличения общей стоимости.

Таким образом, можно сделать **выводы**, что использование на уроках математики в 5-6 классах практико-ориентированных заданий имеет значительный потенциал для развития инициативности, изобретательности, творчества, пространственного воображения, измерительных и вычислительных навыков. А демонстрация значимости математики для решения проблемных ситуаций в разных сферах жизнедеятельности человека привлекает внимание учащихся к предмету, помогает понять его важность и ценность как для людей различных профессий, так и для повседневной жизни.

Список литературы:

1. Концепція Нової української школи Режим доступа: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
2. МИКОЛА СКИБА. Як урятувати викладання математики в Україні. Режим доступа: <https://www.google.com/amp/s/zn.ua/ukr/amp/EDUCATION/jak-urjativati-vikladannja-matematiki-v-ukrajini.html>
3. ЛУК'ЯНОВА С.М. *Зарубіжний досвід шкільної математичної освіти та реалії вітчизняної практики* (на прикладі освіти Швеції) // Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 15-16.08 2020 р. Львів, С. 31-33. Режим доступа: <http://lviv-forum.inf.ua/save/2020/15-16.08.2020/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
4. НАСАДЮК Т.О. *Базовий рівень математичної компетентності учнів як запорука економічного розвитку держави* // Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції 15-16. 08 2020 р. Львів, С.35-37 Режим доступа: <http://lviv-forum.inf.ua/save/2020/15-16.08.2020/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
5. МЕРЗЛЯК А. Г., ПОЛОНСЬКИЙ В. Б., ЯКІР М. С. *Математика: Підручник для 5-го класу*. – Харків.: Гімназія, 2018. – 272 с. ISBN 978-966-474-214-3.

SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE ÎN ABORDAREA INTERACȚIONALĂ A LIMBILOR STRĂINE¹⁰

Cristina STRAISTARI-LUNGU,
doctor, cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0001-7672-4388

Summary: *The interaction perspective, as envisaged in the article, assumes that the language learning-teaching process is no longer oriented according to a linear progression that emphasizes the acquisition of linguistic structures, but rather according to an analysis of the students' needs in order to guide to autonomy in language production and interaction in real contexts. So, by promoting a competence perspective, the interaction-oriented perspective places interaction at the center of the teaching-learning process. Furthermore, it considers the language learner as a social actor capable through interaction (with peers, teachers or speakers outside the classroom) of co-constructing meaning.*

Keywords: *learning situation, interactive approach, foreign languages, task, social actor.*

Învățarea bazată pe inter/acțiune apelează la mai multe elemente și concepte cheie ale predării-învățării limbilor străine, în special la abilități, sarcini, contextul de producere și de interacțiune în limba țintă, care permite punerea în practică a abilităților vizate până la execuție. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* favorizează perspectiva orientată spre acțiune și explică astfel alegerea acestuia:

Perspectiva favorizată aici este, în general, și de tipul acțiunii, prin aceea că consideră utilizatorii unei limbi ca actori sociali care trebuie să îndeplinească sarcini (nu doar lingvistice) în circumstanțe și medii date, într-un anumit domeniu de acțiune. Dacă actele de vorbire sunt desfășurate în cadrul activităților de limbaj, acestea fac ele însele parte din acțiunile dintr-un context social care singur le conferă sensul deplin. Există o „sarcină” în măsura în care acțiunea este actul unuia (sau mai multor) subiecți care mobilizează strategic abilitățile de care dispun pentru a atinge un anumit rezultat. Prin urmare, perspectiva inter/acțiunii ține cont și de aspectele cognitive, afective, volitive și toate capacitățile deținute și implementate de actorul social [1, p. 15].

Perspectiva inter/acțiunii se manifestă prin sarcină. Chiar dacă conceptul de sarcină este supus unor interpretări multiple, care nu permit un consens, totuși, acesta se referă la o activitate centrată pe sens și bazată pe nevoile comunicative ale elevilor în raport cu lumea reală.

C. Puren menționează că inter/acțiunea trebuie considerată ca o unitate de sens între acțiunea școlară – sau învățare – și acțiunea socială – sau utilizare. În clasă, elevul este activ și lucrează în colaborare cu colegii săi pentru a proiecta acțiunii, pentru a le simula sau pentru a le realiza. Cu toate acestea, deoarece competența lingvistică nu

¹⁰ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27** *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*

este garantată pentru a îndeplini sarcinile în mod independent, acțiunea se desfășoară în general sub controlul profesorului.

Situația de învățare în abordarea interacțională. După I. Cerghit o situație de instruire este o structură de relații de tip rețea, care unește patru elemente componente absolut indispensabile: elevul, conținutul, profesorul și mediul. *Elevul (E)*: cel care poate fi considerat agentul propriei sale învățări, întotdeauna un individ concret, marcat de istoria sa, inserat într-un mediu și într-un timp bine determinate; *Conținutul/cunoștințele (C)*: natura disciplinei care se studiază, natura și caracteristicile sarcinilor de învățare, natura cerințelor exprimate în obiective, prevederile programei analitice și ale manualului etc.; *Profesorul (P)*: intervenția profesorului ca acțiune care stimulează, care dă impulsul inițial instruirii în funcție de întregul situațional, care pune elevul în situație – cea mai bună poziție strategică de învățare. *Mediul* constituie un cadru de siguranță, de ajutorare, de facilitare și motivare a învățării. Științific situația de învățare se conformă ca un triunghi didactic, care are nu numai trei vârfuri (E, P, C, dar și trei laturi care se exprimă în relațiile dintre ei: C-P, E-E, EP, P-E etc [4].

Astfel, pe plan epistemologic, C. Puren, remarcă o diferență între conceptul de interacțiune în abordarea comunicativă și abordarea bazată pe inter/acțiune: „Când obiectivul social de referință a devenit acela de a pregăti elevii să întâlnească ocazional nativi dintr-o limbă, cultură străină, (de exemplu în timpul călătoriilor ocazionale, în special în turism) a apărut abordarea comunicativă (lucrarea Consiliului Europei la începutul anilor 1970, cu diferitele niveluri de prag), care a fost dezvoltată în funcție de acest nou obiectiv: comunicarea, în sensul schimbului de informații. Acest schimb este cu siguranță modulat de efectele produse de interlocutori, de informațiile pe care le primesc, dar această „interacțiune” este în mod fundamental acțiunea unuia asupra celuilalt, și nu acțiunea comună” [8].

Situația de învățare în abordarea inter/acțională se situează diferit: este un proces pentru actorii sociali de a lucra pe termen lung într-un spațiu comunitar multilingv și multicultural în construcție. „Nu mai este vorba doar de a comunica cu ceilalți (de a fi informat și de a informa) ci de a acționa cu ceilalți într-o limbă străină; ceea ce presupune nu numai a avea o imagine bună despre el (reprezentări pozitive), ci și a împărtăși cu el aceleași concepții despre acțiunea comună, adică aceleași scopuri, obiective, principii, standarde, metode și moduri, care implică în mod necesar valori împărtășite [ibidem].

Așadar, abordarea inter/acțională se situează într-o paradigmă colaborativă cu referire la teoria acțiunii. Pentru a explica evoluția activității, K. Springer, explică că: „activitatea începe cu o situație inițială dată în sarcină, această situație este împărtășită de subiecții implicați, este transformată de procesul de îndeplinire a sarcinii și încheiată. într-o stare finală”. Dar, pentru acest autor, această situație inițială, care creează nevoia de acțiune, nu este fixă, se modifică în timpul interacțiunilor și negocierilor. Sarcina definește obiectul activității, instrumentele care vor fi utilizate și rolurile care vor fi aduse. Este o situație care necesită atingerea unui scop în condiții specifice. Este baza activității și constituie scenariul și rațiunea de a fi a activității” [9].

C. Puren, vede în principiul omologiei acțiune-sarcină anunțul unei redescoperiri a „pedagogiei proiectului”. Sarcina pentru care este vorba de elaborarea unui scenariu, care implică colaborarea între semeni, sprijinul măsurat din partea profesorului, ancorarea în mai multe discipline și dezvoltarea de competențe multiple (generale, lingvistice, pragmatice, interculturale etc.) este de fapt similară cu proiectul pedagogic. În ambele cazuri, este vorba de a da sens unei producții socializate mobilizatoare generatoare de conflict socio-cognitiv, factor de achiziție [8].

C. Doughty și M. Long, subliniază că „noile cunoștințe sunt mai bine integrate în memorie pe termen lung și mai ușor de recuperat dacă sunt legate de evenimente și activități din lumea reală. Prin urmare, este esențial să se creeze o motivație de comunicare cât mai legitimă. Cu toate acestea, este mai sigur de a găsi sarcini ce implică elevii în rezolvarea problemelor, care generează o nevoie de cunoaștere și deci o dorință de a învăța [5].

Recomandări practice privind organizarea unei sarcini de învățare. În continuare voi enumera **elementele esențiale necesare de avut în vedere la aplicarea acestei abordări**: (1) sarcina trebuie să aibă un sens clar pentru a se asigura că elevul se concentrează pe acțiune și nu pe limbaj (care apoi se învață implicit); (2) sarcina trebuie să aibă un obiectiv riguros definit (în special un scop comunicativ printr-o producție specifică sau o inter/acțiune); (3) sarcina este centrată pe elev și decurge astfel dintr-o analiză a nevoilor la momentul conceperii acesteia; (4) sarcina este integrată într-un context holistic luând în considerare diferitele elemente, care alcătuiesc autenticitatea ei (de exemplu: natura și rolul interlocutorilor în timpul unei interacțiuni).

La rândul său, CECRL distinge două tipuri de sarcini: sarcina de repetiție și sarcinile de comunicare pedagogică. În ambele cazuri, acestea pot fi sarcini apropiate de viața reală (după cum explică CECRL pentru sarcinile repetate), dar care nu sunt complet fundamentate în realitate în sensul că rămâne o perspectivă pedagogică, care stă la baza sarcinii. După cum se explică în CECRL, aceste sarcini sunt menite să reflecte realitatea, dar fără a cere neapărat elevului să intre în această realitate. Mai mult, așa cum rezumă CECRL, perspectiva orientată spre inter/acțiune „implică în primul rând sarcini direcționate, colaborative în clasă și al căror obiect principal nu este limbajul” [2, p.27].

În perspectiva inter/acțiunii, totuși, există o motivație de bază - de a scoate elevii din limitele grupului de clasă, pentru a le permite să se angajeze în sarcini mai autentice, de exemplu interacțiunea cu vorbitori nativi în situații de telecolaborare sau, mai bine, în cadrul unei comunicări reale. În acest sens, C. Ollivier, propune adăugarea conceptului de sarcină „ancorat în viața reală”, propunând exploatarea site-urilor participative prin web 2.0 pentru a permite elevului să se elibereze de „limitările inerente în predarea limbilor - situații de învățare pentru a permite comunicarea „autentică” dincolo de pereții sălii de clasă. Procedând astfel, elevul devine un adevărat actor social, utilizator al limbii, implicându-se în interacțiuni sociale reale [7].

Pot fi îndeplinite mai multe sarcini în funcție de contextele geografice sau socio-culturale existente: vizitarea unui restaurant care servește preparate din bucătăria

francofonă și discutarea gastronomiei cu angajații; participarea la un forum de gătit online (de exemplu: propunerea unor rețete, a încerca o rețetă și a o comenta, oferea sfaturilor într-un forum, etc.

Sarcina nu există singură. Pentru ca acesta să capete valoare, este important să o integrăm într-un scenariu pedagogic atent conceput, care să țină cont de obiectivele specifice ale lecției, de nivelul și nevoile elevilor și de competențele pe care dorim să le dezvoltăm.

Dacă perspectiva inter/acțiunii urmărește să considere elevul ca un utilizator de limbă și un actor social, atunci scenariul pedagogic [6], trebuie să conțină sarcini care să permită dezvoltarea acestor actori într-un context social. Înainte de a îndeplini această sarcină comunicativă de natură socială, pot fi îndeplinite și alte sarcini axate pe competențe pur lingvistice, care articulează o serie de sarcini lingvistice pentru a conduce la o sarcină (socio)interacțională într-un context real, sarcină ancorată în viața reală, conform C. Ollivier [7].

În școala primară, abordarea inter/acțională încearcă să se impună, dar este clar că este foarte dificil să oferi sarcini accesibile elevilor care să mobilizeze toți factorii pe care i-am enumerat mai sus. Pare greu de imaginat scenarii de dezvoltare a abilităților de comunicare în sfera acțiunilor, care țin de realitate. În mod ideal, sarcina beneficiază de a fi legată de un context și un domeniu bazat pe situații reale.

La nivel de începător, forumurile de discuții sunt o modalitate excelentă de a implica elevii și de a-i motiva să-și dezvolte practicile lingvistice în mod independent în timpul orelor și în viața lor privată. În plus, forumurile de discuții sunt instrumente eficiente de comunicare și interacțiune pentru a conduce elevii să facă schimb în a doua limbă sau în limba străină cu colegii din clasă și, de asemenea, în afara clasei. În **Fig. 1.** am redat un exemplu de demers interacțional în LS pentru învățământul primar, adaptat după M. Carette Clément [3].

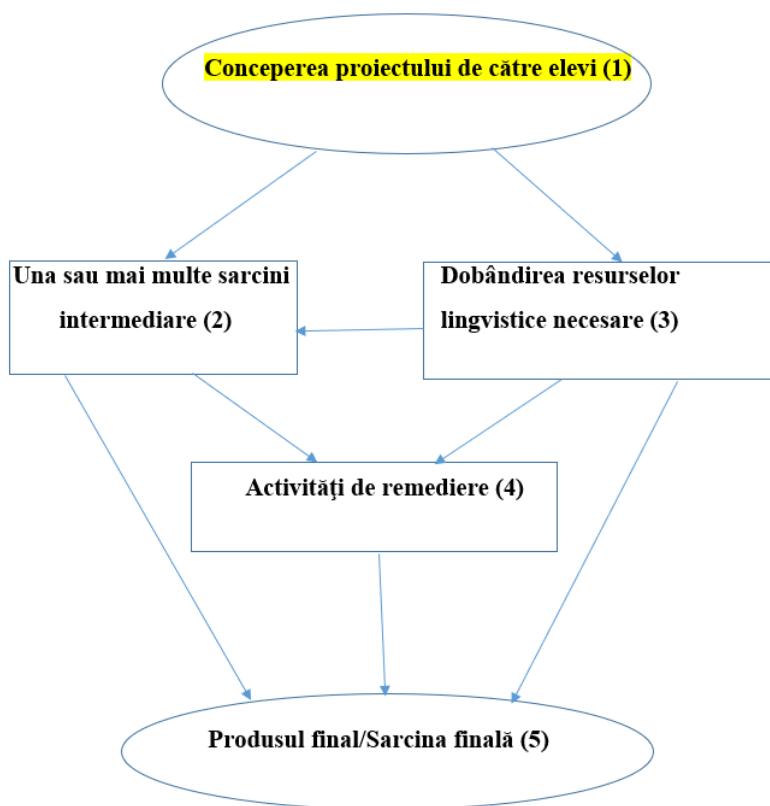


Figura 1. Exemplu de demers interacțional în LS pentru învățământul primar, adaptat după M. Carrette Clément

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor în cadrul lecțiilor de *Limba străină* din perspectiva abordării inter/acționale e posibil de realizat, dacă conținuturile alese vor fi captivante și interesante pentru elevi și vor interacționa cu viața reală, dacă activitatea didactică va fi organizată în jurul unei întrebări sau probleme care îi va preocupa pe elevi, dacă situațiile de învățare vor oferi elevilor condiții pentru dezvoltarea deprinderilor de viață și formarea competențelor curriculare, care, în alte contexte din viața reală, se transformă treptat în modele de comportament. Subiectul sau problema pusă în discuție trebuie să fie complexă și relevantă pentru elevi, pentru a oferi multiple perspective de abordare și fuziune de soluții. De ex:

Oral:

- Organizați o prezentare de modă
- Intervistați o personalitate celebră
- Prezentați un raport meteo
- Dramatizați o poveste
- Pregătiți și prezentați o rețetă tradițională în timpul unei zile dedicate limbilor străine
- Prezentați oral un oraș, o țară, etc.

- Prezentați un itinerariu turistic
- Prezintă-ți ziua ideală de școală
- Creați o expoziție comentată folosind înregistrări sau texte

Scris:

- Scrieți o scrisoare unui corespondent pentru a-i prezenta familia
- Scrieți un e-mail unui corespondent
- Scrieți o felicitare
- Scrieți un articol pentru ziarul școlii
- Realizați o broșură despre un oraș, o țară
- Realizați un jurnal de călătorie în urma unei călătorii (individual sau de grup)
- Creați o expoziție în clasă în urma unei excursii, a unui eveniment, pe diferite

teme

- Scrieți un articol după o vizită la un muzeu
- Creați un afiș publicitar cu slogan
- Prezintă și descrie artistul preferat

Sarcină. *Colegul dvs. a ajuns la bunici în vacanță. Este o revedere de după 3 ani. La ei s-au adunat rudele și se bucură toți de o nouă revedere. (Înscenarea întâlnirii cu rudele).*

Colegul A are rolul bunicului

Colega B are rolul bunicii

Colegul C are rolul tatălui

Colega D are rolul mamei

Colegul E are rolul unchiului

Colega F are rolul mătușii

Colegul G are rolul verișorului

Colega H are rolul verișoarei

Propunerea unui proiect (cu finalizarea unei sarcini finale) permite elevului să determine din start ce va trebui să revizuiască sau să învețe și ce va obține. Elevul este, deci, implicat în dezvoltarea cunoștințelor sale. Învățarea devine o necesitate, răspunde unui scop bine identificat și generează astfel motivație. Proiectarea și producerea unui rezultat concrete dă sens învățării. În cadrul implementării proiectului, profesorul procedează conform așteptărilor: Ce interacțiuni, ce producții continue trebuie să stăpânească elevii pentru a finaliza proiectul? Ce sarcini vor duce la aceste rezultate? Care este structura și câmpul lexical necesar pentru fiecare dintre ele? Ce cunoștințe gramaticale și culturale...? Cum se organizează un curs progresiv? Cu ce sarcină să încep? Care sunt etapele intermediare?

În concluzie, perspectiva orientată spre inter/acțiune face parte dintr-un context pedagogic, care oferă multe oportunități pentru dezvoltarea elevului într-o limbă străină. Promovând o perspectivă a competenței și nu a deficienței, profesorul are posibilitatea de a proiecta scenarii educaționale care să ghideze în mod natural elevii de la practica lingvistică la comunicare și apoi la acțiune ca utilizator real, actor social într-un context autentic. Această perspectivă nu este delimitată de nici o constrângere pedagogică specifică și permite astfel dezvoltarea autonomiei în

învățarea și utilizarea limbajului pentru a produce, a comunica, a acționa și a interacționa.

Referințe bibliografice:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. Din l. fr. de Moldovanu G. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN: 9975-78-259-0.
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018. 254 p. ISBN: 978-92-871-8646-1.
3. CARETTE CLÉMENT M. Construire et mettre en œuvre une séance de LVE à l'école primaire. <http://ekladata.com/O2-COGm-vMfINSBSdJrYr7E4g0Q/Construire-et-mettre-en-oeuvre-une-seance-de-LVE-a-l-ecole-primaire-M-CARETTE.pdf>
4. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006. 315 p. ISBN: 973-46-0175-X
5. DOUGHTY C., LONG M. *The handbook of second language acquisition*. USA: Blackwell, 2003. 871 p. ISBN: 0-631-21754-1.
6. NISSEN E. *Formation linguistique hybride: articulation en présentiel et à distance*. Paris: Didier, 2019. 284 p. ISBN: 978-2-278-09400-4.
7. OLLIVIER C. *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes, 2018. 102 p. ISBN: 978-92-871-8855-7.
8. PUREN C. *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. In: À la recherche de situations communicatives authentiques: l'apprentissage des langues par les tâches Vol. XXIII N° 1, 2004.
9. SPRINGER K. *Educational Research*. Wiley: John Wiley, 2009. 561 p. ISBN: 978-0-470-13132-9.

CONSIDERĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVILOR LICEENI – PREMISĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ

Ludmila CUTCOVSCI,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
lector-asistent,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: 0000-0001-7880-5800

Abstract: *The article addresses the psycho-pedagogical aspects of high school students in the process of studying the German language. The content of the article focuses on two essential aspects for the educational process, particularly: the psycho-emotional state of high school students and the development of communication skills in German. The development of this article is determined by the need for research in this field and the proposal of the most effective solutions in order to develop the German language communicative competence of high school students.*

Keywords: *students' personality, digital age, educational process, modern teacher, communicative competence.*

Procesul educațional în general și în special procesul de studiere a limbilor străine este la moment invadat de informații. Existăm într-o lume cu un volum enorm de informații. Impactul informațional asupra dezvoltării personalității elevului este enorm, fiindcă informațiile vin cu o viteză atât de mare, încât uneori nici maturii nu sunt în stare să le înțeleagă sau selecteze. Tinerii de azi, aparținând altei generații, și anume generației digitale, au nevoie mai mult decât altă dată de suportul didactic, deși s-ar părea că tinerii sau copiii au tot ce le trebuie pentru a învăța cu succes o limbă străină. Dar, de fapt, nu este deloc ușor pentru adolescenți să se orienteze în acest câmp informațional imens, să selecteze și să folosească eficient toate sursele. Atunci când spunem multitudine de informații pentru învățarea limbii germane, avem în vedere: manuale de limbă germană cu pachetele media (suport audio-vizual); materiale didactice adiționale; literatură artistică în formă de text și/ sau audiotext; filme artistice și filme documentare; emisiuni cu diferite conținuturi; bloguri; teste în format de hârtie sau/ și on-line; lecții televizate; anunțuri despre burse, stagii, concursuri, tabere, mobilitate, etc.; examene de certificare internațională (Goethe-Institut, DSD, DaF, etc.). Deci informațiile și sursele care stau la dispoziția elevilor sunt în exces, dar cum am menționat anterior, rolul profesorului rămâne de îndrumător în lumea informațională. Cu toate că adolescenții de azi sunt marcați de era digitală, fapt care influențează și întreg procesul educațional, par a fi profesioniști în domeniul digital, ei nu pot independent să folosească eficient tot ce le pune la dispoziție internetul. Și rolul profesorului de limbă germană nu mai este precum era cu 10-15 ani în urmă. El trebuie să țină pasul cu timpul, să corespundă cerințelor și intereselor noilor generații. Urmărim o schimbare / transformare a personalității elevilor, dar și a cadrului didactic. Transformarea cadrului didactic ține și de transformarea personalității elevilor, prin urmare scopul de dezvoltare a competențelor de comunicare într-o limbă străină ia o altă formă. Cadrul didactic rămâne pilonul în optimizarea procesului de achiziționare și dezvoltare a competențelor lingvistice, racordate deja, din necesități și interese, la standarde internaționale. Atunci când ne referim la procesul de predare-învățare-evaluare a limbii germane nu mai avem în vedere numai curriculum național, dar și programe din spațiul germanofon cum ar fi: Germania, Austria sau Elveția. Elevul modern are un orizont cultural mai larg, decât semenii lui din alte timpuri, iar cadrul didactic modelează orientarea lui, prin ordonarea activităților și conținuturilor, fapt care determină și modernizarea profesorului. Subiectul instruirii influențat mai mult decât altă dată de schimbările sociale, tot datorită mobilității umane și fluxului informațional vrea să fie în continuare ghidat și sprijinit de către profesor, pentru că el, profesorul este primul instrument viu, care poate răspunde la multe neclarități, întrebări și provocări ale societății contemporane. Visurile elevilor devin realitate, găsind împreună cu școala și părinții în multitudinea de idei creative și soluții inovatoare cele mai înalte standarde de calitate.

Starea psihoemoțională a elevului modern este o provocare pentru toată societatea în general, și în special pentru didactica modernă. De aici apare și necesitatea caracterizării a elevilor liceeni. Adolescența este o etapă importantă și formativă a vieții între 14 și 21 de ani, care diferă de vârsta adultă, în primul rând, prin faptul că în această perioadă are loc o dezvoltare psihologică și fizică puternică [4, p. 47]. Tinerii încearcă să-și găsească identitatea. Sfârșitul copilăriei este considerat începutul adolescenței, care la rândul său se termină cu vârsta adultă. Din punct de vedere legal, ești adult la 18 ani, dar asta nu înseamnă neapărat că ești cu adevărat adult. Adolescența aduce multe schimbări [8, p. 12]. Maturitatea sexuală este atinsă în perioada pubertății; în creier au loc evoluții importante, în cadrul dezvoltării psihologice se realizează independența emoțională față de tată și mamă, precum și acceptarea de sine.

● **Dezvoltarea fizică**

Adolescența este înțeleasă și ca perioada pubertății, care aduce cu sine schimbări fizice majore. Adolescenții nu mai sunt copii, dar nici nu sunt adulți, chiar dacă își doresc adesea să fie văzuți ca adulți. Se modifică silueta corpului. Momentul și durata schimbării fizice variază de multe ori de la individ la individ. Maturitatea timpurie, în special, poate duce la comportamente problematice, deoarece tinerii sunt copleșiți de noile experiențe. Debutul pubertății înseamnă că copilul se percepe mult mai mult pe sine. Aceasta înseamnă că, de exemplu, acordă mult mai multă atenție aspectului său fizic și chiar privește critic modificările mici, în plus, petrece mult mai mult timp în baie. În special la fete se observă acest fenomen, care au un ideal de frumusețe spre care tind cu înverșunare. De asemenea, băieții trec prin schimbări fizice semnificative în timpul adolescenței. Ei câștigă clar în forță fizică, pe care nu o pot folosi întotdeauna în mod rațional la școală și în timpul liber, ceea ce duce adesea la agresivitate. Aici se recomandă activități cât mai interactive. Debutul din ce în ce mai devreme al pubertății duce adesea la un decalaj mare între dezvoltarea mentală și cea fizică. Adulții iau, de obicei, aspectul fizic ca punct de referință și se așteaptă ca tinerii să se comporte în mod respectiv.

● **Dezvoltarea cognitivă**

În timpul adolescenței, apar schimbări atât fizice și psihologice, cât și mentale și cognitive. Acest lucru crește capacitatea memoriei pe termen lung. Tinerii procesează conținutul capturat diferit decât copiii. Spre deosebire de copii, adolescenții se pot concentra mai mult timp, aproximativ 30 minute. Studiile din neurologie arată că în perioada pubertății au loc schimbări mari în creierul adolescentului, se schimbă limbajul, logica, intuiția ș.a. de aici senzația adolescenților că nu sunt înțeleși. Structura sistemelor neuronale se modifică: conexiunile dintre celulele nervoase care sunt foarte solícitate cresc, cele care sunt rar folosite sunt eliminate. Modificările nervoase centrale aduc îmbunătățiri ale atenției, memoriei de lucru, gândirii abstracte și metacognitive [9, p. 3]. Nu toate zonele creierului se maturizează în același timp: în primul rând, se dezvoltă funcțiile de bază (limbaj, orientare spațială), apoi coordonarea motrică și în final funcțiile executive (autocontrol etc.), se schimbă mentalitatea. Adolescenții încep să efectueze procese formale de gândire pe care le folosesc pentru

a rezolva probleme sau dificultăți. În plus, crește capacitatea de a gândi logic și sistematic sau chiar ipotetic. Modul schimbat de gândire merge mână în mână cu detașarea de părinți și duce în cele din urmă la analiza regulilor și valorilor anterioare.

- **Dezvoltarea limbajului**

Liceenii învață să-și adapteze mai bine comportamentul lingvistic la diferite situații. Folosesc un limbaj al tinerilor / jargoane.

- **Dezvoltarea personalității**

Procesul de găsimă a identității începe și se desfășoară din exterior (aspect exterior) spre interior (caracteristici și abilități). Tinerii sunt ghidați în esență de trei întrebări: Cum sunt, cum vreau să fiu și cine crezi că sunt? Aparențele externe sunt privite critic și mulți tineri se îngrijorează de modul în care le vor percepe alții. Stima de sine este deosebit de instabilă în această fază, ceea ce se reflectă adesea într-o nevoie puternică de recunoaștere [11, p. 42]. Cu cât discrepanța dintre starea actuală și cea țintă este mai mare, cu atât este mai mare tensiunea emoțională. Profesorul este prins între granițele clare în viața școlară de zi cu zi și simpatia atentă pentru problemele personale ale tinerilor. Cea mai mare diferență între tineri și adulți este probabil căutările crescute ale tinerilor pentru un loc în viață. Cu toate acestea, există adesea situații în care aceștia sunt împiedicați să facă acest lucru de către adulți, ceea ce duce adesea la conflicte și chiar la crize.

- **Familia**

Normele și valorile parentale sunt (parțial) respinse. Controlul parental poate duce la rebeliune dar, în același timp, oferă sprijin și siguranța necesară. Încrederea în părinți crește dar și conflictele legate de problemele de zi cu zi cresc. Relația este ambivalentă. Mulți tineri sau adolescenți se distanțează de părinți. În schimb, preferă să petreacă mai mult timp cu semenii lor. Unii tineri au, de asemenea, îndemnuri să facă ceva interzis. Prin comportamentul uneori agresiv sau neadecvat adolescenții au scopul de a arăta demarcația de părinți și adulți.

Perioada adolescenței este descrisă ca una din cele mai dificile perioade din viața omului, din cauza multiplelor schimbări [9, p. 11].

- **Viața socială**

Schimbările din sfera socială sunt vizibile în primul rând prin doi factori. Pe de o parte, adolescenții își doresc mai multă independență, pe de altă parte, caută compania tinerilor de aceeași vârstă. Acest act de echilibrare între individualism și comunitate duce adesea la conflicte. Regulile și modelele pe care le pot folosi ca ghid sunt importante pentru tinerii din adolescență. Deoarece o societate pluralistă oferă opțiuni diferite, adolescenții trebuie să facă o alegere specifică. Mediul social poate fi de ajutor. Majoritatea tinerilor aspiră să fie în preajma altor tineri de vârsta lor, așa că adesea se alătură unui anumit grup. Cu toate acestea, acest lucru vine și cu anumite riscuri. Există posibilitatea ca adolescentul să dea peste un grup care îl influențează negativ [12, p. 14]. O altă problemă este cunoscută sub numele de presiunea de la egal la egal, care deseori pune individul într-un dezavantaj. De exemplu, tânărul poate fi tentat să se drogheze sau să facă acte criminale. Contactul cu un grup de colegi este important pentru adolescent; are nevoie de ele pentru o dezvoltare sănătoasă a personalității

sale. În principiu, totuși, contactul cu un grup de egali trebuie privit pozitiv. În acest fel, ea ajută adolescentul să-și dezvolte personalitatea și să se orienteze. Tinerii aleg alte contacte. Schimbări deosebit de mari au loc în anii adolescenței în cadrul coexistenței familiei. Pe măsură ce tinerii caută, din ce în ce mai mult, contactul cu adolescenți de aceeași vârstă în afara familiei, ei renunță, din ce în ce mai mult, la legăturile de familie. Acest lucru este extrem de dureros pentru mulți părinți și duce la reacții diferite. Rolul părinților este pus în perspectivă și cel al prietenilor crește. Se acordă o prioritate foarte mare colegilor și mai ales prietenilor. Se formează subculturi care conțin anumite tendințe, mode, forme de limbaj și comportament, precum și norme și valori. Vor să dea un semnal clar despre cât de diferiți sunt de lumea adulților.

- **Școala**

Are loc obișnuirea cu numărul mare de profesori de materii și cerințele diferite asociate acestora. În ciuda îndemnului de autonomie, profesorul rămâne o persoană de referință importantă care îi poate ajuta pe tineri să evite punctele slabe.

Caracteristicile de dezvoltare sunt menite să arate cât de variat are loc dezvoltarea elevului de liceu. Psihologii sunt de acord că dezvoltarea este un proces continuu care se desfășoară cu viteze diferite. Prin urmare, profesorii văd adesea o mare variabilitate a nivelurilor de dezvoltare în clasele lor. Răspunsul la nevoile individuale corespunzătoare ale copiilor și a nu trata toți copiii la fel este probabil una dintre provocările majore ale acestei profesii astăzi [10, p. 4].

Tinerii de astăzi cu vârste cuprinse între 12 și 25 de ani s-au caracterizat mai mult prin pragmatism decât prin protest. Acest lucru este nou în istoria științelor educației și nu este surprinzător, având în vedere schimbările politice și economice care sunt iminente. Siguranța, performanța și influența sunt valori care au devenit mai importante în rândurile tinerilor de azi.

În contextul social contemporan, experiențele dobândite din școală au o mare relevanță, fiindcă școala modernă formează și dezvoltă elevilor competențe necesare pentru dezvoltarea profesională ulterioară a tinerilor, dar și pentru viața lor privată. Dezvoltarea personalității are un rol important în procesul educațional. Astfel, am încercat să răspundem la provocările noastre de a găsi strategii de stimulare și menținere a comunicării verbale în limba germană la elevii de liceu în cadrul sistemului educațional și în afara spațiului școlar. Școala și părinții ar trebui să urmărească crearea unei rețele sociale, emoționale și cognitive pozitive, care poate fi realizată prin încurajarea entuziasmului și activităților copilului. Orice schimbare care vine odată cu creșterea ar trebui privită pozitiv, provocările ca oportunități. Este important, de asemenea, ca noi cadrele didactice, să fim pregătiți pentru faptul că pot apărea conflicte, care se rezolvă cel mai bine într-un mod creativ. Deoarece tinerii au nevoie de recunoaștere, noi ar trebui să acordăm suficient timp și să-i ascultăm cu atenție. În plus, este important ca adolescenților să li se aducă laude și afirmare, iar abilitățile lor ar trebui promovate. În perioada, uneori dificilă, de a fi adolescent, sunt câteva puncte de care trebuie să se țină cont. Acestea includ:

- rabdarea și încercarea de a înțelege situația - încercarea de a nu riposta în același mod dacă copilul spune cuvinte dureroase;

- dragostea și atenția oferită adolescenților;
- stabilirea regulilor, dar și schimbarea/slăbirea lor odată cu creșterea în vârstă/flexibilitate maximă;
- căutarea reconcilierii după o situație de conflict și oferirea unei conversații calme, clarificatoare în acest scop - nu orice adolescent este pregătit pentru reconciliere; de multe ori se solicită ceva mai mult timp;
- încrederea pentru a respecta acordurile care îi fac să se simtă apreciați;
- activitățile de învățare variate care oferă elevilor anumite opțiuni, care încorporează abordarea bazată pe probleme, care respectă ritmul individual al fiecărui cadru didactic;
- stabilirea obiectivelor clare, precise, pe termen scurt, care stimulează realizarea proiectelor interesante și permit elevilor să-și dezvolte curiozitatea, abilitățile de gândire critică, stima de sine;
- susținerea activităților extracurriculare, intereselor și visurilor, pentru legătura dintre școală și viața de după școală;
- utilizarea internetului în diverse activități educaționale și a tehnologiilor mobile;
- susținerea și încurajarea elevilor slabi și nemotivați
- acordarea atenției necesare și elevilor buni;
- excluderea observațiilor în fața colegilor;
- manifestarea interesului pentru reușitele elevilor;
- stimularea curiozității [3, p. 67].

Comportamentul comunicațional al profesorului este nucleul pentru competența de comunicare, de aici apare necesitatea cunoașterii a dezvoltării personalității elevilor. Dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană se realizează prin comunicarea dintre profesor-elev, elev-elev, elev-profesor, de cele mai multe ori spontană. La fel de importante sunt regulile unei comunicări eficiente. Dialogul produs între profesor și elev are un caracter fictiv, deoarece profesorul este întodeauna conștient de faptul că în fața lui stă elevul care trebuie instruit și, elevul, la fel, nu uită că are în față un profesor. Ei nu văd unul în altul parteneri de discuție, doar o relație ierarhică și de comunicare dintre aceste două părți nu este interesată nici o latură. Acest lucru este o problemă, după părerea savantului Passow, soluția căreia ar garanta succesul comunicării didactice [6, p. 150]. El presupune că comunicarea pedagogică depinde de comportamentul comunicațional al profesorului, fiindcă lui îi aparține inițiativa. El vine în ajutorul profesorului cu niște strategii pentru a putea atinge performanța în actul comunicării:

- mesajul profesorului trebuie să fie cât mai natural și flexibil, adică să depindă de reacția interlocutorului;
- orice act comunicativ trebuie să aibă un sfârșit;
- orientarea comunicării la interesele vorbitorilor (ignorarea acestei secvențe poate duce la eșecul comunicării);
- sinceritatea este sufletul unei comunicări, iar formalitatea și falsitatea perturbă comunicarea;
- limbajul nonverbal și măiestria didactică susține și dezvoltă actul comunicativ

(prin gesturi, mimică, pauze, zîmbete, intonație etc. profesorul încurajează elevul să-și dezvolte și să-și exprime gândurile);

- bunăvoința și indulgența profesorului decide soarta actului comunicational, el poate începe, continua, dezvolta, schimba, finisa o discuție și dacă vrea să o întrerupă cu o banală frază: Nu ai dreptate!

Atunci când spunem dialog didactic, avem în vedere și o distribuire automată a rolurilor participanților. Profesorului îi revine rolul de lider și, în același timp, membru cu un statut special. El poate să intervină pe picior de egalitate, poate interveni în calitate de participant la situația comunicativă. Așa cum am menționat mai sus, el poate foarte tacticos să încurajeze și să dezvolte un dialog și viceversa. El este pentru elevi un model comportamental, un izvor de cunoștințe și informații (ei vor căuta explicații, răspunsuri și aprecieri). Profesorul este acea persoană care asigură un climat psihologic favorabil dialogului. Și tot el dirijează o discuție, supraveghează desfășurarea unei dezbateri, călăuzește relațiile interpersonale. Tot profesorului îi revine funcția de a lua decizii, de a demara acțiunile [1, p. 44]. Profesorul devine, după părerea noastră, regizorul situației comunicative: el alegând coechipierii după criteriul unui lider și, totodată, făcând această distribuie într-o manieră cât mai delicată, lăsând impresia că o face pornind chiar de la interesul și dorința elevilor. Atmosfera agreabilă creată și asigurată de către profesor, amabilitatea lui, diplomația și flexibilitatea, dar și evitarea sau excluderea expresiilor: *Nu ai dreptate, nu pot, nu cred, n-am timp, niciodată* sunt factori esențiali pentru realizarea unei situații comunicative în cadrul lecției [1, p. 50].

Toate aceste date rezultate din analize riguroase au făcut ca comunicarea într-o limbă străină să cunoască un nou avânt. Au fost stabilite niște premise pentru asigurarea unei comunicări eficiente: iscusința creării situațiilor comunicative; cunoașterea diverselor posibilități de exprimare și antrenarea lor; capacitatea de decideră pentru anumite afirmații corespunzătoare situației [2, p. 341].

Totodată, specificăm că problemele de motivație a învățării fiind extrem de diverse, intervenția cadrului didactic nu se poate reduce la pași concreți, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte. Profesorul modern, care tinde să țină pasul cu timpul, se adaptează condițiilor educației contemporane. El nu mai este doar un transmițător de cunoștințe, iar elevul nu mai este doar un vas gol, gata să fie umplut cu aceste cunoștințe. Acțiunile cadrului didactic trebuie să țină cont de personalitatea integrală a elevului. Respectiv, profesorul are și rolul de a forma, menține și dezvolta o relație pozitivă dintre cadrul didactic și elev ca personalitate, să realizeze translația conținuturilor obiective ale educației din sfera variabilelor sociale externe în sfera variabilelor individuale interne, iar lumea lui internă să devină externă [7, p. 26].

Drept concluzie, ținem să menționăm că liceenii, de altfel ca și alți elevi, de altă vârstă participă activ la formarea și dezvoltarea sa, fiind personaje active, iar sarcina de a antrena activ elevii în procesul educațional revine în cea mai mare parte cadrului didactic. Strategiile didactice folosite de către cadrul didactic se vor racorda la starea psiho-emoțională a elevilor, caracteristici, care nu pot fi ignorate și din motivul

orizontului așteptărilor. Evident că, orice profesor își dorește doar rezultate bune din partea elevilor, ce denotă, în mare parte, și munca profesorului. Cert este că personalitatea elevului joacă un rol important în procesul educațional și cadrul didactic trebuie să atragă foarte mare atenție particularităților dezvoltării elevului în întreg procesul educațional.

Referințe bibliografice:

1. BĂRBUȚĂ I., CALLO T., CONSTANTINOVICI E. [et. al.] *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*. Chișinău: Editura Cartier, 2003, 204 p. ISBN: 9975-79-211-1.
2. KLIPPERT H. *Kommunikations-Training*. Weinheim: Beltz, 2006. 11. Aufl. 654 S. ISBN: 3407627491.
3. SLAMA-CAZACU T. *Lecturi de psiholingvistică*. București: Editura didactică și pedagogică, 1980. 426 p.
4. SCHMIDT W, HARNISCH H., KOHN H. *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1981. 276 S. S. 18-63.
5. SIEK-PISKOZUB T. *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*. Iași: Editura Polirom, 1997. 126 p. ISBN: 973-9248-84-5.
6. ПАСЦОВ Е. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва: Просвещение, 1998. 222 с. ISBN: 5-94045-033-4.
7. ПАСЦОВ Е., ЗАПКОБА В. Deutsch. Fakultativer Kurs Lehrerbeiheft 10-11. Просвещение: Москва, 1991. 61 с. ISBN: 5-09-001657-7.
8. <https://www.paradisi.de/leben/jugendliche/teenagerphase/>
9. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/entwicklungspsychologie-2014-was-wann>
10. <https://news.paradisi.de/thema/experte-sieht-bei-jugendlichen-keinen-werteverfall-sondern-neudeinition-5936/>
11. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Repere%20psihopedagogice%20ale%20procesului%20evalutiv.pdf
12. <https://www.grin.com/document/315847>

ROLUL ANALIZEI CANTITATIVE ÎN PROGNOZAREA DIDACTICĂ (PREDAREA-ÎNVĂȚAREA UNITĂȚILOR MONOFONEMATICE CONSONANTICE COMPUSE DIN LIMBA GERMANĂ)

Alexei CHIRDEACHIN,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Comrat,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0002-0417-7626

Abstract: One of the methods applied in linguistic and didactic research is the quantitative or statistical one. The importance of statistical data from a didactic perspective is explained by the requirement that the teaching process of the compartmental units of the foreign language be carried out in the descending order of their degrees of occurrence. The influence of the

mother tongue is the main cause of mistakes in the process of acquiring the foreign language. In some cases, the impact of another foreign language, learned previously or concurrently as a basic language, German being second, may be the cause of the respective mistakes. In this context, the paper deals with didactic forecasting in the teaching and learning of compound consonantal monophonemic units of the German language.

Keywords: *quantitative analysis, didactic forecasting, typical mistakes, compound consonantal monophonemic units, German language.*

Una dintre metodele aplicate în cercetări lingvistice și glotodidactice este cea **cantitativă** sau statistică. (se repetă în rezumat) Semnificația ei rezidă în faptul că ea contribuie la determinarea ocurenței/frecvenței unei unități a limbii sau a alteia, ceea ce permite stabilirea locului ei în succesiunea unităților în cadrul fiecărui aspect în parte. Importanța datelor statistice din punct de vedere **didactic** se explică prin cerința ca procesul de predare a unităților aspectuale ale limbii străine să se efectueze în ordinea descendentă a gradelor de ocurență a acestora. Se recomandă a se porni de la sunetele și grafemele (structuri gramaticale, cuvinte; în cazul celor din urmă orientându-se spre tematica lor) cele mai frecvente la modalitatea descendentă. Prin urmare, este necesar să se țină cont de ocurența/frecvența unei unități sau alteia în cadrul predării/învățării limbii studiate și, având-o în vedere, a le prezenta în ordinea descendentă a gradelor lor de ocurență, motivul pentru care ne propunem să examinăm unitățile monofonematice consonantice compuse (în continuare UMCC) din limba germană ca străină în comparație cu corespondentele lor din cea română ca maternă (după cum se știe, sunetele limbii materne și ale celei studiate se divizează în **identice, diferite și similare**, ultimele constituind cea mai mare dificultate la însușirea pronunției limbii străine) sub aspect de predarea-învățarea celor dintâi din perspectiva analizei cantitative în cadrul prognozei didactice.

Structurile fonetice complexe sau compuse sunt un fenomen care face posibilă caracterizarea unităților sistemului fonetico-fonologic (sunetele vorbirii și fonemele limbii) al unei anumite limbi nu numai din punct de vedere al **articulației** (vocale și consoane, la fel ca și unele unități fonetico-fonologice, clarificarea statutului articulatoric al cărora sugerează necesitatea unor cercetări specializate, precum vocalele nazale în franceză), dar și din punct de vedere al **structurii**: unități simple și complexe sau compuse. Primele includ monoftongi la nivel de vocalism și consoane simple (ocluzive și fricative, inclusiv laterale, vibratoare și semivocale) la nivel de consonantism. A doua grupă include diftongii și triftongii la nivelul vocalelor și africatele la nivelul consoanelor.

Astfel, pe lângă diftongi și triftongi, africatele formează sistemul unităților monofonematice compuse (în continuare UMC). Din punct de vedere al articulației UMCC, la fel ca și toate consoanele, pot fi caracterizate după 3 criterii: 1. Modul de articulare; 2. Locul de articulare; 3. Participarea coardelor vocale. În contextul sistemului consonantic al limbilor română și germană UMCC din limbile menționate pot fi clasificate în felul următor: **1. /pf/** – africata labiodentală surdă, este prezentă doar în limba germană; **2. /ts/** – africata dentală (valabil pentru limba română) / alveolară (valabil pentru limba germană) surdă, se întâlnește atât în limba română cât

și în cea germană; **3. /tʃ/** – africata prepalatală (valabil pentru limba română) / prepalatală palato-alveolară (valabil pentru limba germană) surdă, se atestă în cele două limbi; **4. /dʒ/** – africata prepalatală sonoră, este în componența sistemului consonantic doar în limba română.

În această ordine de idei, putem constata următoarele: **1.** Dintre toate consoanele examinate fonemele/sunetele /pf, ts, tʃ, dʒ/ pot fi clasificate ca africate, adică în calitate de UMCC; **2.** UMCC /ts, tʃ/ sunt prezente în sistemul fonetico-fonologic al ambelor limbi, dar în fiecare limbă posedă trăsături articulatorice secundare diferite; **3.** UMCC /dʒ/ se atestă numai în limba română, dar în limba germană fonemul/sunetul în cauză nu este, ceea ce ne permite să observăm că limba germană este singura limbă dintre cele două limbi vizate în sistemul consonantic al căreia nu este nicio africată sonoră, toate africatele din componența acestei limbi fiind surde; **4.** UMCC /pf/ este prezentă numai în limba germană, fapt, datorită căruia limba germană este singura limbă dintre cele trei în care se atestă o africată ce se articulează nu cu ajutorul limbii, dar și singura limbă având o africată elementele căreia diferă la nivel de loc de articulare (după cum s-a menționat supra, elementul /p/ este oclusiv, pe când elementul /f/ este fricativ), spre deosebire de celelalte africate din cadrul limbii menționate și din toate africatele examinate; **5.** UMCC /dʒ/ nu se asurzește în limba română în poziția finală conform normelor ortoepice literare (deși în limba română vorbită pe teritoriul Basarabiei se poate atestă asurzirea sunetului vizat); **6.** UMCC /ts, tʃ/ sunt prezente în ambele limbi, pe când UMCC /pf/ este prezentă numai în limba germană și /dʒ/ – numai în limba română. Din acest motiv, ultimele două pot fi clasate ca **diferite** (prezente numai într-una dintre cele două limbi), pe când cele dintâi – ca **similare** (având trăsături principale comune și cele secundare diferite) și nu identice. Astfel, în limbile română și germane **nu se atestă nicio UMCC identică**, fapt ce mărește gradul de dificultate a procesului de însușire a pronunției UMCC dificil de la sine prin faptul însuși al structurii compuse a sunetelor în cauză, dar și, presupune o atenție deosebită în procesul de predare-învățare a UMCC din limba germană studenților vorbitori de limba română.

Influența limbii materne este cauza principală a greșelilor în procesul însușirii celei străine. În unele cazuri și impactul altei limbi străine, învățate anterior sau concomitent, în calitate de limbă de bază, germana fiind secundă, poate să fie cauza greșelilor respective. În această ordine de idei, la efectuarea prognozei didactice a eventualelor greșeli de pronunție și de citire aferente UMCC din limba germană pe care studenții vorbitori de limbă română le pot comite la învățarea limbii germane, am obținut următoarele date care au constituit un inventar de greșeli de pronunție și citire la UMCC din limba germană determinată de influența limbii române ca maternă, dar și de influența limbilor străine cu scris în baza grafiei latine care se predau actualmente ca disciplină curriculară în cadrul instituțiilor de învățământ preuniversitar și universitar:

I. Tipurile greșelilor de pronunție: **1) UMCC /pf/:** pronunția separată a elementelor africate (elementele de închidere și de îngustare). Cauza acestei greșeli este influența limbii române (româna nu are africata /pf/); **2) UMCC /ts/:**

dentalizare. Greșeala este cauzată de influența limbii române (în română africata /ts/ se pronunță mai dentalizat decât în germană); **3) UMCC /tʃ/: a) alveolarizare.** Originea sau cauza acestei erori este și influența limbii române (în română se alvealizează africata /tʃ/); **b) palatalizare.** În acest caz, observăm influența limbii engleze (în engleză, această africată se articulează mai palatalizat în comparație cu modelul de articulare în limba germană. Prin urmare, studenții care au studiat anterior engleza sau o studiază la moment, pot comite această greșeală.

Pe baza analizei de mai sus, observăm că în total sunt 19 greșeli de pronunție și citire la UMCC din limba germană dintre care 4 tipuri de greșeli sunt la pronunție (28,57% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC): 1 tip revine africatei /pf/ (cauzată de influența limbii române), 1 tip vizează africata /ts/ (de asemenea cauzată de influența limbii române) și 2 tipuri aferente africatei /tʃ/ dintre care unul este determinată de influența limbii române și celălalt – de cea a limbii engleze. Un tip de greșeală în parte constituie 25% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunțarea UMCC și în cazul africatei /tʃ/ și 50% din numărul total de tipuri de greșeli aferente africatei în cauză. Numărul total de tipuri de greșeli la africata /tʃ/ constituie 50% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunția UMCC.

Din punct de vedere al influenței limbilor ca factor de greșeli, dintre cele 4 tipuri de greșeli 3 sunt determinate de influența limbii române (75% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunția UMCC) și 1 – de cea a limbii engleze (50% din numărul total de tipuri de greșeli aferente africatei vizate și 25% din numărul total de tipuri de greșeli la pronunția UMCC).

II. Tipurile greșelilor de citire: **1. UMCC /pf/. Grafemul pf:** citirea mai separată a grafemului **pf** (/p+/f/). Apariția acestei greșeli este cauzată de influența limbii române. După cum am menționat mai sus, în limba română nu există africata /pf/. Mai mult, africata germană /pf/ este scrisă ca **pf** (grafemul **p** exprimă consoana /p/ și **f** exprimă separat consoana /f/); **2. UMCC /ts/: 1) Grafemul z: a) /z/. Greșeala în cauză poate apărea sub influența limbii române.** În română, grafemul **z** se citește ca /z/, pe când în germană ca /ts/; **b) /-/. (în poziția finală).** Sursa acestei greșeli este influența limbii franceze. La sfârșitul cuvântului grafemul **z** nu se citește în franceză; **2) Grafemul t (în sufixele -tie, -tion): a) /t/. Această greșeală poate fi determinată de influența limbii române.** În română, grafemul **t** se citește întotdeauna ca /t/; **b) /ʃ/ (în sufixul -tion).** Apariția acestei greșeli este determinată de influența limbii engleze. În engleză, sufixul **-tion** este întotdeauna citit ca /ʃ(ə)n/; **c) /s/. Studenții care au studiat anterior limba franceză sau o studiază la moment pot comite această greșeală.** În franceză, grafema **t** în sufixele **-tie, -tion** este întotdeauna citită ca /s/; **3) Grafemul ts: /t+/s/ (citire separată).** Această greșeală poate apărea sub influența limbii române deoarece grafemul respectiv nu există în ea; **2. UMCC /tʃ/: 1) Grafemul tsch: a) /tsk/. Influența limbii române poate cauza această greșeală.** În română **tsch** se citește ca /tsk/. De exemplu, cuvântul *lutschen* poate fi citit ca /'lutskən/; **b) /t+f/ (citire separată).** În acest caz, limba engleză determină apariția acestei greșeli. În engleză, **sch** este uneori citit ca /ʃ/, de exemplu: *schedule* /'ʃedju:l/; **c) /tsʃ/. Sursa acestei greșeli este franceza.** În franceză, **tsch** ca grafem unitar nu există și poate fi privit ca un

continuum grafemic $t/t/ + s/s/ + /ʃ/$; **2) Grafemul c (înainte de e, i).** Acest grafem (în calitate de grafem simplu separat, nu ca parte componentă a unui grafem compus) nu este specific cuvintelor de origine germană și se folosește, de regulă, în unele împrumuturi de origine romanică (de exemplu, cuvântul *cello* /'ʃɛlɔ/) sau în nume proprii (de persoană și denumiri geografice) avându-se ca tendința generală citirea conform regulilor limbii sursă. Aici însă indiferent de tipul de citire a acestui grafem într-un caz sau altul, pot apărea următoarele greșeli: **a) /tʃ/:** sub influența limbii române. În limba română grafemul respectiv în poziția menționată în cuvânt se citește ca /tʃ/; **b) /s/:** sub influența limbii engleze. În limba engleză grafemul vizat în poziția indicată în cuvânt se citește ca /s/; **c) /θ/:** sub influența limbii spaniole. În limba spaniolă acest grafem în poziția vizată în cuvânt se poate citi ca /tʃ/; **d) /dʒ/:** sub influența limbii turce. În limba turcă grafemul respectiv redă africata /dʒ/ în toate pozițiile în cuvânt, inclusiv în cea indicată; **3) Grafemul c (în celelalte cazuri): /dʒ/** – sub influența limbii turce. În limba turcă, unitatea grafematică în cauză, după cum a fost deja menționat, redă africata /dʒ/ în toate pozițiile în cuvânt.

Reieșind din cele examinate observăm că în total sunt 15 tipuri de greșeli de citire la UMCC din limba germană (78,95% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC) repartizate pe 6 grafeme, inclusiv un grafem (**c**) cu citire multiplă în funcție de poziție în cuvânt, motivul pentru care în contextul analizei statistice prezente acesta este privit în calitate de 2 grafeme separate. Astfel, în total sunt supuse analizei 7 unități grafematice ca entități statistice. Ca rezultat am obținut următoarele date: 1 tip de greșeli revine grafemului **pf** aferent africitei /pf/ (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 100% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC); 6 tipuri revin africitei /ts/ (100% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 40% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 31,58% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC) repartizate pe 3 grafeme: **z** – 2 tipuri de greșeli (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 33,33% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 13,33% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 10,53% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC. Menționăm că 1 tip de greșeli de citire aferent grafemului prezent constituie 50% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 16,67% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC); **t** – 3 tipuri de greșeli (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 50% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 20% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 15,79% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC. Menționăm că 1 tip de greșeli de citire aferent grafemului prezent constituie 33,33% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 16,67% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC); **ts** – 1 tip de greșeli (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 100% din tipuri de greșeli aferente africitei în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli

de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC); 8 tipuri revin africateri /tʃ/ (100% din tipuri de greșeli aferente africateri în cauză, 53,33% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 42,11% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC) repartizate pe 3 entități grafematice: **tsch** – 2 tipuri de greșeli (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 25% din tipuri de greșeli aferente africateri în cauză, 13,33% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 10,53% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC. Menționăm că 1 tip de greșeli de citire aferent grafemului prezent constituie 50% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 12,5% din tipuri de greșeli aferente africateri în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC); **c** înainte de **e, i** – 4 tipuri de greșeli (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 50% din tipuri de greșeli aferente africateri în cauză, 26,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 21,05% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC. Menționăm că 1 tip de greșeli de citire aferent grafemului prezent constituie 25% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 12,5% din tipuri de greșeli aferente africateri în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC); **c** în celelalte cazuri – 1 tip de greșeli (100% din tipuri de greșeli aferente grafemului vizat, 12,5% din tipuri de greșeli aferente africateri în cauză, 6,67% din numărul total de tipuri de greșeli de citire la UMCC, 5,26% din numărul comun de greșeli de pronunție și citire la UMCC).

Pentru a eficientiza prevenirea și corectarea greșelilor de tipuri menționate, profesorilor li se recomandă următoarele:

1. Familiarizarea cu situația studenților (a fiecărui student în parte) în ceea ce privește limbile lor maternă și de instruire precedentă (în cazul dacă sunt diferite), dar și cele studiate anterior sau la moment în paralel cu limba vizată (germană) și statutul acestora (limba A, limba B etc.);
2. Familiarizarea cu sistemul fonetico-fonologic al limbilor menționate în pt.1 sub aspect de prezența/absența corespondentelor sunetelor studiate (UMCC) și (în cazul prezenței) particularități de pronunțare a lor în comparație cu situația din limba vizată (germană);
3. Examinarea materialelor didactice (inclusiv textuale) utilizate în procesul de predare a limbii germane pentru:
 - a) depistarea cuvintelor cu sunetele vizate (UMCC), calcularea lor și determinarea valorii lor procentuale în raport cu numărul total de cuvinte din unitatea instructivă/textuală în cauză;
 - b) clasarea lor în funcție de prezența sunetelor concrete dintre cele vizate, poziția lor în cuvânt (inițială, medială prevocalică, medială preconsonantică, finală) și la intersecția de cuvinte (în cazul poziției inițiale și finale);
 - c) organizarea cuvintelor în liste conform criteriilor menționate în subpunctul precedent;
 - d) calcularea cuvintelor cu cazuri de ocurență/frecvență a fiecărui sunet în pozițiile menționate cu evidențierea valorilor procentuale în raport cu numărul total de

cazuri de ocurență a fiecărui sunet în parte din categoria respectivă (UMCC) și în raport cu numărul total de cazuri de ocurență a tuturor sunetelor din categoria în cauză, dar și în raport cu numărul total de cuvinte din unitatea instructivă/textuală vizată;

- e) analiza comparativ-contrastivă (evidențierea trăsăturilor comune și diferite);
 - f) prognozarea eventualelor tipuri de greșeli în baza analizei în subpunctul precedent, elaborarea inventarului de tipuri de greșeli, calcularea tipurilor de greșeli și determinarea ponderii procentuale a fiecărui tip de greșeli în raport cu numărul total de tipuri de greșeli aferente sunetului respectiv și în raport cu numărul total de greșeli la categoria de sunete vizată (UMCC);
 - g) prognozarea ocurenței/frecvenței eventuale a greșelilor reieșind din datele obținute ca rezultat al acțiunilor menționate în subpunctele *a* și *d* în vederea determinării în ce ordine să se lucreze în continuare asupra greșelilor reieșind din principiul menționat la început.
4. Elaborarea unui sistem de prevenire și corijare a eventualelor greșeli tipice ale studenților în baza combinării metodelor și procedeele de predare a UMCC din limba germană și a materialelor didactice aferente ținându-se cont de cele recomandate în subpunctul *g* și avându-se în vedere următorii pași/etape:
- a) înțelegerea logică;
 - b) aplicarea practică;
 - c) automatizarea în baza aplicării practice multiple.

Schema prezentată poate fi utilizată pentru orice unitate fonetico-fonematică și ca principiu general – pentru orice unitate de limbă din orice compartiment de bază pe lângă cel fonetico-fonologic (gramatical, lexical, ortografic). Reieșind din cele examinate, conchidem că analiza cantitativă în plan lingvistic și didactic cu ulterioară combinare a acestor două aspecte poate mari gradul de eficientizare a prevenirii și combaterii greșelilor tipice.

Referințe bibliografice:

1. BABÎRĂ N. Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic). In: *Probleme de lingvistică generală și romanică*. Vol. II. – Chișinău: CE USM, 2003. – P.17-22. ISBN 9975-70-329-1.
2. BABÎRĂ N. Fonetica: ramuri, concepte, teorii și metode de cercetare. In: *Univers pedagogic*. – 2019. – Nr. 3 (63). – P.14-22. ISSN 1811-5470 Disponibil: http://ise.md/uploads/files/1574204431_revista-nr_3_19.pdf (vizitat la 26.01.2022).
3. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Chișinău: S. n., 2003. – 204 p. ISBN 9975-78-259-0 Disponibil: <https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf> (vizitat la 6.09.2022).
4. *Codul educației al Republicii Moldova*, COD Nr.152 din 17.07.2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro (vizitat la 6.09.2022).
5. ERNST P. *Germanistische Sprachwissenschaft: eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. – Wien: WUV, 2004. – 302 S. ISBN: 978-3-8252-2541-4 3-8252-2541-0.
6. SAYDALIYEVA M.I. German language and teaching methods. In: *Academia Globe*:

Inderscience Research. – Volume 2, Issue 5. – May, 2021. – P.74-76. ISSN: 2776-1010
Disponibil: <https://agir.academiascience.org/index.php/agir/article/view/112/102>
(vizitat la 6.09.2022).

7. TĂTARU A. *Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza*. – Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997. – 212 p. ISBN 9733506443.
8. ЛЕВИЦЬКИЙ В.В. *Основи германістики*. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 527 с. ISBN 966-8609-66-2.

ОТДЕЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ НА ПОСТРОЕНИЕ

Ольга МАТЯШ,

доктор педагогических наук, профессор,

Государственный Педагогический Университет имени

Михаила Коцюбинского, Винница, Украина

ORCID ID: 0000-0002-7149-9545

Abstract: *The method of solving problems in geometry lessons is relevant. Construction tasks play an important role in the development of students' thinking. This article proposes a technology for consolidating and deepening students' knowledge and ability to solve construction problems in the 8th grade. There are 12 basic construction tasks, the ability to solve which should be formed in students in the 7th grade. Specific examples of solving four construction problems on the topic "Trapezium" are given.*

Keywords: *learning geometry, development of thinking, construction tasks.*

Одна из специфических особенностей обучения математике в школе состоит в том, что лучшие условия для формирования и развития математических и ключевых компетентностей учащихся могут быть созданы в процессе методически грамотного решения удачно отобранных задач. Процесс методической деятельности учителя математики с отобранной задачей должен раскрывать комплекс ее функций, включая учебные, развивающие, диагностические, прогнозирующие и т.д. Удачно отобранная задача, во-первых, создает оптимальные условия для формирования необходимых умений учащихся, во-вторых позволяет использовать, а тем самым активизировать, закрепить, систематизировать, развить базовые знания по математике. В-третьих, решение удачно отобранной задачи должно служить развитию приемов умственной деятельности учащихся, развитию мышления, в том числе критического.

По нашему мнению, учитывая распространенные проблемы формирования геометрических компетентностей учащихся, особенно актуальна специальная методика решения задач на уроках геометрии. Сразу отметим, что опытный, творческий учитель, благодаря методическому мастерству, может решение любой геометрической задачи превратить в увлекательный для учащихся развивающий процесс. В обучении учащихся

геометрии традиционно выделяется четыре вида задач: на вычисление, на доказательство, на построение и на исследование. Очевидно, что задачи каждого из указанных видов играют важную роль в развитии мышления учащихся, в формировании их геометрической компетентности. Однако в последнее время, в частности, под влиянием специфики задач ВНО по математике, наблюдается уменьшение внимания учителей математики к задачам на доказательство и задачам на построение. В этой статье сосредоточим внимание на проблеме обучения учащихся решать задачи на построение.

В школах Украины, согласно учебным программам по математике, геометрические построения учащиеся начинают изучать в седьмом классе. Очевидно, что соответствующие умения должны закрепляться и углубляться в процессе изучения почти всех учебных тем в 8 и 9 классах. В школьных учебниках геометрии для 8-го и 9-го классов задачи на построение действительно встречаются, в частности, при изучении четырехугольников в 8-м классе. Рассмотрим, к примеру, задачи на построение которые предложены в теме «Трапеция» в учебнике «Геометрия-8» [1] авторского коллектива А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир:

№ 256. Постройте равностороннюю трапецию по основанию, боковой стороне и углу между ними.

№ 257. Постройте прямоугольную трапецию по основаниям и меньшей боковой стороне.

№ 258. Постройте равностороннюю трапецию по основанию, боковой стороне и диагонали.

№ 268. Постройте трапецию: 1) по основаниям и боковым сторонам; 2) по основанию, высоте и диагонали; 3) по разнице оснований, боковым сторонам и диагональю.

№ 269. Постройте равностороннюю трапецию по основанию, высоте и боковой стороне.

№ 270. Постройте трапецию: 1) по основаниям и диагоналям; 2) за боковым сторонам, средней линии и высоте; 3) по основанию, прилежащему к ней углу и боковым сторонам; 4) по боковым сторонам, высоте и одной из диагоналей.

Полное, правильное и обоснованное решение указанных задач на построение относительно громоздко, требует значительных затрат времени. В частности, полное, правильное и обоснованное решение задачи на построение традиционно содержит четыре этапа: анализ, построение, доказательство и исследование количества решений задачи. Следует отметить, что учащиеся 7-8 классов еще не имеют достаточно знаний, чтобы выполнять полноценное исследование при каких условиях задача на построение имеет решение. Если выполнять с учащимися на уроке геометрии указанные этапы решения задачи на построение, то возможно решение на уроке не более одной или двух задач. Это еще одна причина, которая подталкивает учителей почти не решать с учениками задачи на построение на уроках геометрии в 8-м и 9-м классах. В

вышеуказанном учебнике «Геометрия-8» [1] при изучении темы «Четырехугольники» есть ориентировочный пример решения задачи на построение. Рассмотрим этот пример:

Задача. Постройте четырехугольник по двум соседним сторонам и четырем углам, каждый из которых меньше развернутого.

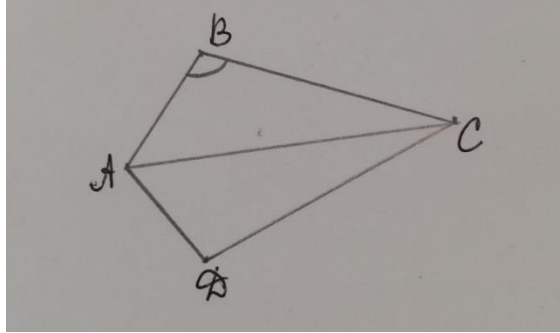


Рисунок 1. Построение искомого четырехугольника.

Решение. На рисунке показан четырехугольник $ABCD$, в котором известны длины сторон AB и BC , а также все его углы. В треугольнике ABC известны две стороны AB и BC и угол B между ними. Следовательно, этот треугольник можно построить. Теперь можем от лучей AB и CB отложить углы, равные углам четырехугольника при вершинах A и C . Проведенный анализ показывает, как строить искомый четырехугольник.

Строим треугольник по двум данным сторонам четырехугольника и углу между ними. На рисунке это треугольник ABC . Далее от лучей AB и CB откладываем два известных угла четырехугольника. Два построенных луча пересекаются в точке D . Четырехугольник $ABCD$ – искомый.

При рассмотрении этой задачи авторы указанного учебника отмечают: «В учебнике задачи на построение не являются обязательными для рассмотрения» [1, стр. 9].

Соглашаемся с авторами указанного учебника, что для учащихся седьмого и восьмого классов достаточно акцент сделать на первых двух этапах решения задач на построение – анализ и построение. Однако не соглашаемся, что задачи на построение можно не решать с учениками в 8-м и 9-м классах. В условиях дифференциации обучения, по нашему мнению, важно обеспечить условия для развития мышления и формирования конструктивных умений учащихся путем обучения их решать задачи на построение.

Анализ в задачах на построение позволяет с помощью рисунка, на котором изображена нужная фигура и ее актуальные элементы, выяснить построения, которые можно осуществить, а также их последовательность. Обоснование (доказательство) того, что построенная фигура и есть искомой в 7-8 классах можно (на рассмотрение учителя) осуществлять устно. Что касается этапа исследования количества решений задачи на построение, то считаем возможным формировать соответствующее умение учащихся на уроках геометрии в 9 классе. В 7-8 классах можно лишь заметить, что равные фигуры в

задачах на построение (непозиционных!) будем считать одним решением. Особенно учителя математики (взявшиеся за решение задач на построение) озабочены проблемой записи соответствующих построений, которые нужно выполнить для решения конкретной задачи. Полная запись всех действий в процессе построения громоздка, занимает много времени на уроке и не позволяет решить с учащимися желаемое количество необходимых задач.

Мы предлагаем учителям математики обратить внимание на следующую технологию обучения учащихся решать задачи на построение на уроках геометрии в 7-8 классах.

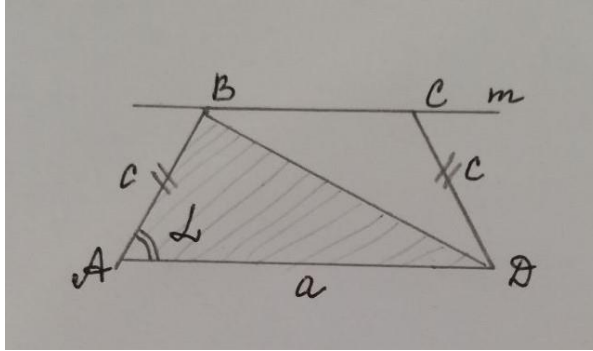
Выделяем список базовых задач на построение, умение решать которые формируется в 7 классе и периодически актуализируется на отдельных уроках геометрии в 8 и 9 классах. Для примера это может быть двенадцать базовых задач на построение:

- ✓ Построение середины отрезка.
- ✓ Построение биссектрисы угла.
- ✓ Построение угла равного данному.
- ✓ Построение прямой перпендикулярной данной.
- ✓ Построение прямой параллельной данной.
- ✓ Построение треугольника по двум сторонам и углу между ними.
- ✓ Построение треугольника за стороной и двумя близлежащими углами.
- ✓ Построение треугольника по трем сторонам.
- ✓ Построение прямоугольного треугольника по гипотенузе и катету.
- ✓ Построение прямоугольного треугольника по гипотенузе и острому углу.
- ✓ Построение прямоугольного треугольника за катетом и острым углом.
- ✓ Построение касательной круга, проходящей через точку, которая лежит вне данного круга.

Если учащиеся имеют сформированные умения решать указанные задачи с помощью циркуля и линейки без делений, и соответственно понимают, какие построения можно осуществить линейкой без делений и циркулем, то другие задачи на построение могут считаться решенными даже в том случае, если не осуществляются сами построения, а только выполняется анализ и записываются шаги построения посредством последовательности базовых задач и основных построений циркулем и линейкой без делений. Для начала, в процессе анализа, учащиеся должны научиться находить (выделять) треугольник, который можно построить. Договариваемся с учениками такой треугольник указывать на рисунке штриховкой. Объясним указанное на конкретных примерах оформления записей в ученических тетрадях.

Рассмотрим задачу № 256. *Постройте равностороннюю трапецию по основанию, боковой стороне и углу между ними.*

Анализ:



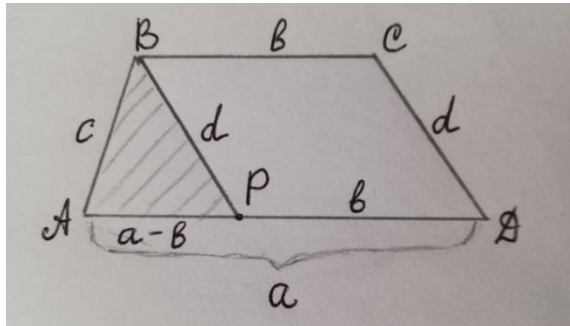
Построение:

- 1) Строим треугольник ABD по двум сторонам и углу между ними: a, c, α (базовая задача).
- 2) Строим прямую m параллельную AD, проходящую через точку B (базовая задача).
- 3) Строим окружность с центром D и радиусом c .
- 4) Фиксируем сечение построенной окружности и прямой m , получаем точку C.
- 5) ABCD – искомая трапеция.

Рассмотрим задачи № 268.

1. Постройте трапецию за основаниями и боковыми сторонами:

Анализ:

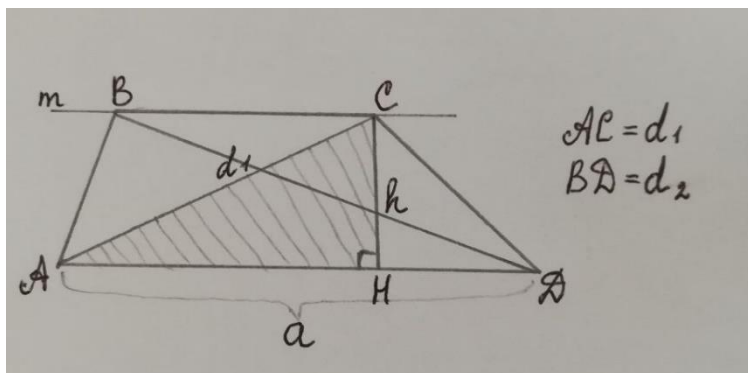


Построение:

- 1) Строим отрезок $a-b$.
- 2) Строим треугольник ABP по трем сторонам: $c, d, a-b$ (базовая задача).
- 3) Строим отрезок $AD = a$.
- 4) Строим прямую m параллельную AD, проходящую через точку B (базовая задача).
- 5) Строим окружность с центром D и радиусом d .
- 6) Фиксируем сечение построенной окружности и прямой m , получаем точку C.
- 7) ABCD – искомая трапеция.

2. Постройте трапецию по основанию, высоте и диагонали:

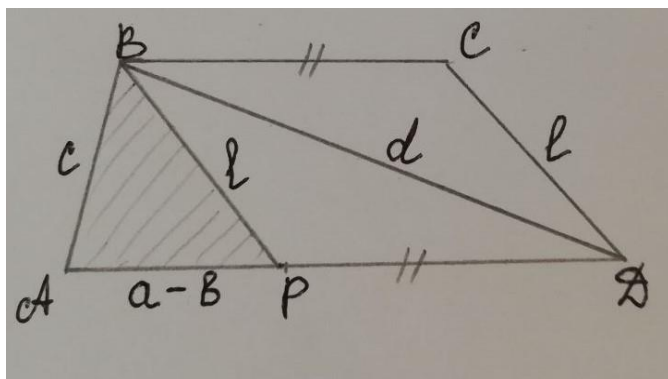
Анализ:



Построение:

- 1) Строим прямоугольный треугольник ACH по гипотенузе и катету: d_1 , h (базовая задача).
 - 2) Строим отрезок $AD = a$.
 - 3) Строим прямую m параллельную AD , проходящую через точку C (базовая задача).
 - 4) Строим окружность с центром D и радиусом d_2 .
 - 5) Фиксируем сечение построенной окружности и прямой m , получаем точку B .
 - 6) $ABCD$ – искомая трапеция.
3. Постройте трапецию по разности оснований, боковыми сторонами и диагональю:

Анализ:



Построение:

- 1) Строим треугольник ABP по трем сторонам: c , l , $a-b$ (базовая задача).
- 2) Строим прямую m параллельную AP , проходящую через точку B (базовая задача).
- 3) Строим окружность с центром B и радиусом d .
- 4) Фиксируем сечение построенной цепи и прямой AP , получаем точку D .
- 5) Строим окружность с центром D и радиусом l .
- 6) Фиксируем сечение построенной окружности и прямой m , получаем точку C .
- 7) $ABCD$ – искомая трапеция.

Подводя итог, отметим, что указанная выше технология обучения учащихся решать задачи на построение позволяет значительно увеличить количество задач, рассмотренных с учащимися на уроке геометрии. Очевидно, что при указанном подходе учащиеся должны уяснить место и роль анализа в процессе решения задач на построение. Заметим, что можно было бы для иллюстрации предложенной технологии рассмотреть собственный подбор интересных задач на построение. Однако мы намеренно воспользовались подборкой задач из школьного учебника, чтобы продемонстрировать определенное универсальное удобство указанной технологии.

Список литературы:

1. Геометрія: підруч. для 8 кл. закладів заг. серед. освіти / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонський, М. С. Якір. — 2-ге видання, переробл. — Х. : Гімназія, 2021. — 208 с. : іл. ISBN 978-966-474-275-4.

IMPACTUL INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN DESIGNUL EDUCAȚIONAL¹¹

Crenguța SIMION,
cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000000202283193

Abstract: *The theory of multiple intelligences gained more and more ground and is becoming an increasingly present topic in all the fields, especially in education. In this article we would like to highlight some educational implications by harnessing multiple intelligences, considering that the application of multiple intelligences offers the possibility of effective, interactive and differentiated learning. However, identifying talents in students means giving students the chance to be successful in the long term learning and become balanced and fulfilled adults.*

Keywords: *human intelligence, Theory of Multiple Intelligences, components of intelligence, types of intelligence.*

Ce înseamnă să fii inteligent? Cine este cel mai inteligent în clasa ta? Atât pentru elevi, cât și pentru adulți a fi inteligent se rezumă la: un elev bun care are rezultate școlare bune, se implică cu plăcere în activități, are note bune. La polul opus, atât cadrelor didactice, cât și părinților și elevilor deopotrivă le este greu să înțeleagă de ce unii elevi au dificultăți în procesul de învățare/școlarizare.

Cercetătorul și practicianul K. Robinson consideră că una dintre problemele profunde ale educației constă în concepția limitată în privința inteligenței, care s-a

¹¹ Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27** Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.

răspândit în cultura școlară. Iar performanța în educație continuă să se bazeze în mare măsură pe o concepție îngustă despre abilitatea academică și pe tendința de a confunda această abilitate cu inteligența în general. Astfel, elevii se regăsesc în eșec, deoarece nu răspund așteptărilor „academice” [4, p.78]. Accentul pus pe performanța academică pune amprentă pe mulți oameni talentați, creativi, care nu se consideră așa din cauză că disciplinele la care erau buni la școală nu sunt valorizate. Or, a învăța înseamnă și să înveți despre tine, despre cine ești. Aceasta înseamnă pentru elevi, dar și pentru cadrele didactice/părinți să știe care le sunt calitățile, defectele, capacitățile și talentele.

Fondatorul Teoriei Inteligențelor Multiple H. Gardner, profesor în psihologia cognitivă la Universitatea Harvard, este de părere că școala trebuie să încerce să dezvolte multiplele tipuri de inteligență ale copiilor, ajutându-i astfel să obțină performanțe profesionale în domeniul în care se potrivește cel mai bine spectrului propriu de inteligențe. Astfel, copiii ghidați în această direcție, susține Gardner, se simt mai implicați și mai competenți și, deci, mai dispuși să contribuie într-un mod constructiv la societate [apud. 5, p.19]. Această teorie a pornit de la ideea că foarte mulți elevi, având un coeficient de inteligență ridicat, întâmpină dificultăți în învățare. Prin această teorie H. Gardner susține că inteligențele multiple nu au origine nici biologică, nici culturală, dar sunt într-o conexiune strânsă cu diferitele stiluri de învățare. Având în vedere că oamenii au diferite stiluri de învățare, aptitudini diferite care, la rândul lor, conduc și la inteligențe diferite. Cercetările privind potențialul uman l-au determinat pe H. Gardner să redefinească definiția conceptului de inteligență umană, oferindu-i trei componente:

Componenta 1: Ansamblul de abilități care îi permit unui individ să rezolve probleme întâlnite de zi cu zi.

Componenta 2: Capacitatea de a crea un produs concret sau de a presta o activitate profesională care are valoare într-o anumită cultură.

Componenta 3: Capacitatea de a identifica probleme și de a găsi soluții la aceste probleme care să-i permită unui individ să dobândească noi cunoștințe [1, p.12].

Prin urmare, inteligența definită de H. Gardner presupune modul în care abordăm informațiile pentru a fi înțelese, asimilate și transmise. Or, inteligența este modalitatea de procesare a informațiilor.

Fiecare copil are propria inteligență, iar distincția dintre cele nouă tipuri de inteligențe îi ajută pe profesori, dar și pe părinți să fie mai atenți la dificultățile și punctele slabe, dar și la punctele forte ale copiilor lor. Iar aceasta permite cadrelor didactice să pună în aplicare strategii pentru a consolida punctele slabe și a încuraja punctele forte. Abordarea dată permite o mai mare adaptare la ritmul copilului și la nevoile sale [3, p.67].

Abilitatea academică este importantă, consideră K. Robinson, dar nu reprezintă toată inteligența umană [4, p.78]. Inteligența umană nu se referă doar la aptitudinile academice, ea se reflectă și în multe alte realizări umane, cum ar fi: sport, afaceri, inginerie, tehnologie etc. Prin urmare, viitorul depinde de abilitatea oamenilor de a stăpâni o gamă bogată de abilități și aptitudini practice.

Inteligențele Multiple (verbal-lingvistice, logico-matematice, spațiale, artistice, fizico-kinestezice, muzicale, naturale/receptivitatea față de mediu, interpersonale, intrapersonale/reflexive și existențială) sunt un instrument care poate ghida atât cadrele didactice, cât și pe părinți. N. Boisgrollier ne atenționează, însă, că Inteligențele Multiple, ca orice instrument, nu trebuie utilizate pentru „a închide” o persoană într-un anumit comportament. Ele oferă o imagine a copilului la un moment dat și nimeni nu este expresia perfectă a unuia dintre tipurile de inteligență [3, p.70].

Această clasificare a Inteligențelor Multiple reprezintă un instrument valoros în cunoașterea elevului/copilului în a-l ajuta să se cunoască pe sine – să-și descopere talentele și predispozițiile, iar într-un final - a-l determina să-și găsească cel mai bun mod de învățare. În acest context și cercetătoarea C. Ulrich consideră că identificarea talentelor, crearea mediilor de învățare stimulative și angajante înseamnă să dai elevilor șansa de a avea succes pe termen lung și a deveni adulți echilibrați și împliniți [6, p. 75].

Valorificarea Inteligențelor Multiple prezintă o serie de implicații educaționale. Prezentăm în continuare unele dintre cele mai relevante consecințe în ce privește acceptarea și utilizarea inteligențelor multiple în designul educațional (adaptate după M. Bocoș) [2, p. 145].

1. *Este esențială cunoașterea tipului de inteligență al elevilor*, să se detecteze „punctele tari” și „punctele vulnerabile”, stilurile de învățare. Iar acestea, la rândul lor, îl vor determina pe cadrul didactic să:
 - ✓ proiecteze și să aplice strategii didactice de diferențiere și individualizare a învățării;
 - ✓ proiecteze și să aplice strategii de evaluare diferențiată; recomandabil ar fi ca elevii singuri să-și construiască răspunsurile, făcând apel la diferitele tipuri de inteligență (și nu cele impuse de cadrul didactic);
 - ✓ amelioreze, regleze și să ajusteze permanent demersurile pedagogice.
2. *Cadrul didactic să conștientizeze faptul că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță* în dezvoltarea personalității elevilor și pentru integrarea lor în viața profesională și socială. H. Gardner precizează că inteligențele multiple nu reprezintă doar domenii de conținuturi, ci și modalități de învățare. Iar consecința didactică imediată se referă la faptul că este necesar să se conștientizeze că fiecare inteligență poate fi folosită pentru însușirea nemijlocită de conținuturi din domeniul cu care este ea corelată sau ca vehicul/mijloc/mediu pentru asimilarea anumitor conținuturi. M. Bocoș consideră că în aceste situații este necesar să se identifice pentru fiecare disciplină unele „traduceri” /„metafore” (de exemplu: imagini, scheme, simboluri, modele spațiale, limbaj etc.) care să ajute elevii să acceadă la nou, la conținuturile disciplinei respective și să asimileze aceste conținuturi mai ușor, folosind o cale paralelă, secundară, bazată pe o altă inteligență bine structurată și dezvoltată [2, p. 145].

3. *Elaborarea unei oferte curriculare flexibile, în dependență de profilurile de inteligență ale elevilor*, care să fie centrată simultan pe diferite tipuri de inteligențe proprii elevilor și care să contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al fiecărui elev.
4. *Proiectarea, realizarea și evaluarea activităților didactice să se efectueze în așa fel încât să angajeze cât mai multe tipuri de inteligență* care, la rândul, lor să asigure o înțelegere profundă a conținuturilor curriculare și o învățare în profunzime.
5. *Să se valorifice achizițiile elevilor* (noțiuni, concepte, priceperi, deprinderi, competențe etc.) *în rezolvări de probleme, în abordarea situațiilor reale* – activități cu care elevii se vor confrunta în viața profesională și socială, în comunitate.
6. *Să se renunțe la curriculumul uniform* în favoarea unui curriculum autentic și a unei școli centrate pe elev și pe nevoile sale educaționale, pe o învățare individualizată, care să îl stimuleze și să îi valorifice resursele și potențialul individual.
7. În învățământul tradițional, de regulă, evaluarea elevilor se axează mai mult pe inteligența lingvistică și cea logico-matematică. Din perspectiva inteligențelor multiple, *în evaluarea elevilor ar trebui să se măsoare toate formele de inteligență*. O astfel de evaluare permite elevilor să rezolve sarcinile de lucru, făcând apel, după preferințele personale, la diferite forme ale inteligenței.
8. *Formarea și dezvoltarea la elevi a deprinderilor de proiect*. Învățarea prin proiect permite elevilor să-și valorifice atât talentele, cât și formele de inteligență. Mai mult decât atât, în cadrul profesional se operează cu proiecte și nu cu teste.

Aplicarea Inteligențelor Multiple oferă posibilitatea organizării unei învățări interactive și diferențiate. Prin implementarea diverselor strategii didactice, care să corespundă cel mai bine aptitudinilor elevilor, îi vom ajuta să depășească dificultățile în învățare și treptat să-și cultive încrederea în sine. Autoarea N. Boisgrollier consideră că elevii/copiii care dobândesc încredere prin această abordare "multiinteligentă" se cunosc mai bine, învață mai repede, sunt mai motivați și mai autonomi. Iar conștientizarea diferitelor lor abilități este pentru ei o adevărată resursă și le folosesc ca pe o trusă de unelte [idem 3, p.72]. În aceeași ordine de idei, cercetătoarea M. Bocoș remarcă faptul că *inteligențele multiple reprezintă fundamentul instruirii diferențiate*, deoarece, odată cu identificarea lor, se determină sensul în care trebuie modelat și adaptat curriculumul implementat pentru fiecare elev, considerat un „unicat”, având anumite particularități psihologice de vârstă, îndeosebi cele individuale, un anumit stil de învățare, aptitudini, interese și nevoi educaționale [apud. 2, p. 148].

În concluzii, conceptul de inteligență se conturează și devine o preocupare în ceea ce privește teoriile învățării care, la rândul lor, influențează educația. Astfel, conceptul de inteligențe multiple devine o temă tot mai prezentă în preocupările atât teoretice, cât și practice ale domeniului educațional. Teoria Inteligențelor Multiple, elaborată de H. Gardner, combate *viziunea unilaterală* asupra intelectului și propune o *viziune*

pluralistă, care ia în considerare diferitele fațete ale învățării. Iar valorificarea inteligențelor multiple prezintă numeroase implicații educaționale, care vizează întreg procesul curricular. Așa dar, aplicarea inteligențelor multiple în demersul didactic poate fi conturată prin următoarele acțiuni:

1. Încurajarea elevilor să-și utilizeze în învățare inteligențele preferate;
2. Cadrul didactic să propună diverse strategii didactice care fac apel la cele nouă forme ale inteligenței umane;
3. Evaluarea elevilor să includă strategii de evaluare, care să evalueze multiplele forme ale inteligenței etc.

Acest articol a fost realizat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, 20.80009.0807.27 A.

Referințe bibliografice:

1. BEAUREPAIRE A. *Descoperă aptitudinile copilului tău. Inteligența multiplă*. București: Editura Litera, 2019. 79 p. ISBN 978-606-33-4667-5.
2. BOCOȘ M. *Instruirea interactivă*. Iași: Editura Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3248-0
3. BOISGROLLIER N. *Fericiți la școală. Totul începe acasă*. București: Editura Niculescu, 2017. ISBN 978-606-38-0129-7.
4. ROBINSON K., ARONICA L. *Tu, copilul tău și școala*. București: Editura Publica, 2018. ISBN 978-606-722-294-4.
5. SAHLBERG P. *Leadership educațional: modelul finlandez*. București: Editura Trei, 2019. ISBN 978-606-40-0713-1.
6. ULRICH C. *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iași: Editura Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-6240-1.

EDUCAȚIA PENTRU MEDIU ȘI CULTURA ECOLOGICĂ A ELEVULUI ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII ACTUALE

Maria HADÎRCĂ,

*doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*

ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Elena CHIRIAC (BALAN),

*doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

ORCID iD: 0000-0003-4629-9629

Summary: *This article addresses the issue of the formation of ecological culture among students of small school age, argues its importance and necessity in the context of today's society, highlights the results of research carried out in the field and presents its own vision regarding the structural elements of the concept of ecological culture. Seen as possible approaches in the development of ecological culture at the level of primary education.*

Key words: *Education, the new educations, ecological education, ecological culture, the formation of ecological culture, the components of ecological culture: cognitive, value and reflexive, the means of formation of ecological culture.*

Actualmente, mai mult ca niciodată, centrul lumii și al educației este considerat a fi *omul* în relația sa cu natura, cu sinele, cu ceilalți, cu societatea și cu Divinitatea însăși. Totuși, relația *om-natură* nu mai este înțeleasă astăzi în unitatea ei divină, or, conform *Bibliei – cartea cărților*, atât omul, cât și natura au fost create de Dumnezeu pentru a trăi în armonie.

Omul contemporan, însă, nu se mai identifică cu natura și nu se mai percepe ca parte integrantă a acesteia, iar odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale, are o atitudine vădit consumistă față de ea, constituind, astfel, unul din factorii principali ai schimbărilor ce se produc în mediul ambiant, care influențează deja negativ calitatea mediului, sănătatea omului și evoluția societății, în general.

De aceea problematica lumii actuale și a existenței umane în acest mediu se află de câteva decenii în atenția oamenilor de știință, inclusiv a cercetătorilor din domeniul științelor educației, iar înțelegerea lumii ca unitate în diversitate și a omului ca entitate integrată în această lume și în natură reprezintă unul dintre principiile fundamentale ale educației moderne.

În acest context, *noile educații*, între care educația pentru pace, educația pentru democrație, educația pentru mediu ș.a., care au fost definite de UNESCO drept „răspunsuri ale sistemelor educaționale la problemele lumii contemporane” de natură politică, economică, sanitară, ecologică etc., vin să completeze conținuturile clasice ale educației în vederea pregătirii tinerei generații pentru a face față problemelor și provocărilor din societatea actuală.

Deși la nivel teoretic s-a demonstrat deja, prin cercetările pedagogice realizate, necesitatea și posibilitatea de implementare a noilor educații în procesul de învățământ, implicit și a educației ecologice / pentru mediu, totuși, în ceea ce privește *pedagogizarea* și, mai ales, *didacticizarea* acestora, cercetătorii se află încă în căutarea

unor soluții de intervenție metodologică pentru prevenirea și chiar rezolvarea pe cale educativă a problemelor de mediu, în vederea restabilirii unui echilibru necesar între omul de altădată și natură.

Prin urmare, la nivel de sistem și proces educațional, este necesară proiectarea și realizarea unei educații pentru mediu, care să înceapă de la cea mai fragedă vârstă și să fie realizată continuu și în sistem la toate nivelurile de școlaritate, cuprinzând întreg procesul și sistemul de învățământ, de la învățământul preșcolar până la cel universitar, astfel încât *cultura ecologică* să apară ca un rezultat final al educației ecologice realizate [4].

Premise pentru formarea culturii ecologice. *Educația pentru mediu* sau *educația relativă la mediu* face parte din categoria noilor educații, iar, prin scopul și obiectivele sale, ea „vizează formarea și cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii și al existenței umane” [8].

În literatura pedagogică românească de conceptualizarea și promovarea noilor educații în învățământul preuniversitar s-au ocupat cercetători, precum G. Văideanu, A. Nicolau, S. Cristea, C. Bucovăla, Vl. Pâslaru, L. Cuznețov, N. Silistraru, G. Chirică, S. Cojocaru ș. a., care și-au adus contribuția la dezvoltarea teoretică și metodologică a conceptului de *educație pentru mediu*, au identificat principiile și modalitățile de valorificare a acestei educații la nivelul procesului de învățământ (inter- și transdisciplinară), evidențiind importanța educației pentru mediu în formarea personalității elevului, mai ales, în condițiile când asistăm la degradarea continuă a nivelului de conștiință ecologică și a simțului responsabilității cetățenilor față de problemele mediului înconjurător.

Ca urmare a acestor dezvoltări teoretice, sistemele de învățământ din Republica Moldova și din România și-au revizuit curricula / programele de studii și lista de conținuturi educaționale, incluzând educația pentru mediu ca domeniu nou de învățare, pentru care au fost formulate obiective educaționale și proiectate finalități ce ar trebui să apară în rezultatul învățării, între care se evidențiază obiectivul de formare a culturii ecologice la generația în creștere.

Însă operaționalizarea acestor obiective și conținuturi ale educației pentru mediu la nivel de învățământ primar presupune identificarea posibilităților metodologice de formare la elevi a culturii ecologice, iar aceasta vizează selectarea metodelor de sensibilizare a elevilor față de problemele de mediu, identificarea și proiectarea strategiilor didactice de apropiere de către aceștia a unor cunoștințe despre mediul ambiant și problemele aferente, cultivarea deprinderilor și a normelor de conduită corectă în relați cu natura etc [6].

Cât privește posibilitățile de implementare și realizare a acestei educații, acestea au fost stabilite de G. Văideanu, care subliniază că există trei modalități practice de valorificare a *noilor educații*, implicit și a educației ecologice, la nivelul procesului de învățământ:

- a) introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație;
- b) crearea modulelor specifice în cadrul disciplinelor tradiționale;
- c) valorificarea tehnicii *approche infuzionnelle* prin infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele clasice [12].

La rândul său, cercetătorul S. Cristea [8] detaliează metodologia de valorificare a *noilor educații*, implicit și a educației pentru mediu, menționând că acestea sunt adaptabile la nivelul fiecărei trepte de învățământ și dimensiuni ale educației, în funcție de particularitățile acestora, dar și de *ciclurile învățării*, precum și de condițiile specifice fiecărui sistem de învățământ. Autorul sugerează *demersul transdisciplinar* de proiectare și realizare a educației pentru mediu, care, în viziunea noastră, este posibil mai ales la nivelul învățământului primar, dar și la nivel de gimnaziu sau liceu, unde abordarea problemelor globale de mediu și educație ecologică este realizabilă din perspectiva unei echipe de cadre didactice formată din profesori de biologie, geografie, economie, chimie, fizică, sociologie, filosofie etc.

Totuși, cercetările realizate în domeniul pedagogiei, începând cu clasicii I.A. Comenius, J. Piaget, J. Dewey ș.a. și terminând cu cele mai recente studii realizate în contemporaneitate, demonstrează că omul nu se naște cu o cultură personală, dar aceasta poate fi formată treptat, iar omul, în general, odată cu creșterea și dezvoltarea sa cognitiv-intelectuală și afectiv-atitudinală, poate să devină o *ființă culturală*, dacă mediul în care crește și se educă este încărcat cu valori culturale.

Pe de altă parte, acțiunea mediului social și a educației nu se desfășoară de la sine și nu oricum. Copilul apare pe lume cu anumite predispoziții naturale, care reprezintă premisele dezvoltării sale, dar aceste predispoziții sau aptitudini moștenite nu conțin și capacități sau atitudini gata formate, ele urmează să a fi formate și dezvoltate în procesul educației și instruirii.

Perioada cea mai favorabilă de inițiere a acțiunii pedagogice de educație pentru mediu în scop de formare a culturii ecologice, în opinia noastră, este vârsta școlarului mic, această acțiune trebuind să devină rezultatul unui efort inter- și transdisciplinar, al muncii în echipă, fiind susținută de familie, instituții de educație nonformală, administrație locală.

În plan pedagogic, susține cercetătoarea L. Cuznețov, de formarea culturii ecologice a elevilor este responsabilă disciplina școlară *educație pentru mediu*, scopul căreia vizează expres formarea culturii ecologice a elevilor și optimizarea relației om-natură, iar obiectivele acesteia se concentrează pe: identificarea problemelor apărute la nivelul mediului natural; caracterizarea cauzelor deteriorării naturii; analizarea posibilităților de ocrotire și recuperare a naturii; elaborarea proiectelor de sanare a mediului natural pentru o localitate concretă; promovarea cunoștințelor cu privire la alfabetizarea ecologică [5].

După L. Pecico, cultura ecologică însumează: cultura activității cognitive a copiilor prin cunoașterea experienței umane, interacțiunea dintre om și natură ca bază de valori naturale; succesul acestei activități constă în formarea atitudinilor durabile ale personalității față de natură în baza formării capacităților de a lua decizii alternative; cultura muncii; rezultatul muncii trebuie să dispună de categorii de utilizare duble ce nu ar dăuna naturii în urma realizării; cultura comunicării spirituale cu natura, iar potrivit A. Teleman [11], cultura ecologică reprezintă o finalitate a educației despre mediu și urmărește dezvoltarea responsabilității față de mediu, motivația de a participa la activități de îmbunătățire a mediului prin promovarea unui stil de viață compatibil unui mediu natural sănătos și prielnic de viață.

În plan internațional, problema formării culturii ecologice a fost abordată de W. Brunner, A. Maslow, K. Coyle ș.a. De exemplu, A. Maslow tratează educația ca o

nevoie personală, un factor primordial în prevenirea și ameliorarea calității mediului, iar W. Brunner afirmă că cultura ecologică se manifestă prin exprimarea atitudinii grijului față de mediu și resursele naturale în scopul protecției și conservării acestora [3].

Unii pedagogi cercetători din Rusia, spre exemplu, Глазачев С.Н., Захлебный А.Н., Сурвегина И.Т. ș. a., bazându-se pe deducțiile filozofice privind interacțiunea dintre om și mediu, consideră că cultura ecologică se caracterizează prin cunoștințe ecologice, conștiință, gândire, valori, viziuni referitoare la protecția mediului. Борисенко А. Ю., Нарапова Л. В. susțin această opinie și caracterizează conceptul de cultură ecologică, reieșind din poziția activă a individului, a responsabilității și atitudinii morale față de mediul natural. În urma analizei opiniilor cercetătorilor, am ajuns la concluzia despre faptul că elementele principale ale culturii ecologice a personalității educatului/autoeducatului sunt: cunoștințele ecologice, activitatea ecologică, conștiința ecologică și atitudinile valorice pentru natură.

Așadar, conceptul de cultură ecologică include mai multe elemente sau componente, iar *cunoașterea mediului* este unul dintre cele mai importante elemente ale culturii ecologice și constituie baza semnificativă a conținutului acesteia. Învățarea cunoștințelor de mediu implică nu doar informarea elevului despre problemele ecologice, ci, în primul rând, conștientizarea propriului comportament și a normelor de conduită în raport cu mediul, elevul urmând să devină purtător de valori în urma însușirii acestor conținuturi.

Un alt element al culturii ecologice este și *nevoia de conștientizare* de către elevi a faptului că suntem oameni cu rațiune și parte integrantă a naturii, ea fiind mediul înconjurător față de care trebuie să avem anumite îndatoriri și obligația folosirii calculate a resurselor ei. Trebuie să înțelegem că utilizarea resurselor naturale fără o anumită limită constituie un furt de la generațiile ce vor urma. De aceea trebuie să ne propunem un mod nou de gândire pentru o dezvoltare durabilă a societății [11].

Atitudinea valorică față de natură înseamnă înțelegerea și conștientizarea de către educat/autoeducat că mediul natural de viață este una din cele mai importante valori general-umane care necesită o implicare permanentă prin acțiuni practice de conservare și de dezvoltare a mediului natural. În acest sens, educația ecologică/pentru mediu contribuie la conștientizarea de către educat/autoeducat a necesității de ocrotire a mediului natural, iar activitățile educative de ocrotire a mediului reprezintă un fundament practic pentru formarea culturii ecologice și pot servi drept suport în cercetarea educațională, informațională de protecție ecologică [6].

Așadar, cultura ecologică face parte din cultura generală a omului, iar formarea culturii ecologice este un proces durabil și vizibil în timp, care implică formarea unui sistem individualizat de valori ecologice în corespundere cu tendințele noii societăți și care ar determina restabilirea bunelor practici și maniere ce țin de protecția mediului.

Analizând diferitele abordări ale conceptului/definiției de cultură ecologică, ne-am permis să formulăm o *proprie definiție* a acestuia: cultura ecologică reprezintă o finalitate a educației ecologice /pentru mediu, care se formează printr-un proces educațional de durată, orientat spre formarea conștiinței (cunoștințe, opinii,

convingeri și atitudini ecologice) și a comportamentului ecologic (fapte, deprinderi și obișnuințe ecologice) a personalității în devenire.

Componentele procesului de formare a culturii ecologice. În ceea ce privește învățământul primar, activitățile formale, nonformale și informale orientate spre formarea culturii ecologice necesită să fie proiectate și realizate în conformitate cu particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, cu experiența lor de viață și activitate. Perioada cea mai favorabilă pentru formarea culturii ecologice la educat/autoeducat o reprezintă vârsta școlară mică. La această etapă se dezvoltă intens trebuințele cognitive, tendințele de a se implica activ în toate acțiunile sociumane, iar elevii învață să respecte legile naturii, să înțeleagă importanța protejării mediului, cum să se implice la refacerea naturii prin menținerea curățeniei și frumuseții, să perceapă că, ocrotind natura, au grijă de ei și viitorul lor.

În urma analizei cerințelor programei și a rezultatelor procesului de învățământ realizat în clasele primare (Școala gimnazială Nr.11 „Ștefan Octavian Iosif” din Brașov), am constatat că educația ecologică și scopul acesteia – formarea culturii ecologice a școlarului mic, nu sunt suficiente atunci când se limitează doar la lecțiile de „Științe ale naturii”, excursii, vizite de expoziții și lecturi în bibliotecă, în timpul cărora elevii sunt ascultători, contemplatori, observatori pasivi. Elevii nu înțeleg importanța atitudinii respectuoase față de lumea exterioară și a implicării personale în activitățile de protecție a mediului.

Considerăm că demersul pedagogic de educație ecologică în mediul școlar poate fi completat cu *activități de formare intenționată a culturii ecologice* la elevii din școala primară, armonizând activitățile formale cu cele extrașcolare, prin conținuturi ce se integrează corespunzător cu ajutorul metodelor interactive. Important este ca, alături de componenta informațională, să se valorifice activitatea propriei experiențe a elevului din ciclul primar prin relațiile practice sistematice cu natura, care poate avea un efect educativ cu mult mai amplu.

Pentru formarea culturii ecologice la elevii de vârstă școlară mică, curriculumul școlar și ghidurile metodologice orientează învățătorul să găsească cele mai diverse și cele mai eficiente metode. În mod special, sunt recomandate următoarele metode: *observarea pedagogică, conversația, chestionarea, fișe de evaluare, experimentul pedagogic, studiul de caz, problematizarea, analiza produselor activității elevilor* [9].

Plecând de la definiția conceptului de cultură ecologică și ținând cont de aceste recomandări și sugestii curriculare, în procesul de proiectare a unui modul de formare pedagogică a culturii ecologice, realizat în Școala gimnazială Nr.11 „Ștefan Octavian Iosif” din Brașov, am încercat să identificăm care ar fi *elementele de structură* ale culturii ecologice pentru școlarul mic, evidențiind, printr-o explicitare-detaliere a conceptului, următoarele componente principale care determină cultura ecologică a elevului: *cognitiv-evaluativă, informațional-valorică și reflexiv-semantică*.

Componenta cognitivă a culturii ecologice pentru școlarul din treapta primară include următoarele subcomponente/elemente structurale:

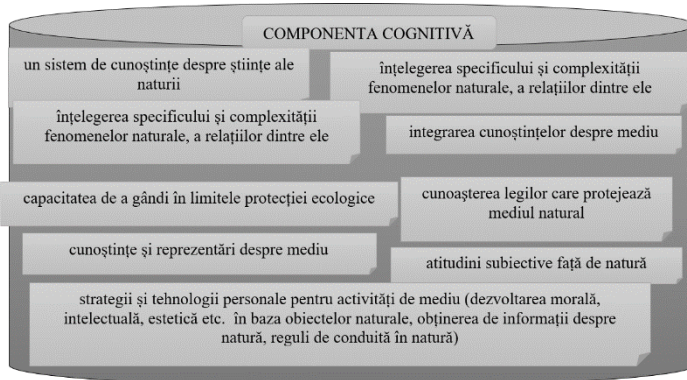


Figura 1. Componenta cognitivă

Componenta cognitivă se exprimă prin dezvoltarea la elevii din ciclul primar a imaginației subiective și sistematice despre natură, formarea percepțiilor despre integritatea lumii înconjurătoare, a capacității de a distinge și de a stabili conexiuni și dependențe ecologice, reflecții despre posibilitățile de comunicare cu și despre natură.

Componenta valorică a culturii ecologice are ca scop:

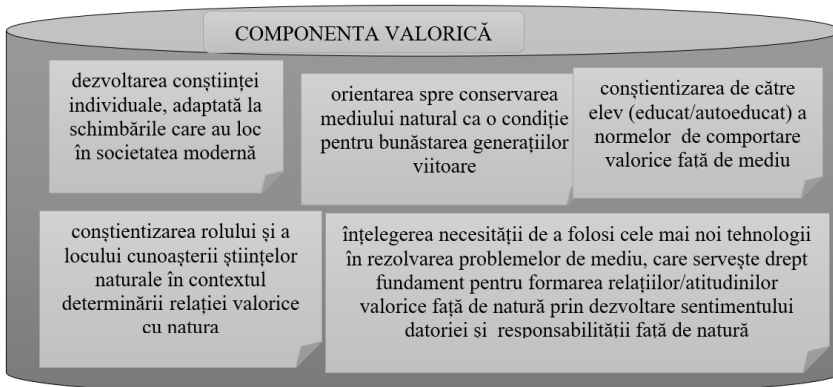


Figura 2. Componenta valorică

Componenta valorică este exprimată prin prezența unor atitudini valorice semnificative din punct de vedere ecologic la școlarul mic, capacitatea de a empatiza, a simpatiza, a demonstra sentimente estetice și empatie, abilități față de stima de sine și evaluarea celorlalți oameni în contextul relației cu natura.

Componenta reflexivă a culturii ecologice la elevii din treapta primară implică activități de design și de mediu. Activitățile acestei componente formează capacitatea de a înțelege fenomenele din mediul înconjurător, de a stabili relații și interdependențe în lumea naturală, dorința de interacțiune pragmatică cu mediul; disponibilitatea de a-și ajusta activitățile. Componenta predictivă implementează o stabilire a scopului și a obiectivelor activității de către elev, își dezvoltă capacitatea de a prevedea rezultatele activităților sale ecologice pentru viitor.

Componenta reflexivă a culturii ecologice a elevilor din ciclul primar include:

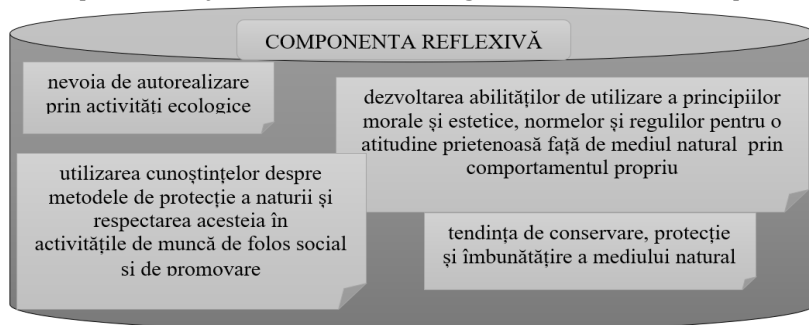


Figura 3. Componenta reflexivă

Plecând de la aceste elemente de structură a culturii ecologice pentru elevii din ciclul primar, care reprezintă o *unitate structurală* a componentelor cognitivă, valorică și reflexivă, urmează să elaborăm în program de formare a culturii ecologice a elevilor, gradul de formare a acesteia putând fi evaluat în funcție de următoarele criterii:

- stăpânirea de către elevi a unui sistem de cunoștințe ecologice în domeniul Științe ale naturii;
- aplicarea normelor ecologice de către educați/autoeducați și manifestarea atitudinilor valorice față de natură;
- capacitatea de a proiecta proprii activități ecologice;
- respectarea conștiințioasă a regulilor de comportament prietenos cu mediul;
- capacitatea de a evalua consecințele acțiunilor negative față de natură.

Astfel, educația ecologică, proiectată curricular și realizată conștient și consecvent în spațiul școlar de către cadrele didactice, poate servi drept bază educațională favorabilă pentru formarea culturii ecologice a școlarului mic, care îi va permite să însușească și să utilizeze cunoștințele ecologice, ceea ce face posibilă rezolvarea eficientă a problemelor emergente de mediu. În baza acțiunilor de colaborare la elevi se formează abilitățile de a construi relații armonioase cu natura și societatea și de creștere a propriei culturi ecologice.

Într-un studiu cu privire la cultura ecologică vizând conștientizarea cunoștințelor aprofundate și integrarea acestora în modul de gândire și de acțiune, realizat în Statele Unite ale Americii, K. Coyle [8] susține că există o neînțelegere profundă privitor la educația ecologică și că în multe cazuri ceea ce este considerat ca educație pentru mediu este, de fapt, doar o transmitere sumară de date. Dintre numeroasele și diversele surse de informare existente, de la cercetarea academică până la educația informală, susține acest autor, doar unele permit autoeducarea publicului, în timp ce altele necesită sistematizarea informației, adică introducerea lor în programe educaționale concepute clar pentru a asigura transmiterea corectă a acestora și reflectarea de către cei cărora li se adresează.

Reținem de la același autor că educația ecologică reprezintă numai *incipitul* unui proces al cărui rezultat final ar trebui să fie transformarea subiecților în persoane judicioase și motivate, cu o îndatorire forte către procesul ecologic, iar formarea adevăratei culturi ecologice necesită timp. Atingerea ei nu poate fi realizată cu ajutorul

unui „cuptor cu microunde educațional”, sunt câțiva pași care trebuie parcurși obligatoriu pentru a ajunge la nivelul culturii ecologice:

- conștientizarea – cunoașterea existenței unei probleme și a valorii acesteia, fără a fi familiar cu multitudinea sa, implică o dorință de acțiune limitată;
- consecvența în conduita personală – înțelegerea anumitor teme mai accesibile cu privire la problemele de mediu, care se reflectă în modificări de comportament, dar nu necesită o cunoaștere detaliată a situației;
- cultura ecologică constituie rezultatul unui program amplu de educație ecologică, pe parcursul căreia subiecții avansează de la etapa de înțelegere profundă la dezvoltarea unor competențe, ajungând spre final la dorința și capacitatea de a opera [10].

Așadar, mediul înconjurător este capitalul natural colectiv, asociat calității vieții. Trebuie doar să învățăm cum să îl gestionăm din perspectiva dezvoltării durabile a societății. Educația pentru mediu poate și trebuie să conducă la formarea culturii ecologice a elevilor, iar procesul educațional de redescoperire a valorilor patrimoniului natural al unei zone trebuie să vizeze angrenarea individului și a comunității într-un proces de autocunoaștere și autodezvoltare [9].

Totodată, trebuie să conștientizăm faptul că în relația *om-natură*, prietenoasă altădată, omul contemporan nu se mai recunoaște ca parte integrantă a acesteia și deseori manifestă o atitudine vădit consumistă față de ea, constituind, astfel, unul din factorii principali ai schimbărilor negative înregistrate la nivel național și global. Prin urmare, situația actuală din mediul înconjurător reprezintă o problemă majoră a lumii contemporane, soluționarea căreia depinde de fiecare dintre noi.

În acest sens, educația pentru mediu reprezintă un mijloc de intervenție pedagogică în vederea formării culturii ecologice la generația în creștere. Cu toate acestea, educația pentru mediu reprezintă încă un domeniu puțin dezvoltat din punct de vedere didactic, în special în plan metodologic și aplicativ, de aceea trebuie cercetat și valorificat, oferind cadrului didactic și elevilor tot suportul necesar pentru a conștientiza relațiile dintre fenomenele natural-ecologice, economice și socioculturale, precum și oportunitatea de transformare a cunoștințelor dobândite în acțiuni practice.

Referințe bibliografice:

1. ANDRĂȘANU A. *Descoperirea Naturii. Ghidul profesorului*. București: Editura Ars Docendi, 2003.
2. BÎRZEA C. *Arta și știința educației*. București: EDP R, 1995.
3. BRUNNER W. *Ecologic! Educația ecologică: metode și exemple*. Chișinău: Editura Poligraf, 2000.
4. BURCU A. *Educația ecologică, dezvoltarea durabilă și calitatea vieții*. Cluj-Napoca: Editura Mega, 2005.
5. CALLO T., CUZNEȚOV L., HADÂRCĂ M. et al. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Editura Print-Caro, 2014.
6. CHIRICĂ G. *Abordări psihopedagogice ale educației ecologice a copiilor*. În: *Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Științifico-Metodice*. Vol. I. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, p. 197-203.

7. COYLE K. *Environmental Literacy în America. What Ten Years of NEETF/Roper Research and Related Studies Say About Environmental Literacy în the U.S.*, Washington D.C., The National Environmental Education and Training Foundation, 2005.
8. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2000.
9. Curriculum școlar, clasele I-IV. Chișinău: ME, 2018.
10. GÎNJU S. *Valorile educației ecologice și pentru protecția mediului*. In: Univers Pedagogic, 2012, Nr.2, p 78-81.
11. TELEMĂN A. *Educație ecologică prin activități de explorare/investigare a mediului în cadrul disciplinei Științe în clasele primare*. In: Didactica Pro, Nr.2, 2010. p.46-52.
12. VĂIDEANU G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Володимир ЯЦЕНКО,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна

ORCID iD: 0000-0002-7948-2983

Rezumat: *Potențialul de competență în domeniul educației științifice și cunoștințele de bază sunt specificate în Standardul de Stat al învățământului secundar de bază (Decretul Cabinetului de Miniștri al Ucrainei din 30 septembrie 2020 nr. 898), Anexa 9. Autorul examinează trăsăturile metodice ale dezvoltării potențialului de competență în domeniul educației științifice cu ajutorul metodelor universale de cercetare - analiză, sinteză și generalizare, în scopul învățării elevilor să definească și să explice conceptele de bază ale fizicii, chimiei, biologiei sau geografiei, să evidențieze principalele aspecte din obiectele sau subiectele studiate de ei, să facă comparații între obiectele sau fenomenele studiate precum și formarea la elevi a abilităților de generalizare.*

Cuvinte-cheie: *abordare bazată pe competențe, metode și tehnici de învățare, științe ale naturii.*

Метою природничої освітньої галузі є формування особистості учня, який знає та розуміє основні закономірності живої і неживої природи, володіє певними вміннями її дослідження, виявляє допитливість, на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, здатен оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіє з навколишнім природним середовищем [1, стор. 9].

Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі та базові знання зазначені в додатку 9 Державного стандарту базової середньої освіти.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів/учениць з природничої освітньої галузі зазначені в додатку 10 Державного стандарту базової середньої освіти і передбачають, що учень/учениця:

- пізнає світ природи засобами наукового дослідження;
- опрацьовує, систематизує та представляє інформацію природничого змісту;

- усвідомлює закономірності природи, роль природничих наук і техніки в житті людини; відповідально поводить для забезпечення сталого розвитку суспільства;
- розвиває власне наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту (індивідуально та у співпраці з іншими особами).

Це та основа для роботи над впровадженням інтегрованих курсів за вибором з природничих дисциплін. Не вивчимо їх, не зрушимо з місця.

Якими методами дослідження бажано користуватися? Традиційно не забуваємо, що є універсальні **методи дослідження** – аналізу, синтезу та узагальнення. Тут ми звертаємося до класиків освіти, наприклад, добре знана в Україні та напевно більше педагогів знайомі з її працями... в Китаї – доктор педагогічних наук Валентина Федорівна Паламарчук. Її робота 1978 року – «Школа навчає мислити», з перевиданням в 1987 роках є класичною науково-методичною роботою, яка на доступному рівні розкриває дійсне призначення школи [2]. В посібнику пропонується оригінальна науково-обґрунтована система заходів із виховання мислення учнів/учениць, творчого відношення до навчальної діяльності. Дехто може зауважити, що там багато методичного минулого, і ми з цим погоджуємося, але кращої методики формування в учнів/учениць способів мисленої діяльності у процесі навчальної роботи на уроці і в дома ми поки, що не зустрічаємо. Це зрозуміло, суб'єктивна думка, і можна здійснювати подальші пошуки в науково-педагогічній літературі. Можливо на сьогодні назріло питання творчого переосмислення науково-педагогічної спадщини **українських вчених** різними асоціаціями, об'єднаннями учителів природничих наук тощо. Які можна поставити запитання перед «мозковим штурмом» учителям-методистам? Які головні завдання стоять сьогодні перед Новою українською школою, що в основі мислення учня/учениці, найбільш ефективні мотиви навчання, як навчати стратегічному мисленню, як розвивати мислення в учнів/учениць в домашній роботі... і багато-багато інших не менш актуальних запитань, що стосуються проблематики розгляду.

По-перше, **розвиток мислення** – одне з головних завдань навчання природничих предметів і не тільки. Під **мисленням** ми розуміємо опосередковане і узагальнене пізнання людини предметів і явищ об'єктивної реальності у їх існуючих властивостях, зв'язках та відношеннях. Існують чотири рівні засвоєння знань, умінь та навичок (табл. 1).

Таблиця 1. Основні рівні навчальних досягнень учнів/учениць

Рівень	Вид діяльності	Визначення
Репродуктивний	Виконання завдань, які вимагають відтворення знань без суттєвих змін	факти, поняття, правила, закони готові висновки
Стандартних операцій	Оперування знаннями у стандартних умовах (за	тренування учнів/учениць застосовувати знання і вміння

	зразком, правилом, вказівками, стандартами)	
Аналітично-синтетичний	Уміння аналізувати, синтезувати і узагальнювати	пояснення внутрішньої суті об'єкта або явища, що вивчається виділення головного давати оцінку доводити узагальнювати конкретизувати
Творчий	Уміння застосовувати знання в значно змінених умовах	процес мислення процес втілення задуму

На думку Валентини Федорівни Паламарчук, «школа учить мислити і мислить навчаючись: там, де потрібно щось зрозуміти, знайти відповідь на запитання, і починається мислення» [2, стор. 7].

По-друге, навчити учнів/учениць **визначати і пояснювати поняття** з основ фізики, хімії, біології або географії. **Поняття** – це форма думки, у якій відображено суттєві відмінні властивості предметів і відношення між ними. Традиційно ми вводимо поняття двома шляхами: у «готовому» виді і шляхом «відкриттів» [3, стор. 3-5].

По-третє, **навчити виділяти головне** у досліджуваних об'єктах або предметах. Тут необхідно враховувати те, що будь-яке знання включає в себе *фундаментальне* положення, яке потрібно засвоїти ґрунтовно, міцно і *прикладне*, яке вводиться за необхідності із основних. Слід враховувати вікові особливості запам'ятовування, яке може відбуватися на рівні короточасної і довготривалої пам'яті. Виділення головного, яке повинно до рівня фіксації в довготривалій пам'яті, допоможе свідомо диференціювати навчальний матеріал таким чином, що другорядне за потреби повинне відновлюватися в пам'яті на основі головного. Таким чином, запам'ятовуючи головне на прикладі одного природничого предмету, учень/учениця набуває більше знань і вмінь з інших. Так і відбувається **інтеграція знань** з природничих наук. Аналізуючи головне в навчальному матеріалі з його наступним усвідомленим засвоєнням, ми виховуємо якості **наукового мислення**: створюємо передумови для **системного підходу** до фактів і явищ, навчаємо мислити теоретично.

По-четверте, навчити учнів/учениць **робити порівняння** між досліджуваними об'єктами або явищами. При цьому слід враховувати *логіко-дидактичні вимоги до об'єктів порівняння*:

1. Порівнювати можна тільки однорідні об'єкти.
2. Загальне між об'єктами порівняння можна встановлювати лише тоді, коли між ними є будь-яка відмінність.
3. Нескладні об'єкти, факти порівнювати легше, ніж якості, ознаки, процеси або категорії.

Під час формування в учнів/учениць 5 – 12 класів умінь користуватися прийомом порівняння необхідно дотримуватися певної етапності дій (табл. 2).

Таблиця 2. Як засвоїти прийоми порівняння у декілька етапів?

Етапи	
	Четвертий етап – використовуємо застосовуємо прийом порівняння в класній і домашні роботи
	Третій етап – застосовуємо усвідомлюємо суть прийому і правил його реалізації
	Другий етап – мотивуємо створюємо педагогічну ситуацію зацікавленості учнів/учениць в засвоєнні раціональних прийомів розумової праці
Перший етап – визначаємо виявляємо уміння користуватися прийомом порівняння	

В школі найважливішим етапом є *третій*, який може проходити у формі бесіди (в 5 – 9 класах) або інструктажу (в 10 – 12 класах). Саме під мудрим керівництвом учителя, який здійснює управління освітнього процесу вводиться *правило-орієнтир*, як користуватися даним прийомом.

1. Встановити мету порівняння.
2. Перевірити, чи знаємо ми матеріал про об'єкти, які будемо порівнювати.
3. Виділяємо головні ознаки, за якими будемо порівнювати.
4. Знаходимо відмінні або подібні ознаки об'єкту.
5. Робимо висновок їх порівняння.

І останнє, п'яте, формуємо **уміння узагальнювати**. Визначення мислення як узагальненого опосередкованого відображення дійсності або реальності вказує на ведучу роль узагальнення у пізнавальній діяльності людини. В філософії воно вважається одним із *способів пізнання*, який відображається у переході на більш високий рівень абстракції, виявлення загальних ознак явищ або процесів.

Дидактична сутність узагальнення складається у виділенні найбільш загальних, суттєвих ознак, характеристик, у формуванні наукових понять, законів, провідних ідей предмету (інтегрованого курсу), який вивчається.

Узагальнення – складний *прийом розумової діяльності*, який передбачає уміння аналізувати явище або процес, виділення головного, абстрагування і порівняння.

Об'єктом, узагальнення у навчанні можуть бути властивості предметів, факти, події, явища або процеси, якості і ознаки, відношення, зв'язки, тощо.

Дидактичною метою узагальнення є повноцінне засвоєння і застосування знань на другому, третьому і четвертому рівнях (див. табл. 4) – рівнях стандартних операцій, аналітико-синтетичних і творчому. На першому, репродуктивному рівні знань відтворюються тільки готові узагальнення. В

елементарній формі узагальнення зазвичай проявляються вже під час засвоєння нових знань.

Уміння узагальнювати матеріал формується з початкових класів, де воно формується поетапно: учні/учениці навчаються умінню аналізувати, виділяти головне, класифікувати, порівнювати, робити нескладні висновки.

В основній школі учні/учениці підводяться до самостійних висновків про певних тенденціях, правилах, нескладних взаємодіях і взаємозалежностей.

Старшокласники, які осмислено володіють системою прийомів навчальної діяльності, здатні вже самостійно формувати узагальнення.

Уміння узагальнювати знання, методи, прийоми роботи означають, що мислення учнів/учениць набуло такої якості, як **системність**.

Системність: 1) термін (поняття), що розкриває визначальну (основоположну) властивість світу, в якому живуть люди і переконує, що навколишній світ (матеріальний і духовний) являє собою не ізольовані одне від одного явища і процеси, а сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих складових на всіх етапах і рівнях їх розвитку як системних, цілісних утворень; 2) основоположний принцип наукового пізнання і соціальної практики, сутність якого виявляється у застосуванні системного (комплексного) підходу в дослідженні складних об'єктів (систем) і орієнтує дослідження на розкриття їх цілісності та виявлення всіх типів зв'язків у ньому, зведення їх у єдину систему знань.

Більш детально і подальші теми для обговорення можна знайти в джерелах 4 та 5.

Список літератури:

1. Держстандарт-2020 (Державний стандарт базової середньої освіти) / Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 [Електронний ресурс] = Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>, вільний (дата звернення: 18 листопада 2020 р.).
2. ПАЛАМАРЧУК В.Ф. *Школа учит мыслить: Пособие для учителей*. М.: Просвещение, 1979. 144 с.
3. СОФІЙ Н.З., КУЗЬМЕНКО В.У. *Про сто і один метод активного навчання*. К.: Крок за кроком, 2003. 116 с.
4. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. — Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
5. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Колегія МОН України від 27.10.2016 р.; Група упоряд.: Гриневич Л. та ін.; заг. ред. М. Грищенко. К., 2016. 40 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

ÎNVĂȚAREA LA DISCIPLINELE ARIEI ARTE CU DESCHIDERI SPRE INTERDISCIPLINARITATE ȘI TRANSDISCIPLINARITATE¹²

Zinaida URSU,

cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-9637-7608

Abstract: *The interdisciplinary approach helps to improve the long-term vision by providing solutions to various global problems. Referring to the educational process, we can say that through interdisciplinary practices, a new direction of artistic creation is achieved, relationships established between different fields provides an overview, enriched view of reality; through integration can perform its role in a much more efficient way than if it were analyzed separately. In order to cope with the changes characteristic of the contemporary world, students need strategic skills such as the ability to learn to learn, the ability to evaluate and solve problems etc.*

Keywords: *interdisciplinary, transdisciplinary, arts, art education.*

Actualitatea este în continuă și dinamică mișcare, de aceea reformele în educație sunt binevenite și oportune. Artă astăzi este privită altfel, pentru că generează idei, transmite valori și evocă emoții. Copiii de astăzi vor constitui viitorul public al muzeelor, expozițiilor, spectacolelor, tot ei vor deveni maturii cu gustul artistic format și vor contribui la schimbarea, ameliorarea ambientului vieții. Societatea marchează valorile și posibilitățile de alegere, existente în toate domeniile vieții și, uneori, din păcate, promovează nonvalori. Căutarea și identificarea „frumosului” autentic este din ce în ce mai dificilă în lipsa unei educații, a unei îndrumări avizate în domeniul artistic. În școală, rolul acesta îi revine **ariei curriculare „Arte”** ca dimensiune a educației integrale, dezvoltând procesul de percepere, trăire și creare a frumosului, în sens larg. În cadrul disciplinelor *Educație plastică* și *Educație muzicală*, elevii pot să își exprime propria viziune asupra tuturor formelor de existență materială și spirituală. Se stimulează capacitatea descoperirii prin asociere creatoare, pornind de la imagini date; urmărind dezvoltarea gândirii divergente și creatoare.

Educația plastică și *Educația muzicală* prezintă evoluția spirituală a copilului prin realizarea solicitărilor procesului educațional, în care psihicul copiilor se îmbogățește cu noi valori artistice și care dezvoltă entuziasmul pentru cultura artistică, dezvoltă imaginația și gândirea creatoare. Astfel, scopul acestor discipline în învățământul general nu este de a realiza performanțe, ci de a face copilul să înțeleagă limbajul și mijloacele de expresie, astfel încât acesta să capete deschidere către tot ceea ce presupune esteticul, dar și către viața socială, spirituală și psihologică în epoca contemporană.

Putem menționa, cu certitudine, că în cadrul proiectării *Curriculumului la Educație plastică/ Educație muzicală* (2019), s-a acordat o atenție deosebită intensificării abordărilor integrate:

¹² Articolul este realizat în cadrul Programului de Stat cu cifrul **20.80009.0807.27** *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*

- **la nivel transdisciplinar**, unde are loc fundamentarea *Curriculumului* pe atributele viitorilor cetățeni definite de *Profilul de formare a absolventului* de la treapta gimnazială de învățământ [1, pp. 27-32]: evidențierea, în cadrul competențelor specifice, a valorilor și a atitudinilor formate preponderent prin disciplină. Deasemenea, prioritar este promovarea activităților centrate pe elev, a activităților de învățare (inter)activă, experiențială, prin sarcini de lucru, prin proiecte, studiu de caz, în combinație judicioasă cu tipuri de activități specifice educației plastice a elevilor de vârsta respectivă. La nivel transdisciplinar are loc corelarea cu procesele globale de tehnologizare prin propunerea unor activități de învățare și produse evaluabile, care valorifică TIC etc.
- **la nivel interdisciplinar**, a avut loc formularea unei competențe specifice de integrare și transfer; s-au corelat competențele specifice a disciplinei *Educație plastică* cu cele de la *Educația muzicală*, care fac parte din aceeași arie curriculară *Arte*. La fel, are loc procesul de modernizare a educației plastice în cheia educației vizuale, pentru a asigura alfabetizarea vizuală – abilitate recunoscută ca necesară pentru a supraviețui și a comunica în era informațională și a implementa abordările STEAM;
- **la nivel intradisciplinar**, s-a efectuat revizuirea unităților de competențe în contextul dinamic al formării competențelor specifice pe unități de învățare, pe clase și s-au eșalonat sistemele de finalități preconizate pentru sfârșitul fiecăreia dintre clase, care vor conduce progresiv elevii spre dobândirea competențelor specifice disciplinei. Tot în cadrul interdisciplinarității, s-au efectuat reconfigurări, optimizări, descongestionări judicioase ale conținuturilor, au fost evidențiați termenii specifici disciplinei, care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului în cadrul fiecărei unități de conținut, s-au enumerat produsele școlare evaluabile în fiecare unitate de învățare, indicându-se numărul de ore necesar pentru un parcurs eficient de predare – învățare – evaluare. Acestea sunt direcțiile principale în abordările integrate, stipulate în actualul *Curriculumul la Educația plastică*, care se realizează cu succes în învățământul general, fiind o parte componentă a educației contemporane.

Deci, făcând o incursiune în istoria artelor, afirmăm că arta secolului XX a trecut prin mari transformări, iar în urma multiplelor influențe s-au născut curente și stiluri artistice noi, s-au folosit teme și materiale noi, au apărut creații de o varietate și cu un impact emoțional uimitor. În prezent, arta contemporană este influențată de o serie de evenimente care au schimbat profund viața, inclusiv lumea artelor. Printre cele mai importante schimbări, amintim: modul dominant al globalizării din punct de vedere politic și economic, limba engleză predomină societatea contemporană, dezvoltarea tehnologică este evidentă în toate domeniile, industria divertismentului devine tot mai interesantă. Cultura integrează industria de divertisment care, la rândul ei, cuprinde cinematografia, televiziunea, concert-show, parcuri de distracții, expoziții virtuale, spectacole de lumini etc. Societatea de consum pune, inevitabil, amprenta sa asupra artei, iar influența mass-mediei devine tot mai puternică, iar prin predominarea computerului în viața de toate zilele arta devine un accesoriu.

Principalele fenomene ale schimbărilor majore ale societății contemporane produse în artele vizuale, precum globalizarea prin dezvoltarea tehnologică și informațională, i-au determinat pe artiștii plastici să fie flexibili și să se adapteze noilor tendințe estetice pe care le oferă celelalte arte, contribuind la apariția unui interesant **fenomen artistic interdisciplinar**, înlesnind, astfel, dezvoltarea artelor din secolul al XXI-lea.

Astăzi, artistul are la dispoziție multe tehnici și procedee, unele chiar foarte vechi, care reprezintă o sursă inepuizabilă de creație și, totodată, același artist deține tehnologii noi, care au o influență importantă în evoluția artelor plastice. Tendința artistului contemporan este de a se elibera de modelele trecutului, pentru a crea și a se consacra lumii contemporane, care este în permanentă schimbare. O importanță majoră în valorificarea noilor provocări contemporane în artă au avut-o și activitatea diverselor organizații artistice, care au încurajat artiștii în crearea unor proiecte culturale pe teme de interes global. Spre exemplu, *Fundația Eco-Art Space*, fiind o inițiativă al Institutului de patrimoniu mondial *Blue Mountains*, implementează **proiectul interdisciplinar „artă și mediu”**, organizând diverse expoziții, discuții online despre eco-artă, publicarea proiectelor artiștilor, care ajută mult la conștientizarea problemelor față de mediul înconjurător.

Făcând o paralelă între cele relatate, putem afirma că acum este perioada în care acumularea cunoștințelor este, fără precedent, în istoria omenirii, iar acest lucru ne permite să avem o viziune deschisă asupra dialogului care se prefigurează între toate disciplinele, atât din domeniul științific, cât și cel umanist: arte, literatură, poezie, iar interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea înglobează „*ce au în comun și ce se află dincolo de granițele lor*” [2, p. 171].

În acest context, vorbim despre **fenomenul interdisciplinar**, ca efect pozitiv al schimbării la nivel mondial. Abordarea interdisciplinară contribuie la îmbunătățirea viziunii pe termen lung, oferind soluții pentru diferite probleme globale. Referindu-ne la procesul educațional, putem afirma că prin practicile interdisciplinare se realizează o nouă direcție de creație artistică, iar relațiile stabilite dintre diferite domenii oferă o imagine de ansamblu, îmbogățită asupra realității, care integrându-se pot să-și îndeplinească rolul, în mod mult mai eficient, decât dacă ar fi analizate separat. Pentru a face față schimbărilor caracteristice lumii contemporane, elevii au nevoie de competențe strategice, precum: abilitatea de a învăța cum să învețe, abilitatea de evaluare și rezolvare de probleme, în contextul globalizării învățării, școlile trebuie să reconfigureze modul de învățare, optând spre unul integrat pentru a pune în valoare dimensiunea funcțională a educației/ învățării prin contribuția ei la formarea de competențe [3, pp. 86-89]. În continuare ne vom referi la definițiile de bază ale integrării:

- **Integrare** – acțiune de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un întreg armonios, de nivel superior; integrarea părților duce la un produs/ rezultat care depășește suma acestor părți (A. Popovici-Borzea).
- **Învățare integrată** – explorarea, în mod extensiv, cunoștințe aparținând unor discipline diferite, dezvoltate și aplicate în cadrul unor diferite domenii de studiu (Humphreys, Post Ellis).

- **Organizarea integrată a predării-învățării** presupune integrarea unor elemente de conținut particulare în noi structuri explicative, noi discipline sau secvențe ale acestora, care realizează un salt „metateoretic” sau „metavaloric”, preluând și integrând conținuturi esențializate și resemnificate din perspectiva noii „umbrele” explicative mai cuprinzătoare (C. Cucos).
- **Integrare curriculară** – proces de stabilire a unor relații de convergență la nivelul elementelor de conținut, al obiectivelor sau al metodelor, dar și la nivelul conceptelor sau valorilor aparținând diferitelor discipline școlare (L. Ciolan).
- **Integrare interdisciplinară** – intersectare a diferitelor arii disciplinare, prin depășirea limitelor disciplinarității, în temeiul unor teme comune diferitor discipline, care pot duce la realizarea unor competențe transversale (L. Ciolan).
- **Transdisciplinaritatea** – gradul cel mai înalt de integrare a curriculumului, mergându-se adesea până la fuziune.

Integrarea cunoștințelor devine aspect important al educației, pornind de la ideea, că învățarea școlară ar trebui să fie utilă pentru a face față provocărilor din lumea reală. 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 lărgeste și mărește gama de percepție și, în multe cazuri, durata acțiunii este prelungită. Astfel, temele pe care elevii le pot considera inițial neatractive pot fi făcute mai interesante prin adăugarea perspectivelor unui alt subiect; acest lucru deschide frecvent perspective de dezvoltare în ceea ce înainte era inaccesibil. Baza cunoștințelor și aptitudinile necesare pentru atribuirea de sens pot fi lărgite semnificativ prin crearea pe mai multe subiecte; același lucru este valabil și pentru mijloacele personale de exprimare. Muzica și arta plastică au o influență mare asupra vieții și este percepută mai clar atunci, când elevii pot descoperi coerența artelor cu alte aspecte ale experienței lor școlare, deoarece acumularea de cunoștințe și abilități neconectate cu viața nu are nici un rost.

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, menite să dezvolte competențe, în egală măsură, în fiecare dintre ele. Competențele sunt apropiate după formulare, doar că fiecare disciplină are limbajul său specific: unul bazat pe **percepție vizuală, altul pe cea auditivă**, luând în considerare aptitudinile și inteligența elevului, astfel, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine înșușită.

Psihologul H. Gardner a identificat câteva moduri de asimilare-învățare, numite *inteligente multiple*: socială (interpersonală), spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială, fiecare având la bază o structură neurologică ce își are propriul curs de dezvoltare [4, p. 49].

Tipurile de învățare creează anumite stări comportamentale, prin care se manifestă/ se dezvoltă aptitudinile-competențele generale și specifice. Fiind copiii diferiți, nu orice situație educativă produce impactul favorabil așteptat, de aceea,

pentru a organiza un proces educativ întemeiat teoretic, fezabil și eficient praxiologic, trebuie luată în calcul perspectiva inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care condiționează centrarea pe copil și individualizarea învățării, facilitează interacțiunea lui cu lumea, asigură și susține succesul în autoexprimare, întărește imaginea de sine și sentimentul de competență [5, p. 66].

Conform unor stereotipuri, școala își centrează atenția asupra inteligențelor limbajului verbal și logico-matematică. Deseori, se folosesc expresii ca „*acest elev este inteligent*”, dacă are rezultate bune, de exemplu, la literatură sau matematică și se spune că „*acest elev este talentat*”, dacă se remarcă prin rezultate deosebite la muzică sau arte plastice. H. Gardner susține că un individ reprezintă o „colecție de inteligențe” exprimate prin moduri variate de învățare și modalități de exprimare a achizițiilor dobândite. Din aceste considerente, se recomandă cadrelor didactice, ținând cont de aceste diferențe, să opteze pentru variate strategii interactive de predare-învățare-evaluare centrate pe stimularea acelor tipuri de inteligență, care sunt dominante la elevi. Teoria inteligențelor multiple este aplicată pentru: cunoașterea elevilor; valorificarea fiecărui elev, conform potențialului, interesului, preocupărilor; proiectarea situațiilor, secvențelor de învățare; facilitarea, susținerea învățării tuturor elevilor; evaluarea personalizată. În continuare, venim cu exemple didactice din practica pedagogică, în funcție de tipul de inteligență, în care se propune o sarcină pe baza unei opere de artă:

Tabelul 1. Exemple de sarcini didactice la opera
„*Noapte înstelată*” de Vincent van Gogh

Inteligența muzicală	✓ Privește atent, identifică ritmul din tablou (cerul); ✓ „Citește-l ritmic”, bătând din palme sau bătând cu creionul în bancă;
Inteligența kinestezică	✓ Interpretează „dansul stelelor pe cer”; ✓ Memorează autorul și denumirea operei;
Inteligența interpersonală	✓ Descrie tabloul, identifică gama de culori utilizată. Selectează o pereche de culori contraste. ✓ Motivează, de ce crezi că pictorul a ales această denumire pentru opera sa. Ce titlu ai da tu?
Inteligența intrapersonală	✓ Care este atitudinea ta față de acest tablou? ✓ Ce opere de pictură mai cunoști?
Inteligența spațială	✓ Desenează un peisaj folosind două planuri (aproape/departe); ✓ Redă prin desen și culoare imaginațiile sugerate de: liniște, seară, stele, freamăt, dealuri.

Activitățile multiforme ale copilului, menționează E. Voiculescu, trebuie grupate în jurul trebuinței sale fundamentale. Activitățile artistice se dau mai ales sub formă de jocuri cu muzică, vers, cântec, pictură, dans, lectură în care emulația și plăcerea reușitei vor fi principalii stimuli. Există o relație de reciprocitate între predispozițiile artistice, aptitudinile, inteligențele multiple și experiența artistică a copilului. Experiențele artistice și cele de viață, conform lui H. R. Jauss (fondatorul școlii estetice de la

Universitatea Constanza, Germania), sunt definitorii formării receptorului de artă [6, p. 4]. **Experiențele artistice** ale copiilor sunt cele din **domeniile receptării și creației artistice elementare**: de lectură, muzical-ritmice, plastice, teatrale, ultimul fiind un domeniu sincretic pentru primele trei.

Este, relevant, în acest sens punctul de vedere al profesorului universitar C. Cucos: „Orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri spirituale dintre persoane și presupune o dinamică, o succesiune de căutări și de găsiri a două ființe care au un surplus sau o cerință, au ceva de dat sau de primit” [7, p. 126]. Prin asemănare, în actul artistic se realizează o „întâlnire spirituală” dintre receptor și opera de artă, care evoluează dinamic, în funcție de valorile spirituale ale operei și receptorului. Impactul educativ al actului artistic poate fi sesizat în viziunea, sensibilitatea, gândirea și comportamentul receptorului. Valoarea spirituală a operei de artă este dată de creatorul ei. Aceasta înseamnă că personalitatea receptorului se cultivă, indirect, prin valorile secolul în care a fost creată opera, principiile estetice proprii stilului/ genului artistic, conținutul ideatic al operei de artă, cantitatea operelor de artă receptate etc.

Integrarea artelor în procesul de învățare nu se realizează pentru efecte exterioare, ci mai cu seamă pentru a transforma cunoașterea prin artă într-o experiență interioară, deoarece: cunoașterea și descoperirea reprezintă etapele succesive ale înțelegerii; interiorul uman pune întrebări, caută explicații, relaționează, se identifică (mereu se construiește, se modelează, se edifică); manifestă cuprinderea senzorial-afectivă și meditația sufletească/ reflexiunea; construiește judecata din partea intelectului, în raport cu scara propriilor valori spirituale.

O perspectivă de reconfigurare a învățării și educației prin arte în sistemul de învățământ general, îl are învățarea STEAM : Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică, în centrul căruia se află interesul, curiozitatea, capacitatea de a găsi soluții la o problemă și a fi creativ în găsirea soluțiilor din diferite perspective (domenii de cunoaștere, discipline școlare, domenii de activitate).

Educația STEAM este un model educațional, în curs de dezvoltare, a modului în care disciplinele școlare pot să fie structurate într-un cadru prin care să se planifice programe integrative. Puse laolaltă, aceste discipline au puterea de a ne oferi o nouă viziune asupra lumii, care ar putea schimba lumea în bine prin inter/transdisciplinaritate.

Integrarea artelor în procesul de învățare STEAM nu se realizează pentru efecte exterioare, dar pentru a transforma cunoașterea prin artă într-o experiență interioară. Tematici, subiecte de proiecte STEAM se regăsesc în *Curriculumului la Educație plastică/ Educație muzicală (2019)* [1, p. 126]. Învățarea bazată pe interdisciplinaritate cu artele îmbunătățește experiența de a crea sens, iar rezultatele instruirii bazate pe arte au dovedit creșterea flexibilității și abilităților de gândire la cel mai înalt nivel, deoarece Artele sunt unice în educație.

Referințe bibliografice:

1. Curriculum național, Educație plastică cl.V-VII-a, Curriculum disciplinar, Ghid de implementare. Chișinău, 2020.
2. BASARAB N. *Transdisciplinaritatea. Manifest.* Iași: Editura Junimea, 2007.
3. CIOLAN L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași: Editura Polirom, 2008.
4. RAFAILĂ E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară.* București: Editura Aramis Print SRL, 2002.
5. HOODE O. *Psihologia copilului.* Chișinău: Editura Cartier, 2007.
6. JAUSS H. R. *Experiență estetică și hermeneutică literară.* București: Editura Univers, 1983.
7. PÂSLARU V. *Introducere în teoria educației literar-artistice.* Chișinău: Editura Museum, 2001.

VALORILE CUNOAȘTERII ÎN EDUCAȚIA PRIN ARTE

Elena GRIGORIU,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-2711-1731

Abstract: *The article is dedicated to one of the imperative issues of arts pedagogy - Education through arts, which is the process of mastering and appropriation by the person of the artistic culture of the people and their humanity. Art education is one of the most important ways to develop and shape an integral personality. The concept of education indicates the prospects for the development of artistic education in the unity of goals, objectives and ways of achieving them.*

Keywords: *art education, art education, respiritualization, spiritual intelligence, artistic domains, creative expression.*

Problemele modernizării învățământului din ultimii ani sunt, în permanență, subiect de studiu și discuții. Care ar trebui să fie liniile directoare în educație astăzi? Ce probleme ar trebui rezolvate la toate nivelurile sistemului educațional al Republicii Moldova? Ce obiective strategice ar trebui stabilite pentru stat atunci când abordează problemele educației? Acestea și multe alte întrebări sunt de îngrijorare majoră pentru cercetători la etapa actuală. Acest lucru se aplică și educației prin arte, ca parte a sistemului de învățământ general.

Astăzi, este adesea folosit conceptul de „educație artistică”, care în lumea modernă acoperă un strat mare de probleme socio-culturale, educaționale și de istoria artei.

Conceptul educației, conform lui J. Dewey, nu este doar o pregătire pentru viață, educația este viața însăși [14]. Educația artistică nu se rezumă la o inițiere tehnică în receptarea valorilor unui gen artistic anume [9, p. 3], ea trebuie să cuprindă întregul câmp estetic-artistic al elevului.

Încercări de a estima avantajele aplicării unei metodologii care să apropie domeniile artistice sesizăm în lucrările științifice ale lui Vl. Pâslaru [18]; I. Gagim [15,

p. 119]; Vl. Babii [2, p. 76]. Un aport, nu mai puțin semnificativ, în ceea ce privește aprofundarea aspectelor legate de formarea competențelor, ca premise indisolubile integrării metodologiilor specifice disciplinelor școlare artistice, este adus de lucrările lui A. Ardelean și O. Mândruț [1, p. 58] și M. Manolescu [17].

Axa fundamentală în procesul de interacțiune eficientă a metodologiilor specifice domeniilor educației artistice îl constituie sistemul de valori culturale necesare unei personalități și remarcate în cercetările autorilor Vl. Pâslaru [18], O. Boc [3], I. Cibric [7] ș.a.

Educația prin arte este procesul de stăpânire și însușire de către persoană a culturii artistice a poporului și a umanității sale. Este una dintre cele mai importante modalități de dezvoltare și modelare a unei personalități integre, a spiritualității acesteia, a individualității creatoare a bogăției intelectuale și emoționale. Conceptul de educație definește direcțiile strategice ale politicii educaționale de stat în acest domeniu, indică perspectivele de dezvoltare a educației artistice în unitatea de scopuri, obiective și modalități de realizare a acestora.

Sistemul de educație prin arte include educația estetică, educația artistică generală și educația artistică profesională. Implementarea programelor de educație prin arte se realizează în toate tipurile de instituții de învățământ: preșcolar, învățământ general, instituții de învățământ suplimentar pentru copii, instituții de învățământ profesional primar, gimnazial, superior și postuniversitar [11].

Educația prin arte este concepută pentru a asigura implementarea următoarelor sarcini [*Ibidem*]:

- formarea și dezvoltarea nevoilor și gustului estetic ale tuturor grupelor sociale și de vârstă ale populației;
- păstrarea și transmiterea către noile generații a tradițiilor autohtone în domeniul artei;
- familiarizarea cetățenilor cu valorile culturii artistice autohtone și străine, exemple de artă populară, artă clasică și contemporană;
- realizarea potențialului moral al artei ca mijloc de formare și dezvoltare a principiilor și idealurilor etice ale individului și societății;
- introducerea pe scară largă a educației prin artă ca factor de perfecționare intelectuală, contribuind la dezvăluirea potențialului creativ al copiilor și tinerilor;
- formarea unei culturi a comunicării interetnice prin studiul tradițiilor artistice ale minorităților etnice ai Republicii Moldova;
- implicarea tuturor grupurilor de populație în activitate creativă activă, implicând dezvoltarea deprinderilor artistice și practice de bază;
- identificarea copiilor și tinerilor dotați artistic, oferind condiții adecvate pentru educația și dezvoltarea lor creativă.

Educația prin arte este cel mai important element în formarea și dezvoltarea unei personalități creative dezvoltate armonios. În consecință, rolul cel mai important

în procesul educațional al elevilor de la nivelurile primare, gimnaziale, a școlilor de învățământ general și ale studenților din colegii și universități îl joacă continuitatea educației prin arte [10].

Pentru fiecare etapă a educației prin arte, unele dintre aspectele acestora acționează ca dominante, conducătoare, altele ca suplimentare și însoțitoare, iar caracteristicile specifice vârstei joacă, aici, un rol important. La vârsta preșcolară, rolul principal îl joacă formarea unei atitudini estetice față de lumea exterioară, care se realizează, în principal, prin manifestările artistice sincretice ale copilului, înscrise organic în propria activitate de viață. În școala primară, se formează competențele-cheie, pe baza cărora se vor dezvolta, în viitor, atât sistemul de cunoștințe estetice, cât și propriile abilități artistice și practice ale copilului. În gimnaziu și liceu, preadolescenții și adolescenții consecutiv stăpânesc limbajul diferitelor tipuri de artă, ceea ce le oferă posibilitatea de a înțelege, în mod independent, operele de artă și, de asemenea, creează premisele pentru propria activitate artistică. În instituțiile de învățământ secundar de specialitate și învățământ superior, tinerii ajung la o auto-identificare socio-culturală cu drepturi depline, realizând apartenența la o anumită pătură culturală cu ideile și gusturile sale artistice și estetice deosebite, pe baza cărora se formează anumite priorități în propria lor creativitate artistică, indiferent de profesionist sau amator [11].

Stăpânirea conținutului educației prin arte se realizează pe baza următoarelor principii metodologice [10]:

- debutul dezvoltării și formării competențelor de receptare/percepere artistică începe de la o vârstă fragedă, prin intermediul principiului continuității și succesiunii diferitelor niveluri educaționale prin arte;
- abordarea multiculturală, care presupune includerea unei game cât mai largi a stilurilor artistice și tradițiilor naționale în programele curriculare a educației prin arte bazate pe cultura națională;
- axarea pe caracteristicile naționale și culturale în pregătirea programelor curriculare de învățământ pe obiectele de artă autohtone;
- o abordare integrată a predării disciplinelor de artă bazată pe interacțiunea diferitelor tipuri de arte;
- repartizarea unor programe educaționale variabile de diferite niveluri, adaptate abilităților și capacităților fiecărui elev;
- introducerea unor metode orientate spre personalitate ale activităților artistice și educaționale, abordări individualizate a elevilor deosebit de supradotați.

În formarea „climatului spiritual” al școlii moderne, disciplinele direcției estetice a domeniului educațional „Arta” au o importanță dominantă. Este reprezentat de două discipline curriculare ale ciclului estetic: muzică și arte plastice. Aceste discipline sunt evidențiate într-un bloc independent, ceea ce indică recunoașterea oficială a rolului lor specific în procesul de învățământ.

Valoarea unică a zonei educaționale „Artă” constă în faptul că materiile acestui ciclu joacă un rol deosebit în școala modernă - dezvoltă cultura emoțională, morală și

senzorială a elevului, trezesc capacitatea de a percepe, de a aprecia estetic. Creează realitatea în conformitate cu legile frumuseții și a vieții înconjurătoare în artă. Disciplinele ciclului estetic vizează direct dezvoltarea personalității creative a elevului, al cărui nucleu este dorința de a înțelege imaginea integrală a lumii, dezvoltarea culturii ca experiență a generațiilor anterioare, familiarizarea cu moștenirea spirituală a trecutului și cunoașterea prezentului.

Succesul activității umane este posibil doar atunci când o persoană are posibilitatea de a se dezvolta artistic. În același timp, se formează cultura spirituală a unei persoane, abilitățile sale creatoare, creativitatea și potențialul creativ încep să se dezvolte. Acest lucru ne permite să subliniem încă o dată și să observăm că educația artistică are ca scop dezvoltarea unei culturi a percepției lumii înconjurătoare și a sinelui în această lume, ajută o persoană să se îmbunătățească și să se dezvolte, învață să perceapă lumea în toată diversitatea ei multicoloră.

Educația artistică se dezvoltă activ astăzi, este solicitată, pentru că arta - comunicarea cu care se află la baza educației artistice, are o mare importanță educațională, iar limbajele și metodele artei ajută la stăpânirea unui strat uriaș de informații, sporind bogăția emoțională a conținutului său.

Luând ca bază poziția că, sarcinile și funcțiile educației și artei sunt similare, se poate susține că unificarea acestor sfere ale activității culturale umane va întări atât educația, cât și arta [12].

În acest sens, în opinia noastră, pare interesantă părerea că există un mod științific și artistic de înțelegere a lumii. Cercetătorii notează că modul științific de cunoaștere implică înțelegerea conținutului subiectului, al cărui rezultat este cunoașterea legată de înțelegerea umană a lumii, a fenomenelor și modelelor sale de dezvoltare. Vorbind despre calea artistică a cunoașterii, ne referim la „a trăi sau a experimenta conținutul acesteia”, al cărui rezultat este atitudinea emoțională și valorică a unei persoane față de lume [5].

Astfel, este imposibil să studiezi subiectul în mod cuprinzător și holistic doar prin intermediul științei, deoarece știința nu poate investiga și analiza acest subiect în procesul de evoluție creativă continuă. Prin urmare, la stabilirea și rezolvarea oricăror sarcini atipice, creative, este necesar să se folosească abilitățile gândirii figurative, formate în procesul de stăpânire a artei, care aduce la lumină imaginația și modalitățile intuitive (neștiințifice) de a pătrunde în esența lucrurilor (emoții, sentimente etc.). Pentru că numai prin intermediul artei se poate transmite inexprimabilul, ceea ce trece în tărâmul sentimentului inexprimabil. Dezvoltarea emoțiilor în anumite etape ale formării unei personalități este cea care contribuie la dezvoltarea inteligenței.

Pentru cercetarea noastră, este de mare importanță poziția conform căreia direcția oricărui tip de educație este asociată cu dezvoltarea unor oameni capabili creativ care sunt apti (învățați) să se regăsească în toate sferele vieții.

Educația prin arte are finalități proiectate care se realizează prin modalități specifice. Acțiunea educațională vizează scopuri cultural-umane, urmărind dezvoltarea armonioasă a personalității prin asimilarea valorilor culturale, precum și

scopuri ce vizează calificarea forței de muncă în vederea integrării sale în structurile sociale.

Educația prin arte devine o educație a *Eu-lui* cu perspectiva integrării în societate. În acest sens, savantul I. Gagim menționează *„Din noua concepție științifică asupra lumii urmează să se nască o nouă concepție asupra omului însuși, o nouă cunoaștere de sine a căii și predestinației sale pe pământ. Pentru a deduce legea universală a existenței cunoașterea umană încearcă să înainteze mai profund, cercetând taina ei subiectivă. Omul începe să descopere că se poate cunoaște pe deplin pe sine doar obținând o armonie conștientă cu ceea ce se află dincolo de psihologia de suprafață. Răspândirea largă a acestei tendințe simbolizează înaintarea de la era raționalist-utilitaristă și vitală la o eră mai superioară – era spiritualității”* [15, p. 32].

Perceperea frumosului conduce la aprofundarea în sine, la regăsirea de sine, la ceea ce se numește autocunoaștere și cunoaștere de sine, aceasta din urmă fiind cunoașterea supremă. În ultimă instanță, scopul suprem al Artei, cât și al Educației, este același – sublimarea ființei umane.

Documentele reglatorii în domeniul educației, se axează pe formarea celor opt competențe-cheie, recomandate de către Parlamentul European și Consiliul European, finalitatea cărora este învățarea pe parcursul întregii vieți prin asimilarea unui ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini necesare oricărei persoane pe parcursul întregii vieți.

În raport cu aspectele generale pe care le implică conceptul respectiv, evocăm că componenta-cheie a Curriculumului național pentru învățământul primar (2018) o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe. Sistemul de competențe pentru învățământul primar, la rândul lor, se structurează astfel:

- A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare,
- B. Competențe specifice disciplinelor școlare,
- C. Unități de competențe [11, p. 11].

Caracteristicile de bază ale competențelor-cheie/ transversale/ transdisciplinare, aplicarea cărora este condiționată de mai mulți factori, care au cel mai înalt grad de generalitate, reprezintă finalitățile educaționale proiectate la nivel de sistem și trepte de învățământ. În același timp, reflectă dimensiunea profilului absolventului, fiind orientat de cadrul didactic în procesul educațional și, reprezintă în sine baza educației permanente.

Este important să ne adresăm către documentele de politici educaționale, al cărui cadru normativ îl considerăm cel mai oportun. Conform Curriculumului Național *„Competențele-cheie/transversale constituie o categorie curriculară esențială, fiind definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare: consemnează așteptările societății cu privire la parcursul școlar al elevilor, în ansamblul său, și la performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de elevi la finele școlarizării; constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format; reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional”* [Ibidem, p. 11].

În plus, autorii din domeniul pedagogic menționează că „*competențele cheie/transversale/transdisciplinare se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ*” [16, p. 11].

De ce vorbim despre educația artistică ca valoare culturală? Pe baza analizei proceselor de învățământ din instituțiile de învățământ general, se poate susține că arta, fiind principalul conținut al educației, presupune renașterea fundamentelor spirituale ale individului ca componentă valorică. Acest lucru se datorează faptului că, în centrul întregului proces educațional se află arta, care va permite exprimarea, în mod deschis, a emoțiilor, impresiilor, experiențelor și permite desfășurarea în mod constant a mulțimii variative de activități creative.

Numai bazându-ne pe valorile artei, aspectul axiologic căreia a fost reflectat în lucrările autorilor C. Cucos, Brezeanu I., Gorgiu G., Vl. Pâslaru, presupunem a îmbunătăți conținutul educației, formele, metodele și tehnologiile acesteia. Artă poate fi considerată ca valoare obiectiv-subiectivă și fundament al educației artistice. Acest lucru se datorează faptului că fiecare operă de artă este unică, inimitabilă și este o valoare necondiționată.

De asemenea, se poate considera educația artistică ca un sistem care constă din astfel de componente interdependente ca scop, conținut, metode, forme, mijloace, tehnologii, metode de activitate etc. În același timp, nu se poate aborda funcționarea educației artistice din punct de vedere a sistemului de învățământ tradițional ca închis, când fiecare element îndeplinește o funcție specifică, iar orice modificare poate interfera cu munca. Cu un astfel de sistem, realizarea potențialului artistic devine dificilă și limitată. Prin urmare, educația artistică trebuie considerată ca un sistem social deschis în care are loc un proces constant de contact cu mediul, iar eficiența funcționării și dezvoltării este determinată de gradul de deschidere a acestuia.

Implementarea practică domeniilor educației prin arte va fi eficientă numai dacă există și se menține un raport echilibrat între nivelul de organizare a educației artistice și nevoile lumii moderne. O alegere corectă strategic a metodelor și formelor de gestionare a acestui proces va facilita atingerea acestui obiectiv.

Constatăm, că dezvoltarea domeniului *educației prin arte* este, în prezent, influențată de faptul că în spațiul informațional modern natura comunicării umane cu valorile culturale s-a schimbat. Cunoașterea valorilor culturale devine, astăzi, din ce în ce mai accesibilă, deși imediatitatea percepției este înlocuită de tehnologie și tehnologia informației [11, p. 31]. Rezolvarea acestei probleme va fi posibilă numai cu ajutorul unor noi forme și metode de relație cu arta.

Referințe bibliografice:

1. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Vasile Goldiș University press, 2012. 212 p.
2. BABII VL. *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V. I., 2010. 310 p.
3. BOC O. *Considerații generale asupra unei posibile poetici integrale*. In: Educație muzicală: Clasa a II-a: Ghidul învățătorului. Chișinău: Știința, 2011. p. 95.
4. BREAZU M. *Cunoașterea artistică*. București: Academia Română, 1960. 314 p.

5. BREZEANU I., GORGHIU G. *Noile tehnologii în educația între slogan și impact autentic în activitatea de predare-învățare*. In: Tehnologii moderne în educație și cercetare. Materialele conf. Naționale de învățământ virtual. București: Universitatea din București, 2009, ed. a VII-a, pp. 51-54.
6. BURDUJAN R. *Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor*. In: Didactica Pro, 2007, nr 5-6, pp. 33.
7. CIBRIC I. *Conexiuni metodologice între educația muzicală și coregrafică a preșcolarilor*. In: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: Materialele conf. șt.-practice internaționale. Chișinău, 2008, pp. 136-138.
8. CUCOȘ C. *Educația: Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2000. 283 p.
9. Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.03.1995, nr. 17-18, pp. 3-8.
10. CRISTEA M. *Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică*. București: Didactică și Pedagogică, 1994. 160 p.
11. DANDARA O. *Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii*. In: Didactica Pro, 2002, nr 3-4(13-14), pp. 47-49.
12. DEWEY J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p.
13. GAGIM I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2007, 222 p.
14. MANOLESCU M. *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației*. In: Pedagogie, 2010, nr 58 (3), p. 55-65.
15. PÂSLARU VL. *Competența educațională – valoare, obiectiv și fi năitate*. In: Revista Didactica Pro, 2011, nr. 2, pp.4-8.

TEHNOLOGII DIGITALE APLICATE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Emilia MORARU,

doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,

ORCID ID: 0000-0003-3444-7890,

Victoria CARAUȘ,

profesoară,

Școala de Arte, s. Mereni, Anenii Noi

Abstract: *The article highlights the potential value of digital technologies in the teaching-learning-assessment process at the Music Education lesson in general education. Are analyzed the music/educational software and web tools, which allows the teacher to organize a creative, dynamic, interactive and student-centered lesson by using them judiciously in learning contexts and situations appropriate to the objectives, the topics covered and the learning outcomes of the discipline. The proposed digital instruments offer students the opportunity to independently create/elaborate/edit their own, ingenious musical products, a fact that contributes to the enrichment of their own knowledge, to the discovery of new ways of solving musical problems, as well as to the formation of general musical skills, implicitly, at the Music education discipline.*

Key-words: *ICT, music software, educational software, web tools, music education, computer.*

Tehnologia informației și comunicațiilor (TIC) este adesea utilizat ca un sinonim extins pentru *tehnologia informației* (IT), care înglobează tot ce presupune comunicațiile unificate și de integrare de telecomunicații (telefonie și de linii de semnale *wireless*), calculatoare, *middleware*, precum și *software*-ul necesar, de depozitare și audio-vizuale, care permit utilizatorilor să acceseze, să stocheze, să transmită și să manipuleze informații. TIC este un „termen umbrelă care include orice dispozitiv de comunicare, care cuprinde radio, televiziune, telefoane mobile, *hardware* și rețea, sisteme de satelit și așa mai departe, precum și diversele servicii și aparate cu acestea, cum ar fi conferința video și învățarea la distanță” [1]. Cu alte cuvinte, *TIC*-ul reprezintă un set de instrumente și resurse tehnologice digitale, folosite în comunicarea, crearea, transmiterea, stocarea și gestionarea informației.

Lumea contemporană reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație. Pentru ca luarea deciziilor să fie făcută ferm, oportun și competent, aceasta duce, inevitabil, la necesitatea utilizării calculatorului atât în viața de zi cu zi, cât și în procesul instructiv-educativ [2, p. 297]. Complexitatea crescută a școlilor și mediilor de învățare de astăzi sugerează nevoia realizării într-o nouă manieră a activităților educaționale, cum ar fi, spre exemplu, implementarea tehnologiilor digitale, care nu trebuie să reprezinte doar o simplă adăugare în planul de învățământ; ele trebuie să fie integrate pe deplin în serviciul educației la toate nivelurile sistemului școlar. În acest mod, procesul de *predare-învățare-evaluare* devine din ce în ce mai accesibil și mai plăcut.

Valorificarea TIC în educația muzicală

Scopul procesului de integrare a tehnologiilor digitale în educație, după părerea lui Sergiu Corlat, constă în „transformarea sistemului educațional în vederea asimilării noilor tehnologii și servicii, utilizării lor eficiente, creșterii accesului liber și rapid la orice resurse educaționale digitale și, în special, creării unor medii virtuale de învățare, care asigură utilizatorilor ambiențe ce îndeplinesc următoarele cerințe: confort, participarea/implicarea în cadrul sesiunilor de învățare, disponibilitatea resurselor simple și ușor de utilizat, simplitatea și transparența procesului de formulare a obiectivelor de învățare” [3, p. 15].

Valorificarea noilor TIC în raport cu educația contemporană presupune „combinații complexe de cunoștințe, deprinderi, înțelegeri, valori și atitudini, care conduc la acțiuni eficiente în diverse situații. Principala provocare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale o reprezintă crearea unui mediu instructiv-educativ corespunzător” [4, p. 95]. Astfel, tehnologiile, care impun noi soluții la problemele procesării, stocării și transmiterii informației, și care contribuie, inevitabil, la realizarea educației contemporane, induc noi forme de educație și învățare, în special, la lecția de educație muzicală.

În acest sens, TIC oferă oportunități pentru a face studiul muzicii mai abordabil, contribuind la formarea competențelor muzicale ale fiecărui elev. În acest sens, pe

lângă faptul că impun o reorganizare și redimensionare a educației muzicale în ansamblu (oferind o învățare colaborativă, ce stimulează și dezvoltă capacități cognitive complexe, efortul și productivitatea fiecărui elev, inteligențele multiple), utilizarea lor în practica școlară demonstrează reducerea, la minimum, a fenomenului blocajului emoțional al creativității elevului.

Tehnologiile digitale urmăresc facilitarea procesului educațional la lecție și în afara ei, sprijinind profesorii de educație muzicală să asigure condiții favorabile învățării, să încurajeze spiritul competițional cu sine, plăcerea de a progresa și de a-și dezvolta posibilități de autoinstruire, dorința de cunoaștere continuă, să formeze deprinderi și atitudini care să stimuleze curiozitatea, dar și o raportare corectă la autoevaluare, aspect absolut necesar în poziționarea fiecăruia, în spațiul cunoașterii. Pentru o aplicare inteligentă și constructivă a acestora în procesul educațional, domeniul educației muzicale solicită ca orice cadru didactic să învețe să lucreze pe platformele educaționale, respectiv, să elaboreze/creeze materiale didactice digitale și să le integreze/aplice în contexte educaționale adecvate formării la elevi a competențelor muzicale și atingerii finalităților de studii la disciplina școlară *Educație Muzicală*.

O modalitate ingenioasă de transformare a procesului de învățământ este valorificarea TIC prin intermediul anumitor *software* educaționale aplicative. Prin urmare, elevii pot fi implicați în realizarea unor *CD-uri*, afișe, grafice, partituri muzicale, teste, diferite jocuri, dicționare online, activități educative interactive, care să antreneze copiii de pe întreaga planetă. Elevii sunt extrem de bine orientați către învățarea vizuală. De aceea, crearea/vizionarea filmelor, videoclipurilor sau utilizarea *soft-urilor* educaționale/muzicale sunt binevenite la lecția de educație muzicală ca resurse-cheie ale învățării în cadrul activităților de *audiție muzicală*, *citit-scris muzical*, *joc muzical*, *cânt vocal* sau de *creație muzical-artistică*.

Deși avantajele utilizării TIC în educație sunt numeroase, elevul nu trebuie transformat într-un robot care să știe doar să folosească computerul. El trebuie să realizeze atunci, când este posibil, experimente reale, deoarece acestea îi dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de concentrare, răbdarea, atenția, precum și abilitățile practice.

Resurse digitale recomandate pentru educația muzicală a elevilor

Loredana Munteanu [5, p. 38-60] a clasificat *soft-urile* muzicale, destinate sistemului de operare *Windows*, care pot fi utilizate în toate domeniile activităților muzicale, după cum urmează:

- *Audio/video player*, aceste *softuri* au menirea de a reda un material muzical stocat în memoria calculatorului sau din diferite surse de pe internet (*radio online*), fără posibilitatea de a aduce vreo modificare calitativă informațiilor sonore, structurii materialului. Aceste *softuri* permit ajustarea opțiunilor referitoare la volum, egalizarea sunetului, fidelitate, stereofonie, *surround*, bas. Aceste aparate audio-video sunt folosite ca mijloc de învățare activă într-o multitudine de moduri. În loc să se ruleze un program de la început la sfârșit, profesorii pot folosi avantajul de a opri, a da înapoi sau de a relua anumite secvențe. Aceasta creează oportunități de a

comenta imaginile proiectate și ceea ce va urma, făcând posibil învățatul anticipativ și participativ. Cele mai frecvente *softuri* din această categorie, întâlnite în rândul utilizatorului din Europa și, implicit, din Republica Moldova, sunt: *Winamp*, *Windows Media Player* sau *VLC*.

- *Softuri pentru inscripționarea CD-urilor și DVD-urilor.* *Nero* este cel mai utilizat *soft*, alături de *Clone DVD*, în scopul imprimării datelor, imaginilor, materialelor audio-video sau a altor tipuri de informații, în diverse formate. În ultima perioadă, necesitatea utilizării acestei categorii de *softuri* este mult diminuată, deoarece suportul de stocare a informațiilor a evoluat până la carduri de memorie de dimensiuni foarte mici, dar cu capacitatea de stocare foarte mare.
- *Softuri pentru compoziție asistată de computer.* *Magix Music Maker* este un exemplu care poate fi utilizat cu succes în creația muzicală de către copii. Tehnologiile actuale permit oricui să creeze fragmente muzicale originale, chiar și în condițiile în care nu deține suficiente cunoștințe teoretice specifice acestui domeniu. Astfel, *Magix Music Maker* poate selecta instrumentele muzicale pentru a crea câte o secvență distinctă cu fiecare dintre acestea. Secvențele destinate fiecărui instrument sunt redade prin grafice, care urmăresc modalitățile de sunet și prin culori distincte. *Softul* redă fidel materialul creat alternativ, succesiv sau prin suprapunere. Fragmentele obținute sunt memorate și pot fi modificate oricând.
- *Softuri și aplicații destinate formării și dezvoltării/antrenării auzului muzical.* Aceste aplicații pot fi accesate *online* și sunt concepute astfel, încât utilizatorul să recunoască sunetele, intervalele, acordurile redade de calculator, sintetizând timbrul pianului. De asemenea, aceste aplicații propun dictee melodice cu complexitate variabilă la latitudinea acestuia să-și selecteze opțiunile cu privire la gradul de dificultate. Exemple relevante, în acest sens, oferă aplicațiile, precum: *Personal Ear Trainer* (<https://personal-ear-trainer.soft112.com/>), *EarMaster Pro* (<https://www.earmaster.com/>), dar și *site-uri*, precum musictheory.net, earpower.com și multe altele.
- *Softuri destinate copiilor.* Acestea reprezintă categoria de *softuri* cu cea mai prietenoasă interfață, cu gradul de accesibilitate cel mai ridicat, respectiv, cu caracteristici similare jocurilor pe computer, pentru că dincolo de menirea de a fi informat copiii, în mod corect, sunt concepute ca să-i atragă pe aceștia într-un univers complex. Un exemplu, în acest sens, este *FlexiMusic Kind Composer* (<http://fleximusic.com/product/fleximusic-kids-composer>), destinat creației, tot fără a fi necesare cunoștințe teoretice, însă înlocuind imaginile care arată structura și modulația fizică a sunetului cu imagini și culori specifice universului copilăriei. Un alt *site* interesant pentru copii, cu caracteristici similare, este *Classics for Kids* (<https://www.classicsforkids.com/>), care are ca obiectiv principal familiarizarea acestora cu muzica clasică prin:
 - *stație radio*, care emite muzica unui compozitor propus de *site* spre studiu;
 - *informații* succinte despre compozitorii clasificați în funcție de: indexul alfabetic, țara de proveniență, epoca stilistică în care se încadrează perioada în care au trăit;

- *jocuri interactive* ca: *Mașina timpului* – joc de asociere a compozitorilor cu epoca stilistică în care se încadrează, perioada corespunzătoare; *Numele notelor* – joc de asociere a notei muzicale cu denumirea corespunzătoare, pentru a obține cuvinte din 3, 4, 5 sau mai multe litere, crescând gradul de dificultate pe măsura avansării în joc; *Creează propria ta muzică* – joc de creație muzicală, așezând notele muzicale cu durate de notă *întreagă, doime, pătrime, optime* și *pauzele* corespunzătoare pe partitură, cu posibilitatea de a asculta fragmentul rezultat, de a-l salva și de a-l trimite prietenilor sau chiar profesorului; *Fii un maestru al ritmului* – oferă posibilitatea de a crea un ritm simplu în câteva stiluri date etc. [5, p. 52].

Meniul *site*-ului include și informații pentru părinți, ghidându-i cum să gestioneze activitatea de învățare și joc al copiilor. Evaluarea și corectarea rezultatelor are loc într-o manieră confortabilă, pentru că variantele greșite nu pot fi realizate. Acest mod de a da *feedback*-ul în joc este adecvat pentru elevii din ciclul primar. O alternativă reușită pentru *site*-ul de mai sus o reprezintă *site*-ul *Children's Music Web* (<http://www.childrensmusic.org/>).

- *Metronom* (<https://www.imusic-school.com/en/tools/online-metronome/>). Această aplicație este utilă pentru cei care studiază un instrument. Funcționează ca și metronomul mecanic sau electronic portabil, marcând timpii pe o scală de la 40 la 208, după cum își selectează utilizatorul.
- *Editoare de sunet*. Aceste aplicații sunt foarte utile pentru a decupa piese, pentru a aplica efecte de filtrare a zgomotului, de filare, egalizare și multe altele. Printre acestea, menționăm aplicațiile *Audacity* (<http://audacity.sourceforge.net/>), *FileLab Web Applications* (<https://www.filelab.com/>) sau *AV Music Morpher* și *ALO Audio Editor*, cu opțiuni similare softurilor detaliate mai sus.
- *Aplicații pentru cânt la pian și chitară*. Aceste tipuri de aplicații sunt în mare număr pe internet, pentru că instrumentele chitară și pian se bucură de mare popularitate în rândul tinerilor. *Site*-urile pun la dispoziția utilizatorilor o serie de informații legate de acorduri, explicații referitoare la noțiunile teoretice, necesare pentru înțelegerea tehnicii de cânt. Există pentru diferite nivele de vârstă și dificultate și sunt create cu scopul principal de a stârni interesul utilizatorului față de pianul și chitara reală. Un exemplu relevant pentru studiul la chitară reprezintă *site*-ul *Interactive Guitar Cords* (<https://www.imusic-school.com/en/tools/online-metronome/>). Cu o interfață extrem de simplă, fără prea multe elemente și funcții pentru instrumentul pian este *SoMIDO Music* (<https://so.mi.do/virtual-piano-online/>), agreat de începători.
- *Notație muzicală*. Aceste *softuri* permit crearea, editarea de partituri, cu atenție deosebită acordată detaliilor tehnice cu privire la: măsură, cheie, tonalitate, armură, transpoziția diferitor instrumente, ambitusul instrumentelor/vocilor selectate, redarea fragmentelor scrise. Menționăm, aici, aplicațiile *Sibelius* (<http://www.sibelius.com/download/index.html>) și *Finale* (<http://www.finalemusic.com/default.aspx>), opțiunea pe care aceste *softuri* o au în meniu acoperă și zona editării de text și, în cele mai recente versiuni, zona editării de sunet.

Cercetătorii Ionela Hîncu și Ion Achiri [6, p.121-122] au identificat, de asemenea, câteva *soft-uri*, recomandate pentru educația muzicală:

- *YouTube* (<https://www.youtube.com/>) este un serviciu de găzduire video, care oferă utilizatorilor servicii de stocare, livrare și afișare video. *YouTube* a devenit cel mai popular *site* de video și al doilea *site* din lume în ceea ce privește numărul de vizitatori. Utilizatorii pot încărca, vizualiza, evalua, comenta, adăuga la favorite și partaja anumite videoclipuri. *Site-ul* conține *filme*, *videoclipuri*, *videoclipuri muzicale*, *trailere*, *știri*, programe educaționale, precum și *videoclipuri pentru amatori*, inclusiv, *bloguri video* și multe altele.
- *Music Editor* este un *software* gratuit, care permite editarea fișierelor audio cu multă ușurință. Programul are funcții de înregistrări de date audio de pe diverse dispozitive, editare de sunet, efecte audio (amplificare, normalizare, egalizare, ecou). *Soft-ul* permite imprimarea fișierelor pe *CD* prin intermediul unei funcții incluse. Cadrul didactic poate folosi acest program pentru editarea unor fișiere audio în vederea pregătirii materialelor pentru audițiile muzicale.
- *AudioScore* poate fi folosit pentru a asculta partitura prin reproducerea sunetelor unor instrumente acustice, destul de apropiate de cele din realitate. Utilizarea acestui program de către profesorul de educație muzicală poate veni în sprijinul nevoii acestuia de a realiza, uneori, propriile aranjamente ale unor lucrări pentru ansamblul coral, adaptând partiturile la capacitățile interpretative ale formației. Profesorul poate chiar să compună exemple muzicale, pe care să le folosească la ilustrarea conținuturilor din manuale sau la diferite activități extracurriculare.
- *Video Edit Magic* este un *software* pentru editarea fișierelor *multimedia* cu imagini, animații, sunete, precum capturile video realizate cu camera de filmat sau cu alte mijloace tehnice de înregistrare. Utilizarea lui este foarte simplă. Se folosește *drag and drop* pentru adăugarea fișierului pe interfața programului. Apoi, se utilizează funcțiile care permit realizarea de tranziții, efecte, adăugarea muzicii pe fundal, a textului, realizarea de efecte *picture in picture* și multe altele. La finalul editării, fișierul poate fi transformat în formatele video cunoscute, precum *AVI*, *MPEG* și *WMV*. Acest program este recomandat utilizatorilor începători, ale cărui posibilități sunt suficiente pentru realizarea unor fișiere *multimedia* pentru orele de educație muzicală.

Alte *soft-uri*, care ar putea fi utilizate pentru disciplina *Educație muzicală* și care pot înlesni procesul educațional, sunt: *Songza* (<http://songza.com>) – descărcarea gratuită a muzicii; *Smart Noteboock* (<https://smarttech.com>) – crearea activităților interactive; *Pian virtual* (<https://virtualpiano.net>) – interpretarea și înregistrarea liniilor melodice simple; *Karaoke* (<https://www.smule.com/songs>) – interpretarea melodiilor cu suport instrumental; *Interdidactica* (<http://www.interdidactica.com>) – jocuri muzicale online; *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/>) – înregistrarea creațiilor muzicale; *You DJ* (<https://you.dj/>) – mixarea muzicii; *MP3 Cut* (<https://mp3cut.net/>) – tăierea și convertirea creațiilor muzicale; *Vocarro* (<https://vocaroo.com/>) – înregistrare vocală ș.a.

Toate *softurile*, caracterizate mai sus, pot deveni accesibile oricărui utilizator pentru că:

- pe internet sunt postate o serie de *tutoriale*, materiale audio-video, care descriu fiecare pas ce trebuie de făcut pentru realizarea operațiunilor dorite;
- fiecare *soft* are o pagină de *help* (ajutor), unde se găsesc răspunsurile la orice nelămurire cu privire la *cum se face* o anumită operațiune, editate sub formă de text.
- utilizatorii postează, pe forumurile de discuții, soluții pentru eventualele probleme care apar pe parcursul lucrului cu *softurile* și aplicațiile muzicale [5, p. 67].

Integrarea tehnologiilor multimedia în contexte educaționale adecvate la lecția de educație muzicală aduc elevilor o serie de beneficii: ele oferă deschidere spre întregul univers muzical; permit remodelarea oricărei piese muzicale; sunt accesibile oricui, dar mai cu seamă nativilor digitali; asigură accesul la muzică și elevilor mai puțin talentați; permite colaborări la distanță; asigură condițiile necesare lucrului în echipă, sporesc interesul și motivația acestora pentru studierea muzicii etc. [7, p. 254].

În concluzie, profesorul de educație muzicală, actualmente, are la dispoziție o varietate largă de platforme digitale și instrumente web pentru a organiza și desfășura un demers didactic creativ, dinamic, interactiv și centrat pe elev. Utilizarea corectă a noilor tehnologii în procesul instructiv-educativ contribuie eficient la dinamizarea procesului de *predare-învățare-evaluare*, la formarea de noi competențe, precum și la dezvoltarea creativității elevilor.

Referințe bibliografice:

1. *Tehnologia informației și comunicațiilor*. Wikipedia: Enciclopedia liberă [citat 02.09.2022]. Disponibil: <https://cutt.ly/CCftjXN>
2. CONSTANTIN L.-V., DINICA L. Eficiența utilizării TIC în procesul instructiv-educativ. In: *Conferința Națională de Învățământ Virtual*, ediția a IV-a, București: 2006. pp. 297-304 [citat 12.08.2022]. Disponibil: <https://cutt.ly/IX94953>
3. CORLAT S., KARLSSON G., BRAICOV A., STAH D., HELLSTRÖM M. *Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior*. Chișinău: UST, 2011. 204 p. [citat 15.08.2022]. Disponibil: <https://cutt.ly/wCftdtK>
4. DUMBRĂVEANU R., PÂSLARU VI., CABAC V. *Competențe ale pedagogilor*: Interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014. ISBN 978-9975-9810-5-7.37.091D.
5. MUNTEANU L. *Noi tehnologii în educația muzicală*. Cluj Napoca: MediaMusica, 2013. 123 p. ISBN 978-606-645-021-8 [citat 18.08.2022]. Disponibil: <https://cutt.ly/IX97sAR>
6. HÎNCU I., ACHIRI I. Tehnologii digitale în activitățile de educație muzicală: aspecte didactice. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, Nr.9 (99), Chișinău, 2016. pp.118-124 [citat 18.08.2022]. Disponibil: <https://cutt.ly/yX97gZC>
7. HÎNCU I. Impactul aplicării tehnologiilor multimedia în educația muzicală a preadolescenților. In: *Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, Tehnologii didactice moderne*, 26-27 mai, 2016, IȘE. Chișinău, Print-Caro, 2016, p. 253-255. ISBN 978-9975-48 [citat 03.09.2022]. Disponibil: <https://cutt.ly/iCfr7JS>

ROLUL ARTEI ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ȘI CAPACITĂȚILOR COGNITIV-LOGICE LA ELEVI

Octavian VASILACHI,

lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0001-9358-6124

Emilian GUȚU,

profesor, Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, or. Soroca

ORCID iD: 0000-0003-1306-1593

Abstract: *Shaping the personality of students is a major objective in the activity of any teaching staff. The article addresses the role of the musical instrument teacher in the development of students' creativity and cognitive-logical capacities. The role of creativity in the development of cognitive-logical capacities based on the theoretical investigation of bibliographic sources, theoretical generalization, and the analysis of personal experience is highlighted.*

Keywords: *student, teacher, personality, abilities, creativity, art, music, cognition, logic.*

Astăzi suntem conștienți, ca niciodată, de influența considerabilă a spiritului creator în modelarea personalității umane, scoaterea la iveală a întregului potențial al copiilor și adolescenților și păstrarea echilibrului lor emoțional - factori ce favorizează un comportament adecvat exigențelor societății contemporane. Atunci când mediul școlar, familial și social sunt în permanentă schimbare, în special, cu tendințe pozitive, școala secolului XXI trebuie să poată anticipa noile probleme prin atribuirea unui loc aparte cultivării și promovării valorilor și materiilor artistice în vederea stimulării tendinței spre nou, creativ, spre original. Antrenarea tineretului în diverse forme de activitate artistică este destul de benefică în acest sens. Necătând la toate acestea și, în ciuda diversității practicilor artistice școlare, aspectelor de interpretare la instrumentele muzicale le revine rolul primordial. Acest fapt îl explicăm prin miraculosul fenomen de a mânuși un *organ sonor*, prin care te poți exprima, expune altora.

Conform legităților evolutive, omul a căutat ca interpretarea sa vocală să fie susținută de acompaniamentul unui anumit instrument muzical, iar mișcările de dans să fie acompaniate de instrumente de percuție și cele melodice [2].

Abordarea complexă a problemei integralității muzicale, care este în atenția teoreticienilor și practicienilor în diverse domenii de activitate, se răsfrânge tot mai insistent și asupra problematicii pasiunii elevilor cu muzica.

Actualmente, este destul de important ca fiecare elev, pe parcursul studiilor și după absolvire, să acționeze rațional și inteligent, să analizeze de pe poziții reale faptele și acțiunile sale. Și aceasta, nu în ultimul rând, depinde de procesele integraționale care trebuie să cuprindă toate sferele de activitate, inclusiv educația și instruirea muzicală școlară și extrașcolară prin prisma educației atât formale cât și non-formale.

Informațiile din literatură legate de abordări relevante ale fenomenului de a cânta/interpreta – de ordin biologic, antropologic, psihologic, sociologic, etnomuzical au dovedit necesitatea promovării unei teorii bazate pe conceptul interferenței, pentru a privi problema dintr-un punct de vedere complex.

În cultura muzicală contemporană se observă existența unei distanțieri între nivelul de interpretare profesionist și nivelul de interpretare al profesorului. Un rol deosebit de important în lichidarea acestor neconcordanțe aparține procesului de profesionalizare a specialiștilor de instrument muzical, care sunt dirijori ai acestui proces. Interpretarea instrumentală a fost și rămâne a fi una dintre cele mai democratice forme de dezvoltare muzicală a omului care înobilează interiorul lui spiritual, formează cultura estetică generală a acestuia.

Spre deosebire de alte arte (pictură, sculptură), muzica, îndeosebi cea instrumentală, ca artă temporală, reflectează realitatea în chipurile artistice sonore, are nevoie de mijlocirea deosebită a interpreților. Rezultatul interpretării depinde de un șir de factori obiectivi și subiectivi, printre care cei mai importanți trebuie considerați, după cum menționăm, profesionalismul profesorului-instrumentist cu abilitatea și capacitatea lui de a folosi posibilitățile de emisie a sunetului, pregătirea tehnică a interpretului, aptitudinea lor de a transmite emoțional chipul artistic, dispoziția creației muzicale, de a reda adecvat tematismul subiectului muzical.

Interpretarea instrumentală, ca orice gen de activitate artistică, are particularitățile sale. Cel mai sigur pas este acela de a începe caracterizarea creației muzicale, de a evidenția ideea caracteristică artei muzicale, în genere, deoarece interpretarea unei creații instrumentale este o varietate deosebită a artei muzicale și integrează producerea (emisia) sunetelor cu ajutorul instrumentului (*Eu-instrumentul*) și cu ajutorul vocii interne (*Eu-voce-instrument*). Cu alte cuvinte, interpretarea instrumentală, deopotrivă cu oricare altă interpretare, este capabilă de a transmite cele mai diferite stări emoțional-psihologice ale omului, trăirile lui, dispoziția, sentimentele, datorită integrării elementelor *umane și organologice* [2]. Nici un alt gen de artă nu poate reflecta dinamica trăirilor cu atâta plinătate cum este în stare să o facă arta instrumentală. Dinamica senzațiilor programate în creația muzicală și transmise printr-un complex de mijloace muzicale expresive, impune interpretului un enorm efort. Descoperirea imaginii muzicale a creației instrumentale este un obiectiv creativ foarte important în activitatea interpretului. Acest obiectiv poate fi realizat doar cu condiția atitudinii emoționale rafinate, gândirii muzicale flexibile cu referire la creația muzicală interpretată. De aceea, este necesar de a dezvolta la elevi-instrumentiști, la profesorii în formare, percepția emoțională a muzicii, gândirea critică, spiritul creativității și, nu în ultimul rând, a capacității cognitiv-logice.

Dat fiind faptul că, *scopul educației muzicale constă în formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă și indisolubilă a culturii lui spirituale*, creativitatea muzicală trebuie privită prin prisma emoționalului și nu a raționalului. La procesul de creare a unei creații muzicale participă trei factori, care „lucrând” în sistem dau viață și suflet operei date. Compozitorul este primul și, cel care așterne ceea ce simte sufletul, inima sa. După compozitor, creația trece în sufletul interpretului care dă viață partiturii

neînsușite pentru a o transmite și a trezi emoții cât mai frumoase în sufletul ascultătorului. Toți acești trei factori în procesul complex de creație nu fac altceva, decât îmbină trei suflete în unul, obținând, în final, ca rezultat la trezirea emoțiilor cele mai alese. Omul, de-a lungul evoluției sale, a fost și este obiectul studiilor la nivel universal, și totuși, pînă în prezent, rămâne o taină nedescoperită în spiritul căruia se confruntă, conlucrând, două laturi: știința – care ține de rațiune, gândire, logică, capacitățile cognitive și arta – ce ține de suflet, de frumos, Divin.

În activitatea mea de profesor de instrument muzical, am observat la elevii mei cei mai stăruitori și cu o reușită bună la disciplinele muzicale o bună creștere și la disciplinele socioumaniste, și, în special, la cele ce țin de profilul real. De aici și am pornit în studiul meu, urmărind dezvoltarea aptitudinilor muzicale ale elevilor (auz muzical, ritm muzical, memorie muzicală, gândire muzicală etc.), în paralel, cu dezvoltarea capacităților cognitiv-logice și modul în care acestea conlucrează formând personalitatea, ca rezultat al contopirii emoționalului cu raționalul, *inimii cu creierul*, sufletului cu gândirea, artei cu știința. De regulă, se face o distincție, adesea accentuată, între aceste două manifestări ale spiritului uman: știința și arta. Dar, probabil, ne dăm seama cu toții (dacă pătrundem, desigur, cu adevărat în esența lucrurilor) că această delimitare poartă, în fond, un caracter convențional și relativ. Dacă e să mergem pînă la capăt, vedem că știința și muzica își dau mâna, pînă la urmă, fac corp comun. Adică, se produce tocmai ceea ce încă strămoșii noștri latini numeau *coincidentia oppositorum* – coincidența sau contopirea contrariilor.

Muzica conține în sine, sub o formă sau alta, vizibil sau invizibil, principiile fundamentale ale tuturor științelor. În muzică poți găsi totul – atât în ce privește realitatea obiectivă în care își duce existența omul, adică ceea ce se află în afara noastră, cât și în ceea ce privește realitatea subiectivă – ceea ce se întîmplă în forul nostru interior. Asta au afirmat marii gânditori ai lumii, în toate timpurile, prin expresiile de tipul: „*Lumea este o muzică. Viața este o muzică. Totul este muzică*”. Și aceste cuvinte, după cum am observat, nu sunt doar metafore. Vârsta muzicii numără circa 40 000 de ani. Așa spun datele istorice. Arheologii au găsit într-un mormânt încă din perioada Omului Neandertal, alături de oseminte, un tip de fluier. Dar ce zice un vers din folclorul nostru? „*La noi omul cât e viu, cântă și pentru pustiu, Numai când e mort nu cântă, dar și-atunci el stă și-ascultă*”. Interesul pentru muzică și pentru elementul ei constitutiv, sunetul, a apărut odată cu începuturile civilizației umane. Se știe că încă cu circa 5 mii de ani în urmă în India veche se cunoștea și se aplica o întreagă filosofie despre sunet, despre vibrații. Această înțelepciune era utilizată în diferite domenii: în tratamentul bolilor, în instruire și educație, în alte manifestări ale activității umane. Primele tratate de ordin filosofic, Vedele vechi indiene, aveau formă de imnuri. Cea mai importantă dintre ele, Rig-Veda, era un codice de cântări cu un conținut filosofic, de viață, iar dacă e să mai facem o paralelă, ne putem aminti că în credința noastră creștină Psalmii – care la fel sunt imnuri cântate lui Dumnezeu – este considerată cea mai importantă carte din Sfânta Scriptură. Dar să revenim încă un pic la istorie. Unul dintre primii mari matematicieni, Pitagora, a avut și o intuiție muzicală de geniu, acordând fenomenului muzical prioritate în cunoașterea tainelor existenței. El a afirmat că

„cerul cântă: aștrii cerești emană o muzică identică cu cea a modurilor muzicale”, fapt pe care îl confirmă mai târziu Kepler ș.a., dar și astrofizica modernă. Pitagora a fost și primul savant-muzicolog, dacă e să folosim un termen modern, fiind cunoscut în istoria științei experimentul lui cu monocordul. El a întins o coardă și a făcut-o să vibreze, urmărind cum aceasta vibrează pe întreaga sa lungime, apoi pe părți – în jumătate, în sferturi ș.a.m.d. Exprimând în limbaj numeric rezultatele obținute, Pitagora a descoperit și a formulat primele intervale muzicale: octava, cvinta, cvarta. De aici pornește teoria muzicii, care a devenit, cu timpul, o știință foarte sofisticată. Ar fi suficient, poate, să ne referim doar la disciplina de studiu a muzicienilor numită „Armonie”, ca să ne convingem câtă rigurozitate științifică se conține în muzică. „Armonia” este o adevărată „algebră” sau „trigonometrie” de cea mai înaltă probă! Descoperindu-se cu timpul universalitatea muzicii, ea a început să fie studiată de diferite științe, trezind curiozitatea gânditorilor, savanților din cele mai diferite domenii ale cunoașterii. Fenomenul muzical a generat diverse întrebări. Iată câteva dintre ele.

Care este rolul muzicii în viața și existența umană? Astfel, muzica a devenit obiect de interes pentru Filozofie. Care este și de unde rezultă acțiunea muzicii asupra lumii interioare a omului, asupra psihicului uman? Astfel, muzica a devenit obiect de cercetare pentru Psihologie. Ce este Sunetul – materia primă a muzicii – din punct de vedere fizic și acustic, cum se răspândește muzica în spațiul în care răsună și care sunt proprietățile acestei propagări? – muzica fiind, astfel, studiată de Fizică la compartimentul Acustica muzicală. Dar nu numai atât. Fizica nouă, cuantică, mai este numită și ondulatorie, adică, într-un fel... muzicală! Pentru că și în universul mic, subatomic, după cum afirmă specialiștii, ca și în cel mare, se face prezentă o adevărată muzică. S-a constatat că sunetul este un element definitoriu al lumii în care trăim, al întregului univers. De unde această similaritate între muzica „pământească”, creată de om, și cea a corpurilor cerești? – muzica a devenit obiect de studiu pentru Astrologie, Astronomie și Astrofizică. Sunetele muzicii respectă între ele proporții numerice de o senzațională perfecțiune. De unde această perfecțiune numerică în muzică? – și ea este studiată cu interes de Matematică. În Evul Mediu muzica era un compartiment al matematicii. Având o acțiune foarte subtilă de ordin psihologic și fiziologic, muzica a devenit obiect de interes pentru Medicină, în prezent, luând tot mai mult amploare Muzicoterapia (aplicată încă de părintele medicinei Hippocrate, care zicea: „*Nu trata corpul, dacă nu tratezi, totodată, și sufletul*”, folosind cântul lirei la tratarea diferitor boli). Iată ce zice în această privință versul nostru popular: „*Doina nu e numai cântec, doina este un descântec*”. De îndată ce muzica deține o atât de puternică și amplă acțiune de ordin filosofic, psihologic, estetic, spiritual asupra ființei umane, poate fi folosită ea oare în educația omului, în formarea lui? – și muzica a devenit obiect de studiu pentru Pedagogie [6].

Un interes aparte pentru muzică îl manifestă Religia, cultele, în general, fiind greu de imaginat în afara muzicii. Lista științelor și a altor domenii, care se interesează de muzică, ar putea fi continuată. Muzica este, în general, o modalitate de cunoaștere a

omului. Se zice că dacă vrei să cunoști un om, pune-1 să-ți cânte. Felul cum o face îți va vorbi despre ce fel de suflet are. Pentru că a cânta înseamnă a iubi, zicea George Enescu.

Să mai aducem câteva argumente la tema noastră. Unul dintre părinții psihoanalizei, Sigmund Freud, a recunoscut: *„Nu eu am descoperit inconștientul. Inconștientul l-au descoperit artiștii, poeții și filosofii, eu doar l-am studiat și i-am dat o interpretare științifică”* Tot aici, poate ar fi cazul să spunem că noțiunea de „supraconștient” a fost pentru prima dată formulată de renumitul reformator al teatrului de operă, Constantin Stanislavsky. La același capitol am putea reaminti că primele studii ale psihologiei, ca știință distinctă, au început cu studiul manifestărilor estetice ale omului. La fel, în primele laboratoare de psihologie apărute în lume au început să fie studiate anume aptitudinile muzicale (psihologii Wundt, Stumpf, Seashore ș.a.). Tot psihologii susțin că manifestările muzicale se află printre primele manifestări ale copiilor mici. Dar ce să mai vorbim de filosofie și relația ei cu Muzica? Ar fi suficient poate să-1 cităm pe Friedrich Nietzsche, care afirma: *„Eu, când ascult opera „Carmen” de Bizet, devin un mai mare filosof, decât eram”*. Iar dacă venim mai aproape de timpurile noastre, îl putem cita pe Emil Cioran, care zice: *„Meditația muzicală să fie prototipul gândirii în genere? Oare a urmărit vreun filosof un motiv până la capăt, până la epuizare sau până la limita lui, așa cum face un Bach sau un Beethoven? Gândire exhaustivă există numai în muzică. După cei mai profunzi cugetători, simți nevoia s-o iei de la început. Numai muzica dă răspunsuri definitive”*. Să ne referim un pic și la biologie, de ce nu? Biologul modern Denis Noble în cartea sa „The Music of Life. Biology Beyond the Genome” („Muzica vieții. Biologia de dincolo de gene”) compară organismul uman cu o „orchestră fără dirijor”. Organismul crește, se dezvoltă, se constituie în timp ca o creație muzicală, zice el. Autorul a publicat anterior o carte cu titlul „Logica vieții”, dar în noua sa carte cuvântul „logică” l-a înlocuit cu cel de „muzică”, afirmând că organismul funcționează și se dezvoltă anume după legile muzicii, dar nu ale logicii. Poate că și conștiința noastră, cel puțin în momentele sale de inspirație și creativitate, inclusiv creativitate de tip științific, funcționează după anumite legi muzicale? Nu aceasta oare se întâmplă cu Albert Einstein, când afirma că vioara îl ajută să găsească mai lesne soluții la problemele sale de fizică? Lucrul acesta nu este întâmplător, căci s-a demonstrat că muzica descătușează emisfera cerebrală dreaptă, cea a insight-ului, adică cea a intuiției, înțelegerii și a descoperirilor [1].

Așadar, muzica și știința; muzicianul, compozitorul și cercetarea științifică, cu strictețea ei... Dar ce este oare atelierul de creație al unui compozitor, dacă nu un veritabil laborator științific? Compunerea unei simfonii, a unei opere – dar nu numai – este o adevărată investigație, este o căutare și o descoperire, care nu știu dacă s-ar deosebi prin ceva, ca rigurozitate, ca precizie, de investigațiile științelor exacte! Cred că în urma celor spuse – dar aceasta este doar o picătură din ceea ce se poate spune la această temă – am putea vorbi despre muzică ca despre un fel de știință a științelor. Venim cu o propunere, și anume: cred că această temă fundamentală – „Muzica și omul” sub diferite aspecte, în primul rând, sub aspect filosofic și psihologic – ar putea constitui o direcție de cercetare, rezultatele fiind implementate în viața de toate zilele. Să ne amintim, că studiul filosofic al muzicii era parte indispensabilă a primelor

academiei, a celor grecești. Muzica poate face minuni. Noi, oamenii și în deosebi cei de artă, avem nevoie de a demonstra societății acest lucru și a o face să se convingă că muzica, în special, muzica academică, îl face pe om nu numai să înțeleagă, dar și să trăiască viața altfel – la nivelul armoniilor ei sublime. E o dorință – fie poate și sub formă de vis – a lui Emil Cioran, care zicea: „*Aș vrea ca în om viața să curgă pură, ca muzica lui Mozart*” [4].

Creativitatea, în viziunea noastră, a devenit un termen cu rol de globalizare în orice formă de activitate umană. Ea nu este o categorie impusă firii umane din exterior, ci este o esențialitate de principiu a modului de a fi, de a trăi, de a se schimba, procrea și dezvolta, în afara sau în lipsa căreia orice mișcare, orice scop pierde originalitatea și bucuria așteptării, încrederea în viitor și tendința spre manifestare prin inovare.

Studiind mai multe surse și bazându-ne pe experiența proprie, încercăm să demonstrăm în permanență legătura strânsă între artă și știință, influența artei în dezvoltarea capacităților cognitive ale omului. Știința și arta exprimă două sfere ale conștiinței omului: reflectivă și afectivă. Strâns unite, aflate într-un regim de competiție, dar și de conlucrare, aceste două sfere constituie un tot întreg, ceea ce se numește psihicul omului. Pentru știință, terenul de acțiune îl constituie materialul, raționalul, logicul, fizicul, iar pentru artă, idealul, iraționalul, emoționalul, intuitivul. Știința este forma rațională, iar arta forma intuitivă a relației omului cu realitatea, a percepției și cunoașterii vieții.

Progresul accelerat al științei și tehnicii din timpurile noastre duce la fetișizarea laturii materiale, a liniei raționale, afectând riscant sfera sufletească a omului. Pragmatismul exagerat și tendințele tehnocratice ale lumii moderne duc, într-o oarecare măsură, la diminuarea importanței artei. În prezent, se observă creșterea preponderenței a elementului rațional pur, dominația materialului asupra spiritualului, a cunoștințelor asupra sentimentelor.

Bineînțeles, o societate civilizată nu poate prospera fără evoluția bazei materiale, fără un progres continuu al științei și tehnicii, fără dezvoltarea capacităților mentale ale omului. Dar o societate civilizată va avea grijă ca acest lucru să fie realizat paralel și în strânsă legătură cu dezvoltarea întregii ființe ale omului, inclusiv, a sferei interne – sufletești care, după cum s-a menționat, a stat la începuturile constituirii omului. Aceeași disproporție se observă și în învățământ (anume acolo unde, în mod direct, se produce formarea omului). Or, aici la fel are loc pedalarea excesivă pe linia rațională în detrimentul celei emoțional - sufletești, pe aspectul instructiv față de cel educativ.

Arta își are rolul și destinația sa în edificarea personalității umane, deoarece posedă o colosală forță de acțiune asupra omului. Creată de om, ea este creată pentru om. Izvorâtă din viață, ea se întoarce cu acțiunea-i benefică în viață. Arta nu numai reflectă viața, ci participă activ la crearea ei. Arta este, prin definiție, reflectarea în conștiința omului a realității obiective exprimată în imagini artistice. Izvorul artei este viața, însă redată nu sub formă de copiere mecanică, de „fotografiere” directă. Fenomenele vieții reflectate în opera de artă sunt trecute prin prisma conștiinței și sufletul autorului, prin viziunea personală asupra lumii. Artistul, în baza studierii,

analizei, percepției fenomenului dat selectează anumite trăsături esențiale, le supune, în imaginația sa, unei anumite prelucrări, combinări, transformări, însă el nu re creează fenomenul real, ci creează ceva nou, creează imaginea lui artistică.

Muzica este o parte din viața noastră. Muzica este tot ce ne înconjoară. Nimic nu există în afara muzicii. Scopul oamenilor de artă este de ai face pe ceilalți mai buni. De a face răul bun, urâtul frumos etc. Un lucru foarte important pentru oricare om fie muzician, fie fizician, matematician, artist sau om de știință este să învețe a asculta muzica și nu doar atât, ci și a auzi și aceasta se realizează din fragedă copilărie. Fie că ne place, fie că nu. Dar pentru copii, muzica are un rol foarte important. De aceea, trebuie să fim atenți cu ce muzică obișnuim copiii.

Cercetătorii demonstrează rolul fundamental al muzicii asupra dezvoltării creierului uman (și nu numai). Vârsta copilăriei, încă de la naștere sau din viața intrauterină, este momentul critic pentru dezvoltarea cognitivă a copilului, când muzica poate interveni în mod pozitiv în aceasta pentru că stimulează dezvoltarea creierului și capacitatea învățării academice. Muzica este un excelent potentator în dezvoltarea sistemului nervos în fiecare stadiu de dezvoltare neurologică. Cu cât copilul este mai expus muzicii de calitate, cu atât mai bine. De exemplu, cunoscutul efect Mozart, studiat cu precădere la copii, de la vârsta neonatală și până la începerea școlii, se manifestă și asupra altor performanțe din sfera psihomotorie, realizând o accelerare a acestei dezvoltări a copilului, concomitent cu creșterea capacității lui de comunicare.

În perioada antenatală este foarte bine ca viitoarea mămică să asculte muzică clasică - Mozart, Vivaldi, Brahms, Bach, Beethoven etc, muzică al cărei efect poate fi, în funcție de lucrarea muzicală, de activare sau de relaxare (asupra mămicii) și de stimulare a dezvoltării psihomotorii pentru copilul nenăscut. Încă de la naștere, este bine ca copilul să fie expus aceleiași muzici, în special, acelor lucrări muzicale ale marilor compozitori, selectate de specialiști ca fiind pentru copii.

După vârsta de un an, este foarte bine să i se cumpere și propriile CD - uri cu muzică din folclorul copiilor, cu melodii scurte, versuri simple și repetitive, cuvinte clar pronunțate din vocabularul cunoscut (cuvinte comune, de zi cu zi), pe care, încet - încet, și copilul le poate repeta.

După vârsta de doi ani, sunt binevenite lucrările muzicale mai complexe, cu melodii mai complexe, cu cuvinte noi, pe care copilul nu le folosește zi de zi, melodiile din folclorul copiilor cântate în altă limbă. La fel de important pentru dezvoltarea copilului este și a procura instrumente muzicale - jucării, cu ajutorul cărora ei ar crea muzica lor, cântând fiecare în felul lui, după cum îi spune inima [3, 8].

Încurajarea copilului de a cânta cu vocea sau la un instrument muzical trebuie să înceapă din pruncie. Totul trebuie să înceapă ca o joacă. Prin muzică pot fi învățate foarte multe din abilitățile, noțiunile, conceptele necesare fiecărei grupe de vârstă, prin prezentare interactivă (auz, văz, mișcare, reproducere). Pe măsură ce copilul face muzică, ascultă muzica, se mișcă pe ritmurile muzicii, el trece cu ajutorul acesteia printr-o mulțime de experiențe, își dezvoltă aptitudini creative, capacitatea de

concentrare a atenției și atenția distributivă, coordonarea ritmică și motorie, abilitățile de socializare, capacitatea de memorare și actualizare a informațiilor memorate.

La doi ani, copiii au nevoie de muzică clasică, în egală măsură, cum au nevoie de acele cântecele educaționale în versurile cărora sunt încorporate număratoarea, literele alfabetului, culorile, părțile corpului lateralitatea (stânga - dreapta) etc. Copiii au nevoie să se exprime prin muzică, așa că nu trebuie intoxicați cu ce ne place nouă, părinților, să ascultăm. Dezvoltând copiilor capacitățile de a asculta muzica de calitate, le vom crea predispoziții de formare a talentului muzical care fie că va fi valorificat prin studii muzicale, mai aprofundate, sau va rămâne la nivelul cunoștințelor muzicale generale și audierilor muzicii, până la urmă va juca un rol important în formarea și dezvoltarea capacităților cognitiv-logice [3].

Arta muzicală a demonstrat de-a lungul secolelor că este o artă capabilă să cuprindă și să redea cu mijloace specifice o varietate de procese psiho-afective proprii omului, traduse în stări și trăiri dinamice ce izvorăsc din confruntarea acestuia cu viața socială, cu natura. În acest scop, ea dispune de o serie de mijloace tehnice și artistice caracteristice unice. Acestea s-au format timp de aproape un mileniu, structurându-se tot mai clar în epoca modernă într-un imens sistem de semnale și sensuri, care, poartă între oameni informații și modele de sensibilitate deosebită, menite să-i apropie, să le creeze perspective de meditație și manifestări spirituale sau sociale tot mai înalte, mai elevate.

Profesorul de instrument muzical din învățământul extrașcolar, profesional tehnic sau superior are menirea de a urmări la elevii/studentii săi pe lângă dezvoltarea aptitudinilor muzicale, performanței artistice și dezvoltarea capacităților cognitiv-logice. Un rol important, în acest sens, îl constituie abordarea personală a cadrului didactic, viziunea personală, atitudinea luată față de procesul educațional. În practica noastră, în permanență suntem preocupați nu doar de formarea interpretului capabil de a satisface cerințele curriculare demonstrând competențe specifice și aptitudini în mânăuirea instrumentului, ci și formarea personalității lui prin prisma implicării permanente în activități educaționale, atât în clasă, cât și în activități nonformale. Prin utilizarea legăturii interdisciplinare în cadrul orelor de instrument, reușim să implicăm elevii în activități ce stimulează dezvoltarea capacităților cognitiv-logice – lucru important în formarea unei generații cu o gândire logică dezvoltată, capabile să soluționeze diverse probleme de orice ordin, fapt atât de necesar astăzi într-o perioadă contemporană.

Referințe bibliografice:

1. AEBLI H. Didactica psihologică. *Aplicație în didactică a psihologiei lui Jean Piaget*. Traducere de dr., conf. Bianca Bratu. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1973.
2. BABII V. *Studiu de organologie*. Bălți: Editura „Presa universitară bălțeană”, 2003.
3. BĂLAN G. *Cum să ascultăm muzica?* București: Editura Humanitas, 1998.
4. CIORAN E. *Cartea amăgirilor*. București: Editura Humanitas, 1991.
5. www.akademos.asm.md Muzica și știința.
6. www.psihologiaonline.ro Muzica-oglinda personalității.
7. www.mamicamea.ro Efectele și beneficiile muzicii asupra copiilor.

VIZIUNEA ELEVILOR ASUPRA PROCESULUI DIDACTIC ÎN INSTITUȚIILE EXTRAȘCOLARE CU PROFIL ARTISTIC¹³

Vasile ANDRIEȘ,

doctor, cercetător științific superior,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0002-8312-8741

Abstract: *In the present article we aim to examine students' perceptions of the didactic process in extracurricular institutions. It is about reflecting some aspects, such as: the reasons for attending art school; the possibility of orientation towards an artistic career; what are your favorite subjects; the psychological state during the exam, but also the degree of objectivity of the teacher in the evaluation process. In the same context, the position of the teaching staff, as well as the parents regarding the criterion evaluation through descriptors, is also reflected.*

Keywords: *questionnaires, respondents, evaluation, students, skills, profiles.*

În ultima perioadă în învățământul general a fost implementată paradigma evaluării criteriale prin descriptori la disciplinele educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică și educație fizică. Totodată, instituțiile extrașcolare cu profil artistic continue să practice sistemul de evaluare în baza notelor, chiar dacă Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova și Curriculum modular la disciplinele de profil pentru Școlile de Muzică/Arte sugerează necesitatea trecerii la evaluarea prin descriptori. Scopul acestui articol constă în identificarea poziției elevilor privind procesul didactic și modalitățile de evaluare în instituțiile extrașcolare cu profil artistic.

În perioada martie-mai 2022, a fost realizată chestionarea cadrelor didactice (eșantion 96 de respondenți), elevilor (eșantion 156 de respondenți) și părinților (eșantion 120 de respondenți), în vederea identificării poziției lor privind procesul didactic din școlile de arte. Ancheta a cuprins următorul areal geografic: municipiul Bălți, raionale Glodeni, Drochia, Râșcani, Cantemir, Ialoveni, Strășeni, Călărași.

Vârsta medie a elevilor variază între 8 și 14 ani. Referindu-ne la motivele frecventării instituțiilor extrașcolare cu profil artistic, menționăm că marea majoritate (peste 75%) manifestă plăcere pentru domeniul artistic. De asemenea, un număr important de copii au remarcat plăcerea de a studia (46%), precum și interesul pentru o dezvoltare generală (47,4%). Circa 20% frecventează instituțiile pentru valorificarea timpului liber.

¹³ Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare cu cifrul 20.80009.0807.23 *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*

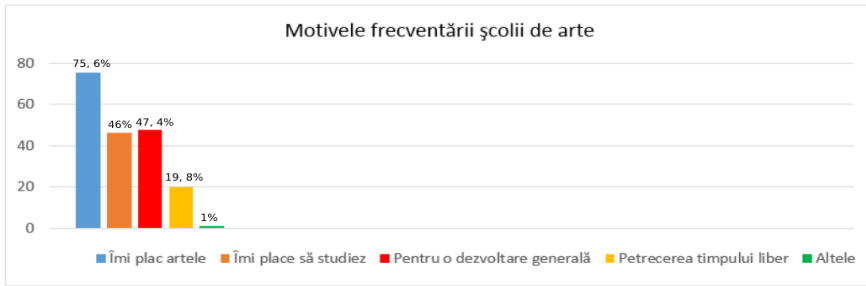


Figura 1. Motivetele frecventării școlii de arte expuse de elevi

Chiar dacă marea majoritate a elevilor sunt pasionați de arte, indicând în calitate de motiv central frecventarea școlii, doar circa 65% se orientează spre o carieră profesionistă în domeniul artelor, printre care 44% - profil muzică, 22% - arte plastice, 22% - artă coregrafică și 11% - artă dramatică.

Vreau să devin:

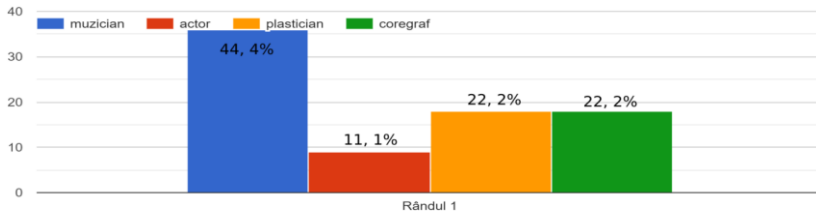


Figura 2. Orientarea elevilor spre o viitoare profesie

În plus, observăm un decalaj dintre viziunile copiilor și cele ale părinților. Astfel, doar 39% dintre părinți corelează școlarizarea copiilor cu o eventuală continuare a studiilor în instituții medii și învățământ superior de profil. Marea majoritate, motivează prin necesitatea dezvoltării generale (74%), precum și valorificarea timpului liber (37%).



Figura 3. Motivetele frecventării școlii de arte expuse de părinți

Această discrepantă ar putea fi explicată prin următoarele raționamente:

- părinții sunt mai realiști, conștientizează potențialul copiilor și se orientează spre oferirea unei specialități concrete;

- copiii sunt mai romantici și idealști, iar la vârsta respectivă oricine și-ar dori să se realizeze în lumea artelor, devenind vedetă;

Un rezultat realist a fost oferit de cadrele didactice, evaluând că între 5% și 10% din absolvenții școlilor de arte își continuă studiile la instituții de profil. Prin urmare, constatăm faptul că în linii mari, instituțiilor extrașcolare le revine rolul de structuri educaționale complementare, orientate spre valorificarea potențialului și intereselor copiilor, oferirea posibilității dezvoltării generale, precum și valorificarea timpului liber.

Printre disciplinele preferate de elevi, la toate profilurile prevalează cele de specialitate/practice (77,5% și respectiv 16,6% atât lecții individuale, cât și de grup). O componentă mai puțin preferată de către respondenți o reprezintă categoria disciplinelor teoretice (circa 12%).



Figura 4. Disciplinele preferate de elevi

Răspunsurile intervievaților cu privire la starea psihologică din timpul examenului pot fi grupate în două categorii: 48% - satisfacție și respectiv 36% - bucurie, în timp ce 16,6% manifestă teamă, iar 13% - neîncredere.

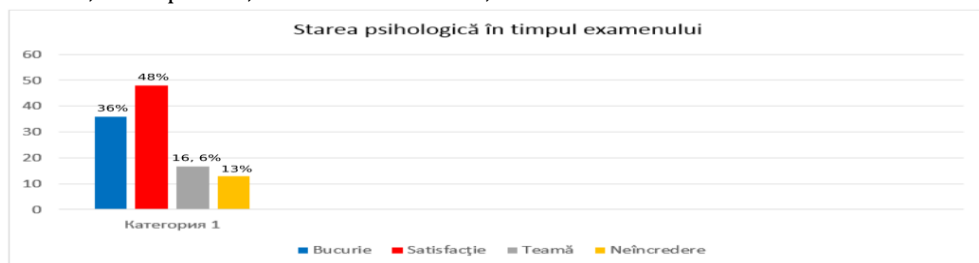


Figura 5. Starea psihologică a elevului în timpul examenului

Marea majoritate a elevilor confirmă faptul că profesorul întotdeauna manifestă obiectivitate în timpul evaluărilor (77,4%) și doar circa 20% consideră că profesorul manifestă obiectivitate uneori sau rareori.

Profesorul manifestă obiectivitate la evaluare – acordarea notelor (bifează răspunsul corect):

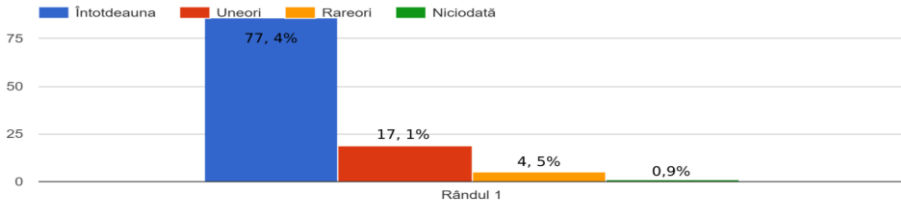


Figura 6. Obiectivitatea profesorului în acordarea notelor

La peste 30% din respondenți nu le sunt clare criteriile de evaluare. Această situație ar putea fi explicată prin lipsa cadrului metodologic cu privire la principiile și criteriile de evaluare.

Criteriile de evaluare/notare îți sunt clare:

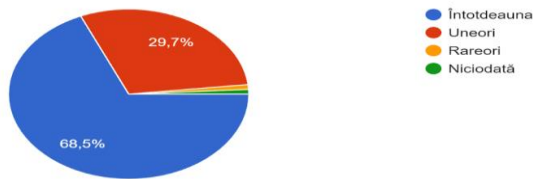


Figura 7. Înțelegerea de către elevi a criteriilor de evaluare

În ceea ce privește modalitățile de evaluare a competențelor pe profiluri, marea majoritate pledează pentru activități cultural-artistice de tip extradidactic și doar 15% sunt orientați spre evaluări didactice (curente și finale). Astfel, cele mai preferate probe, aplicate în procesul de evaluare sunt declarate: a) concursuri de interpretare instrumental-vocală/teatrală/coregrafică/plastică în calitate de participant – 64,7%; b) spectacole/recitaluri/expoziții în calitate de spectator – 26%; c) ateliere de creație/întâlniri cu artiști de profil – 21%.

Majoritatea absolută a elevilor (91%) sunt satisfăcuți de notele acumulate în procesul de evaluare. În opinia noastră, prezenta situație reiese din următoarele raționamente:

1. Instituțiile extrașcolare sunt frecventate de regulă de către cei mai activi și sânguincioși elevi din învățământul general;
2. Cadrele didactice sunt predispuse spre acordarea notelor înalte din următoarele considerente:
 - motivarea și încurajarea elevilor și părinților;
 - păstrarea contingentului de elevi;
 - demonstrarea performanțelor profesionale.

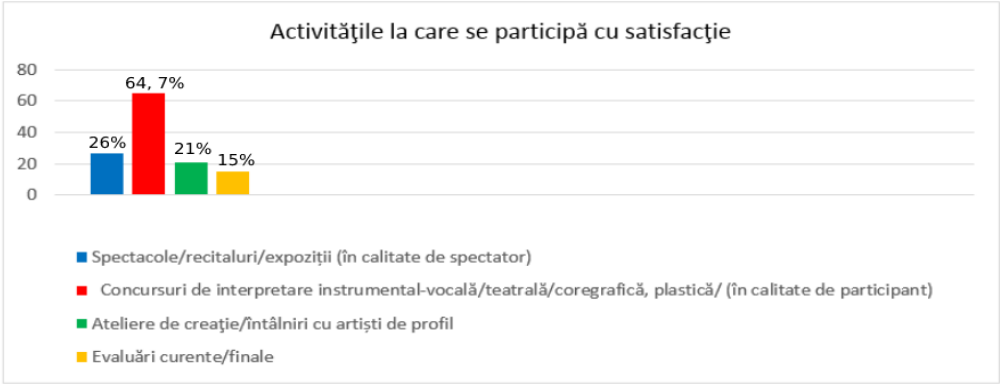


Figura 8. Activitățile de evaluare preferate de elevi

Mai mult decât atât, marea majoritate a elevilor (63,6 %) se pronunță pentru un alt tip de evaluare decât cea prin calificative, 28,5% au o poziție neutră, iar împotriva evaluării prin descriptori sunt doar 12,5% din respondenți.

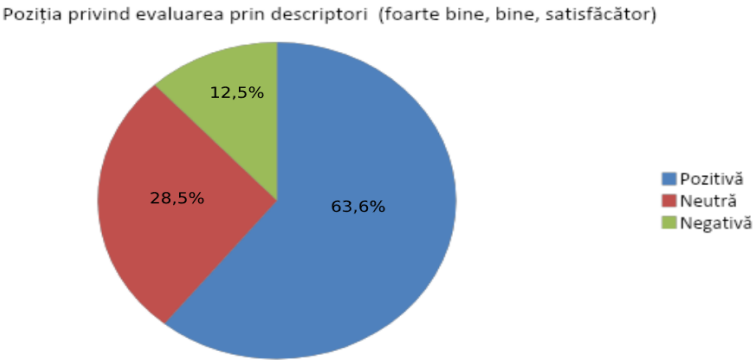


Figura 9. Poziția elevilor privind evaluarea prin descriptori

Poziția diferă în rândul părinților, unde constatăm prezența a două opțiuni: - pro 36%; - contra 35%; în timp ce 48% manifestă o poziție neutră. În opinia noastră, neutralitatea poate să denote o predispunere către acest tip de evaluare.

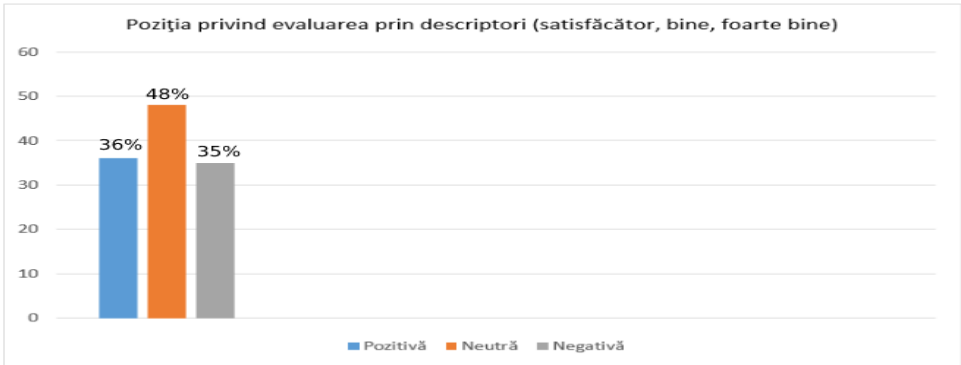


Figura 10. Poziția părinților privind evaluarea prin descriptori

Mai rezervate sunt cadrele didactice. Astfel, 45,8% - manifestă atitudine negativă; 31,3% - susțin ideea; iar 25% - manifestă o poziție neutră.

12. Ce poziție exprimați referitor la aplicarea metodologiei de evaluare prin calificative (spre exemplu: Foarte bine, Bine, Suficient (sau alte calificative) în școala de muzică/arte/arteplastice?:
96 de răspunsuri

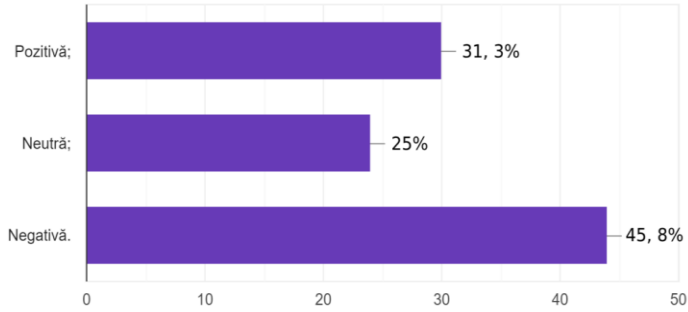


Figura 11. Poziția profesorilor privind evaluarea prin descriptori

Tabelul 1. Poziția cadrelor didactice cu privire la evaluarea prin descriptori

Argumentele în favoarea evaluării tradiționale prin aplicarea notelor	Argumentele în susținerea metodologiei criteriale prin descriptori
Descriptorii induc copiii în eroare	Învățământul extrașcolar ar fi de dorit să fie mai liberal, diferit de școală
Este o metodă mai generală	În activitatea artistică nu cred că forma de evaluare are așa mare însemnătate
Elevul nu cunoaște nota meritată concretă și este nemotivat	Copiii sunt diferiți, notele mai puțin înalte pot duce la plecarea din școală
Calificativul nu demonstrează cu adevărat capacitățile copiilor	Nu sunt toți copiii dotați, iar notele rele îi descurajează
Elevul nu cunoaște nivelul său de cunoștințe și la ce nivel trebuie să crească	Notarea prin sistemul de la 5-10 atrage după sine și o formă de discriminare a elevului
Notele îi motivează pe copii sânguincioși	Pozitiv, mai ales că educația artistică în școlile generale a trecut la noul model
Va dispărea spiritul de concurență	Este bună ideea, dar nu e concretă, trebuie de elaborat cadrul metodologic
Este o metodă ușor de apreciat	

Practic, argumentele ambelor tabere sunt destul de convingătoare. Per ansamblu, profesorii au o percepție pozitivă și susțin unanim importanța supremă a frecventării sistematice a activităților didactice/extrășcolare de către elevii instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar (82,2%). În același timp, ponderea celor

care nu împărtășesc această specificare atribuită importanței frecvenței, constituie doar 22,9% dintre respondenți.

În concluzii menționăm următoarele:

1. Elevii manifestă interes sporit pentru disciplinele practice (de specialitate) și mai puțin pentru cele teoretice, iar majoritatea dintre ei pledează pentru evaluarea prin descriptori.
2. Majoritatea părinților manifestă o poziție neutră față de modalitatea de evaluare. Totodată, atât părinții, cât și profesorii consideră certificatul de absolvire un act important (chiar dacă acesta nu este oficializat).
3. Pentru foarte multe cadre didactice (în special cele de vârstă înaintată), evaluarea prin sistemul de note este mai simplă și comodă (nu trebuie urmate cursuri de formare, etc.).
4. Profesorii care susțin modelul evaluării criteriale prin descriptori solicită elaborarea bazei metodologice și organizarea stagiilor de formare.

SISTEMUL DE EVALUARE ÎN EDUCAȚIA NON-FORMALĂ DIN ȚĂRILE VECINE ALE REPUBLICII MOLDOVA¹⁴

Marina COSUMOV,

cercetător științific superior,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-2180-7199

Gheorghe NICOLAESCU,

cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-4917-1305

Abstract: *Complementary education and training in the neighboring countries of the Republic of Moldova (Russian Federation, Ukraine, Romania) covers an extremely wide range of contents, strategies and forms of organization, the central objective of most of the proposed programs being personal development. and professional population.*

In this article, we aim to highlight some aspects of the process of evaluating the non-formal educational act, including from the perspective of its influences on the results obtained, as well as the development of the student's personality.

Keywords: *education and complementary/extracurricular education, evaluation of results, personal and professional development.*

Evaluarea în țările din spațiul CSI (Federația Rusă și Ucraina)

Orice sistem educațional, în cea mai mare parte, este determinat de realizarea anumitor necesități sociale – cerințelor statului, unor grupuri sociale, societății în întregime. Abordarea sistemului de educație nonformală, este incompletă fără trecerea

¹⁴ Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare cu cifrul 20.80009.0807.23 *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*

În revistă a istoriei sistemului de învățământ extrașcolar complementar, inclusiv, prin cercetarea elementelor constitutive, dar și a tendințelor de dezvoltare a acestuia. Analizând politicile internaționale în domeniul educației nonformale, în speță a celei extrașcolare și constatând existența unor documente reglatorii, se identifică o mare diversitate de abordări ale acestui sistem educațional. Această diversitate este generată de mai mulți factori interni și externi, de particularitățile evoluției educației nonformale în diferite țări aparte, dar și de statutul educației nonformale, de modul de gestionare și finanțarea acesteia etc.

În general, educația și învățământul din spațiul țărilor CSI (Federația Rusă, Ucraina) cuprinde câteva direcții fundamentale:

- Educația și învățământul formal general și profesional;
- Educația și învățământul nonformal, inclusiv, complementar;
- Educația informală [12, p. 78].

Originile istorice ale sistemului extrașcolar complementar, ca parte a educației și învățământului nonformal, sânt unice pentru majoritatea statelor din spațiul postsovietic, la care ne vom referi în continuare. Sistemul de învățământ complementar pentru copii s-a constituit în baza instituțiilor extrașcolare, iar primele modele practice de învățământ extrașcolar se raportau la activitățile de voluntariat în instruirea și educația adulților și a copiilor. Anume această activitate de iluminare/instruire, inițiată de organizațiile obștești și de persoane particulare, a început să se numească „învățământ extrașcolar”, iar primii promotori și cercetători/investigatori ruși ai acestui domeniu de activitate au devenit: L.N. Tolstoi, C.D. Ușinskii, C.N.Vențeli, P.F. Capterev, P.P. Blonskii, V.M. Behterev, N.I. Iliinskii, V.I. Vodovozov, N.A. Pirogov, I.I. Gorbunov, E.N. Medînskii ș.a [14, p. 138].

Astfel, primul studiu teoretic în domeniul învățământului extrașcolar îl constituie cartea lui V.P. Vahterev „Învățământul extrașcolar al poporului”, ieșită de sub tipar în anul 1896. Activitatea practică a copiilor era bazată pe concepția pedagogică elaborată de fondatori și ținea de necesitatea creării condițiilor, menite a fi de ajutor copiilor să trăiască o viață emoțională și spirituală bogată. În procesul de instruire accentul era plasat pe însușirea cunoștințelor practice semnificative pentru viața copiilor. Relațiile între pedagogi și copii erau percepute ca relații între colegi mai în vârstă și cei mai mici. O mare semnificație se acorda educației la copii a sentimentului de solidaritate, colectivism etc.

A doua jumătate a secolului XIX se remarcă prin dezvoltarea rapidă a gândirii social-pedagogice în Rusia, inclusiv și pe dimensiunea învățământului extrașcolar. Această perioadă se caracterizează prin diversitatea direcțiilor cercetărilor științifice în domeniul științelor pedagogice și prin influența sensibilă a teoriilor pedagogice asupra caracterului instituțiilor pentru copii, vieții lor instructive. După M.V. Boguslovskii, crezul comunității pedagogice ruse de la sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX stabilește următoarele principii:

- ✓ recunoașterea copilului drept valoare supremă a activității pedagogice;
- ✓ direcționarea învățământului și educației spre autoactualizare, autodezvoltare și autoorganizare a elevilor în diverse genuri de activitate (cunoaștere, muncă, artă);
- ✓ tratarea intereselor personalității în dezvoltare ca scopuri educaționale prioritare;

- ✓ orientarea spre relațiile „subiect – subiect” între pedagog și elevi;
- ✓ accentuarea importanței extinderii hotarelor libertății subiectului în dezvoltare, luând în considerație drepturile și perspectivele de viață în schimbare concomitent cu maturizarea;
- ✓ accentuarea rolului activ-acțional al elevului în procesul variat de învățare și instruire, inițierea în activitatea de cunoaștere a personalității integre a copilului, cu manifestările sale spirituale, intelectuale, volitive și emoționale [ibidem].

Marele pedagog P.P. Blonskii era convins că procesul pedagogic, sub toate aspectele sale, nu poate fi organizat fără cunoașterea posibilităților de vârstă individuale ale copiilor, respectul față de personalitatea copilului, necesitățile și interesele lui și respectarea a două principii esențiale:

- dezvoltarea succesivă/pe etape;
- atitudinea unitară/integrală față de copil [13, p. 94].

Pentru educația și învățământul nonformal, autorul acordă prioritate dezvoltării capacității omului de a se autoinstrui mintal, de a se autodetermina moral și, ulterior-formarea caracterului și a puterii de voință a lui.

Recunoașterea firească a principiului naturalist în calitate de verigă inițială a dezvoltării copilului este caracteristică și pentru poziția pedagogică a lui S.T. Șațkii, care considera că toate nereușitele (eșecurile) în lucrul cu copiii țin de atitudinea ineficientă față de calitățile naturale ale fiecărui copil și necunoașterea mediului copilăresc. În acest context, autorul remarcă faptul că activitatea extrașcolară se deosebește de școală prin faptul că nu tinde să dea copiilor un volum mai mare de cunoștințe într-un termen mai mic. Adevăratul pedagog-extrașcolar trebuie să înceapă lucrul cu observarea, investigarea individualității copilului, studierea necesităților, instinctelor și înclinațiilor naturale pentru crearea ulterioară a metodei care va stimula potențialul natural al personalității [14, p. 36].

Ca și toți contemporanii săi, S.T. Șațkii din start se pronunță critic față de școală, față de forma ei închisă de organizare cu interesele sale proprii. Critica creează premise pentru apariția atitudinilor pozitive față de genurile de activități extrașcolare, lipsite de formalism.

Rolul primului sistematizator al învățământului extrașcolar îi revine lui V.I. Cernoluskii, participant activ la pregătirea și editarea îndrumarului „Învățământul extrașcolar” (Petersburg, 1905). În acest îndrumător erau prezentate nu numai bazele normative, instrucțiunile, regulile, dar și lista diverselor societăți iluministe, bibliotecilor publice, muzeelor, teatrelor și universităților populare, alte instituții și nume de familie ale persoanelor fizice, activitatea cărora, într-o măsură oarecare, avea scopuri de instruire a diferitor pătri ale societății.

Cu toate acestea, primul autor clasic al teoriei învățământului extrașcolar este considerat E.N. Medînskii, care a realizat un lucru serios în analiza și generalizarea practicii activității social-iluministe în Rusia. În interpretarea lui E.N. Medînskii, activitatea extrașcolară este domeniul de învățământ al adultului pe parcursul întregii sale vieți, care necesită interpretare științifică specială (în cadrul științei antropologice). Majoritatea ideilor lui E.N. Medînskii, formulate în teoria învățământului extrașcolar, au fost aplicate în activitatea extrașcolară a copiilor, iar apoi și în învățământul complementar al copiilor. După părerea noastră, prezintă

interes științific trei lucrări ale lui E.N. Medînskii: „Învățământul extrașcolar, organizarea lui, importanța și tehnica” (1913), „Metodica învățământului extrașcolar” (1915) și „Enciclopedia învățământului extrașcolar”, în care sînt definitivate esențele învățământului extrașcolar [19, p. 132].

Un loc important în lucrările lui Medînskii E.N. este acordat definitivării principiilor aflate în legătură reciprocă – conținutului (predare-învățare-evaluare), organizării procesului de învățământ și formarea sistemului de învățământ extrașcolar. După părerea savantului, sensul învățământului extrașcolar, mai întâi de toate, este determinat de așa principii ca dezvoltarea continuă, universalitatea și volitivitatea.

Anume din aceste considerente E.N. Medînskii distinge:

- ✓ pedagogia, ca știință despre educația copiilor în perioada preșcolară și școlară;
- ✓ teoria învățământului extrașcolar.

E.N. Medînskii considera că deosebirea principală a învățământului extrașcolar și prioritatea lui esențială față de alte tipuri de învățământ constă în libertatea acestuia, independența spirituală și larga inițiativă din partea populației.

Actualmente, *educația și învățământul complementar* este orientată spre satisfacerea nevoilor educaționale ale unei persoane în direcția dezvoltării intelectuale, spirituale, morale, fizice și profesionale. Aceste servicii sunt oferite de către organizații de stat de educație suplimentară, precum și de organizații care au primit o licență pentru dreptul de a desfășura activități educaționale pentru educația complementară a copiilor și adulților. *Educația și învățământul complementar* din spațiul CSI acoperă o arie extrem de largă de conținuturi, strategii și forme de organizare/evaluare, obiectivul central al celor mai multe dintre programele propuse fiind cel cu privire la dezvoltarea personală și profesională a populației. Acesta cuprinde două mari dimensiuni, printre care: *educația și învățământul complementar pentru dezvoltare generală* și *educația și învățământul complementar cu orientare profesională* (Figura 1):

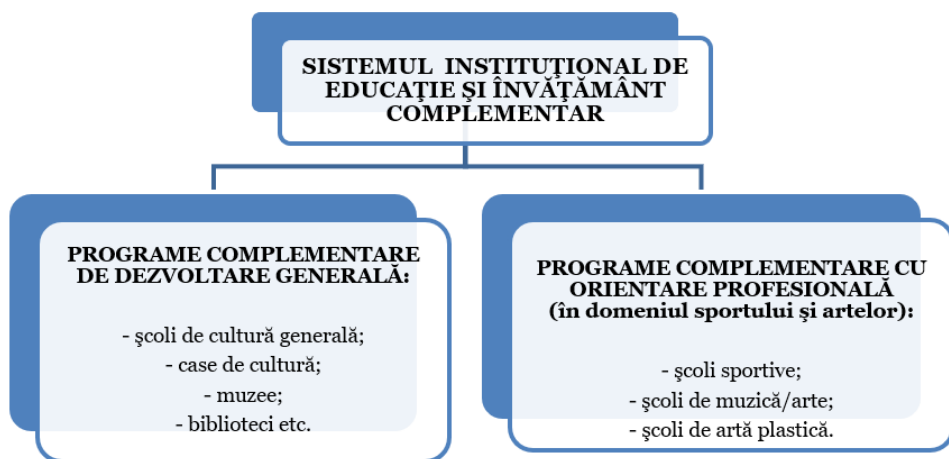


Figura 1. Sistemul educației și învățământului complementar din spațiul CSI (Federația Rusă)

Educația și învățământul complementar pentru dezvoltare generală se desfășoară în instituții specializate (școli de cultură generală, muzee, case de cultură, biblioteci ș.a.) și cuprinde șase domenii de activitate:

- Științe ale naturii;
- Creativitate tehnică;
- Istorie turistică și locală;
- Arte;
- Social-umanitar;
- Sport.

Educația și învățământul complementar cu orientare profesională se desfășoară în instituții specializate în domeniul artelor (școli de muzică/arte, școli de artă plastică) și sportului (școli sportive). Aici sunt implementate programe suplimentare cu orientare profesională în domeniul artelor pentru: identificarea copiilor supradotați la o vârstă fragedă în funcție de capacitățile de vârstă, factori emoționali, intelectuali și fizici; crearea condițiilor pentru educația artistică și estetică a copiilor; dobândirea de cunoștințe, abilități în domeniul formei de artă alese; acumularea de experiență în activitatea de creație, precum și pregătirea pentru o educație profesională în domeniul artelor.

Ca și în majoritatea statelor lumii, în spațiul CSI, educația este gestionată de un cadru normativ și metodologic: concepții, programe, strategii etc., elaborate din perspectiva educației pe parcursul întregii vieți, dar și de perspectiva tradițiilor și specificului respectiv. De menționat că în aceste țări (Federația Rusă, Ucraina, Republica Belarus, Republica Moldova etc.) finanțarea educației de către stat este dominantă spre deosebire de țările europene unde educația este determinată de finanțarea mixtă: de la bugetul de stat, de la bugetele locale, din sponsorizări, de către părinți, din proiecte și programe speciale etc. [17, p. 83].

Admiterea la formare în programele complementare cu orientare profesională în domeniul artelor se efectuează pe baza rezultatelor unei selecții individuale efectuate în scopul identificării persoanelor care au abilitățile creative și datele fizice necesare însușirii programului educațional relevant și în conformitate cu prevederile cadrului normativ.

Sistemul educațional complementar cu orientare profesională al Federației Ruse conturează sarcina de a crea condiții pentru autodezvoltarea și autorealizarea individului, fiind recunoscută ca una dintre cele mai importante dimensiuni în dezvoltarea cultural-artistică și creativă a elevilor. În lucrările oamenilor de știință V.N. Petruchina, B.T. Lihaciov, A.M. Matyushkin, dar și a altor autori, se notează faptul că succesul dezvoltării societății depinde de numărul de oameni deschiși spre creativitate. Copiii talentați, supradotați sunt o resursă puternică pentru dezvoltarea culturii, capabilă să dezvăluie țării perspectivele de transformare culturală, spirituală și morală.

Sistemul de educație complementară, care include școli de muzică și școli de artă/arte plastice pentru copii, are un potențial mare de îmbunătățire a educației moderne, de umanizare a acestuia, de dezvoltare a capacității copiilor de autocunoaștere și autodeterminare. Mediul educațional al acestor instituții oferă experiența comunicării cu specialiști în diverse contexte și activități practice,

experiența de „contact” a lumii spirituale a copiilor și a profesorilor etc. Atmosfera în sine, stilul de comportament adoptat, mediul extern devin factori de inițiere a copiilor în valorile culturii.

Aceste condiții au determinat apariția și respectarea unor principii de organizare-evaluare a rezultatelor procesului educațional complementar cu orientare profesională, printre care:

1. *Principiul volitivității* evocă implicarea benevolă a elevilor în procesul educațional. Acest principiu are o particularitate proprie: elevul își asumă obligația voluntară de a frecventa instituția, ceea ce îi va cere eforturi și timp suplimentar.
2. *Principiul caracterului de masă* prevede participarea activă la activități cultural-artistice a unui număr mare de participanți cu niveluri diferite de pregătire și performanțe.
3. *Principiul abordării individuale* a elevilor prevede luarea în considerare a dezvoltării caracteristicilor și intereselor individuale ale elevilor, în contextul activităților elevilor, a propriei experiențe, interese, dorințe, înclinații, viziune asupra lumii, sfera emoțională și senzorială și statutul individului în echipă.
4. *Principiul corelației experiențelor personale cu materia studiată* este, în primul rând, asigurarea unității scopurilor practice, de dezvoltare și activitate. Experiența de viață a elevului va contribui la dezvoltarea acestuia într-un anumit domeniu, și invers, competențele formate/dezvoltate în context non-formal vor aduce o plusvaloare pentru experiența de viață a elevilor.

Toate principiile enumerate mai sus se completează reciproc, oferind o influență intenționată, consecventă și sistematică asupra formării unei personalități dezvoltate armonios. Respectarea acestora în procesul educațional va ajuta elevii în perceperea adevăratelor valori ale materiei studiate, inclusiv, prin convingerile că toate activitățile incluse sunt realizate „pentru viață, nu pentru școală”. Cu formele sale fascinante, activitatea din afara școlii creează o anumită dispoziție emoțională și o pârghie puternică pentru motivarea către autodezvoltare [13, p. 63].

Pe parcursul evoluției sale, educația non-formală în țările din spațiul CSI a înregistrat schimbări semnificative în formele de activitate, funcții și valori ale acesteia, inclusiv, pe dimensiunea evaluării rezultatelor educaționale. Aceasta reflectă aspectele specifice educației non-formale, prin abordarea:

- dezvoltării cognitive;
- adaptării sociale;
- deblocarea potențialului creativ;
- dezvoltarea unei culturi comune [19, p. 75].

Evoluția de aproape o sută de ani a educației complementare în sistemul de învățământ al Federației Ruse demonstrează necesitatea și importanța acesteia pentru copii, părinți, dar și pentru întregul sistem în ansamblu. Principalele trăsături ale educației complementare de astăzi, denotă natura multidimensională a infrastructurii: succesul copiilor în sistemul de învățământ complementar (domeniul sportului și culturii), accesibilitatea gratuită a copiilor la sistemul de educație complementară, aprecierea de către cadre didactice și părinți a sistemului educației complementare din țară ca fiind unul de pionerat în plan internațional [14, p. 94].

Evaluarea în România

Arta și Educația Artistică, în sens educativ, presupune o activitate umană conștientă, în care elevul își poate manifesta capacitatea de a interveni, de a observa, de a manipula forme sau idei și de a-și exprima propria experiență în totalitatea de profiluri artistice, de obiective și de mijloace de învățare puse la dispoziția lui.

Educația artistică reprezintă un ansamblu de mijloace de învățare, care asigură elevului accesul la artă, unde își formează o viziune asupra lumii în care trăiește. Educația artistică, ca concept în permanentă evoluție și ca obiect de învățare, constituie o exprimare muzicală, plastică, teatrală și coregrafică, o expresivitate corporală și fotografică, un *design* etc.

Organizarea domeniului educației artistice – văzut în prezent ca ansamblu de domenii artistice – presupune și îndreptarea atenției către formarea culturală a elevilor, prin asigurarea unei legături directe cu operele de artă [2, p. 13]. În acest caz, educația artistică implică o apropiere de educația culturală. Diferența dintre cele două tipuri de educație constă în aceea că abordarea culturală în cadrul educației artistice se focalizează pe dimensiunile de interrelaționare și dialog, într-un context limitat la manifestările artistice.

În studiul Eurydice dedicat educației artistice și culturale (2009), se admite că schimbările înregistrate în abordarea educației artistice la nivelul Uniunii Europene au însemnat intervenții asupra finalităților și obiectivelor de învățare. Aceste schimbări au fost asumate și la nivel național, înregistrându-se o diversitate de modalități de conceptualizare și de parcursuri formative, de la curriculumul recomandat la cel aplicat în școală. La moment, se constată că domeniile artistice luate în considerare sunt următoarele: arte vizuale – pictură, desen; arta tridimensională – sculptură; muzică – interpretare, compoziție, apreciere critică; arta dramatică – interpretare, dramaturgie, apreciere critică; dans – interpretare, coregrafie, apreciere critică; artele comunicării – elemente artistice și exprimare prin intermediul media (fotografie, film, video și animație pe computer); artizanat – elemente artistice și culturale cu privire la artizanat, textile, țesături, bijuterii; arhitectură – arta construirii edificiilor, observare, planificare, construcție.

Din perspectiva obiectivelor de învățare, educația artistică își lărgeste câmpul de acțiune la care se făcea apel în mod curent pentru *design*-ul curricular, fiindu-i atribuite și alte zone de intervenție, la nivelul competențelor de comunicare și al competențelor sociale, precum și la nivelul unor domenii noi de învățare – patrimoniu cultural și diversitate culturală. Astfel, „înțelegerii artistice” i se adaugă „înțelegerea culturală”.

Pentru a avea o perspectivă cuprinzătoare în legătură cu nivelul de asumare a unor noi obiective de învățare pentru educația artistică, prin intermediul mecanismelor existente la nivelul școlii, studiul Eurydice din 2009 oferă informații comparative extrem de utile pe baza cărora se pot structura direcții de acțiune necesare pentru evaluarea rezultatelor și finalităților vizate, prin utilizarea artelor în educație. Referitor la România, se observă că, prin domeniile asociate educației artistice și culturale, în curriculum nu sunt vizate „competențe sociale, lucru în grup, socializare, lucrul în echipă”; „bucurie, satisfacție, relaxare prin artă”; „expunerea la diverse experiențe și mijloace artistice”; „aptitudinea de a interpreta sau a prezenta o operă”; „sensibilitate și responsabilitate față de mediul ambiant (conservare,

sustenabilitate)”; „încredere în sine sau stima de sine”; „dezvoltarea unui interes permanent pentru arte”; „identificarea potențialului și talentelor artistice”.

În conformitate cu Legea Educației Naționale nr.1/2011, sistemul educativ românesc este reglementat de către Ministerul Educației și Cercetării. Fiecare nivel are propria sa formă de organizare și este subiectul legislației în vigoare. Având un rol important în îmbunătățirea activităților de orice tip, evaluarea este prezentă în orice domeniu de activitate umană. Sistemul de învățământ este o componentă de maximă importanță socială, domeniu în care activitatea de evaluare se manifestă cu precădere și al cărei demers este profund îndreptățit.

Din perspectivă istorică, putem afirma că fenomenul evaluării este unul foarte vechi, oamenii simțind nevoia, din vremuri imemorabile, să măsoare și să aprecieze diverse lucruri sau procese. Constatăm, în timpul de astăzi, că nu fenomenul s-a schimbat, ci calitatea actului de evaluare și a sistemelor de raportare. Așadar, se constată faptul că definirea criteriilor de evaluare în educația artistică se realizează la nivelul școlii, de obicei, de către profesori [1, p.78]. Criteriile sunt stabilite pe baza obiectivelor de învățare din curriculum sau a îndrumărilor realizate de autoritățile educative, în funcție de care profesorii identifică nivelele diferite de performanță ale elevilor. Disciplinele artistice sunt: muzica, artele vizuale, teatrul, dansul, artizanatul și artele media:

- Muzica: interpretare muzicală, compoziția și evaluare muzicală (în sens critic);
- Artele vizuale: arta bidimensională (pictura, desenul) și arta tridimensională (sculptura);
- Teatru: interpretare dramatică, scriere de scenariu și evaluare teatrală;
- Dans: interpretare a dansului, coregrafie și evaluarea dansului;
- Artele media: elemente artistice și expresive ale media, cum ar fi fotografia, filmul, animația video și pe computer;
- Artizanat: elemente artistice și culturale ale artizanatului, cum ar fi artele textile, țesutul și producerea de bijuterii;
- Arhitectura: arta creării clădirilor; observarea, planificarea și construirea spațiului.

Pentru primii patru ani, în școala primară, există un sistem numit calificative. Acestea sunt Foarte bine (FB) - Excelent, Bine (B) - Bine, Satisfăcător (S) - satisfăcător și Insuficient (I) - a eșuat. „Calificativele” sunt folosite pe tot parcursul anului, într-un sistem de evaluare, la teste, în activitățile școlare, acasă sau pentru proiecte.

Pentru clasele 5-12, este utilizat sistemul de notare de la 1 la 10, nota 10 fiind cea mai înaltă și nota 1 fiind cea mai joasă, nota 5 este nota minimă de trecere. Sistemul de evaluare este folosit, de asemenea, cu note individuale pentru fiecare test, examen oral, proiect, teme pentru acasă sau exerciții în clasă, fiind înscrise în catalog. La unele materii se susține un examen parțial, la sfârșitul semestrului (Teză). Această cerință este reglementată de către Minister ca obligatorie pentru anumite materii și nu poate fi schimbată. La sfârșitul fiecărui semestru, media notelor este calculată în urma unei proceduri numită „în patru pași”.

În școlile din mediul urban, cât și cele din mediul rural care pot organiza Cluburi de dans, de sport școlar, de tradiții, de lectură, teatru, muzică, însă certificarea nu este menționată pe nici o diplomă sau certificat.

Curriculumul este cunoscut ca foarte bun, dar extrem de rigid. Nu sunt decât până la 15 discipline obligatorii (de obicei 8-13) și până la 5 discipline opționale (de obicei 1 sau 2). Cu toate acestea, subiectele opționale sunt alese de către școală și impuse elevului - acestea sunt cunoscute sub denumirea de decizia școlii asupra curriculumului și sunt materiile obligatorii.

În România există Licee și Colegii cu filieră vocațională de profil artistic, unde fiecare tip de liceu este liber de a oferi unul sau mai multe programe școlare (profil).

Școala de arte și meserii este o formă de învățământ orientată strict către mediul laboral (piața muncii), și anume o educație axată doar pe învățarea unei meserii.

Reforme curriculumului, care au loc în mod curent în România, au un impact asupra faptului că artele sunt concepute fie integrat, fie separat. Un studiu efectuat în țările UE, relevă faptul că artele vizuale și muzica sunt obligatorii în toate țările, două treimi dintre țări includ artizanatul în curriculumul lor artistic obligatoriu, iar în marea majoritate a țărilor, teatrul și dansul, sunt predate ca părți ale altor discipline obligatorii non-artistice, spre exemplu limbajul instrucțional și educația fizică. Un mic număr de țări oferă, de asemenea, lecții separate în domeniul media și arhitectură, ca parte a curriculumului obligatoriu artistic sau non-artistic [2, p. 32].

În educație, se semnalează practicile de evaluare a competențelor cheie, printre care se află și competența „sensibilizare și exprimare culturală”, de către țările din UE, și precizăm faptul că nu toate cele opt competențe sunt evaluate, ci există diferențe în ceea ce privește numărul lor de la o țară la alta. De exemplu, competența „sensibilizare și exprimare culturală” face obiectul unei evaluări, în Spania, organizată la nivelul fiecărei comunități autonome.

Există o corelație între participarea elevilor la cursuri de artă și nivelul performanțelor școlare: cei care au participat la astfel de cursuri devin cu performanțe superioare, spre deosebire de elevii care au fost implicați în puține cursuri de artă sau nu au participat deloc. Corelația se păstrează inclusiv în cazul elevilor care provin din medii defavorizate. De precizat, aici, că elevii care participă la diverse programe de studiere a profilurilor Arte, prezintă abilități superioare față de cei care nu urmează asemenea programe.

Efectele artelor asupra dezvoltării creativității și gândirii critice sau asupra ameliorării comportamentului și a abilităților sociale sunt, de asemenea, insuficiente și nu au reușit să ofere dovezi clare, care să demonstreze un astfel de impact. Deși nu există dovezi că programele de educație artistică dezvoltă creativitatea, așa cum este aceasta operaționalizată în testele clasice de creativitate, există totuși studii care relevă la absolenții acestor programe, o probabilitate mai mare de a deține abilitățile cerute de ocupațiile înalt inovative.

În anumite cazuri, poate fi pusă în evidență o relație de cauzalitate, chiar dacă ea a fost limitată:

a) formarea în domeniul muzicii / cântatul la un instrument dezvoltă abilitățile fonologice și de percepție a vorbirii și, în plus, conduce la creșterea IQ-ului, a performanței școlare și facilitează învățarea limbilor străine;

b) formarea în domeniul teatrului / educația prin teatru, prin punerea în scenă la nivelul clasei a unor povești, contribuie la dezvoltarea abilităților verbale și, ca activitate ce presupune analiza personajelor, ajută la înțelegerea celorlalți;

c) studiile referitoare la efectele dansului indică îmbunătățirea abilităților vizual-spațiale (acestea fiind măsurate prin teste de tip creion-hârtie), însă sunt insuficiente ca număr și ca rigoare metodologică pentru a putea formula concluzii clare în acest sens.

Progresul elevilor este monitorizat la nivelul întregului curriculum, dar evaluarea în arte reprezintă o provocare, deoarece performanța nu este legată doar de rezolvarea de probleme, pentru care există șabloane de evaluare, ci și de capacitatea de a crea probleme și de dimensiunea identitară a individului. Prin urmare, metodele de evaluare trebuie să surprindă atât diversele tipuri de învățare experimentate de elev, cât și ceea ce realizează el în mod concret. Metodele de evaluare folosite de către profesori constă în solicitarea elevilor să interpreteze o operă de artă sau să producă o lucrare pe o temă dată și vizează procesul de creație al elevilor.

În România, evaluarea beneficiilor educației prin artă se află într-un stadiu incipient, atât la nivelul educației formale, cât și al celei non-formale. De exemplu, profilul de formare al absolventului de gimnaziu, aprobat prin OMENS 3590/05.04.2016, definește nivelul funcțional pentru competența „sensibilizare și exprimare culturală” așteptat la sfârșitul clasei a VIII-a, dar încă nu s-a propus o metodologie prin care să se măsoare atingerea aceluia nivel.

Metode și instrumente de evaluare

Evaluarea educației artistice și culturale relevă preocupări constante din partea specialiștilor pentru identificarea unor obiective și a unor metodologii apropiate în raport cu obiectul de studiu. Documentarea privind experiențele de cercetare evaluativă relevă interes pentru determinarea și formalizarea unor „trasee” relevante pentru abordarea artelor (de exemplu, încercarea de stabilire a unui profil de competențe ale celui care învață să fie actor de teatru (descriptori pe niveluri). În Raportul UNESCO din 2003 sunt rezumate două tipuri de metodologii:

- a) cercetări calitative, care urmăresc evaluarea impactului artelor asupra educației;
- b) cercetări cantitative, care au ca obiectiv să măsoare impactul artelor asupra învățării.

Conform Legii Educației Naționale (Legea 1/2011) [9, p. 78], scopul evaluării este de a orienta și de a optimiza învățarea. Toate evaluările se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare pentru fiecare disciplină de studiu.

Evaluarea se concentrează pe competențe, oferă *feed-back* real elevilor și stă la baza planurilor individuale de învățare.

Regulile generale și specifice privind evaluarea, notarea și promovarea elevilor sunt stabilite în cadrul Regulamentului de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar – Rofuip (Ordin Ministerial 5079/2016).

Evaluarea elevilor se realizează pe parcursul întregului semestru de către cadrul didactic care lucrează cu clasa respectivă, în mod regulat și pentru toate disciplinele (obligatorii sau opționale). Fiecare semestru include perioade dedicate consolidării și evaluării competențelor achiziționate de elevi (evaluare formativă și sumativă) – decise de cadrul didactic care lucrează cu clasa respectivă. În mod obișnuit aceste perioade sunt stabilite către sfârșitul semestrului și cadrele didactice urmăresc: îmbunătățirea rezultatelor procesului de predare-învățare; sistematizarea

cunoștințelor dobândite de elevi; stimularea performanțelor elevilor cu rezultate foarte slabe și foarte bune.

Metodele și instrumentele de evaluare sunt stabilite de cadrul didactic în funcție de vârsta și particularitățile psihologice ale elevilor, luând de asemenea în considerare specificitatea disciplinei. Evaluarea poate fi orală, în scris, bazată pe activități practice, pe referate și proiecte, interviuri, portofolii, precum și alte instrumente elaborate de catedrele unității de învățământ și aprobate de director sau elaborate de Ministerul Educației Naționale și de inspectoratele școlare.

În învățământul primar, fiecare evaluare a elevilor (continuuă, formativă sau sumativă) pentru fiecare disciplină se materializează într-un calificativ dintre următoarele: *insuficient, suficient, bine și foarte bine*. Calificativul final semestrial și anual pentru fiecare disciplină se încadrează în unul dintre cele patru calificative menționate anterior.

Evaluarea elevilor se face pe baza standardelor curriculare stabilite în cadrul Curriculumului Național și a Standardelor de evaluare și Descriptorilor de performanță stabiliți pentru fiecare disciplină și fiecare clasă.

Calificativul acordat de cadrul didactic în urma fiecărei evaluări este comunicat elevului.

La sfârșitul fiecărui semestru și la sfârșitul anului școlar, cadrele didactice au obligația de a încheia situația școlară a elevilor pentru fiecare disciplină și constă în stabilirea și înregistrarea în documentele școlare a calificativului final pentru fiecare disciplină.

În învățământul gimnazial, regulile generale și specifice privind evaluarea, notarea și promovarea elevilor sunt stabilite atât de Legea educației naționale nr.1/2011, cu modificările și completările ulterioare, precum și în legislația subsecventă, respective în cadrul Regulamentului-cadru de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar (OM nr. 5079/2016, completat cu Ordinul ministrului Educației nr. 3027/2018) [11, p. 69].

Toate evaluările se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare pentru fiecare disciplină. Evaluarea se centrează pe competențe, oferă *feed-back* real elevilor, părinților și cadrelor didactice și stă la baza planurilor individuale de învățare. Evaluarea rezultatelor la învățătură se realizează permanent, pe parcursul anului școlar.

În învățământul secundar, rezultatele evaluării se exprimă prin note de la 1 la 10 (în care 10 este cea mai înaltă notă). Rezultatele evaluărilor sunt utilizate pentru elaborarea planurilor individualizate de învățare ale elevilor și pentru preorientarea școlară către un anumit tip de liceu. Rezultatele evaluării și planurile individualizate de învățare se comunică părinților elevilor și sunt trecute în portofoliul educațional al elevului.

Instrumentele de evaluare se stabilesc în funcție de vârstă și de particularitățile psihopedagogice ale beneficiarilor primari ai educației și de specificul fiecărei discipline. Acestea sunt: chestionări orale, teste, lucrări scrise, experimente și activități practice, referate, proiecte, interviuri, portofolii, probe practice și alte instrumente stabilite de comisiile metodice și aprobate de director sau elaborate de către Ministerul Educației Naționale/inspectoratele școlare, elaborate în conformitate cu legislația națională.

Domeniile artistice la care au acces elevii la școală

Majoritatea instituțiilor de învățământ preuniversitar sunt preocupate de organizarea activităților artistice. Cele mai populare activități artistice la care au participat elevii se regăsesc în domeniul artelor spectacolului (68,1%), urmate de arte plastice (50,9%) și muzică (29,3%). În cadrul activităților din domeniul spectacolului, teatrul este cel mai bine reprezentat, urmat de cinematografie și de dans [10, p. 113].

Mediul de rezidență al școlii corelează, și el, cu unul sau altul dintre domeniile artei. Astfel, elevii din școlile rurale sunt mai atrași de muzică decât colegii lor din urban, ale căror preferințe se împart între mai multe domenii, așa cum arată tendința generală. Arta dramatică și arta plastică sunt aproape inexistente printre preferințele elevilor din școlile rurale, cel mai probabil din lipsa accesului la formele de manifestare ale acestor domenii.

Elevii care beneficiază de activități specifice muzicii, artelor spectacolului sau artelor plastice manifestă mai mult interes pentru respectivele domenii decât elevii care au beneficiat de activități în alte domenii ale artei.

Școala oferă ocazii de a participa la evenimente culturale precum teatru, concerte, spectacole de dans, filme etc. Experiențele legate de vizitarea unor muzee, galerii, expoziții, activități dedicate practicării artelor în clasă sau în afara școlii, întâlniri cu artiști, prezentări despre diferite forme artistice – sunt menționate în rapoartele managerilor instituțiilor.

Drept concluzii vom menționa, pornind de la informațiile despre sfera artelor cu o dimensiune educațională, se conturează asumarea unor obiective educative de atins prin artă și educație. Afirmarea artei și a educației artistice în școală și în viața de zi cu zi de către toți cei direct implicați reprezintă un argument forte pentru coagularea unui program relevant la nivelul școlii, la nivel local, la nivel național prin care să fie coerent și constant structurate beneficiile formative ale acestora privind: dezvoltarea echilibrată din punct de vedere creativ, cognitiv, emoțional, estetic și social a copiilor și a tinerilor; învățarea participativă; formarea pe competențe, în contextul unei legături mult mai bune cu viața de zi cu zi; dezvoltarea disponibilității și a abilităților de a învăța pe tot parcursul vieții.

Există strategii de promovare a implicațiilor asupra dezvoltării capitalului uman prin intermediul artei și culturii. Dacă anumite programe de educație au intrat în conștiința publică (educație pentru sănătate, educație ecologică etc.), în domeniul artistic nu există încă o strategie de promovare la nivelul decidenților. În ceea ce privește dezvoltarea capitalului de imagine al școlii, aceasta poate fi explorată eficient cu ajutorul resurselor electronice, prin care misiunea școlii și mecanismele de comunicare și parteneriat devin transparente și accesibile tuturor celor interesați. Orice domeniu câștigă teren în măsura în care el oferă niște avantaje, iar acestea sunt promovate.

Construirea unui program de dezvoltare a școlii prin intermediul artei și culturii poate aduce plusvaloare instituției în raport cu comunitatea, deoarece există așteptări, în acest sens, din partea principalilor beneficiari ai educației.

Prin urmare, ar fi util ca fiecare școală să-și dezvolte un profil care să definească explicit viziunea cu privire la implicarea sa în dezvoltarea educației prin artă și cultură.

Referințe bibliografice:

1. ALDEA G., MUNTEAN G. *Didactica educației muzicale în învățământul primar*. București: EDP, 2001.
2. *Cadrul de Referință al Educației Extrașcolare (Nonformale) din Republica Moldova*. Chișinău, 2020.
3. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. *Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014*.
4. *Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte (profil Artă coregrafică)*, Chișinău, 2021.
5. *Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte (profil Artă tratală)*, Chișinău, 2021.
6. *Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte/Arte Plastice (profil Arte plastice)*, Chișinău, 2021.
7. *Curriculum Modular la disciplinele de profil pentru Școlile de Muzică/Arte (profil Muzică)*, Chișinău, 2021.
8. GAGIM I. *Știința și arta educației muzicale*. – Chișinău: ARC, 2004.
9. *Legea Educației Naționale*. București, 2011.
10. MĂNTĂLUȚĂ O.; VELEA S. (coord). „Școala altfel”: să știi mai multe să fii mai bun! *Evaluarea programului național de activități extracurriculare și extrașcolare 2012-2013*. Institutul de Științe ale Educației. București, 2013 – 66 p.
11. Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar. *Monitorul Oficial nr. 827*. București, 2020 – 58 p.
12. БЕРЕЗИНА В.А. Дополнительное образование детей в современных условиях / В.А. Березина. // *Нормативные документы образовательного учреждения. – 2006. - № 3. – С. 17-19.*
13. ЗОЛОТАРЕВА А. Дополнительное образование. Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития: 2004. – 237 с.
14. КРУГЛОВА Л.Ю. *От внешкольного образования к образованию дополнительному: монография* / Л.Ю. Круглова, Е.А.Черкашин, А.Н.Галагузов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2005. – 206 с.
15. ЛЕБЕДЕВА О.Е. *Дополнительное образование детей*: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
16. ЛОГИНОВА Л.Г. *Историческая ретроспектива теории и практики внешкольного образования*, Москва, 2007. – 183 с.
17. МОРОЗОВА Н.А. *Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России* / Н. А. Морозова. – М.: МГУП, 2001.
18. ПОТАШНИК М.М. *Управление развитием образования: учебник для вузов* / под ред. М.М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 2008. – 302 с.
19. СМОЛЬНИКОВ Е.В. *Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 229 с.*

IMPLICAREA FENOMENELOR ARTISTICE ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR-CHEIE LA CICLUL PRIMAR

Cosmina CHIRCUȘI,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-0623-1734

Abstract: *The author addresses the role and importance of artistic language in the formation of the student's personality, following the idea that through art, children learn to observe, interpret, see different perspectives, analyze and synthesize. Art has the power to bring us joy, to establish our well-being. The interaction with the beautiful, the interaction with the achievements of art, implies, in a continuous way, the opening towards an aesthetic analysis, and the phenomenon is based on sets of knowledge, capacities and communication skills in the artistic field as well.*

Keywords: *key competences, artistic-aesthetic education, artistic communication, artistic message, artistic language, artistic image, artistic reception*

Profilul de formare al absolventului, un element cheie în educație, descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului primar, al învățământului obligatoriu și al învățământului preuniversitar, din perspectiva dezvoltării unor competențe-cheie cu caracter transdisciplinar, care să permită absolventului atât inserția în viața socioprofesională, cât și continuarea studiilor, inclusiv educația permanentă. Noile programe au fost concepute pe formarea și dezvoltarea competențelor elevilor, iar fiecare disciplină are responsabilitatea și mijloacele specifice de a contribui la dezvoltarea competențelor din profilul de formare.

Cadrul de referință pentru cele 8 competențe-cheie reprezintă obiectul unei recomandări făcute de Parlamentul European tuturor statelor membre. Competențele stabilite conform recomandării Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene, din 18 decembrie 2006, competențe care ar putea contribui la o viață de succes într-o societate a cunoașterii, motiv pentru care toate sunt considerate la fel de importante, sunt următoarele:

- 1) Comunicarea în limba maternă.
- 2) Comunicare în limbi străine.
- 3) Competență matematică și competențe de bază în știință și tehnologie.
- 4) Competență digitală.
- 5) Competența de a învăța să înveți.
- 6) Competențe sociale și civice.
- 7) Spiritul de inițiativă și antreprenorial.
- 8) Conștiința și expresia culturală [9].

Unele dintre aceste competențe se suprapun și se interconectează, iar aspectele esențiale pentru un domeniu vor sprijini competența în altul. Competențele cheie, pachet multifuncțional și transferabil de cunoștințe, capacități și atitudini, trebuie dezvoltate până la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățare ca parte a educației pe tot parcursul vieții.

Pentru ca elevii să atingă stadiul competențelor-cheie la finalul ciclului primar, formarea acestora urmează a fi centrată pe abilitățile de învățare. Totodată, se simte nevoia de schimbare a modului în care este percepută învățarea, dacă ne raportăm la realitatea școlii din ziua de astăzi, când, la finalul studiilor, elevii trebuie să dovedească aceste competențe pentru împlinirea și dezvoltarea personală și incluziunea socială.

Cea de-a opta competență, *conștiința și expresia culturală*, vizează aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor într-o gamă largă de medii, inclusiv muzica, artele spectacolului, literatura și artele vizuale. Abilitățile specifice acestei competențe-cheie se referă atât la apreciere, cât și la exprimare: aprecierea și plăcerea operelor de artă și spectacolelor, precum și auto-exprimarea printr-o varietate de medii folosind capacitățile înnăscute ale cuiva.

De altfel, recomandări care solicită imperios necesitatea formării unor competențe artistice sunt întâlnite și în declarația de la Frankfurt privind educația prin arte [10], în recomandările UNESCO prevăzute în agenda de la Seul în care se precizează că folosirea artelor în educație poate să sporească abilitățile creative și inovative ale societății [11].

Rațiunea studiului artelor în cadrul învățământului general este de a oferi o viziune complexă asupra existenței și a sinelui. Prin artă, muzică, teatru, pictură, film, elevii comunică între ei, reușind să transmită, pe lângă ceea ce este evident, și ceea ce simt sau gândesc. Pe lângă informații, sunt transmise și atitudini.

Stimularea spiritului artistic-estetic al copiilor prin intermediul artelor constituie o obligație permanentă a familiei, școlii și societății. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispozițiile și creativitatea elevilor, notează C. Cucos [2, p.19].

VI. Pâslaru, în premieră la scară mondială, propune *conceptul de didactică a artei* [6], care punctează reperele epistemologice pentru educația artistic-estetică și literar-artistică - principii, scop, obiective generale, conținuturi, metodologii - reprezentând o soluție de materializare a dezideratului lui Dostoievski - *Frumosul va salva omenirea!* Același autor constată faptul că omul a pornit pe calea cunoașterii și prin descoperirea frumosului: „Femeia a văzut că pomul era bun de mâncat și *plăcut de privit* și că pomul era de dorit ca să deschidă cuiva mintea” (Geneza, 3:6) [4, p. 36-37]. Or, Frumosul a creat/crează continuu omul, purtându-l spre cultură și civilizație. Din perspectivă educațională, e important să facem deosebire între frumosul exterior, cel al lucrurilor, și frumosul interior, cel al spiritului. Unul din genurile de educație, care atribuie acesteia statut de salvatoare a umanului în om, este, în mod special, educația artistic-estetică și educația literar-artistică [4, 5, 6].

Conform lui Tudor Vianu, obiectul propriu-zis al *Esteticii* nu este frumosul artistic, ci opera de artă, privită în sine și apoi în procesul producerii și al receptării ei. Acesta consideră că „materialul” artei nu e inexpressiv, ci „mai luminat și pătruns de semnificația anumitor valori”, a căror origine e „în sufletul artistului, în felul său de a înțelege și resimți lumea și viața”: trăirile artistului nu sunt simple acumulări de fapte și imagini, ci și apreciere și selecție a acestora, căci „înainte de a fi artist, creatorul de artă este un om capabil de a răsfrânge lumea într-un mod personal și fiecare dintre

experiențele lui are un sens moral sau politic, teoretic și religios”, menționează G. Gană în *Cuvânt înainte* la *Estetica* lui Vianu [8].

Valorizarea estetică se realizează deci prin aprecierea (în funcție de o anumită scară de valori legată de un sistem de valorizări) a anumitor obiecte sau creații umane, care au calități materiale, dar care nu devin estetice decât în măsura în care sunt asimilate estetic de conștiința umană [1,p. 112].

Receptarea esteticului presupune o aprofundată cunoaștere atât a relațiilor afective cât și a principiilor după care se impune frumosul și, mai ales, a relațiilor complexe pe care le dezvoltă. Menite să acționeze asupra conștiinței oamenilor, să îmbogățească și să dezvolte ideile, sentimentele, aspirațiile lor, operele de artă întruchipează măiestria, gradul de dezvoltare și îndemânare a mâinilor, intensitatea și bogăția sentimentelor, profunzimea și noblețea gândirii.

Educația artistică nu se poate realiza la modul general, când avem de-a face cu o operă de artă și cu un subiect real care percepe sau contemplă opera de artă. Fenomenul artistic este prea complex pentru a fi descifrat fără intermediul unor coduri și metode ce cercetare bine stabilite. Opera de artă, viziunea propusă de creația artistului și motivele elementare din care se naște activitatea artistică reprezintă punctul de plecare pentru înțelegerea teoretică a domeniului vieții artistice. Pentru a recepta și înțelege mesajul operei de artă, conform unor esteticieni, este nevoie de cunoașterea limbajului artistic.

Limbajul artistic se remarcă printr-o anume cultivare a expresiei, o grijă deosebită pentru alegerea cuvintelor și ordonarea lor. Creșterea atenției pentru expresie se numește „orientarea către expresie”. În procesul de receptare a limbajului artistic trecem printr-o involuntară „percepere a expresiei”, adică devenim sensibili la cuvintele care intră în componența expresiei și la amplasarea lor reciprocă. Expresia dobândește oarecum o valoare în sine, constată N. Samoil [7, p. 203].

În acest travaliu, formarea-dezvoltarea gustului estetic al elevilor depinde în mare măsură de psihogeneza lor în relația cu valorile-factorii domeniului social.

Încă de la vârsta școlară mică, elevul ar trebui să-și însușească elementele de bază, să învețe regulile și convențiile unanim acceptate și înțelese de toată lumea, toate acestea conlucrând pentru un mesaj transmis și receptat într-un mod cât mai corect. Singurul loc unde acesta ar putea căpăta cunoștințe de artă într-un mod organizat este școala. Un orizont al cunoașterii dezvoltat în mod organizat și din abundență poate fi un ghid în lumea contemporană și îi va ajuta să rezolve probleme complexe ale lumii actuale.

Comunicarea mesajului poate avea loc doar în condițiile în care repertoriile utilizate de emițător și receptor au suficiente elemente comune. Calitatea comunicării depinde, de asemenea, și de identitatea dintre forma înțeleasă și forma transmisă.

Mesajul artei există datorită limbajului ei propriu, greutatea căzând pe expresivitatea construcției semnificative. Sensul artistic și semnificațiile iau naștere la contactul operei cu receptorii, numai că valoarea artistică nu derivă automat din sensul operei. Sensul artistic trimite totodată la mai multe semnificații și interpretări posibile.

Prima comunicare artistică a copiilor se face prin imagini, deoarece la vârsta copilăriei fragede și a celei timpurii copilul cunoaște lumea și comunică cu ea preponderent prin imagini. Mai mult chiar, orice copil reușește, încă de la vârste fragede, să lase urme mângăind, desenând sau pictând. Astfel, el reușește, de cele mai multe ori, să transmită mesaje, dovedind deschidere către educație și cultură. Comunicarea prin imagine este mai veche decât comunicarea prin scris, care la originea lui era pictografic, fiind desenate ființe, lucruri din lumea înconjurătoare sau diferite simboluri. Omenirea a realizat, în cele din urmă, trecerea de la inscripții la cartea electronică. Limba vorbită sau scrisă și imaginea vizuală se completează reciproc.

Fără a emite pretenția unor forme artistice complexe, limbajul artistic poate să fie stimulat de la vârste relativ mici. Din punct de vedere fonetic, se poate face apel la rimă, onomatopee, armonii imitative, diferite tipuri de repetiții și interjecții. Textele vizuale, grafismele sau combinația dintre cuvinte, desenele și decupajele pot ajuta, de asemenea, în cadrul exprimării de ordin estetic. La nivel lexical, pot avea un rol important în elaborarea unui limbaj artistic și activitățile ce presupun, de exemplu, selecția cuvântului cel mai potrivit dintr-o serie dată, combinarea unor termeni după un criteriu anume, lectura unor texte din diferite domenii, asocierea unor sinonime de genul cuvânt - sintagmă sau jocurile de dezvoltarea vorbirii în care le sunt cerute diminutive, antonime, cuvinte cu mai multe sensuri etc. Secvențele ce presupun folosirea epitetelor cromatice sau caracterizatoare, familiarizarea copiilor cu simbolistica unor cuvinte sau utilizarea unor sintagme des întâlnite în poveștile cunoscute pot conduce către expresivitate artistică. Comparațiile concrete sau abstracte, hiperbola și personificarea au și ele valențe deosebite în exprimarea copiilor, aceștia, cu reprezentări spațiale și temporale nedefinite clar, închipuindu-și personaje de dimensiuni fabuloase, animând orice sau dând grai necuvântătoarelor. La nivel gramatical, un procedeu ușor de utilizat este inversiunea. Și folosirea dialogului, descrierea unui personaj, schimbarea perspectivei sau mimica dirijează elevii în direcția utilizării unui limbaj frumos.

Dacă pentru învățarea unei limbi există multe reguli precise, în comunicarea artistică ne putem baza mai mult pe convenții, pe semnale vizuale clare. În limba vorbită sau scrisă este folosit limbajul literar-artistic, iar în limbajul vizual sunt folosite semnele vizuale concrete. Pentru descifrarea unei picturi, spre exemplu, este nevoie de inițiere. Convenții abstracte și semne au fost stabilite de multă vreme, încă de la începutul civilizațiilor. Fiecare semn sau imagine deține o încărcătură expresivă de care trebuie să se țină cont. Există asociații datorate unor experiențe nedatate care stabilesc o legătură între roșu-portocaliu și căldură sau între albastru și senzația de rece, fapt ce a determinat denumirea de culori calde și reci. Senzațiile auditive sunt de asemenea declanșate tot prin asociere, făcând o legătură cu sunetele armonioase din natură sau cu zgomotele, bufniturile auzite. Trăirea artistică exprimă o realitate de-a dreptul profundă, mesajul având mai multe sensuri, deoarece imaginea artistică se adresează atât minții cât și sufletului, ea reobținând sens și valoare, conform lui H.-R. Jauss, în baza experiențelor de viață și a celor literare și estetice ale receptorului [3].

Pentru ca o imagine artistică să-și îndeplinească rolul de comunicare artistică pentru care a fost realizată este nevoie și de un intermediar care să ușureze transmisia, care să explice lucrarea, ținând cont de mesajul conceput de către artist, pentru receptori de vârste și niveluri de cultură diferite. Un astfel de mijlocitor, pentru școlari, este cadrul didactic. Un nivel redus de cultură poate conduce la confuzia între opera de artă și kitsch. Capacitatea de comunicare prin artă se formează și se dezvoltă practicând arta și luând contact cu cât mai multe opere, cu condiția ca acestea să fie adecvate particularităților de dezvoltare cultural-spirituală a copilului/educabilului. Astfel poate fi crescută și posibilitatea de receptare artistică potrivită.

Orice limbaj omenesc este plin de locuri comune, de expresii consacrate. Poetul se pricepe să desfacă aceste clișee, sancționate printr-o întrebuintare generală, și să asocieze cuvintele limbii după raporturi inedite. Tezaurul lingvistic, vocabularul și formele omului de rând sunt apoi cu totul reduse. Din miile de cuvinte ale unei limbi culte, omul obișnuit întrebuintează abia câteva sute, felurite după profesia și clasa socială căruia îi aparține, dar niciodată prea numeroase [7, p.131].

Potențialul creativ există latent în fiecare copil și trebuie dezvoltat și valorificat. Dacă se va constata că acesta nu este corect și îndeajuns valorificat, ne vom întoarce privirile și către sistemul de învățământ. Educația este o activitate umană realizată permanent și în interacțiune de către educator și educabil, fiind accesate, pe lângă valori praxiologice și științifice, și valori din domeniul artistic-estetic, din artă, natură și societate, tradiționale și culte.

În materie de educație estetică și artistică, putem împrumuta idei regăsite-n gama de oferte educaționale din alte sisteme de învățământ, ne putem folosi de experiențele acestora, în vederea regândirii structurilor educaționale românești, a politicilor educaționale și a criteriilor de evaluare a calității educației.

Din punct de vedere procedural, menționează și C. Cucuș, toate metodele didactice pot fi aplicate în formarea estetică, desigur adecvate și „umplute” cu elemente de conținut specifice. În același timp, pot fi derulate proceduri și instrumente evaluative, care să stimuleze activismul și bucuria exprimării, prin intermediul limbajului artistic și care să aibă drept referențial acțiuni și conduite executive sau rezultate practice, concrete [2, p.208].

Sistemul de educație trebuie să acorde mai multă atenție formării limbajului artistic și culturii artistic-estetice a elevilor, deoarece personalitatea umană actuală trebuie să fie nu numai bine informată, ci și frumos, armonios construită, pe baza elementelor de identitate național-universală, evitând astfel degradarea gustului elevilor pentru frumosul autentic, insensibilitatea lui la dimensiunea etică și estetică a propriului comportament, precum și evitarea apariției unor efecte dăunătoare la nivelul conturării personalității.

În concluzie, formarea unei personalități artistic-estetice integre necesită și implicarea domeniilor artistice, ceea ce presupune și o nouă abordare didactică a predării-învățării-evaluării artelor în învățământul formal, și nu numai. Educația artistică și estetică, prin urmare, inclusiv formarea la elevii claselor primare a elementelor culturii artistic-estetice, constă în dezvoltarea receptării-imaginației-

gândirii-creației artistice a educabililor, căci numai astfel copiii pot ajunge să aibă trăiri artistic-estetice, creându-și și o existență metafizică.

Competența de comunicare, incluzând aici și utilizarea limbajului artistic, reprezintă o categorie de competențe esențială, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Este un element cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe cheie.

Referințe bibliografice:

1. ACHIȚEI G., BREAZU M. ș. a. *Estetica*. București: Editura Academiei R.S.R., 1983.
2. CUCOȘ C. *Educația estetică*. Iași: Editura Polirom, Collegium, 2014.
3. JAUSS H.-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Editura Univers, 1983.
4. PÂSLARU VI. *Educație și identitate: termeni de referință*. Chișinău: Editura Știința, 2021.
5. PÂSLARU VI. *Gândind gândirea, Gândesc-mi firea: Educația pe scurt - idei, principii, sentințe*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2018.
6. PÂSLARU VI. The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics Arts. In: *Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education*. Vol.I./E.Railean, G. Walker, A. Elçi, J.Jackson (eds.). Information Science Reference, Pensilvania (USA): IGI Global, 2016, p. 65-92; În română și engleză: *Prolegomene pentru o didactică a artei*, Chișinău: Editura Prolibra, 2017.
7. SAMOIL N. *Limbajul artistic și alte limbaje funcționale*. In: *Analele Științifice ale Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI al RM*.
8. GANĂ G.. Cuvânt înainte. In: T.VIANU, *Estetica*. București: Orizonturi, 2010.432p.ISBN 978-973-915-471-0.
9. Disponibil:<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
10. Disponibil:<https://creative-generation.org/blog-1/frankfurt-declaration-released>
11. Disponibil:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ELEVILOR LA DISCIPLINA DEZVOLTARE PERSONALĂ

Nelea GLOBU,

doctor, lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0001-9464-5085

Abstract: *This article aims to answer some questions such as: what is the counseling and guidance of students in school discipline Personal development, what is the purpose of counseling, what are the types and principles of counseling, what skills should have a teacher-counselor and what methods to use in achieving the intended purpose?*

We argue that the main task of the teacher-counselor is to help students go through the steps of an awareness, clarification, evaluation and updating of the personal value system. The success of counseling is ensured by the active and responsible involvement of both parties based on mutual respect and trust.

Keywords: *counseling, guidance, personal development, principles, skills.*

Introducerea disciplinei *Dezvoltare personală* în curricula, aria curriculară „Consiliere și orientare”, a intensificat rolul *de consilier* al învățătorului. Deși nu e un rol nou, dar diferit de cel anterior. Disciplina este concepută în vederea dezvoltării armonioase a elevului, a stării lui de bine și a calității de viață, asigurării unei vieți de calitate pe toate dimensiunile ei: *cognitivă, socio-emoțională, spirituală și fizică*.

În ce constă consilierea și orientarea elevilor în cadrul disciplinei de Dezvoltare personală?

Dicționarul explicativ al limbii române definește *consilierea* ca fiind un proces *de sfătuire* [9]. Cercetătorii J. W. Gustad, C. Enăchescu consideră consilierea ca fiind un proces de *orientare – învățare*, care se desfășoară în spațiul realității create între două persoane, cuplu în care sfătuitorul cu competență în probleme psihologice, oferă clientului său metode adecvate nevoilor acestuia în raport cu contextul evenimentelor vieții, stabilindu-se, în acest fel, un program personal de depășire a dificultăților [5].

Consilierea este o relație de colaborare în care o persoană specializată asistă subiectul în ameliorarea problemei cu care se confruntă și în îmbunătățirea abilităților de rezolvare de probleme și de luare a deciziilor. Relația dintre ei este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă [1].

„*Consilierea psihopedagogică*, numită și *educațională*, potrivit cercetătorului I. Al. Dumitru, **are ca scop** să învețe omul a dobândi deprinderi de viață sănătoase, pentru a atinge un nivel optim de funcționare a propriei personalități” (cunoașterea de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală, tehnici de învățare eficientă, atitudini creative) [4].

Consilierea educațională, după Inskipp F. și John H., este „o cale de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane, pentru ca aceasta să fie ajutată să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul în direcția câștigării unei înțelegeri de sine mai clare și pentru a învăța să găsească și să utilizeze părțile sale mai tari/ resursele, astfel încât să se poată confrunta cu viața mai eficient, luând decizii adecvate și acționând corespunzător [idem].

Orientarea este ansamblul acțiunilor opționale și consultative prin modalități psihologice și pedagogice, generale și speciale, destinate să sprijine elevul psihologic, moral, informațional în vederea alegerii unor opțiuni adecvate [2, pag 10].

Consilierea **NU este** oferirea de sfaturi; conversație obișnuită, fără nici un obiectiv; proces de manipulare a consiliaților; formă de tratament pentru bolile mentale, susține Ivey.

Tipuri de consiliere:

- *informațională*: oferirea de informații pe domenii / teme specifice educaționale: repere psihoeducaționale pentru sănătatea mentală, emoțională, fizică, socială și spirituală a copiilor și adolescenților;

- *de dezvoltare personală*: formarea de abilități și atitudini care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine;

- *suportivă*: oferirea de suport emoțional, apreciativ și material /vocațională; dezvoltarea capacității de planificare a carierei de criză; asistarea psihologică a persoanelor în dificultate pastorală; consiliere din perspectivă religioasă [1, pag.6].

Sintetizând definițiile conceptului de consiliere, ne dăm seama că și consilierea este un proces complex, care invocă o gamă largă de acțiuni / interacțiuni de sprijin și îngrijire: *mentorare, orientare-învățare, sinergie, interrelaționare, consiliere, cooperare și colaborare, implicare, participare, comunicare, dialog*. Consilierea este o activitate proiectată și se realizează în cadrul orelor de dezvoltare personală și management al clasei de elevi .

Consilierea și orientarea în cadrul disciplinei de Dezvoltare personală presupune elemente de consiliere *vocațională, suportivă, de dezvoltare personală sau informațională*, în contextul celor patru dimensiuni: **fizic, mental, emoțional și spiritual** (cum să evolueze, cum să se adapteze, cum să-și crească imaginea de sine, cum să controleze emoțiile, cum să ducă un mod de viață sănătos, cum să-și dezvolte atenția și responsabilitatea, cum să relaționeze cu colegii și ceilalți, cum să fie tolerant, curajos, flexibil, cum să-și păstreze sănătatea și energia corpului etc.).

1. **Fizic**. Consiliere și orientare a elevilor privind atenția și îngrijirea pentru a rămâne în formă, sănătoși și plini de energie (regimul alimentar, odihna, exercițiul fizic). Organizația Mondială a Sănătății definea sănătatea drept „*acea stare de bine fizic, mental și social, iar nu doar absența bolii*”. E cert că nivelul energetic al corpului fizic va influența, la rândul său, celelalte aspecte.

2. **Emoțional**. Consiliere și orientare în gestionarea sentimentelor și emoțiilor pe care le trăim. Modul în care reacționăm la diverse situații zilnice poate fi modificat. Putem alege să ne irităm, frustrăm, înjurăm, atacăm sau analizăm, alegem să fim obiectivi și neutri, să zămbim, râdem, să ne destindem.

3. **Mental**. De planul mental țin abilități, precum concentrarea, memoria, gândirea, viteza de reacție, atenția, luarea deciziilor, flexibilitatea etc. Toate aceste componente trebuie antrenate cu regularitate și integral prin variate activități de învățare, joc, exerciții și tehnici.

4. **Spiritual**. Spiritul este partea cea mai profundă a noastră, imaterială, parte pe care obișnuim să o acoperim de raționamente, sentimente, reguli sociale și multe altele, prin meditație, dezvoltarea intuiției. Gary Klein, psiholog care a studiat modul în care oamenii iau decizii în momentele de viață și de moarte, folosind intuiția, descrie pe larg aceste aspecte în cartea sa „The Power of Intuition: How to Use Your Gut Feelings to Make Better Decisions at Work”. Concluzia sa este că elementul de bază care favorizează dezvoltarea intuiției și a corectitudinii deciziilor luate intuitiv este experiența [1].

În acest context, misiunea învățătorului constă în a descoperi și oferi instrumentele necesare pentru dezvoltarea personală a elevilor, a le cultiva abilități utile pentru viață:

- *abilitățile cognitive*: de a învăța să învețe, de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică și metacognitivă;
- *abilitățile sociale*: de comunicare și cooperare, interpersonale și empatia;

- *abilitățile de autoconștientizare*: autocunoaștere, autoresponsabilitatea, luarea deciziilor și autoreflexia;

- *abilitățile de reglare emoțională*: gestionarea sentimentelor, gestionarea stresului și soluționarea conflictelor [6, pag 172-173].

În consilierea dezvoltării personale a elevilor se cere *respectarea principiilor psihologiei umaniste*, pe care se bazează învățământul modern, centrat pe elev, în vederea formării încrederii în sine, stimei de sine, după cum urmează:

- Fiecare elev este unic și are o individualitate proprie;
- Fiecare elev dorește să se simtă respectat;
- Nu pretinde atitudini și comportamente similare din partea elevilor;
- Respectă diferențele individuale;
- Încurajează diversitatea;
- Nu generalizează comportamentele prin etichete personale și caracterizări globale ale persoanei;
- Evaluează doar comportamentul specific;
- Exprimă deschis încrederea în capacitatea de schimbare pozitivă;
- Nu face economie în aprecieri pozitive referitoare la comportamentele elevilor;
- Subliniază rolul stimei de sine ca premisă în dezvoltarea personală;
- Recunoaște rolul esențial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mintală și emoțională [1].

Potrivt A Băban, principala sarcină a învățătorului-consilier este de a ajuta elevii să parcurgă pașii unui demers de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului personal de valori [ibidem].

În acest context, menționăm importanța *abilităților consilierului*, precum: ascultarea activă (concordanța între limbajul verbal și nonverbal, folosirea răspunsului minimal, reflectarea sentimentelor, parafrizarea, sumarizarea, formularea întrebărilor), observarea, focalizarea, confruntarea și furnizarea de informații. Piramida abilităților consilierului [7, pag.10], figura 1, denotă și pașii de realizare a consilierii, care se finalizează cu dobândirea unui stil personal în acest domeniu.



Figura 1. Piramida abilităților în consiliere

Metode și tehnici de lucru în consiliere: asaltul de idei, dezbateri, exersarea, problematizarea, jocul de rol, activități de organizare, de relaxare, exerciții de învățare, vizionare de filme și comentarea lor, situații de problemă, reflecția, argumentarea, comentarea unor imagini și texte, fișe și scale de autoevaluare, realizarea de colaje, afișe/spoturi, portofolii, studii de caz etc.

Menționăm **autorefecția** ca tehnică de lucru, care este cheia dezvoltării personale. Puterea întrebărilor de tipul: *Ce ar fi dacă...? Cum ar fi dacă...? De ce ar fi...?* dezvoltă gândirea de ordin superior și metacogniția, ajutându-l pe elev să se descopere pe sine. Structura de bază a autorefecției include *operații didactice* (utilizarea unor metode ca exercițiul, experimentul, problematizarea, demonstrarea etc.) și *psihologice* (de „cugetare cu sinele”, realizate la nivel de analiză, sinteză, generalizare, comparație, clasificare, concretizare logică).

În tabelul de mai jos, în baza cercetărilor realizate de Z. Micleusanu și L.Cuznetov [8], propunem *metodologii de realizare a activităților de consiliere educațională* în raport cu tipul și scopul scontat.

Tabelul 1. Metodologii de realizare a activităților de consiliere educațională în raport cu tipul și scopul scontat.

Activitatea de consiliere educațională poate include:	Metodologii de realizare
• <i>variate aspecte psihologice:</i> distres, conflict interior, crize de vârstă etc. (formarea convingerilor, atitudinilor)	Metode de convingere directă și indirectă - exemplul, exercițiul, autorefecția, negocierea, problematizarea, studiul de caz, jocul de rol, experimentul, observarea etc., metode de persuasiune - sugestia, recomandarea, critica, lauda, complementul etc.

• <i>variate aspecte de formare, educative:</i> necesități de optimizare a procesului de autoformare/ autoeducare; organizare a unui regim de pregătire pentru examen etc.	Conținuturi de analiză, de sistematizare, de prezentare, de sintetizare, de elaborare, de construire, de organizare, de ordonare, de creare, de autoevaluare, de autorefecție, de problematizare etc.; Activități individuale și de grup; Jocul ca metodă didactică, jocul de rol; Metode didactice clasice (comunicarea, conversația, explicația, expunerea, dialogul, convingerea ca metodă de asigurare a respectării normelor de conduită etc.) Metode interactive (Explozia stelară, Harta conceptuală, Harta minții, Clusteringul, Bulgărele de zăpadă, Acvariul, Diagrama Venn, Graficul T etc.)
• <i>variate aspecte de relaxare:</i> pentru a fi în stare să-și revigoreze forțele psihice și fizice	Jocul, excursia, concursul, pauza dinamică, lectura, audierea muzicii, filmulețul, desene animate etc.

Menționăm: consilierea **NU este** oferirea de sfaturi, conversație obișnuită, fără nici un obiectiv, ci o activitate intenționată și proiectată într-un cadru de învățare **socioconstructivist**.

Învățătorul - consilier e cel care inspiră, comunică sincer, autentic, transparent, care parcurge împreună cu elevul un itinerar de dezvoltare, prin exemple personale, fie despre cum a aplicat acea idee și a avut rezultate, fie despre cum nu a aplicat-o și a eșuat, care convinge că eșecul e o lecție, o experiență și pentru orice situație dificilă există o soluție, totul depinde de EL - elevul.

Importanța factorului de consiliere și orientare în acest context ar elimina un set de efecte ulterioare, precum: „*efectul dominoului*” (când un eveniment declanșează un lanț de evenimente similare), *efectul „bulgărului de zăpadă”* (proces care, pornind de la o stare inițială cu o semnificație redusă, atrage și construiește împreună cu alte elemente, crescând în viitor mai mare ca anvergură), *efectul fluture* (formare a unui uragan care este condiționat de faptul dacă un fluture îndepărtat a bătut sau nu din aripi în urmă cu mai multe săptămâni).

În concluzie, **succesul consilierii** este asigurat de implicarea activă și responsabilă a ambelor părți, bazată pe respect și încredere reciprocă. **Axarea pe principiile psihologiei umaniste** în consilierea dezvoltării personale a elevilor va favoriza rezultatele scontate, mai cu seamă în formarea încrederii în sine, stimei de sine.

Învățătorul-consilier are misiunea frumoasă și dificilă de a le cultiva elevilor abilități utile pentru viață, de a-i ajuta să parcurgă pașii unui traseu de conștientizare, responsabilizare, clarificare, autoevaluare și actualizare a sistemului personal de valori.

Referințe bibliografice:

1. BABAN A. *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Editura „Ardealul”, 2001.
<https://ru.scribd.com/doc/27976531/Adriana-Baban-Consiliere-Educatinala>

2. BOLBOCEANU A. *Consiliere psihologică pentru dezvoltare și orientare în careră*. IȘE, 2015, 92 p.
3. COTOEANU I., SECHE L. ș.a. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Editura Univers enciclopedic, 1998.
4. DUMITRU ION AL. *Consiliere psihopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 2008.
5. ENĂCHESCU C. *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*. Iași: Editura Polirom, 2003.
6. GLOBU N. *Consilierea elevilor în cadrul disciplinei Dezvoltare Personală*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „EDUCAȚIA: FACTOR PRIMORDIAL ÎN DEZVOLTAREA SOCIETĂȚII, IȘE, p.171-175.
7. GRECULEAC A., SALCIUC L, ERHAN M. *Consiliere pentru dezvoltare personală: curs pentru adulți cu elemente interdisciplinare de teorie și practică*. Suceava: Editura George Tofan, 2016,
8. MICLEUSANU Z., CUZNETOV L. *Bazele consilierii*. Ghid metodologic. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/Cuznetov%2C%20Larisa.%20Micleusanu%2C%20Zinaida.Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
9. <https://www.google.com/search?q=consiliere&rlz=1C1CHBD>

ABORDĂRI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ (5-6 ANI)

Nina PETROVSKI,

doctor habilitat, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Liliana Maria DAVIDESCU,

doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-6962-5020

Abstract: *This article reflects the benchmarks for the development of social skills in preschoolers aged 5-6. The concepts of competence, social competence, subdomains of social competence are analyzed as: adaptive behavior, social skills, full acceptance and the characteristic of the components of social competence.*

Keywords: *competence, social competence, subdomains of social competence, social communication, adaptive behavior, integrated acceptance, etc.*

Termenul *competență* se referă la obținerea unui grad de integrare a abilităților și a obiectivelor sociale mai larg, de care are nevoie fiecare individ.

Un fapt inedit în definirea conceptelor componentelor competenței este utilizarea, de către Paul Popescu Neveanu, în 1978, a termenului de *skill*, un concept atât de modern la etapa actuală și care relevă capacitatea de sinteză și viziune a psihologului roman [7]. Cu toate acestea, interesant este că Neveanu nu include termenul de competență în inventarul de definire.

Ulterior, în 1988, psihologul argumentează că *termenul de competență* face referire la atingerea performanței, dar literatura de specialitate din România nu delimitează dacă se face referire la optim de performanță (ceea ce presupune mediocritate) sau excelență în performanță (ceea ce implică eficacitatea).

Alte definiții date în literatura de specialitate ale *conceptului de competență* (implicit de competență socială) nu prezintă profunzime nici din perspectivă filozofico-dialectală, nici a conținutului lingvistic, ele scăpând din text problematica supusă atenției specialiștilor din domeniul psihologiei de către Neveanu.

Din perspectivă socială, Robu V. susține că ea „*este capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune*”. Definiția propusă face confuzie între termenul de capacitate și competență în contextul în care literatura de specialitate și-a asumat definirea propusă în 1978 a conceptului de capacitate și, totodată, literatura de specialitate consideră oportună delimitarea conceptuală între capacitate și competență.

U. Șchiopu și S. Chelcea (1997, 1998) definesc competența ca „*un produs al cunoștințelor, aptitudinilor, deprinderilor, priceperilor, capacităților, abilităților, trăsăturilor temperamentale – caracteriologice care conduc la performanță*” [9 apud 12]. Definiția este aberantă în contextul în care se expun o serie de termeni similari ca fiind elemente generatoare ale competenței în sensul performanței. De asemenea, autorul S. Chelcea (1998) descrie „*competența socială ca un tip de comportament ce conduce la performanță socială*” [12]. Atât în domeniul psihologiei, cât și în cel al sociologiei, în tipologiile asupra comportamentului nu se regăsește un „tip de comportament care să conducă la performanță socială”, cu excepția unei oarecare similarități cu comportamentul prosocial. Să înțelegem că se pune semnul egal între competența socială și comportamentul prosocial?

În opinia noastră, am putea defini *competența socială* ca un ansamblu conjugat de aptitudini, abilități și capacități în domeniul manifestărilor sociale ale unui subiect uman la nivelul de expectanță al celorlalți. Această definire oferă un nivel de etalonare în optim de competență și eficacitate, dar etalonul propus este subiectiv, nu respectă principiul normativității.

În decursul ultimelor decenii au fost elaborate și aprobate diverse programe de suport social și psihopedagogic, adresate copiilor, adolescenților și familiilor cu comportament asocial. Un accent deosebit al dezvoltării competențelor sociale este relatat în documentele de politici educaționale specifice educației timpurii, în special în cadrul *Curriculumului pentru educație timpurie* ce vizează domeniul *Eu, familia și societatea* și, respective, a dimensiunii *Educația pentru societate* [3,p.39]. Programele respective se bazează pe utilizarea celor mai diverse strategii și metode, însă ele nu aveau impactul așteptat pentru racordarea subiecților la imperativele societății moderne. Curriculum-ul dimensiunii respective se axează pe o nouă paradigmă a rezultatului programelor de dezvoltare/formare, termenul-cheie fiind competența – formațiune complexă, care integrează atitudinile, valorile, abilitățile, deprinderile, cunoștințele preșcolarilor printr-o abordare holistică. *Conceptul de competență*, așa cum este definit în prezentul Curriculum, vizează un sistem integrat de cunoștințe,

abilități, atitudini și valori achiziționate, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații [idem, p.9].

Totodată, vizează sfera comunicativă și de interrelaționare socială a individului – competențele sociale propriu-zise, preconizate ca rezultat scontat al programelor de sprijin socio-educational pentru preșcolari. Se pornește de la ideea că omul dispune de arsenalul necesar de deprinderi, abilități care să-i permită răspunsuri adecvate la exigențele societății și ale ambianței înconjurătoare în viața de zi cu zi, însă asemenea capacități solicită actualizare, dezvoltare, exersare în cadrul unor programe de formare special organizate cu destinarii lor.

Competența socială reprezintă capacitatea unui individ de a colabora, de a face apel la ajutorul altuia, de a transpune în cuvinte problemele sale, de a-și lua angajamente, de a-și ține promisiunile, de a se mobiliza și de a da dovadă de inițiativă [13].

Competența socială constă în abilitățile sociale, emoționale, cognitive și comportamentale, necesare pentru adaptarea socială de succes. Competența socială reflectă, totodată, o abilitate de înțelegere, din perspectiva altui individ, a unei situații, învățată din experiențe trecute și aplicată pentru schimbare în interacțiunile sociale. Competența socială este fundația pe care sunt construite așteptările pentru viitoarele interacțiuni cu alții, pe baza cărora indivizii dezvoltă percepții ale propriului comportament.

Astfel, competența socială cuprinde frecvent abilități:



Competență socială se referă la capacitatea unei persoane de a relaționa într-un mod adecvat cu alte persoane, de a avea capacitatea de a coopera și colabora în cadrul unui grup, precum și de a se face plăcut de ceilalți. Cercetările realizate de-a lungul timpului au arătat că șansele de a deveni un adult competent social cresc, dacă vârsta la care se începe educația din acest punct de vedere este mai mică.

Astfel, un copil de grădiniță, cu cât a reușit să relaționeze cu alte persoane, să coopereze și să colaboreze în cadrul jocului, a unor activități la grupă sau la clasă, se va descurca mai bine la activități similare, desfășurate în timpul școlii, la liceu, în grupul de prieteni, la locul de muncă și în societate.

Autorul Frank Gresham a identificat trei *subdomenii de competență socială*:

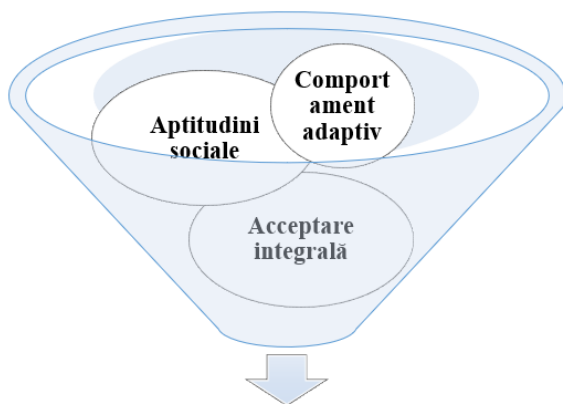


Figura 1. Subdomenii de competență socială

În acest context, au fost determinate diverse abordări:

- *Abordări și teorii* ce definesc competența socială bazată pe cât de popular este unul dintre subiecți. Cu cât este mai plăcut subiectul, cu atât este mai competent social.
- *Abordări ale abilităților sociale:* ele utilizează comportamentul ca orientare. Comportamentele ce demonstrează abilități sociale sunt compilate și sunt colectiv identificate ca competență socială.
- *Abordările relațiilor:* conform acestor abordări, competența socială este atribuită de calitatea unei relații a subiectului și de abilitatea acestuia de a forma relații. Competența depinde de abilitățile ambilor parteneri ai relației; un copil poate părea mai competent social dacă interacționează cu un partener abil social.
- *Abordarea funcțională:* este context-specifică și preocupată de identificarea obiectivelor și sarcinilor sociale. Această abordare se concentrează, de asemenea, asupra rezultatelor comportamentului social și proceselor care conduc la rezultatele respective. Modele de prelucrare a informațiilor de competențe sociale sunt importante aici și bazate pe ideea că competențele sociale rezultă din procesele cognitive sociale.

Din perspectivă psihologică *conceptul de competență* a fost introdus la sfârșitul anilor '60 de către psihologul american David McClelland, care susține că competența este caracterizată în plan profesional aproape de noțiunea de calificare [6, p. 16]. Deja spre sfârșitul anilor '80, acest concept se extinde în arealul european, unde sensurile lui variază și mai mult în dependență de câmpul utilizării, în special, la angajarea în câmpul muncii a persoanelor cu diverse deficiențe. Studiarea acestui concept se regăsește într-un șir de lucrări din diverse domenii, însă în domeniul științific *termenul de competență* a fost introdus de către V. Makelvil în anul 1982, incluzând cercul de probleme în care persoana posedă cunoștințe și experiență [idem, p.16-17]. Autorul susține că prezența unor competențe poate fi determinată doar observând comportamentul persoanelor.

Un șir de cercetători din Republica Moldova au studiat mai multe aspecte ale noțiunii de competență, cum ar fi: competența comunicativă și literară (M. Hadîrcă, 2005), competența profesională (V. Botnari, 2009), continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică (V. Mîslișchi, 2011), competența de cunoaștere științifică (I. Botgros, L. Franțuzan, 2012), competența investigațională (L. Sclifos, 2007), competența de comunicare asertivă (M. Ianioglo, 2013), competența pragmatică (N. Petrovski, 2013), competența socială (L. Pavlenko, 2015) etc.

Termenul de competență, în linii generale, denotă manifestarea vieții sociale a individului de azi. Pe cât de bine el va reuși să-și valorifice calitățile personale în situații concrete din orice domeniu, pe atât de facil se va adapta noilor condiții. Interacțiunile constructiviste cu cei din jur în diferite situații demonstrează relevanța socială a competenței, fapt ce marchează studierea acestui concept în domeniul psihologiei sociale, unde pentru prima dată s-a înrădăcinat datorită aportului de valoare al cercetătorului M. Argyle. Autorul a definit competența socială drept „pattern-uri ale comportamentului social care dau indivizi competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi” [apud 8, p. 74].

Conceptul de *competență socială* cuprinde construcții suplimentare, cum ar fi: *abilitățile sociale, comunicarea socială și comunicarea interpersonală*. De remarcat că inițial conceptul de competență socială a fost legat de sănătatea mintală, alimentând, astfel, cercetarea privind modul în care copii interacționează cu colegii lor în rezolvarea diverselor situații sociale [apud 10, p. 385-388].

În continuare menționăm aportul adus de mai mulți cercetători în definirea, caracterizarea, concretizarea aspectelor ce se referă la competența socială. Astfel, primele încercări de a defini *competența socială* au fost orientate spre comportamentul social, deseori suprapunând-se termenul de competență socială și cel de aptitudini sociale (Ashley și Taylor, 1983). Gesten susține că termenul de competență socială este „un termen mai general sau amplu care reprezintă o evaluare cumulativă a performanței într-o serie de situații interpersonale”, în timp ce aptitudinile sociale se referă la „structuri specifice de comportament observabil învățat, atât verbal, cât și nonverbal prin care îi influențăm pe ceilalți și încercăm să ne satisfacem nevoile” [apud 10, p. 385]. Cercetătorul francez J.-M. Dutrénit menționează rolul dezvoltării competențelor sociale, în special la persoanele cu dizabilități, care se integrează mai greu în viața cotidiană. Psihologii germani U. Phingsten, R. Hintesch explică conceptul de competență socială în raport cu personalitatea; R. Ullrich formulează caracteristicile persoanei social-competente; H. Shroder, M. Vorwerg consideră că structura competenței sociale este determinată de trăsături de personalitate, precum: comunicabilitatea, starea de pregătire pentru comunicare, puterea influenței, concepția Eu-lui, autorespectul [apud 6].

Această idee a fost dezvoltată și de cercetătorii români. Spre exemplu, M. Constatinescu definește conceptul dat „ca fiind abilitatea unei persoane de a-și stăpâni propriile emoții, de a nu se lamenta și de a fi capabil să-și argumenteze ideile, arta de

a asculta, de a rezolva conflicte și de a coopera” [2]. P. Iluț constată că competența socială este o „dimensiune fundamentală a succesului”, deoarece inițiind și practicând afaceri, individul vine mereu în contact cu noi situații și persoane [4, p.116], facilitând astfel sprijinul din partea familiei, prietenilor și colegilor [8, p. 49]. În același context, M. Caluschi face referire la opinia lui S. Marcus asupra competențelor sociale, care definește conceptul ca set de abilități „pe care indivizii le pot utiliza în scopul îmbunătățirii calității relațiilor interpersonale” [1 apud 6 p. 21].

Abordarea structurală a conceptului de competență din perspectiva psihologică vizează: *aptitudine, abilitate și capacitate*. Robu V. consideră că definirea conceptului de competență socială nu se poate realiza fără a face referiri la concepte „precum aptitudine, abilitate și capacitate. Astfel, autorul lasă să se înțeleagă că aptitudinea, abilitatea și capacitatea sunt componente ale competenței sociale din perspectiva psihologiei [8]. Paul Popescu-Neveanu (1978) definește conceptul de aptitudine ca „însușire sau sisteme de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate, posibilitatea de a acționa și a obține performanțe, factor al persoanei ce facilitează cunoașterea practica, elaborările tehnice, artistice și comunicarea” [7, p. 59].

Aptitudinea, în aprecierea lui H. Pieron (1968), desemnează „substratul constitutiv al unei capacități, care va depinde de dezvoltarea sa naturală prin exercițiu”. Astfel, se creionează o relație de interdependență între rolul constructiv/distructiv al aptitudinii prin exercițiu. Capacitatea este definită de Paul Popescu-Neveanu drept „sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care duc la acțiuni eficiente și de performanță. Capacitatea este întotdeauna demonstrată și demonstrabilă prin fapte, spre deosebire de aptitudine, care după un sens mai vechi, reprezintă numai un segment al capacităților, respectiv, însușirile potențiale ce urmează să fie puse în valoare”.

În acest context de definire, considerăm că este oportună identificarea unei relații de dependență a capacității de aptitudine în sensul în care capacitatea este un produs al aptitudinii, oricând demonstrabilă. Cu alte cuvinte, sintetizăm în următorii termeni: *capacitatea este un sistem de informații și componente fiziopsihice ce produce performanță prin activitate*.

U. Șchiopu (1997) consideră că abilitatea este sinonimă cu priceperea, dexteritatea, îndemânarea, dibăcia, iscusința. Paul Popescu-Neveanu atrage atenția: „a nu se confunda abilitatea cu deprinderea, bazându-se pe plasticitate neuropsihică, și a nu se reduce la cunoștințe, întrucât reprezintă o condiție pentru formarea și utilizarea optimă, în situații noi, a deprinderilor și cunoștințelor. În engleză termenul *skill* semnifică atât abilitatea, cât și aptitudinea” [idem, p.9].

Constantinescu este primul dintre autori care a impus conceptul și termenul ca atare în circuitul științelor socio-umane. Însă niciuna dintre referințele pe care le-am amintit nu vizează în mod explicit relațiile dintre competențele sociale pe care le posedă o persoană și factorii de personalitate care, alături de situațiile de viață, experiențele de învățare, influențele sociale, culturale, economice și politice, sunt

factori explicativi pentru diferențele interindividuale în ceea ce privește comportamentele pe care individul uman le manifestă în diverse contexte.

Psihologul englez M. Argyle (1998) a propus un model descriptiv și explicativ al competențelor sociale, în care diferențiază șapte componente, prezentate în figura 2.

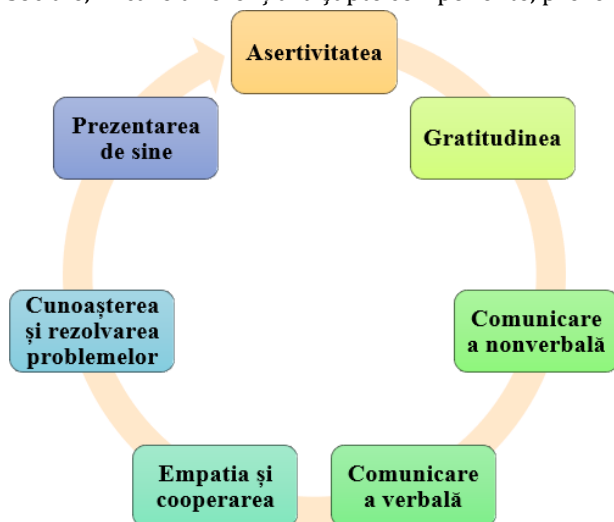


Figura 2. Componentele competențelor sociale [adaptat apud 5]

- *Asertivitatea* reprezintă „susținerea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și credințelor proprii, într-un mod direct, onest și potrivit, fără a viola drepturile altei persoane” [7, p. 78].
- *Gratiutudinea și sprijinul* sunt cheia prieteniei și atracției interpersonale ca răspuns a trei nevoi fundamentale pe care toți oamenii le au: acceptarea, aprobarea și aprecierea. Sprijinul constă în „susținerea celorlalți într-o situație sau relație” [2]. În opinia lui Constantinescu, „gratiutudinea și sprijinul constituie o abilitate socială deosebită, necesară în educația copiilor în general, și a copiilor incorigibili sau incontrollabili, în special” [idem]. În opinia lui Paul Popescu-Neveanu, gratiutudinea se definește ca „sentimentul de atașament, îndatorire și bunăvoință față de o persoană care te-a ajutat, ți-a făcut mult bine” [7, p. 302].
- *Comunicarea nonverbală* se referă la gesturi, expresii faciale, tonul vocii, contactul vizual, limbajul corpului, postura și alte moduri în care oamenii pot comunica fără a folosi cuvinte.
- *Comunicarea verbală* este surprinsă dintr-o amplă perspectivă în literatura de specialitate și, în sinteză, reprezintă procesul de schimb de informații utilizând vorbe. Poate fi sau nu mediată de tehnică analogică sau digitală, directă sau indirectă, mijlocită prin aparate specifice. Acesta are un conținut informațional privind date, sentimente, opinii etc. Sunt cazuri când, prin intervenția *selfului social*, conținutul informațional emis prin vorbe este în disonanță mai mare sau mai mică cu realitatea.

- *Empatia și cooperarea* sunt componente importante în interacțiunea dintre indivizi. Astfel, David (2006) spune că empatia se referă la faptul că celălalt „*înțelege cele comunicate ca și cum ar fi în locul acestuia, ca și cum ar fi acesta, fără a se identifica cu acesta*”. Empatia generează încredere reciprocă, oferind un cadru interpersonal cald, tolerant și înțelegător. În opinia lui Paul Popescu-Neveanu empatia este „*un proces complex de trăiri conștient/ inconștient*” [7, p. 233].
- *Cunoașterea și rezolvarea problemelor.*
- *Prezentarea de sine* [12].

Autorul englez considera competențele sociale ca fiind dobândite în cursul experiențelor din viața de familie (deci, prin educație), prin interacțiunile din cadrul grupurilor informale de prieteni și, mai târziu, prin interacțiunile prilejuite de activitatea profesională în diverse organizații [11].

În urma analizei conceptului de competență socială, menționăm că aceasta prezintă un fenomen psihosocial ce reflectă o achiziție psihică căpătată de individ în procesul socializării cu ajutorul căreia acesta poate să îndeplinească câteva funcții:

- să aleagă modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune;
- să regleze adaptarea la medii sociale noi;
- să producă influență social dezirabilă asupra altor persoane;
- să exprime individualitatea;
- să determine nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium;
- să aducă performanțe sociale;
- să asigure interacțiunea persoanelor între ele;
- să faciliteze relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare.

Personalitatea, ca ființă socială prin excelență, nu poate exista decât în cadrul relațiilor sociale, iar ansamblul acestor relații sociale, așa cum a fost preluat, interiorizat și sedimentat de către fiecare individ în parte, constituie însăși „esența personalității”. Calitatea personalității depinde de calitatea relațiilor sociale, de aceea dezvoltarea competențelor sociale devine una din prioritățile educaționale moderne.

Referințe bibliografice:

1. CALUSCHI M. *Competențele sociale*. In: Probleme de psihologie socială, Iași: Editura „Cantes”, 2021.
2. CONSTANTINESCU M. *Competența socială și competența profesională*. București: Editura Economica, 2004. 350 p.
3. CRUDU V., CUTASEVICI A. (coord) ș.a. *Curriculumul pentru educația timpurie*. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2019.
4. ILUȚ P. *Psihologie socială și psihosociologie. Teme curente și noi viziuni*. Iași: Editura Polirom, 2009. 596 p.
5. MOSCOVICI S. (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura Polirom, 1992.
6. PAVLENKO L. *Particularitățile psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză*. Teza de dr. Chișinău, 2015. 228 p.

7. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 784 p.
8. ROBU V. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: Petre Andrei LUMEN, 2011. 155 p.
9. ȘCHIOPU U., VERZA E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 510 p.
10. ȚĂRNĂ E. *Competența socială - proprietate fundamentală în educația modernă*. In: Educație pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 18-19 octombrie 2013. IȘE, Chișinău, p. 385-388
11. <https://iteach.ro/experiencedidactice/copilul-cu-asperger-slabe-competente-sociale>
12. <https://iteach.ro/experiencedidactice/conceptul-de-competenta-sociala>
13. https://ro.wikipedia.org/wiki/Competența_socială

SPECIFICUL EVALUĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Nadejda BARALIUC,
doctor în pedagogie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID 0000-0001-7478-9583

Abstract: *The article reflects the indispensable component of the learning process, the evaluation. Preschool assessment evaluation is specific to the integrated approach of the curriculum at the stage of preschool education requires modern assessment such as: systematic observation of the child's behavior in schools, self-assessment, etc. The concept that integrates preschool assessment is the holistic development of the child and the child-centered approach.*

Keywords: *Assessment, self-assessment, preschool education, integrated curriculum, methods, holistic development, socio-emotional development, cognitive development, physical development, observation.*

Evaluarea în învățământul preșcolar este un proces complex, integrat în demersul educațional în ansamblul. Preșcolarul este personalitate în devenire la această etapă a învățământului, de aici toate componentele evaluării, derivă din finalitățile învățământului preșcolar, din funcțiile acestuia, din obiectivele educaționale etc.

Evaluarea reprezintă o componentă inseparabilă a procesului de învățare realizat de preșcolar. Abordarea integrată a curriculumului la treapta învățământului preșcolar impune metode moderne de evaluare cum sunt: observarea sistematică a comportamentului copilului preponderent componenta relaționare și acțiune, autoevaluarea etc. Experiențele de învățare și competențele dezvoltate în contexte formale, nonformale și informale sunt valorificate în procesul de evaluare.

Activitățile din grădiniță au predominant un caracter formativ, educativ, cu finalități pe termen lung, într-o viziune de construcție pas cu pas, în strânsă colaborare cu alți factori (familie, societate, media, școală). Evaluările inițială, continuă sau formativă și sumativă, au ca scop cunoașterea și dezvoltarea holistică a individualității preșcolarului. Vârsta copiilor nu permite evaluări cu diagnostic precis, cu trasarea unor viitoare evoluții și cu certitudini în privința drumului pe care-l vor parcurge. Prin

urmăre, evaluarea preșcolarilor este destul de dificilă și permite doar prognoze pe termen scurt (de exemplu, evaluarea capacității de debut școlar) [10, p. 96]. Pe de altă parte, frecventarea grădiniței nu este obligatorie până în grupa pregătitoare, prin urmare există probabilitatea, în cazul unor copii, realizarea unui program educațional incoerent și nesistematic. Drept urmare, și evaluarea poate fi uneori incompletă, iar unele rezultate apar mai târziu, în școală sau la finele ei.

În învățământul preșcolar evaluare are particularități. Conceptul care integrează evaluarea preșcolarului îl constituie dezvoltare holistică a copilului și abordarea centrată pe copil. Curriculumul pentru educație timpurie, evidențiază importanța dezvoltării și învățării, pregătirea copilului pentru școală și pentru viață include nu doar competențele academice, ci, în aceeași măsură, capacități, deprinderi, abilități, atitudini care duc la dezvoltarea socioemoțională, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea fizică a preșcolarului. Abordarea curriculumului din perspectiva dezvoltării holistice include toate aspectele importante ale dezvoltării integrale a personalității copilului, în acord cu particularitățile sale de vârstă și individuale: a conviețui și a lucra împreună sau alături de alții; a gestiona emoții (socio-emoțională); a accepta diversitatea; toleranță; dezvoltarea fizică, cognitivă și a limbajului; sănătate; alimentație sănătoasă etc.).

Drept urmare, și evaluarea trebuie să se axeze pe structura și caracteristicile Curriculumul pentru educație timpurie. Standardele curriculare reprezentate de competențe specifice, unități de competență, exemple de activități de învățare și indicatori din Standarde de Învățare și Dezvoltare a Copilului de la naștere până la 7 ani.

Pilonii principali ai demersului de construcție a profilului de educație în învățământul preșcolar sunt următorii:

- a) domenii de activitate;
- b) competențele specifice;
- c) unități de competență;
- d) conținuturile educaționale;
- e) temele globale.

Domeniile de activitate educația timpurie se bazează pe o abordare holistică, care vizează interconexiunea dintre domeniile de activitate și domeniile de dezvoltare a copilului. Astfel, domeniile de dezvoltare din Standarde de Învățare și Dezvoltare a Copilului de la naștere până la 7 ani își găsesc corespondența în domeniile de activitate stabilite în Curriculumul pentru educație timpurie. Acestea servesc la atingerea indicatorilor dezvoltării copilului. Cele cinci domenii de activitate sunt:

- a) Sănătate și motricitate;
- b) Eu, familia și societatea;
- c) Limbaj și comunicare;
- d) Științe și tehnologii;
- e) Arte.

Competențele specifice reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini pe care fiecare domeniu de activitate le creează și le dezvoltă pe

întreaga perioadă a educației timpurii. [7, p. 22] *Unități de competență* sunt formulate pentru fiecare competență specifică, pentru fiecare domeniu de activitate și dimensiune în parte.

Conținuturile educaționale sunt considerate mijloace prin care se urmărește atingerea competențelor: competente specifice, unități de competență și obiective operaționale propuse drept intermediari în procesul de formare și dezvoltare la copii a unui sistem de competențe. Proiectarea didactică reflectă coerența modului în care competențele, conținuturile se corelează pe o durată mai mare de timp, atât pe orizontală (în cadrul unei zile de lucru), cât și pe verticală (pe parcursul unei săptămâni, al unei luni etc.), asigurând un continuum al acțiunii cadrului didactic în scopul stimulării dezvoltării copilului [7, p. 27].

Temele globale

Cele patru teme globale sunt:

- a) Eu și corpul meu;
- b) Eu ca personalitate;
- c) Eu și ceilalți;
- d) Eu și lumea înconjurătoare.

În evaluarea preșcolarilor trebuie să ținem cont de cele două funcții majore ale grădiniței, care înglobează în sine două perioade importante în dezvoltarea copilului și anume:

- a) 3-5 ani, când funcția dominantă a grădiniței este aceea de socializare a copilului (colaborare, cooperare, negociere, luarea deciziilor în comun etc.) și obținerea treptată a unei autonomii personale;
- b) 5-6 ani, când accentul se va deplasa spre pregătirea copilului pentru școală și pentru viața socială în afara grădiniței [8, p. 556].

Evaluarea în grădiniță este un proces complex, integrat structural și funcțional în procesul educațional. Evaluarea preșcolarilor este dificilă, permite prognoze pe termen scurt și necesită prudență. Pentru a asigura continuitate, unitate și consecvență evaluarea trebuie să se realizeze integral și în etape succesive, iar concluziile trebuie să fie formulate cu precauție [2]. Într-un studiu publicat în urmă cu câteva decenii, dar important și în prezent, făcând o analiză aprofundată celor mai semnificative cercetări în domeniul testării inteligenței, formulează: Inteligența este o funcție în dezvoltare și stabilitatea inteligenței măsurate crește odată cu vârsta, cam 50% din dezvoltarea inteligenței are loc până la împlinirea vârstei de 4 ani, 30% între 4 și 8 ani și cam 20% între 8 și 17 ani. Totuși se poate constata o creștere lentă care poate merge până la vârsta de 50 de ani. Este foarte posibil ca o creștere a curbei inteligenței între 17 și 50 de ani să fie mai degrabă o funcție a mediului în care trăiește individul, decât o consecință a proceselor biologice și maturationale. Aceste rezultate explică fără dubiu că o singură măsurare a inteligenței generale efectuată la o vârstă timpurie nu poate constitui o bază solidă pentru a lua decizii de lungă durată în legătură cu un individ” [3, p. 13].

Grădinița are datoria de a evalua preșcolarii, de a-i verifica pe toți, „cu ajutorul instrumentelor științifice de măsurare, adică cu ajutorul unor teste de inteligență și

creativitate”, Orice test își are limitele vizibile (...). Cu toate acestea susținem ferm că un instrument chiar imperfect, dar cu limite științific precizate este de preferat unui empirism sau impresionism, care, pe lângă faptul că poate distruge valori potențiale, creează inechități sociale și chiar focare de disfuncții sociale nepermise [3, p. 19].

Cert este faptul că la treapta primară, datorită activității educaționale din grădiniță, copilul trebuie să dețină un anumit volum de competențe exprimate prin maturitate școlară. Conform normativelor în vigoare pentru cele cinci domenii de activitate sunt menționate următoarele dimensiuni: „educația pentru sănătate” și „dezvoltare fizică”; „dezvoltare personală și Educația pentru societate”; „educația pentru limbaj și comunicare”; „formarea reprezentărilor elementare matematice”; „educația pentru mediu” și educația digitală”; „educația plastică” și educația muzicală”.

Obiectul evaluării inițiale este reprezentat de competențele care sunt considerate premise în asimilarea noilor conținuturi și formarea altor competențe. În cadrul inițial nu se apreciază performanțele globale ale preșcolarilor, ci se urmărește cunoașterea potențialului de învățare și a premiselor cognitive și atitudinale necesare bunei integrări în activitatea următoare.

Obiectul evaluării continue rezultă din documentele curriculare care stau la baza activității cadrului didactic. Evaluarea continuă se manifestă în toate activitățile derulate, de la observarea continuă a comportamentului copiilor, a reacțiilor pe care le au la diverse solicitări, a semnalării progreselor pe care le înregistrează prin rezolvarea unor sarcini cu un grad ridicat de dificultate până la recompensarea succeselor pe care copiii le obțin.

Obiectul evaluării sumative/cumulative vizează rezultatele învățării pe parcursul învățământului preșcolar. Rezultatele obținute pot fi tratate ca o contribuție a învățământului preșcolar și a celorlalte influențe educaționale formale sau nonformale. În dependență de cele constatate, se adaptează programe educaționale pentru a conduce la creșterea performanței copiilor.

Partea cea mai voluminoasă a activității este realizată în centre unde de fapt și are loc evaluarea preșcolarilor.

În centrele de activitate preșcolarii sunt evaluați încontinuu. Educatoarea împreună cu copiii discută modalitățile de rezolvare a sarcinilor de lucru, apoi urmează evaluarea individuală, care trebuie să valorifice punctele forte ale fiecărui copil, în loc să îi sancționeze erorile și lipsurile, trebuie să îi furnizeze cadrului didactic datele necesare pentru a putea decide ce și cum trebuie predat, trebuie să fie multidimensională (să vizeze dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială), să fie corect înțeleasă de copil, să includă rezultatele colaborării dintre educatori și copil [1, p. 283]. Educatorul corectează munca individuală împreună cu fiecare copil în parte. Dacă găsește greșeli, acestea se subliniază cu cerneală albastră sau cu creionul, lăsându-l pe copil să se corecteze singur. Nu se folosește cerneala roșie deoarece caietele trebuie să conțină munca elevului, și nu corecturile pedagogului.

Evaluarea în centrele de activitate cuprinde toate formele și metodele de evaluare, în funcție de tipul și scenariul activității. Se pune însă accent pe observarea activității și a comportamentului copilului. În cadrul activităților zilnice din centre, educatoarea adună mai multe informații importante prin observarea sistematică a

copilului și consemnarea riguroasă a acestora. Observarea este un proces continuu. Observațiile pot fi libere, spontane, dar de cele mai multe ori observațiile sunt precise și sunt riguros consemnate în caietul de observații/de evaluare, indicând gradul în care un copil și-a însușit o competență specifică. Pentru înregistrarea observațiilor se utilizează mai multe instrumente pedagogice, cum ar fi: liste de verificare, registre de inventar, înregistrări audio ale citirii cu voce tare, fotografii ilustrând diferite proiecte și activități, convorbiri între educator și copil etc. Observațiile pot fi consemnate în timpul derulării activităților la centre, la scaunul autorului sau în timpul discuțiilor individuale. Pentru a obține o imagine exactă, corectă și reprezentativă a capacităților și progresului unui copil, procesul de evaluare trebuie să fie continuu, temeinic și desfășurat pe parcursul tuturor activităților la centre. Aceste informații constituie o bază importantă pentru formarea unor judecăți de valoare privind randamentul, efortul și modalitățile viitoare de pregătire care pot optimiza învățarea [4, p. 180].

Observările copiilor realizate în centrele de activitate, a modului lor de implicare în toate activitățile din ziua respectivă, a comportamentului acestora în relațiile cu ceilalți îi ajută pe educatori în colectarea sistematică a informațiilor despre fiecare copil în parte. Sarcinile de lucru sunt cerințe scrise formulate de educator, pe care copilul le rezolvă în mod independent sau în echipă, în funcție de caz. Cerințele pot cuprinde sarcini diferențiate, în conformitate cu capacitățile individuale ale copilului, astfel încât toți să poată realiza sarcina primită. Copiii cu un ritm de lucru mai rapid au permanent sarcini de lucru suplimentare, marcate, de exemplu, cu un simbol sau scrise cu o altă culoare, copiii care necesită sprijin în învățare primesc sarcini cu grad de dificultate mai scăzut, adaptate obiectivelor vizate și sunt încurajați să colaboreze unii cu alții în rezolvarea acestora. Prezența educatoarei în imediata apropiere a centrului de activitate reprezintă un factor important de mobilizare și încredere pentru copil.

În cadrul activităților pe centre, educatorul este interesat de observarea realizării sarcinilor de lucru și de comportamentul copiilor. Aproape de finalul activității la un centru, copiii discută cu educatorul despre modul în care s-a lucrat și despre corectitudinea soluțiilor oferite. În ultima etapă, cadrul didactic apreciază activitatea desfășurată de fiecare copil în parte și de întregul grup. La sfârșitul activităților pe centre, când toți copiii și-au finalizat lucrările, prezintă în fața tuturor soluțiile, observațiile și recomandările asupra realizării sarcinilor de lucru. Se fac aprecieri sincere, corecte, critice și autocritice, iar ceilalți copii intervin cu întrebări sau aduc completări la cele prezentate.

Am arătat că evaluarea activităților desfășurate în centre este o etapă care nu lipsește niciodată din agenda zilei. Acest moment specific (cuprins între 30 de minute și o oră) face posibilă autoevaluarea zilnică a copilului. În cadrul acestei activități, copiii, aranjați în semicerc în locul de întâlnire al grupului, prezintă pe rând, de pe „scaunul autorului”, rezultatele muncii lor, autoevaluându-se și apreciind realizările colegilor. Este momentul de bilanț al zilei în care copiii precizează: „Am reușit să... utilizând următorul procedeu...”, „Mi-a plăcut foarte mult să ”, „Cel mai dificil mi s-a

părut...” etc. Munca lor este răsplătită cu aplauze, recompense, diplome etc., dar în primul rând de aprecierile colegilor și învățătorilor.

Evaluarea în învățământul preșcolar urmărește progresul copilului în raport cu el însuși, nu în raport cu normele de grup.

Referințe bibliografice:

1. ALBULESCU I. *Pedagogii alternative*. București: Editura ALL, 2014. 300 pag.
2. BLOOM B. S. *Taxonomia obiectivelor educaționale* (1956). Publicat de Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 de Pearson Education.
3. BOGDAN T. Studii introductiv. Caiet de pedagogie modernă. Copiii capabili de performanțe superioare. București. Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
4. CATALANO H., ALBULESCU I. *Alternativa educațională. Step by step. Abordări teoretice și pragmatice*. București: Didactica Publishing House, 2020. 289 p. ISBN 978-606-048-281-9.
5. Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova / Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova; grupul de lucru: Veronica Clichici [et al.]; coord. naț.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu, Maria Vrânceanu, Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
6. Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; echipa de elab.: Maria Vrânceanu [et al.]; coord. gen.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu; contribuții: Valentina Bodrug-Lungu, Chișinău: Editura Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 28 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
7. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva. Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu; Liuba Mocanu, Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Chișinău: Editura Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 160 p.
8. PÂNIȘOARĂ I., MANOLESCU M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. București: Editura Polirom, 2019. 686 p. ISBN 978-973-46-7876-1.
9. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani: (varianta revăzută/dezvoltată) / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova; coord. naț.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu, Maria Vrânceanu; echipa de elab.: Mihaela Pavlenco [et al.]; au colab.: Liuba Mocanu [et al.]. – Varianta rev./dezvoltată, Chișinău: Editura Lyceum, 2019 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
10. VOICULESCU E. *Pedagogie preșcolară*. București: Aramis, 2003. 142 p. ISBN 973-8473-55-7.

FORMAREA COMPETENȚELOR COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIVIND COMPORTAMENTUL ÎN SIGURANȚĂ A ACESTORA PE DRUMURILE PUBLICE

Anatolie DAICU,

doctor în științe tehnice,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-9968-8444

Vasile ONCEANU,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-5656-7722

Abstract: *The article analyzes the importance of Road Education for early-age children in the context of life skills, especially their road safety education, which is extremely actual and necessary nowadays.*

The necessity of this education is imposed by the international and national statistical data, which show that road accidents represent one of the most serious forms of injury registered at the world and national level, frequently among the victims being children. For these reasons, it is necessary for children to develop healthy life skills, to educate them for road safety behavior and for prevention of road risks, thus making it possible to reduce the consequences caused by road accidents, which some being often fatal.

Therefore, the implementation of the subject of road safety in the educational process throughout a human's life, starting from the early age of children, will contribute to the development of understanding capacities, the formation of skills and the ability to quickly make correct decisions regarding safety on public roads.

It should be noted that the earlier the child acquires these skills and safety behavior, the higher chances he will have not to be involved in dangerous road situations. The authors present the efficient administration of the subject, the appropriate approach to the didactic concept of the subject and the specific skills regarding road safety education. The importance of the training and development of traffic behavior skills is emphasized, by organizing games related to traffic rules, which children accept and learn with pleasure.

Keywords: *pre-primary education, traffic accidents, traffic education, road safety education, public roads, skill, safe behavior*

Educația rutieră este considerată parte fundamentală a abordării integrate a siguranței traficului rutier. Din aceste considerente, educația în domeniul siguranței rutiere, ca proces de învățare pe tot parcursul vieții, în Uniunea Europeană (UE) se concentrează asupra modului în care o astfel de educație este oferită de la vârsta timpurie a copiilor, în învățământul primar și secundar. Prevederile Convenției CEE-ONU privind traficul rutier, impun angajarea acestor comunități în procesul de educație a copiilor, practic la toate nivelurile – preșcolară, școlară primară și secundară.

Educația rutieră este impusă de la cea mai timpurie vârstă întrucât, conform datelor statistice, situația evenimentelor rutiere și a fatalității, chiar dacă tendința numărului de victime este în descreștere, numărul acestora este suficient de înalt. Spre exemplu, comparativ cu anul 2019, când s-au înregistrat 22.800 de victime, în 2020 și-

au pierdut viața pe drumurile UE cu 4.000 persoane mai puțin. Cifrele preliminare relevă faptul că 18 state din UE au înregistrat cele mai reduse cifre în privința accidentelor rutiere soldate cu victime. Ca și în anii precedenți Suedia are în continuare cele mai sigure drumuri, 18 victime la 1 milion de locuitori, în timp ce media în UE este de 42 decese la milion.

În Republica Moldova numărul celor ce-și pierd viața în accidentele produse în traficul rutier este în descreștere, rata fatalității însă e foarte înaltă, astfel în 2020 s-au înregistrat **93 decese** la milionul de locuitori (Figura 1).

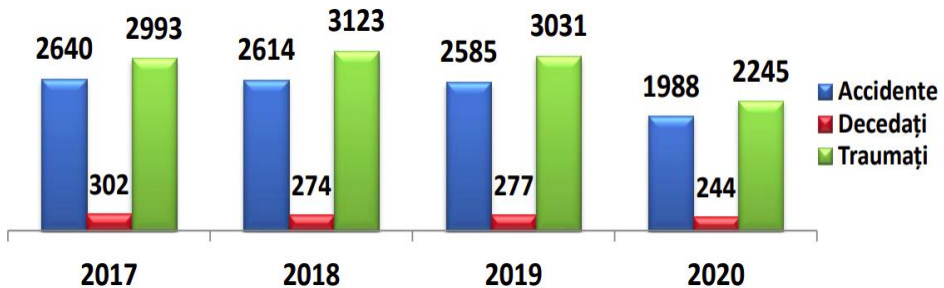


Figura 1. Rezultatele accidentelor rutiere în perioada anilor 2017 - 2020

Conform statisticii, în Moldova rata accidentelor produse din culpa minorilor în 2021 a crescut în raport cu 2020 (Figura 2).

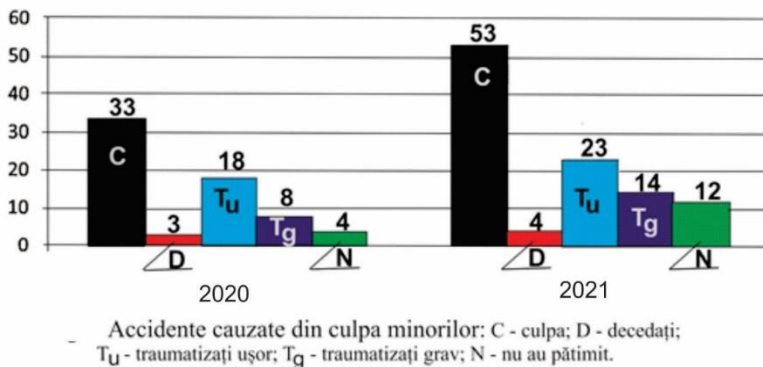


Figura 2. Accidente produse din culpa minorilor

Totodată, în perioada menționată, din vina minorilor în 2020 s-au produs 33 de accidente, iar 2021 – 53, în creștere cu 60,6 %, în care au decedat, respectiv – 3 și 4 minori; cauzate traumatisme ușoare, respectiv 18 și 23, traumatisme grave, respectiv 8 și 14. Aceste realități impun odată în plus o abordare adecvată educației rutiere. Educația rutieră începând de la vârsta timpurie este necesară pentru formarea abilităților de viață (comportamentului), sau altfel zis, educația pentru prevenirea riscului rutier. Această educație urmărește formarea abilităților și competențelor de comportament în stradă, pe drumuri dar, pentru reușite înalte și eficiență această activitate, trebuie să fie corelată între familie și instituția preșcolară.

Abordarea demersului didactic în instituțiile de educație timpurie

Societatea civilă este obligată să se implice pe larg în educarea în rândul copiilor și tinerilor a unor utilizatori de drum responsabili. Așadar, ca scop primordial al societății este acordarea unei atenții sporite educației și formării copiilor, precum și prin implicarea activă a părinților în această activitate.

Indiscutabil, cel mai vulnerabil element al domeniului siguranței rutiere desigur că, este de categoria copiilor și a adolescenților. Lipsa unei activități de prevenire organizată și sistemică în procesul educațional duce la pierderi premature a copiilor. Este cunoscut că instituția preșcolară și școala sunt cele care au o resursă organizațională imensă, deoarece prin sistemul de învățământ trec toate generațiile tinere, adică toți membrii societății parcurg acest proces.

În același rând, pentru formarea deprinderilor și abilităților adecvate la copii, cadrele didactice (educatorii) trebuie să-și desfășoare activitatea de educație rutieră strict în corespundere cu prevederile Regulamentului circulației rutiere (RCR) și în deplină concordanță cu părinții, doar astfel pot fi obținute rezultate palpabile în procesul educațional.

Din alt punct de vedere, strada prin diversitatea de vehicule prezintă interes ba chiar devine atractivă pentru copii. De aceea, într-un mod firesc, ei se joacă în apropierea străzii sau chiar pe partea carosabilă, fără a evalua consecințele. Aceasta pentru că, copiii nu au capacitatea de a percepe pericolul ce-l prezintă vehiculele în mișcare, astfel situația devine mult mai periculoasă.

Este știut că deprinderile (obiceiurile) formate în copilărie rămân pe întreaga durată a vieții. Prin urmare, este necesar ca copii să fie învățați corect regulilor de comportament pe stradă de la vârsta fragedă. La proces, după cum s-a menționat, trebuie să participe părinții, societatea și toate persoanele din preajma copilului, pentru ca procesul educațional să se producă în unison.

Formarea bazelor comportamentului sigur este una dintre principalele sarcini ale educației preșcolare moderne. Deci reiterăm, la vârsta preșcolară se pun bazele orientărilor în viață și în mediu, astfel tot ceea ce învață copilul la grădiniță va rămâne ferm cu el pentru totdeauna. În același timp, chiar dacă părinții trebuie să fie implicați în proces, ei nu sunt suficient de competenți în probleme de siguranță a vieții și nu știu cum să învețe copiii regulilor de comportament sigur în societate, de aceea principalul factor în educația copilului și a părinților este grădinița.

Eficiența efortului formativ necesită spațiu real, aplicativ, în cazul dat strada, în defavoarea celui preponderent teoretic al sălii/clasei sau într-un spațiu special amenajat pentru educația rutieră.

Astfel, prin:

- *utilizarea spațiului real, care oferă multiple posibilități, situații-resursă;*
- *valorificarea experienței copiilor pentru a stabili mai ușor contactul;*
- *verificarea imediată a informațiilor și a exersării nemijlocite a manierelor de comportament rutier;*
- *exersarea abilității privind rezolvarea de probleme și dezvoltare a creativității;*

- *conștientizarea riscului ce-l prezintă circulația rutieră, pot fi obținute rezultate și eficiență în educația rutieră.*

În procesul de educație rutieră sunt necesare diferite activități practice și aplicative. Prin care copilul să interacționeze, investigheze, experimenteze, descopere și să găsească soluții. Să-și asume responsabilități, pentru ca ulterior să devină independent și sigur în diverse împrejurări și situații rutiere. Aceasta pentru că, copiii preșcolari nu au suficiente cunoștințe despre regulile de siguranță, abilitățile de comportament sigur și conștient. Cultura comportamentului sigur pe drumuri face parte din cultura de zi de zi, care include starea de organizare socială a persoanei, prin care aceasta garantează un anumit nivel de siguranță proprie, precum și siguranța persoanelor din jurul său în domeniul traficului rutier.

Prin urmare:

- *problema formării abilităților* de siguranță este relevantă, deoarece la vârsta preșcolară se pun bazele orientărilor de viață și formarea unui stereotip de comportament în lumea din jurul lui, ceea ce rămâne ferm cu el pentru totdeauna.

- *problema siguranței*, rezidă în prevenirea vătămărilor rutiere a copiilor, crearea unui sistem de furnizare direcționată a valorilor și cunoștințelor copiilor cu formarea abilităților, bazelor unei culturi a siguranței în conformitate cu regulile drumului, educarea unui comportament conștient în condiții de siguranță în lumea din jur.

În vederea realizării unei educații rutiere eficiente, continue și coerente a copiilor, educatorilor li se recomandă o abordare a problemei centrată pe activități ce țin de formarea manierelor de comportament sigur al copiilor în situațiile rutiere, stimularea dezvoltării independenței și responsabilității, încurajarea manierelor de comportament adecvat în situații rutiere neobișnuite, neordinare sau critice, formarea conștiinței copiilor asupra complexității traficului și riscului rutier, pe identificarea riscului rutier și a consecințelor acestuia, pe identificarea modalităților de prevenire a riscului rutier. Ținem să reiterăm, utilizarea diferitor activități practice și aplicative prin care copilul să poată interacționa, investiga, experimenta, descoperi, găsi soluții și să-și asume responsabilități, pentru ca, ulterior, să devină independent și în siguranță în diverse situații și contexte rutiere, acestea sunt cerințele principale în raport cu cadrele didactice implicate în procesul de educație rutieră a copiilor.

Așadar, cadrele pedagogice din instituțiile preșcolare trebuie să fie axate pe un demers didactic modern și sistemic, întemeiat pe principiile didacticii active, ce vizează demersul complex predare - învățare - evaluare din perspectiva formării unui sistem de competențe menite să asigure interesele și nevoile educaționale ale copiilor, pentru a dezvolta personalitatea acestora prin educația rutieră ca componentă a educației pentru sănătate, a educației pentru viață.

În același rând, conținutul educațional la nivel preșcolar trebuie să cuprindă mijloacele de semnalizare a circulației, precum și comportamentul în condiții de siguranță. Statistica ne indică că, principala categorie de vârstă expusă accidentelor rutiere o reprezintă cea cuprinsă între 5-29 ani, pentru care leziunile rezultate din accidente rutiere sunt principala cauză de deces.

Profesorii (educatorii) în procesul educațional se confruntă cu problema selectării celui mai eficient demers didactic privind formarea bazelor unui comportament sigur pe drumurile publice. Studiile relevă că jocurile în mișcare sunt o metodă eficientă de soluționare a acestei probleme, întrucât permit educatorului să creeze toate condițiile necesare pentru dezvoltarea la preșcolari a unei gândiri independente, încrederea în propriile abilități, formarea capacităților de a se orienta în situațiile în care este necesar de acționat. Jocurile mobile, pe de o parte, îi permit copilului să se aprofundeze într-o situație în care acesta trebuie să aleagă o acțiune corectă. Pe de altă parte, vizează rezultatul care se obține la rezolvarea unei anumite probleme. Rezultatul extern poate fi văzut, bineînțeles, când este aplicat în practică pe drumurile publice. Rezultatul intern este experiența activității ce devine atul de neprețuit al copilului, combinând cunoștințele, aptitudinile și valorile dobândite. Ceea ce și este cel mai important în activitatea unui educator - însușirea de către copil a elementelor de bază ale comportamentului adecvat în calitate de pieton.

În afară de partea subiectivă ce impune o muncă colosală în procesul de predare a regulilor de circulație pentru copii, există și motivele obiective pe care trebuie să le remarcăm. Comunitatea pedagogică nu poate influența în niciun mod soluționarea situațiilor rutiere, decât să învețe și să formeze deprinderile și abilitățile necesare, astfel încât copiii să se poată comporta în siguranță, în diverse situații de trafic.

Totodată, implementarea programelor și obiectivelor predării copiilor a regulilor de circulație este posibilă numai dacă procesul de învățământ este dotat cu materialele necesare educaționale, metodologice, didactice și tehnice.

Concluzionând vom spune, luând în calcul cele menționate, putem constata că cel mai vulnerabil element al domeniului siguranței rutiere desigur că, este de categoria copiilor și a adolescenților. Totodată, instituția preșcolară și școala fiind cele ce au o resursă organizațională imensă. De aceea, acestea și sunt principalele instituții sociale concepute pentru instruirea și educarea copiilor în învățământul preșcolar, primar, secundar și post secundar.

Prin urmare, problema formării la copii a competențelor și-a unui comportament sigur pe drumurile publice, este extrem de actuală în prezent pe mapamond. Sarcina adulților este nu doar de a proteja copiii, dar și de a-i pregăti pentru ca aceștia să poată depăși orice situație dificilă și periculoasă din traficul rutier.

Într-un final, scopul primordial nu este doar de a oferi copiilor cunoștințe privind regulile de circulație, dar și de a forma competențele și abilitățile necesare, de a cultiva deprinderi sigure, pentru un comportament în siguranță pe drumurile publice. Acest lucru în procesul educațional impune crearea condițiilor care să corespundă condițiilor actuale de trafic.

Astfel, relevanța problemei învățării preșcolarilor regulilor de comportament, la etapa actuală este evidentă, însă gama de probleme legate de siguranța copiilor nu poate fi rezolvată doar în cadrul instituțiilor preșcolare, aceasta fiind continuată acasă, prin exemple date de cei adulți în toate cazurile de deplasare cu automobilul, pe jos sau în transportul public, adică continuu atunci când însoțesc copiii.

Referințe bibliografice:

1. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Strategiei naționale pentru siguranță rutieră, nr.1214 din 27.12.2010, M.O. al Republicii Moldova, nr.43-45, 2011.
2. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău, 2019. 128 p.
3. АВДЕЕВА Н.Н. *Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей* / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб.: Детство – Пресс, 2013.
4. BUIMESTRU L., MANOLE N. *Securitate rutieră: ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Chișinău: MECC, IȘE. „Print-caro”, 2020, 80 p.
5. БУЙЛОВА Л.Н. *Современные проблемы развития дополнительного образования детей в контексте идей непрерывного образования*. (<http://www.sworld.com.ua/simpoz2/31.pdf>).
6. Notă informativă privind situația accidentară, pentru perioada 01.01.2020 – 30.09.2020. INP, Poliția Republicii Moldova.
7. Statistici privind decesele cauzate de accidente rutiere în UE (infografic) Societate. Data actualizării: 03. 08. 2021.
8. Statistici privind decesele cauzate de accidente rutiere în UE (infografic) Societate. Data actualizării: 03. 08. 2021.
9. ТИМОФЕЕВА Л. *Формирование культуры безопасности у дошкольников новости педагогам* / Л. Тимофеева // Дошкольное воспитание. 2014. – № 1. – С. 48.

DISTANCE LEARNING IN UKRAINE: EXPERIENCE AND CHALLENGES

Svitlana NAUMENKO,

*candidate of pedagogical sciences, senior researcher,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences,
Kyiv, Ukraine*

ORCID iD: 0000-0002-8279-4427

Svitlana HOLOVKO,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences,
Kyiv, Ukraine*

ORCID ID: 0000-0003-0795-7166

Abstract: *The article highlights the experience of Ukrainian teachers as to the organization and assessment of students' learning outcomes under the conditions of distance learning. The reasons for the transition of schools to distance and mixed forms of education are named; the peculiarities of evaluating the results of student learning are highlighted. In particular, information is provided as regards the frequency and forms of current and thematic assessments in the conditions of distance learning, just as about the means and tools used during these assessments. The main difficulties the teachers are facing during the organization of assessment of students' learning results in the conditions of distance learning are highlighted.*

Key words: *assessment; student learning outcomes; remote form of education; schools; Ukraine.*

Since March 2020, during the period of quarantine caused by the COVID-19 pandemic, in preschool, general secondary, out-of-school, professional, professional pre-higher, higher and post-graduate education institutions of Ukraine, the implementation of educational programs was ensured through the use of distance learning technologies, which does not involve visiting educational institutions by its applicants [3].

According to the norms of Ukrainian legislation, distance education is defined as one of the forms that involves the organization of an individualized educational process, which takes place through the mediated interaction of remote participants of the educational process in a specialized environment and is functioning on the basis of modern psycho pedagogical and information and communication technologies.

Features of the implementation of distance education in institutions of general secondary education are determined by the "Regulations on the distance form of getting complete general secondary education" (2020) [4]. It established a normative definition of such categories as: distance learning, subjects of distance learning, information and communication technologies of distance learning, synchronous and asynchronous modes of interaction of subjects of the educational process, electronic educational environment, electronic educational resources on educational subjects (integrated courses) etc. [4]. This provision provides for such important norms as: the ability of educational institutions to create their own electronic educational resources to provide distance learning, the use of other electronic educational resources after verification of compliance with state standards, typical educational and model curricula, language of education; the possibility of introducing an electronic journal, subject to the availability of appropriate technical support and compliance with the requirements of the law on information protection.

Thus, throughout 2020-2021, the organizational and pedagogical prerequisites for effective distance learning were generally formed in the educational system of Ukraine, which ensured access to education at various levels for its students in the conditions of quarantine restrictions.

This made it possible to quickly resume the educational process, which was suspended in February 2022 due to Russia's armed aggression. Starting from March, distance learning was carried out in educational institutions of various levels, and in May, the academic year was completed on time and successfully.

In the new 2021/22 academic year, the educational process began on September 1 throughout the country in remote or mixed form (depending on the security situation in a specific region, the availability of shelters in educational institutions, etc.). The forced displacement of students, parents, and teachers within the country (from war zones and occupied territories to safer regions) and abroad, as well as the psychological state of participants in the educational process, has a significant impact on the organization of education under martial law. Some Ukrainian students abroad study offline in local schools and online (remotely) in Ukrainian ones.

One of the important aspects of distance learning that needs special attention is the assessment of its results. According to the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, assessment can be carried out in a synchronous (in real time) or asynchronous mode [2, p. 3].

During the synchronous mode, students can: 1) perform tests on Googleclassroom, Naurok, Moodle, etc. platforms; 2) perform written work, including dictation, using Skype, Zoom, etc. video tools; 3) participate in oral forms of control (oral narration, recitation of poems and prose texts, presentation and defense of projects, etc.) using video tools like Skype, Zoom individually or in groups; 4) participate in online seminars and online forums using video tools Skype, Zoom or in chats, on distance learning platforms (for example, Moodle) or in closed Facebook groups, etc.; 5) perform other tasks suggested by the teacher.

Asynchronous mode assumes that students can: 1) perform tasks on one of the platforms (Googleclassroom, Naurok, Moodle, etc.); 2) perform written works in text editors (Word, etc.) or in notebooks and then send files with completed tasks to the teacher by e-mail, in one of the messengers (Viber, WhatsApp, Facebook, etc.) or by other means of mail communication (in the absence of technical means of education or access to the Internet); 3) write dictations using audio or video recordings created and sent by the teacher; 4) make a video or record audio of your oral answers and send the files to the teacher via electronic means; 5) perform other tasks suggested by the teacher.

At the same time, synchronous assessment is considered a more objective tool, although it requires appropriate technical support for the distance educational process with prompt and high-quality feedback, which enables the teacher to apply an individual approach to each student with the possibility of repeating tasks, etc.

The results of the survey, which was conducted by researchers of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in August 2022 where more than 35 thousand teachers of Ukrainian schools took part, showed that only 2.8% of teachers did not carry out current assessment of results of student learning (Fig. 1).

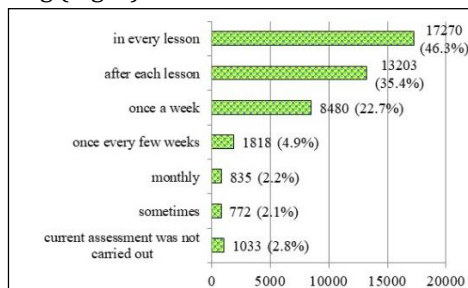


Figura 1. Distribution of teachers' answers to questions of the questionnaire regarding the periodicity of ongoing assessment of student learning outcomes in distance learning conditions

At the same time, almost half of the teachers (46.3%) carried out current assessment at each lesson, and more than a third (35.4%) – after each lesson (see Fig. 1).

During the current and thematic assessment, the majority of teachers: communicated online with students (70.8% and 52.9%, respectively), sent tasks and/or tests or photos (scans) of tasks and/or tests to students via Viber and/ or e-

mail, and the student sent a photo of the completed work in response (51.2% and 50.4%, respectively), students were sent links to tasks and/or tests created by other teachers, scientists, etc. and posted on the educational online platform, and the students completed them within the allotted time (47.3% and 43.5%, respectively), independently created tasks, including tests, and posted them on the online educational platform, and the students completed them within of the allotted time (46.0% and 44.7%, respectively).

The majority of teachers independently created tasks for current (67.9%) and thematic (67.7%) assessment, in particular, tests by 52.0% and 54.4% of teachers, respectively. Also, more than 50% of teachers widely used tasks and tests posted on educational online platforms. Tasks and tests from the textbook were used by almost 50% of teachers (for current assessment) and only a third (for thematic assessment).

The most popular means of communication for organizing the current and thematic assessment turned out to be Viber (72.7% and 65.9%, respectively), Google Classroom (46.1% and 43.9%, respectively), Naurok (52.9% and 44.8%, respectively), ZOOM (46.7% and 40.5%, respectively), GoogleMeet (45.5% and 40.0% respectively), Vseosvita (40.9% and 33.6%, respectively).

Note that during the introduction of distance learning in the educational process, the asynchronous mode of assessment prevailed (in particular, with the help of Viber). As a rule, teachers sent students tasks and tests, or their photos (scans), which students completed and returned in the form of photos of the completed work. In 2022, the synchronous assessment mode via ZOOM, GoogleMeet, etc. began to be used more widely.

The study showed that the main difficulties faced by teachers while organizing the assessment of students' learning results in distance learning conditions are: absence of high-speed Internet (69.3%); absence or imperfection of technical equipment (62.6%); insufficient level of skills both the teacher and the students to use digital technology (16.6%) (Fig. 2).

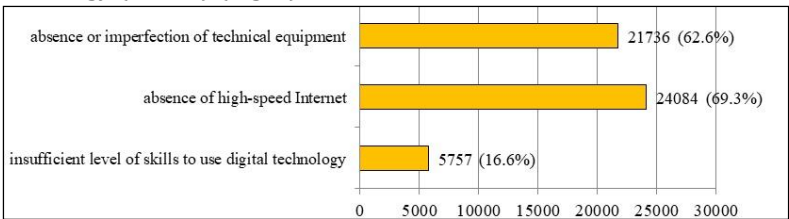


Figura 2. *Distribution of teachers' answers to questions of the questionnaire regarding the main difficulties in the organization of assessment of distance learning results*

The vast majority of teachers used a stationary computer or laptop (91.0%), and 68.1% also used a mobile phone to organize the assessment of students' learning results in distance learning conditions.

The results of our study actualized the problem of decreasing the level of educational achievements of students in the conditions of distance learning. The negative dynamics (compared to traditional education in general) were confirmed by 77% of the interviewed teachers (Fig. 3). On the other hand, 56% noted its

strengthening in martial law conditions (compared to distance learning during quarantine restrictions) (see Fig. 3).

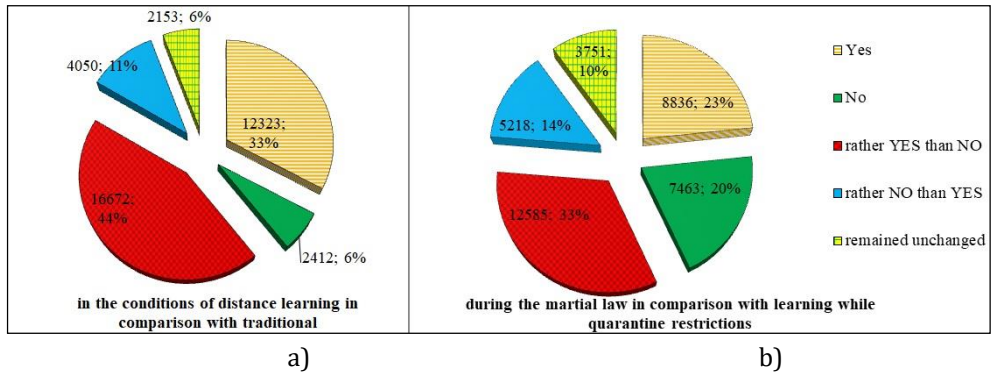


Figura 3. The distribution of teachers' answers to the questions of the questionnaire, whether, in their opinion, the level of educational achievements of students has changed in the conditions of distance learning in comparison with traditional (a) and during martial law in comparison with distance learning during quarantine restrictions (b)

According to teachers, almost 80% of students were helped by their parents or relatives during distance learning. Therefore, most teachers believe that distance learning grades are overestimated.

It was the decrease in the level of educational achievements of students that became one of the factors that initiated the transfer of educational institutions (taking into account safety conditions) from September 1, 2022 to face-to-face education. Teachers are also recommended to conduct a diagnostic assessment at the beginning of the 2022/2023 academic year in order to identify the level of students' mastery of the educational material for the past academic year and to introduce (if necessary) "corrective training" [1, p. 8].

Therefore, distance learning, which has been implemented over the past three years, has become an extremely important tool in ensuring equal access to quality education. At the same time, we must state that, despite all its advantages, there are significant difficulties, in particular, regarding the assessment of students' learning results, which must be overcome in the near future.

In view of the problems in the organization of distance learning in the conditions of martial law, it is urgent to conduct a nationwide study after its completion, the purpose of which is to find out whether the students have mastered all the material that they should have mastered during the last three years in the conditions of distance learning. This will make it possible to obtain thorough information about the real impact of distance learning on the level of educational achievements of students and to make adequate decisions in order to adapt educational programs, eliminate gaps and adjust the learning results of students.

References:

1. Instructional and methodological recommendations regarding the organization of the educational process and the teaching of educational subjects in general secondary education institutions in the 2022/2023 academic year. Kyiv: Ministry of Education and Science of

- Ukraine, 2022 [cited 09.09.2022]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recommendazii/2022/08/20/02/Instruktazh-metod.rekom.shchodo.orhaniz.osv.protsesu.2022-2023.navchalnomu.rotsi.20.08.2022.pdf>.
2. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine "Regarding the conduct of final assessment and the organized completion of the 2019-2020 school year" (dated April 16, 2020, No. 1/9-213). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020 [cited 09.09.2022]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-provedennya-pidsumkovogo-ocinyuvannya-ta-organizovanogo-zavershennya-2019-2020-navchalnogo-roku>.
 3. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On organizational measures to prevent the spread of the COVID-19 coronavirus" dated March 16, 2020 No. 406. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020 [cited 09.09.2022]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>.
 4. Regulations on the distance form of getting a complete general secondary education (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 8, 2020 No. 1115). Verkhovna rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy (Legislation of Ukraine), 2020 [cited 09.09.2022]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Любовь МИХАЙЛЕНКО,

доктор педагогических наук, доцент,

Государственный Педагогический Университет имени Михаила Коцюбинского,
Винница, Украина

ORCID iD: 0000-0001-5051-5561

Ангелина СТРЕЛЬЧУК,

студентка, Государственный Педагогический Университет имени Михаила
Коцюбинского, Винница, Украина

Abstract: *On the basis of the described foreign experience and the experience of Ukrainian teachers, an analysis of the effective organization of distance learning of mathematics was carried out. We consider an important aspect of such an analysis to be the selection of the main directions for improving the organization of distance learning of mathematics students.*

Keywords: *distance learning; learning technologies; mathematical education*

Постановка проблемы. Резкий переход во всем мире на онлайн-преподавание/обучение сопровождался многими проблемами. В это время были изменены почти все педагогические подходы, содержание, темп уроков, модели взаимодействия и методы оценки. Это увеличило нагрузку на учителей, которые должны были согласовывать цифровой образовательный контент с имеющимися учебными программами и одновременно удовлетворять академические, социальные и эмоциональные потребности учащихся. Чтобы эффективно выполнять свои обязанности, учителю нужно владеть навыками

цифровой грамотности, в частности, навыками синхронного и асинхронного планирования и проведения уроков онлайн, разработки курсов и выбора соответствующих учебных материалов, освоения новых педагогических технологий и коммуникационных техник.

Целью статьи является освещение результатов иностранных и украинских исследований внедрения дистанционного обучения на уроках математики. Важным аспектом такого анализа считаем выделение основных направлений для усовершенствования организации дистанционного обучения учащихся математики.

Изложение основного материала. В начале 2020 года почти все учебные заведения мира перешли на дистанционную форму обучения. Во многих экономически развитых странах переход на дистанционную форму обучения состоялся легко. В частности, учителя математики Италии, Турции, Финляндии, Норвегии, США и других стран смогли получить доступ к специально разработанным онлайн платформам, используя которые, они могли предлагать своим ученикам подготовленный математический контент, включавший видеоуроки, блоки упражнений и тестов для всех учащихся [4; 5].

Например, в Турции Министерство образования начало разработку платформы онлайн-преподавания еще в 2012 году. В Норвегии и Финляндии были разработаны платформы онлайн-обучения и активно использовались учителями с 2015 года. В частности, в национальной учебной программе для обязательного образования Финляндии среди перекрестных компетенций учащихся отмечено, что учащиеся должны уметь делать следующее: научиться разнообразно и творчески использовать цифровые инструменты; сотрудничать и работать в сети, используя цифровые инструменты; работать с данными, информацией [1; 4].

Во Фландрии, Германии и Нидерландах учителя математики на онлайн уроках активно использовали программное обеспечение для видеоконференций; разнообразные онлайн-учебные среды, также использовали самодельные видеоролики. В этих трех странах уроки в формате видеоконференций в основном используются для ответов на вопросы учащихся; объяснение математических фактов; демонстрации решения задач; бесед с учащимися об их успехах и способах решения задач. Такие виды деятельности, как показ и презентация учащимися своих работ и привлечение учащихся к работе в группах, встречались нечасто [5].

Учителя канадских школ использовали специально разработанную платформу для онлайн преподавания. LMS – это программа, предоставляющая учителям и учащимся интерфейс для оптимизации онлайн-обучения. Учителя использовали Brightspace/D2L, социальные медиа (например, Instagram, YouTube, Twitter, Facebook), инструменты для видеоконференций (например Zoom, Skype), инструменты для сотрудничества в Интернете (например, Microsoft Teams и Google Classroom), а также другие платформы, такие как Classdojo (www.classdojo.com), Seesaw (<https://web.seesaw.me/>), Schoology (www.schoology.com), Edmodo (<https://new.edmodo.com/>) и Freshgrade (<https://freshgrade.com/>) [2].

В школах Финляндии в период дистанционного обучения основной площадкой была коммуникационная платформа Wilma. Самыми распространенными виртуальными учебными средами или платформами, используемыми в дистанционном обучении, были Moodle, Google Classrooms, Ville, Office 365, Skype и Zoom. Компании по образовательным технологиям бесплатно предоставили учителям электронные учебные материалы за ориентировочную стоимость более 10 миллионов евро, что составляет 15% годового общего бюджета школ на учебные материалы [4].

В Китае, как и во многих других странах, до пандемии не было общенационального онлайн-преподавания. Однако учителя и ученики быстро адаптировались к онлайн-преподаванию. Например, в Китае для обучения популярна онлайн-платформа Ding Class. Платформа поддерживает различные функции обучения, такие, как видеоконференции, во время которых все участники должны были включать свои камеры для посещения занятий, и прямые трансляции, которые используются для лекций и не требуют от учеников использовать свои камеры, если учитель не попросил их это сделать. Во время прямых трансляций учащиеся могли отвечать учителям в чате, не включая камеры. Дополнительные функции включают оценку домашнего задания, редактирование документов и написание заметок на раздаточных материалах.

Учителям также были предложены цифровые педагогические ресурсы – учебные материалы, в том числе презентации (слайды), учебники и предварительно записанные видео, которые обычно готовят преподаватели-эксперты или образовательные исследовательские группы из учреждений или издательских компаний. Местные отделы образования покупали эти материалы и предоставляли учителям, чтобы они могли учиться у них или использовать их на практике. Многие учителя были недовольны предложенной технологией обучения: сначала во время онлайн урока воспроизводилось видео (с цифровых педагогических ресурсов), после просмотра видео учителя могли ответить на вопросы учащихся. Однако отмечается, что не все ученики просматривали видео и просмотр видео не мог помочь таким способом изучать математику. Чем старше учителя по возрасту, тем меньше они воспринимали предложенные цифровые педагогические ресурсы. Многие учителя устанавливали доску дома, направляли камеру на нее, чтобы ученики могли видеть, что они пишут и слышать, что они преподают [3].

В Украине в первые месяцы перехода на дистанционное обучение были разработаны следующие документы: методические рекомендации «Организация дистанционного обучения в школе»; Положение о дистанционной форме получения полного общего среднего образования (утверждено приказом МОН от 8 сентября 2020 №1115); впоследствии заработала образовательная платформа Всеукраинская школа онлайн (E-SCHOOL.net.ua). При содействии МОН Украины проведены бесплатные обучения педагогов по использованию инструментов Google, Microsoft и т.д. Среди украинских учителей наиболее популярными были виртуальные учебные среды или платформы, используемые в дистанционном обучении: Google Classrooms, Skype, Zoom, Google meet, viber, telegram и т.д.

Для выбора онлайн-платформы основными решающими факторами для учителей математики являются удобство пользователя, выбор школьной администрации и интерактивность. Среди основных ожидаемых функций онлайн-платформы: обеспечение регулярных видеоконференций; создание условий, схожих с классом; возможность для учащихся «поднять руку»; отключение звука участников и контроль учителя; наличие знакомства учащихся и родителей с программным обеспечением; возможность разместить все учебные задания в одном месте; простота создания задач и оценки; варианты обмена сообщениями и чатом; возможность персональной настройки.

Плагиат и академическая недобропорядочность учащихся больше всего повлияли на признание учителями неэффективности онлайн-оценивания. Учителя определили многочисленные формы плагиата учащихся, среди которых: использование поисковых систем, учебников, учебных книг; случаи, когда члены семьи выполняют работу от имени учащихся; а также обмен ответами между сверстниками. Однако учителя математики во время дистанционного обучения пытались использовать различные стратегии оценивания, чаще всего онлайн-викторины и тесты, домашние задания, проекты и лабораторные работы или моделирования, которые сопровождались рабочими листами или вопросами [1-5].

В мае-июне 2022 года мы провели опрос около 200 украинских учителей математики по проблемам организации дистанционного обучения учащихся математики. Одним из предложенных вопросов был, какие вопросы организации дистанционного обучения учащихся математики вас больше всего интересуют. Приведем некоторые ответы учителей математики:

- *Интересует возможность дистанционного сопровождения. Зачастую не хватает инструментов для онлайн обучения. Также школа предлагает создать систему дистанционных уроков. Но записывать 40 минут каждого урока мне не нравится. Уже есть эксперты на YouTube. Создавать миллионный сайт с разъяснением каждого урока тоже не вариант. Мы находимся в поисках идей.*
- *Как научиться материал 45 минут обычного урока втиснуть в 20 минут дистанционного?*
- *Как рационально организовать время для подготовки к урокам при дистанционном обучении?*
- *Как спланировать работу при дистанционном обучении?*
- *Мотивация дистанционного обучения, обратная связь.*
- *Пути оптимизации обратной связи.*
- *Интересует не только теоретический курс, но и хочется увидеть хотя бы фрагмент дистанционного урока с соблюдением требований.*
- *Каким Вы видите открытое, например, показательное, дистанционное онлайн занятие?*
- *Как в условиях дистанционного обучения соблюдать академическую добропорядочность при оценке учащихся?*
- *Как наладить качественную обратную связь с учащимися?*

- *Не нарушается ли при дистанционном обучении принцип равного доступа к обучению?*

Результаты опроса позволяют сделать выводы: 1) основная масса учителей математики интересуется технологиями подготовки и проведения онлайн уроков (80%); 2) многих учителей беспокоит качество и организационные формы оценивания учебных достижений учащихся по математике и оптимизация проверки письменных работ учащихся по математике (65%); 3) при дистанционном обучении важна организация взаимодействия учителя и учащихся и взаимодействия учащихся на онлайн уроке (60%).

Небезразличные учителя математики ищут ответы на эти вопросы самостоятельно или посещая различные семинары, вебинары и используя другие формы профессионального развития. Актуальной становится подготовка будущего учителя математики к организации дистанционного или смешанного обучения. Качественная методическая подготовка учителей математики является важным и актуальным вопросом во всем мире. На кафедре алгебры и методики обучения математике с 2018 года преподается учебная дисциплина «Дистанционное сопровождение школьного курса математики». Основными задачами изучения дисциплины «Дистанционное сопровождение школьного курса математики» являются: обеспечить условия для формирования следующих показателей методической компетентности учителей в обучении учащихся математики: знание инновационных педагогических технологий обучения математике в школе; знание передового педагогического опыта учителей математики; способность владеть технологией разработки содержания и структуры дистанционного сопровождения обучения математике учащихся основной школы; готовность и способность к подготовке учебно-методических материалов; способность выделять эффективные современные инструменты для дистанционного сопровождения обучения математике учащихся основной школы; осознание необходимости самообразования, саморазвития, самосовершенствования при обучении учащихся математике; умение самостоятельно и беспристрастно воспринимать новые методические знания или проблемы сквозь призму собственных методических убеждений; способность критически осмысливать и делать выводы об эффективности используемых методов, приемов и средств обучения математике; способность генерировать новые идеи, направленные на усовершенствование процесса обучения математике.

Выводы. Сегодняшняя система организации дистанционного обучения математике характеризуется рядом проблем, среди которых общие тенденции, которые прослеживаются во многих странах:

- ✓ отсутствие высококачественных ресурсов, связанных с обучением и оцениванием, а также отсутствие подготовки их использования;
- ✓ вопросы равенства учащихся относительно доступа, технологических навыков, (наличие интернета; наличие у учащихся ноутбуков, планшетов, смартфонов)
- ✓ поддержки учащихся с особыми потребностями;

- ✓ трудности в организации взаимодействия учитель-ученик и ученик-ученик (нельзя наблюдать, контролировать работу учащихся на уроке; низкая мотивация учащихся к учебной деятельности);
- ✓ трудности при преподавании математики (обучение из ориентированного на потребности ученика превратилось в сообщение теоретических фактов; трудно следить за процессом решения задач учащимися; трудно оценить самостоятельность при выполнении задачи; трудно реализовывать дифференцированный подход) [1-5].

С одной стороны, работа с новыми технологиями открывает новые возможности, особенно в ситуациях дистанционного обучения. Кроме того это создает учителям, ученикам и родителям большие трудности с точки зрения содержания, организации и технологий. Поиск научно обоснованных путей решения определенных проблем есть основное направление исследований в области математического образования.

Список литературы:

1. CAO Y., ZHANG S., CHAN M.C.E. et al. *Post-pandemic reflections: lessons from Chinese mathematics teachers about online mathematics instruction*. Asia Pacific Educ. Rev. 22, 2021. 157-168.
2. DECOITO I., ESTAITEYEH M. *Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada*. 2022. Discip Interdiscip Sci Educ Res 4, 8.
3. HUANG X., LAI M.Y., HUANG R. *Teachers' changes when addressing the challenges in unexpected migration to online mathematics teaching during the COVID-19 pandemic: a case study in Shanghai*. ZDM Mathematics Education 54, 2022, pp. 359-372.
4. LAVONEN J., SALMELA-ARO K. *Experiences of Moving Quickly to Distance Teaching and Learning at All Levels of Education in Finland*. In: Reimers, F.M. (eds) Primary and Secondary Education During Covid-19. Springer, Cham, 2022.
5. THORN W., VINCENT-LANCRIN S. *Education in the Time of COVID-19 in France, Ireland, the United Kingdom and the United States: the Nature and Impact of Remote Learning*. In: Reimers, F.M. (eds) Primary and Secondary Education During Covid-19. Springer, Cham, 2022.
6. МАТЯШ О.И., МИХАЙЛЕНКО Л.Ф., ВОЕВОДА А.Л. Актуальные аспекты международных исследований использования информационных технологий обучения в области математического образования. Современные информационные технологии и инновационные методики обучения в подготовке специалистов: методология, теория, опыт, проблемы: сборник научных трудов.. 2021. Вип. 60., С. 81-89.

CONTEXTUL PETRECERII TIMPULUI LIBER AL ELEVILOR: UNELE MODELE DE ACTIVITĂȚI NONFORMALE

Veronica CLICHICI,

*doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

ORCID iD: 0000-0002-5047-7080

Abstract: *In the context of today's challenges in how students spend their free time, we analyzed some models of non-formal activities: The "Different Schools" model - a new perspective for general education; The classic model of achieving non-formal education at the level of class/group of students management; The outdoor education model; The model of non-formal activities in the online/digital environment. Therefore, we find the need for "a new education" to promote non-formal activities in the general education institutions of the Republic of Moldova through the axiology of education for free time.*

Keywords: *education, non-formal, student, models, activity.*

Timpul liber al elevului reprezintă o resursă de bază a procesului educativ, gândit în perspectiva educației centrate pe cel ce învață și a educației integrale [4, p. 54].

Politicile educaționale din Republica Moldova valorifică integralizarea *educației formale* și cea *nonformală* datorită cadrului instituționalizat în care se desfășoară, conținutului informațional abordat, strategiilor de realizare, modalităților de evaluare și certificare etc., ceea ce semnificativ pot fi conceptualizate și realizate în programe alternative /curricula la decizia școlii în organizarea diverselor activități *de petrecere a timpului liber rațional*, promovând unele valori europene, precum egalitatea socială, accesul la o educație de calitate, participare activă, principii democratice ș.a., oferind celor interesați un spațiu extrem de generos de acțiune. Astfel, propunem în studiu de față unele modele de activități nonformale pentru organizarea timpului liber rațional al elevilor:



Modelul „Școlii altfel” –

o nouă perspectivă pentru învățământul general

În viziunea savantului S.Cristea [5], „*Scoala altfel* reprezintă un concept pedagogic operațional, exprimat printr-o formulă metaforică deschisă spre toate resursele proiectării curriculare, în ascensiune în era globalizării, identificabile la nivel comunitar (școlar, local, teritorial, național, internațional).

Scopul programului „*Scoala altfel*” este să contribuie la dezvoltarea competenței de învățare și a abilităților socio-emoționale în rândul copiilor preșcolari/elevilor. Cadrele didactice vor proiecta, testa și evalua abordări eficiente pentru dezvoltarea acestor competențe și abilități. Programul național „*Scoala altfel*” oferă un spațiu de experimentare în care atât cadrele didactice, cât și elevii sunt încurajați să își manifeste creativitatea și să îmbine într-un mod atractiv teoria cu aplicațiile ei din viața de zi cu zi, învățarea cu preocupările individuale într-un context favorabil dezvoltării socio-emoționale [8].

În perspectivă pentru instituțiile de învățământ general din Republica Moldova poate fi implementat Programul la nivel național „Școala altfel” care are o durată de 5 zile consecutive lucrătoare în timpul anului școlar și poate fi derulat pe baza unei planificări ce rămâne la decizia fiecărei unități de învățământ. Dar necesitatea acestui program poate fi introdus în Planul-cadru național, doar conform deciziei Ministerului Educației.



Modelul clasic de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei/grupului de elevi

Abordarea dezvoltării conceptuale și structural-funcționale ale educației nonformale oferă „mai mult ca oricând” sugestii și chiar soluții pentru depășirea prelungitei „crize a școlii/instituției de învățământ” prin prisma concepției *învățării pe tot parcursul vieții*.

La nivelul sistemului și procesului de învățământul general, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane este proiectată în viziune sistemică, globală și se realizează tridimensional prin formele educației formale - nonformale (la nivel instituțional) și informale (la nivel noninstituțional).

În scopul organizării activităților extrașcolare (*cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă aplicată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele de studii etc.*), se prevăd a câte 8 ore săptămânal pentru fiecare ciclu de clase I-a – IX-a și a câte 4 ore săptămânal pentru fiecare ciclu de clase a X-a–a XII-a [1, p.5]. De aceea, cadrelor de conducere a instituțiilor de învățământ li se recomandă [2]:

- de a facilita procesul de organizare a activităților extrașcolare prin proiectarea și gestionarea eficientă a activităților extrașcolare;
- implicarea tuturor elevilor și cadrele didactice în activități care să răspundă intereselor și preocupărilor elevilor;
- valorificarea talentelor și capacităților elevilor în diferite domenii și stimularea participării lor în diverse acțiuni, în contexte nonformale;
- elaborarea de programe extracurriculare/extrășcolare în colaborare cu parteneri educaționali.

Educația nonformală oferă un set de experiențe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, elev/tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educație prin:

- valorificarea timpului liber al elevilor, din punct de vedere educațional;
- oportunități pentru valorificarea experiențelor de viață ale elevilor, prin cadrul mai flexibil, mai deschis și prin diversificarea mediilor de învățare cotidiene;
- participare voluntară, individuală sau colectivă;
- modalități flexibile de a răspunde intereselor elevilor prin gama largă de activități pe care le propune și posibilitatea fiecărui elev de a decide la ce activități să participe;
- dezvoltarea competențelor pentru viață și pregătirea tinerilor pentru a deveni cetățeni activi;
- formarea capacității organizatorice, de autogospodărire, de management al timpului, de gândire critică, de adoptare a unor decizii sau rezolvare de probleme;

- un cadru de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor în artă, cultură, muzică, sport, pictură, IT etc.

La nivel de managementul instituției de învățământ general sunt recomandate acțiuni de eficientizare a educației nonformale, precum:

- Acțiuni de formare a competențelor de organizare-autoorganizare (atribuirea de sarcini individuale, de grup; organizarea clasei/grupe de copii/elevi);
- Acțiuni unidisciplinare (excursia de studii; concursul școlar);
- Activități pluri- și interdisciplinare (cercul extracurricular; serbarea/expoziția școlară).

Modelul educației în aer liber

Educația în aer liber (*engl.* Outdoor Education) este o formă organizată de învățământ care se desfășoară în aer liber. Atare model de educație extrașcolară, dezvoltă la elevi înțelegerea și aprecierea de sine, a celor din jur și a lumii naturale.

După C.Cucoș, *educația outdoor* vizează un proces educațional ce se desfășoară dincolo de ușa clasei și se consumă în drumeții, excursii, incursiuni în lumea reală (pădure, cartier, parc, centru cultural, comercial, industrial etc.) și care este conexată la conținuturile școlare, fiind un mediu de explorare, de aplicare, de punere la probă sau experimentare a unor cunoștințe stipulate prin programa școlară [6].

Caracteristicile cheie ale educației outdoor sunt [7]:

- Educația outdoor oferă posibilitatea contactului direct cu natura ;
- Educația outdoor reprezintă o puternică sursă de experiențe de învățare ;
- Educația outdoor facilitează procesul de învățare al elevilor care întâmpină dificultăți;
- Educația outdoor oferă nenumărate beneficii fizice, emoționale, mentale ce asigură bunăstarea societății.

Astfel, există o serie de programe de educație outdoor care pot fi utile în diferite contexte și în funcție de nevoile existente/identificate. De exemplu, *un program de educație outdoor axat pe educația fizică* ar putea avea efect preventiv-educativ-terapeutic, ar putea duce la scăderea numărului de elevi cu obezitate crescută din școală (programul ar putea include exerciții fizice, plimbări în aer liber, discuții libere cu elevii într-un cadru relaxant și motivant); *un program de educație outdoor axat pe știința mediului* ar avea ca efect informarea elevilor cu privire la problemele de mediu din comunitatea lor, conștientizarea cu privire la impactul pe care acțiunile lor le au asupra mediului (se poate organiza o activitate de ecologizare, sau orice alte activități cu grad ridicat de creativitate).

Abordarea educației în aer liber al elevilor, în contextul activităților extracurriculare /extrașcolare constituie un aspect important în asigurarea dezvoltării personale și profesionale a elevului, oferă oportunități interactive de învățare, crește gradul de motivare a învățării academice în actualul sistem educațional.

Modelul activităților nonformale în mediul online/digital

Efectul învățării nonformale cu utilizarea noilor tehnologii și resurse digitale se impune ca necesitate a acceptării orizontului fără limite al învățării, în general.

Învățarea în mediu virtual reprezintă mediul virtual care facilitează diversificarea oportunităților de învățare printr-o mediere virtuală între învățare și joc.

Activitatea educativă extracurriculară la distanță – se realizează în baza *managementului învățământului la distanță* [10] care se axează pe pedagogia audiovizualului, pe acea ramură a pedagogiei care studiază problemele teoretice și practice ale instruirii și formării realizate cu ajutorul mijloacelor moderne de informare și comunicare inclusiv, comunicare la distanță. În acest sens, pedagogia audiovizualului urmărește asigurarea corelațiilor necesare între mijloacele de informare și comunicare, codurile de expresie la care acestea apelează, obiectivele operaționale și strategiile de învățare. Noile Tehnologii de Informare și Comunicare (NTIC) instrumentează într-un mod adecvat cele trei mari funcții cognitive ale elevului în relație cu mediul său-*percepția, acțiunea și reprezentarea mentală*.

Din punct de vedere metodic, aplicațiile multimedia se pot integra în toate etapele *activităților curriculare și extracurriculare*, servind unor scopuri diverse:

- ✓ la începutul secvențelor de formare (pentru a-i sensibiliza pe elevi pentru activitate);
- ✓ pe parcursul lor (pentru a-i sprijini în dobândirea și descoperirea de cunoștințe, abilități, competențe, în fixarea, aplicarea și operaționalizarea lor);
- ✓ în dezbaterile unor studii de caz (ca suport al discuțiilor),
- ✓ la finele secvențelor de formare (pentru a sprijini consolidarea achizițiilor elevilor, evaluarea și autoevaluarea acestora).

În situațiile de învățare cu ajutorul noilor tehnologii, comunicarea liniară biunivocă elev–profesor este înlocuită cu secvențe didactice în care profesorul, în calitate de mediator, își pierde statutul de unic deținător și transmitător (fie și în manieră interactivă) de cunoștințe și îl dobândește pe cel de organizator al întâlnirii dintre cunoaștere și subiectul care învață [9].

În acest context, actele de mediere pedagogică vor avea la bază întrebări deschise care să urmeze traseul gândirii elevilor [3]: „*Ce aveți de făcut?*”, „*Ce urmează să observați?*”, „*Ce trebuie să căutați?*”, „*Ce informații ați cules?*”, „*De unde?*”, „*Cum ați gândit la rezolvarea acestei sarcini?*”, „*Ce aveți de făcut în continuare?*”.

În acest context, *resursele educaționale deschise* au devenit o provocare deosebită pentru sistemul educației din Republica Moldova, odată cu dezvoltarea TIC și implementarea Strategiei „Moldova Digitală 2020”. Acestea reprezintă accesul liber, tehnic și legal la conținut, inclusiv la codul sursă, al cadrelor didactice, părinților și al altor specialiști în domeniu capabili să lucreze cu acest conținut și mediu tehnologizat, să stimuleze plenar copiii/elevii prin intermediul activităților practice, precum: *soft-uri educaționale deschise/închise, jocuri și jucării interactive*.

Așadar, în contextul provocărilor de azi cum își petrece timpul liber elevul, am analizat unele modele de activități nonformale și constatăm nevoia de „o nouă educație” de promovare a activităților nonformale în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova - *educația pentru timpul liber*, ce poate fi transparentă prin conceptualizarea procesului de extindere a valorii timpului liber *al celui ce învață* pe tot parcursul vieții, și în care toate resursele: cunoștințe, abilități, atitudini manifestate

prin experiențe și valorificări culturale conduc la conceperea unui proces educațional ce determină creșterea responsabilității elevului față de gestionarea timpului său liber și a celor din jurul lui.

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. ANDRIEȘ V. (coord.), CLICHICI V. *Educația nonformală: aspecte conceptuale și funcționale: Compendiu*. MECC, IȘE. Chișinău: IȘE, Print-Caro, 2020.
3. BOCOȘ M. *Instruirea interactivă: Repere axiologice și metodologice*. Ghidul profesorului. Iași: Editura Polirom, 2013.
4. CLICHICI V. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică*. Chișinău: IȘE, Editura Lyceum, 2018.
5. CRISTEA S. Școala altfel în era globalizării. In: *Didactica Pro...*, nr.4 (122), 2020. p. 53-56.
6. CUCOȘ C. *Este importantă educația de dincolo de ușa clasei?*, 2012. In: www.doxologia.ro, accesat în ianuarie 2022.
7. *Manual de educație outdoor*. Lifelong Learning Programme, 2010-2012. In: <https://www.slideshare.net/primariacatunele/manual-de-educatie-outdoor>
8. *Metodologie de organizare a Programului național „Școala altfel”*. Anexă la O.M.E.N.C.Ș. nr. 5034/29.08.2016. In: <https://www.edu.ro/sites/default/files/Metodologie%20Școala%20Altfel.pdf>
9. PĂUN E. *Pedagogie: Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura Polirom, 2017.
10. ȘPAC S. Valorificarea strategiilor didactice în procesul educațional la distanță în învățământul primar. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier IȘE, 14 mai 2021/ coord. șt.: L. Pogolșa [et al.]. – Chișinău: IȘE, 2021 (Tipogr. „Totex-Lux”). pp. 355-356.

TO THE QUESTIONS OF DISTANCE EDUCATION ALL OVER THE WORLD. FEATURES AND MAIN PROBLEMS

Yurii RYZHKOV,

senior lecturer,

Institute of the National University “Odessa Maritime Academy”,

Izmail, Ukraine

ORCID: 0000-0002-0000-5640

Abstract: The article highlights the approaches of modern scholars to the interpretation of the concept of “distance education”. The conditional division of distance education into five generations is considered: traditional forms of education; introduction of the Internet into educational institutions, distance learning; development of e-learning; development of mobile learning; development of pervasive learning. Distinctive features between distance and extramural form of study are identified. In contrast to current extramural form of study, where all students study according to the same program, distance education is individual, due to the fact the

curriculum is designed for each student individually what is a consequential set of modules that meets the needs of each student.

Key words: *modern scholars; distance education; traditional forms of education; educational institutions; extramural form of study; distance technologies in education; Internet technologies.*

The formation of an innovative economy, the need for rapid adaptation to the demands and requirements of a dynamically changing world requires the modernization of the education system, which is the basis of dynamic economic growth and social development of society, a factor in the well-being of citizens and the security of the country. The possibility of obtaining quality education continues to be one of the most important vital values of citizens, a decisive factor of social justice.

A strategic goal in the field of education around the world today is to increase the availability of quality education that meets the modern needs of society and every citizen.

One of the options for improving the education system is the introduction of distance learning. Distance education is a qualitatively new, progressive type of education that arose in the last third of the 20th century, thanks to new technological opportunities that appeared as a result of the information revolution and based on the idea of open education. Therefore, in modern conditions, Internet technologies are a universally available resource that significantly increases the educational potential in the field of operational transmission and high availability of information. However, there are still a number of problems inherent in the development of distance education in Ukraine and abroad.

The works of many domestic and foreign scientists such as Ahmad I., Voronkin O., Klokar N., Moiseeva Yu., are devoted to the issue of the development of distance education. Features of the development and implementation of distance education are highlighted in the works of Bilyk T., Verlan A., Zabolotskyi A, Kartashova L., Koval T. Although, there is a large amount of scientific researches on the development of distance education.

Therefore, we are trying to determine the features and main problems of the implementation of distance education as a whole. Achieving the set goal determines the solution of the following tasks during the research: to highlight the approaches of modern scientists to the interpretation of the concept of "distance education"; to determine the distinctive features between distance and correspondence forms of education; to list the characteristic features and principles of distance education implementation; distinguish distance education platforms and indicate their main advantages; to form the problems of the distance education system; develop measures to improve the effectiveness of the implementation of distance education.

In today's conditions, students of education with the help of distance education are provided with equal opportunities to realize their rights to education and obtaining information. This is especially important for persons with disabilities, who are generally deprived of access to special education.

The growing competition in the labor market is due not only to the demographic factor, but also to the rapidly growing tendency to replace people in production with robotics. Therefore, today it is not enough to graduate from a university and get a

profession, you need to constantly improve and improve your qualifications. Distance education helps in this - education of the future [1].

Modern distance education is a structured complex of advanced training courses and accredited programs of secondary and higher education, which is broadcast using distance communications. From our point of view, these opportunities are implemented quite effectively within the framework of professional programs for employees of large companies, whose separation from the production process can have negative consequences. Therefore, distance learning should take into account the availability of students' access to a number of information channels: the Internet; interactive computer programs; e-mail; mobile and IP telephony.

Bilyk L. believe that distance education involves a high-tech approach to the process of knowledge transfer and creates a system of massive continuous self-learning, general information exchange. It is with the help of this system that the most adequate and flexible response to the needs of society takes place in the context of the training of highly professional specialists. The distance education system increases the effectiveness and quality of education through additional opportunities to learn about the surrounding reality and self-knowledge, and develop the student's personality; management of the educational process, monitoring (control, correction of the results of educational activities, computer pedagogical testing and psychodiagnostics); dissemination of scientific and methodical experience; organization of intellectual leisure [2].

From the point of view of Fedorchenko S., distance education is a high-tech product of the scientific and technical revolution, which widely uses the idea of a marketing approach to serving listeners, which explains its active spread throughout the world. Today, distance learning organically includes computer and Internet learning technologies. Modern technologies are the connecting link between the listener and the teacher, who can be separated by thousands of kilometers. Training is conducted using the corporate network, the Internet, e-mail and other modern means of communication [3].

In modern scientific literature, there is a conventional division of distance education into five generations:

1) traditional forms of education (full-time, full-time, extramural, extramural, extramural with the use of distance technologies);

2) introduction of the Internet in educational institutions (equipment of educational institutions with ICT), distance learning;

3) development of electronic learning (e-learning). E-learning includes electronic textbooks, educational services and technologies;

4) development of mobile learning (m-learning). M-learning is mobile learning, which differs from electronic and distance learning in that it uses mobile devices. Training takes place regardless of location with the help of portable technologies. In other words, mobile learning reduces the location-related limitations of receiving education through portable devices;

5) development of pervasive learning (u-learning). U-learning (abbr. from English Ubiquitous learning) is learning in such an environment in which students are completely immersed in the learning process. Education takes place around the student, when he may not even be aware of the learning process. Learning is present

in embedded objects, so students don't have to do anything to learn, they just have to be there. The last three generations of information technologies in developed countries are united in the e-learning industry.

It is worth distinguishing correspondence and distance education. They are very often confused, although they are completely different forms of education. Their main difference is that the distance form of education uses almost constant effective interactivity. Distance education should be considered as a different and completely new form of education. Distance learning has the same structure as face-to-face. Both education options are built according to the goals and the corresponding content. But the presentation of material and the interaction of students with teachers differs from traditional options. The didactic basis, which consists of the fundamental principles of scientificity, a systematic approach and individualization of education, and implements a system of educational and professional competences, is the same as in the face-to-face form of education. A distinctive feature is the implementation, which depends on the specifics of this form of education, the capabilities of the information environment, technical potential, and other similar factors related to the Internet environment and its services [4].

It is very important that distance education is based on the modular principle. In contrast to the current correspondence education, when all students study the same program, distance education is individual, since the curriculum is created for each student separately and is a sequential set of course modules that meet the needs of each student.

Based on the goal of distance education, the search for a "platform" on which it will be created is of great importance for its organization. So, in recent years, network software systems (platforms of distance education) have been actively developing, the most famous of them are: LearningSpace, TopClass, WebCT (versions 3-6), BlackBoard, Moodle, LearnXact, Moodle, Prometheus, and Google Classroom. In terms of functionality, all these systems are similar; the only difference is in cost, interface, support organization, and hardware and software requirements. These systems integrate the main functions of the organization of electronic learning (a distance form of the organization of the educational process): registration, support of independent educational work, organization of individual and group interaction of students and teachers, intermediate and final testing, etc.

Note that LMS Moodle is a course-oriented system, that is, all educational, methodological and organizational modules are grouped in courses (disciplines), the user does not need to refer to other sections of the site. Links to external resources are formed in the same way as to internal ones. LMS Moodle is focused on effective modern learning technologies and allows you to organize learning in the process of solving educational tasks together, to carry out mutual exchange of knowledge, and gives students the opportunity to interact with educational materials, with teachers and with each other. Some of the shortcomings of LMS Moodle include the fact that the system does not provide for full-fledged work with academic groups as they are understood in domestic educational institutions; the curriculum, class schedule, summary information of grades from various disciplines (courses) and other functions related to the administration of the educational process are not provided for accordingly finance them [5].

Note that even the best education system is not perfect. In this sense, distance education is not an exception to the rule and has a number of problematic points, for example, incorrect use of information technologies, lack of social interaction. However, these shortcomings do not have a significant impact on the quality and effectiveness of distance learning.

In some cases, the student's lack of appropriate qualifications in the field of computer technologies may lead to a decrease in the full use of potential educational and student opportunities. But this problem is solved with the help of advanced training in this field of knowledge.

Many companies do not recognize online education. If two candidates are interviewed for a vacancy, one of whom studied at the university on a full-time and part-time basis, and the other studied remotely, then in many cases preference is still given to the applicant who studied according to the employer's usual system.

One of the biggest disadvantages of online education is the lack of social interaction, which helps to increase the effectiveness of the learning process. This problem is also solved by holding webinars, seminars, conferences, and online presentations.

There are also many problems regarding the implementation of distance education: the student does not have the opportunity to contact the teacher personally for consultation; there is no opportunity to learn "live" to build relationships in a team (with teachers, fellow students, university administration), to speak in front of an audience; not every profession can be mastered remotely (doctor, veterinarian); not every student knows how to maintain motivation for independent work. In addition, there is a lack of such an effective motivator of educational activity as constant control by the teacher. Those teachers who work with the 1st year in higher education institutions know how important it is for first-year students, especially for the first time, to check their homework and regularly organize verification and control work. A very low percentage of students who do not need such control, they already realize that independent work on the subject is necessary; the student does not have the opportunity to compare the intermediate results of his studies and other students, and to compare "live": when working at the blackboard, speaking at conferences, etc.; the absence of a person nearby who presents material with an emotional color, which affects the degree of its understanding; it is important for the teacher to feel the extent to which students understand the material (according to their views, relevant issues) and to quickly adjust the educational process: repeat difficult points once again, give additional explanations on some issues, change the tempo of the presentation. With distance learning, such a connection is lost; the student has the temptation and enough opportunities for "non-independent" learning, and the teacher does not have the opportunity to qualitatively control such costs of distance technologies; lack of possibility to reliably determine whether the student passed the test independently. For this task, he could well use another person (for example, a more prepared student); a very important problem in the field of organizing independent work and, especially, computer external control is the weak security of educational software against "hacking" in order to access the correct answers and falsify control results. It is possible to create a universal editor of test result files. It can be used by the student to adjust the grades provided by the testing program. This problem stems from the fact

that most modern control systems use computer memory to store reference responses along with tasks. As a rule, they are encrypted, but as practice shows, they can always be decrypted. This problem became particularly acute with the advent of distance learning technologies in Ukraine, where external control of knowledge is mainly carried out by a computer in the absence of a teacher; for the university, the introduction of distance learning is associated with large material costs: technical equipment, software and technical tools, training of special personnel, etc.

Thus, in distance education, like any other form of obtaining knowledge, there are many advantages and disadvantages. A significant drawback is the lack of a centralized system of certification and accreditation of electronic courses, which results in a large number of "fakes", which are called electronic courses and electronic textbooks, but in reality are ordinary Word files. An important factor preventing a more intensive implementation of remote technologies in the educational process is insufficient motivation of teachers of higher education institutions to work in this direction. Perhaps the reason for this is the high labor intensity associated with the creation of methodical materials for distance learning, but here it is necessary to realize that in the future the expenditure of time and effort should be compensated by reducing the time for performing some of the usual types of teacher's educational workload.

Considering the above, it can be concluded that distance education cannot become a full-fledged substitute for traditional education. It is not able to create a student atmosphere and replace live communication with the teacher. But it can really become the most promising form of education, taking into account that with possibly larger initial investments needed to deploy a branched information environment around the listener, in the future costs will increase very slowly with the increase in the number of students, while for traditional forms they increase almost linearly. Thus, distance learning is currently the most promising, fast-growing and quite effective education system.

A promising direction for further research is the problem of the current state of distance education in foreign countries.

References:

1. KLOKAR N.I. *Metodolohichni osnovy zaprovadzhennya dystantsynoho navchannya v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi*, Shlyakh osvity, № 4 (46), 2012.
2. MARUSEY T.V., BILYK T.L. *Cuchasni tendentsiyi rozvytku dystantsynoyi osvity v Ukrayini*, Science, Research, Development. Pedagog, 8. 2018.
3. FEDORCHENKA S.V. *Dystantsiyna osvita ta mistse psykholohichnoho zabezpechennya v niy*, Molodyy vchenyy, 9 (73), 2019.
4. GOLOVANова YU.V. *Problems and ways of solving distance learning, at the VI International Scientific Conference*. conf. Actual tasks of pedagogy, St. Petersburg, 2015.
5. Moodle – Open-source learning platform. Available at: <https://moodle.org>. [Accessed 06 April 2020].

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF INFORMAL EDUCATION OF TEACHERS

Liudmyla TURLAK,

senior teacher,

Institute of the National University "Odessa Maritime Academy", Izmail, Ukraine

ORCID ID: 0000-0003-3458-9426

Abstract: *The result of our article is the review of the possibilities of informal education of a modern teacher. Abilities and skills are characteristics of digital competence which is one of the key competencies of a teacher: understanding the need to solve a given task; the ability to find the data necessary for the implementation of the plan; the ability to create an image of creative activity according to the plan; having information about the possibilities of digital technologies; the ability to choose a technology that corresponds to the nature of creative professional activity.*

Key words: *informal education; abilities and skills; key competencies of a teacher; digital technologies; professional activity; digital competence.*

Modern society needs creative individuals who will build a strong country and be able to secure a worthy place in world society. Therefore, one of the leading tasks of the educational system is the development of creative abilities, the disclosure of creative potential, and the creation of conditions for the creative activity of all its participants.

In the rationale for the changes in the modern educational institution, it is stated that teachers use mainly outdated didactic tools. This is caused by the low social status and level of remuneration. The teacher has no real motivation for personal and professional growth. The digital divide between the teacher and the learner is increasing. In addition, many teachers still do not know how to investigate problems using modern tools, work with large data sets, draw and present conclusions, work together online in educational, social and scientific projects, etc. [7].

The teacher's personality, unlike previous reforms, in the context of these changes is one of the key factors. Pedagogical institutions of higher education, unfortunately, do not have time to quickly respond to changes in today's educational environment. Therefore, the rapid development of informal education in the modern educational space is a natural phenomenon.

The issue of non-formal and informal education has been under the close attention of domestic and foreign scientists for the last decade. D. Plykonus and M. Kovalenko explore theoretical approaches to the study of the concept of "informal education", consider the peculiarities and determining features of informal education as a factor of innovative transformations in society, single out e-learning as a type of informal education in the system of informal education.

N. Teryokhina considers the problem of the development of informal education as an important component of the adult education system, defines informal, formal and informal (spontaneous) education, defines the signs and tasks of informal education, and highlights the general characteristics of informal education. Emphasizes the role and importance of non-formal adult education as a fundamental concept of lifelong learning; emphasizes the importance of providing quality educational services in the field of non-formal education of adults, analyzes and characterizes the content of

educational programs in the field of non-formal education of adults, emphasizes the importance of non-formal education in the context of education within the University of the Third Age.

Trends and problems of the development of higher education as an important factor in the self-education of adults, in particular teachers, determines the importance of informal and informal education in the context of continuous education and reveals the psychological features of informal education of adults O. Shapran highlights the progressiveness of the ideas of the competence approach and its connection with the quality of education and considers ways of implementing the competence approach in the system of continuing education [5].

T. Makhinya focuses attention on the essence, content, forms, types and features of self-education of a teacher of higher education institutions in the conditions of informatization of the educational process, in particular formal and non-formal education and Internet self-education [7].

A. Honcharuk and S. Zakrevska investigate the specifics of the development and features of the modern state of non-formal education of adults in the European space [1; 4]. In his research, O. Shapochkina studies the peculiarities of informal education, the determination of modern trends in the development of informal education of future teachers in Germany, and the implementation of foreign experience in the domestic system of professional and pedagogical education.

The training group "Other Education" offers a guide for non-formal education trainers, which explains the concept of civic non-formal education, outlines the main approaches and methods it uses. Recommendations on various aspects of coaching work are provided, as well as specific methods are collected, which can be used as presented or adapted to the needs of a specific educational event [6].

A review of modern research on the issue of non-formal education showed that scientists understand its importance in the system of continuous education, but the role of non-formal education in the system of professional training of pedagogical workers is insufficiently covered.

Non-formal education is structured programs that are not formally recognized by national education systems. It is carried out in educational institutions or public organizations (clubs, groups), during individual classes with a tutor, trainer and is usually not confirmed by providing a document.

In developed countries, as a rule, the system of informal education occupies the same level with the formal one, and sometimes it is higher in importance, because it is here that a person finds himself in optimal conditions for the development of his creative potential.

The development of information technologies has contributed to changes in all types of education, and digital competence was named by the European Parliament and the Council of the European Union in 2006 as one of the key competences for lifelong learning. According to their definition, it involves confident and critical use of Information Society Technology (Information Society Technology) for work, recreation and communication.

The Concept of the New School uses the term "information and digital competence", which implies a confident and at the same time critical application of

information and communication technologies for creating, searching, processing, exchanging information at work, in public space and private communication; information and media literacy, basics of programming, algorithmic thinking, working with databases, Internet and cyber security skills; understanding the ethics of working with information (copyright, intellectual property, etc.).

We will conduct an overview of examples of informal education of modern teachers in the Ukrainian educational space and analyze some of them from the point of view of the place of digital competence.

Center for Innovative Education "Pro.Svit" (Lviv) - mission: to strengthen the potential of educators and educational institutions for the development of human potential in society.

One of the areas of activity is the "Pro.Skills" program - it is an environment for the professional and personal development of a teacher, which introduces new approaches to teaching in order to develop the talent of each student of education.

The purpose of the program: to provide participants-teachers with methods of mixed learning and project management, as well as to familiarize them with ICT tools for the implementation of their initiatives aimed at changing the interaction of the teacher and the student in the educational process, and to contribute to the rethinking of the role of the teacher and the student (and other participants in the educational process).

Participation in this program required the participants to have at least the following competencies: understanding the need to solve the assigned task; the ability to choose the technology that corresponds to the nature of the activity; desire to master new technologies; the ability to maintain a positive sensory and emotional atmosphere in the work group; responsible attitude towards the performance of the assigned task; the ability to evaluate the product from the point of view of implementation in professional activities, etc.

Ivan Ivanov Center for New Education (Kyiv) - mission: a developed information society, capable of self-organization, self-sufficiency and self-development, able to compete with dignity in the production of world-class innovative products.

A certified trainer conducts training for teachers on the following topics: modern trends in education, blended learning: methods and tools, cloud technologies in education, tablets and smartphones in education, creating an informational educational environment, and others. The trainer is very mobile, he conducts trainings in educational institutions that invite him.

In addition to teaching, the Center holds creative professional competitions and unites a large pedagogical network community where teachers share their experience and achievements. The moderator is careful to ensure that all participants follow the rules of communication, so the atmosphere of this community is friendly and the information presented there is useful.

Participating teachers should be focused on professional development, able to work together with colleagues, have information about the possibilities of digital technologies, etc.

"Osvitoria" (Kyiv) is a non-profit public association whose goal is the development and reform of education in Ukraine, to raise modern Ukrainian education to the international level, to create opportunities for children to learn according to

advanced standards, and to combine the best domestic teaching traditions with the most modern international educational ones techniques and innovations.

The goal of "Osvitoria" is the development of the educational sector. This is facilitated by the broad orientation of the following initiatives: focusing on work with teachers, students and their parents, cooperation with government institutions, involvement of foreign specialists in programs.

In cooperation with foreign and international organizations, the union introduces new technologies and methods of education in order to provide Ukrainian teachers with the opportunity for professional development, to provide them with educational tools of the new generation.

Among the initiatives are the opening of educational institutions, the holding of all-Ukrainian educational forums, the issuance of study grants for talented students and promising specialists in the field of education.

Participants of the union's initiatives should strive for self-development, be able to create a model of creative activity in accordance with new ideas, be responsible, be able to evaluate the offered opportunities from the point of view of improving professional activity.

Within the framework of the website of the "Osnova" publishing group, there is a Distance Academy, which offers remote training without interruption from production using Internet technologies and a large number of professionally oriented webinars.

The Academy offers training on the following topics:

- School website: design, development, publication.
- Internet lesson.
- Creating, managing and promoting a blog.
- Preparation for certification: how to design your own portfolio.
- An effective lesson.
- Construction of graphs of functions. MS Excel 2003, 2007.
- Professional creation of presentations.
- Basics of working with graphics.
- Interactive board.
- Internet in the work of the library.
- Psychology of management (comprehensive practicum course).
- Designing a distance course, etc. [2].

Webinars and master classes are constantly held in accordance with the requirements of modern teachers of all categories, their list is constantly updated.

Three years ago, Ukraine joined the EdCamp international educational movement. These educational activities in a discussion style are held all over the world for the co-creation of school teachers. The format, which was born in 2010 on the initiative of caring educators from Philadelphia, USA, became the answer to a considerable challenge - the inefficiency of the system of professional development of teachers [3].

The EdCamp format is the sixth in the world ranking of the most innovative educational organizations of 2015. Ukraine became the 9th country in the world and the 3rd in Europe to join this international family. The uniqueness of these events lies in the fact that the new discussion format of the conferences is subject to the "two legs"

law: participants independently determine the program and course of the event. After the end of EdCamp, everyone experiences the so-called "long tail effect" - this is manifested in the continuation of discussions and joint activities of educators. The community participated in the development of the concept and state standard of secondary education, debureaucratization of teaching and administrative work, anti-discrimination examination of programs and textbooks, etc. Community members have the opportunity to participate in national EdCamp Ukraine events, receive informational, methodological and financial support in holding regional (un)conferences, visit different countries of the world in order to study education systems, attend a series of professional development trainings, study at world-class distance courses, participate in international professional competitions and much more.

A person, who is interested in changes in education, understands the need for all the proposed actions, is responsible for the environment, has a positive attitude, is interested in spreading the knowledge and information, etc., can become a member of the community.

These are far from all examples of non-formal education for a modern teacher, but all the above-mentioned resources are united by the fact that they require a certain level of digital competence from teachers.

So, as a result of the review of the possibilities of informal education of a modern teacher, it is possible to highlight the abilities and skills inherent in a modern educator who is interested and aimed at professional self-development. These abilities and skills are characteristic of digital competence, which is one of the key competencies of a teacher: understanding the need to solve a given task; the ability to find the data necessary for the implementation of the plan; the ability to create an image of creative activity according to the plan; having information about the possibilities of digital technologies; the ability to choose a technology that corresponds to the nature of creative professional activity; the ability to self-study (the desire to master new technologies); the ability to forecast (plan) various approaches to the implementation of the plan; the ability to create and maintain a positive sensory and emotional atmosphere; responsible attitude towards the performance of the assigned task; the ability to evaluate the product and received information from the point of view of implementation in professional activity; dissemination of information about the created product, etc.

It is to their formation and development that all educational programs of pedagogical educational institutions should be directed, in order for bachelors of education to become full-fledged participants in the professional circles, were well oriented in the digital educational environment and were able to develop professionally, since it is formal education that prepares specialists whose competences must meet the needs not only of the present, but also of the future.

References:

1. HONCHARUK A. *Informal education of adults in EU countries* / A. Honcharuk // Pedagogical sciences. – 2012, Issue 54. – P.31-36. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2012_54_8

2. Distance Academy [Electronic resource] // Access mode: <http://d-academy.com.ua/> – Name from the screen.
3. ELKIN O. EdCamp Ukraine: Revolution in education takes place in school lessons [Electronic resource] // Access mode: <https://www.imena.ua/blog/edcamp-ukraine-talks/>. – Name from the screen.
4. ZAKREVSKA S. *Informal education of adults in Ukraine and the countries of the European Union: phenomenon, history, significance* / S. Zakrevska // Adult education: theory, experience, perspectives. – 2011, Issue 3(1). – P. 294-305. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3%281%29_39.
5. ZINCHENKO S. *Psychological features of non-formal adult education* / S. Zinchenko // Adult education: theory, experience, perspectives. – 2009. – Issue 1. – P. 154-160. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_21.
6. Ideas. Inspiration. Decision. Guide for trainers of non-formal education/ emphasis. N. Trumbovetska. K., 2015. - 70 p.
7. MAKHINYA T. *Peculiarities of self-education of university teachers in the conditions of informatization of the educational process* [Electronic resource] / T. Makhinya // Theory and methods of education management. – 2013, Issue 10. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_21.

USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH OF FUTURE MARITIME SPECIALISTS

Iлона TYKHONOVA,

senior lecturer,

Institute of the National University “Odessa Maritime Academy”,

Izmail, Ukraine

ORCID iD: 0000-0001-5299-9635

Abstract: *The purpose of organizing the educational process in the field of higher education of future marine specialists is to train competent qualified specialists who can effectively solve labor problems and have the potential for further self-development and self-education. Professional training of future mariners implies the need to apply in the teaching process not only traditional, but also active teaching methods, among which an important place is project method. Project-based learning is characterized by a high degree of independence and initiative of cadets, as well as their high level of motivation for cognitive activity and creativity, the development of social and communication skills, teamwork skills; work, interdisciplinary integration of knowledge, skills and abilities.*

Key words: *project method, high level of motivation, high requirements for the professional training, project training, assessment of the results, the individualization of the educational process.*

The training of modern qualified specialists involves the formation in them of a number of competencies necessary for the effective implementation of professional activities and communication both in Ukraine and abroad.

Today, society needs specialists who not only have professional knowledge and knowledge of a foreign language, but also know how to apply them in practice, perceiving and analyzing the information received, clearly, logically and convincingly

expressing their own opinions, choosing appropriate means of communication, establishing and maintaining business contacts and organizing cooperation with foreign partners. The professional training of specialists is constantly determined by the requirements of the labor market and the specifics of their profession.

The high requirements for the professional training of a modern specialist in the maritime industry lead to the search for the most effective methods and technologies in teaching a foreign language in maritime higher education institutions.

At the current stage of education development, the project methodology is studied in detail by both foreign and domestic authors (I.L. Bim, I.A. Zimnya, O.M. Moiseeva, E.S. Polat, T.E Sakharova, I. Chechel, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips, etc.). Numerous studies have established that project activity acts as an important component of the system of productive education and is a non-standard, non-traditional way of organizing educational processes through active methods of action (planning, forecasting, analysis, synthesis) aimed at implementing a person-oriented approach. The project methodology as a new pedagogical person-oriented technology reflects the main principles of the humanistic approach in education.

Proponents of the project method cite a number of advantages of their strategy, compared to traditional forms of education, which are manifested, among other things, in better assimilation of the essence of the concepts by students, increase in the knowledge base, greater development of students' communicative abilities and interpersonal communication skills, leadership qualities, creativity, improvement of writing skills.

Today, it is an indisputable fact that cadets in the conditions of project activity show much better results than cadets in the conditions of the traditional education system. For example, in Finland, a decision was made to carry out a cardinal reform of the education system, which consists in the complete rejection of traditional subjects in favor of project activities.

The terms "project training", "project method", "educational project activity" should be clarified. Project education can be considered as a didactic system, and the project method as a component of the system, as a pedagogical technology that provides not only the integration of knowledge, but also the application of updated knowledge and the acquisition of new ones. Various methods are used to comprehensively solve educational problems, including the implementation of creative projects, the purpose of which is to include students in the process of educational activity from the development of an idea to its implementation.

Project training activity of cadets is a side, a component of project training related to identifying and satisfying the needs of cadets through the design and creation of an ideal or material product that has objective or subjective novelty. It is a creative educational work to solve a practical task, the goals and content of which are determined by the cadets and are carried out by them in the process of theoretical elaboration and practical implementation with the consultation of the teacher.

The project method is a comprehensive educational method that allows for individualization of the educational process, gives the student the opportunity to show

independence in planning, organizing and controlling his activities. The project method is one of the active methods of conducting classes, which involves individual, pair or group activity of students, which ensures the guaranteed achievement of the planned result/ In the teaching of a foreign language, this is a relatively new technique that allows cadets to show independence in choosing information sources, the method of its presentation and presentation, as well as to conduct individual work on the topic that arouses the greatest interest of each project participant, which causes increased motivated cadet activity.

It is the project method that uses all the best ideas of traditional and modern methods of teaching a foreign language: diversity, which is manifested in the variability of topics, types of texts and exercises; problematic when a foreign language is used to perform tasks characterized by novelty; learning with pleasure, which involves giving cadets the opportunity to talk about what arouses their increased interest, to show their creative approach in the design and presentation of the project. It should be emphasized that the educational design, focused on the independent activity of cadets (individual, group or collective), which cadets perform over a certain period of time, is designed to promote efficiency in learning foreign languages.

The main task of this technology is to create conditions for active joint learning activities of cadets in various learning situations, in which everyone is responsible not only for the result of their work, but also for the result of the work of the whole group. The project method allows you to turn classes into a discussion and research club in which interesting, practically significant problems are solved. It can be used both in class and outside the classroom. It ensures the development of the cadet's cognitive activity, motivated by the problematic confrontation of the known and the unknown, aims to activate the process of learning and understanding the new, as well as mastering new lexical units, making it possible to make learning meaningful for all students thanks to their participation in various projects.

Project work is learning by doing. Projects give a full sense of achievement, an opportunity to produce a product. There is a payoff from learners when they realize what they can do with the English language they are learning. that they can work according to their level and performance. The able can show what they know regardless of the program or plan, while the weaker can achieve something they can be proud of by compensating for a lower level of language proficiency by showing video material or visuals.

According to the nature of the final product of the project activity, the types of projects for learning a foreign language:

- Constructive and practical projects (Construction and Practical Projects) - a collage, a diary of observations, "inventing a game" and its description.

- Role and Games Projects – acting out a game, dramatization, inventing one's own play, concert.

- Information and Research Projects (Information and Research Projects) – study of a region or a country, English and its use as a language of international communication, foreign languages in people's lives.

- Projects of a specific sociological survey (Survey Projects). These are projects on the topics: "The influence of American and British cultures on the way of life in our country" or "The attitude of foreigners to my country".

- Publishing projects (Production Projects).

- Scenario projects (Performance and Organizational Projects) - evenings, current shows.

- Creative projects (Creative Works) – in the form of free literary fiction (fairy tale, story, comic, role-playing game) [3].

The project is being worked on in stages. However, project activity cannot be considered as a clear algorithm, since it is a process of creative thinking and decision-making.

Stages of the project

The name of the stage

The content of the work

Justification of the project

Formulation of the goal and task of the project, substantiation of its social significance, definition of the topic of the project; organization of working groups, distribution of tasks among project participants.

Searchable

Researching the problem and collecting information (identifying the range of sources and searching for the necessary information; analysis of possible solutions to the problem); selection of the optimal variant of project implementation (idea generation); development of a work plan on a project task; selection of materials and tools; choosing the form of presentation of project results.

Technological

Implementation of the activities of each project participant in accordance with the plan of work on the project task (implementation of the project); preparation of the presentation of project results.

Final

Conducting a presentation (project protection); assessment of the results of project implementation, collective and personal achievements of project participants.

Such features of the project method as the reliance on personal experience, the priority of independent activity, the predominance of group work and novelty allow us to assume with great confidence the success of using the specified technology in foreign language lessons.

Thus, the project method allows for the individualization of the educational process, gives the cadet the opportunity to show independence in planning, organization and control of his activities. The application of the project methodology in classes provides support for sustained interest in learning a foreign language, deepens and systematizes students' knowledge of the subject being studied.

The professional approach to foreign language learning in these universities involves establishing integrative links between the content of professionally oriented learning and the foreign language course.

Proficiency in a foreign language is a mandatory component of the professional training of a modern sailor, therefore, the foreign language course at maritime universities has a communicative and professionally oriented character.

Its tasks are determined by the communicative and cognitive needs of specialists of the corresponding profile.

The goal of teaching a foreign language in maritime universities is the formation of cadets' foreign language communicative competence, which will allow them to use a foreign language in professional and scientific activities and for further self-education.

Therefore, the interdisciplinary connections of the "Foreign language" discipline in maritime universities and its integrated nature play a major role, which contribute to the formation of a unified picture of the world in the minds of cadets. In our opinion, the project method is one of the relevant technologies in the process of learning a foreign language in a professional direction, which allows cadets to apply the accumulated professional knowledge; contributes to the strengthening of the individualization of the learning process, the search for an optimal combination of theory and practice, the actualization of existing knowledge and skills in a foreign language, the development of cadets' abilities, and the stimulation of their independent productive educational activities.

Cadets enrich their professional knowledge, expand their own boundaries of foreign language proficiency, gaining experience from its practical use, learn to understand and produce professionally oriented foreign language texts. They work with reference literature, dictionaries, and a computer, which creates the possibility of direct contact with authentic professional material in a foreign language. And this cannot be achieved by learning a foreign language only with the help of a textbook.

Therefore, professional foreign language training of future specialists in the maritime industry using the project method requires special attention and more detailed research.

Modern pedagogy considers the "project method" as a way of organizing the independent activity of the cadet's personality, which is aimed at solving the tasks of the educational project and integrates a problem approach, group methods, reflective, presentational, research, search and other methods. E. Akhramenko perceives the project method as an activity of cadets aimed at solving a research or socially significant pragmatic problem. This method involves a combination of individual creative and independent cognitive and research work of cadets (Akhramenko 2013, 404).

The relevance of using the project method as a holistic pedagogical technology at the current stage of the development of the higher education system is due to the following factors: the competency-based approach to education implies a productive orientation of practice-oriented learning; the quality of such training, the formation of competencies are determined by the ability to perform tasks at the level of a situation close to the life and professional activity of a future specialist, increasing the motivation of cadets to learn a foreign language (Akhramenko 2013, 404). This method

is aimed at the need not only to transfer certain knowledge to cadets, but to teach them to obtain this knowledge independently.

The active approach, which is the basis of the project method, is oriented towards the independent activity of the cadets, which involves the possession of certain intellectual skills (analysis, comparison, synthesis, forecasting, formulation of conclusions) and promotes the development of communication skills and the ability to work in groups, resolve conflict situations, independence and activity of cadets (Akhramenko 2013, 405). Correspondence of training using the project method to the paradigm of person-oriented training, since, when working on a project, each cadet is able to perform tasks that correspond to his capabilities and interests. (Aliksiychuk 2008, 23).

The use of the project method in teaching a foreign language of professional direction to future specialists in the maritime industry is the solution of a certain problem by an individual cadet or a group of cadets, which involves the use of methods and means of learning and the integration of knowledge and skills from a foreign language and professional disciplines to solve it.

It should also be noted that during the solution of the problem future specialists acquire new knowledge and skills and certain experience. Cadets will perceive knowledge as really necessary only if there is a task for the solution of which they will need to use the acquired knowledge. As practice shows, this teaching method stimulates the work of cadets, leading to the active study of a foreign language and the application of previous knowledge of a foreign language and professional disciplines in each specific situation.

Different stages of the project contribute to the cadets' assimilation of various types of activities: if in the first two stages knowledge and skills are acquired in building a material object, knowledge of a foreign language is deepened, then in the last stages the acquired knowledge and skills are transformed into competencies.

The project method not only gives cadets the opportunity to study the topic more thoroughly, but also expands their horizons, teaches them to communicate, independently find and select the necessary material, promotes the development of both collective creativity and individual abilities of cadets.

References:

1. ALIKSIICHUK O. B. *Project activity of students in the process of mastering the educational discipline "School course of world artistic culture and its teaching methods"*. Educational and methodological manual. Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, 2008.
2. AKHRAMENKO O.V. *Project in English class*. Young scientist, Kyiv (12), 404-406 2013.
3. ZHELYASKOV V. Y. *Competence of the English language teacher in the professional environment of future shipmasters Scientific notes of the Berdyan State Pedagogical University*. Issue 1. M. Berdyansk, 2019.

Capitolul II

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: PROVOCĂRI POSTMODERNE

INSERTII METODOLOGICE ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE¹⁵

Nelu VICOL,

doctor în filologie, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Abstract: *The text deals with the specifics of the professionology treated with the function of evaluating the professionalization of teachers. Thus, in such a perspective the field of "pedagogical education" is considered not only as a part of the professional education, but also as a state, as a socio-cultural dignity, as a functioning and as a development of pedagogical professions and specialties, which requires a different approach (not only pedagogical) to this phenomenon, an approach that positions professional competences in pedagogical professions and specialties. On the basis of these clarifications, the qualitative professional expertise of the pedagogical education process is carried out through the perspective of evaluation of pedagogical activity.*

Key words: *professional activity, teacher, professionalism, professiography, evaluation, professionalization*

Activitatea profesională a cadrelor didactice semnifică o formă specială de esență socială și creativă ce vizează transferul de cultură și de experiență socială, precum și crearea condițiilor pentru creșterea personală și dezvoltarea generațiilor viitoare. Evaluarea activității profesionale a unui profesor se realizează în prezent în baza cerințelor privind *caracteristicile de calificare pentru posturile didactice*, precum și în conformitate cu documentele legislative și normative în domeniul educației (Codul educației, regulamente, standarde de competențe ale cadrelor didactice din învățământul general și profesional, strategia de dezvoltare Educația-2030 etc.).

La elaborarea unei evaluări criteriale a activităților profesionale ale cadrelor didactice, este important să se ia în considerare *profesia didactică în dinamica dezvoltării acesteia* [1] și ținând cont de realizările științifice și practice ale *profesiologiei*. Indicatorii de evaluare a activității pedagogice trebuie analizați prin profesii specifice muncii pedagogice, ceea ce se datorează faptului că munca pedagogică este foarte diferențiată în conținutul ei [2].

Conform definiției [3] academicianului A.П. Беляева, profesiologia studiază profesiile ca tip de activitate în conformitate cu nivelul de studii, de educație și de dezvoltare culturală. Profesiologia învățământului pedagogic, ca domeniu al profesiologiei învățământului profesional, explorează profesiile pedagogice concrete. În același timp, domeniul „învățământ pedagogic” este considerat nu numai ca parte a învățământului profesional, ci și ca o stare, ca o demnitate socioculturală, ca

¹⁵ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45

funcționare și ca dezvoltare a profesiilor și specialităților pedagogice, ceea ce necesită o abordare diferită (nu doar pedagogică) a acestui fenomen, o abordare ce poziționează competențele profesionale în profesii și specialități ale pedagogiei. Pe baza acestor precizări, *expertiza profesiologică de calitate* a procesului de învățământ pedagogic se realizează prin prisma de evaluare a activității pedagogice.

În cadrul mecanismului de identificare a criteriilor și indicatorilor de evaluare a activităților cadrelor didactice, înțelegem identificarea calității și trăsăturile specifice ale acesteia, calitatea esenței și a procesului de învățământ în instituțiile respective.

Profesiile pedagogice aparțin sistemului de relații și de atitudini „om – om”. În acest context sunt necesari criteriile și indicatorii care dezvăluie caracteristicile personale ale profesorilor și sunt deosebit de semnificative din punct de vedere profesional. Diverse criterii și diverși indicatori ar trebui să pună în discuție abilitățile spirituale ale profesorului, calitățile sale volitive și stările sale mentale, având în vedere faptul că întregul său *Ego* oferă o înțelegere a eficienței și aptitudinii sale din punctul de vedere al comunicării în sistemul „om-om”, iar aceasta are o importanță deosebită în evaluarea activității profesionale a profesorului în ceea ce privește comunicarea [4]. Fără a urmări scopul de a dezvălui plenitudinea criteriilor pentru indicatorii activității pedagogice, remarcăm un sistem interconectat de dependență a criteriilor și indicatorilor de evaluare a activității pedagogice față de competențele profesionale, tipurile de activitate profesională și funcțiile profesionale.

Funcțiile activității profesionale a pedagogului, datorită naturii lor interdisciplinare integratoare și multicomponente, sunt adesea asociate cu tipuri de activitate profesională. Dezvăluind esența funcțiilor activității profesionale dintr-o poziție teoretică că fiecare funcție poate fi o combinație a mai multor tipuri de activități, acțiuni, procese care determină un anumit nivel și calitate a activității pedagogului, este indicat să ne oprim asupra identificării următoarelor funcții semnificative: organizațională, de control, comunicativă, informațională, de cercetare și metodică. În același timp, înțelegem că aceasta nu este singura separare posibilă a funcțiilor. Funcțiile sunt identificate ținând cont de noile standarde pedagogice.

Calitatea învățământului dintotdeauna a fost apreciată drept condiție și indicator al eficienței procesului de formare profesională. Intensitatea acestei dimensiuni crește în contextul noilor schimbări ce au survenit în sistemul de învățământ și în concepția educației, ca rezultat al demarării procesului de reforme continue în acest domeniu și ca rezultat al tendinței Republicii Moldova de a se integra în spațiul educațional unic european.

În aceste condiții calitatea ca dimensiune fundamentală a învățământului conturează noi conotații. Deoarece devine scop major al reformării procesului educațional, apare necesitatea elaborării unui sistem managerial orientat spre monitorizarea și asigurarea calității. Dificultatea problemei abordate constă în complexitatea ei.

Asigurarea calității urmează a fi abordată ca:

- a) subsistem al sistemului învățământului care prestează servicii în domeniul educației și formării profesionale;

- b) mediu de formare/dezvoltare a dimensiunilor de personalitate a celor implicați în proces – profesori și elevi;
- c) mecanism de asigurare a pieței forței muncii cu cadre calificate în domeniu.

Educația de calitate este oferită de instituții responsabile, or responsabilitatea pentru asigurarea calității instituției și a programelor de formare profesională o poartă fiecare instituție, indiferent de statutul ei juridic; instituția este garantul calității educației și formării oferite de ea.

Educația de calitate este centrată pe acela care învață, pe beneficiar, și este orientată pe rezultate/finalități și formare de competențe profesionale, ce definesc în cel mai corect mod calitatea și performanța. Educația de calitate este promovată de liderii educaționali, care asigură participarea tuturor actorilor educaționali, valorizarea resurselor umane și care respectă autonomia individuală și aspiră la autonomia instituției de învățământ.

O educație de calitate se realizează prin parteneriat cu întreaga comunitate educațională și nu numai. O educație de calitate promovează inovațiile și diversitatea, abordând educația și formarea în mod sistemic, credibil, având ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor și asigurarea unor informații relevante, complete și transparente.

Calitatea instituțiilor de învățământ este determinată de calitatea proceselor, a sistemului organizațional al instituției și a serviciilor oferite. Anume aceste elemente sunt într-o strictă interdependență și determină calitatea produsului final.

La nivel de sistem pentru asigurarea calității se evidențiază mai multe tipuri de activități:

- planificarea calității;
- controlul calității;
- asigurarea calității;
- îmbunătățirea calității.

Asigurarea calității ca funcție internă este orientată spre performanța instituției în toate dimensiunile și structurile ei. Funcția externă de asigurare a calității constă în siguranța încrederii beneficiarilor și a altor părți interesate privitor la disponibilitatea și capacitatea de a le satisface cerințele și așteptările.

Evaluarea internă a calității se realizează prin mai multe metode și instrumentarii de evaluare:

- evaluarea cantitativă (date, cifre etc.);
- evaluarea de constatare (da/nu, este parțial/lipsește etc.);
- evaluarea de tip calitativ (analize, observații participative, argumentarea lor).

Demersul de autoevaluare permite a găsi răspuns la trei întrebări:

- cum *lucrăm*?
- cum *știm* că lucrăm?
- cum vom folosi în continuare *ceea ce știm*?

Autoevaluarea are ca scop dezvoltarea/creșterea/învățarea/îmbunătățirea, nu și sancționarea. Numai astfel procesul de autoevaluare va fi perceput ca util/oportun și benefic pentru toți actorii educaționali.

Autoevaluarea poate fi realizată în baza unor criterii de care are nevoie instituția și în dependență de obiective și priorități concrete, dar și în baza standardelor.

Autoevaluarea cadrelor didactice conține o abordare formativă a procesului de asigurare a calității demersului său didactic și are ca scop sprijinirea instituțiilor în eforturile comune de a oferi educație și formare profesională de înaltă calitate, de aceea pentru a fi de neînlocuit, trebuie să fii întotdeauna diferit, iar fiecare realizare începe cu decizia de a încerca. Accentul se pune pe îmbunătățirea continuă a calității într-o atmosferă de colaborare și de încredere reciprocă privind promovarea transparenței și competitivității și atingerea obiectivelor-cheie care rezultă din activitățile descrise mai sus.

Standardele, criteriile și indicatorii de calitate vor sprijini personalul instituției în implementarea managementului calității și vor contribui la instituirea și dezvoltarea culturii calității, ce prezintă două dimensiuni și abordări separate și care se completează reciproc, și anume:

a) *managementul calității*: determină și revizuieste/corectează în mod continuu obiectivele propuse și activitățile planificate pentru a sprijini instituția în aspecte de calitate. Utilizând instrumente fiabile și valide de colectare a datelor, managementul calității efectuează proiectarea, monitorizarea și evaluarea impactului rezultatelor asupra calității serviciilor din cadrul instituției;

b) *cultura calității*: este un concept „flexibil” și depinde de atitudinea și comportamentul personalului din instituți. Cultura calității se bazează pe managementul calității și este interpretată ca o interacțiune dintre buna funcționare a sistemului managementului calității (SMC) și membrii personalului care, fiind ghidați de profesionalism, demonstrează un comportament orientat spre calitate. Astfel, principalii factori care determină cultura calității sunt angajamentul și dorința personalului de a asigura calitatea în instituția de învățământ.

Aceste precizări pot fi vizualizate în figura de mai jos (Fig. 1)

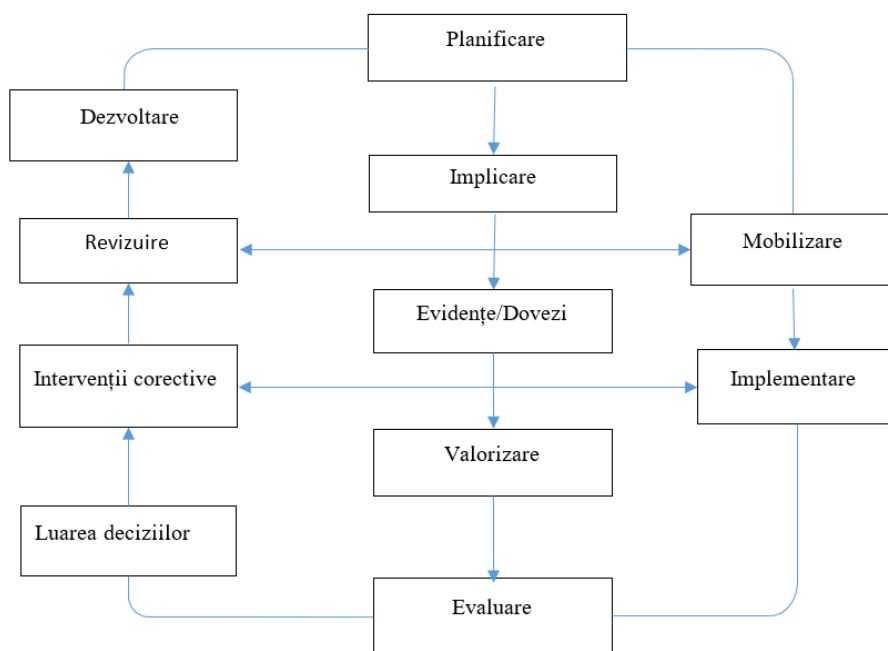


Figura 1. *Parcursul metodologic circular al proiectării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice*

Sunt școli unde în urma analizelor SWOT se constată o scădere a interesului pentru formarea continuă. De-a lungul anilor practica a demonstrat că un sistem de învățământ performant nu poate exista fără un personal didactic pregătit, competent și devotat muncii sale, iar calitatea actului didactic poate fi considerată elementul ce asigură îmbunătățirea rezultatelor școlare, dată fiind axioma că meseria de profesor este mare și frumoasă care nu seamănă cu nicio alta, o meserie care nu se părăsește seara, odată cu hainele de lucru. Așadar cadrul didactic excelează într-o serie de roluri ce îi permit să își adapteze în permanență activitatea la realitățile societății moderne și la nevoile elevilor.

Dezvoltarea profesională trebuie corelată cu nevoile educaționale. În contextul dezvoltării curriculumului național, formarea continuă a profesorilor este considerată o necesitate, o dezvoltare în carieră.

Prin excelență, profesia didactică presupune formare și dezvoltare a cadrului didactic care se realizează pe baza unor planuri și programe de învățământ ce răspund nevoilor prezente și de perspectivă privind pregătirea acestora pentru diverse domenii și în special de a spori nivelul de calitate a învățământului. Aceste perspective ale profesionalizării cadrelor didactice sunt evidențiate în figura de mai jos.

Figura 2. *Ancorajul metodologic al autoevaluării cadrului didactic: „Scărița urcușului”*

		<i>Unde dorim să fim?</i>	
		<i>Implementare:</i> ce, cum realizăm să ajungem la	Procese de monitorizare, evaluare, plan și activități de îmbunătățire.
		<i>Proiectare:</i> ce vom face?; cum vom putea	Realizarea autoevaluării. Culegerea de dovezi.
<i>Unde suntem acum?</i> Diagnosticarea, culegerea de date, informații, analizarea lor.	Elaborări de strategii. Elaborarea planului de acțiuni, proiectarea schimbării, ameliorarea situației, stabilirea obiectivelor.		

Evaluarea activităților profesionale ale pedagogilor se poate realiza și pe tipuri de activități, sau pe tipuri de competențe, acestea depinzând sistemic de primele. Întrucât funcțiile îmbină mai multe tipuri de activități, este recomandabil să se desfășoare procesul de evaluare a activităților profesionale ale pedagogilor conform funcțiilor activității, iar în procesul de avansare în cariera didactică și de formare continuă să se aplice evaluarea tipului de competențe prin tipurile lor de activități. Competențele ar trebui să corespundă tipurilor de activitate, deoarece ele determină calitatea acțiunilor angajatului care asigură îndeplinirea sarcinilor profesionale și disponibilitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale.

Profesionalizarea cadrelor didactice este strâns relaționată de competența pedagogică, ea semnificând un cumul al rolurilor, responsabilităților și funcțiilor cadrului didactic pe parcursul procesului de predare. În acest sens Sorin Cristea a prezentat într-o abordare complexă competența pedagogică din perspectiva paradigmei curriculumului, evidențiind funcția, structura și clasificarea acestor competențe. Astfel, autorul precizează că în perspectiva paradigmei curriculumului, competența pedagogică reprezintă un reper valoric psihologic și social ce poate fi identificat și perfecționat în cadrul taxonomiilor obiectivelor instruirii la nivel de planificare calitativă a educației în contextul politicilor educaționale, generate de societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Autorul citat menționează că funcția de bază a competenței pedagogice vizează valorificarea maximă a tuturor resurselor psihologice și sociale ale personalității educatorului și ale educatului angajate în activitatea de educație sau instruire, deoarece competența pedagogică „reprezintă un reper valoric psihologic și social”.

Referindu-se la funcțiile competenței pedagogice, S. Cristea delimitează două categorii de funcții: de bază și specifice. Prin funcția de bază se valorifică resursele psihologice și sociale ale celor doi actori ai educației – educatorul și educatul –, iar prin funcțiile specifice se realizează procesarea cunoștințelor declarative la nivel de informații esențiale, se concentrează cunoștințele procedurale la nivel de strategii cognitive în sesizarea și rezolvarea situațiilor problemă, se perfecționează atitudinile față de cunoaștere în context deschis-psihologic (afectiv, motivațional) și social (cultural, comunitar etc.). Prin competența „a învăța să înveți” se urmărește automotivarea în privința propriului potențial de reușită, aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia în procesul învățării, asumarea responsabilității pentru propria învățare etc.

Pentru evaluarea deplină a activității profesionale a pedagogului, este necesar să se evalueze calitățile sale psihofiziologice, deoarece acestea caracterizează procesul atotpervaziv de comunicare în activitatea lui. Conform tabloului psihologic al unui fenomen complex de comunicare, pe mai multe niveluri, în studiul său despre psihologia educației profesionale, E.F.Zeer [5] identifică trei dintre aspectele interdependente: *perceptiv, interactiv și comunicativ*. Toate aceste aspecte sunt importante pentru desfășurarea activității profesionale a pedagogului [5].

Latura perceptivă a comunicării dintre profesor și elevi este determinată prin evaluarea percepției trăsăturilor externe ale subiectului, corelarea acestora cu caracteristicile personalității, precum și interpretarea și predicția activităților și comportamentului. Rezultatele pot fi obținute prin evaluarea principalelor funcții ale percepției interpersonale:

- cunoașterea profesorului,
- cunoașterea elevului (elevilor),
- evaluarea procesului și a rezultatelor activităților comune,
- stabilirea unor relații emoționale confortabile.

În acest caz, un important instrument al relației emoționale confortabile este utilizarea tehnologiilor informatice și a celor mai noi mijloace de comunicare.

Latura interactivă a comunicării, care este asociată cu interacțiunea subiecților de formare și educație și organizarea directă a activităților lor comune, este determinată de motivele interacțiunii interpersonale (motivul cooperării, motivul individualismului, motivul concurențial, de muncă, de rivalitate, de altruism, de agresivitate, de compromis, de egalitate, de conformare, de evitare).

Latura comunicativă în comunicare se manifestă în schimbul de informații, de difuzare, de prezentare de către subiecții comunicării a relațiilor, atitudinilor, orientărilor valorice, experiențelor emoționale ale acestora. Din aceste poziții, în latura comunicativă a comunicării, atunci când aceasta se produce cu ajutorul computerului și al altor tehnologii electronice, este important să aflăm cât de exact sau veridic ele reproduc manifestările laturii comunicative, dacă dăunează sănătății subiecților comunicării. Comunicarea dintre profesor și elev se manifestă într-o relație psihologică de feedback (cantitatea de informații în timpul comunicării se dublează și, pe lângă transferul de informații, are loc o evaluare a activităților și comportamentului

subiecților), în prezența barierelor de comunicare (acele obstacole psihologice care creează dificultăți ale transferului adecvat al informației: vorbire inexpressivă, vorbire incorectă din punct de vedere fonetic, erori în logica construcției acestuia, diferențe socioculturale și etnice, aspect exterior, maniere de comportament etc.) și în prezența diferitelor modalități de transmitere a informației (verbale și non-verbale). Prin urmare, relevantă pentru evaluarea pe criterii a activității profesionale a unui profesor este evaluarea nu numai a transferului de informații, ci și a definiției calitative și cantitative (la nivelul indicatorilor), așa cum este percepută, înțeleasă de ceilalți.

Studiul surselor științifice ale *cercetării profesiografice* realizate de N. M. Aleksandrova, E. F. Zeer, R. D. Kaverin, E. A. Klimova [5] și alții a arătat că evaluarea pe criterii a activității profesionale a cadrelor didactice are loc în următoarele tipuri de activitate:

- activitate managerială (funcție managerială),
- activitate organizatorică (funcție organizațională),
- activitate de control (funcție de control),
- activitate de diagnosticare (funcție diagnostică),
- activitate metodică (funcție metodică).

Toate acestea au rolul de a evalua funcțiile profesiei și competențele profesionale.

Pentru a evalua activitatea profesională a unui profesor, este necesară și evaluarea caracteristicilor psihofiziologice ale acestuia, precum:

- volumul, natura și regularitatea informațiilor primite de profesor;
- predominanța tipurilor de semnale;
- încărcătura canalelor senzoriale;
- caracterul percepției sociale;
- caracteristicile activității mentale;
- caracteristicile observației, memoriei, ideilor, gândirii, atenției și vorbirii;
- tensiunea neuropsihică la locul de muncă;
- calitățile integrale ale personalității profesorului, care sunt esențiale pentru succesul în muncă (de exemplu, imunitate la zgomot, rezistență, viteză, echilibru, calități de voință puternică, calități comunicative, umane, intelectuale) [2].

Este important să se ia în considerare profesia didactică în dinamica dezvoltării ei. Aceasta face posibilă dezvăluirea afinităților și interrelațiilor invizibile ale profesiilor, ale profilurilor învățământului pedagogic pentru a trasa căile evoluției lor și a prezice perspectivele de dezvoltare a acestora.

Încă din cele mai vechi timpuri, relația dintre sistemul de educație/învățământ și sistemul social, privite în ansamblul lor, a fost una de interdependență și de condiționare reciprocă. Argumentele pe care se bazează această afirmație sunt multiple. Astfel, finalitățile educației, în special cele macrostructurale (idealul și scopurile educației) sunt stabilite la nivelul mediului social global, sistemul de învățământ este un subsistem social, instituțiile de învățământ funcționează după regulile și principiile unor organizații sociale, contextul în care se desfășoară activitățile instructiv-educative este dependent de o serie de variabile de ordin social,

conținuturile educației reflectă evoluția culturală și social-istorică a umanității, produsele sistemului de învățământ influențează în mod direct și indirect evoluția societății etc.

Ca atare, studierea fundamentelor sociale ale reformei educaționale trebuie să constituie o preocupare constantă a teoreticienilor, dar și a practicienilor din domeniul educațional.

Cauzele principale ale reformelor care apar la nivelul sistemelor de educație/învățământ rezidă fie în evoluția istorică a societății, fie în fenomenul de *criză a educației*, afirmat pe plan mondial.

Circumscrie fenomenului de criză a educației sunt cauzele de natură internă, ce țin de sistemul de educație/învățământ, și cele de natura externă, ce țin de sistemul social global. Ambele categorii pot fi analizate din perspectiva factorilor umani și materiali. În tabelul de mai jos prezentăm o enumerare succintă a acestor factori condiționali ai reformelor educaționale.

Factori	Interni	Externi
Umani	Conservatorismul cadrelor didactice; Pregătirea teoretică și practică, psiho-pedagogică și metodică deficitară a acestora; Pregătirea managerială necorespunzătoare a directorilor unităților de învățământ; Numărul sporit de elevi cu insucces sau abandon școlar.	Cerințele de perfecționare continuă a personalului didactic, sub presiunea politicilor sociale; Înregistrarea unui indice mic de corelație între oferta locurilor de muncă și numărul de absolvenți; Slaba implicare a familiei în exercitarea rolului său educativ.
Materiali	Costuri ridicate pentru o școlarizare de calitate; Mijloace de învățământ insuficiente sau necorespunzătoare; Gestionarea necorespunzătoare a resurselor în cadrul diferitelor nivele din structura sistemului de învățământ; Slaba contribuție a elevilor (părinților) în susținerea materială a procesului de învățământ.	Alocație bugetară redusă pentru educație/învățământ; Locații improprii, necorespunzătoare sau insuficiente pentru desfășurarea activităților didactice; Dificultăți birocratice întâmpinate de instituțiile de învățământ pentru atragerea unor fonduri extrabugetare; Investiții reduse de la bugetul local pentru învățământ.

Atunci când analiza corespondența dintre sistemul social și procesul de învățământ, autorul Lazăr Vlăsceanu, în lucrarea *Decizie și inovație în învățământ* (1979) aprecia că există un raport de corespondență între „conținutul social al relației de predare sau învățare” și conținutul informațional vehiculat. Astfel, preciza autorul, „există deci un lanț de corespondențe între modul de constituire a structurilor educaționale, a relațiilor pedagogice și a conținuturilor transmise prin educație” [5].

Toate aceste aspecte trebuie abordate însă într-o manieră holistică, sistemică și raportate la un anumit mod de educație. Prin sintagma „mod de educație” autorul mai sus-menționat înțelege „aspectele specifice și raporturile care se stabilesc între

strategiile, relațiile, obiectivele și conținuturile specifice instituției educației, într-o anumită perioadă istorică” [5].

Implicațiile acestei definiții pot fi lesne identificate atât la nivel macrostructural de politică a educației, cât și la nivel microstructural, reprezentat de practicile școlare.

În opinia noastră, modul de educație vizează practicile didactice raportate la paradigma educațională afirmată într-o anumită perioadă istorică.

Din perspectivă sociologică, sunt modalități de caracterizare a unui mod de educație:

1. „ca tip de organizare a bazei sociale a procesului subiectiv de învățare și a practicii educaționale, având relațiile sale sociale specifice”;
2. ca relații „determinate, în ultimă instanță, de relațiile sociale dominante ale modului de producție istoricește constituit” [5].

Raporturile ce se structurează între sistemul de învățământ și sistemul social global pot fi:

a. *de tip contradicție*, atunci când între cele două apare un mare decalaj, ceea ce declanșează fenomenul de criză a sistemului de învățământ, deoarece acesta nu mai face față cerințelor societății;

b. *de tip reproducție*, atunci când sistemul de învățământ reprezintă principalul subsistem social, cu rol de reproducere a structurii societății, a politicilor și practicilor promovate de către aceasta.

Elocvent în acest sens este exemplul furnizat de o serie de state dezvoltate din punct de vedere economic și industrial care au considerat educația drept element de bază, fundamental, al oricărei strategii guvernamentale și o prioritate în conturarea viitorului social, economic și cultural al societății. Învățământul, odată cu aderarea la spațiul educațional european, parcurge un lung șir de reforme, cu efecte deseori incoerente și ineficiente, apărute pe fondul unei structuri sociale relativ stabile, specifice unei societăți democratice.

Referințe bibliografice:

1. PÂNIȘOARĂ I. O., PÂNIȘOARĂ G. *Motivarea pentru cariera didactică*. București: Editura Universității din București. 2010. 54 p. <https://performante.ro/wp-content/uploads/2012/12/motivarea-pentru-cariera-did-panisoara-1.pdf>
2. МЕЛЕХИН В.А., НАЗАРОВА С.И. К вопросу об оценке педагогической деятельности работников общего и профессионального образования. In: *Вопросы профессиональной экспертизы качества педагогической деятельности*. Санкт-Петербург, 2014, стр. 8.
3. БЕЛЯЕВА А.П. *Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования*. / А.П. Беляева, СПб Ин-т Профтехобразования РАО. Москва, 1997, стр. 225.
4. СОКОЛОВ И.И., АЛЕКСАНДРОВ Н.М., МИЩЕНКО А.С. *Социально-профессиональный портрет педагога*. СПб Учреждение РАО ИПО, 2009.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования. In: *Вестн. Учебно-методического объединения по проф. Образованию*, 2005 стр. 5-121.

DIMENSIUNILE PARADIGMEI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

Aliona AFANAS,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Institutul De Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0001-6369-0940

Abstract: *The article presents the Paradigm of professionalization of teachers in the system of continuous professional training, where the essential components represent the Conceptual and methodological framework of professionalization of teachers, the Professionalization framework, Quality Education, targeted from the conceptual, methodological, managerial / organizational dimensions. The analysis of the specialized literature demonstrates that the evolution of the paradigm concept appears as an efficient solution for the improvement of the situation in the system of continuous professional training of teachers. Self-motivation is the status of the learner, significant changes in their knowledge in the continuing education program.*

Keywords: *paradigm, professionalization, conceptual and methodological framework, the role of the teacher, referential professionalization.*

Abreviere: FPC – formare profesională continuă

Schimbarea de paradigmă, „paradigm shift”, ca sintagmă a fost utilizată pentru prima dată de Th. Kuhn, pentru a defini evoluția istorică a diferitor concepte, teorii științifice. Schimbarea este datorată acumulărilor științifice, teoretice și practice și apare ca o soluție mai eficientă, este o cale de căutare a unui nou echilibru într-o problemă critică și generează o nouă viziune asupra realității respective, un nou model de abordare și interpretare a realității educaționale. Schimbarea spre o nouă paradigmă este determinată de noile provocări ale societății contemporane, de documentele de politici europene, dar și realitățile educaționale pe plan național [2, p. 117].

Metodele cercetării: *demersul analitic* (metodă prin care s-a realizat analiza conceptelor: paradigmă, profesionalizare, profesionalism deschis, cadrul axiologic, cadrul praxiologic etc.); *demersul sintetic* (metodă prin care s-a reflectat asupra întregului din perspectiva părților lui componente: paradigma profesionalizării cadrelor didactice în contextul dimensiunilor acesteia); *recursul la istorie* (metodă prin care s-a realizat evoluția istorică a conceptului de paradigmă).

Conceptul de paradigmă și profesionalism. În literatura de specialitate întâlnim mai multe abordări ale conceptului de profesionalism și profesionalizare a carierei didactice. Astfel, Ș. Iosifescu [3] face referire la profesionalizarea domeniului educației adulților, menționând că pentru orice profesie sunt necesare următoarele caracteristici:

- „cunoștințe înalt specializate și o metodologie specifică de aplicare a acestora în practică, aceasta din urmă solicitând inițiativă și creativitate;
- formare specializată cu o componentă practică însemnată;
- un statut social bine definit și, implicit, recunoașterea socială a monopolului în domeniul respectiv;

- un sistem propriu de valori, transmis prin formarea specializată și respectarea unui cod deontologic specific;
- inserția socială prin intermediul asociațiilor și organizațiilor profesionale de „egali”, care au drept de avizare asupra formării și acreditării, garantează status-ul social, impun codurile etice specifice și exercită controlul asupra practicii în domeniu pe baze profesionale;
- solidaritatea de grup profesional și ethos specific – rezultate din formarea comună, din aderența la teorii, doctrine și metodologii comune, precum și din apartenența la aceleași organizații profesionale” [3, p. 41 - 42].

Autorul C. Mironov prezintă o definiție a *profesionalismului*, care este, mai degrabă, o obligație și nu o opțiune, și ține de modul în care practicianul își face meseria [8, p. 46].

E. Joița identifică în plan educațional micro și macroparadigme, precizând că: „Noile realități și situații educaționale pot solicita și alte moduri de a înțelege, de explicare, de soluționare, de schimbare paradigmatică. Mai ales în planul practicilor metodologice poate avea loc diversificarea paradigmatelor în fiecare dintre structurile procesului educațional” [4, p. 9].

În viziunea lui C. Bîrzea, paradigma reprezintă „un univers coerent de idei și de principii acceptate de o comunitate să ofere o explicație globală, exhaustivă, asupra unui fenomen științific” [Apud 10, p. 91]. Mai multe paradigme și modele ale profesionalismului au fost conceptualizate în literatura de specialitate, începând cu anii '80, continuând și astăzi [6; 1; 11].

Profesionalizarea cadrelor didactice, componenta-cheie a *Paradigmei*, vizează următoarele elemente: *Cadrul conceptual și metodologic al profesionalizării cadrelor didactice*, *Referențialul de profesionalizare*, *Educația de calitate*, realizate din perspectiva dimensiunilor *conceptuală, metodologică, managerială/organizațională*.

Rezultate și discuții. *Abordarea conceptuală* vizează teoriile științifice analizate în literatura de specialitate, preluate și analizate în contextul temei de cercetare: teorii personologice, comportamentiste, situaționale primare, teorii ale contingentei, cognitive. Procesul de FPC în contextul profesionalizării cadrelor didactice poate fi realizat prin diverse modele de învățare/formare: modelul autoreglării învățării, modelul învățării situaționale, modelul învățării generatoare, modelul învățării experiențiale, abordate de cercetătorii din domeniu la nivel național și internațional. Principiile care stau la baza formării profesionale continue ale cadrelor didactice: principii de politici educaționale, principii curriculare în cadrul formării profesionale continue, principii acționale în cadrul FPC. Funcțiile specifice FPC sunt: funcția de profesionalizare, funcția de adaptare profesională, funcția de angajare profesională, funcția de organizare socioprofesională.

Abordarea metodologică a profesionalizării cadrelor didactice în procesul de FPC vizează: constructul praxiologic al profesionalizării cadrelor didactice realizat prin *Referențialul de profesionalizare a cadrelor didactice*, care conține: condițiile socio-psihipedagogice, finalitățile de FPC/competențe profesionale, planificarea procesului de FPC, programul de formare profesională continuă, curriculumul de FPC, programul formatorului și instrumentele de identificare a nevoilor de profesionalizare a cadrelor

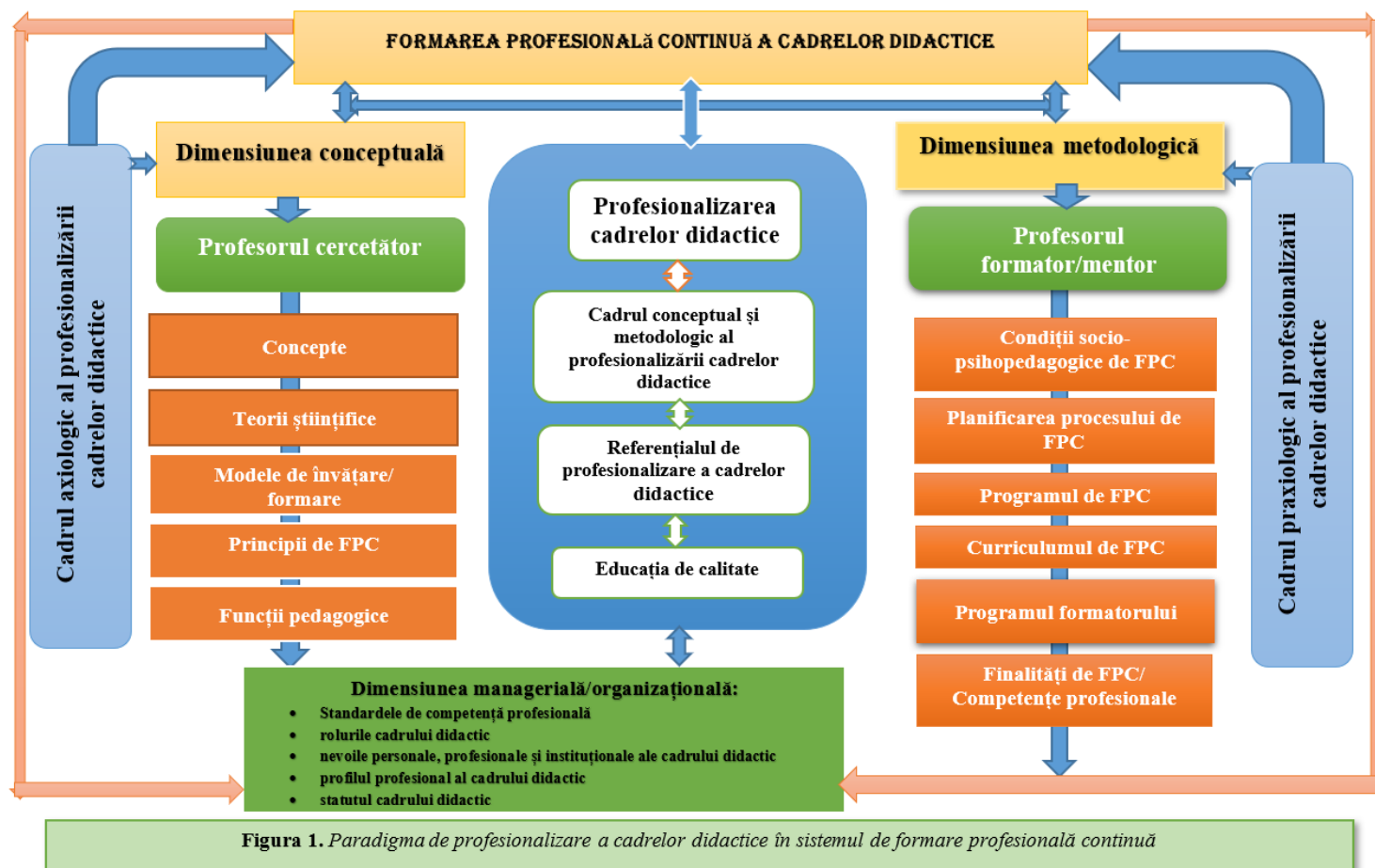
didactice etc., toate constituind unități componente ale *Paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă*.

Abordarea conceptuală și metodologică se realizează în contextul *managerial/organizațional*, axat pe cerințe și contexte reale de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de FPC. În cadrul formării profesionale a cadrelor didactice este esențială componenta organizațională privind învățarea adultului în contextul noilor orientări și a noilor schimbări în societate. Procesul analitic ne-a permis să evidențiem câteva repere:

- a) *orientarea-cadru* – educația/formarea prin învățare dirijată tinde spre a evolua semidirijat și autoorganizat. Constatăm că devin prioritare obiective, precum: încurajarea reflecției, utilizarea activă a cunoașterii, valorizarea experiențelor pozitive ale profesorilor, asigurarea nivelului calitativ al competențelor de bază și transversale etc. [7, p. 97];
- b) *aspectul automotivant* al statutului celui care învață – schimbările semnificative vizează subiectul care este un constructor al propriei cunoașteri în cadrul programului de formare, un evaluator al propriilor progrese, combinând cel puțin două conexe favorizante: *aspectul integrativ* în cadrul formării prin dezbatere constructivă, generatoare de întrebări, critică, argumente și probe; *aspectul epistemologic*, de orientare reconstrucitivă și metacognitivă, cu accente pe inteligențele multiple (socială, emoțională și acțională), cu impact asupra învățării în cadrul formării profesionale a cadrului didactic;
- c) *competențele implicate* în procesele și produsele învățării prin apariția noilor tehnologii de comunicare, prin canale informaționale în formă electronică, digitală (numerică, textuală, baze de date etc.). Toate acestea depășesc canoanele clasice, oferind perspective alternative de învățare, contribuind la apariția noilor paradigme științifice în știința pedagogică [7, p. 98].
- d) *instrumente bazate pe mijloace de susținere și optimizare a comunicării empatică*: apar noi echipamente/dispozitive de transmisie rapidă, transmiterea conținuturilor prin poșta electronică, servicii de acces la baza de date, servicii digitale interactive pentru schimbul de mesaje și imagini etc. Toate acestea asigură accesul altor culturi și limbi străine, îmbogățirea hărții diversității opțiunilor și a multiculturalității, cu consecințe asupra strategiilor de procesare eficientă a informației și a cunoașterii în diferite ipostaze.
- e) *proiecte destinate formării /pregătirii continue a formatorilor* – prezența strategiilor de construcție, validare și utilizare a materialelor-suport pentru predare-învățare; proiectarea scenariilor didactice alternative; personalizarea traseului și ritmului de învățare, a managementului clasei de elevi realizat în contexte noi, virtuale. Astfel, este oferită o mai mare diversitate de canale informaționale, un acces mult mai rapid la informații;
- f) *evaluarea proceselor și produselor învățării/formării* – deplasarea accentului dinspre produs spre proces, dinspre performanță spre competență, dinspre scheme de evaluare tradițională spre noi moduri de evaluare euristică a

învățării continue, spre centralitatea stilurilor de învățare conectate la tipurile de personalitate. De exemplu, modificările în sfera corespondențelor între tipul/forma de învățare/formare și organizarea conținuturilor învățării și practicarea unor noi trasee și rețele de învățare. Putem menționa *învățarea colaborativă*, care accentuează relațiile și eforturile unui grup, coparticipare activă, interacțiune a ideilor, informațiilor sau *învățarea/formarea reciprocă*, care accentuează interesele și experiențele comune, având la bază gândirea critică, capacitatea de a face conexiuni între idei, a liberalizării opiniilor personale [9, p. 99].

Astfel, *Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice*, fiind axată pe dimensiunile *conceptuală, metodologică, managerială/organizațională* asigură FPC a cadrelor didactice la nivel de sistem și proces educațional. În continuare detaliem componentele *Paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice* (figura 1):



Dimensiunea conceptuală este structurată din următoarele componente: teorii științifice; modele de formare profesională continuă cu accent pe activitatea de învățare/formare; principii de FPC, care reprezintă principii de politică educațională, curriculare și acționale; funcții pedagogice: de profesionalizare, de adaptare profesională, de angajare profesională, de organizare socioprofesională.

Teoriile științifice se axează pe viziunea mai multor cercetători citați pe parcurs, care este explorată în cadrul experimentului pedagogic prin Referențialul de profesionalizare a cadrelor didactice.

Dimensiunea metodologică este realizată de *Referențialul de profesionalizare a cadrelor didactice*, alcătuit din următoarele componente: condiții socio-psihopedagogice; planificarea procesului de FPC; programul de FPC; curriculumul de FPC; programul formatorului; finalități de FPC/competențe profesionale.

Finalitățile de FPC vizează domeniile de competențe și funcțiile pedagogice, valorificate în experimentul pedagogic. Conținuturile curriculare au fost promovate în baza documentelor de politici educaționale și normative, în contexte concrete de realizare, unde au fost identificate valori și atitudini ale subiecților incluși în cercetare. Metodologia profesionalizării cadrelor didactice constă în implementarea curriculumului, realizarea programului de FPC, determinarea instrumentelor de identificare a nevoilor de profesionalizare a cadrelor didactice în vederea asigurării finalităților de FPC.

Dimensiunea managerială/organizațională de FPC a cadrelor didactice reprezintă corelarea componentelor sistemului de FPC: proiectare/planificare, organizare, control, evaluare și monitorizare integrate într-un tot întreg, realizate în cadrul instituției de învățământ, în contexte concrete de valorificare a conținuturilor curriculare aprobate, rezultate cu profesionalizarea cadrelor didactice.

Astfel, dimensiunea managerială/organizațională prevede un proces de implementare a *Paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice*. Procesul implementării *Paradigmei* se desfășoară în mai multe etape și se manifestă, ca orice proces de proiectare, structurat din perspectiva următoarelor aspecte [5]:

1. *Selectarea finalităților și obiectivelor* ce se doresc a fi atinse prin procesul de implementare a *Modelului pedagogic de profesionalizare a cadrelor didactice*;
2. *Alegerea experiențelor* de profesionalizare a cadrelor didactice necesare atingerii finalităților educaționale, planificate și organizate în prealabil, conform conținuturilor curriculare, dar, mai ales, a particularităților individuale ale formabililor.
3. *Alegerea conținuturilor* prin intermediul cărora este oferită experiența de învățare, conform unor criterii de selecție mai puțin riguroase și științifice și, mai degrabă, centrate pe nevoile și interesele formabililor.
4. *Organizarea și integrarea experiențelor și conținuturilor* în activitățile de formare profesională continuă specifice și anticiparea modalităților generale de realizare a acestor două aspecte ca repere orientative pentru munca eficientă a cadrelor didactice.

5. *Evaluarea eficacității* tuturor aspectelor din fazele anterioare ca necesitate pentru eficientizarea și optimizarea activității de formare profesională continuă.

În concluzii putem menționa faptul că *Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice* se axează pe dimensiunile: conceptuală, metodologică și managerială/organizațională. FPC este un proces complex, care prevede organizarea și realizarea eficientă a procesului de profesionalizare a cadrelor didactice, în care profesorul se implică în diferite roluri ca: *cercetător* al teoriilor științifice în domeniul FPC; *creator* de metode și instrumente aplicabile în clasa de elevi; *formator* al cadrelor didactice participante la formări, *mentor* prin coordonarea și sprijinirea cadrelor didactice debutante în activitate sau diseminarea experiențelor profesionale pentru alte categorii de cadre didactice.

Referințe bibliografice:

1. FISH D. *Quality learning for student teachers: University tutors' educational practices*. London: Davis Fulton Publisher Ltd, 1995. 244 p. ISBN-10: 1853463523, ISBN-13: 978-1853463525.
2. FRANȚUZAN L., HADÎRCĂ M., CALLO T. (coord.). *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: IȘE, Tipografia „Print-Caro”, 2021. 260 p. ISBN 978-9975-48-193- 9.
3. IOSIFESCU Ș. Profesionalizarea formatorului – repere necesare, 2006. Retrieved from <http://iec.psih.uaic.ro/ciea/file/2006/7.pdf>
4. JOIȚA E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigmă*. Iași : Institutul European, 2010. 288 p. ISBN 978-973-611-661-2.
5. LEMENI G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0.
6. LESTER S. Routes to qualified status: practices and trends among UK professional bodies. *Studies in Higher*, 2009, 34(2), p. 223 – 236.
7. MINDER M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: „Cartier Educațional”, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
8. MIRONOV C. *Profesionalizarea carierei didactice universitare: repere pentru dezvoltarea competențelor didactice și psihopedagogice*. București: Editura Universității din București, 2017. 283 p. ISBN 978-606-16-0881-237.
9. NEACȘU I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Editura Polirom, 2019. 191 p. ISBN 978-973-46-7849-5.
10. PANȚURU S., VOINEA, M., NESȘOI D. *Teoria și metodologia instruirii: teoria și metodologia evaluării*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2008. 334 p. ISBN 978-973-598-240-9.
11. SCHON D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Jossey-Bass, 1983. 354 p. ISBN 0465068782.

PROFESIONALIZAREA PEDAGOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR IMPORTANȚA DIDACTICII GENERALE

Gabriela CRISTEA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea „Spiru Haret”, București

ORCID iD: 0000-0002-8857-4767

Summary: *The professionalization of teaching staff through studies organized at the higher education level is carried out within the framework of a transformation process necessary for the pedagogical training of any college graduate*

who wishes to acquire the status of teacher of various specialties: preschool education, primary education; Romanian language, foreign languages, history, geography, economy, psychology, sociology, philosophy; mathematics, informatics, physics, chemistry, biology, aesthetic education (music, plastic arts), technological education, physical education, etc.

Metaformation requires the development of syntheses for the basic pedagogical training of teachers during the undergraduate period, achieved through four university study modules: Fundamentals of pedagogy, Theory and methodology of the curriculum, Theory and methodology of instruction, Theory and methodology of assessment at a general level (curriculum, school programs, etc.) and concretely (lesson; leadership time; specialty circle, etc.).

Keywords: *Metaformation; Pedagogical professionalization; Pedagogical training through university education; The unitary framework: institutional, curricular; University study modules; Instruction theory and methodology / General didactics; Speciality didactics.*

Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice, de la toate nivelurile și disciplinele de învățământ, constituie un proces complex, definit de organizatorii conferinței prin formula de „metaformare”, preluată din domeniul filosofiei, al filosofiei educației, în mod special.

Metaformarea se referă efectiv, nu metaforic, la pregătirea pedagogică a cadrelor didactice, situată dincolo de specializările universitare, care le conferă statutul de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de limba română, limba engleză / franceză / germană / spaniolă etc.; istorie, geografie, economie, psihologie, sociologie, filosofie; matematică, informatică, fizică, chimie, biologie; educație estetică (muzică, arte plastice), educație tehnologică, educație fizică etc. (cu specializare unică sau dublă, pentru învățământul secundar: gimnazial, liceal, profesional).

Metaformarea privită ca proces de pregătire pedagogică a profesorilor de toate specialitățile, beneficiază, în ultimele decenii, în arealul românesc, de un dublu cadru unitar:

a) *instituțional*, prin organizarea unor structuri universitare specializate în formarea pedagogică, organizate prin departamente, facultăți sau chiar universități pedagogice: Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD), Departamentul de Formare a Profesorilor (în sistemul de învățământ universitar din România; Facultatea de pedagogie, Universitatea Pedagogică (în sistemul universitar din Republica Moldova);

b) *curricular*, realizat prin științele educației, propuse în anii de licență (I-III) – Psihologia educației, Pedagogia generală, Didactica aplicată (pentru specializarea I, II), Instruirea asistată de computer, Managementul clasei de elevi, în paralel cu studiile care

asigură specializarea în diferite domenii ale științelor, artelor, tehnologiei, sportului etc., aprofundate prin *master* (de specialitate și pedagogic / studii pedagogice de nivelul II sau de *master didactic*).

Legătura dintre *formarea pedagogică* la nivel de *licență* și cea *aprofundată* prin studii de *master* poate fi consolidată prin perfecționarea cursurilor integrate în *Pedagogia generală* (Fundamentele pedagogiei, Didactica generală, Teoria educației) după modelul lansat în istorie de Johan Fr. Herbart (*Pedagogie generală*, 1806; *Prelegeri pedagogice*, 1835) [5], dezvoltat în epoca modernă și contemporană de numeroși autori (G.G. Antonescu, *Pedagogia generală*, 1930, 1936, 1941 [1]; René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, 1946, 1959, 1965 [8]; Ion Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, *Pedagogie*, 1988 [2]; Gaston Mialaret, *Pédagogie générale*, 1992 [10], Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, 1996 [11]; Vladimir Guțu, *Pedagogie*, 2013 [9] etc.).

Analizele recente pe care le-am realizat și din perspectivă istorică au condus la elaborarea unor sinteze cu caracter deschis, programate didactic și argumentate epistemologic. Ele valorifică *Pedagogia generală*, publicată în două ediții (Gabriela Cristea, *Pedagogie generală*, 2001, 2008) dezvoltată la nivelul a patru *module de studiu*, definite și corelate conform curriculumului pedagogic existent la *Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic* (DPPD), care poate fi raportat și la planul de învățământ propus pentru un viitor *masterat didactic*.

În anii I-III, *Curriculumul pedagogic* instituit și realizat în perioada studiilor de licență, la toate facultățile, include patru *științe ale educației* care acoperă problematica pedagogiei generale, actualizată din perspectivă istorică, teoretică și aplicată – avem în vedere, în mod special legăturile de continuitate propuse între *Fundamentele pedagogiei* și *Teoria și metodologia curriculumului* și între *Teoria și metodologia instruirii* și *Teoria și metodologia evaluării*.

1. Fundamentele pedagogiei reprezintă știința fundamentală a educației care definește și analizează *conceptele de bază* ale domeniului: educația (cu funcții generale și structură de bază), finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației, sistemul de educație și de învățământ; educația permanentă, autoeducația, educabilitatea. Aceste concepte sunt valorificate de toate științele educației, necesare profesorului pe tot parcursul carierei didactice.

2. Teoria și metodologia curriculumului semnifică știința fundamentală a educației care definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință proiectarea curriculară a educației și a instruirii în cadrul sistemului și al procesului de învățământ: *curriculumul* (ca proiect de educație și instruire), fundamentele generale și specifice ale *curriculumului* – cu accent pe fundamentele pedagogice – *finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ* (ideal, scopuri generale, obiective generale, specifice și operaționale); modelul de *proiect curricular*; tipurile de curriculum, produsele curriculumului, schimbarea curriculumului, realizată în condiții de perfecționare (dezvoltare) și de „reformă curriculară”.

3. Teoria și metodologia instruirii este știința fundamentală a educației care definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință activitatea de instruire, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ, organizat formal, dar și nonformal. Este structurată la nivelul a două *module de studiu*:

- *Teoria instruirii*, definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință: procesul de învățământ, principiile, structura, obiectivele, conținuturile procesului de învățământ (vezi planul de învățământ, programele, manualele și auxiliarele școlare);

- *Metodologia instruirii*, definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință: metodologia instruirii în sens larg și restrâns, metodele și strategiile de predare-învățare-evaluare, proiectarea curriculară a activității de instruire la nivel general (plan, programe etc.) și concret (lecția, ora de dirigenție, cercul de specialitate, excursia didactică etc.).

4. Teoria și metodologia evaluării este știință a educației, construită intradisciplinar ca „*subteorie a teoriei generale a educației și a instruirii*” [12], definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință acțiunea de evaluare proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ, conform obiectivelor generale, specifice și operaționale ale activității de instruire. Este structurată la nivelul a două *module de studiu*:

- *Teoria evaluării* definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință: evaluarea procesului de învățământ, funcțiile și structura, conținuturile și formele – evaluării.

- *Metodologia evaluării* definește și analizează conceptele care au ca sferă de referință *metodele și tehnicile de evaluare* (clasice, alternative), *strategiile de evaluare* (inițială / predictivă, continuă / formativă, finală / sumativă).

Studiul acestor patru *științe ale educației* asigură baza de formare pedagogică a viitorilor profesori, de diferite specialități, pentru învățământul secundar gimnazial. Ele sunt aprofundate pe orizontala și verticala planului de învățământ, prin studiul celorlalte științe ale educației, proiectate curricular: *psihologia educației, didactica aplicată / a specialității* (I, II), *instruirea asistată de computer, managementul clasei de elevi, practica didactică* (de observație și de realizare). *Evaluarea finală* trebuie să confirme competențele pedagogice generale și specifice, dobândite pe parcursul celor trei ani de studiu al celor mai importate științe ale educației. Ea are ca funcție specifică aprecierea calitativă a capacității viitorului profesor de definire și analiză a conceptelor de bază și de aplicare a acestora în activitatea de proiectare curriculară a lecției etc., valorificând cunoștințele legate de psihologia vârstei elevilor și de managementul clasei de elevi, susținute prin atitudinea pozitivă față de profesia și de cariera didactică.

Formarea profesorilor pentru învățământul secundar superior (liceal și profesional) și universitar, solicită parcurgerea cursurilor și seminariilor propuse la nivelul II de instruire pedagogică. Ele sunt apropiate de formula unor studii masterale care implică aprofundarea cunoștințelor acumulate în anii I-III, care corespund studiilor de licență, incluzând cursuri și seminarii de sociologia educației, managementul organizației școlare, comunicarea didactică etc.

Cele patru *module de sinteză* reluate și dezvoltate în cadrul unei viitoare cărți, asigură formarea de bază a profesorilor care poate fi aprofundată în viitorii ani prin studii de nivel II sau de *masterat didactic* și prin numeroase activități de perfecționare și dezvoltare profesională. Ele constituie, de altfel, și baza programelor de pedagogie propuse pentru examenele de definitivat și gradul didactic II, inclusiv pentru colocviul care asigură admiterea la gradul didactic I.

În prezent cele patru *module de sinteză* pot constitui premisa necesară pentru parcurgerea cu succes a studiilor de masterat didactic, de doi ani, aplicate, în prezent cu caracter experimental. Disciplinele universitare, propuse la acest nivel, pot fi construite și dezvoltate în funcție de capacitatea lor de extindere și aprofundare a cunoștințelor teoretice și practice dobândite prin *Fundamentele pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării*:

Anul I. Semestrul 1, Discipline obligatorii: *Pedagogie: teorii și practici; Psihologia educației, Curriculum școlar și dezvoltare curriculară, Etică și integritate academică, Probleme actuale ale disciplinelor de specialitate; Practică pedagogică I*. Semestrul 2. *Designul instruirii și teoriile învățării, Managementul clasei, Didactica de specialitate (principală), Strategii moderne, Practică pedagogică II, Cercetare educațională I (cercetare observațională de teren, studii de caz etc.)*. Discipline opționale: *Conținuturi curriculare la disciplinele de specialitate, Aspecte integrative la disciplinele de specialitate*.

Anul II. Semestrul III. Discipline obligatorii: *Evaluare și testare în educație, Educație incluzivă, Comunicare eficientă și managementul emoțiilor; Cercetare educațională II (cercetare-acțiune), Practică pedagogică, Medii virtuale de învățare*. Semestrul IV. Discipline obligatorii: *Didactica domeniului (abordare integrată a curriculumului școlar); Practica pedagogică, Cercetare educațională pentru elaborarea lucrării de disertație*. Discipline opționale: *Evoluția cunoașterii științifice în domeniul de specialitate, Taxonomia în cercetarea și managementul activității în domeniul de specialitate*.

În procesul de *profesionalizare pedagogică* a profesorilor prin învățământul universitar un rol important revine *Teoriei și metodologiei instruirii*. Această „nouă” știință fundamentală a educației reconstituie și aprofundează, din perspectivă *curriculară*, problematică promovată istoric de *didactica generală*, aflată la baza elaborării tuturor „didacticelor particulare”, aplicate pe discipline și trepte de învățământ (la specializarea I, II etc.)

În structura de funcționare a *curriculumului pedagogic universitar* al DPPD, *Teoria și metodologia instruirii*, raportată la *Didactica generală*, este în relație determinantă cu toate celelalte trei științe ale educației aflate la baza procesului de *metaformare* a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ și cu *Didacticele particulare* (de specialitate, aplicate pe trepte și discipline de învățământ).

I. Relația cu celelalte științe ale educației incluse în curriculumul pedagogic pentru formarea personalului didactic:

1. Relația dintre *Teoria și metodologia instruirii / Didactica generală* și *Fundamentele pedagogiei*, care constituie *Teoria generală a educației*; „*Didactica generală* sau *metodologia generală* desemnează *teoria generală* a proceselor educative” aplicată la învățământ. Ca „metodologie generală, *didactica generală*” este la baza „metodologiilor speciale” care reprezintă „didacticele disciplinelor de învățământ” [6, p. 120-121].

2. Relația dintre *Teoria și metodologia instruirii / Didactica generală și Teoria și metodologia curriculumului*. *Didactica generală*, dezvoltată ca *Teorie și metodologie a instruirii*, se raportează la „cele trei concepte fundamentale ale curriculumului centrat asupra cunoștințelor care trebuie dobândite, asupra elevului și asupra societății”, valorificate în reconstrucția *conținutului procesului de învățământ* la nivel de „documente curriculare” (fundamentale: planul de învățământ; operaționale: programele / manualele / auxiliarele școlare) în funcție de obiectivele pedagogice definite în termeni de competențe psihologice și de cerințe sociale, determinate pe termen mediu și lung [6, p. 91-93].

3. Relația dintre *Teoria și metodologia instruirii / Didactica generală și Teoria și metodologia evaluării* trebuie identificată în contextul abordării științelor educației la nivel de sistem, în cadrul unor raporturi de subordonare și de supraordonare, confirmate istoric. În acest context, la fel cum *docimologia modernă* devine „parte a teoriei evaluării”, la fel și „*teoria evaluării*” este componenta teoriei generale a educației”, în mod implicit și a teoriei generale a instruirii / teoriei și metodologiei instruirii [12, p. 42].

Mai mult decât atât, în viziune *curriculară*, *evaluarea* constituie o parte componentă a procesului de învățământ, studiată de *Didactica generală* prin conceptele pedagogice fundamentale care definesc: a) instruirea ca activitate de predare-învățare-evaluare; b) componentele oricărui *proiect curricular de instruire* (obiectivele, conținuturile, metodele didactice, strategiile de evaluare), în cadrul căruia *strategia de evaluare continuă*, cu funcție formativă și *autoformativă*, contribuie, în mod determinant, la reglarea-autoreglarea activității de instruire la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Dezvoltarea curriculară a *didacticii generale* ca *teorie și metodologie a instruirii* confirmă calitatea acesteia – semnalată de Viviane De Landshere – de *subteorie a teoriei generale a educației*. Aducem ca argument faptul că:

1. Noțiunile de bază ale *Teoriei și metodologiei instruirii* sunt construite în funcție de conceptele de bază definite de *Fundamentele pedagogiei* (care constituie *Teoria generală a educației*) – diferența specifică rezultă din sfera de referință mai restrânsă a activității de instruire în raport cu activitatea de educație, respectiv a procesului de învățământ, în raport cu sistemul de învățământ.

2. Proiectarea și realizarea procesului de învățământ, studiat de *Teoria și metodologia instruirii*, implică *noțiunile și principiile pedagogice* de bază definite, analizate și dezvoltate în cadrul celei mai noi științe fundamentale a educației, integrată după 1990 în *curriculumul universal* – *Teoria și metodologia curriculumului*.

3. *Noțiunile* importante care susțin *Teoria și metodologia instruirii* (*Didactica generală*), trebuie raportate la *conceptele de bază* definite și analizate de celelalte două științe fundamentale ale educației: *Fundamentele pedagogiei* (*Teoria generală a educației*) și *Teoria și metodologia curriculumului* (*Teoria generală a curriculumului*):

A. Educație – Instruire – Curriculum, ca „proiect educativ” [7], aplicabil la toate nivelurile sistemului și al procesului de învățământ;

B. Sistem de educație și învățământ – *Proces de învățământ* – Curriculum la nivel de sistem de învățământ („Reforma curriculară”, Modelele de curriculum elaborate la nivel de cercetare pedagogică fundamentală, istorică și teoretică) și de proces de învățământ (proiectele curriculare care vizează planul de învățământ, programele și manualele școlare etc.);

C. Finalitățile educației la nivel de sistem de învățământ (idealul educației; scopurile generale care definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ) – *Finalitățile instruirii la nivel de proces de învățământ* – *obiectivele generale, specifice (intermediare), concrete (operaționale)* – Fundamentele specific-pedagogice ale curriculumului (Finalitățile macrostructurale și microstructurale ale educației / instruirii);

D. Conținuturile generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică) – *Conținuturile instruirii în cadrul procesului de învățământ* (planul de învățământ; programele / manualele / auxiliarele – școlare) – Documentele curriculare fundamentale (Plan de învățământ, construit curricular) și operaționale (programele / manualele / auxiliarele – școlare, construite curricular);

E. Formele generale ale educației (formală, nonformală; informală) – *Formele de organizare a instruirii* (generale / formală, nonformală; particulare / frontală, pe grupe, individuală; concrete / lecția etc.) – formele curriculumului (formal, nonformal, informal / ascuns; general, profilat, specializat; internațional, național, teritorial, local etc.);

F. Metodologia educației – *Metodologia instruirii*, în sens larg și restrâns (strategiile, metodele, procedeele – mijloacele – de instruire / didactice) – Metodologia elaborării curriculumului (finalități – conținuturi de bază – metode de educație / instruire – strategii de evaluare; raportarea acestora la un context pedagogic și social deschis: extern / sistem social și intern – proces de învățământ, organizație școlară, clasă de elevi etc.);

G. Evaluarea educației la nivel de sistem – *Evaluarea instruirii la nivel de proces* – Evaluarea curriculumului la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ;

H. Normativitatea educației – *Normativitatea instruirii*: principiile generale de proiectare a instruirii; principiile specifice, de organizare / planificare / realizare-dezvoltare a instruirii, principiile didactice, aplicate în cadrul concret la lecției etc. – Normativitatea curriculumului.

II. Relația dintre Teoria și metodologia instruirii / Didactica generală și Didacticele particulare (de specialitate, aplicate la toate treptele și disciplinele de învățământ). Această relație trebuie clarificată, în mod special, în cadrul construcției curriculumului pedagogic universitar. Ea solicită aplicarea conceptelor de bază ale didacticii generale la procesul de predare-învățare-evaluare specific fiecărei discipline de învățământ, desfășurat în contextul specific fiecărei trepte de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. ANTONESCU G.G. *Pedagogie generală*, ediția a III-a. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1941.

2. CERGHIT I., VLĂSCLEANU L. (coordonatori), *Pedagogie*. București: Universitatea din București, 1988.
3. COJOCARU-BOROZAN M., SADOVEI L., PAPUC L., OVCERENCO N. *Fundamentele științelor educației*. Manual universitar. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2014.
4. CRISTEA G., *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2008.
5. CRISTEA S. *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 1-12. București: Didactica Publishing House, București, 2016-2019.
6. DE LANDSHEEREVIVIANE, *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Univesitaires de France, 1992.
7. D'HAINAUT L. (coordonator), *Programe de învățământ și educație permanentă*, trad. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
8. HUBERT R. *Traité de pédagogie générale*. Paris: Presses Univesitaires de France, 1965.
9. GUȚU VL. *Pedagogie..* Chișinău: USM E-U.P., 2013.
10. MIALARET G. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Univesitaires de France, 1992.
11. NICOLA I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996.
12. RADU I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2000.

ANALYSIS OF THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF THE FUTURE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS FOR INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES

Vasyl ZHELIASKOV,

doctor of pedagogical sciences, professor,

Institute of the National University “Odessa Maritime Academy”, Izmail, Ukraine

ORCID ID: 0000-0001-5698-6989

Abstract: *The content of readiness of future teachers for innovative professional activity is substantiated. The integral character of the studied phenomenon is determined; it involves the awareness of the value of innovative activity, knowledge of its methodology and determination of the best ways of its implementation. The internal and external conditions of its formation are distinguished. The need to organize such an educational process at higher educational establishments is stressed. It would ensure mechanisms for the formation of external readiness, and they would further the activation of internal ones. It is elucidated that the readiness for innovative activity is the result of a long learning process; it is a complex goal-oriented manifestation of personality which includes beliefs, views, motives, knowledge, skills and abilities. Formation of this readiness is an important implication for the professional training of a future teacher.*

Key words: *innovative professional activity; educational process; pedagogical conditions; internal readiness; external readiness; professional training.*

Education today is an important factor in economic and cultural innovations, the establishment of a new life style which contributes to its material and spiritual well-being. That is why modern scientists emphasize the need for drastic changes in the field of education, first of all, the introduction of innovative technologies in educational institutions. The choice of the right effective means and methods for achieving strategic and tactical goals in the education system depends mainly on the professional

competence of the teacher, his ability to form a new way of life as the foundation of the culture of the modern generation.

In view of this, the professional formation of a teacher, his continuous self-improvement is an extremely urgent problem today. As experts note, such processes involve the constant development of the teacher's personal and professional qualities, as well as a high level of mastery of professional competencies.

The urgency of the problem of training a socially demanded and competitive specialist who effectively implements innovative activities is due to many reasons. Pedagogical activity today must be oriented to the future, to the latest achievements of science. This orientation actually enables the development of innovative education, the main condition of which is the formation of readiness for innovative activity in future teachers - activity aimed at forming a personality capable of creative thinking, development, creation and implementation of new things.

The question of the teacher's readiness for innovative work has not lost its topicality for many years. However, in the conditions of modernization of modern domestic education, when new opportunities for the creation and implementation of numerous innovative technologies appear and the system of training specialists changes, the structure of readiness for innovative activity is also transformed under the influence of new demands of society.

As a result, there is a need for a more detailed study of it, taking into account the changes taking place. The study of issues of formation of the future teacher's readiness for innovative activities in the educational process of higher education is extremely relevant today as a reference point for the implementation of innovative technologies.

Many scientists state that the development of innovations the transfer of author's concepts from one educational system to another for various reasons often turn out to be ineffective and impractical. Experts have identified one of the most significant reasons for such a situation - the primary lack of preparation of the teacher himself for innovative activities, the success of which depends primarily on the extent to which the teacher realizes the practical significance of changes in the pedagogical system - not only on a professional, but also on a personal level. However, today, the inclusion of a teacher in the innovation process often occurs spontaneously, without taking into account his professional and personal readiness for innovative activities.

Recently, the development of methodological, psychological, and pedagogical principles for the formation of the future teacher's readiness for professional activity has increasingly attracted the attention of foreign and domestic scientists. A detailed analysis of the teacher's readiness for innovative professional activity can be traced in the scientific works of such domestic and foreign researchers as O. Abdulina, Sh. Ganelin, K. Durai-Novakova, M. Dyachenko, L. Kandybovich, G. Kovalev, O. Kondrashova, N. Kuzmina, A. Markova, O. Moskalenko, L. Podymova, V. Slastyonin, O. Tsokur, D. Uznadze, Yu. Turchaninova, V. Zagvyazinsky, and others.

Despite a wide range of research on the innovative professional activity of a teacher, the problem of his readiness for this kind of work is insufficiently covered - both in terms of revealing its essence, and in terms of identifying the conditions of the organization.

In the scientific publications of modern specialists, the concept of "professional readiness of a teacher" is interpreted as a natural result of special training, self-determination, education and self-education, upbringing and self-education. It is defined as a mental, active and active state of an individual, a complex quality, a system of integrated properties that regulates professional activity, ensuring its effectiveness [1].

According to many researchers, readiness for innovative pedagogical activity requires a special personal state, which includes the presence of a teacher's valuable attitude to professional activity, possession of effective methods and means of achieving pedagogical goals, the ability to be creative and reflective. Scientists offer an interpretation of readiness for innovative professional activity as an integrative quality of the teacher's personality, which is a regulator and condition for successful professional activity aimed at creating, introducing and spreading educational innovations.

Kandybovich L. understands readiness for professional activity as "...a mental state of an individual, a certain activation, which includes awareness of goals, assessment of existing conditions, determination of the most probable methods of action; forecasting motivational, volitional, intellectual efforts, the probability of achieving goals, mobilization of forces" [3].

For her part, Dychkivska I. expresses such an important component of readiness for innovative activity as "...a certain potential of a teacher, namely a set of sociocultural and creative characteristics of an individual, which shows the readiness to improve professional activity, the presence of internal means and methods capable of ensuring this readiness" [2].

We are impressed by the theoretical position of Kondrashova O., who understands readiness for innovative activity as "...an integral quality of the individual, characterized by the presence and certain level of formation of the motivational-orientational, substantive-operational, and evaluative-reflective components in their unity and manifested in the desire for innovative activity, preparedness for its implementation at a professional level" [4].

Interesting aspects of research on the preparation of teachers for innovative activities can be traced in the scientific works of Klarin M. In particular, the scientist connects the professional development of teachers with the need for their continuous education, organized through the development and implementation of special social and cultural projects.

The axiology of this approach consists in the value orientation of the individual on self-determination, in which educational activity occupies one of the leading places and can be the main leading means of personal development. As Klarin M. emphasizes, reflection plays a decisive role in professional education and teacher training for innovative activities. In view of this, the author highlights the peculiarities of creative thinking and connects it with reflection, which makes it possible to understand and generalize personal experience.

Carrying out a theoretical study of the problem of professional development of a teacher in the context of innovative activity, we observed that Tsokur O. singled out a number of conditions necessary for the successful implementation of the specified process, namely: focus on the competency-based approach during the training of

teachers in the field of innovation; the continuous nature of the professional development of a teacher engaged in innovative activities, given the constant and numerous changes in innovative practice; direct and active participation of the teacher in innovative activities (including in specially organized reflexive-analytical, design, creative and educational processes) during his professional formation; continuity of self-education of a teacher, who carries out his activities on the basis of innovations, organized as a continuous process of achievements, as a result of which tasks are solved and new ones are formed; providing support for the professional development of a specialist based on his solving tasks inherent in his specific activity; the formation of clear and concretely expressed and realized ideas about innovative activities in the future by the teacher, as well as ensuring the assimilation of the necessary knowledge, abilities and skills that will contribute to his professional development.

The theoretical analysis of various approaches to the research problem proved that, despite the significant results of scientific research in this direction, many important aspects remain outside the attention of scientists. In view of this, there is a need to find new approaches to the organization of the educational process in institutions of higher education and to identify the conditions necessary for the effective formation of the readiness of future teachers for innovative activities.

Thus, our research consists in determining the essence of innovative professional activity and identifying the conditions necessary for effective and efficient formation of readiness for this activity in the future teacher of a higher school.

Therefore, it is envisaged to solve the following interrelated tasks: elucidation of the essence of the readiness of future teachers for innovative pedagogical activity with the help of specific concepts and categories (professional readiness of the teacher; innovative activity; readiness for innovative professional activity); clarification of the theoretical foundations of the problem of forming the teacher's readiness for innovative professional activity; identifying the psychological and pedagogical conditions for the effective formation of the future teacher's readiness for innovative activities.

The methodological basis of the research is the basic principles of the theory of knowledge (objectivity, scientificity, dialecticity, integrity, the relationship of phenomena and processes), as well as the conceptual provisions of the theory of pedagogical innovation.

In addition to the theoretical analysis of scientific literature, in order to substantiate the problem of teachers' readiness for innovative professional activity, we studied the experience of practicing teachers in the field of educational innovations, and also applied such research methods as surveys (questionnaires, interviews), expert evaluation of specialists and the study of teachers' documentation, who master certain innovations.

The purpose and tasks of the article outlined by us actualized the need for theoretical substantiation of some aspects of the problem of forming the readiness of the future teacher for innovative activities. Considering the complexity and multifacetedness of the researched issue, first of all, let's find out the essence of the main concepts of our research.

Taking into account the content specifics of the concept of "readiness for activity" or "professional readiness", we specified the definition of the term "readiness for innovative activity", by which in the context of our article we mean a state that actualizes all the potential possibilities of an individual in order to find an optimal solution to a problem situation, creative organization of professional activity based on work with innovative technologies and the ability to predict the trajectory of personal and professional self-development.

As we can see, the teacher's readiness for innovative activity is a multifaceted and multifaceted phenomenon that harmoniously combines both personal and professional characteristics.

In our opinion, readiness for innovative activity is the result of a long learning process, a complex purposeful manifestation of personality, which includes beliefs, attitudes, motives, knowledge, abilities and skills.

Readiness for purposeful and effective innovative activity is the primary fundamental condition for its successful implementation, as it will enable the teacher to correctly use available knowledge, experience, personal qualities, plan his work, and maintain self-control.

Scientists consider the formation of readiness for innovative activity to be quite a difficult task, as it involves turning innovations into an integral part of the future teacher's value system. This requires time and focused efforts of participants in the educational process. The readiness of the future teacher for innovative activities is formed under the influence of certain external and internal conditions, conscious or unconscious perception of the necessary information.

Thus, the internal conditions for the formation of readiness for innovative activity include the following factors: education seekers' conviction in the need for innovations, awareness of their significance for personal development; presence of pronounced motivation, desire for high-quality application of innovations, interest in them; formation of the necessary knowledge, abilities and skills to assess one's own readiness for innovative activity; personal experience of implementing specific professional innovations.

Among the external conditions for the effective formation of the studied phenomenon, the mentioned scientists include: actualization of the problem of mastering the method of innovative activity, which stimulates pedagogical work, forms motivation for innovations; the use of diagnostic knowledge, abilities, and skills during training, which enables self-assessment of readiness for innovations; consideration during training of typical difficulties in mastering innovations, overcoming which contributes to the formation of practical skills for their implementation; conclusion of a specific program or plan of innovative activity, which forms and develops personal planning experience.

For the formation of researched readiness, it is first of all necessary that the future specialist perceives the mastery of innovations as a personally significant task. His attitude to innovative activity in this case will be qualitatively different compared to mastering innovations only in view of the specific requirements of, say, the administration of an educational institution. Therefore, it is very important to pay due

attention to the issues of motivation for mastering the methodology of innovative activity while studying at a higher education institution.

An equally important role is played by the formation of an adequate assessment by future teachers of their own preparation in this area, the level of mastery of special knowledge, abilities and skills necessary for the effective implementation of innovative activities. However, the listed factors are not enough for innovative activity to become an integral part of the culture of pedagogical work. The lack of personal experience of innovative activity can significantly harm the teacher's further assimilation of specific innovations.

Analysis of various approaches to the problem of forming the future teacher's readiness for innovative activities in the process of professional training allows us to draw certain conclusions and generalizations.

The rapid pace of modernization of the modern educational system leads to new ideas about the requirements for a teacher's personality, according to which one of his important qualities and a condition for his success as a professional is readiness for innovative activities.

The readiness of the future teacher for innovative activity involves his awareness of the value of such activity, knowledge of its methodology and optimal methods of implementation, assessment of his own capabilities in order to overcome the future difficulties of implementing pedagogical innovations, as well as orientation towards achieving high professional results.

Among the conditions on which the effectiveness of forming the readiness of future teachers for innovative professional activity depends, one should single out the conviction in the necessity of such activity, a positive attitude and motivation towards it. Motives and beliefs are the most effective, as they have a pronounced subjective significance for each individual.

References:

1. BARTKIV O. *Teacher readiness for innovative activity. Problems of modern teacher training*, 2010.
2. DYCHKIVSKA I. *Innovative pedagogical technologies*. 3rd edition. Kyiv: Akademvydav, 270 p, 2015.
3. DYACHENKO M.I., KANDYBOVICH L.A. *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: Publishing House of BSU, 173 p., 1976.
4. MAKOGON K. *Diagnostics of teachers' readiness for search activity (pedagogical innovations)*. Native school, 1, 2002.

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ȘI TIPOLOGIA MENTORATULUI PENTRU PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE¹⁶

Tatiana GHERȘTEGA,

*doctor, conferențiar universitar, cercetător științific,
Institutul De Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*

ORCID iD: 0000-0001-6605-3154

Victoria PERLIMAN,

*doctorandă, cercetător științific stagiar,
Institutul De Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*

ORCID iD: 0000-0002-1325-1584

Abstract: *The article addresses conceptual aspects of "mentoring" as an activity and the mentor's role in professionalizing staff throughout teaching career. The conceptual and typological analysis of the mentor's activity and its role in an educational institution is carried out in legal and psycho-pedagogical terms, considering also the new challenges for teachers and educational institutions. The mentor interact with the beginners teaching staff, for the benefit of the latter, in order to generate self-confidence and own strength, in order to motivate and facilitate the professional development, for achieving professional independence, autonomy and responsibility, throughout the teaching career. The mentoring activity is examined as a methodology for the induction of debutant teachers, by teacher experts, in order to professionalize the teaching career.*

Keywords: *mentor, mentorship, typology of mentors, the types of mentoring activities, teacher, professionalization etc.*

Activitatea de mentorat în domeniul educațional reprezintă o provocare pentru toate sistemele educaționale, fiind o necesitate pentru optimizarea continuă a activității instructiv-educative desfășurate de profesori, motiv pentru ca este studiată în relație cu formarea și dezvoltarea profesională. Respectiv, în Republica Moldova a devenit stringentă problema și necesitatea de ghidare și de susținere a activității cadrului didactic, atât în primul an de exercitare a profesiei, cât și pe parcursul anilor de carieră în scopul motivării performanței și de a evita fenomenul cunoscut ca „ardere profesională”. Pentru o dezvoltare profesională și avansare în cariera didactică este important de a revalorifica factorii ce contribuie la obținerea performanțelor. Ca urmare cerințelor actuale raportate la procesul educațional și la profilul de competență al cadrelor didactice, se conturează ideea că prin esența sa cadrul didactic trebuie să se transforme într-un manager al dezvoltării sale personale și profesionale, totodată să devină un manager al practicilor educaționale.

Orice profesie impune o formă de cercetare reflectivă, dar pentru cadru didactic această competență este inerentă. Școala, fiind o instituție spirituală și de cunoaștere, solicită preocuparea față de copii și responsabilitatea pentru dezvoltarea acestora într-o societate eterogenă și democratică. Astfel, este important pentru cadrul

¹⁶ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45

didactic debutant să reflecteze nu doar asupra conținuturilor curriculare, dar și la finalitățile educaționale pentru care se realizează educația. În pregătirea viitorilor profesori nu este indicată și percepția responsabilității morale, de aceea se solicită inserția profesională a cadrului didactic debutant, la începutul carierei sale, să fie ghidat, ajutat, îndrumat pentru a se integra cu succes în viața profesională. Și celui care îi revine această menire este *mentorul*, iar procesul de instruire, de integrare și creștere profesională a cadrului didactic debutant în domeniul educațional se numește *activitate de mentorat*.

Începând cu secolul al XX-lea, mentoratul a devenit o provocare și deopotrivă o politică specifică aplicată în diverse domenii de activitate ale omenirii precum: industrie, educație, management etc. Acest lucru a condus la abordarea termenului sub numeroase profiluri de dezvoltare a personalității. Iar o mare parte a cercetărilor din acest domeniu au fost realizate în SUA, Canada, Anglia, Franța etc.

În Republica Moldova, conform, articolului 58 din Codul Educației, *activitatea de mentorat* este promovată în învățământul general, prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe. Totodată, oricare cadru didactic sau managerial poate deveni *mentor* dacă are o pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat [3].

„Activitatea de mentorat este un proces complex și interactiv care are loc între două persoane cu diferite niveluri de experiențe și expertize, în care expertul (mentorul) oferă suport colegului (cadrului didactic debutant) pentru a deveni mai eficient în muncă, dar și pentru a contribui la realizarea obiectivelor instituției în care acesta activează” [8, p. 47].

În viziunea cercetătorului A. Salgur activitatea de mentorat, sau mai nou, *mentoratul* reprezintă călăuza cadrului didactic aflat la debutul carierei profesionale, facilitând dezvoltarea acestuia personală și profesională prin consiliere și susținere cu scopul integrării acestuia în activitatea didactică [10, pp. 46-47].

Este considerat *mentorat* acel proces de devenire în care se edifică o relație reciprocă, axată pe relaționare și dezvoltare, concentrându-se pe oferirea suportului emoțional și profesional dintre cadrul didactic mentor și cadrul didactic debutant [7, p. 52].

O explicație similară este oferită de C. Chișiu, în care activitatea de mentorat este descrisă ca *„suport psihologic pentru discipol, prin faptul că-i oferă un mediu sănătos de manifestare și posibilitatea de a fi ascultat. El poate să-și exprime ideile, să le probeze și să le modifice. Mentorul întreține discuții cu discipolul, dând cale liberă creativității sale”* [apud.1, p. 63].

Reieșind din cele expuse ajungem la ideea că, activitatea de mentorat/mentoratul constituie un proces complex și eterogen de sprijin, susținere și îndrumare a cadrului didactic care se află la începutul carierei profesionale de către un cadru didactic mentor, cu experiență/expert, competent, bazată pe o relație construită din respect și încredere, având ca scop integrarea benefică a acestuia în activitatea profesională. Deoarece obiectivul țintă a procesului de mentorat este acela de a

consolida abilitățile personale într-o formă concentrată, efectivă și eficientă, astfel încât lucrul asupra încercărilor și erorilor produse să conțină un timp restrâns, iar rezultatul să fie productiv.

Politicile educaționale de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic mereu solicită abordări și idei noi pentru a perfecționa paradigmele de dezvoltare profesională. Respectiv, activitatea de mentorat a devenit acel prilej exclusiv de prevenire a efortului individual ineficient, a neîncrederii în sine, de devansare a obstacolelor, de afirmare profesională de valoare.

Fiind interpretată în diverse moduri și având la bază procesul de îndrumare, ghidare și sprijin în instruire și dezvoltare profesională a cadrelor didactice debutante, activitatea de mentorat acordă mentorului atribuția de călăuzitor pentru alte cadre didactice și de conducere, cu scopul învățării și dezvoltării acestora mai eficiente decât ar face-o de sinestătător.

În acest context, Codul Educației definește conceptul de *mentor* în felul următor: cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională [3].

Dicționarul enciclopedic prezintă o definire succintă a conceptului de *mentor* având semnificația de *conducător spiritual, povățuitor, îndrumător, educator, preceptor* [5, p. 528], în același timp, mentorul este cel care nu cere practicantilor să fie ca el, ci acela care spune „te voi ajuta să fii ceea ce-ți dorești”, consideră D. Herlo, A. Egereu, Balaș E., specificând că acesta are de îndeplinit una dintre cele mai frumoase misiuni – aceea de a face posibilă dezvoltarea talentului și a vocației debutantului de „a fi profesor”. Deoarece nimic nu este mai înălțător decât „a educa” [7, pp. 52-53].

Calitatea unui mentor constă în dăruirea cu care împărtășește unui debutant experiența sa, oferind acestuia un model de conduită, de profesionalism și sprijin în tot ceea ce înseamnă proiectare, predare și evaluare. Astfel, mentorul deține cunoștințele profesionale și aptitudinile necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor, afirmă A. Salgur [10, p. 49]. Totodată, acesta consideră primordială condiția că pentru a deveni un mentor bun, este necesar de a fi un profesor bun, dar asta nu înseamnă că orice profesor bun, va deveni, neapărat, un bun mentor.

Prin urmare, multitudinea de idei prezentate ne permite să constatăm că, mentorul este persoana care posedă un ansamblu de competențe profesionale, relaționale și aptitudinale, datorită cărora edifică o relație fructuoasă cu scopul de a asigura realizarea cu succes a obiectivelor de dezvoltare atât personală, cât și profesională a unei persoane aflându-se la etapa de formare inițială sau la începutul carierei profesionale.

Atunci când mentorul se ocupă de cadrul didactic debutant la începutul carierei acestora, este necesar să țină cont de diversitatea de cultură, experiență, etnie, lingvistică etc., pentru a fi evitate neînțelegerile. Datorită acestui fapt, mentorul în procesul activității de mentorat îndeplinește următoarele funcții [*Ibidem*, p. 47]:

- *mentor-consilier*: persoană cu experiență în carieră, dispusă să împărtășească

cunoștințele sale;

- *mentor-susținător*: încurajează moral și emoțional; construiește o relație amiabilă bazată pe respect reciproc și încredere;
- *mentor-tutore*: oferă feedback specific în privința performanțelor profesionale;
- *mentor-maestru*: devine discipol, iar cel ce învață - al său ucenic;
- *mentor-sponsor*: oferă surse de informare și ajutoare pentru obținerea oportunităților;
- *mentor-model* de identitate: un tip de persoană care ar trebui să fie; un exemplu academic.

Pornind de la faptul că, mentorul este un coleg cu un grad relevant de experiență didactică care conduce și coordonează creșterea și dezvoltarea profesională cadrului didactic începător prin activități de mentorat, am identificat următoarele tipuri de sprijin necesare în îndrumare profesională [11, p. 48]:

- *sprijin informațional*: mentorul oferă cele mai noi cunoștințe, făcându-le accesibile;
- *sprijin instrumental*: mentorul are sarcina de a cristaliza la cadrele didactice debutante deprinderea de a învăța, de a selecta un material, de a discerne asupra unei informații utilizând dimensiunile cogniției. Este necesar ca profesorul începător să distingă diferența dintre abilitate, deprindere și competență, astfel va cunoaște cum să instrumenteze orice informație;
- *sprijin evaluativ*: mentorul trebuie să ofere un feedback de esență prin care să aprecieze atât calitatea cât și cantitatea prestației cadrului didactic debutant;
- *sprijin emoțional*: mentorul are menirea de a acorda susținere și înțelegere atunci când profesorul debutant are nevoie de astfel de necesități, ceea ce determină sporirea gradului de încredere al profesorului debutant față de mentor.

Este evident că, mentoratul este un proces a cărui structură, derulare și perindare sunt stabilite în formarea profesională continuă a cadrelor didactice, vizavi de acest punct de vedere, în Codul Educației este stipulat precum că activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme [3]:

- *mentorat de practică*: se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar;
- *mentorat de inserție profesională*: se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant;
- *mentorat de dezvoltare profesională*: se realizează la locul de muncă și asigură dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a cadrelor didactice.

În contextul afirmației de mai sus, *mentoratul de practică* presupune coordonarea practicii pedagogice a studentului-stagiar a cărui instituție de formare inițială numește conducători ai stagiului de practică – cadre didactice din partea catedrelor de profil, iar instituția de învățământ general – cadre didactice mentori din cadrul instituției de învățământ general, servind drept instituție de bază pentru realizarea stagiului de practică.

Mentoratul de inserție profesională se efectuează în primul an de activitate, prin călăuzirea cadrului didactic începător de către un cadru didactic-mentor la locul de muncă, scopul căruia este de a integra social și profesional individul dezvoltând competențele profesionale ale debutantului urmărind menținerea acestuia în cariera didactică.

Mentoratul de dezvoltare profesională presupune asigurarea condițiilor de dezvoltare profesională la locul de muncă de către instituție pentru cadrele didactice, formând un grup de mentori care vor ajuta la analizarea și soluționarea problemelor; orientarea spre resurse necesare și utile pentru a soluționa împreună problemele apărute; elaborarea și planificarea traseului de dezvoltare profesională; încurajarea performanțelor pentru a planifica eficient învățarea.

Din perspectiva managementului resurselor umane, autoarea L. Daraban reiterează clasificarea distinctă a tipurilor de mentorat în viziunea lui C. Chișiu. Acestea sunt generalizate în (Tabelul 1):

Tabelul 1. *Tipurile activităților de mentorat în viziunea C. Chișiu [4, p. 221]:*

Tipuri de mentorat	Caracteristici
<i>Mentorat educativ</i>	Formare profesională inițială a specialistului în instituții superioare.
<i>Mentorat de inducție</i>	Ghidarea individului la începutul carierei profesionale cu scopul de a ajuta noii angajați să se adapteze la condițiile de muncă.
<i>Mentorat pentru calificare profesională/vocațională</i>	Aplicarea în perioada de orientare pentru a obține o calificare. Rolul mentorului vocațional este de a ghida discipolul de-a lungul formării sale.
<i>Mentorat de dezvoltare profesională</i>	Facilitarea transferului angajaților în altă funcție, încadrarea acestora în proiecte noi și depășirea problemelor de activitate profesională.

În activitatea de mentorat, mentorul oferă suport continuu, încredere și ajutor debutantului. Din perspectiva socio-umană, mentorul devine persoana care încurajează, sfătuiește în vederea avansării în carieră profesională a discipolului, posedând un ansamblu complex de cunoștințe și competențe profesionale, aptitudini necesare pentru efectuarea cu succes a activităților. Iar din perspectiva profesională, un mentor este nespus de important în explicarea, coordonarea și modelarea tipurilor de comportament, precum și a transferului rapid de cunoștințe.

Cu siguranță, toate acestea nu ar fi avut impact fără procesul continuu de dezvoltare profesională în cadrul formării continue. Deoarece, pluralitatea și responsabilitatea rolului de mentor produce interes sporit pentru îndeplinirea lui la cele mai înalte standarde profesionale.

Specificul activității de mentorat în procesul de dezvoltare profesională constă în aplicarea eficientă a tehnicilor de comunicare, consiliere, dezvoltarea capacității de relaționare cu cel mentorant și colegii, însușirea cunoștințelor de psihologie individuală și a grupurilor, lărgirea capacității de lucru în echipă, de aplicare a strategiilor de management al timpului, de soluționare a conflictelor, ș. a. Și, expectanțele mari față de față de mentor solicită acestuia concentrare deosebită și

continuă privind planificarea și proiectarea carierei, inclusiv în îndeplinirea obiectivelor propuse.

Scopul dezvoltării profesionale constă în completarea și valorificarea continuă a activității desfășurate acumulând cunoștințe noi și formarea abilităților caracteristice. Din aceste considerente, primul pas necesar de îndeplinit reprezintă identificarea necesităților proprii de dezvoltare profesională, pentru aceasta sunt oferite multiple posibilități, precum:

- autoevaluarea și autoobservarea;
- tehnica feedback-ului;
- chestionare de autocunoaștere;
- analiza și autoanaliza rezultatelor profesionale, performanțelor;
- analiza rezultatelor cadrului didactic debutant raportate la obiectivele din planul de mentorat;
- raportarea la standardele funcției de mentor;
- compararea performanțelor proprii cu performanțele colegilor;
- analiza rezultatelor evaluărilor periodice și anuale etc [6, p. 39].

Fiecare mentor trebuie să conștientizeze importanța, contribuția și beneficiile dezvoltării profesionale în procesul mentoratului, dat fiind că, conduce la un șir de favorizări:

1. Favorizări organizaționale reflectate prin creșterea intensă a productivității și satisfacției agreabile la locul de muncă.
2. Favorizări pentru persoana mentorată redate prin rezultate clare în procesul de dezvoltare, acumulând cunoștințe, îmbunătățiri ale competențelor, gestionarea eficientă a obiectivelor carierei, fortificarea încrederii etc.
3. Favorizări pentru mentor ce preconizează respectul colegilor, transferul de cunoștințe, aptitudini, stiluri de comportament, achiziționarea de cunoștințe de la discipol în privința celor mai actuale noutăți, metode, instrumente, tehnici ș. a.

Astfel că, participând la ameliorarea activității de predare a mentoranților, mentorii își perfecționează, în același timp, și competențele sale profesionale, iar suportul emoțional și oferirea unui feedback pozitiv și constructiv conduc la motivarea dorinței de a deveni un bun profesor.

Activitatea de mentorat se înscrie în sistemul de activități complementare procesului de învățământ, fiind un mod eficient de a ajuta cadrele didactice să progreseze în carieră. Această relație este gândită ca o relație de parteneriat între două persoane, astfel că devine reciprocă participarea și îmbogățirea profesională. Ca rezultat al unor astfel de relații, mentorul va fi vigilent în menținerea unui echilibru între rolurile sale de consilier și consultant, fiindcă prin activitatea de mentorat se urmărește stimularea construirii identității profesionale a debutantului și îmbunătățirea performanțelor acestuia, având grijă să nu determine tendința de imitare, de preluare a unui model.

Principiile esențiale pe care le urmărește activitatea de mentorat sunt [4, pp. 220-221]:

- principiul respectării drepturilor și demnității umane a oricărei persoane, indiferent de apartenența de gen, etnie, vârstă, religie ș.a.
- principiul asigurării oportunităților egale de dezvoltare profesională pentru toți;
- principiul confidențialității și încrederii reciproce;
- principiul obiectivității și responsabilității pentru asigurarea calității activității;
- principiul integrității profesionale și integrității morale;
- principiul stimulării inovației;
- principiul asigurării succesului comun prin colaborare și cooperare.

Aceste principii în fond formează baza unui proces eficient al activității de mentorat care este caracterizat prin: bună planificare, continuitate, monitorizare și feedback, precum și reflexivitate. Succesul procesului depinde de stabilirea relațiilor corecte de colaborare între mentor și mentator.

În urma analizei efectuate, ajungem la concluzia că fiind o formă de suport și de promovare, activitatea de mentorat merită o atenție specifică deoarece sporește ameliorarea activității de predare-învățare a participanților implicați în acest proces; favorizează la dezvoltarea profesională și avansarea în carieră precum și la creșterea performanțelor profesionale, prin stabilirea corectă a relațiilor de colaborare între mentor și discipol (persoana mentorată) bazate pe încredere și respect reciproc, fiindcă calitatea relației de mentorat favorizează avansarea în carieră și satisfacția la locul de muncă. Totodată, în cadrul activității de mentorat rolul mentorului constă în ghidarea, susținerea, îndrumarea și orientarea discipolului, permițându-i analizarea de sinestătător diverse căi pentru rezolvarea problemelor apărute; asigurarea condițiilor favorabile de dezvoltarea carierei profesionale, precum și menținerea acestuia în cariera didactică. Mentorii sunt acele persoane cu experiență în carieră, tutori înzestrați cu calități psihosociale, comunicaționale și morale, esențialmente, modele de identitate, surse de ajutor și informație, tipul de profesioniști capabili să construiască și să păstreze o relație productivă, facilitând transferul eficient de cunoștințe teoretice și aplicative, încât să aibă posibilitatea de a-și dezvolta, în continuu, competențele sale profesionale.

Resurse bibliografice:

1. ANDREESCU M. C., APETROAE M., APOPEI A. [et. al.] *Manualul mentorului*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2014. 70 p.
2. ANDRIȚCHI V., BALAN T. *Abordări teoretice ale mentoratului din perspectiva dezvoltării profesionale*. In Revista „Univers Pedagogic”, nr. 4 (48), 2015, pp. 62-67.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr.152, din 17.07.2014. *Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014*.
4. DĂRABAN L. *Conceptul de mentorat și promovarea lui în instituțiile de învățământ general*. Materialele Simpozionului „Tradiție și inovație în educație” din 18-19 octombrie, 2019, Chișinău, pp. 217-228.
5. Dicționar enciclopedic. București: Editura Cartier, 2003. 1696 p.
6. DUSE C., DUSE D., CHISIU C. [et. al.] *Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal*. Sibiu: Universitatea „Lucian Blaga”, 2015. 83 p.

7. HERLO D. (coord.), EGEREU A., BALAȘ E. [et. al.] *Devenire în profesorat*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020. 333 p.
8. PETROVSKA S., SIVEVSKA D., POPESKA B. [et al.] *Mentoring in teacher profession*. In: „International journal of cognitive research in science, engineering and education”, vol. 6, № 2, 2018, pp. 47-56.
9. Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general. Disponibil: <https://chisinauedu.md/wp-content/uploads/2021/02/Regulamentul-cu-privire-la-institutionalizarea-acsiunilor-de-mentorat.pdf>
10. SALGUR A. *Importance of mentoring in teacher training*. In: „Euromentor Journal”, vol. 5, № 2/june 2014, pp. 46-51.
11. STAN C. *Mentoratul și coaching în educație*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020. 262 p.

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE LUCRU ÎN ECHIPĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ

Lilia CEBANU,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-4278-8927

Abstract: *This article reflects various ways of developing teamwork competence. The concepts of team and group are defined; analyzed the characteristics, constituent elements of the team, skills and advantages of teamwork based on the program developed and implemented in educational practice.*

Keywords: *team, competence, school, program, activity, group etc.*

Actualmente, ne confruntăm cu cerințe noi, în care munca în colaborare a echipei este indispensabilă și stimulative. Pentru a rezista presiunilor pieței globale, organizațiile trebuie să renunțe la structurile ierarhice rigide în favoarea unor formațiuni organice mai flexibile. Echipele produc și comercializează bunuri, rezolvă problemele legate de producție și introduc strategii corporative. Managerii experimentează participarea, organizațiile cu angajament serios, echipele de autoordonare, cooperarea condusă de angajați și programe de recompense. Toate aceste inovații presupun lucru în echipă în vederea realizării obiectivelor organizaționale principale. Nu individul, ci grupul este văzut tot mai mult ca unitatea de bază a organizațiilor.

În ultimii ani în recrutarea de cadre s-au îmbogățit cu un capitol special dedicat *capacităților respectivei persoane de a lucra eficient în echipă*. Acest nou reper de performanță a fost introdus în mod expres la cererea instituțiilor cliente care se confruntă cu necesitatea de a tranzita de la structura clasică a piramidei ierarhice către „structura orizontală” multipolară. Aceasta presupune înlocuirea „lanțului de

comandă” cu interacțiunea echipelor ce sunt create pentru a realiza anumite obiective clar definite.

În acest sens, propunem un șir de modalități de dezvoltare a competenței de lucru în echipă a cadrelor didactice din instituția școlară, redate în tabelul 1.

Tabelul 1. Program de dezvoltare a competenței de lucru în echipă a cadrelor didactice din instituția școlară

Generice	FORMA DE REALIZARE	PERIOADA	STRATEGII DIDACTICE
Tema nr.1 <i>ECHIPA – CONCEPT/CARACTERISTICI</i>	Sesiune informativă	ianuarie	Ice-Breakers („sparge gheața”) Prelegerea/PPT Dezbateră Tehnici: ✓ Tehnica 6.3.5 ✓ Cuburile de solidaritate
Tema nr.2 <i>ABILITĂȚILE DE LUCRU ÎN ECHIPĂ (factorii și valorile echipei)</i>	Atelier de lucru	ianuarie	Conversația Analiza Dezbateră Tehnica Desen comun
Tema nr.3 <i>ELEMENTELE CONSITUITIVE ALE ECHIPEI</i>	Masă rotundă	ianuarie	Analiza Dezbateră Joc de rol
Tema nr.4 <i>DINAMICA GRUPULUI</i>	MASTER CLASS	februarie	Analiza Dezbateră
Tema nr.5 <i>ROLURILE ÎN ECHIPĂ ȘI ELEMENTELE DE CUNOAȘTERE A DINAMICII DE GRUP. Încheiere</i>	Atelier de lucru	februarie	Analiza Dezbateră Comunicări în grup Concluzii

Inițial se propune cadrelor didactice o activitate de intercunoaștere.

1. Ice-Breakers („sparge gheața”)

Sunt activități pentru a ne cunoaște. De exemplu, grupul se împarte în perechi și se duc discuții. O schiță mică de întrebări îndrumătoare poate fi furnizată în funcție de obiectivul pe care îl căutăm sau se poate face în mod liber. O altă alternativă ar fi ca unul dintre membrii cuplului să-și spună din CV câteva date (cine sunt, de unde provin, de ce sunt aici etc.) celuilalt membru al cuplului și invers.

Se sugerează ca toți membrii să se întoarcă apoi la grupul mare și ca un membru al cuplului să-și prezinte partenerul. Prin această dinamică, pe lângă faptul că te cunoști pe tine însuși, înveți despre importanța ascultării.

De asemenea, putem face ca fiecare membru al grupului dvs. să se prezinte. Ar trebui să specificăm ce lucruri ar trebui spuse: numele, punctele forte, un lucru amuzant care vi s-a întâmplat, locurile în care ați călătorit, dorințele etc.

Activitățile pentru a ne cunoaște sunt interesante pentru că trebuie să cunoașteți o persoană care să le înțeleagă. Și cu cât se înțeleg mai mult, cu atât vor fi mai eficienți la locul de muncă.

TEMA 1. ECHIPA –CONCEPT/CARACTERISTICI

În cadrul acestui subiect cadrele didactice au participat la 5 activități de bază, unde au înșușit un arsenal de cunoștințe specifice domeniului management educațional: au înșușit conceptele de *echipă, grup, tehnici de constituire a unei echipe de succes etc.*

Cum definim echipa...?

- Un grup de oameni cu aptitudini și sarcini diferite, care lucrează împreună pentru un scop sau un proiect comun, ale căror funcțiuni se împletesc armonios și care se susțin reciproc (Belbin, 1981).
- Un grup în care contribuția indivizilor este complementară, pentru un scop comun, condiționat de o colaborare eficientă bazată pe înțelegerea și asumarea rolurilor (Adair, 1986).
- Un număr restrâns de persoane cu abilități complementare care urmăresc un scop, obiective de realizat și o abordare comună, pentru care se consideră reciproc responsabile (Katzenbach, J. R., Smith D. K. 1993).

Munca în echipă este definită ca „o activitate de învățare, limitată în timp, prin care două sau mai multe persoane învață să execute, în ansamblu și într-un mod interactiv, una sau mai multe sarcini mai mult sau mai puțin structurate, în vederea atingerii unor obiective determinate”, conform cercetătorului în domeniu Jean Prolux.

Grupul poate fi definit ca un sistem de relații între oameni care acționează după anumite norme și valori, pentru atingerea unor scopuri sau sarcini comune. Fie că este natural sau formal, orice grup are **câteva caracteristici**:

- a) un scop comun de care depind mărimea, structura, compoziția, sarcinile, rolurile, procesele și spațiul de viață;
- b) grupul se confruntă simultan cu sarcini ce orientează spre realizarea scopului și cu sarcini ce orientează spre menținerea grupului în acțiune;
- c) între membrii grupului există procese de interacțiune;
- d) membrii grupului au diferite poziții, status-uri în grup;
- e) fiecare membru are un rol esențial pentru menținerea echilibrului grupului și pentru realizarea sarcinii;
- f) fiecare grup dezvoltă propriile valori și norme în relație cu scopul său;
- g) fiecare grup manifestă atât tendința de a-și menține starea atinsă și, totodată, de a crește, a se dezvolta și schimba;
- h) membrii manifestă aspirația de a obține un anumit nivel al eficienței la nivelul grupului [5].

...FIECARE MEMBRU AL ECHIPEI ESTE IMPORTANT!!!

Fiecare acționează asemeni unei piese de puzzle! În cadrul acestei activități am utilizat **Tehnica 6.3.5**

Este o dinamică care servește la generarea de idei creative. În grupuri de 6 persoane, participanții se adună în jurul unei mese pentru a genera idei legate de un subiect care fusese convenit anterior. Fiecăruia dintre participanți i se oferă o foaie goală în care trebuie să noteze trei idei scurte, deoarece nu au decât cinci minute pentru a le nota. Odată ce au trecut cele cinci minute, aceștia își vor transmite foaia partenerului, unde procesul de scriere a trei idei noi se va repeta în cinci minute. Odată ce întregul ciclu a fost finalizat și toate foile au fost distribuite, vor fi 14 idei pe fiecare fișă.

O altă tehnică a fost **Cuburile de solidaritate**.

În această dinamică, grupul trebuie să construiască un anumit număr de cuburi la cererea unei companii de jucării. Pentru a face acest lucru, grupul trebuie împărțit în trei subgrupuri.

Fiecare grup trebuie să facă 15 cuburi 5×5 într-o oră și materialul pe care îl au este următorul:

- ✓ Grupa 1: 2 cărți, 1 riglă, 2 creioane, 3 foarfece, 1 lipici.
- ✓ Grupa 2: 2 cărți, 1 riglă, 2 creioane, 2 foarfece și 1 lipici.
- ✓ Grupa 3: 2 cărți, 2 rigle, 2 creioane, 1 foarfecă, 1 lipici.

Va fi evaluată calitatea cuburilor. Prin această activitate, rolurile asumate de diferiții membri ai fiecăruia vor deveni clare, vom vedea cum funcționează pentru a coordona și duce mai departe munca și anumite comportamente precum competitivitatea, individualitatea ș. a. După dinamică va avea loc o dezbatere de grup pentru a comenta toate acestea.

TEMA 2. ABILITĂȚILE DE A LUCRA ÎN ECHIPĂ

Abilitățile și tehnicile sunt mai ușor de predat, dar valorile, credințele și atitudinile sunt mult mai greu de instruit - și mai greu de învățat pentru manageri. Și tocmai acestea sunt calitățile interioare care vor face cel mai mult managerii să aibă succes - sau nu.

Gestionarea unei echipe poate fi uneori dificilă, iar rolul managerului nu este întotdeauna o navigație lină pe mări calme. Capacitatea de a gestiona cu succes un grup restrâns de oameni din cadrul unei organizații depinde în mare măsură de capacitatea liderului echipei de a înțelege diferitele principii ale conducerii echipei. Capacitatea unui lider de echipă de a conduce membrii echipei depinde cu succes de o serie de factori și experiență personală și profesională.

Fiecare manager are un favorit în cadrul echipei: este uman să ne conectăm mai bine cu oameni cu valori similare sau cu cei care ne pot mângâia ego-ul. Un lider trebuie să parcurgă acea linie fină între a gândi (vreau să fiu prieten cu acea persoană) și a face (a da un exemplu pentru întreaga echipă).

ABILITĂȚILE DE A LUCRA ÎN ECHIPĂ...?

- ✓ **Amabilitatea** este aptitudinea de a fi plăcut, plin de tact și serviabil în relațiile de muncă cu ceilalți.

- ✓ **Flexibilitatea** comportamentală este aptitudinea de a adapta propriul comportament la situațiile schimbătoare din mediu.
- ✓ **Sociabilitatea** este aptitudinea de a fi comunicativ și participativ în situațiile sociale. Această aptitudine implică dorința și disponibilitatea de a lucra cu alte persoane și de a facilita interacțiunile cu ceilalți.

CE AVANTAJ AVEM DACĂ „LUCRĂM ÎMPREUNĂ”

„A lucra împreună” are multe avantaje pentru membrii echipei:

- ✓ răspunde nevoii de relaționare prin sentimentul de apartenență la grup;
- ✓ răspunde nevoii de valorizare prin valoarea pe care mi-o asum datorită lucrurilor pe care le fac pentru echipă;
- ✓ răspunde nevoii de autonomie, datorită faptului că îmi fac munca așa cum cred eu că e mai bine, fiind responsabil de rezultatele obținute;
- ✓ răspunde nevoii de împlinire vocațională, pentru că mă simt plin de energie când lucrez cu colegii mei sau, din contră: mă simt exclus, consider ca munca mea este inutilă, mă simt constrâns de..., sunt obosit, epuizat de câte ori lucrez în echipă etc.

Împreună cu cadrele didactice au fost analizați și factorii de care depinde performanța echipei:

- ✓ Mărimea echipei.
- ✓ Abilitățile membrilor.
- ✓ Alocarea rolurilor și promovarea diversității.
- ✓ Contractul și scopul comun.
- ✓ Obiectivele specifice stabilite.
- ✓ Leadership-ul și structura.
- ✓ Lenea socială (modul în care este evitată).
- ✓ Evaluarea performanțelor și sistemul de recompensă.
- ✓ Încrederea [2, p. 33].

Toți acești factori sunt extrem de importanți dar am ales să zăbovim asupra ultimului dintre ei: **încrederea**. Robbins (1998) consideră că dimensiunile încrederii sunt *integritatea, competența, consistența, loialitatea și deschiderea*.

La fel au fost analizate valorile echipei, valori care pot sugera potențialul echipei de a deveni performante:

- ✓ *existența în cadrul echipei a concepțiilor asemănătoare despre viață și muncă;*
- ✓ *încredere între membrii echipei și între lider și echipă;*
- ✓ *capacitatea de „a face”, de „a acționa împreună”;*
- ✓ *onestitatea;*
- ✓ *loialitatea;*
- ✓ *nevoia de performanță a lider-ului și a membrilor echipei.*

TEMA 3. ELEMENTE CONSTITUTIVE ALE ECHIPEI.

A fost explicat cadrelor didactice că o echipă se compune din câteva „elemente constitutive”, după Devillard și anume:

→ **Elementul pilot** semnifică conducerea echipei. El este cel care ia decizii, își asumă responsabilități în vederea funcționării și realizării obiectivului dorit. Poate fi reprezentat de un lider care își asumă funcția de organizare și căruia i se recunoaște experiența și capacitatea de a se centra asupra anumitor obiective.

→ **Grupul de echipieri.** Este elementul rațional și funcțional al echipei, aspectul uman, dimensiunea psihologică din care rezultă entitatea echipei, dimensiunea afectivă care asigură împărtășirea sentimentelor comune.

→ **Scopul** constituie ținta și cadrul general de acțiune. Acesta este compus din mai multe elemente: strategia și valorile entității, misiunea și obiectivele echipei, nevoile și dorințele personale ale echipierilor, așteptările contextului.

→ **Sistemul de acțiune** reprezintă ansamblul proceselor, procedurilor și modurilor de operare necesare în vederea realizării obiectivelor. El reprezintă câteva subsisteme care dau calitate acțiunii: de informații, de operare (normele de acțiune), de regularizare (utilizarea resurselor și capacitatea de regenerare) și cel de decizie.

Dacă ne referim la evoluția grupului atunci prima întâlnire a membrilor echipei are și rolul de a demara procesul de formare a grupului. Este un proces gradual, de transformare a unui grup într-o echipă coezivă, flexibilă și productivă. Acest proces necesită o perioadă de timp mai îndelungată sau mai scurtă. Indivizii trec succesiv de la faza de participare distantă la întrunirile echipei, la faza de conflict, apoi la faza de acceptare a regulilor comune echipei.

Evoluția echipei parcurge mai multe etape:

1. *Coagularea* - etapa în care are loc cunoașterea reciprocă a membrilor echipei și sunt identificate regulile de bază ale interacțiunii în cadrul echipei.
2. *Agitarea* - etapa marcată de conflicte naturale și inevitabile între membrii echipei care permit soluționarea divergențelor de opinii între indivizii care formează echipa.
3. *Normalizarea*, în aceasta etapă se ajunge la un consens în legătură cu modalitățile de acțiune și cu normele comportamentale. Se clarifică rolul fiecărui membru în desfășurarea procesului de muncă.
4. *Etapă performanței* - faza în care energia membrilor este îndreptată spre îndeplinirea sarcinilor, a normelor comportamentale, facilitând munca în echipă.
5. *Destrămarea* - membrii echipei se eliberează de angajamentul față de echipă. Cel mai adesea această etapă coincide cu momentul finalizării proiectului propus. O atenție specială trebuie să se acorde soluționării conflictelor apărute în cadrul echipei. Conflictele nu trebuie respinse. Ele sunt necesare în procesul de formare a unei echipe. Una din cauzele lor este că indivizii nu ajung imediat la un acord deoarece ei au atitudini, așteptări diferite. Aceste conflicte sunt determinate de dorința membrilor de a face ceea ce este mai bun pentru echipă. Conflictele nu sunt ușor de controlat. Adesea membrii echipei pot ridica tonul vocii, se pot genera sentimente negative. Cunoașterea conflictelor este o necesitate. Dacă ignorăm existența unor conflicte, ele pot răbufni în cele mai

neașteptate momente și cu mare violență. Principala metodă de atenuare a lor este comunicarea. Discuțiile sincere pot răni sentimente sau crea ostilități. Totuși ele sunt necesare pentru formarea unei echipe. Ele vor constitui fundamentul încrederii reciproce și al intercorelării acțiunilor membrilor echipei. Astfel, conflictele pot fi transformate dintr-un factor negativ de dezvoltare a echipei într-un instrument constructiv de identificare de noi soluții la problemele echipei [adaptat apud 1].

TEMA 4. DINAMICA GRUPULUI.

Studiul științific al grupului a impus ca termen pentru a desemna evoluția fenomenelor și proceselor de grup, conceptul de dinamică a grupului, care desemnează într-o transpunere exactă forțele care acționează în interiorul unui grup (A. Neculau). Kurt Lewin este cel care a delimitat și a făcut cunoscut termenul, pentru a se referi la ceea ce se întâmplă în situații de grup, iar D. Cartwright și A. Zander au continuat utilizarea termenului, numind dinamica grupului *„câmpul cercetării dedicate pentru a strânge cunoștințe despre natura grupurilor, legilor dezvoltării lor, a interrelațiilor lor cu indivizii, cu alte grupuri și instituții mai mari”* (D. Forsyth).

Dinamica echipei se sprijină pe fundamente variate: *motivațiile echipierilor, miza acțiunii, dozajul unității și diversității, puterea*. În cazul dat, trei factori stimulează oamenii să lucreze împreună:

- a) Stimularea provocată prin coacțiune, atracția fiecărui individ pentru ceilalți și către o echipă, ca model de identificare. Prezența altora stimulează, mobilizează, argumentează acțiunea de învățare;
- b) Influența reciprocă a proceselor umane și operaționale. Primul nivel este un proces obiectiv, constatabil, măsurabil: acțiunea în sine și produsul acesteia. Al doilea nivel este acela care vizează grupul și persoanele ce-l compun, este un proces subiectiv, implicând aspecte afective ale interacțiunii;
- c) Conjugarea a trei logici de funcționare colectivă presupune ca echipa să funcționeze riguros și flexibil în același timp, împărțind sarcinile și rolurile, acoperind întreaga problematică, definind reguli și respectându-le. Cele 3 logici sunt *logica teritorială, logica cooperării și logica sinergiei*. Prima se referă la definirea sarcinilor în „teritoriu” pentru fiecare membru; a doua presupune ca fiecare sarcină să fie abordată ca o operație colectivă, ceea ce-i va responsabiliza pe toți să se implice în funcție de sarcină și situație; a treia semnifică dependența fiecărui echipier de ceilalți, interacțiunea, competența de articulare reciprocă, capacitatea de a „face împreună” ceva, dezvoltând inteligența colectivă. Cercetarea dinamicii grupului a conturat trăsături ale acesteia cum este caracterul său holistic care, cere ca grupul să fie privit ca un tot, ca un sistem în care comportamentul membrilor este determinat de interacțiunea dintre caracteristicile personale și factorii de mediu (care includ însușiri ale grupului, ale membrilor grupului și ale situației) sau grupul primește informații din mediu, procesează aceste informații prin comunicarea internă și elaborează produse. Prin dinamica de grup se ajunge la formularea scopurilor și împlinirea lor prin acțiuni, iar

membrii sunt răspunzători de eficiența acțiunilor sale. Grupul are un caracter multidisciplinar al dinamicii, fapt ce explică funcționarea câmpului dinamicii grupului. Definită drept „capacitatea grupurilor de a se schimba în timp” dinamica grupului a pus în lumină și caracterul stadial al dezvoltării grupurilor, specialiștii având două explicații cu privire la schimbările ce apar în evoluția grupurilor:

→ modelul fazelor care se repetă: explicație care sugerează că anumite structuri tind să domine interacțiunea în grup în timpul diferitelor faze ale dezvoltării grupului, aceste faze putând să reapară în viața de mai târziu a grupurilor, mai ales în grupurile terapeutice și de sensibilizare;

→ teoria stadiilor secvențiale care explică mișcarea grupului și dezvoltarea sa ca trecând prin câteva faze.

Acestea sunt:

- ✓ stadiul de formare – caracterizat prin tentativa de interacțiune între membri; discursuri politicoase, tăceri ambigue; este stadiul în care se schimbă informații, se dezvoltă atracția între vecini și orientarea către alții și situația de grup;
- ✓ stadiul haosului și furtunii – caracterizat prin tensiuni și insatisfacții provocate de alții, competiție între membri, lipsa ascultării active, criticarea ideilor, interpunerea vorbitorilor, ostilitate și conflicte, tensiune emoțională crescută etc.
- ✓ stadiul normativ – când se dezvoltă structura de grup, crește coeziunea și armonia, se stabilesc roluri și relații, normele încep să fie agreate, apare consensul și starea de bine în prezența celorlalți;
- ✓ stadiul performanței - în care se pune accentul pe realizare, orientare în sarcina și concentrarea pe productivitate, eficiența, performanța, crește cooperarea în rezolvarea problemelor și încrederea în ceilalți membri ai grupului, descrește starea tensională.
- ✓ stadiul suspendării (final) – caracterizat prin îndeplinirea sarcinilor, reducerea dependențelor, atingerea scopurilor; apare tendința de dezvoltare a grupului și regretul, crește starea emotivă. Alături de efectele pozitive pe care impactul activității în grup îl are asupra participanților, cercetătorii grupurilor au evidențiat și efectele negative percepute de participanți la diferite forme de grup.

TEMA 5. ROLURILE ÎN ECHIPĂ ȘI ELEMENTELE DE CUNOAȘTERE A DINAMICII DE GRUP.

Sarcinile și activitățile din cadrul grupului sau echipei sunt împărțite între membrii acestora – deci apar și diferențe de roluri.

Aceste roluri (și caracteristicile lor) sunt:

1. „Executant/Muncitor” – care acceptă regulile, convențiile și constrângerile organizației și se apucă de lucru, muncește cu grijă, perseverență și bun simț, dar dorește certitudini și este conservator. Mai puțin eficient în conducerea echipei dar poate fi considerat coloana ei vertebrală.

2. „*Prezident/Coordonator*” – care nu este neapărat conducătorul numit al echipei. Știe cum să utilizeze resursele echipei, echilibrând punctele ei tari și slabe. Este centrat pe obiective și conduce echipa spre realizarea lor. Manifestă încredere în oameni și consideră talentele lor mai degrabă ca resurse decât ca amenințări. Are multe calități proprii altor roluri. Se poate adapta la nevoile grupului manifestând flexibilitate.

3. „*Modelator/Organizator*” – cel care conduce „din față”, manifestându-se în mod evident: este dominant, asertiv, extrovert, plin de energie psihică, impulsiv, nerăbdător, se poate simți adesea frustrat. Preferă să modeleze direct și personal deciziile și activitățile echipei. Este gata să critice, neplăcându-i, însă, să fie criticat. Este intolerant la lucrurile neclare, cețoase, vagi. Muncește cel mai bine în grupuri informale de „egali” și este mai puțin eficient în echipele foarte structurate din punct de vedere formal.

4. „*Săditor/Agent*” – care deține o capacitate puternică de a avansa idei și strategii noi care pot schimba gândirea echipei. Poate oferi, adesea, ieșirea din impasul din gândirea echipei dar, în același timp, poate fi un coleg dificil și neconfortabil.

5. „*Căutător de resurse*” – a cărui contribuție majoră o constituie explorarea în exteriorul echipei, căutând idei și resurse noi. Are un caracter pozitiv, vesel, entuziast, care ajută echipa în menținerea unor relații bune. Nu este neapărat creativ, dar poate stimula ideile altora și poate explora noi posibilități în afara mediului echipei (clădirea pe ideile altora). Îi poate motiva și convinge pe colegi.

6. „*Monitor/Supraveghetor – Evaluator*” – care este complementar „săditorului”: cu o gândire critică puternică, analizează ideile, evaluează realizabilitatea și aspectele lor practice, este serios ca atitudine, obiectiv și precaut, dar este adesea hiper-critic, chiar negativist, lipsindu-i, câteodată, capacitatea de a convinge și motiva. Poate preveni preluarea de către echipă a proiectelor inadecvate și pierderea timpului cu idei frumoase dar nepRACTICE dar poate provoca, totodată, conflicte, criticând ideile altora, chiar dacă are, de obicei, dreptate.

7. „*Lucrător în echipă*” – care contribuie la menținerea spiritului de echipă, îmbunătățește comunicarea, este cooperant și cu o atitudine pozitivă - știe să asculte. Poate minimiza fricțiunile cauzate de „Inovatorii” care „nu-și dau seama” și de „modelatorii” cărora „nu le pasă”. Este sensibil la sentimentele, nevoile și grijile membrilor echipei, poate preveni izbucnirile și conflictele – fiind loial echipei.

8. „*Analizator final/Întregitor – Finisor*” – fără de care echipa poate avea tendința: să rămână în urma programului, să facă greșeli de detaliu care pot afecta produsul final, să respingă sau să amâne problemele mai puțin urgente și să fie complezentă. Este îngrijorat, sâcâie colegii, comunică un sentiment de urgență. Este anxios, introvert, tensionat, dar arată autocontrol, putere de caracter, simț al scopului. Nu întotdeauna este comod în relații - poate coborî moralul, poate rămâne la nivelul detaliului - îi poate tensiona pe ceilalți, dar nu va permite nimănui să fie lipsit de grijă, supra-încercător, să amâne sau să întârzie. Trebuie specificat că nu există roluri ideale sau superioare altora ci doar că o echipă performantă trebuie să îndeplinească toate aceste roluri [1].

De asemenea fost stabilite criteriile unei echipe eficiente. Atunci când recrutezi personal pentru un proiect planificat sau o afacere existentă, ne bazăm pe următoarele principii verificate:

- Membrii echipei *trebuie să fie competenți să îndeplinească sarcinile atribuite.*
- *Valori de bază comune.*
- *Sinergie* - poate fi ușor reprezentată ca o formulă „ $1 + 1 = 11$ ”.

Principala precauție atunci când recrutezi personalul: NU angaja persoane care sunt, în mod evident, predispuși la formarea unei atmosfere nesănătoase în cadrul echipei.

1. Cine sunt membrii echipei?

- *Geniile nerecunoscute și individualiștii*, care încearcă să demonstreze altora că punctul lor de vedere este adevărat, nu știu cum să asculte pe ceilalți și nu îndeplinesc sarcini cu care nu sunt de acord.
- *Lenoșii*, care sunt în imposibilitatea de a găsi puterea pentru auto-organizare, învățare, motivație.
- *Viclenii și agresorii*. Chiar dacă sunt un guru în domeniul lor, ei ar putea să distrugă colectivul prin acțiunile lor.

2. Atmosfera de echipă este un ingredient important în rețeta succesului.

Cea mai bună atmosferă de lucru domnește în echipele unite de o misiune comună. Misiunea are o semnificație importantă pentru existența organizației și diferențierea ei față de celelalte. Și dacă ai o misiune creativă, inspirată și unificatoare, aceasta poate deveni baza pentru formarea unei echipe unite la locul de muncă și o atmosferă de birou favorabilă.

De asemenea, pentru succesul și coerența în activitatea echipei, este importantă stabilitatea personalului. Colectivitățile cu cifră mare de personal în continuă schimbare sunt instabile, imprevizibile, acționează adesea inconsecvent și perturbă sarcinile. Echipa stabilă oferă un sentiment de sprijin și fiabilitate din partea colegilor și a conducerii. Într-un astfel de mediu, membrii echipei se simt încrezători, lucrează fără stres și, în cele din urmă, prezintă rezultate foarte bune.

3. Cum să construiești o echipă eficientă folosind un sistem de motivare.

Motivația este un alt instrument important pentru un manager bun. Când conduci oamenii sarcina principală este să îi **motivezi corect**. Astfel, angajații nu numai că vor lucra eficient, ci și vor obține satisfacție față de sarcinile curente.

Cum să utilizezi sistemul de gamificare și în alte nișe?

Algoritmul va fi similar: studiază psihotipurile de angajați și dezvoltă un sistem de stimulare corespunzător. Iată patru dintre aceste tipuri:

- *carierist*: scopul este de a câștiga bani, de a crește, de a fi stăpân pe situație;
- *cercetător*: scopul este de a studia mecanica muncii, oportunitățile ascunse și informațiile despre produsele noi;
- *socialist*: interes pentru construirea de relații și conexiuni;
- *criminal*: scopul este de a influența pe ceilalți, concurența și dorința de a „șterge nasul” celorlalți.

4. Cum să construiești o echipă eficientă folosind resursele de conducere ale unui lider?

Indiferent de performanța impresionantă a echipei, rolul liderului în acest proces este incontestabilă, căci sarcinile atribuite directorului nu pot fi efectuate de altcineva.

Ce este inclus în conceptul de conducere competentă și eficientă:

- *Controlul regulat asupra activității subordonaților.*
- *Predarea principiilor muncii independente și auto-controlului.*
- *Setarea clară a obiectivelor.*

5. Dezvoltarea continuă a personalului.

O echipă eficientă de angajați este un organism în continuă dezvoltare. Iar pentru dezvoltarea oricărui sistem sunt necesare condiții și oportunități favorabile. Pentru a crește nivelul angajaților tăi, îi poți influența prin:

- *stabilirea unor obiective complexe și progresive;*
- *formare comună și dezvoltare profesională [adaptat apud 3].*

6. Planificări clare și planuri de lucru pentru evitarea epuizării la locul de muncă.

Crearea unei echipe eficiente și obținerea de rezultate mari este imposibilă fără o odihnă bună a membrilor săi. Nu permite angajaților să „se aprindă” și să creeze situații în care își pierd Eu-l și compensează toate celelalte domenii ale vieții cu profesia lor. Stabilește corect timpul de lucru al angajaților și prioritățile. Acest lucru va permite echipei să-și îndeplinească toate sarcinile strategice la timp, fără *burnout*.

Orice lucru în echipă este un risc și o responsabilitate și chiar și într-o echipă ideală, greșelile sunt inevitabile. Însă cele mai înalte vârfuri sunt atinse tocmai de cei care sunt în măsură să riște, să acționeze și să schimbe rapid tactica motivării personalului, ținând cont de experiența greșelilor anterioare.

În grup se desfășoară o activitate complexă de antrenament, pentru realizarea obiectivelor propuse:

- *cea de inițiere practică în vederea stimulării creativității;*
- *deblocarea și stimularea potențialului creative, formarea abilităților creatoare în diferite domenii;*
- *armonizarea întregii personalități în vedere diferitelor capcane;*
- *dezvoltarea inteligenței emoționale și a competențelor ce o alcătuiesc.*

Deci, lucrul în echipă reprezintă structura fundamentală de interacțiune pentru indivizii din orice organizație, mare sau mică. Lucrul într-o echipă poate însemna să lucrezi cu un grup de oameni care stau în aceeași încăpere cu tine, să lucrezi cu un grup de oameni dintr-un birou diferit sau chiar dintr-o țară diferită. Dacă un grup de oameni lucrează împreună pentru un obiectiv comun și dacă lucrează împreună la aceeași sarcină, atunci aceștia sunt o echipă indiferent de poziția lor geografică. Lucrând eficient împreună o echipă poate reuși lucruri pe care alții nu le pot realiza. Nu pentru că au cei mai buni performeri individuali, ci pentru că lucrează eficient împreună

pentru același scop. Noi suntem capabili să reflectăm asupra experiențelor și să adaptăm, în mod conștient, ceea ce facem la circumstanțele variabile. În plus, putem folosi această capacitate în scopul îmbunătățirii funcționării echipei, în loc să contăm pe idei simpliste care se dovedesc inutile în situații diverse cu care se confruntă lucrul în grup. În ziua de azi, ne confruntăm cu cerințe noi care fac munca în colaborare a echipei indispensabilă și stimulatoare.

Referințe bibliografice:

1. LENCIONI P. *Cinci disfuncții ale muncii în echipă. O fabulă despre lideri*. București: Editura Curtea veche, 2010.
2. ZABORILĂ C. *Comportamentul în grup la locul de muncă*, In: Bogathy, Z. (coord.) *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura Polirom, 2004.
3. WEST M. *Lucrul în echipă: lecții practice*, Trad. Laura Morosanu. Iași: Editura Polirom, 2005.
4. <https://www.scribd.com/document/49555881/curs-07-dinamica-grupurilor-si-munca-in-echipa>
5. <https://www.unicef.org/romania/media/4646/file/1.pdf>

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE FORMARE CONTINUA: NEVOI, MOTIVAȚII ȘI COMPETENȚE¹⁷

Natalia MELNIC,
lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-1996-1712

Abstract: *the formation represents, an action of modeling the person according to the existences of the current society, which demands a transformation of the internal hierarchies, the acquisition of another way of interacting and the overcoming of the Consumer Attitude. The advantages of continuous training consist in ensuring a structured informational profit of functional knowledge, an addition of concrete intellectual and actional competences, an addition of motivation and attitude respected in the subsequent activity.*

Keywords: *teachers, professionalization, competencies, needs, motivations.*

La nivel de concept pedagogic operațional, activitatea de formare profesională acoperă în mod egal formarea profesională inițială și continuă a tinerilor și a adulților sub aspectele sale formale, dar și nonformale și informale, care includ influențele mediului înconjurător, ale familiei, ale relațiilor sociale, ale mass-media.

Pentru creșterea activității și a performanței carierei didactice se propune o serie de obiective, măsuri și metode:

¹⁷ Articolul este elaborat în cadrul proiectului: *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul: 20.80009.0807.45

- dezvoltarea unor profiluri sau standarte de competențe pentru cadrele didactice;
- punerea în aplicare a unui nou sistem de formare inițială a cadrelor didactice cu accent pe nevoia de a oferi o bază mai solidă în ceea ce privește aptitudinile practice;
- dezvoltarea programelor de dezvoltare profesională continuă;
- utilizarea datelor pentru a cartografia nivelul competențelor din sistem, nevoile și direcția dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice.

Astfel de date pot proveni, de exemplu, din rezultatele atestării, susținerea gradul I sau II, precum și alte tipuri de valori ale cadrelor didactice.

Profesionalizarea carierei didactice înseamnă plasarea sistemului de formare în contextul european al dezvoltării profesionale pe tot parcursul vieții și orientarea sistemului de formare către mobilitate și evoluție în carieră și dezvoltare profesională [12].

Conceptul de profesionalizare a cadrelor didactice, liniile de acțiune ale procesului Bologna privind spațiul învățământului superior European, prevederile Codului educației concertează întreaga activitate cu referință la problematica formării personalului didactic.

Profesionalizarea didactică presupune dobândirea competențelor necesare exercitării unei activități specifice instructiv - educative din perspectiva următorului referențial de activități:

- activități didactice de instruire și educare a elevilor;
- activități la nivel instituțional;
- activități și relații cu comunitatea, acțiuni culturale, de organizare în parteneriat cu alte instituții a timpului liber al elevilor.

Competența profesională este o achiziție necesare unei profesii, manifestată și dezvoltată în cadru profesional. Ca și orice alt tip de competență, aceasta nu reprezintă un produs finit și o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară în stare să treacă la un nivel superior de formare [2].

Profesionalizarea solicită o nouă concepție de pregătire pentru activitatea profesională, prin cultivarea practică a spiritului de cercetare psihopedagogică, prin formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare și cele de ordin „a acțiune strategic” în mediul profesional pentru a rezolva rațional și eficient probleme complexe și variate.

Profesionalizarea recunoaște complexitatea profesiei, necesită explicitate și instrumentalizare, recunoaște specificitatea formării profesionale, dezvoltă noi competențe, recunoaște caracterul științific al practicii, diversifică rolurile profesorului, afirmă rolul competențelor pedagogice pentru identitatea profesională [2].

Formarea personalității la vârsta adultă, susține savantul român A. Neculau, este o acțiune ce se raportează la o situație concretă și la anumite resurse. Formarea nu înseamnă numai transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. A forma nu

înseamnă a adăuga, menționează cercetătorul, ci a dezvolta potențiale existente, substanța intelectuală a individului, a-i schimba structurile perceptive și acționale încât să se schimbe întreaga structură a personalității [10]. Astfel, formarea reprezintă, în opinia cercetătorului, o acțiune de modelare a persoanei conformă cu existențele societății actuale, care solicită o transformare a ierarhiilor interne, dobândirea unui alt mod de a interacționa și depășirea atitudinii de consum.

În aceeași ordine de idei remarcăm că formarea profesională se cuvine a fi examinată în contextul educației permanente, educației pe tot parcursul vieții care a devenit o prioritate a sistemelor de învățământ la nivel global. Conceptul de educație permanentă poate fi disociat de un alt conținut național, acela referitor la caracterul permanent al educației. Necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric a fost intuită de mult timp de către unul din clasicii pedagogiei generale, Comenius, care menționa: „pentru fiecare om, viață este o școală, de la leagăn până la mormânt” și tot el consideră că tot ceea ce suntem, ce facem, ce gândim, ce vorbim, ce dobândim și ce posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată sub prima treaptă [5].

Schimbările produse în societate și prognoza accelerării acestui proces în etapele ce vor urma, impun ca necesară nu numai adaptarea sistemelor educative la noile realități economice, sociale, culturale și științifice, ci și formarea în cadrul acestor sisteme a capacității de reglare continuă. Din această perspectivă, principiile educației permanente devin linii orientative pentru acțiunea instructivă, în general, și pentru formarea continuă a adulților, în particular.

În viziunea lui G. Văideanu educația permanentă este modul în care omul contemporan își depășește perioadele de criză, situațiile profesionale neplăcute, tensiunile. Prin educație el învață să se autoevalueze, să-și aprecieze obiectiv situația într-o anumită conjunctură și pe baza acestor evaluări să ia măsurile corespunzătoare de autotransformare. Același autor este de părere că poate fi considerat format în spiritul educației permanente acel om care este pregătit să-și asume răspunderea (inclusiv răspunderea propriei perfecționări), acela care ajunge la un mare grad de autonomie în procesul învățării [13].

Mai mulți cercetători din Republica Moldova au definit tendințele contemporane în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice. Rolul formării continue în evoluția sistemului educațional este considerată de către profesorul T. Callo drept unul primordial, implicând și angajând responsabilitatea, performanțele și competențele cadrului didactic. Astfel, în opinia autoarei, accentul trebuie pus pe calitatea satisfacerii nevoilor reale ale beneficiarului într-o perioadă îndelungată de timp. Autoarea menționează că formarea continuă este un drept, dar și o obligație morală a fiecărui cadru didactic [1]. Schimbarea metodelor de formare continuă este motivată de cerințele din partea părinților, comunității și impune ca majoritatea cadrelor didactice să-și revadă competențele profesionale, iar școala să reexamineze responsabilitățile legate de gestionarea competențelor cadrelor didactice din învățământul general.

Pentru rezolvarea cu succes a problemelor ce țin de modernizarea învățământului în țară, este necesar ca activitățile de formare profesională continuă a cadrelor didactice să fie cât mai flexibile. Or, succesul elevului depinde și de nivelul de pregătire al cadrului didactic. Luând în considerare cerințele comunității, ale părinților, nivelul de pregătire al cadrelor didactice, activitățile de formare continuă nu mai pot fi constante, ci flexibile, astfel ca formarea cadrelor didactice să fie o prioritate a reformei învățământului din țară [7].

Pentru a realiza o activitate profesională de calitate, în condițiile societății mereu în schimbare, formarea inițială nu este de ajuns. Cadrele didactice au nevoie de o formare permanentă, care trebuie să fie realizată în funcție de nevoile de învățare ale beneficiarilor, realizate prin activități de dezvoltare personală și profesională [11].

Cerințele evidențiate pentru formarea cadrelor didactice se înglobează în termenul *nevoie*. Dacă apelăm la DEX-ul limbii române, observăm că cuvântul **nevoie** se tâlmăcește ca „ceea ce se cere, se impune să se facă” [4].

În viziunea cercetătorilor români T. Farla, L. Ciolan, R. Iucu, nevoile de formare sunt, de fapt, nevoi de învățare ale membrilor unei organizații, care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională. Nevoia este discrepanța sau diferența (distanța) dintre stadiul actual de dezvoltare al unei persoane, al unui grup sau al unei situații și stadiul dorit (posibil de atins).

Analiza nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice are rolul de a stabili o ierarhie sau o ordine în prioritatea nevoilor, care să țină seama atât de caracteristicile nevoilor (intensitate, amploare, urgență, importanță), cât și de volumul și configurația resurselor disponibile. Termenul *nevoie* în educație este conceput drept „necesitate specifică omului – exprimată în același timp de societate – de formare și dezvoltare a indivizilor la nivelul acțiunii, gândirii, conviețuirii în societate”, cuprinsă între nevoile fundamentale ale omului, „resimțită de om în raport cu condițiile sociale, gradul de civilizație și dezvoltare a sa ca subiect al istoriei” [14].

Nevoia/trebuințele sunt o realitate, acestea acționează ca un fapt, ca o situație dată, ce se impun cu o anumită intensitate și cu o anumită urgență, independent de dorințele noastre subiective.

Nevoile cadrelor didactice constituie mobilul activității de formare continuă; concepute ca exigențe umane, individuale sau colective, acestea trebuie satisfăcute în timp și spațiu, pentru a asigura desfășurarea normală a vieții și activității instituțiilor educaționale, transformându-se în interese pedagogice-manageriale, care pot fi: personale, de grup, generale, private, publice, curente, de perspectivă, regionale, naționale etc.

Situația dorită în formarea continuă a cadrelor didactice, situația actuală în formarea continuă a cadrelor didactice, libertatea de alegere a formelor și metodelor de (auto)formare continua, caracterul preponderent formalizat al activității de formare continua, stabilirea ofertelor de formare continuă în baza studiului nevoilor de formare, opțiunilor, intereselor solicitanților, formarea în baza strategiilor de instruire a adulților, ponderea implicării/participării cadrelor în procesul de formare,

ponderea predării în procesul de formare continuă, diferențele între situația dorită și situația actuală privind formarea continuă a cadrelor didactice constau în:

- racordarea activității de formare continuă a cadrelor didactice la renovarea conceptuală, curriculară, tehnologică și metodologică a învățământului;
- imprimarea unui caracter continuu activității de formare continuă a cadrelor didactice, folosind la maximum posibilitățile oferite pentru creșterea profesională și individuală la nivel local, regional și național, cu ponderea în creștere a unității/instituției de învățământ;
- oportunitatea creșterii diversității ofertelor de formare continuă a cadrelor didactice pentru satisfacerea nevoilor de formare ale solicitanților;
- centrarea activității de formare continuă pe didactica formării/dezvoltării competențelor - cheie stabilite de UE și a celor prevăzute de curriculumul școlar;
- reorientarea activității de formare continuă de la „Ce” spre „Cum” - realizarea demersului didactic din perspectiva pedagogiei constructiviste și a pedagogiei competențelor [7].

Pentru determinarea nevoii se apelează la metodele analizei. Analiza nevoilor încearcă să identifice astfel de goluri, „să analizeze caracteristicile și cauza apariției lor și să stabilească prioritățile acțiunilor viitoare, care pot fi lichidate prin formarea și dezvoltarea profesională”, menționează B. Witkin [15].

Diagnoza nevoilor cadrului didactic poate fi realizată luând în considerare următoarele aspecte: obiectivele rezultate din direcțiile de dezvoltare a învățământului strategic din țară; fișa postului cadrului didactic (standarde ocupaționale, atribuții); obiectivele stabilite de fiecare instituție de învățământ; obiectivele de dezvoltare ale fiecărui cadru didactic, enunțate în strânsă legătură cu fișa postului și obiectivele instituției de învățământ; cerințele părinților și ale comunității, care trebuie să fie în limitele legii; analiza cantitativă și calitativă a informațiilor; cerințele în câmp legal ale grupurilor de interes.

Nevoia de formare profesională continuă a cadrelor didactice depinde, în mare măsură, de atitudinea managerului școlar față de schimbare și ideile inovatoare. Motivația și pregătirea cadrelor didactice pentru schimbare reprezintă un fenomen complex. Cercetătorul R. Iucu menționează, în investigațiile sale, că formarea continuă desemnează „ansamblul activităților orientate spre actualizarea periodică a pregătirii profesionale inițiale, spre adaptarea acesteia la noile exigențe ale desfășurării proceselor educaționale, ca și spre asimilarea unor cunoștințe și competențe” [9]. N. Fullan afirmă că „formarea profesională continuă constituie cea mai bună soluție și, în același timp, principala provocare ce apare atunci când se încearcă implementarea proceselor de reformă în educație, întrucât este evident faptul că toate persoanele sunt supuse unui proces de învățare pe parcursul vieții personale și profesionale” [6]. În lipsa acesteia, indiferent dacă se realizează sub forma unei activități de autoeducație sau de pregătire formală, dezvoltarea profesională nu se poate îndeplini. În

conformitate cu afirmațiile de mai sus, nevoile de formare trebuie să reiasă din politicile de reformă, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru managerii școlari.

Codul Educației, în art. 47 (1, 2, 3), prevede că evaluarea cadrelor didactice de către instituția de învățământ general în care activează cadrul didactic, de către organele abilitate trebuie să se realizeze nu mai rar decât o dată la cinci ani. Rezultatele evaluării cadrului didactic permit să cunoaștem situația reală privind nivelul de dezvoltare profesională. Cadrele didactice evaluate pot fi clasificate în trei categorii:

- specialiștii în domeniu de activitate, cu studii la disciplina pe care o predau în școală și cu o experiență bogată de muncă. Acestei categorii îi vine mai ușor să-și determine nevoile și motivațiile de formare și în evaluarea lor nu se atestă dificultăți;
 - cadrele didactice debutante cu formare inițială în domeniu. Pentru această categorie, evaluarea se va realiza doar în scopul identificării golurilor din formarea inițială și a modalităților de lichidare a acestor goluri;
 - cadrele didactice care activează în școală, dar nu au formare profesională inițială la obiectul pe care îl predau și nu sunt specialiști în domeniul pedagogic. Aceste cadre au nevoie de formare inițială și continuă la specialitate;
 - evaluarea, după S. Cristea, în instituțiile de învățământ are următoarele obiective:
- realizarea diagnozei sistemului de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general;
 - determinarea rolului evaluării asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice;
 - evidențierea unui model de evaluare îndreptat spre dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general [3].

La etapa contemporană de dezvoltare a societății au loc un șir de schimbări profunde, care necesită atât noi abordări în organizarea procesului educațional, cât și dezvoltarea și îmbunătățirea procesului de management al sistemului de învățământ.

În concluzie menționăm că profesionalizarea carierei didactice se axează pe un set de nevoi, motivații și competențe necesare cadrului didactic în procesul educațional. Activitatea cadrului didactic este influențată și de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm că profesionalizarea carierei didactice vizează mai multe domenii de competență:

- relația cu elevii,
- activitatea de predare – învățare,
- managementul clasei,
- proiectare și planificare,
- evaluare – monitorizare,
- cunoștințe de specialitate la disciplina predată,
- comunicare/ cooperare cu membrii comunității educaționale,
- parteneriate cu comunitatea locală.

Pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în contextul învățării pe tot parcursul vieții este necesar să se realizeze evaluarea, autoevaluarea și vizarea unor etape pentru, eventual, îmbunătățirea competențelor profesionale în contextul provocărilor societale [8].

Resurse bibliografice:

1. CALLO T. *Conceptul dezvoltării profesionale*. Chișinău. In: Univers Pedagogic, 2004, nr.1, p.17-20.
2. COJOCARU V. GH., COJOCARU V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Tip. UPS "Ion Creangă" Chișinău, 2020, 216 p.
3. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 396 p.
4. Dex-online, 1693 p., (vizitat 12.07.2022).
5. DUȚĂ N. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare: demersuri investigatorii și ameliorative*. București: Editura Universității din București, 2018)
6. FULLAN M. HARGREAVES A. *Teacher Development And Educational Change*. London: Falmer, 2007. p. 1-9, p.65
7. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1429/Manag_formarii_contin_cadr_did.pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/13-17_28.pdf
9. IUCU R.B., PĂCURARI O. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*. București: Humanitas Educațional, 2005. 269 p.
10. NECULAU ADRIAN. *Educația Adulților*. Iași: Editura Polirom, 2004.
11. ȚAP E. *Pregătirea cadrelor didactice pentru școala de mâine*. In: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. vol. XI, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. p. 66-74.
12. TOMA S., PODOLEA D. *Un model nou de definire și descriere a standardelor competențelor profesionale*. Disponibil: <http://www.romaniaeducata.eu/profesionalizarea-carrierei-didactice-in-romania/>
13. VĂIDEANU N. *Educația la frontiera între milenii*. București: Editura Politică, 1988.
14. VOICULESCU F. *Analiza resurse – nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004. 414 p.
15. WITKIN B., ALTSCHULD J. *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006. 253 p.

SCHIMBAREA ATITUDINII CADRULUI DIDACTIC LA NIVEL DE EMPOWERMENT

Violeta VRABII,
doctor în psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-3509-6220

Abstract: This article aims to answer some questions such as: what is the counseling and guidance of students in school discipline Personal development, what is the purpose of counseling,

what are the types and principles of counseling, what skills should have a teacher-counselor and what methods to use in achieving the intended purpose?

We argue that the main task of the teacher-counselor is to help students go through the steps of an awareness, clarification, evaluation and updating of the personal value system. The success of counseling is ensured by the active and responsible involvement of both parties based on mutual respect and trust.

Keywords: *counseling, guidance, personal development, principles, skills.*

În repertoriul profesiilor, cadru didactic și-a câștigat un loc de frunte, mai ales în societatea contemporană, dat fiind rolul educației pentru societate, provocare a schimbărilor societale. De aceea este important ca în alegerea profesiei să ținem cont de compatibilitatea între aptitudinile/trăsăturile personale și cerințele profesiunii pe care dorim s-o exercităm.

În etapa actuală, politica educațională se află într-o evoluție rapidă prin provocări, prercum: *condiții avansate informaționale TIC, noile abordări interdisciplinare, evaluare prin descriptori ș.a.* **Educația are nevoie de un nou orizont de dezvoltare. Ne-am conectat la lumea virtuală, iar energiile pedagogice se revigorează la noi conexiuni de schimbare.** Integrarea în lumea provocărilor este una incitantă, prin urmare, stăpânirea de sine, încrederea în ceilalți ar fi o orientare pozitivă prin *empowerment*.

În acest context, Rappaport (1977) a inventat un termen foarte potrivit pentru a defini procesul de participare conștientă a subiecților la viața comunității și dezvoltarea competenței,

prin *empowerment* înțelegând dobândirea unor puteri sporite sau mărirea capacității persoanelor de a-și controla activ propria viață [Apud 7, p. 67].

Cuvântul-cheie din miezul conceptului *empowerment* este „puterea”. Într-adevăr, elementul ce activează procesul de *empowerment* este tocmai situația de „lipsă de putere” (*powerlessness*), în care se găsește un subiect. Toate ființele umane pot prezenta grade diferite de „absență de putere” sau de neputință; dar toate ființele umane sunt în mod potențial competente, chiar și în situațiile cele mai critice pentru o analiză a bazelor puterii și a senzațiilor de control [Apud 7, p. 67].

Pe baza literaturii disponibile (Gutierrez, 1990; Kieffer, 1984), Cox și Parsons (1994), se consideră că procesul de *empowerment* se bazează pe patru componente-cheie:

Atitudini, valori și convingeri. Atitudinile cuprind autoeficacitatea (producerea și reglarea evenimentelor în propria viață), o conștiință de sine care promovează acțiunea în nume propriu, încrederea în propria valoare și un *locus of control* intern;

Valoarea experiențelor colective. Prin acest proces persoanele își dau seama că experiențele nu sunt unice, ci împărtășite și de alții;

Cunoștințe și capacități pentru a gândi în mod critic. Prin procesul de *empowerment* indivizii devin capabili să aprecieze critic aspectele interne și externe

ale unei probleme, învățând cum să ajungă la informații sau ce acțiuni e mai oportun să întreprindă;

Acțiune: prin procesul de *empowerment* indivizii devin capabili să dezvolte strategii de acțiune.

Prin urmare, în situațiile de provocări puterea atitudinii, valoarea experienței, cunoștințele și capacitățile de a gândi critic și acțiunea vor produce acea schimbare autentică a cadrului didactic [Apud 7, p. 67].

Deoarece puterea schimbării este inevitabilă, iar cadrul didactic rămâne cu o lecție a răbdării, integrității și sensibilizării către acțiune, deseori suntem expuși schimbărilor și auzim răspunsul: dacă nu poți schimba lucrurile, schimbă atitudinea.

Viața de zi cu zi ne implică într-un proces de schimbare a atitudinilor, iar persuasiunea ca proces de *schimbare a atitudinilor* face parte din viața noastră, afirmă Dafinoiu.

Schimbarea atitudinii este abordată, conform opiniei autorului, ca o combinație tridimensională de reacții atitudinale: *afective, cognitive, comportamentale* față de un obiect. Cele mai consistente explicații privind mecanismul schimbării atitudinilor reprezintă teoria *disonanței cognitive* (Festinger, 1957). Ideea centrală a acestei teorii este că, în măsura în care oamenii constată o discrepanță între atitudinile lor sau atitudini și comportamente, întrucât ea este trăită ca tensiune și disconfort psihic, ei se străduiesc să o rezolve [apud 3 p.303].

„*Șocul schimbării*”, afirmă A. Neculau, poate bloca inițiativele, paraliza acțiunile, deforma percepția corectă a evenimentelor în care persoana este plasată, deoarece noțiunile, aspirațiile, dorințele, temerile, scopurile, modelele acționale nu intră în joc într-un mod articulat, coerent. Astfel, numai după o *acumulare masivă de informații se schimbă atitudinile* și se declanșează apoi *modele* comportamentale adecvate [apud 5].

În acest context, *Amorsarea* ca principiu al schimbării atitudinii reprezintă ademenirea persoanei cu o propunere interesantă, fie a ascunde dezavantaje, fie evidențiind unele detalii fictive, adevărul fiind spus după. Fenomenul amorsare se bazează și pe *teoria angajamentului* a lui Kiesler (1977). Definiția oferită de Keisler la noțiunea centrală de angajament este dintre cele mai intuitive: *angajamentul corespunde pur și simplu legăturii ce unește un individ și faptele sale*. Prin urmare, *angajamentul* într-o acțiune având ca principală consecință o *mai mare rezistență* a acțiunii respective la schimbare, explică de ce subiecții lăsați să aleagă liber rămân într-un număr mai mare la decizia inițială [apud 4, p.206].

Teoria angajamentului permite, remarcă autorul S. Moscovici, înțelegerea acestei dispoziții deosebite a persoanelor de a rămâne la o decizie atunci când ea nu le mai permite obținerea avantajelor așteptate și pe care se bazează efectul de amorsare [apud 4, p.206].

Schimbarea atitudinii noastre ne poate schimba viața: „*Schimbă atitudinea*” este sfatul pe care îl primim când trebuie să schimbăm ceva în comportamentul nostru;

este rezultatul final, dar trebuie să existe anumite *condiții* pentru o ajustare pe termen lung a atitudinii, astfel încât să observi schimbări pozitive în viața ta. Aceste condiții sunt:

Simț al scopului. Atunci când simțim că acțiunile noastre conduc spre realizarea unui obiectiv dorit, atitudinea este aliată cu un scop pozitiv; în așa mod trăim sentimentul că realizăm și avem o direcție pozitivă;

Pasiune. În viață avem în repetate rânduri o pasiune arzătoare pentru ceva, fie e vorba de carieră, de o relație; atunci când există pasiune, efort și atenție pe care le acorzi zilnic este mai mult decât probabil că întreaga viață să se modifice pozitiv. *Pasiunea* conduce atitudinea și îți permite să vezi dincolo de obstacole, deoarece imaginea de ansamblu este ceea ce contează cu adevărat;

Crede în muncă. Fie că ne place sau nu, ne dedicăm o mare parte din viață muncind în ocupația aleasă. Singurele limite sunt acelea pe care ni le punem noi înșine [apud 1, p.83].

Prin urmare, a fi profesor înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a predă, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. Totuși, la capătul acestui drum te pot aștepta multe bucurii și satisfacții. Iată de ce este necesar să le atragem atenția celor ce doresc să îmbrățișeze această meserie asupra calităților pe care trebuie să le posede un profesor bun, precum și asupra celor mai eficiente practici educaționale [apud 5, p.16].

Perspectivile facilitatoare în schimbarea atitudinii cadrului didactic în activitate vor fi direcționate de Sensibilizare către Acțiune și Integritate personală.

În acest context, N. Vințanu menționează că educația adulților este un ansamblu de procese organizate de educație cu un conținut și metode specifice, formale și informale, prin care se prelungește educația inițială. Ea urmărește învățarea profesională, îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea aptitudinilor, orientarea profesională nouă pentru dezvoltarea integrală a omului, pornind învățarea de la primul pas – *sensibilizarea către acțiune* [apud 6].

Sensibilizarea va reprezenta procesul prim, operația primară, acest principiu este acel de la care pornește dezvoltarea, deoarece dă sens și organizare pentru climatului educativ și face alegerea dominantă personală din evantaiul modalităților de convingere, a atenției și intereselor. În Figura 1 sunt expuse componentele angajării personale în acțiune.

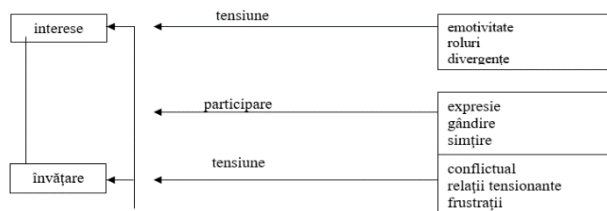


Figura1. Angajarea personală în acțiune

În privința procesului *dezvoltare*, analizat în fig.1, adulții sunt cei care decid în mod conștient, liber și independent dacă se angajează în programe de formare, dezvoltare, când trebuie s-o facă și cu ce scop. Cadrele didactice simt nevoia și își doresc să fie considerate de către ceilalți ca fiind persoane competente, capabile să-și organizeze și să-și gestioneze singuri viața, astfel încât să obțină succese și realizări. Aceste principii le folosim în realizarea programelor de formare continuă, iar cadrele didactice determină direcțiile pentru schimbarea personală sau profesională, păstrând, în același timp, integritatea și identitatea personală, determinate de valori.

Asta deoarece ceea ce ne dezvoltă valoric este *integritatea*, acel principiul prin care tratăm lumea conform acelorași reguli, valori, care aparent ar fi la fel tratate, dar foarte unice.

A demonstra integritate personală e ceea ce generează *încredere* și stă la temelia celorlalte.

Lipsa de integritate poate submina aproape orice alt efort de a face conturi de încredere.

Poți face eforturi de înțelegere, gesturi mărunte de afecțiune, îți poți îndeplini sarcinile, clasifica și realiza așteptările și, totuși, poți eșua în investițiile tale de *încredere* dacă în sinea ta rămâi *duplicitar* [apud. 2].

Deci, *integritatea* presupune *onestitate*, dar o și depășește. A fi onest înseamnă a spune adevărul, adică a acorda spusele noastre cu realitatea; înseamnă a acorda realitatea cu spusele noastre. Unul dintre cele mai importante moduri de a dovedi integritatea este de a fi loial *față de cei ce nu sunt prezenți*. În felul acesta câștigăm încrederea celor prezenți. Apărând drepturile celor absenți, păstrăm încrederea celor prezenți. *Integritatea* este a trata toată lumea conform acelorași *principii*, *să ai* curajul opiniei, deoarece dragostea și disciplina unui singur copil sunt cele care condiționează dragostea față de ceilalți. Felul în care tratați o persoană relevă felul în care pot fi primiți ceilalți 99%. *A fi integru* mai înseamnă a evita orice comunicare înșelătoare sau înjositoare. „Minciuna este orice comunicare făcută cu intenția de a înșela” [ibidem].

Astfel, fiecare dintre noi deținem ceea ce s-ar putea numi un „cont personal al integrității”, care reflectă suma încrederii în noi înșine. Atunci când facem promisiuni și le respectăm ne sporim depozitul din cont și ne putem mândri că suntem niște oameni de încredere, care sunt în stare să-și ia niște angajamente, să le respecte, atât față de ei înșiși, cât și față de ceilalți. Un cont echilibrat reprezintă o sursă importantă de forță și securitate. Dar atunci când nu ne atingem scopurile, retragem din contul integrității, iar asta poate deveni o sursă de frustrare. În timp, aceste retrageri repetate duc la o pierdere a încrederii în abilitatea noastră de a ne respecta promisiunile făcute față de alții sau față de noi înșine [ibidem].

Fiți proactivi înseamnă a lua inițiative. Suntem răspunzători de viețile noastre, să ne asumăm responsabilități. Persoanele proactive își asumă această responsabilitate și nu învinuiesc împrejurările sau condițiile. Se poartă conform unei opțiuni conștiente, bazate pe valori și nu pe condiții supuse unor criterii afective. Persoanele proactive își poartă vremea cu sine, criteriul lor e valoarea [ibidem].

Prin urmare, unul dintre motivele schimbării opiniei sau atitudinii reprezintă *imaginea oamenilor despre ei înșiși și integritatea*. Imaginea persoanei despre sine este creată de persoanele de influență din cercul apropiat de Sinele personal, precum și de opinia celorlalți, adică persoanele cercului social, profesional. Astfel, cadrele didactice în procesul provocărilor își creează, devin fundamentul „hărții” individuale corecte, din care își poate extrage soluții și oportunități operaționale, folosind la maximum ocaziile favorabile, învață și se integrează continuu prin muncă, relaționare, implicare proactivă. Angajamentul și amorsarea facilitează stabilitatea funcțională, iar schimbările sociale le creează premise pentru a ieși din zona de confort și redirecționează creșterea spre dezvoltare. De aceea o perspectivă eficientă pentru pregătirea cadrelor didactice pentru a se adapta și depăși provocările educaționale sunt și programele de dezvoltare personală/profesională.

Astfel, pentru a menține activismul în profesie, pentru a fi mai puțin influențați de provocările societale vom „angaja” *empowerment-ul* – conceptul de orientare „pozitivă”, puterea, evaluarea și folosirea resurselor proprii și a celor exterioare.

Referințe bibliografice:

1. CALLO T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura „Litera”, 2014. 240 p.
2. COVEY S. *Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficace. Lecții importante pentru schimbarea personală*. București: ELLFA, 2011.
3. DAFINOIU I. *Mecanisme și strategii ale persuasiunii*. In: Neculau A. (coord.) *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura Polirom, 1996, p.p. 297-307.
4. MOSCOVICI S. *Psihologia socială a relațiilor cu ceilalți*. Iași: Editura Polirom, 1998.
5. NECULAU A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării*. In: Neculau A. (coord.) *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura Polirom, 1996, p.p. 223-247.
6. VIȚANU N. *Educația adulților*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
7. ZANI B, PALMONARI A. *Manual de psihologia comunității*. Iași: Editura Polirom, 2003. 424 ISBN 973-681-092-5.

STRATEGII DE PROIECTARE ȘI DEZVOLTARE A TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE AL CADRELOR DIDACTICE

Victoria PERLIMAN,

*doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

ORCID iD: 0000-0002-1325-1584

Abstract: *The timeliness of the problem exposed in this article is determined by the need to design and develop their own professional career paths for teachers, as this process is currently being given special attention. It is remarkable that some teachers are less aware of the viable importance in developing and designing the career path, given that career design is the related link between the skills/needs of the specialist and the requirements imposed by society.*

Keywords: *path, professionalization, trajectory, design, development, career, strategy.*

Este demonstrat faptul că, societatea de astăzi, trece printr-o etapă de structurare semnificativă, de aceea este necesar să acordăm o atenție deosebită proiectării carierei didactice, lucru ce necesită o integrare rapidă din partea cadrelor didactice din sistemul educațional. Întrucât, proiectarea și dezvoltarea carierei nu este un proces liniar, ci repetitiv și continuu, încadrează înțelegerea în ansamblu a situației pieței muncii, examinarea punctelor forte și a limitelor personale, articularea unei viziuni proprii asupra unei cariere, elaborarea unui plan realist de viitor și autovalorizarea pentru atingerea obiectivelor profesionale propuse.

Cunoaștem că, procesului de proiectare a carierei, în societatea de astăzi îi este acordată o mare atenție, fiindcă acest proces reprezintă o călăuză pentru realizarea scopurilor stabilite de către individ. Datorită procesului de proiectare a carierei, cadrele didactice își revizuiesc punctele tari și cele slabe, sesizându-și posibilitățile de dezvoltare în mediul instituțional, își determină obiectivele și planurile prin care să-și conducă propriile cariere în filiera dorită. Deci, considerăm că cadrele didactice sunt însăși responsabile de felul în care își organizează cariera individuală, iar instituția în care aceștia activează devine un facilitator nemijlocit în susținerea lor de creștere profesională.

În viziunea V. Gh. Cojocaru și V. Cojocaru, proiectarea carierei este „*un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a individului, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități prosociale clar definite, orientate spre identificarea posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual în context profesional*” [1, p. 61].

„*Înainte de a călca pe un drum, trebuie să-l vezi*”, susține E. Joița, considerând că și conceperea planurilor și strategiilor de acțiune privind proiectarea carierei solicită următoarele capacități: capacitatea de a preciza obiective ale acțiunii planificate pe termen lung (scopuri, destinație) și pe termen mediu și scurt (obiective în termeni de rezultate așteptate); capacitatea de a strânge elementele necesare elaborării planului (date cu privire la circumstanțe, la obstacole, la catalizatori ai acțiunii, la resurse disponibile); capacitatea de a proiecta desfășurarea acțiunii (definirea subobiectivelor, etapizarea acțiunii, identificarea operațiilor necesare și ordinea lor succesivă la fiecare etapă; de a imagina căi, mijloace, metode pentru fiecare subobiectiv sau obiectiv; a utiliza criteriile de eficacitate, facilitate, acceptabilitate, rapiditate, viabilitate, coerență și suplețe pentru determinarea alegerii strategiei optime de acțiune); capacitatea de a modifica planul în dependență de schimbările de situație (perceperea schimbărilor situaționale, identificarea relațiilor dintre noua și vechea stare de lucruri, determinarea consecințelor schimbării, inițierea celor mai adecvate modificări de plan); capacitatea de a prevedea modificările posibile în situație; capacitatea de a evalua permanent și a corecta continuu planul [3, p. 140].

Reflecția autoarei determină conceptul de proiectare ca fiind un proces deliberativ de stabilire a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea obiectivelor și scopurilor propuse, iar pentru un cadru didactic este o „adevărată piatră de încercare” [Ibidem, p. 142].

Eficiența de proiectare și de realizare a traseului individual de profesionalizare este determinată de un șir de condiții ca [8, p. 39]:

- a) conștientizarea de către cadrul didactic a importanței și necesității de profesionalizare, fiind una dintre formele esențiale de autodeterminare, autorealizare și autodezvoltare atât personală, cât și profesională;
- b) revelația interesului personalului didactic spre dezvoltarea carierei profesionale precum și proiectarea traseului individual de profesionalizare în domeniu;
- c) consilierea psihopedagogică și informațională privind dezvoltarea carierei profesionale;
- d) implicarea nemijlocită a cadrelor didactice în procesul de implementare și realizare a traseului individual de profesionalizare, fiind ei înșiși fermi în alegerea celor mai favorabile căi de formare profesională.

Aceste condiții solicită cadrului didactic posedarea unui ansamblu de abilități cum ar fi: învățarea activă și proactivă pe tot parcursul vieții întemeiată pe cunoaștere, gândire critică, sintetizare și soluționare rapidă a problemelor ș. a. Este cunoscut faptul că, reușita școlară și cea socială a elevilor, depinde de calitatea predării, formarea și dezvoltarea profesională performantă a profesorilor, fiind o cerință primordială pentru ca orice sistem educațional să facă față provocărilor sociale. Amintim că, în parcurgerea traseului de profesionalizare, vor fi identificate și soluționate acele probleme pedagogice care sunt actuale nu doar pentru el ca specialist, ci și pentru întreaga comunitate pedagogică și/sau pentru societate, determinând prioritățile majore privind dezvoltarea acestui traseu profesional.

Astfel, pornind de la ideea că proiectarea carierei reprezintă parcurgerea unui traseu individual stabilit de fiecare persoană, este prevăzută îndeplinirea unor strategii pentru dezvoltarea profesională și pentru a iniția planificări pe termen lung. Acestea sunt [4, pp. 18-19]:

- *autocunoașterea* – proces care presupune identificarea abilităților și competențelor personale, a intereselor, preocupărilor privind orientarea în carieră;
- *cunoașterea mediului profesional* – se referă la manifestarea interesului față de ocupațiile existente pe piața forței de muncă, despre cerințele de instruire, nevoia de calificare și specializare, condițiile de muncă etc.;
- *păstrarea unei reputații profesionale cât mai bune* – constă în manifestarea abilităților și realizărilor, cu alte cuvinte, tot ce individualizează persoana, dând dovadă de competențe speciale, posibilități de a investi și aptitudini de finalizare a proiectelor;
- *flexibilitatea, disponibilitatea, pregătirea continuă* – presupune monitorizarea corespunderii dintre competențele personale și cele căutate de piața forței de muncă cu competențele ușor transferabile;
- *documentarea propriei reușite* – semnifică dovedirea realizărilor, rezultatelor identificabile;
- *pregătirea unui plan de rezervă* – mereu pregătit pentru a acționa;

- *menținerea unui statut profesional și social confortabil* – păstrarea într-o formă financiară și psihică bună reprezintă o bază asigurată, un confort și o stabilitate din perspectivă profesională și socială.

Menționăm că este important să nu fie neglijate niciuna din stadiile de evoluție profesională, deoarece acestea sunt necesare pentru a obține succes și perpetuație în dezvoltarea carierei.

O abordare relativ asemănătoare se regăsește la autorii M. Jigău, P. Botnariuc, L. Tăsică, care au stabilit că un plan profesional strategic de proiectare a carierei profesionale este compus din următorii pași [2, p. 517]:

1. *Stabilirea obiectivelor.* Obiectivele trebuie să fie fixate cât mai realist, putând fi îndeplinite și stârnind interes.
2. *Specificarea pașilor de acțiune.* Identificarea pașilor concreți pentru a îndepli obiectivele propuse.
3. *Identificarea resurselor.* Procesul de planificare și finalizarea obiectivelor implică și răspunsul la întrebările „cine” și „cu ce”.
4. *Stabilirea termenelor.* Planificarea exigentă și tangibilă favorizează eficiența proiectării și implementării carierei profesionale. Determinarea unor date limită nu trebuie să provoace neliniște, ci dimpotrivă să stimuleze spre realizare.
5. *Determinarea indicatorilor cu care se evaluează succesul.* În timpul structurării planului de carieră este necesar să înțelegem ce reprezintă succesul și cum vom fi siguri că planul propus funcționează.

În contextul afirmațiilor de mai sus, cercetătoarea de origine rusă И. Коноваленко, a evidențiat pașii necesari de urmat ce vin să faciliteze proiectarea traseului individual de profesionalizare al carierei pentru cadrele didactice. Acestea fiind (vezi: Figura 1) [8, p. 40]:

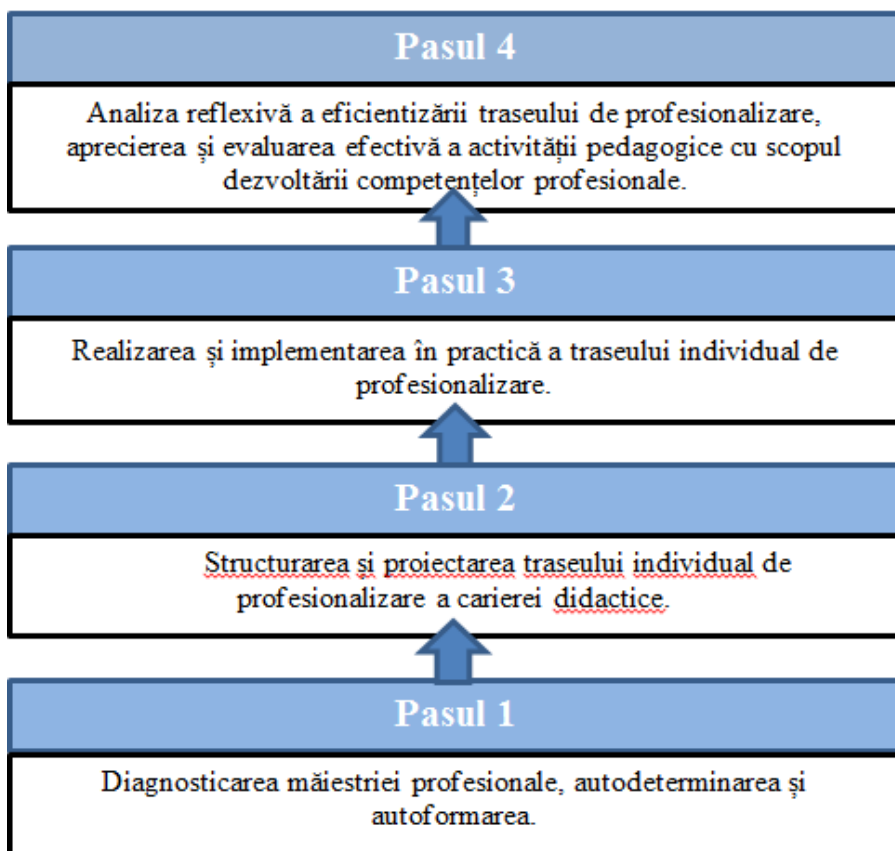


Figura 1. Algoritmul pașilor de eficientizare a evoluției traseului de profesionalizare a carierei didactice.

Specificul *pasului 1* este determinat prin diagnosticarea și identificarea abilităților personale, precum și a preferințelor profesionale. La această etapă viitorul cadru didactic pătrunde în lumea autocunoașterii, identificându-și potențialul personal, conștientizează și corelează nevoile personale la cerințele societății.

Pasul 2 presupune fixarea unui parcurs de acțiuni concrete pentru realizarea favorabilă a sarcinilor de dezvoltare profesională. Este necesar de stabilit căile de soluționare a problemelor apărute, dezvoltarea intereselor profesionale și depășirea tuturor incertitudinilor în procesul pedagogic. Prin urmare, cadrul didactic va determina esența sa ca specialist în contextul dezvoltării profesionale, va planifica următoarele acțiuni de realizare a țelurilor propuse, va analiza rezultatele scontate precum și propriile reușite profesionale.

Pasul 3 preconizează implementarea traseului individual de profesionalizare și realizarea activității pedagogice conform unui plan stabilit:

- analiza, generalizarea și sistematizarea rezultatelor provizorii ale cadrului didactic obținute pe parcursul anului școlar;
- elaborarea rapoartelor cu prezentarea datelor care sunt discutate, ulterior, la consiliul pedagogic;

- se ia decizie colectivă de emitere a rezultatelor pedagogice, a cadrului didactic, la nivel de instituție școlară, regională, municipală, națională etc.

Aprecierea și evaluarea eficientă a activității pedagogice cu scopul dezvoltării competențelor profesionale reprezintă *pasul 4*. Pentru evaluarea activității cadrului didactic sunt implicați diverși experți: evaluatori interni: colegii pedagogi, administrația managerială din cadrul instituției în care acesta activează, și evaluatori externi: experți (naționali sau internaționali) care sunt din afara instituției date. La această etapă este importantă analiza personală de către cadru didactic asupra activității sale profesionale, totodată, prin reflexie acesta va introduce, dacă este necesar, concretizări și corectări în planul traseului individual de profesionalizare a carierei sale.

În anul 1973, s-a propus pentru prima dată utilizarea largă a conceptului „dezvoltarea vieții de carieră”, referindu-se la autodezvoltarea de-a lungul vieții, prin interacțiune și integrarea rolurilor, locurilor, evenimentelor din viața unei persoane. Prin termenul „viață” accentul este plasat pe persoană ca întreg, iar termenul „carieră” - pe rolurile în care aceștia sunt implicați. În literatura de specialitate se observă pregnanța sensului de dezvoltare a carierei: *„dezvoltarea carierei implică întreaga viață a persoanei, nu doar ocupația acesteia. De asemenea, ea face referire la persoană ca întreg, la nevoile și dorințele, capacitățile și potențialul, bucuriile și anxietățile, iluminările și nereușitele acesteia”* [7, p. 384]. În plus, cariera tratează persoana în contextul vieții sale în continuă schimbare.

În context, același autor identifică un ansamblu de acțiuni menite să asigure individului realizarea de sine în viața profesională: a-și face un bilanț al carierei, a explora noi căi de dezvoltare, a căuta mijloace de perfecționare, de a urca în ierarhie, de a-și schimba funcția sau de a se stabili în profesie [*Ibidem*, p. 385].

Din perspectiva individului, procesul de dezvoltare a carierei reprezintă o acțiune pe termen lung care vizează întreaga carieră a acestuia, incluzând programe și activități necesare pentru a îndeplini planul carierei individuale. Pe când, din perspectivă socială, este necesară proiectarea carierei, fiindcă aceasta oferă o noimă și o esență prospectivă a devenirii umane spre identificarea nevoilor, aspirațiilor și oportunităților legate de traseul de profesionalizare.

Abordarea problematicii de proiectare a carierei profesionale, la nivel individual, necesită strategii de implementare, în urma cărora fiecare persoană poate anticipa incertitudinile care pot apărea în dezvoltarea profesională și stabili planificări pe termen lung, deoarece planificarea individuală a carierei constituie un mijloc prin care individul își asumă responsabilitatea propriei cariere.

Efectuând cercetarea propriu-zisă, am constatat că procesul de proiectare a carierei/traseului de profesionalizare reprezintă un ansamblu de acțiuni eterogene și periodice de constituire a obiectivelor carierei, de creare și efectuare a strategiilor, de autoevaluare, de explorare a oportunităților, dar și de evaluare eficientă a rezultatelor. Fiind un liant dintre nevoile și abilitățile personale, pe de o parte, și posibilitățile carierei, pe de altă parte, aceasta reprezintă o acțiune destul de sofisticată, presupunând gândire sistematică, atenție în formularea obiectivelor și în stabilirea finalităților pe termen scurt sau pe termen lung.

În concluzie, este recomandabil ca fiecare cadru didactic să reflecteze asupra proiectării carierei profesionale, fiind conștient de construirea eficientă a fiecărei etape a vieții, să-și axeze demersurile și resursele personale, în scopul obținerii celor mai înalte rezultate în activitatea sa pedagogică. Iar existența unui spectru larg al modelelor de carieră sunt stăpânite de multitudinea traseelor, oferind tuturor oportunitatea de a construi o carieră pe măsura competențelor și ambițiilor. Esențial este ca aportul și munca depusă să-i aducă cadrului didactic satisfacție și aprecierea rezultatelor. Condiția majoră în realizarea acestui fapt constituie conștientizarea că pentru realizarea unei cariere, în prim plan, este necesar să fie asigurată o muncă calificată deținând o calificare într-un domeniu de activitate profesională.

Resurse bibliografice:

1. COJOCARU V. Gh., COJOCARU V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: Tipog. UPS „Ion Creangă”, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0.
2. JIGĂU M., BOTNARIUC P., TĂSICĂ L. [et. al.] *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura „SIGMA”, 2007.
3. JOIȚA E. *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*. București: EDP, 1998.
4. SILVAȘ A. *Managementul carierei. Curs pentru uzul studenților*. Târgul Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2009.
5. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.). *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Coord. șt.: N. Vicol, L. Pogolșa, L. Franțuzan. Chișinău: IȘE, „Print-Caro” SRL, 2020. ISBN 978-9975-48-185-4.
6. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.). *Dimensionarea societală și psihopedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: IȘE, „Print-Caro” SRL, 2020.
7. ZLATE M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. I. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
8. КОНОВАЛЕНКО И. *Индивидуальный образовательный маршрут – технология развития профессиональной компетентности и средство оценки качества профессиональной деятельности педагога*. Журнал «Альманах», № 4, Санкт-Петербург, 2018, сс. 37-42.

ARTA DEVENIRII CREATIVE- CALEA SPRE MODELAREA, FORMARE ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ¹⁸

Daniela COTOVIȚAIA,

doctorandă, cercetător științific,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-7954-3926

Abstract: *Education itself means change, change of man, the natural, social, cultural and spiritual environment of human existence, all of which are also the educational environment. Teachers today must be able to respond to the challenges of society, at the same time actively participate in this society and train students who learn autonomously throughout their lives. The psycho-pedagogical training of teachers represents a challenge for continuous training and professional development throughout life.*

Keywords: *art, creativity, professional training, personal development*

Cadrele didactice astăzi trebuie să fie capabile să răspundă la provocările societății, totodată să participe activ în această societate și să pregătească elevi care să învețe autonom pe parcursul întregii vieți. Or, educația însuși înseamnă schimbare, schimbare a omului, a mediului natural, social, cultural și spiritual al existenței umane, toate acestea constituind și mediul educațional. Totodată, formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice are un impact direct asupra calității învățării și în consecință trebuie să fie parte a sistemelor naționale sau locale, care se concentrează asupra îmbunătățirii și evaluării calității educației. Profesorii nu pot acționa de unii singuri, propria lor educație/ formare /dezvoltare trebuie susținută de politici naționale sau locale, politici ce se referă la educația inițială profesională și la dezvoltarea profesională continuă, dar trebuie, de asemenea, încadrată într-un context mai larg al politicii educaționale în general. Fiecare trebuie să participe la cursurile de formare, nu numai pentru acumulare de credite, nu numai că uneori acestea se impun, ci pentru a deveni competenți și pentru a contribui la eficacitatea și eficiența școlii, la evaluarea progresului școlii.

Imaginea profesorului competent, un fel de rezultat așteptat al proceselor de schimbare și transformare inițiate în sistemul de învățământ, în condițiile actuale presupune o anumită perspectivă asupra formării inițiale și, mai ales, continue a profesorilor, care să răspundă nevoilor reale. Competența este adesea asociată cu, capacitatea de a comunica, a decide, a selecta, a evalua date, informații, relații. Această competență presupune „a ști”, „a ști să faci”, dar și „a ști să fii” [3].

În abordările existențial-umaniste ale personalității, forța principală a dezvoltării personalității este considerată tendința înăscută către autoactualizare; deci, dezvoltarea personalității este dezvoltarea acestei tendințe. Conform lui C. Rogers, există două tendințe înăscute: prima tendință spre autoactualizare și a doua tendință – mecanismul de control al dezvoltării persoanei. În baza acestor tendințe la om apare o structură deosebită a personalității, care include „eul ideal” și „eul real”. Aceste două structuri pot fi atât în relații de armonie cât și în relații de dizarmonie. Scopul vieții, după C. Rogers este de a realiza potențialul înăscut la maxim, prin utilizarea tuturor posibilităților și talentelor. Autorul citat își centrează teoria pe ideea

¹⁸ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul: 20.80009.0807.45

„sinelui”, a conceptului de sine. În opinia lui C. Rogers, în caz când imaginea personalității lui se află în pericol, individul dezvoltă mecanisme de apărare în anumite situații care protejează sinele de confruntare cu situația reală [7, 14].

Confruntarea cu propria imagine a ființei umane în rolul de profesor, presupune:

1. Conștientizarea impactului propriei imagini a ființei umane asupra procesului didactic;
2. Planificarea activității didactice în funcție de așteptările elevilor;
3. Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic;
4. Reflecție asupra propriului comportament educativ în rolul de profesor;
5. Abordarea situațiilor de tensiune dialectică în procesul didactic.

Imaginile ființei umane sunt construcții ale omului despre el însuși și, invers, despre alți oameni [9, 16]. Diversitatea și complexitatea umană sunt definite într-o manieră compactă și simplificată în formă de imagine. Imaginea este formată pe baza unor trăsături selectate, care nu fac pe deplin înțeleasă ființa umană. Imaginile ființelor umane pot fi clasificate în individuale, specifice grupului și sociale, caz în care vorbim apoi despre sisteme de convingeri, care sunt împărtășite fie de un individ, de un grup de oameni sau de marea majoritate a membrilor unei societăți. Convingerile pe care le împărtășesc societățile sunt adesea aspecte profund ancorate în statute, cum ar fi faptul că oamenii au demnitate și merită respect. Astfel de convingeri sunt în mare parte abstracte și, prin urmare, deschise interpretării. Deci, diferite interpretări pot fi antagoniste, de exemplu atunci când este necesar să se clarifice ce înseamnă demnitatea umană într-o situație concretă sau pentru o întrebare specifică [18].

Așadar, există convingeri nenumărate, din care se formează imagini ale ființei umane, iar imaginile individuale ale ființei umane sunt mai numeroase decât cele sociale. Întrucât imaginile ființelor umane sunt superficiale și nu reprezintă întocmai ființa umană, deoarece nu reflectă întreaga ei complexitate, este mai bine să ne ocupăm de problematica momentelor care determină ființa umană [19]. Modul în care percepem oamenii, lucrurile sau situațiile este strâns legat de socializarea noastră și de experiențele noastre anterioare. Noi tindem în primul rând să apreciem sau să interpretăm, astfel dăm anumite semnificații situațiilor, care, la rândul lor, ar influențează sentimentele noastre. Sentimentele și convingerile sunt adesea legate indisolubil. Dacă, de exemplu, convingerile duc la sentimente negative, atunci se poate reflecta asupra acestor convingeri și, eventual, poate fi extinsă sau schimbată viziunea asupra propriilor convingeri. Personalitatea este subiectul uman privit în cele 3 ipostaze ale sale: *subiect pragmatic, al acțiunii* (homo faber), cel ce transformă lumea și tinde să o stăpânească; *subiect epistemic, al cunoașterii* (homo sapiens - sapientissimus), acela care ajunge la conștiința de sine și de lume, întrucât beneficiază de cunoștințe și participă la procesul de cunoaștere realizat de omenire; *subiect axiologic, purtător și generator al valorilor* (homo valens), acea ființă care fără a se rupe de natură, a depășit-o și a creat cultura, valorile adevărului, binelui, frumosului, fiind condus de semnificații, credințe, idealuri, oferind sens superior propriei vieți.

În ansamblul educației, modelarea personalității prin artă reprezintă unul dintre obiectivele importante ale procesului instructiv-educativ dar și general uman.

Comportamentul profesional al cadrelor didactice se manifestă prin faptul că acestea sunt capabile să găsească o soluție adecvată pentru cerințele contradictorii [7]. Pe lângă asigurarea unui proces planificat, echilibrat, ordonat și transparent, este necesară și flexibilitatea pentru a le oferi elevilor libertatea necesară. În afară de

formarea tuturor calităților lor forte și a individualității lor, elevii mai trebuie să fie pregătiți și pentru muncă și societate. Noi valori individuale trebuie dezvoltate și adoptate în mod liber, corespunzător sistemului de valori existent al unei societăți [7, pag.166-180].

Modul în care cadrele didactice organizează procesul didactic, cum acționează zi de zi în școlară și cum se comportă din punct de vedere educațional este adesea o expresie a imaginii lor despre ființa umană. Prin urmare, în primul rând vom asigura conștientizarea și vom reflecta asupra propriilor imagini despre ființa umană, asupra atitudinilor și formelor de practici. În cel de-al doilea rând, vom aborda aspectul individualizării în procesul didactic, astfel încât fiecare elev să fie susținut în mod optim în procesele sale de învățare. Iar în cele din urmă ne vom orienta privirea spre felul în care orientarea spre competențe poate fi utilizată în mod ideal în procesul didactic, prin delimitarea noțiunilor de descriptori, verbe/cuvinte-cheie, grile de competențe etc. și facilitarea înțelegerii acestora.

Un aspect cheie rămâne a fi lucrul asupra propriei profesionalizări în sensul unei spirale constante de încercări, evaluări și adaptări, în care erorile joacă un rol esențial. Și, în timp, se va institui o rutină, un lucru firesc, cu privire la modul în care profesorii cu grupuri eterogene de elevi pot intra în procese de învățare comune, cu statut de egalitate, în conformitate cu o cultură de relații simetrică, în care provocările sunt percepute ca o oportunitate de dezvoltare.

Noțiunea de formare continuă a fost inclusă în circuit încă în 1955 de cercetătorul francez P. Arents, care a formulat principalele ei scopuri: diseminarea culturii, pregătirea ființei umane pentru condițiile de schimbare a dezvoltării sociale, învățământ complementar pentru toți, pregătirea profesională, ridicarea calificării la toate treptele sistemului de învățământ [12, p. 17]. În Uniunea Europeană, acolo unde educația are importanță și deține capacitate financiară și resursele necesare, obiectivele esențiale ale formării continue a cadrelor didactice sunt axate pe următoarele principii:

1. Dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe (didactica și metodologia disciplinei, inițierea în noile tehnologii);
2. Sporirea calității sistemului educațional;
3. Cunoașterea ambianței sociale.

În formarea continuă de regulă trebuie să fie implicat specialistul abilitat care facilitează descoperirea cunoașterii de un anumit tip, decriptarea și livrarea ei sau specialistul care o acceptă ca pe un remediu pentru carențele formării inițiale [6, p. 12]. Unul din obiectivele sistemelor educaționale și de formare continuă, stipulate de Consiliul European, Lisabona, 2000, este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în Uniunea Europeană – îmbunătățirea educației și formării cadrelor și formatorilor, accesul la cunoaștere fiind un aspect esențial în societatea cunoașterii. Cadrele didactice și formatorii sunt actorii-cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți sau economii [12, p. 18]. Diferite modele de formare continuă au plus valoare pe de o parte, precum și anumite repercusiuni asupra serviciilor educative furnizate de profesori la clasă și asupra contribuției acestora la responsabilitățile instituției de învățământ. Modelele de formare continuă furnizează personalului didactic atât mijloace de transfer în practica lor școlară, cât și mari teorii pedagogice, care, de fapt, fundamentează teoretic personalitatea cadrului didactic capabil de performanță [6, p. 12].

Conceptul de „performanță” este relaționat cel mai frecvent în limbajul uzual cu reușitele academice, artistice, sportive, tehnice, etc., cu acele reușite care pot duce

un individ, dar și o companie sau un produs, în vârful ierarhiilor celor mai buni, celor mai bune. Acest sens este și cel dat de dicționare: „o realizare deosebită într-un domeniu de activitate oarecare” [1, p. 1002], sau „rezultat prestigios obținut de un sportiv sau de o echipă, realizare deosebită într-un domeniu de activitate practică; rezultatul cel mai bun dat de un sistem tehnic.” [1, p. 1053]. Definițiile de dicționar întăresc ideea conform căreia conceptul de performanță are o dublă dimensiune: *una de stare*, reprezentată de un rezultat cantitativ – obținut prin raportarea rezultatelor la niveluri de reușită și poate determina clasificări și ierarhizări – și *alta de valorizare*, reprezentată de evaluarea semnificațiilor calitative ale rezultatelor – acestea țin de relevanța socială a rezultatelor obținute, de măsura în care rezultatele obținute contribuie creativ și cu utilitate la viața profesională.

Pozițiile cercetătorilor față de conceptul de performanță, deși privesc ambele dimensiuni concomitent, sunt balansate preponderent, fie pe dimensiunea de stare, fie pe cea de valorizare. În literatura de specialitate există câteva lucrări de referință semnate de Vitalie Belous, un cercetător al mediului universitar ieșean dedicat înțelegerii conceptului de performanță în complexitatea sa. Belous definește performanța drept „rezultatul acțiunii umane, superior rezultatelor cunoscute”. Funcție de rezultat se va introduce și o altă noțiune: performanță individuală, performanța de grup, performanța academică, performanța sportivă etc.

Performanța este o realitate relaționată competenței. Ea reprezintă materializarea competenței, reprezintă transformarea posibilului în real. Acestă transformare este mediată de trei grupe de factori în opinia lui Belous: utilizarea eficientă a informațiilor, motivația, inspirația. Informația determină competența, iar competența determină performanța care la rândul ei îmbogățește informația cu noi date [2, p.5].

Condițiile psihologice joacă un rol considerabil în dezvoltarea personalității. Aceasta se schimbă continuu și sub influențele maturizării biologice și a experiențelor persoanei. Ca sistem suprastructurat deschis, personalitatea este rezultatul dezvoltării unitare prin procesul învățării a însușirilor înnăscute și dobândite sub influența mediului socio-cultural, asigurând fiecărei individualități o adaptare, originală și activă, la mediul inconjurător. Întrebarea care continuă să fie controversată este aceea a raportului dintre ponderea determinărilor interne (ereditare) și cea a condiționărilor externe în structurarea întregului personalității.

Emoția – nimic mai complex și mai greu de explicat. Studii mai vechi sau mai recente (P. Ekman, K. Sherer, R. Krause, G. Zivin, J. Aronoff, A. M. Barclay, L. A. Stevenson) pun în evidență expresia unor emoții de bază, similarități și mecanisme psihofiziologice, problema naturii și funcției emoției, care de altfel încă nu și-a găsit o rezolvare unanim acceptată. Performanța în domeniul artistic/muzical, un mediu pe care participanții îl percep ca fiind unul extrem de concurențial, vine deseori însoțită de probleme de managementul emoțiilor. Interpreții semnalează frecvente somatizări ale responsabilității pe care consideră că o au în a oferi o reprezentare excelentă, ale presiunii pe care o resimt în a demonstra performanța. Cu toții conștientizează efectul emoțiilor în plan fizic și caută rezolvări: unii găsesc resurse interioare, alții cer sfaturi colegilor de breaslă, alții admit că ar ajuta antrenamente de managementul emoțiilor. „Eu vorbesc cu mine foarte mult, îmi povestesc, îmi explic, îmi vorbesc în oglindă, mă încurajez. De multe ori și eu mă descurajez și-mi dau seama apoi că dacă nu mă apreciez eu prima și prima dată, nu pot să am așteptări de la ceilalți să mă aprecieze. Trebuie să le dau eu celorlalți încredere că eu sunt bună în ceea ce fac.”; „Iată, eu am avut niște

probleme pe scenă și am discutat cu oameni care au avut la fel și le-au depășit. Discut, văd cum au abordat ei lucrurile astea, cu corpul, cu mintea lor. Da, mai mult așa...”; „Atunci (când eram mică) nu aveam atâtea gânduri și nu-mi făceam atâtea probleme...acuma... Da, chiar aș veni la un program de dezvoltare personală. M-ar ajuta foarte mult... cum să stăpânești emoțiile, cum să vorbești...”.

Întrebarea fundamentală care ghidează aria noastră de interes profesional la momentul actual este cum se poate crește prin intervenție educațională zona de intersecție dintre trei constructe ce definesc un artist implinit: dotarea superioară, manifestată prin talent artistic; performanța în domeniul artei; succesul. Întrebări intermediare de relaționate a percepției cadrelor didactice cu privire la idea lansată:

- în ce măsură viziunea asupra conceptelor de talent, performanță, succes se suprapune cu semnificațiile științifice?

- în ce fel este văzută de către tinerii talentați relația dintre cele trei concepte?;
- în afara competențelor profesionale ce alte competențe ar trebui dezvoltate pentru ca talentul să devină performanță și succes?;

- în ce măsură este considerată de către tinerii artiști talentați oportună intervenția educațională în sprijinul dezvoltării acestor competențe?;

Obiective enunțate:

1. Elucidarea viziunii cadrelor didactice asupra conceptelor de talent muzical, performanță, succes;

2. Identificarea nevoilor de formare și dezvoltare a acestora în direcția susținerii performanței;

3. Sondarea viziunii asupra posibilelor activități din zona de intersecție talent – performanță – succes.

Gândirea creatoare nu este rezultatul unor acumulări cantitative de informații care puse mecanic cap la cap, duc inevitabil la saltul calitativ, ci manifestarea unor fuzionări specifice, a unor relaționări inedite de factori obiectivi și subiectivi. Henri Delacroix, în „Psihologia artei” explică: „Productivitatea este starea normală a spiritului. Spiritul este creație continuă. A crea implică asumare, curaj, risc și capacitate de a relaționa cu riscul în mod abil, spunem deci că, prin însăși natura sa omul este creator [5]. Adică, *ființa umană este privită drept creație care creează*, scopul actului fiind revenirea mereu la sine. Căci există distanță între ființa umană (ca individ al speciei) și om, la o creație distantă: a sa! A Sa pe Sine. Arhitect al propriilor probleme și al propriilor soluții ingenioase de rezolvare a problemelor, ființa umană dispune în actul creației de tot instrumentarul necesar devenirii sale (chiar dacă doar parțial conștientizat). Se observă că facem o distincție între ființa umană și om, cel din urmă dobândindu-și asumat creativitatea și responsabilizându-se în raport cu ea. Abia de la om mai departe și conștiința de sine vorbim de creator al propriilor stări, iar psihologia cel puțin a ultimilor 100 de ani privește atent acest proces, facilitând accesul de înțelegere asupra a ceea ce altă dată părea de neînțeles. Cercetătorul de mitologie comparată J. J. Campbell exprimă cu talent o asemenea încifrare: „Peștera în care îți este teamă să intri ascunde comoara pe care o cauți” [4].

Pe lângă factorii de stimulare a creativității, autorii abordează și o latură mai dificilă a educației în acest domeniu, ce ține de factorii care blochează avântul creator, cum ar fi: *blocajele culturale* (conformismul, neîncrederea în propria imaginație), *blocajele emoționale* (teama de a nu greși, de a fi minoritar, descurajarea) și *blocajele metodologice* (rigiditatea algoritmilor folosiți, fixitate funcțională, critică prematură). Abilitatea de a emite judecăți de valoare se bazează pe o cultură artistică vastă, pe o

empatie dezvoltată și pe un fundal cultural și educativ solid. Aplicarea metodelor euristice și dezvoltarea abilităților creative individuale într-un mod sistematic, revine pedagogiei și metodelor educației, în general. Se conturează viziuni înrudite asupra creativității, ambele având drept obiectiv dezvoltarea armonioasă a personalității, a capacității de reziliență prin creație/artă, accesarea deplină a exprimării de sine. Se regăsesc printre aceste abordări și lucrări privind rolul internetului în educație sau în modelarea artistică și creativă a tinerilor.

Mediul socio-cultural are un rol important, dacă nu hotărâtor în formarea personalității. Cultura, fiind un produs specific uman de interacțiune socială, pune în valoare omul cu virtuțile, dar și imperfecțiunile sale, personalitatea reprezentând, după cum susține sociologul american Francis Merrill, aspectul subiectiv al culturii. În opinia lui F. Merrill, cultura este un produs specific uman de interacțiune socială, care oferă modele sociale ce sunt acceptate de către indivizi și reprezintă un determinant de bază al personalității [11].

În lucrarea sa „Creativitate și inteligență emoțională”, profesorul Mihaela Roco însumează explicit numeroase teorii care descifrează multitudinea de caracteristici și dimensiuni ale personalității creatoare: fluiditate, elaborare, capacitate de redefinire după J. P. Guilford, sensibilitate față de probleme, capacitate rapidă de adaptare după V. Lowenfeld, entuziasm, independența după M. Zlate, toleranță, lipsa de îngâmfare după C. Taylor [13].

Creativitatea, un scop dincolo de mijloace scuzabile. Într-o societate modernă concentrată pe pragmatism, creativitatea devine forța naturală care în oscilația ancestrală a lumii trage înapoi pendulul din extrema pragmatismului, făcându-ne să acordăm atenție unei tendințe pe care noi oamenii o avem: când suntem la o extremă ne dorim să fim în partea cealaltă, căutăm cu neliniște complementaritatea pentru ca integrând-o, să facem saltul pe spirala cunoașterii. Și azi Renașterea uimește cu abundența sa de creație în artă și știință, fiind logic ca omenirea să se deplaseze ulterior spre industrializare. Istoricii și sociologii pot stabili durata acestor etape, inclusiv la ce intervale de timp se înregistrează la nivel de societate un salt de cunoaștere. Adică, să aflăm exact cât timp este necesar informației să coboare din vârful ideii elevate (despre care sociologul francez Gustave Le Bon amintește în lucrarea scrisă în 1895, „Psihologia mulțimilor”) până la asimilarea sa inconștientă de către mase sub formă de sentiment sau o nouă consistență [10].

Personalitatea este rezultatul interacțiunii complexe a mai multor categorii de factori: moștenirea biologică, mediul fizic, cultura, experiența de grup și experiența personală. A crea și a recrea, iată formula lui. Știm că imaginile și amintirile noastre nu rămân imuabile în noi. Șterse și împinse în umbră de timp și de lipsa interesului, devenite imprecise prin obișnuință, ele sunt fără întrerupere refăcute și reconstruite de afectivitatea și de spiritul nostru. Memoria noastră le susține și la nevoie le reconstruiește. Amintirile unei vieți nu sunt istoria ei. Ele sunt opera originală a unui artist ascuns... În afara acestui control sever pe care-l instituie conștiința morală și probitatea științifică, transformarea imaginilor reflectă viața spiritului în care ele evoluează” [5 p.184]. Sursa, momentul se află în legătură nemijlocită cu experiențele, cu lumea înconjurătoare, ce se realizează prin intermediul percepțiilor. Impresia, sentimentul, ideea cu cea mai mare putere de dominare se va integra în conștiința artistului, influențând viața psihică a acestuia. Gândurile ce persistă cu obstinație în mintea unui artist sunt vag întrevăzute la început, dar se clarifică etapă cu etapă, în timpul demersului creator. De asemenea, imprevizibilul percutant al inteligenței

contribuie la găsirea și rezolvarea unor probleme capabile să potențeze lucrări artistice valide estetic. Experiența artistică este orientată spre analiză, observare, introspecție, exprimare creativă dar și spre descoperirea și înțelegerea modului de operare în diverse contexte. Caracterul formativ al artei rezultă din multiplele posibilități pe care le include mesajul artistic de a descoperi și pune în valoare cele mai intime și profunde laturi ale sensibilității umane.

Concluzionând voi menționa, creativitatea constituie un modul distinct de studiu în domeniul pedagogiei. Viziunea prezentată reflectă principiile cercetării științifice, ale demersurilor experimentale, bazate pe o bogată experiență didactică și psihologică. Ea reunește, problematica actuală privind educația și societatea, propune modalități de schimbare și dezvoltare în concordanță cu standardele unei societăți moderne. Abordarea modernă a competențelor dezvoltate prin educație, este tot mai mult asociată cu ideea perfecționării, a dezvoltării intelectuale prin accesarea potențialului creativ al fiecărui cadru didactic. Înțelegerea procesului și a capacităților creatoare ale tinerilor sunt direct conectate cu scopul mai larg al educației, de integrare și adaptare la societate a tinerilor. Adaptarea profesională și rolul familiei sunt analizate din diferite perspective (educaționale și sociale), subliniind încă o dată caracterul complex al devenirii individuale, al integrării și adaptării la cerințele societății.

Cadrele didactice își pot forma discernământul și judecățile estetice, pornind de la înțelegerea și trăirea valorilor culturale autentice. Din norme derivă valorile unei culturi, normele reprezentând reguli de comportament, iar valorile - criterii sau standarde pentru evaluarea comportamentului. Existența culturilor nu înseamnă că toți indivizii se comportă identic și întotdeauna la fel. Cei care împărtășesc elementele culturii generale pot să-și păstreze propriile valori, norme și stiluri de viață (grupuri etnice, religioase etc.), generând subculturi. Profesorul urmărește să dezvolte, în acest sens, gândirea creativă în contextul rezolvării problemelor și cel al luării deciziilor, făcând apel la fantezie, inventivitate și flexibilitate. Ființa umană, dintotdeauna, și-a organizat mediul de existență ca un microcosmos în care formele, semnele, simbolurile reprezintă codificarea propriei experiențe exprimate printr-un limbaj propriu. Multiplele modalități de exprimare devin în timp modele reluate din necesitatea umană de a reconstitui și reconstrui. Iar formarea profesională psihopedagogică a cadrelor didactice reprezintă o provocare pentru o formare, modelare și dezvoltare profesională continuă/eficientă, pe parcursul întregii vieți.

Referințe bibliografice:

1. Academia Română și Institutul de lingvistică Iorgu Iordan. Micul dicționar academic, III, București: Univers Enciclopedic, 2003.
2. BELOUS V., PLAHTEANU B. *Fundamentele creației tehnice*. Iași: Performantica, 2005.
3. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom 1999.
4. CAMPBELL J.J. *Eroul cu o mie de chipuri*. București: Editura Herald, 2013.
5. DELACROIX H. *Psihologia Artei*. București: Editura Meridiane, 1983.
6. EURIDICE. *Rețeaua de informare despre educație în Comunitatea Europeană, formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE*. București: Editura Alternative, 2017.
7. GRUBER E., SCHL P., ASSINGER P., GUGITSCHER K., LACHMAYR N. SCHMIDTKE B. *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation, 2021.

8. HOPKINS D., AINSCOW M., West Mel. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura Prut International, 2008.
9. ILUȚ P. *Sinele și cunoașterea lui*. Iași: Polirom, 2001.
10. LE BON G. *Psihologia mulțimilor*. București: Editura Anima, 1990.
11. MERRIL F. *Society and Culture*, Prentice Hall Inc., 1957, p. 247.
12. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB T. *Dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2018.
13. ROCO M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2004.
14. ROGERS Carl R. *Sobre o poder pessoal*. Livraria Martins Fontes Editora, Santos, SP, 1978.
15. SCHRATZ M. *Menschenbilder in der Schulentwicklung*. In: J. Standop, E. D. Röhrig, R. Winkels (Hrsg.). *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim Basel Beltz Juventa. 2017, p. 166-180.
16. ȚURCAN N. *Actualitatea și importanța programelor de formare continue a cadrelor didactice*. In: *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice*, vol. 5. Chișinău, 2018.
17. WULF C. *Menschenbilder als Bilder des Menschen. Zwischen Partikularismus und Universalismus*. In: J. Standop, E. D. Röhrig, R. Winkels, R. (Hrsg.). *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 2010, p. 136-145.
18. ZICHY M. *Menschenbilder. Eine Grundlegung*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber in der Verlag Herder GmbH, 2017.
19. ZIRFAS J. *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, 2004.

Surse web: Formarea centrată pe dezvoltarea competențelor. Disponibil la: www.mels.gouv.qc.ca/adultes (vizitat la 10.08.2021).

Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Québec, Ministère de l'Education, 1999.

COMPONENTA DE CERCETARE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL¹⁹

Lilia POGOLȘA,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-9387-2435

Natalia MORARI,

doctorandă,

Institutul De Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-6744-3442

Abstract: *The article presents the analysis of the educational contexts in which the professionalization of teachers can be achieved at the level of continuous training and self-training, within the specialized courses and within the general education institution. Analyzing the normative acts and the specialized literature, we presented the research as a component part of the continuous training process. A model of Institutional Research Project has been developed that offers training opportunities for teachers in the institution, offering openness for collaboration at different levels.*

Keywords: *professionalization of teachers, continuous training, pedagogical research*

Fortificarea abilităților profesionale ale cadrelor didactice prin cercetare este susținută de actul normativ ce stă la baza evaluării interne și externe a cadrelor didactice, și anume „Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general”, unde domeniul de competență 4 se referă la dezvoltarea profesională și prevede: „cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă” și prin faptul că „organizează activitatea educațională, didactică, de specialitate, în baza unei teme de cercetare individuală” (descriptorul 4.3.1) [7]. De aici necesitatea dezvoltării profesionale din perspectiva abilităților de cercetare.

În opinia cercetătoarei L.Pogolșa, profesionalizarea cadrelor didactice vizează misiunea de a-i face capabili „de a se adapta cerințelor și solicitărilor prezentului” [6, p.4]. Totodată, autoarea menționează faptul că formarea profesională inițială a cadrelor didactice nu este un proces finalizat, ci urmează a fi continuat pe tot parcursul carierei didactice. Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice se realizează în contextul a 3 niveluri [Ibidem, p.6]:

- formare inițială;
- formare continuă;
- autoformare.

Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice pe parcursul etapei de formare inițială este finalizată prin susținerea unei teze de licență, care se bazează pe cercetarea unui aspect din domeniul educației. Iar, datorită principilui continuității în

¹⁹ Articolul este elaborat în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifra: 280009.0807.45

educație, formarea profesională a cadrelor didactice va continua prin cursurile de formare profesională continuă (la nivel național) și prin activitățile de formare profesională continuă stabilite la nivel local (direcțiile de educație la nivel raional și administrațiile instituțiilor de învățământ). Respectiv, componenta cercetare din procesul de formare inițială va fi prezentă și la celelalte etape menționate. Întrebarea este: care sunt contextele educaționale în care apare componenta cercetare și rolul acesteia în procesul de formare profesională continuă?

Vom analiza următoarele contexte: în cadrul institutelor /centrelor de formare (formare la nivel național) și în cadrul instituției de învățământ general (formare la nivel local).

Stabilirea contextelor începe chiar de la *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [7], în care este menționat că tema de cercetare individuală a cadrului didactic poate fi valorificată în 2 moduri:

- prin articole științifice publicate în reviste de specialitate (care vor fi cuantificate în credite profesionale în cadrul procesului de atestare);
- prin proiecte de cercetare de durată, de la 1 an până la 5 ani (care, la fel, pot fi prezentate în cadrul atestării).

Pentru ca un cadru didactic să cunoască cum să-și organizeze activitatea didactică în baza unei teme de cercetare este nevoie de asistență metodică, ce poate fi acordată din 2 surse:

- a) atunci când beneficiază de cursurile de formare profesională continuă, în cadrul institutelor și centrelor de formare continuă;
- b) în cadrul unui program de formare profesională continuă la nivelul instituției de învățământ.

În primul caz, formatorii naționali vor face conexiune între algoritmul unei cercetări științifice și problemele sau situațiile didactice existente în practica educațională sau, altfel spus, vor îndruma cadrele didactice să caute soluții la problemele cu care se confruntă, apelând la teoriile științifice și practicile existente, dar și propunând modele noi de soluționare. A nu se confunda aici cercetarea științifică cu cea pedagogică. Precizări terminologice sunt prezentate în continuare.

Astfel, cercetarea științifică presupune un studiu mai larg, bazat pe diverse surse științifice, orientat spre dezvoltarea științei fundamentale sau aplicative și reprezintă o investiție pentru progres pe termen lung. Iar cercetarea pedagogică reprezintă investigații științifice individuale ale cadrelor didactice în vederea identificării unor mecanisme de îmbunătățire a procesului de predare-învățare-evaluare, având la bază diverse modele pedagogice validate și implementate de cadrele didactice pe parcursul traseului profesional.

În calitate sa de participant direct la activitățile educaționale, profesorul cunoaște și înțelege cel mai bine contextul educațional, specificul procesului de instruire. În consecință, el este *cel mai în măsură* să facă aprecieri calitative și cantitative, să se pronunțe asupra rezultatelor și eficienței procesului educațional și, desigur, să intervină în vederea îmbunătățirii acestuia.

Jeoff Petty, oferind recomandări de îmbunătățire a activității didactice, subliniază că: „Este absolut esențial să fiți în stare să reflectați asupra propriei practici,

deoarece este singurul mod de a vă îmbunătăți activitatea și de a vă adapta la caracterele diverse ale elevilor dumneavoastră"[5]. Iar cercetătoarea Mușata Bocoș menționează că: „A devenit evident că un profesor eficient este un practician (auto) reflexiv și cercetător, care conștientizează cât este de important să reflectezi la acțiunile și practicile educaționale și care este dispus să accepte și să producă schimbarea, noul"[2]. R.Bezede, analizând conceptul de cercetare-acțiune, precizează că activitatea unui profesor are elemente de cercetare, deoarece pornește de la o problemă și se încheie cu rezultate ce i-ar îmbunătăți activitatea didactică [1, p.5]. Un astfel de profesor se autochestionează în legătură cu strategiile, deciziile și acțiunile sale, la toate etapele procesului didactic, își formează și dezvoltă abilități de a face alegeri raționale, își adaptează și orientează demersurile instructiv-educative și de cercetare în funcție de contextele educaționale concrete. Deci, conștientizarea și reflecția se impun ca etape inevitabile ale cercetării proprii activității pedagogice, având ca scop final perfecționarea profesională, îmbunătățirea procesului educativ.

După S. Cristea, formarea profesională continuă a personalului didactic la nivel intern prin consilii profesionale, consilii consultative, cercuri pedagogice, studiu individual, lectorate, parteneriate pedagogice, conferințe pedagogice etc. *contribuie și la îmbunătățirea culturii instituției, a relațiilor interpersonale* și permite reglarea-autoreglarea continuă a activității pedagogice în raport cu o pluralitate de roluri asumate ca urmare a cererii sociale. Autorul argumentează necesitatea *dezvoltării personale și socioprofesionale a cadrului didactic* prin actualizarea competențelor de bază, favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază, stimularea cercetării pedagogice/inovației la nivel individual și în grup/echipă; aplicarea paradigmatelor educaționale la nivelul școlii și al clasei, dezvoltarea comportamentelor psihosociale valoroase etc. [3].

Din perspectivă managerială, la nivelul instituției de învățământ general, activitatea de cercetare a profesorilor trebuie organizată în cadrul unui program de formare profesională continuă instituțională, care să ofere posibilități de implicare și valorificare a experiențelor profesionale a tuturor cadrelor didactice, astfel încât fiecare să înțeleagă că poate contribui la dezvoltarea și îmbunătățirea calității în instituție. Pentru planificarea și realizarea eficientă a unui astfel de program este bine să se țină cont de câteva aspecte:

1. Cadrele didactice trebuie să-și identifice o temă de cercetare;
2. Activitatea de cercetare trebuie să vizeze o problemă din procesul de predare-învățare-evaluare;
3. Activitatea de cercetare a cadrelor didactice dintr-o instituție de învățământ trebuie să contribuie la rezolvarea unei probleme majore comune pentru întreaga instituție, din care derivă problemele specifice ale fiecărui profesor;
4. Activitatea de cercetare trebuie să respecte etapele unei cercetări și, totodată, să dezvolte competențele profesionale ale cadrelor didactice;
5. Gradul de dezvoltare profesională al cadrelor didactice trebuie să fie măsurat prin produse științifice concrete: proiecte de cercetare, articole științifice cu elemente de noutate pentru practica educațională, participarea la conferințe științifice etc.

Profesorul nu este un simplu practician, ci reflectează la propria activitate și la cea a instituției, identifică și caută soluții la problemele legate de procesul didactic prin cercetare. Un profesor nu trebuie doar să se conducă de acte normative, să gândească și să acționeze prin analogii, să aplice metode și să utilizeze tehnologiile doar pentru că sunt noi, dar să fie capabil de a lua decizii în contexte educaționale concrete, să găsească rezolvare la problemele cu care se confruntă, să înțeleagă și să țină cont de specificul situației cu care se confruntă. Pentru aceasta este nevoie de: autorefecție, metacogniție, cercetare.

La nivelul instituției, pregătirea pentru realizarea unui proiect de cercetare instituțional, ce are ca scop dezvoltarea profesională, constă din câteva etape:

1. Identificarea unor probleme cu care se confruntă cadrele didactice din instituție;
2. Formularea unei teme de cercetare a instituției, bazată pe problemele identificate;
3. Stabilirea temei de cercetare a comisiilor metodice din care fac parte cadrele didactice. Tema de cercetare a comisiilor face parte din tema instituției și conține în formulare specificul ariei curriculare;
4. Formularea temei de cercetare a cadrului didactic, care face parte din tema specifică a comisiei metodice și conține în formulare denumirea disciplinei predate;
5. Elaborarea unui proiect instituțional de cercetare, care este bazat pe etapele cercetării.

Este important a se menționa că instituția va elabora un program al activităților de formare profesională continuă, care presupune o etapă de pregătire/inițiere a comunității didactice pentru activitatea în cadrul proiectului de cercetare instituțional, ce are ca scop rezolvarea unei probleme comune. Acest program fixează în timp activitățile propuse, responsabilitățile și finalitățile acestuia. Iar proiectul de cercetare include activitățile de formare profesională continuă bazate pe o temă individuală de cercetare, respectând algoritmul unei cercetări.

Prezentăm un model de program (Tab.1) și un model de proiect de cercetare instituțional (Tab.2). Astfel, cele 2 modele de cercetare instituțională reprezintă instrumente eficiente de organizare, desfășurare și monitorizare a modului de dezvoltare/formare profesională continuă a competențelor de cercetare ale cadrelor didactice la nivel instituțional.

Tabelul 1. Program de formare continuă a cadrelor didactice pentru anul de studii

Nr.	Activități	Termen de realizare	Responsabil de organizare	Finalități
1	Training metodologic cu genericul „Proiectul instituțional de cercetare pedagogică - instrument de realizare a formării profesionale continue” (pentru primul an)	august	Directorul adjunct pentru instruire	Materiale pentru Portofoliul cadrului didactic
2	Consiliu profesoral: Programul de formare profesională continuă privind dezvoltarea	august	Administrația liceului	Aprobarea programului de formare

	<i>competențelor de cercetare ale cadrelor didactice</i>			
3	Masă-rotundă „Identificarea temei de cercetare a instituției și perspectivele de realizare”	septembrie	Directorul adjunct pentru instruire	Propuneri privind realizarea temei de cercetare
4	Seminar teoretico-practic <i>Tema de cercetare a instituției: proiectare, cercetare, aplicare</i>	octombrie	Directorul adjunct pentru instruire	Proiectul instituțional de cercetare pedagogică
5	Ședințele comisiilor metodice privind organizarea activităților de cercetare	Noiembrie-decembrie	Șefii comisiilor metodice	Comunicări Prezentări
6	Masă-rotundă privind organizarea, implementarea și monitorizarea activităților de cercetare	Ianuarie-februarie	Directorul adjunct pentru instruire	Comunicări
7	Conferința pedagogică privind rezultatele proiectelor de cercetare	Aprilie-mai	Administrația liceului Șefii comisiilor metodice Cadrele didactice	Comunicări Certificate

PROIECT INSTITUȚIONAL de cercetare pedagogică

Tema de cercetare a instituției:

Scopul cercetării:

Problema:

Ipoteza:

Obiectivele cercetării:

Tabelu 2. Proiect instituțional de cercetare pedagogică

Nr.	Etapele cercetării	Activități planificate	Forme de organizare	Responsabili	Sarcini de cercetare	Calendarul cercetării	Resurse materiale	Activități de monitorizare
1	Identificarea temei/ problemei de cercetat							
	1.1.sesizarea/ identificarea unei teme/ probleme relevante							
	1.2.formularea operațională a problemei de cercetare							

	1.3.informarea și documentarea asupra problemei de cercetat							
2	Realizarea design-ului cercetării:							
	2.1.stabilirea obiectivelor cercetării							
	2.2.formularea ipotezelor cercetării							
	2.3.elaborarea unui proiect al cercetării unitar și coerent							
3	Organizarea și desfășurarea cercetării pedagogice							
4	Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute							
5	Elaborarea concluziilor finale ale cercetării							
6	Valorificarea cercetării							
7	Introducerea/diseminarea experienței dobândite, a noului în practica educațională.							

Etaplele de cercetare au fost corelate cu elemente de proiect, având activități, forme de realizare, responsabili, termene de realizare, resurse, constituind în ansamblu un proiect de cercetare instituțional.

La elaborarea instrumentelor de organizare a activităților de dezvoltare/formare profesională continuă în baza unei teme de cercetare managerii școlari trebuie să țină cont de câteva aspecte importante:

- *politici educaționale* (doctrina educațională de stat);
- *competențele cadrelor didactice* (aptitudinile, aspirațiile și experiența profesională);
- *atribuțiile de funcție* ale cadrului didactic (standardele profesiei didactice);
- *profilul instituției* (problemele, perspectivele de dezvoltare și prioritățile instituționale).

Urmând această procedură riguroasă de reflecție și planificare, activitatea de cercetare în care se angajează cadrul didactic are trei elemente componente esențiale:

- Colectarea și utilizarea de date/informații;
- Experimentarea modelelor pedagogice elaborate;
- Colaborare investigațională pentru schimbarea în educație.

Impactul proiectului asupra dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice vizează:

- ✓ Conceperea activității de cercetare a cadrelor didactice ca instrument de îmbunătățire a procesului de predare-învățare-evaluare în instituția școlară;

- ✓ Creșterea culturii de colaborare;
- ✓ Conștientizarea și cunoașterea potențialului propriu și necesităților de dezvoltare/formare profesională continuă.

În procesul de valorificare a componentei de cercetare prin intermediul proiectului instituțional de cercetare au fost implicate 23 de cadre didactice. Proiectul de cercetare a încurajat profesorii să își îndrepte atenția și energia către un singur aspect de schimbare pe care l-au inițiat în școală. Deși este bine cunoscut faptul că acest proces este foarte complex și nicidecum liniar, componentele sunt prezentate în acest fel pentru a garanta că procesul este unul riguros și sistematic și că profesorii se angajează în toate elementele-cheie de reflecție, planificare, investigație educațională și acțiune vizavi de problema identificată.

Înainte de a propune colectivului de profesori proiectul instituțional de cercetare, am realizat un chestionar. La întrebarea *Ce ar putea oferi lucrul la o temă de cercetare?* răspunsurile primite au fost următoarele:

- a) avansare în carieră – 8,69%;
- b) informații noi – 17,39 %;
- c) exemple de bune practici – 17,39 %;
- d) împărtășirea propriei experiențe – 8,69 %;
- e) lucru suplimentar pentru un cadru didactic – 50 %.

Rezultatele obținute vorbesc despre scepticismul profesorilor față de activitatea de cercetare, 50% dintre cadrele didactice chestionate considerând că urmează a fi realizată o muncă suplimentară.

După realizarea proiectului am repetat sondajul, pentru a evalua impactul proiectului de cercetare și pentru a determina dacă atitudinea și percepția cadrelor didactice față de cercetare s-a schimbat. La întrebarea: *Ce v-a oferit proiectul instituțional de cercetare pedagogică?* am obținut următoarele răspunsuri:

- a) colaborare și deschidere către colegi - 91,66 %;
- b) rezolvarea problemelor educaționale - 100%;
- c) convingerea că fiecare din cadrele didactice poate contribui atât la rezolvarea problemelor educaționale din instituție, cât și la dezvoltarea profesională personală și a colegilor - 100%;
- d) posibilitatea de a împărtăși din experiența profesională personală - 91,66%;
- e) posibilitatea de găsi sau a propune ceva nou - 83,33%;
- f) sentimentul că fac parte dintr-o echipă și contează ce fac sau ce gândesc - 100%;
- g) o experiență bună pentru a fi prezentată în cadrul procesului de atestare - 75%;
- h) credite profesionale - 75%;
- i) activități suplimentare – 0 %.

Se constată faptul că atitudinea profesorilor s-a schimbat semnificativ și ei nu mai consideră activitatea de cercetare ca pe o activitate suplimentară, dar ca pe o modalitate de a ajunge la soluționarea unor probleme educaționale. Deși nu putem neglija riscul că pentru unii profesori cercetarea realizată poate să rămână doar o posibilitate de afirmare în cadrul atestării.

Proiectul instituțional de cercetare poate fi abordat ca o posibilitate reușită pentru formarea și dezvoltarea profesională a cadrele didactice din instituție. Astfel,

putem stabili care este rolul componentei cercetare în procesul de dezvoltare/formare profesională continuă în cadrul instituției de învățământ general:

- se racordează la Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general;
- oferă posibilitatea cadrelor didactice de a-și dezvolta competența de cercetare prin identificarea de noi soluții în rezolvarea problemelor educaționale, inovația fiind un indicator de calitate;
- etapele activității de cercetare pot fi transformate în etape de formare profesională continuă a cadrelor didactice;
- motivează cadrele didactice pentru realizarea investigațiilor în vederea dezvoltării/formării competențelor;
- nu solicită costuri suplimentare;
- asigură continuitate și legătura strânsă între părțile componente ale procesului de predare-învățare-evaluare.

Modelul de proiect instituțional de cercetare propus va fi mereu în vizorul managerilor, dar pentru a asigura implicarea tuturor cadrelor didactice se recomandă ca fiecare să-și elaboreze propriul plan individual de cercetare ce derivă din proiectul instituțional, care va fi discutat la ședința comisiei metodice și va fi aprobat de managerul școlar. Planul individual de cercetare, elaborat în baza temei de cercetare derivată din cea a instituției, va conține acțiuni investigaționale concrete, rezultate așteptate și termeni de realizare.

Cultura colaborării cadrelor didactice este un aspect important ce nu poate fi separat de conceptul de cercetare pedagogică. În pofida faptului că este demonstrată importanța și eficiența colaborării, cadrele didactice continuă să-și desfășoare activitatea, mai mult sau mai puțin, izolat. Chiar dacă în școli se promovează cultura colaborării pedagogice, aceasta se limitează la participarea în cadrul ședințelor comune. Colaborarea pedagogică este un proces sistematic, profesorii își desfășoară activitatea împreună pentru a îmbunătăți activitatea educațională în cadrul clasei de elevi, precum și în cadrul instituției școlare. Cadrele didactice analizează, discută, caută răspunsuri la întrebări în echipă, ceea ce favorizează o înțelegere comună mai profundă a procesului educațional.

Componenta cercetare în activitatea pedagogică crează un context favorabil pentru dezvoltarea profesională continuă la locul de muncă, modelând profilul unui specialist cu atitudine proactivă, capabil să-și formuleze propriile nevoi de formare profesională continuă, să se apropie, cu pași siguri, planificați de performanță, valorificând, totodată, potențialul profesorului reflexiv, capabil de autoevaluare, de schimbare și de îmbunătățire a propriei activități, dar și de asumare a răspunderii pentru calitatea procesului educațional în instituție. Aceasta presupune inițiative și proiecte de cercetare în cadrul cărora profesorii consultă, colaborează și investighează, contribuind, astfel, la perfecționarea demersului educațional în clasă. Concomitent, abordarea respectivă oferă oportunitatea de a cataliza reformele din educație prin mobilizarea energiei și a creativității profesorilor, prin încurajarea și stimularea în

vederea preluării rolului de agenți ai schimbării, de purtători ai unei viziuni ce inspiră și are rezonanță, ce promovează inovația și induce entuziasm.

Preferențial ar fi ca instituțiile de învățământ general să colaboreze cu institutele de formare continuă /centrele de formare în vederea satisfacerii nevoilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, dar și de asistență metodologică/investigațională în realizarea cercetărilor la nivel instituțional. Or, tematica investigațională sau problemele cercetate de către cadrele didactice ar trebui să pornească anume din necesitatea de a îmbunătăți unele aspecte educaționale sau organizaționale ale instituțiilor de învățământ general.

Referințe bibliografice:

1. BEZEDE R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune. In: *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*, nr.2 (84), 2014, p.4-8.
2. BOCOȘ M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 228 p.
3. CRISTEA S. *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001. 239 p.
4. IUCU R. *Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004. 163 p.
5. PETTY J. *Profesorul azi. Metode moderne de predare*. București, 2007.
6. POGOLȘA L. Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice: un prezent recuperabil? In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Educația: factor promordial în dezvoltarea societății”*, p.3-9.
7. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (aprobate prin ordinul nr.1124 din 20 iulie 2018). Chișinău, 2018.

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND ACTIVITATEA SECȚIEI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC POSTSECUNDAR NONTERȚIAR

Tatiana NICULCEA,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-8502-0259

Summary: *The head of department plays an important role in the organization and successful conduct of the instructional-educational or educational process and contributes to the involvement of teachers in a certain discipline (their area of responsibility) to act towards improving the quality of the teaching-learning process - evaluation in the best interest of the student. The head of department is a middle manager of the educational institution. It is his job to raise the standards achieved by students within that subject in a particular area of learning. It improves the quality of teacher teaching, improves overall standards of education and ensures that teachers are equipped with the materials and technology they need to deliver the Curriculum effectively. This article will briefly describe how the head of department contributes to the improvement of quality education, it will also show the different findings from different studies that*

examine and evaluate the leadership ability of the head of department in non-tertiary technical vocational education.

Keywords: *Head of Department; Education; Curriculum; Regulations; Plan; Educational process.*

Acest articol are drept scop de a descrie pe scurt rolul șefului secției din învățământul profesional tehnic nonterțiar. El este responsabil pentru progresarea domeniului de activitate; implementează politici și strategii și contribuie la modificarea și îmbunătățirea planului de activitate a instituției. Șeful secției învățământ interacționează direct cu profesorii care joacă un rol vital în viața elevilor, iar elevii își asumă un rol activ în învățare, recunoscând că sunt responsabili pentru succesul lor academic.

Șeful secției învățământ are varia oportunități privind îmbunătățirea procesului de învățământ. Are roluri dar uneori se confruntă cu dificultăți și provocări în funcția lui, acesta este momentul în care nu se descurcă bine în domeniul de specialitate, este ca un efect de domino, și care va afecta profesorii, elevii și mediul. Directorul instituției trebuie să facă ceva în privința asta. În textul nostru vom elucida rolurile șefului secției învățământ și modul în care rolurile lui vor contribui la schimbarea semnificativă a sistemului de învățământ din instituție, de asemenea poziția lui privind performanțele și atitudinea pozitivă față de muncă, oportunitatea de a împărtăși viziunea și misiunea instituției în motivarea profesorilor ca să lucreze împreună pentru îmbunătățirea procesului de învățământ și perceperea importanței training-urilor, sedințelor, seminarelor și atelierelor.

Managementul secției învățământ. Educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere.

Sistemul de învățământ este organizat pe niveluri și cicluri în conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED-2011).

Procesul de învățământ se desfășoară în baza standardelor educaționale de stat, aprobate de Ministerul Educației și Cercetării, indiferent de tipul de proprietate și forma juridică de organizare a instituției de învățământ [1].

Secția este o subdiviziune didactico-administrativă, responsabilă de pregătirea muncitorilor pentru diverse domenii ale economiei naționale.

Organizarea și dirijarea nemijlocită a procesului educațional la secție o efectuează șeful secției în conformitate cu Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ profesional tehnic secundar și cu Regulamentul intern de activitate al instituției [2]. De asemenea, și managementul secției este asigurat de către șeful de secție în colaborare cu cadrele didactice din instituție.

Misiunea, obiectivele și indicatorii de performanță sunt prevăzute în Planul de dezvoltare strategică a instituției și Planul managerial anual.

Ordinea și disciplina în timpul activităților didactice se asigură de către personalul de conducere al instituției (director, directori adjuncți, șefi de secție), cadrul didactic de serviciu și personalul didactic aflat în instituție.

Șeful secției învățământ își desfășoară atribuțiile conform Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ profesional tehnic și postsecundar nonterțiar.

Șeful secției învățământ își desfășoară activitatea în conformitate cu Planul anual și cel semestrial de activitate al secției, care este elaborat în baza Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ profesional tehnic și postsecundar nonterțiar [3].

Șeful secției învățământ ține sub control (zilnic, săptămânal, lunar) mersul îndeplinirii planurilor de lucru, convoacă ședințe operative, desfășoară training-uri, seminare și ateliere care vor răspunde nevoilor cadrelor didactice pe perioade de timp (în întregime și pe categorii) precum și nevoilor elevilor, pentru soluționarea unor chestiuni generale mai importante sau urgente. Elaborează note informative de totalizare (semestrial, anual) în baza planului de activitate a secției învățământ.

Cu scopul îndeplinirii sarcinilor planificate, a celor puse în cadrul Consiliilor profesionale, ședințelor operative, a celor ce reiese din observațiile și analizele înregistrate în zilnicul de lucru, precum și a numeroaselor atribuții funcționale (ele se determină și se aprobă de către director), șeful de secție elaborează planuri operative (săptămânale) și de perspectivă pe termen scurt (lunare), care înlesnesc lucrul și asigură evitarea unor omiteri.

Rolul șefilor secției învățământ. Șefii secției învățământ din unele instituții de învățământ se plâng de absentismul profesorilor, întârzierea și volumul de muncă. Șefii de secție, fiind manageri de mijloc în Colegii și Centre de excelență, joacă un rol semnificativ în îmbunătățirea calității procesului de predare-învățare-evaluare prin supraveghere și control. Este necesară o gestionare adecvată a timpului pentru ca aceștia să își îndeplinească această sarcină în mod eficient.

Conducerea instituțiilor de învățământ ar trebui să fie efectuată de șeful secției învățământ, deoarece acestea joacă un rol-cheie care determină dacă profesorii predau cursul în mod eficient în așa fel ca elevii să asigure cu plăcere prezența la ore. Cu toate acestea, experiența șefilor secției învățământ are un rolul foarte important explorând ca lideri ai învățării. În rolul lor și în funcția pe care o dețin, ei supraveghează predarea și învățarea, asigurându-se că activitățile didactice sunt întreprinse calitativ, evaluarea efectuată și feedbackul sunt relevante. Ei desfășoară ședințe la catedre și evaluează performanța profesorilor. Ei au, de asemenea, propria sarcină didactică, precum și activități extracurriculare. Părinții ar trebui să se implice activ în activitatea elevului, deoarece ei sunt unii dintre cei mai importanți factori interesați în predare și învățare.

Șefii secției învățământ ar trebui să-și creeze propriile mecanisme și să pună în aplicare structuri pentru a monitoriza și pentru a reduce absentismul și întârzierea la ore în cadrul catedrelor. Ei trebuie să dezvolte o politică școlară pentru a reduce întârzierea și absentismul și să se asigure că timpul de predare pierdut este recuperat. Șefii secției învățământ trebuie să încurajeze profesorii să participe la ateliere și să ofere feedback constructiv la întâlnirile cu personalul sau la întâlnirile pe subiecte.

Informațiile din ședințe pot fi emise în formă scrisă. Toate eforturile trebuie depuse de către toate părțile interesate pentru a asigura o predare și învățare de calitate.

În calitate de șef de secție, este esențial ca șeful să recunoască importanța ca obiectivele academice să fie prioritatea fiecărui profesor și elev și să își organizeze secția în acest scop. Pe lângă responsabilitățile academice, șeful secției are datoria de a pune bunăstarea copiilor în centrul a tot ceea ce fac [4].

Obiectivele șefilor secției învățământ. În activitatea sa, șeful secției învățământ este implicat și dedicat realizării anumitor obiective în desfășurarea activității de învățare, de management și de monitorizare. Unele dintre acestea sunt:

1. Asigurarea organizării și desfășurării procesului educațional instituțional în baza Regulamentului de organizare a studiilor în învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar în baza Sistemului de Credite de Studii Transferabile (Ordinul Ministerului Educației nr. 234 din 25 martie 2016) [5];
2. Sporirea competențelor manageriale prin implementarea Managementului calității, în baza Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020 (anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 97 din 01 februarie 2013) [6];
3. Asigurarea că toate politicile relevante ale instituției sunt aplicate în organizarea și activitatea catedrei;
4. Contribuția la dezvoltarea curriculum-ului prin implicarea în discuții, generarea de idei și luarea deciziilor;
5. Asigurarea mecanismului de evaluare a rezultatelor învățării elevilor prin prisma formării competențelor profesionale ale acestora;
6. Ghidarea și asistarea fiecărui membru al catedrei privind utilizarea abilitățile și punctelor forte ale fiecărui profesor;
7. Monitorizarea calității predării și să se asigure că aceasta este la cel mai înalt standard posibil;
8. Promovarea bunăstării fiecărui membru al personalului didactic;
9. Instituirea unei echipe de profesori la catedră și implicarea întregii catedre în luarea deciziilor;
10. Gestionarea eficientă și efectivă a resursele catedrei;
11. Asigurarea că personalul catedrei contribuie la educația generală a fiecărui elev pentru care are responsabilitatea;
12. Ajutarea fiecărui elev să profite la maximum de abilitățile sale și să îmbunătățească calitatea învățării;
13. Diminuarea numărului de elevi cu note scăzute din cauza absențelor sau a actelor de indisciplină;
14. Monitorizarea frecvenței și reușitei elevilor;
15. Colaborarea cu părinții despre situația școlară a elevilor;
16. Emiterea operativă a note informative specifice domeniului;
17. Modernizarea modelelor de orientare profesională a elevilor;
18. Monitorizarea traseului profesional al absolvenților.

Prin urmare, șefii secției învățământ ar experimenta provocări în rolul lor de lideri ai învățării. Organizarea de întâlniri ajută la împuternicirea cadrelor didactice, pe măsură ce împărtășesc informații și își îmbunătățesc abilitățile de comunicare și își îmbunătățesc cunoștințele. Șefii secției învățământ supraveghează și monitorizează îndeaproape activitățile grupelor academice și implică părinții elevilor.

Referințe bibliografice:

1. COD Nr. 152 din 17.07.2014 Codul Educației al Republicii Moldova, publicat 12.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634.
2. ORDIN Nr. 840 din 21-08-2015 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ profesional tehnic secundar.
3. ORDIN Nr. 550 din 10.06.2015 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ profesional tehnic și postsecundar nonterțiar.
4. COROPCEANU E., PETROVSCI N., PALADI O., PANIȘ A., CUCER A., Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare. Chișinău, 2020.
5. ORDIN Nr. 234 din 25.03.2016 pentru aprobarea Regulamentului de organizare a studiilor în învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar în baza Sistemului de Credite de Studii Transferabile.
6. HG Nr. 97 din 01.02.2013 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020.

RELEVANȚA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ASUPRA CALITĂȚII SERVICIILOR MANAGERIALE

Vasile VRÎNCEANU,
doctorand, Școala doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-1510-5935

Summary: *The quality of educational services is determined by a multitude of factors, including the managerial competence of the management staff, which requires the hiring of competent, competitive management managers with managerial performance, intrinsically motivated for quality managerial activity, for training and continuous development, with a pro-active attitude towards change. Many psychologists have realized that the ability to ensure success in everyday life is, on the one hand, academic intelligence and, on the other hand, the specific sensitivity to practice and interpersonal relationships. Thus was born a new form of intelligence - the emotional (IE). Two visions have been relevant in the last two decades, beginning in the 1990s, in the field of debates on ideas about the coefficient of emotionality (QE): the first on emotional intelligence and the second, broader in meaning - on emotional culture, national.*

Keywords: *emotional intelligence, emotional culture, interpersonal relationships, educational management, school manager, social intelligence*

Ca formă particulară a vieții psihice, *afectivitatea* joacă un rol esențial în relaționarea omului cu lumea, cu ceilalți semeni. Ea este profund implicată în structurarea relațiilor interpersonale - *simpatie-antipatie, atracție-respingere, agresivitate-toleranță, prietenie-ură, altruism-egoism, coparticipație-invidie* - și în determinarea climatului psihosocial în grupuri și comunități - *încredere-suspiciune, coeziune-tensiune, armonie-conflict*.

Nu există situație socială sau influență comunicațională care să nu fie filtrată și evaluată afectiv și care să nu genereze răspunsuri și stări afective. Astfel că, în funcție de natura, semnul și intensitatea trăirilor și stărilor emoțional-afective, individul își determină poziția în situația dată sau în lume în general, el simțindu-se (și considerându-se) agreat, apreciat, integrat sau respins, persecutat, izolat, privit cu prietenie sau cu ură [10, p. 475].

Mulți psihologi și-au dat seama că abilitatea care asigură succesul în viața cotidiană este, pe de o parte, inteligența academică, iar pe de altă parte, sensibilitatea specifică față de practica și relațiile interumane. Astfel s-a născut o nouă formă de inteligență - cea emoțională (IE).

Două viziuni au marcat relevant, în ultimele două decenii, debutând în anii '90, câmpul dezbaterilor de idei privitoare la coeficientul de emoționalitate (QE): prima despre *inteligența emoțională* și cea de a doua, mai largă ca semnificație - despre *cultura emoțională*.

Confirmăm valoarea deosebită și importanța vitală a **emoțiilor**, prin analogie cu termenul de **inteligență emoțională**, definit de D. Goleman, ca o capacitate umană de a acționa productiv și eficient în mediul social și *inteligența socială* exprimând capacități de a relaționa eficient, evitând conflictele [9, p.21], indicând astfel asupra caracterului de cooperare și compensare reciprocă a inteligenței emoționale și a inteligenței sociale, marcând particularitățile dezvoltării culturii emoționale, influențând percepția realității, aspirațiile, proiectele și creativitatea profesională.

Scopul cercetării constă în elucidarea relevanței inteligenței emoționale asupra calității serviciilor manageriale.

Rezultate și discuții. Cadrul managerial are prerogativa de a ameliora calitatea, de a promova și a anticipa schimbarea, de a asigura eficacitatea educației. În această logică este oportună preocuparea deosebită pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari cu accent pe promovarea unui sistem de valori *pro-schimbare, pro-active, pro-dezvoltare* [1, p.7].

Constituind *un scop social* de primă importanță, educația trebuie condusă astfel încât rezultatele sale să corespundă noilor cerințe de dezvoltare aflate în permanentă schimbare. Peter F. Drucker se referă la următoarele *cerințe* pe care le putem aprecia drept criterii pentru înțelegerea **managementului educațional** într-o societate informațională:

- 1) orientarea sistemului de învățământ după un scop social, care include un set de valori (culturale, morale, religioase, politice, comunitare economice etc.);
- 2) deschiderea sistemului de învățământ spre forme înalte de profesionalizare, realizate tot mai mult prin diferite trepte și forme de învățământ superior;
- 3) perfecționarea și sprijinirea școlii din perspectiva educației permanente (deoarece „educația nu mai poate fi lăsată numai pe seama școlilor”);
- 4) pregătirea absolvenților pentru a fi membri eficienți într-o organizație socială de tip

postindustrial;

- 5) organizarea unui proces de învățământ individualizat;
- 6) însușirea unei noi tehnici de învățare care asigură transformarea cunoștințelor acumulate în informații aflate la baza unor noi acțiuni și activități din ce în ce mai eficiente, mai productive [8, p.233-242].

O definiție a **managementului în educație**, transferabilă la nivelul macro și micro al sistemului educațional, sugerează că este o știință pedagogică elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar (de unde caracterul profund aplicativ), angajată în studiul evenimentelor care apar în decizia organizării unei activități pedagogice și în gestiunea programelor educative [5].

Profesorul I. Bontaș [2] consideră că *managementul educațional* este cel care va asigura eficiența învățământului și performanțele școlare/academice ridicate. Domnia sa afirmă că optimizarea conducerii învățământului se poate realiza doar în condițiile asimilării principiilor, nivelurilor și funcțiilor managementului educațional, în strânsă legătură cu folosirea unui instrumentar metodologic modern.

Caracteristicile definitorii ale unui **manager școlar** [7, pp.30-31] cu particularități și adaptări distincte sunt următoarele:

1. *Dubla profesionalizare*. Este reflectată în cunoștințele și calitățile ce pun în evidență competența profesională, pe de o parte, și competența de a conduce managerial, pe de altă parte.
2. *Capacitatea de a dezvolta un sistem eficient de relații*. Vizează atât relațiile cu subordonații, cât și relațiile între subalterni, prin intermediul cărora să se constituie un climat de muncă favorabil performanțelor.
3. *Modelarea unui comportament managerial propriu*. Un astfel de comportament de tip managerial influențează pozitiv acțiunea subalternilor, orientarea acestora spre activități eficiente pentru obținerea de rezultate concrete, corespunzătoare obiectivelor stabilite.
4. *Autoritatea cu care este investit*. Această autoritate este, pe de o parte, formală, specifică funcției pe care o ocupă managerul în organizație. Pe de altă parte, ea se împletește organic cu autoritatea profesională și, de cele mai multe ori, cu autoritatea nonformală, care se obține prin recunoașterea de către subordonați a capacității managerului de a conduce.
5. *Creativitatea managerială*. Este necesară la un nivel superior, inovator pentru a face față cu succes solicitărilor generate de schimbările tehnice, tehnologice, sociale etc. cu care se confruntă o organizație.
6. *Puterea de rezistență managerială la solicitări*. Este tipică activității managerilor, celor școlari în mod special, care sunt supuși stresului decizional, presiunii timpului, a răspunderii în condițiile unui context pedagogic deschis și uneori / deseori contradictoriu.
7. *Simțul ridicat al responsabilității manageriale*. Această calitate trebuie conștientizată și perfectată continuu de managerul școlar ca atitudine superioară, interiorizată la nivel motivațional. Afectiv și caracterial, conferă acestuia un statut social superior în fața subalternilor, dar și superiorilor.

Pentru prima dată în 1990 psihologii americani *P. Salovey* și *J. Mayer* au introdus conceptul de *intelență emoțională* pentru marcarea unui complex special de calități psihice, precum capacitatea de reglare și de explicare a propriilor emoții/sentimente, empatiei etc.

Intelență emoțională este definită drept totalitatea și unitatea funcțiilor cognitive, emoționale și regulatorii, ce reflectă unitatea dialectică a afectului și a intelectului în activitate. Domeniul intelenței emoționale este în permanentă dezvoltare, investighează comportamentul uman și se referă la competența de a identifica, exprima, înțelege emoțiile și de a regla atât stările pozitive, cât și negative proprii și ale celor din jur [4, p.57].

Termenul „*intelență emoțională*” a fost formulat pentru prima dată într-o teză de doctorat, în S.U.A., în 1985. Wayne Leon Payne considera că intelența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință [12, p.139].

Intelență emoțională este abilitatea unei persoane de a înțelege și de a-și gestiona eficient propriile emoții, precum și emoțiile celor din jur. Intelența emoțională înseamnă folosirea inteligentă a emoțiilor în viața profesională și personală, iar abilitățile intra- și interpersonale pe care le cuprinde vin în completarea celor legate de intelența rațională. Intelența emoțională adaugă mai multe calități ce ne determină să fim cu adevărat oameni.

Intelență emoțională (EQ) presupune conștientizare de sine, autodisciplină și empatie. Ea dă seama de felul în care ne controlăm impulsurile și sentimentele. Bestsellerul *Intelență emoțională* (1995) a marcat o revoluție în psihologie prin analiza importanței covârșitoare a emoțiilor în dezvoltarea personalității umane. Studiul său ne explică de ce, atunci când ne înțelegem sentimentele, situația în care ne aflăm devine mai limpede. În timp ce coeficientul de intelență, temperamentul sau stilul emoțional sunt în mare măsură determinate genetic, intelența emoțională poate fi îmbunătățită și cultivată, inclusiv la vârsta adultă [ibidem].

Cartea psihologului american Daniel Goleman (*Emoțional Intelligence. Why it can matter more than IQ*, Bantam Books, 1995) este un argument substanțial în favoarea existenței unui nou tip de intelență - intelența emoțională - premisă oferită de practica socială și pedagogică. „*Emoțiile ne călăuzesc în înfruntarea situațiilor dificile și îndatoririlor mult prea importante spre a fi lăsate doar în grija intelectului*” [6, p.146].

Intelență emoțională este definită în următorii termeni operaționali: „*capacitatea omului de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor, de a-și stăpâni impulsurile și de a amâna satisfacțiile; de a-și regla starea de spirit și de a împiedica necazurile să-ți întunece gândurile; de a fi stăruitor și de a spera*” [3, p.50-51].

Această capacitate „poate fi la fel de puternică și uneori chiar mai puternică decât IQ”, care, conform anumitor opinii, „nu poate fi schimbat prin experiență sau studii” [ibidem].

Intelență emoțională înseamnă:

1. să fii conștient de propriile emoții atunci când acestea te cuprind;
2. să fii capabil să identifici sentimente în tine însuși și în alții;
3. să fii capabil să discuți despre emoții și să le comunici în mod clar și direct;
4. să fii empatic (să ai puterea de a-i motiva pe ceilalți, de a-i încuraja, de a-i inspira);
5. să ai capacitatea de a lua decizii înțelepte, folosind un echilibru sănătos al emoțiilor și

al rațiunii;

6. să reușești să-ți asumi responsabilități pentru propriile emoții, mai ales responsabilitatea pentru propria motivare.

În prezent există un dezacord cu privire la ideea dacă inteligența emoțională este mai mult un potențial înăscut ori dacă ea reprezintă un set de abilități sau competențe învățate. Daniel Goleman susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții, sau de personalitatea care nu se modifică, abilitățile sau competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate”. În opinia sa, orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții [7, p.125].

Mulți psihologi și-au dat seama că această abilitate care asigură succesul în viața cotidiană este, pe de o parte, distinctă de inteligența academică (teoretică), dar, pe de altă parte, constituie un fel de sensibilitate specifică față de practică și relațiile interumane. Astfel s-a născut o nouă formă de inteligență - cea emoțională [12, p.139].

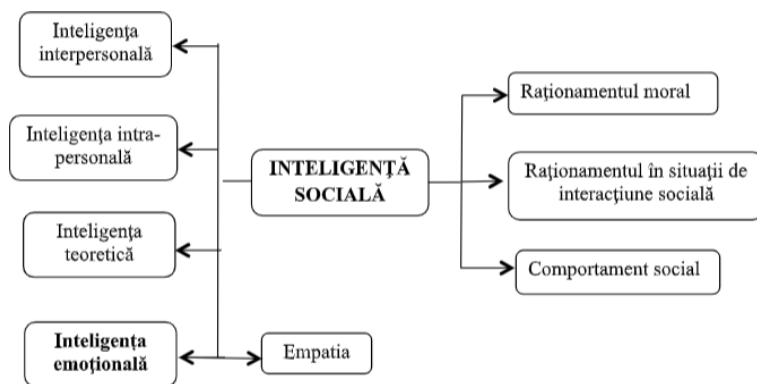


Figura 1. Formele inteligenței sociale

Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor '90. S-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de: 1. John D. Mayer și Peter Salovey ; 2. Reuven Bar-On; 3. Daniel Goleman.

1. Mayer și Salovey (1990, 1993) consideră că inteligența emoțională implică:
 - a) abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima;
 - b) abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;
 - c) abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.
 Prin această definiție, cei doi autori au vrut să evidențieze intercondiționările pozitive între emoție și gândire.
2. În cadrul celei de-a doua versiuni de tratare a inteligenței emoționale se află studiile, realizate de-a lungul a 25 de ani, de Reuven Bar-On. În 1992, Reuven Bar-On, doctor la Universitatea din Tel Aviv, a stabilit și el componentele inteligenței emoționale pe care le grupează în mai multe aspecte, precum este prezentat în tabelul 2.

Tabelul 2. Componentele inteligenței emoționale [ibidem, p.140]

COMPONENTELE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

Aspectul	Componenta	Descrierea
Intrapersonal	<i>Conștientizarea propriilor emoții</i>	abilitatea de a recunoaște propriile sentimente
	<i>Asertivitate</i>	abilitatea de a apăra ceea ce este bine și disponibilitatea de exprimare a gândurilor, a credințelor, a sentimentelor, dar nu într-o manieră distructivă
	<i>Respect</i>	abilitatea de a respecta și accepta ce este bun
	<i>Autorealizare</i>	abilitatea de a realiza propriile capacități potențiale, capacitatea de a începe să te implici în căutarea unor scopuri, care au o anumită semnificație și un anumit înțeles pentru tine
	<i>Independență</i>	abilitatea de a te direcționa și controla singur propriile gânduri și acțiuni, capacitatea de a fi liber de dependențele emoționale
Interpersonal	<i>Empatie</i>	abilitatea de a fi conștient, de a înțelege și a aprecia sentimentele celorlalți
	<i>Relații interpersonale</i>	abilitatea de a stabili și a menține (întreține) relații interpersonale reciproc pozitive, acest lucru caracterizându-se prin intimitate, oferire și primire de afecțiune
	<i>Responsabilitate socială</i>	abilitatea de a-ți demonstra propria cooperativitate ca membru contribuabil și constructiv în grupul social căruia îi aparții sau pe care l-ai format
Adaptabilitate	<i>Rezolvarea problemelor</i>	abilitatea de a fi conștient de probleme și de a defini problemele pentru a genera și implementa potențialele soluții efective
	<i>Testarea realității</i>	abilitatea de a stabili, a evalua (a aprecia) corespondențele între ceea ce înseamnă o experiență (trăire) și care sunt obiectivele existente
	<i>Flexibilitate</i>	abilitatea de a-ți ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația și condițiile
Controlul stresului	<i>Toleranța la stres</i>	abilitatea de a te împotrivi evenimentelor și situațiilor stresante fără a te poticni și, de asemenea, abilitatea de a face față acestora în mod activ și pozitiv
	<i>Controlul impulsurilor</i>	abilitatea de a rezista sau a amâna impulsivitatea și de a goni tentația care te determină să acționezi în grabă
Dispoziția generală	<i>Fericire</i>	abilitatea de a te simți satisfăcut de propria viață, de a te distra singur și împreună cu alții, de a te simți bine
	<i>Optimism</i>	abilitatea de a vedea partea strălucitoare a vieții, de a menține o atitudine pozitivă chiar în pofida adversităților

Conținutul inteligenței emoționale reflectă anumite componente ale inteligenței interpersonale: spiritul de conducere, capacitatea de a cultiva relații, de a rezolva conflicte, de a realiza analize sociale. Ceea ce presupune raportare la „capacitățile de a discerne și de a răspunde, la modul cel mai nimerit, la stările temperamentale, motivațiile și dorințele altora”. În mod analogic, reflectă și anumite componente ale inteligenței intrapersonale exprimate prin „accesul la propriile sentimente, capacitate de a discerne între aceste sentimente și de a le stăpâni în călăuzirea comportamentului”.

După cei doi autori, în cadrul inteligenței emoționale sunt incluse următoarele capacități grupate în *cinci domenii*, conform tabelului 3.

Tabelul 3. Capacități ale domeniului inteligenței emoționale [12, p.141]

CAPACITĂȚI	DESCRIEREA
Conștiința de sine a propriilor emoții	introspecția, observarea și recunoașterea unui sentiment în funcție de modul în care ia naștere
Stăpânirea emoțiilor	conștientizarea elementelor care stau în spatele sentimentelor, aflarea unor metode de a face față temerilor, anxietății, mâniei și supărărilor
Motivarea interioară	canalizarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoțită de controlul emoțional, care presupune capacitatea de a reprima impulsurile și de a amâna obținerea gratificațiilor, recompenselor
Empatia	capacitatea de a manifesta sensibilitate și grijă față de sentimentele altora, persoana fiind în stare să aprecieze diferențele dintre oameni
Stabilirea și dirijarea relațiilor interumane	se referă la competența și aptitudinile sociale, persoana fiind în stare să cunoască, să analizeze și să controleze emoțiile altora

A treia mare direcție în abordarea inteligenței emoționale este reprezentată de D. Goleman (1995). D. Goleman a urmat facultatea de psihologie la Harvard, fiind preocupat de studiul creierului, creativității și comportamentului. Este și ziarist la *New York Times*, ceea ce l-a condus spre o extindere a înțelesului conceptului de inteligență și la popularizarea acestuia în reviste fără profil științific [13, p.141].

Conform tabelului 4, în viziunea lui, constructele inteligenței emoționale sunt:

Tabelul 4. Constructele inteligenței emoționale în viziunea lui D. Goleman (1995) [12, p.141].

CONSTRUCTELE	DESCRIEREA
Conștiința de sine	încredere în sine
Autocontrolul	dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, înovarea
Motivația	dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul
Empatia	a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică
Aptitudinile sociale	influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă

Inteligența emoțională are două principii importante. Mai întâi, inteligența emoțională înseamnă să fii conștient de emoții - identificarea și înțelegerea emoțiilor - atât

de cele proprii, cât și de cele ale altor oameni. În al doilea rând, inteligența emoțională presupune utilizarea și gestionarea emoțiilor.

Din nou este vorba atât despre emoțiile personale, cât și despre cele ale altora, conform informației prezentate în tabelul nr. 5.

Tabelul 5. Esența inteligenței emoționale [11, p.29-30]

IDENTIFICAREA EMOȚIILOR	ÎNȚELEGEREA EMOȚIILOR
La cel mai simplu nivel, identificarea emoțiilor înseamnă să poți numi și descrie o emoție. Dar mai presupune și recunoașterea stărilor fizice, a gândurilor și a acțiunilor care alcătuiesc o emoție. Include, totodată, recunoașterea emoțiilor în cadrul comunicării nonverbale și comportamentului; în expresiile faciale, în tonul vocii și în limbajul trupului, de pildă. Identificarea emoțiilor mai presupune și să înțelegi cât de clară, tipică, influentă și justă este o anumită emoție într-un context particular și să poți recunoaște exprimarea corectă sau incorectă a emoției.	Înseamnă a desluși logica și semnificația emoțiilor; înțelegerea emoțiilor presupune cunoașterea faptului că orice aspect (fizic, cognitiv sau comportamental) al unei emoții poate influența un altul. Înțelegerea emoțiilor presupune conștientizarea deosebirilor, a tranziției, a variațiilor și a gradelor de intensitate dintre emoții. De pildă, înțelegerea diferenței dintre mânie și frustrare, dintre dezamăgire și regret. În fine, înțelegerea emoțiilor mai presupune cunoașterea momentului și a modului în care sunt folosite limbajul și comportamentul emoțional.
UTILIZAREA EMOȚIILOR	GESTIONAREA EMOȚIILOR
Utilizarea emoțiilor presupune capacitatea de a apela la emoții pentru a vă ajuta și informa gândirea, rațiunea și procesul de rezolvare a problemelor. Înseamnă să vă folosiți intuiția; utilizarea emoțiilor vă ajută să luați decizii legate de ceea ce trebuie sau nu trebuie să faceți; să stabiliți priorități în gândire și comportament. Presupune cunoașterea modului de utilizare a emoțiilor pentru a stabili o legătură empatică sau relații cu ceilalți.	Este vorba de capacitatea de a gestiona emoțiile proprii sau pe ale altora, potrivit unor țeluri specifice sau pe baza a ceea ce este potrivit în circumstanțele, situația sau contextul dat. Spre deosebire de controlul emoțiilor, gestionarea lor nu înseamnă dominarea sau înăbușirea acestora. Gestionarea emoțiilor presupune manipularea lor cu un anumit grad de pricepere și flexibilitate. Gestionarea emoțiilor presupune și capacitatea de a rămâne deschis la sentimente, atât plăcute, cât și neplăcute.

Profilul psihologic pentru un bărbat cu coeficient emoțional ridicat (QE):

- posedă un echilibru social în relațiile interumane;
- are o capacitate remarcabilă de a se angaja în rezolvarea problemelor altor persoane, este responsabil din punct de vedere social și are în vedere latura morală a împrejurărilor în care este implicat;
- este grijuliu în relațiile interpersonale;
- are o viață afectivă bogată, nuanțată;
- se simte confortabil cu sine și cu alții în universul social în care trăiește.

Profilul psihologic al unei femei cu coeficient emoțional ridicat (QE):

- tinde să fie afirmativă, exprimându-și direct, natural sentimentele, simțindu-se bine în pielea ei, gândurile despre propria persoană fiind pozitive;
- pentru ea viața are sens și merită să fie trăită din plin;
- este o ființă sociabilă, care își exprimă adecvat sentimentele și se adaptează bine la stres;
- este echilibrată din punct de vedere social, face ușor cunoștință cu persoane noi;
- se simte confortabil cu sine, este glumeață, jucăușă, spontană și naturală;
- foarte rar se simte anxioasă [7, p.135].

În concluzii țin să menționez faptul că relaționarea afectivă iese permanent în evidență și își pune amprenta pe relaționarea la celelalte niveluri - cognitiv, atitudinal, acțional. În virtutea prevalenței legii autoconservării și a celei a adaptării, printr-un mecanism de reglaj voluntar, autoimpus, în procesul relaționării afective devine posibilă și *simularea* - afișarea în comportament (motor sau verbal) a unor stări afective opuse celor interne reale: fac gesturi sau adresez o expresie de simpatie unei persoane pe care, în realitate, o antipatizez. Pe coordonata inversă - afișarea unor stări negative care să mascheze stările reale pozitive - simularea se manifestă mult mai rar.

Referințe bibliografice

1. ANDRIȚCHI V. *Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari*. Chișinău: CEP USM, 2014, 160 p.
2. BONTAȘ I. *Pedagogie*. Ediția a IV-a. București: ALL, 1998.
3. COJOCARU-BOROZAN M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2012, 240 p.
4. COJOCARU-BOROZAN M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2010, 239 p.
5. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: „Litera Educațional”, 2002.
6. CRISTEA S. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: EDP, 2005, p. 192.
7. CSORBA D. *Management educațional. Studii și aplicații*. București: Editura Universitară, 2012, 221 p.
8. DRUCKER P.-F. *Relațiile lumii de mâine*. București: Ed. Teora, 1999.
9. GOLEMAN D. *Inteligența socială*. București: Curtea veche, 2007, 464 p.
10. Golu, M. *Fundamentele psihologiei. Volumul II*. București: Editura Fundației „România de mâine”, 2003, 604 p.
11. HASSON, G. *Inteligența emoțională*. București: „Meteor Publishing”, 2016, 175 p.
12. Roco, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura „Polirom”, 2004, 245 p.
13. Goleman, H. *Emoțional Intelligence*. New York: „Bantam Books”, 1995.

COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING MANAGERS OF MARITIME INDUSTRY

Svitlana CHYZH,

PhD in pedagogy, associate professor,

Institute of the National University "Odessa Maritime Academy",

Izmail, Ukraine

ORCID: 0000-0003-0244-2796

Abstract: *The article is devoted to substantiating the need for the formation of communicative competence in students - future managers of the maritime industry. It is noted that an important area of their training is to bring it into line with the requirements of international conventions and standards of higher education in the field of inland water transport. The need to provide the maritime industry, in particular the merchant navy, with specialists who can communicate in English for professional purposes at a sufficiently high level, which is the key to the effective implementation of professional activities, is emphasized.*

Keywords: *maritime manager; professional competence; foreign language communicative competence; maritime shipping services; maritime transport system.*

At the current stage of training future managers of the maritime industry, considerable attention is paid to increasing the level of their foreign language communicative competence, because misunderstandings among ship crew members and shore services can lead to emergency situations at sea. The relevance of the problem of the formation of foreign language communicative competence of managers of the maritime industry is due to the rapid development of the information society: digitalization of management activities, development of communication networks, changes in forms of communication, general virtualization of communication.

Under these conditions, the manager's ability to organize effective communication with subordinates, supervisors, and colleagues in both virtual and real space becomes especially important.

The issue of educational development is characterized in the historical and pedagogical works of such scientists as L. Berezivska, I. Zhorova, V. Kuzmenko, O. Sukhomlynska and others. S. Barsuk, N. Izoriya, N. Kostenko, O. Romensky, Yu. Solodovnikova, V. Tenishcheva are devoted to the problems of formation of foreign language communicative competence of future specialists etc. In the studio of O. Chorny the peculiarities of training specialists for the navy in Ukraine were clarified. It should be noted that the paper focuses on approaches to improving maritime education N. Primina, I. Ryabukha, A. Solodovnyk, V. Chernyavsky and others) [6].

However, the organization of work on improving the foreign language communicative competence of future managers of the maritime industry has not been studied systematically and holistically, therefore the topic is relevant of interest for further research.

Given the multifaceted content of key terms of the study, the conceptual and categorical apparatus of work is interpreted in line with the training of specialists in

the maritime industry (O. Timofeeva, O. Frolova, O. Black), the learning process in higher education (T. Finninkov), the formation of readiness for foreign language professional communication (N. Primina), etc. [6].

The strategic importance of knowledge of English is treated differently by scholars: some scholars revealed the English language significance in self-education of the students of socio-humanitarian specialties (Melnychuk, Rebukha, Zavgorodnia, Bloshchynskyi, 2018); other scholars, namely (Lahodynskyi & Semeniako, 2018) described second language teaching strategies within the framework of individualization and differentiation in Higher Educational Institutions. The significance of information and communication technologies usage by future border guard officers who study on specialty «State border security and protection» according to the first (bachelor) level of higher education during the foreign language professional training for state examinations on discipline „Professionally-oriented foreign language” was revealed in the study of I.Bloshchynskyi (Bloshchynskyi, 2017). Warm-ups, as an effective way of helping students to begin the English class daily, have been the subject of many scholars' researches, but there are some peculiarities due to different specific purposes of learning English therefore instructors strive to inquire into the issue deeper.

From Chris's point of view (Chris, 2014), warming up activities provide many benefits for both teachers and students, such as, a suitable environment for learning, a springboard into the topic or target language of the lesson. Because they are the first activities of the lesson, the warm-ups set the tone for the next hour, raises students' energy levels, create a positive atmosphere to practice and experiment with the language, get students into "English mode." He is also convinced that to fully get into "English mode," a warm up should last about ten minutes. Such researcher as Lassche (Lassche, 2005:83) defines a warm-up stage to be the initial orientation to the language learning lesson. He claims that warm-ups can enhance students' downstream target-language comprehension and performance in a particular lesson. He identifies the following critical warming-up features for understanding warm-up design: small talk/rapport, goal orientation, topic familiarity, brainstorming, schema development, and visual scaffolding. Another scholar named Hadfield (2000) considers that warm-up has an affective purpose tucked inside the language learning aim, they can form part of the normal language syllabus as grammar, speaking or writing practice and should be integrated into the lesson plan. In addition, Garcia and Martín (2004) mention that the objectives of using warm up activity are a) to activate the students' background knowledge; b) to make them familiar with the topic involved; c) to present, at their request, the terms that will eventually be needed; d) to help them organize their mental lexicons; and e) to motivate them. They are convinced that the instructor has to take into account students' prior knowledge that is what students already know about the topic they are going to be taught [1].

In the Maritime Doctrine of Ukraine for the period until 2035, the system of training and retraining of specialists for the maritime industry of the entire world

community is recognized as the maritime potential of the country and a condition for ensuring the safety of shipping, and the conduct of maritime scientific research on the training and retraining of specialists in the maritime industry is one of the priority directions of national interests of Ukraine in the field of maritime activity [3].

Maritime transport is one of the most dynamic and promising branches of the international economy, where specialists work, whose professional activities are related to the maritime transport system, the operation of sea ports, and the maritime industry. For the optimal strategy of his work, a competent manager of the maritime industry must possess not only professional, but also speech knowledge, skills and abilities.

The concept of "competence" (lat. *competens* - suitable, capable) is still the subject of many discussions, because there are a considerable number of its definitions in the scientific literature.

Experts of the "DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)" project define the concept of competence as the ability to successfully satisfy individual and social needs and perform tasks. Each competence is built on a combination of mutually relevant cognitive attitudes and practical skills, values, emotions, behavioral components, knowledge and skills, all that can be mobilized for active action [5].

Competence is more than just knowledge and skills. The defined concept involves the ability to respond to complex needs by using and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a specific context. For example, the ability to communicate effectively is a competence that can be based on knowledge of the language, practical IT skills and the attitude towards them of those with whom a person communicates [5].

Therefore, competence is defined as a characteristic of a marine profile specialist, which is represented by a complex of his knowledge, experience, skills, and motivation, which allows him to successfully solve professional tasks at sea and on land.

In our opinion, the communicative competence of a maritime industry manager should be understood as a complex of knowledge, experience, skills, motivation, which allows to successfully communicate in English with all subjects involved in the providing shipping services (ships, shipping companies, ports, charterers, ship brokers, port administrations, pilots).

The components of the foreign language communicative competence of maritime specialists include language and foreign language professional communicative competence: the ability to understand foreign speech, combine correctly constructed sentences with each other in order to participate in communication, process, remember and reproduce knowledge, taking into account contextual relevance, analyze and evaluate means of communication. Therefore, an important aspect of a manager's professional competence is the ability to communicate, which, in turn, is expressed in his communicative competence.

The International Maritime Organization recommends that all Maritime English teachers use the IMO Model Course 3.17, which describes the methodology of using the communicative approach and its advantages compared to the traditional one. This

course also offers lesson notes on the use of a communicative approach, features of teaching grammar, vocabulary, phonetics, as well as features of the formation of speaking, reading, writing, and listening skills. As an appendix, the IMO also provides a list of references to the requirements for the formation of foreign language communicative competence of future seafarers according to the STCW convention [4].

Having analyzed the scientific literature on the problem of the formation of foreign language communicative competence of future maritime specialists, we came to the conclusion that this issue is the area of interest of many modern scientists, both home and foreign. The International Maritime Organization is also concerned with this problem and offers methods and approaches, in particular communicative, to solve this issue. That is why the IMO model course 3.17 contains step-by-step instructions for implementing a communicative approach in teaching maritime English to future seafarers [4].

An important direction of professional training of future managers of the maritime industry is to bring it to the requirements of international conventions and standards of higher education in the field of water transport. Thus, the Danube Institute of NU "OMA" – one of the leading higher educational institutions in the maritime industry of Ukraine – trains students who receive fundamental, socio-humanitarian, general economic and comprehensive professional and practical training in the field of maritime and river transport, acquire high-quality knowledge during the entire period of training, which is carried out using modern methods of acquiring knowledge, developing creative abilities, physical and spiritual improvement.

The institute actively cooperates with employers, the result of which is that graduates of the department work as managers and chief specialists at enterprises, firms and organizations of various forms of ownership in the maritime transport sector: shipping, stevedoring, brokerage, surveying, agency and forwarding, transport departments of foreign economic firms and other enterprises related to foreign trade transportation.

In particular, the Institute trains specialists under the educational program of specialty 073 "Management", specialization "Management in the field of sea and river transport", which is focused on the formation and development of professional competences of specialists for the implementation of effective management activities at enterprises of the sea and river industry. According to the program, there is training of specialists for enterprises of the maritime and river industries with practical training and the possibility of internship at enterprises of the maritime complex, taking into account the regional context [2].

This document provides information as for the types, forms and methods of quality control of training, competencies that students should receive during their studies at a higher maritime educational institution. Thus, the mandatory components of the educational program are the cycle of general training, which includes the study

of the educational component “English for professional purposes”, and the cycle of professional and practical training.

The purpose of studying the compulsory educational discipline “English for professional purposes” is the development of higher education students’ English communicative competence in all types of foreign language speech activity (reading, speaking, listening, writing), as well as improving the general skills acquired at the previous stage of education (knowledge of the world, socio-cultural knowledge, intercultural awareness, skills and abilities, “competency of existence”, ability to learn, linguistic and communicative awareness, general phonetic abilities, heuristic skills) and communicative competences (linguistic, lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic).

The subject of the study is the development of foreign language skills in various types of speech activities in the scope of professional subjects and the improvement of already acquired skills in vocabulary and grammar through the implementation of a set of exercises on the use of language structures, the activation of an active dictionary in reading, writing and language use in students of higher education within the scope of topics related to everyday and business activity.

The maritime industry system employs specialists whose professional activities are related to the maritime industry, the maritime transport system, and the operation of sea ports. The training of highly qualified maritime industry management specialists who are able to implement and develop innovative technologies is a strategically important task for Ukraine today.

Therefore, the relevance of the considered problem does not raise doubts, because high-quality professional training of managers will allow the country to become an important part of the global system of goods movement, realize transit potential and provide companies with access to a qualitatively new level of organization of management and supply chains.

Based on the analysis of scientific works, the training of future specialists in the maritime industry is interpreted as a specially organized process of forming the readiness of future specialists in the maritime industry to perform production tasks for fleet operation, vessel traffic management and navigation safety. The study of a foreign language in higher education institutions of the maritime profile is a process of acquiring competencies during purposeful educational-cognitive and foreign-language communicative activity, which determines the effective conduct of professional activity. The study of foreign languages in maritime higher education institutions is an open continuous process of foreign language training, which ensures the effective use of a foreign language during production tasks and a high level of social and communicative readiness for professional communication in a polyethnic environment.

The development of foreign language training of future specialists in the maritime sector was influenced by a number of factors: socio-economic (focus on labor market needs, integration into the international space, scientific and technological

progress); educational (updating legal documents in the field of education, standardization of the content of training, development of methods of forming professionally oriented speech); branch (modernization of the equipment of sea vessels, expansion of production functions of experts of sea branch, internationalization of structure of crew of vessels) [5].

References:

1. KARPUSHYNA, M., BLOSHCHYNSKYI, I., ZHELIASKOV, V., CHYMSHYR, V., KOLMYKOVA, O., TYMOFIEIEVA, O. (2019). Warm-Up as a Means of Fostering Target-Language Performance in a Particular English Class. In: *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 141-159. Available at: <<https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/1373>>
2. Osvitn'o-profesiyna prohrama pidhotovky bakalavra «Menedzhment v haluzi mors'koho ta richkovoho transportu», 2019. Available at: <<https://dinuoma.com.ua/wp-content/uploads/2000/01/oppMen.pdf>>
3. Postanova «Pro zatverdzhennya Mors'koyi doktryny Ukrayiny na period do 2035 roku», 2009. Available at: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-%D0%BF>>
4. Model Course 3.17, 2014. Available at: <https://www.academia.edu/34839973/Model_Course_3.17>
5. The Definition and Selection of Key Competencies. Available at: <<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>
6. KORNEIKO Y., LELISEIENKO A., BETS Y., TURLAK L., CHYZH S., USYK L. *Anthology the Study of Foreign Languages in Institutions of Higher Education*. Sys Rev Pharm 2020;11(8):481-490. Vol 11. Issue 8. Sept 2020. Available at: <<https://www.sysrevpharm.org/articles/anthology-the-study-of-foreign-languages-in-institutions-higher-education.pdf>>

Capitolul III

DEZVOLTAREA SERVICIULUI PSIHOLOGIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE

RELAȚIA DINTRE CAPACITĂȚILE MNEZICE ȘI REUȘITA ȘCOLARĂ LA ELEV²⁰

Angela POTÂNG,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID ID: 0000-0001-9849-8457

Summary: *This article reflects the results of empirical research carried out in an educational context that aims to determine the degree of relationship between the level of the predominant type of students' memory and their school results. The obtained results show a significant correlation between school success and auditory memory, as well as school success and semantic memory. These data reveal the important role that memory plays in the student's learning process.*

Keywords: *auditory memory, visual memory, semantic memory, mnemonic abilities, learning process, students*

Memoria este unul dintre cele mai importante procese cognitive care asigură existența umană, fiind considerată baza adaptării noastre la mediu. Omul solicită memoria în orice moment al vieții, inclusiv în activitatea de învățare. Procesul educațional din instituțiile de învățământ se bazează, în mare parte, pe memorare. Noua informație se suprapune și o completează pe cea studiată anterior. Prin suprapunerea noilor cunoștințe se formează acel suport informațional care ajută elevul să realizeze sarcinile propuse de curricula școlară, să se încadreze în societate, să-și dezvolte diverse interese cognitive și sociale. Astfel, memoria este necesară pentru desfășurarea normală, eficientă a tuturor tipurilor de activități ale persoanelor. Prin memorie omul întipărește, conservă și reutilizează atât experiența proprie, cât și pe cea a întregii omeniri. Necesitatea memoriei pentru viața și activitatea omului reiese din implicarea ei în cunoaștere, învățare, înțelegere, rezolvare de problem și creativitate. Acest proces psihic asigură continuitatea, consistența, stabilitatea și finalitatea vieții psihice a individului, iar fără de memorie viața ar fi practic imposibilă [4]. Memoria este un proces psihic foarte complex, care realizează o serie de acțiuni concrete în activitatea cognitivă a omului:

- înregistrează informația receptată;
- stochează informația dată în depozitul mnezic;
- extrage, la cerere, informația din stoc;
- pune la dispoziția subiectului informația în format potrivit pentru a fi utilizată;
- șterge / lichidează din stocul ei informația ce a devenit inutilă sau cu valoare cognitivă compromisă.

²⁰ 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.

Având un spectru larg de implicare în activitatea cognitivă, memoria are mai multe funcții, dintre care cele mai importante sunt:

- Funcția de acumulare a experienței;
- Funcția de realizare a coerenței actelor și a evenimentelor vieții;
- Funcția de asigurare a identității personale [1].

Aceste funcții sunt caracteristice și procesului de învățare, care reprezintă o activitate cognitivă de asimilare a experienței socioistorice, de obținere a cunoștințelor, de formare a competențelor și atitudinilor față de viață, care stau la baza formării personalității. Altfel spus, învățarea este procesul de gestionare a activității cognitive a elevilor de către profesor pentru a stăpâni experiența socială dezvoltată de generațiile anterioare. Așa dar, memoria este direct implicată în procesul de învățare și asigură obținerea reușitei școlare la elevi. Unii autori, însă, consideră că legătura dintre memorie și reușita școlară este hiperbolizată, dat fiind faptul că una este prin excelență reproductivă (memoria), iar alta prin excelență productivă, constructivă și anticipativă. M. Zlate (2004) susține că în realitate nu este chiar așa - memoria și inteligența sunt codependente, ele se ajută și se sprijină reciproc [4].

Pornind de la aceste considerente teoretice, ne-am propus ca **scop de cercetare** identificarea corelației dintre nivelul tipului de memorie predominant la elevi și reușita școlară.

Obiectivele cercetării:

- Analiza studiilor realizate în domeniul psihologiei cognitive, care vizează raportul dintre memorie și procesul de învățare;
- Identificarea tipului de memorie predominant la elevi;
- Determinarea relației dintre capacitățile mnemonice/tipul de memorie predominant și rezultatele școlare;
- Elaborarea recomandărilor privind dezvoltarea memoriei la elevi.

Metodele de cercetare:

- 1) Testul „Metodica de studiere a memoriei vizuale de cuvinte” (adaptat de L. Savca), care măsoară memoria vizuală pe 3 niveluri: mai jos de mediu, mediu, mai sus de mediu.
- 2) Testul „Tehnica de cercetare a memoriei auditive de cuvinte” (adaptat de L. Savca), care identifică nivelul memoriei auditive: inferior, mediu și superior [3].
- 3) Testul „Tehnica de studiere a memoriei semantice” (elaborat de L.S.Vîgotski și A.R.Luna), care stabilește nivelul de memorie: scăzut, mediu și ridicat.

Eșantionul cuprinde 57 de subiecți, dintre care: 31 de elevi de clasa a 9 cu vârsta de 15-16 ani și 26 de elevi de clasa a 12 cu vârsta de 18-19 ani.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor privind nivelul memoriei la elevi

Rezultatele testării memoriei auditive atestă că 36% din elevi prezintă un nivel mediu al memoriei auditive, 34% au un nivel inferior al memoriei auditive și 30% au obținut nivelul superior. Elevii cu nivel superior al memoriei auditive percep mai bine informația prin intermediul analizatorului auditiv. Spre exemplu, pentru a învăța

pentru examen/testare, ei pot ruga colegul să-i povestească tema, citesc cu voce tare sau ascultă materialul audio.

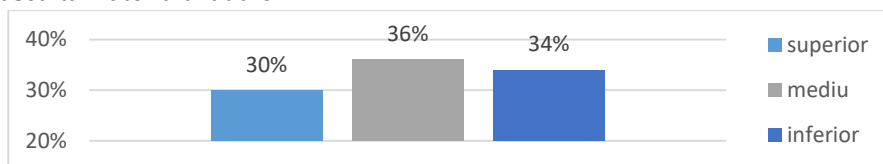


Figura 1. Rezultate privind memoria auditivă la elevi

Rezultatele testării memoriei vizuale relevă că 45% din elevi au o memorie vizuală mai jos de mediu, 33% - nivel mediu și 23% - mai sus de mediu. Pentru elevii care posedă un nivel înalt al memoriei vizuale, este mai simplu și mai eficient să memoreze informația prin intermediul analizatorului vizual. Astfel, ei preferă să citească suporturile informaționale, să vadă concret grafice, tablouri, să privească filmulețe didactice.

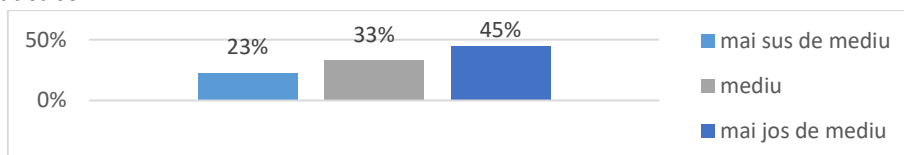


Figura 2. Rezultate privind memoria vizuală la elevi

Rezultatele testării memoriei semantice au identificat că 96% din elevi au un nivel ridicat al memoriei semantice, iar 4% au nivel mediu. Memoria semantică ține de stabilirea unei relații logice în volumul informational care se memorează. Pentru a-și aminti o informație, o formulă, o regulă etc., elevii cu nivelul ridicat al memoriei semantice au nevoie să vadă un semn, un desen, o imagine sau un cuvânt pe care l-a asociat cu ceea ce trebuie memorat. La asemenea elevi materialul este structurat în scheme, tabele, informația este codată în semne și simboluri.

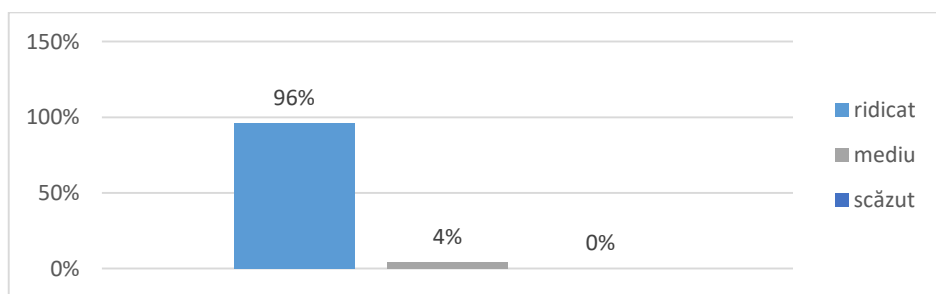


Figura 3. Rezultate privind memoria semantică la elevi

Pentru variabila *reușita școlară* am utilizat notele drept unitate de măsură. Astfel, 44% dintre elevi au o medie cuprinsă între 9 și 8; 33% au o medie cuprinsă între 10 și 9; 15,7% dintre elevi au o medie cuprinsă între 8 și 7; 5,3% dintre ei au o medie între 7 și 6, iar 2 % au o medie între 6 și 5.

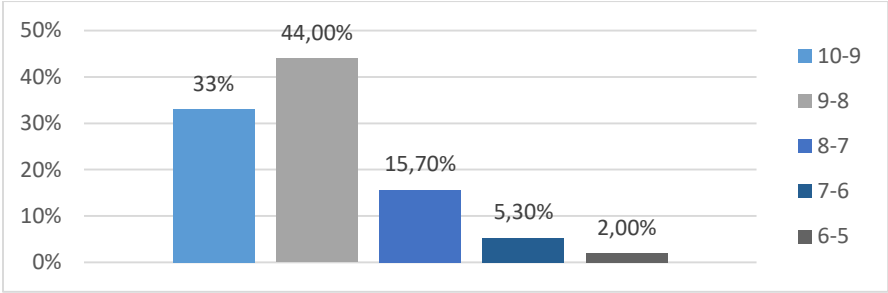


Figura 4. *Reușita școlară prezentată prin note*

În cercetarea data am fost interesați să determinăm dacă există corelație între reușita școlară și tipul de memoriei predominante la elevi. Luând în considerare că au fost cercetate 3 tipuri de memorie și reușita școlară la un eșantion de subiecți am aplicat metoda corelațională Bravais-Pearson, pentru a determina coeficientul de corelație dintre variabilele implicate în cercetare.

Tabelul 1. *Coeficientul de corelație între reușita școlară și tipul de memorie predominant*

		Memoria semantică	Memoria auditivă	Memoria vizuală
Reușita școlară	Coeficientul de corelație	$r = 0,284^*$	$r = 0,361^{**}$	$r = 0,134$
	Pragul de semnificație	$p = 0,032$	$p = 0,006$	$p = 0,321$

Din tabelul de mai sus se evidențiază că există corelație semnificativă dintre memoria semantică și reușita școlară; există o corelație semnificativă dintre memoria auditivă și reușita școlară; nu există corelație semnificativă dintre memoria vizuală și reușita școlară. A fost neașteptat rezultatul privind lipsa corelației dintre memoria vizuală și reușita școlară. Presupunem că aceste rezultate se datorează unor caracteristici ale progresului tehnologic și a tendinței adolescenților. În rândul adolescenților, viața fără căști este imposibil de imaginat. În ultimii ani, în rândul populației s-au dezvoltat audio cărțile. Elevii în drum spre școală sau spre alte activități conectează căștile și ascultă podcasturi, când practică sportul ascultă muzica, când merg în transport, de asemenea, își conectează căștile, nemaivorbind de convorbirile la telefon, care au înlocuit contactul fizic. Învățământul online, de asemenea, și-a adus aportul la dezvoltarea memoriei auditive, elevii conectau lecția prin intermediul căștilor, paralel făcând alte activități, fapt ce a contribuit la asimilarea mai eficientă a materialului predat prin intermediul memoriei auditive.

Reușita școlară corelează semnificativ cu memoria semantică, care este în strânsă legătură cu gândirea logică. Memoria semantică oferă posibilitatea stabilirii unor legături de conlucrare dintre materialul nou și cel asimilat anterior, se bazează

pe înțelegere și pe operațiile gândirii. Ea asigură realizarea unei activități autentice și dispune de mari posibilități operaționale și de transfer în cele mai diverse situații. Memoria semantică corelează pozitiv cu reușita școlară, dat fiind faptul că reunește într-un tot întreg conținutul logic al materialului, numărul repetărilor este mai mic, informația semantică se reține de 25 ori mai bine decât cuvintele memorate izolat. Memoria semantică oferă cunoștințe despre lume și despre sine, care-i permit subiectului să se orienteze și să se descurce în viață.

Este important ca în procesul de învățare să se țină cont de factorii care pot influența procesele de memorare la elevi, cum ar fi:

- *natura materialului*: intuitiv-obiectual sau abstract, descriptiv sau explicativ rațional, semnificativ sau lipsit de sens logic pentru subiect;
- *organizarea materialului*: structurat logic și neorganizat, nestructurat;
- *volumul materialului*: mare, moderat, mic;
- *gradul de familiaritate*: foarte familiar, mediu familiar, nefamiliar;
- *modul de prezentare a materialului*: simultan, secvențial, serial;
- *timpul de prezentare a materialului*: numărul de prezentări ale unuia și aceluiași material, intervalele dintre prezentări;
- *situația de prezentare*: de percepție și recepție pasivă sau activă a subiectului;
- *locul ocupat de material în structura activității subiectului*: de scop, de condiție, de mijloc pentru atingerea scopului;
- *ambianța în care se prezintă materialul*: stimulatoare, inhibitoare sau indiferentă;
- *factori care țin de subiect*: experiența anterioară, motivația, starea generală funcțională (odihnă, oboseală, boală, sănătate), particularitățile tipului de activitate nervoasă superioară (labilitatea, inerția, forța sistemului nervos) [2],

În concluzie, se insistă pe relația semnificativă dintre tipul de memorie predominant și reușita școlară la elevi. În contextul modului actual de viață, memoria auditivă este utilizată frecvent de către elevi pentru asimilarea informației, fiind solicitată o perioadă mare pe parcursul zilei (ascultarea lecțiilor online, audierea muzicii, a filmelor etc.), acest lucru explică relația semnificativă dintre reușita școlară și memoria auditivă.

Referințe bibliografice:

1. COSMOVICI A. *Psihologia generală*. Iași: Editura Polirom, 2005, p.256.
2. RACU J., TARNOVSCI A. *Psihologia proceselor cognitive: (Ciclul 1, licență): Note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2017.
3. SAVCA L. *Psihologie*. Chișinău: Editura Lumina, 2005, p.192.
4. ZLATE M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Editura Polirom, 2004, p. 528.

PREVENTIVE WORK OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE MODERN SCHOOL ENVIRONMENT

Viktoriia BEREZOVSKA,

*candidate of historical sciences, associate professor,
Institute of the National University „Odessa Maritime Academy”,
Izmail, Ukraine*

ORCID: 0000-0002-9854-7594

Abstract: *The psychological department plays a very important role in the formation of a modern personality, a Ukrainian citizen. A modern schoolboy, who in the future may become a student of higher education, must be motivated, interested and mentally stable. Without the support of the state at the legislative level, this would be impossible. That is why a psychological department was created and operates in the education system of our country, which provides a timely and systematic study of the psychophysical development of students, the motives of their behavior and activity, taking into account age, intellectual, physical, gender and other individual characteristics, contributes to the creation of conditions for the implementation of educational and upbringing tasks of educational institutions.*

Key words: *psychological prevention, psychological support, psychological training, psycho-corrective, frustrating situations.*

The purpose of the activity of the psychological service is to promote the creation of conditions for the social and intellectual development of education seekers, mental health protection, providing psychological and socio-pedagogical support to all participants of the educational process in accordance with the goals and objectives of the education system.

Psychological support of the educational process in educational institutions is provided by practical psychologists. A practical psychologist participates in educational activities aimed at ensuring the comprehensive development of education seekers as individuals and the highest value of society, their talents, intellectual, creative and physical abilities, the formation of values and competencies necessary for successful self-realization, the education of responsible citizens who are capable of conscious social choosing and directing one's activities for the benefit of other people and society.

The 21st century demonstrates a general trend of deterioration in the health of the population of Ukraine as a whole, and of children and youth in particular. The analysis of statistical data and the results of a number of studies indicate that the age of teenagers who start smoking, using alcohol, and narcotic substances is decreasing. World experience shows that the most effective prevention of diseases and injuries is based on the formation of life skills in children and adolescents.

Psychological a purposeful systematic joint work not only of educational psychologists, but also of teachers and educators. It is aimed at: prevention of possible socio-psychological and psychological problems among students of different classes; creation of a favorable emotional and psychological climate in the teaching and student

teams, establishment of school rules based on respect for the honor and dignity of all its citizens; identification of children at risk group (on various grounds).

Psycho-prophylactic diagnosis is carried out in the form of an express examination of all school children using the method of expert evaluations in order to identify children of risk groups (on social-psychological and intellectual grounds) and conclude on the need for further psycho-corrective work with them.

Systematic work to prevent possible personality development problems of all school students is carried out by a psychologist in the form of regular psychological trainings, differentiated by problems and the age of students, or psychology lessons, the content of which includes knowledge, skills and procedures in working with typical psychological problems of students of a certain age. An educational psychologist should also be ready to methodically ensure the inclusion of this subject in the content of other school subjects.

Psycho-prophylactic work is carried out mainly by teachers, parents and other adults who influence the formation of personalities of adolescence and young adulthood. But at the same time, the psychologist helps class teachers to predict and warn of mutually negative effects of one group of students on others.

In recent years, much attention has been paid to the early prevention of deviations in the development of a child's personality. This is based on the fact that childhood is the period in which the foundation of personality, moral and ethical standards, behavior and normative activity are formed. The child's nervous system is extremely plastic and capable of change; in this period, he has increased suggestibility, is dependent on an adult, and his parents and teachers are his main authorities.

In accordance with clause 1.1. Regulations on the psychological department of the education system of Ukraine, "the main goal of the psychological service is to protect the psychological health and social well-being of all participants in the pedagogical process." "The main tasks of the psychological service of the education system of Ukraine are: prevention and correction of deviations in the intellectual and psychophysical development of pupils and students" (clause 2.1. Regulations). Indeed, working in one or another educational institution, a practical psychologist has access to a large number of children for a long time, so there are significant opportunities to influence the social and emotional development of students. A psychologist who works outside an educational institution, for example, in a counseling center, usually meets with those children who already have certain psychological problems [1].

A practical educational psychologist works with mentally healthy children and adolescents, providing them with psychological support in difficult life situations, such as an age-related normative crisis, adaptation and examination stress, interpersonal conflicts, frustrating situations, in case of deviant behavior, etc. And this indicates that the use of such cases of psychological assistance as psychotherapy and psychopharmacology for this category of persons is inappropriate. Psychotherapists and psychiatrists treat certain mental disorders. A practical psychologist does not treat, but accompanies the development and learning of school-age children.

The main goal of the psychological service of education is to preserve and strengthen the psychological and mental health of children and adolescents. Achieving the set goal will be facilitated by a system of preventive measures aimed at prevention and timely detection of various problems: disorders of neuropsychological and psychosomatic health, social-psychological conflicts, disharmonious personality development, and difficulties in learning, upbringing, work, and communication, which have psychological prerequisites.

Considering prevention as one of the important areas of work of a practical educational psychologist, scientists define its role in the system of psychological services in different ways. There are two approaches to the preventive work of a practical psychologist. Proponents of the first consider prevention as one of the activities of a practical psychologist of an educational institution. Thus, according to I. Dubrovina: "Psychoprophylaxis is a special activity of a practical psychologist aimed at preserving, strengthening and developing psychological health at all stages of school childhood" [2].

Proponents of the second approach consider psychoprophylaxis to be a system-creating element of the activity of a practical psychologist. According to V. Pakhalyan, "Psychological prevention is a system of work that ensures the prevention of possible difficulties in the child's mental development, in the formation of his personality, as well as the timely creation of psychological conditions safe for such development, which would preserve and strengthen mental health children at all stages of school childhood" [3].

The definition of the concept of "psychological support" proposed by M. Bityanova is interesting: "Psychological support is a system of professional activity of a practical psychologist, aimed at creating social and psychological conditions for successful learning and psychological development of a child in a situation of school interaction." As part of this activity, three mandatory interrelated components can be identified:

- systematic monitoring of the psychological and pedagogical status of the child and the dynamics of his psychological development during the learning process;
- creation of social and psychological conditions for the development of students' personalities and their successful learning;
- creation of special social and psychological conditions for providing assistance to children who have problems in psychological development and education [4].

There are three stages in preventive activities: primary, secondary and tertiary. A. Bandura's theory of social learning is used to carry out primary prevention measures. The main concepts of this theory are the concepts of social modeling, social reinforcement, and self-efficacy. A. Bandura believed that the goal of the educator is the need to form a new model of behavior in the child. At the same time, only traditional forms of educational influence, such as persuasion, rewards or punishment, can be used to achieve this goal. A fundamentally different system of behavior of the educator himself is necessary. Children, observing the behavior of a person important to them,

on an unconscious level adopt his feelings and thoughts, and then the entire line of behavior. Thus, the experimental studies conducted by A. Bandura proved the main propositions of the theory of social learning. Soon Bandura's propositions were recognized as true propositions throughout the scientific world [5].

A psychologist works with children who have minor emotional, behavioral and learning disorders and cares about the mental health and mental resources of almost all children. At this level, the psychologist's focus is on all children, both "safe" and those with problems (10 out of 10 children).

The task of secondary psychoprophylaxis is to prevent the consequences of abnormal development from growing to the level of pathology (secondary prevention is close to the psychological and pedagogical tasks of education and personality correction). Many teenagers are characterized by a tendency to illusory and compensatory actions, self-centered pranks.

Behavior change is a process, not a one-time event. Different teenagers have different degrees of readiness for change and need different approaches. D. Prohaska and K. Diklement cite five stages of behavior change: premeditation, comprehension, decision-making, action (activity), support (maintenance) of a new form of behavior [6].

It is aimed at the so-called risk group, that is, at those children who have already started problems. "Secondary" prevention involves early detection of learning and behavioral difficulties in children. Her main task is to overcome these difficulties before children become socially or emotionally unmanageable. Here, the psychologist no longer works with all children, but with approximately 3 out of 10.

Tertiary prevention - the stage of treatment and correction of the situation (rehabilitation, support). A psychologist should contribute to the optimization of an individual's relationship with others and the creation of conditions for the deployment of "essential forces", even if a person has made a mistake, committed a crime or is a criminal. Preventive and rehabilitation work uses a complex of methods aimed at changing not only the behavior of the individual, but also the state of the social environment and the formation of a positive social field around the person.

The psychologist's attention is focused on children with learning or behavioral problems. Its main task is to correct or overcome serious psychological difficulties and problems. A psychologist works with individual students (approximately 1 in 10) who are referred to him for special training.

It is the primary prevention (its timeliness, completeness and permanence) that is the most important type of preventive measures in the institution of prevention of deviations in children and adolescents.

The content of psychoprophylaxis work includes the following stages:

1. A psychologist implements developmental programs for children of different age groups, taking into account the tasks of each stage.

Programs are implemented in educational and upbringing work with children of all groups mainly by educators, teachers and parents. The main task of these programs is to enable all students, without exception, to test themselves in various

fields of knowledge and practical activities in order to determine and develop their interests, inclinations and abilities.

2. The psychologist identifies such psychological features of the child that may later lead to certain complications or deviations in his intellectual or personal development.

This is, first of all, the development of means of prevention of various types of mental derivation (social, sensory, emotional, motor and other), organic disorders (minimal brain dysfunctions), psychogenic disorders.

3. A psychologist monitors compliance in a school or other educational institution with the psychological conditions of education and upbringing, which are necessary for normal mental development and personality formation at each age stage.

This is the prevention of the psychological burden of children associated with many hours of being in the team, with the tension that arises in some students due to insecurity, low self-esteem, increased anxiety, insufficient educational motivation; this is also the prevention of "exam stress", conflicts in the team, etc.

4. The psychologist warns of possible complications in the psychological development and personality formation of children in connection with the transition to the next age level. Conducts prevention of school adaptation during the transition from preschool to school childhood, from primary school to secondary school, from secondary school to senior specialized school.

5. The psychologist conducts work on preparing children, adolescents and youth for life self-determination, for gradual awareness of those areas of life, activities, professions that are interesting to them and in which they would like to realize their abilities and knowledge.

At the time of graduation, under the condition of a normal development process, each graduate should be psychologically ready for a new life outside of school, for self-determination. This involves the acquisition of a personal and psychosexual identity, the definition of life goals, the choice of a future profession, a sufficient level of development of value ideas, emotional and volitional sphere, independence and responsibility.

References:

1. Regulations on the psychological service of the education system of Ukraine Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text>
2. DUBROVYNA Y.V. (ed.). Rukovodstvo praktycheskoho psykholoha: Psykholohycheskye prohrammy razvytyia v podrostkovom y starshem shkolnom vozraste: [uch. pos.]. - 3-e yzd., stereotype. M.: YTs "Akademyia", 1998. 128 s.
3. PAKHALYAN V.E. *Group psychological training: training. manual* / V.E. Pahalyan - St. Petersburg: Peter, 2006. 224 p.
5. BITYANOVA M.R. *Psychologist in the school: content of activity and technology* / M.R. Bityanova. - K.: Hlavnik, 2007. 160 p.
6. BANDURA A. *Theory of social learning*. St. Petersburg: Eurasia, 2000. 320p.

7. PROCHASKA J., DICLEMENTE C. *Transgeoretic model of change*. Available: <https://ua.sainte-anastasiu.org/articles/psicologia/el-modelo-transterico-del-cambio-de-prochaska-y-diclemente.html>

CARACTERISTICILE AGRESIVITĂȚII VERBALE LA ADOLESCENȚI²¹

Iulia RACU,

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

Mirela STANCIU,

doctorandă, Școală Doctorală de Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0001-9569-6183

Abstract: *The article describes the results of experimental research of verbal aggressiveness at contemporaneous adolescents. As results we established that 27,90% of adolescents have a high level of verbal aggressiveness. Also, we can underline that boys comparing to girls are characterized by a higher level of verbal aggressiveness. At the same time 14-15 years' adolescents and 16-17 years' adolescents manifests a higher level of verbal aggressiveness than 18-19 years' adolescents.*

Keywords: *aggressivness, verbal aggression, gender, age, adolescence.*

Adolescența înglobează multiple și complexe transformări biologice, psihologice și sociale [1, 2, 4, 5, 6, 7]. A. Birch investigând adolescența consemnează că există câteva explicații cu referire la aceasta. O accepțiune prezintă adolescența ca o etapă plină de agitație și revoltă, stres și frământări și acumulare de presiune, toate fiind condiționate de schimbările biologice, cognitive, emoționale și sociale. O altă abordare a adolescenței, o caracterizează prin exact aceleași trăiri și emoții, doar că factorii determinanți ai acestor particularități sunt: tendința spre independență, sensibilitatea față de aprecierile celorlalți și confuzia de rol [apud 3].

Schimbările de maximă complexitate din adolescență generează noi comportamente și modalități de comunicare și relaționare cu cei din jur. Un comportament întâlnit frecvent în adolescență este agresivitatea. Agresivitatea poate lua în adolescență diverse forme. O formă de agresivitate specifică adolescenței este agresivitatea verbală. Agresivitatea verbală reprezintă exprimarea verbală a trăirilor negative față de alții. Adolescenți exprimă agresivitatea verbală prin stilul de argumentare în tipete, strigăte, cât și în conținutul verbal al amenințărilor, blestemelor și hipercriticismului [3, 4, 6].

²¹ Articolul este 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 concordanță cu cele expuse, ne propunem să investigăm agresivitatea verbală la adolescenții contemporani. Pentru a studia agresivitatea verbală la adolescenți am selectat un eșantion de 269 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani (adolescenți: 143, adolescente: 126). Pe întregul lot de adolescenți am administrat *Inventarul ostilității* de A. Buss și A. Darkee.

Inițial, am investigat agresivitatea verbală la toți adolescenții ce au format lotul experimental. Frecvențele adolescenților pentru nivelurile agresivității verbale sunt ilustrate în Figura 1:

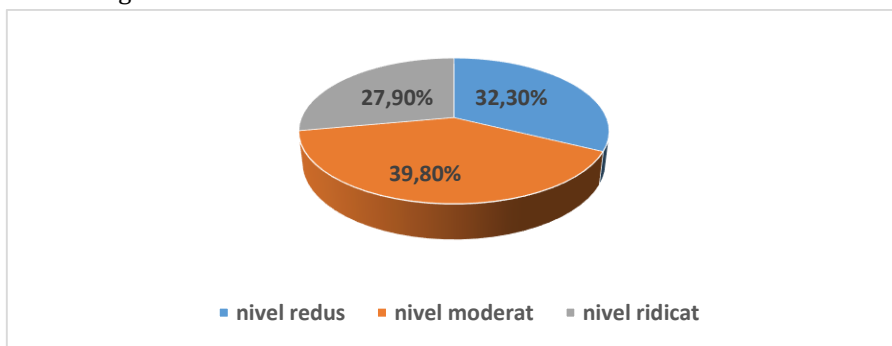


Figura 1. Frecvențele pentru variabila agresivitate verbală la adolescenții supuși experimentului.

Adolescenții prezintă frecvențe diferite pentru cele trei niveluri ale agresivității verbale: 32,30% din adolescenți manifestă nivel redus de agresivitate verbală. Acești adolescenți manifestă echilibru și calmitate în relațiile pe care le stabilesc cu cei din jur: colegii, cadrele didactice și părinții. Relațiile lor cu cei din jur sunt pozitive și armonioase și se bazează pe încredere și colaborare.

Cei mai mulți din adolescenți (39,80%) demonstrează nivel moderat de agresivitate verbală. Adolescenții cu nivel moderat de agresivitate verbală se caracterizează prin: irascibilitate, impulsivitate, nerăbdare, conflictualitate în comunicare și în relațiile cu cei din jur. Deseori, ei se ceartă, țipă la semenii și părinți, totodată, evidențiem la ei și o atitudine negativă și critică față de cei din jur.

Un număr destul de mare din adolescenți (27,90%) dau dovadă de nivel ridicat de agresivitate verbală. În comunicarea cu ceilalți (semeni, cadre didactice și părinți) ei demonstrează reacții nestăpânite, nervoase și violente, precum și, dau dovadă de irascibilitate și atitudine critică. De cele mai multe ori, în relațiile cu ceilalți ei folosesc înjurăturile, critica, amenințările și ofensele. În plus, vom menționa că relațiile pe care acești adolescenți le stabilesc cu cei din jur sunt lipsite de armonie fiind dezagreabile.

În continuare, am investigat în ce mod dimensiunea gen influențează manifestarea agresivității verbale la adolescenți. Frecvențele adolescenților și adolescentelor pentru nivelurile agresivității verbale sunt prezentate în Figura 2:

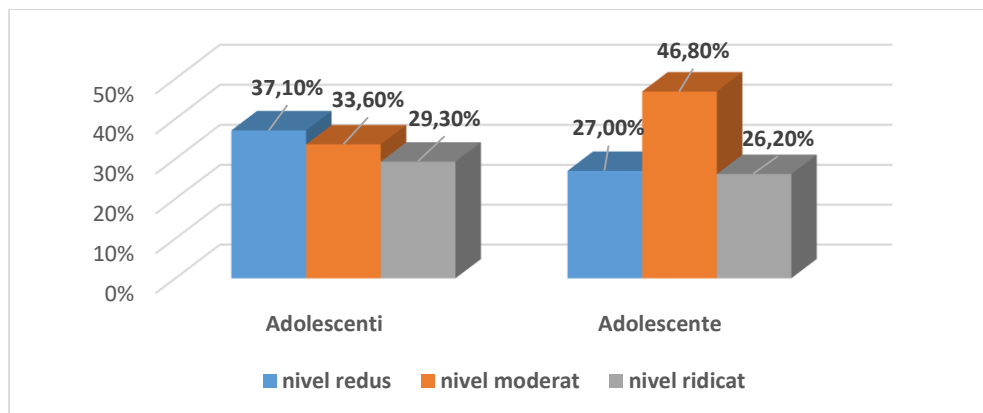


Figura 2. Frecvențele pentru variabila agresivitate verbală la adolescenți și adolescentele supuși experimentului

Adolescenții și adolescentele din lotul experimental au frecvențe distincte pentru cele trei niveluri ale agresivității verbale. Astfel, observăm frecvențe în descreștere odată cu creșterea nivelului de agresivitate verbală: la cei mai mulți din adolescenți (37,10%) atestăm nivel redus de agresivitate verbală, la 33,60% din adolescenți atestăm nivel moderat de agresivitate verbală și la 29,30% din ei evidențiem nivel ridicat de agresivitate verbală.

La adolescente tabloul de rezultate este diferit: frecvențele adolescentelor pentru nivelul redus și ridicat de agresivitate verbală sunt apropiate (27% și 26,20%). 46,80% din adolescente manifestă nivel ridicat de agresivitate verbală.

Comparând frecvențele, vom menționa că: nivelul redus de agresivitate verbală prevalează la adolescenți (37,10%) spre deosebire de adolescente (27%). Nivelul moderat de agresivitate verbală îl întâlnim în frecvență mai mare la adolescente (46,80%), în timp ce doar 33,60% din adolescenți prezintă acest nivel de agresivitate verbală. Ca și în cazul nivelului redus de agresivitate verbală, adolescenții au o frecvență mai mare (29,30%) comparativ cu adolescentele (26,20%).

Pe lângă studiul agresivității verbale în funcție de dimensiunea gen, am urmărit și modul de manifestare al agresivității verbale la adolescenții de diferită vârstă. Frecvențele adolescenților de 14-15 ani (90 de adolescenți), adolescenților de 16-17 ani (90 de adolescenți) și adolescenților de 18-19 ani (89 de adolescenți) pot fi vizualizate în Figura 3.

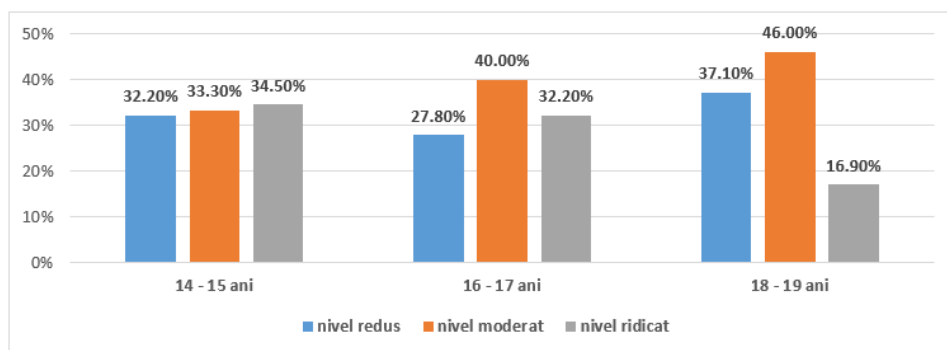


Figura 3. Frecvențele pentru variabila agresivitate verbală la adolescenții de 14-15 ani, adolescenții de 16-17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani supuși experimentului.

La adolescenții de 14-15 ani frecvențele pentru nivelurile agresivității verbale se repartizează: 32,30% din adolescenți au nivel redus de agresivitate verbală, 33,30% din adolescenți manifestă nivel moderat de agresivitate și cei mai mulți din adolescenți (34,50%) se caracterizează prin nivel ridicat de agresivitate verbală.

În cazul adolescenților de 16-17 ani, observăm că: 27,80% din adolescenți prezintă nivel redus de agresivitate verbală, 40% din adolescenți se caracterizează prin nivel moderat de agresivitate verbală și la 32,20% din adolescenți identificăm nivel ridicat de agresivitate verbală.

În rândul, adolescenților de 18-19 ani: 37,10% din adolescenți dau dovadă de nivel redus de agresivitate verbală, pentru 46% din adolescenți este caracteristic nivelul moderat de agresivitate verbală, în timp ce la 16,90% din adolescenți întâlnim nivel ridicat de agresivitate verbală.

Analiza comparativă a frecvențelor pentru nivelurile agresivității verbale ne permite să consemnăm: nivelul redus de agresivitate verbală are cele mai înalte frecvențe la adolescenții de 18-19 ani (37,10%) și adolescenții de 14-15 ani (32,20%), iar la adolescenții de 16-17 ani frecvența este de 27,80%. Frecvențele pentru nivelul moderat de agresivitate verbală crește odată cu vârstă: 33,33% din adolescenții de 14-15 ani, 40% din adolescenții de 16-17 ani și 46% din adolescenții de 18-19 ani prezintă acest nivel. O tendință inversă se înregistrează pentru nivelul ridicat de agresivitate verbală: cei mai mulți adolescenți cu acest nivel sunt cei cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani (34,50%), fiind urmați de adolescenții de 16-17 ani (32,20%) și cei de 18-19 ani (16,90%)

Studiul statistic al rezultatelor adolescenților pentru agresivitatea verbală după testul T-Student ne permite să evidențiem diferențe între rezultatele adolescenților de 14-15 ani ($M=2,03$) și rezultatele adolescenților de 18-19 ani ($M=1,79$) ($T=2,024$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari la adolescenții de 14-15 ani. Vom afirma că adolescenții de 14-15 ani dau dovadă de o agresivitate verbală mai accentuată. Totodată, atestăm diferențe statistic semnificative pentru agresivitatea verbală între rezultatele adolescenților de 16-17 ani ($M=2,04$) și rezultatele adolescenților de 18-19 ani

($M=1,79$) ($T=2,216$, $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari la adolescenții de 16-17 ani. Adolescenții de 16-17 ani prezintă agresivitate verbală mai accentuată. Evidențiem că, adolescenții de 14-15 ani și cei de 16-17 ani manifestă agresivitate verbală mai ridicată. Vom explica aceste constatări prin faptul că, începutul și mijlocul adolescenței sunt marcate de menținerea unor stări de agitație, impulsivitate, momente frecvente de iritabilitate, exprimate în comunicare și în relațiile cu cei din jur, toate datorate schimbărilor de vârstă.

În concluzie, vom menționa că 27,90% din adolescenți au nivel ridicat de agresivitate verbală. Dimensiunea gen pune în lumină că nivelul ridicat de agresivitate verbală prevelază la adolescenți comparativ cu adolescentele. Conform dimensiunii de vârstă agresivitatea verbală ridicată este specifică adolescenților de 14-15 ani și cei de 16-17 ani.

Referințe bibliografice:

1. BADEA E. *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului*. București: Editura Tehnică, 1997. 205 p. ISBN 9733108987.
2. CREȚU T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Editura Polirom, 2016. 392 p. ISBN 9789734660087.
3. GOLU F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Editura Universitară, 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.
4. PAPALIA D., WENDKOS OLDS S., DUSKIN FELDMAN R. *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei, 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0.
5. PÂNIȘOARA G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2016. 308 p. ISBN 9789734660162.
6. VERZA E., VERZA F. E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Pro Umanitate, 2000. 310 p. ISBN 973-99734-4-4.
7. VERZA E., VERZA F. E. *Psihologia copilului*. București: Editura TREI, 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АДАПТАЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ²²

Жанна РАКУ,

доктор хабилитат психологии, профессор,
Молдавский Государственный Университет

ORCID ID: 0000-0002-1775-6344

Abstract: This article presents the problematic of anxiety and adjustment at little school pupils. The results of the research put into evidence that 8% of little school children have a high level of anxiety, for 3 pupils are characteristic school maladjustment. Also we established an

²² Articolul este 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.

interrelation between anxiety and school adjustment. For a better school adjustment, it is necessary to identify anxiety at school children and include them in anxiety diminishing activities.

Keywords: *anxiety, adjustment, little school children.*

Проблема тревожности занимает особое место в процессе адаптации ребенка в образовательном пространстве. Данной тематике посвящено многочисленные исследования в области психологии и в смежных науках [2, 3, 6, 16]. Изучение тревожности на разных этапах обучения в школе является важным как в теоретическом аспекте, так в практическом формате [12]. В указанном контексте необходима систематическая диагностика уровней тревожности и адаптации школьников для своевременного выявления факторов риска в учебном процессе: их неуспеваемости, эмоционального неблагополучия, личностной деформации и т.д. Отметим, что тревожность, по мнению большинства исследователей и практических психологов, является причиной, а также лежит в основе целого ряда психологических трудностей школьного обучения, многих нарушений развития и дезадаптации [4, 9].

Изучением школьной тревожности занимались такие психологи как И. В. Дубровина, А. М. Прихожан и другие [7, 12]. Так, авторы выделили основные причины, по которым возникает тревожность в период обучения, она может быть вызвана обстановкой дома или в школе, а также социальным окружением ребенка. Вместе с тем, к ним относятся смена учебного коллектива, неблагоприятные отношения со сверстниками, либо особенности взаимодействия с учителем, учебные перегрузки, неадекватные требования со стороны родителей. Однако подчеркнем, что, выявляя причины появления и формы проявления тревожности, специалисты ставят акцент на определении способов ее предупреждения и разработки программ коррекции. Поскольку количество тревожных детей не снижается, а увеличивается, то данная тематика должна быть в центре внимания педагогов, психологов и менеджеров образования. И. В. Дубровина отмечает, что тревожного школьника характеризуют неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость, повышенное беспокойство, дезадаптация и т.д. [7]. В целом, повышенный уровень тревожности – это субъективное проявление неблагополучия личности ребенка.

Причины тревожности в современной науке широко дискутируются, в настоящее время преобладают теории, согласно которым тревожность, с одной стороны имеет природную основу, а с другой – складывается прижизненно под воздействием социальных и личностных факторов [12].

В педагогической, возрастной и психологии развития, младший школьный возраст занимает особое место. Это связано с тем, что в этот период ребенком активно осваивается учебная деятельность, а также формируются такие основные психологические новообразования: произвольность психических функций, самоконтроль, рефлексия и внутренний план действий,

обеспечивающий регуляцию поступков. Другими приобретениями младшего школьника являются основы нравственного поведения и усвоение моральных норм и правил социального поведения, которые обеспечивают истоки формирования общественной направленности личности [5, 11].

Адаптационные механизмы личности являются ключевыми в разных жизненных, и особенно новых, непривычных ситуациях, поскольку они обуславливают адекватность ее реагирования и поведения. Они во многом обусловлены индивидуально-психологическими особенностями человека, а также его взаимоотношениями с окружающими людьми. Адаптивность является одним из важнейших личностных образований, которое систематически и широко изучается в психологической науке. Особое внимание уделяется исследованию взаимосвязи тревожности и уровня адаптации в младшем школьном возрасте, потому что именно эти образования в первую очередь обеспечивают успешность процесса обучения ребенка. Проблема адаптации к школе широко изучалась такими авторами как А. А. Налчаджян, О. Г. Харкевич, А. Г. Хрипкова, Г. А. Цукерман, К. А. Шкуричева и другие [8, 10, 14, 16, 17, 18]. Так, исследователи рассматривают особенности влияния школьной адаптации на эффективность учебной деятельности. Как уже отмечалось выше тревожность в значительной степени определяет адаптацию личности ребенка, и наоборот, указанные образования являются регуляторами его поведения и освоения учебной деятельности.

Несмотря на широкое исследование данной тематики, она по-прежнему остается актуальной в научном плане. Например, изучаются особенности развития тревожности и ее связи с адаптацией в школе. В рамках нашего исследования выявлялась специфика взаимосвязи тревожности и уровня адаптации учащихся в начальной школе. В констатирующих опытах приняли участие 100 младших школьников в возрасте от 8 - 10 лет образовательных учреждений г. Кишинева. В исследовании были использованы следующие методы: тест школьной тревожности Филлипса и Анкета Н. Г. Лускановой для оценки уровня школьной мотивации, которая позволяет оценить адаптацию младшего школьника [1]. Так, нами было высказано предположение, что высокому уровню тревожности соответствует низкая адаптация младшего школьника.

В продолжение кратко представим использованные методики. В своих работах А.Филиппс высказал идею о том, что для нормальной социализации, продуктивной адаптации и формирования адекватных личностных конструктов у ребёнка важно вовремя снижать общую и школьную тревожность [13]. Методика, разработанная автором, позволяет оценить общий уровень тревожности испытуемого, а также определённые тревожные синдромы школьной тревожности, которые указывают на конкретные проблемы в школе. Например, проявление высокой тревожности может принимать различные формы и тест позволяет выявить следующие факторы: преобладающий

эмоциональный фон ученика; неумение выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; беспокойство, связанное с необходимостью участия в общественной жизни школы; различные страхи (страх наказания, боязнь при проверке знаний, боязнь расстроить родителей); отношение к личному успеху (чаще индифферентное, но проявляется и «сверхценность» школьной оценки); потеря контроля над собственным поведением в стрессовых ситуациях; проблемы со здоровьем (снижение работоспособности, повышенная утомляемость, выраженные вегетативные реакции, нервные срывы). Эти характеристики и соответствуют шкалам методики, которые описаны разработчиками. Отметим, что основной содержательной характеристикой общей тревожности в школе является эмоциональное состояние ребёнка, которое связано с различными формами его включения в школьную жизнь. Остальные шкалы подробно интерпретированы в специализированной литературе [13]. Результаты испытуемых определяются на основе подсчета общего количества несовпадений по ключевым вопросам. При показателях, когда выявлено менее 50% несовпадений, можно утверждать, что уровень тревожности респондента находится в пределах нормы. Уровень тревожности ребёнка является повышенным при 50% несовпадений от общего количества вопросов теста, и соответственно, 75% – свидетельствует о её высоком уровне. Аналогичные показатели используются при качественном анализе результатов, позволяющем выделить тревожные синдромы (факторы), каждый из которых отдельно определяет и оценивает, как личностную, так и ситуационную школьную тревожность испытуемых.

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой направлена на определение уровня адаптации и оценивает отношение ребенка к школе и предпочтении или отрицательном восприятии им учебных ситуаций. Задание состоит из 10 вопросов, на которые предусмотрены три варианта ответа: положительный, нейтральный или отрицательный, которые соответственно, оцениваются в 3, 1 и 0 баллов. В методике предусмотрены пять основных уровней школьной мотивации: высокий, хороший, средний (положительное отношение к школе, но школа привлекает детей больше в неучебной деятельности), низкий и школьная дезадаптация (негативное отношение к школе). Каждый из них имеет свою психологическую характеристику. Отметим, что предъявление анкеты может осуществляться в индивидуальном и групповом формате. При повторном применении анкета позволяет оценить динамику школьной мотивации. Так, снижение уровня школьной мотивации может быть критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение – положительной динамикой в обучении и развитии младшего школьника. Вместе с анкетой школьнику предлагается нарисовать рисунок по школьной тематике, содержание которого оценивается и дополнительно указывает на специфику мотивации и адаптации ребенка [1].

В продолжение представим результаты диагностики параметров школьной тревожности младших школьников в таблице 1.

Таблица 1. Результаты испытуемых по опроснику Филлипса.

	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во исп.	%	Кол-во исп.	%	Кол-во исп.	%
Общая тревожность в школе	10	10%	23	23%	67	67%
Переживание социального стресса	1	1%	20	20%	79	79%
Фрустрация потребности в достижении успеха	2	2%	18	18%	80	80%
Страх самовыражения	13	13%	26	26%	61	61%
Страх ситуации проверки знаний	16	16%	21	21%	63	63%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	15	15%	21	21%	64	64%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	6	6%	18	18%	76	76%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	3	3%	28	28%	69	69%
Средние показатели		8,4		21, 9		69,7

Анализ полученных результатов показал, что высокий уровень по шкале «Общая тревожность в школе» имеют 10% испытуемых выборки, а 23% младших школьников – средний уровень. Данные показатели свидетельствуют о том, что дети переживают тревожность разной степени интенсивности в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а также это характерно и для ситуаций общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. Так в целом, 33% испытуемых испытывают высокую или среднюю тревожность, что снижает их адаптацию в ситуации школьного обучения и т.д. Однако отметим, что две трети испытуемых (67%) имеют низкий уровень школьной тревожности. Это свидетельствует о том, что школа и школьные требования не являются для данных учеников травмирующими, т.е. происходит нормальное развитие детей в процессе обучения, установления дружеских контактов со сверстниками и взаимоотношений с педагогами.

Для иллюстрации представим распределение испытуемых по уровням школьной тревожности на рисунке 1.

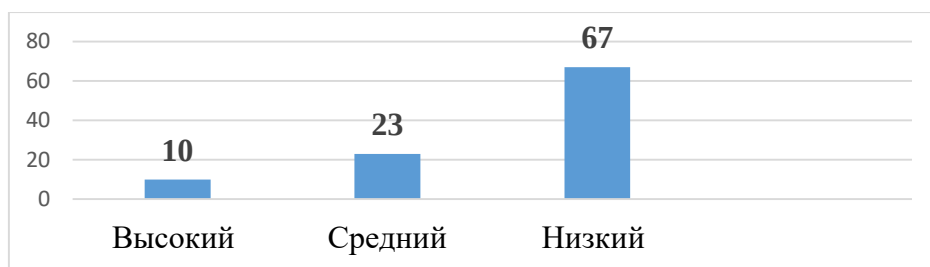


Рисунок 1. Результаты диагностики по шкале «Общая школьная тревожность» (в %).

Среди других шкал выделим те, по которым примерно шестая часть испытуемых имеют выраженные высокие показатели. К ним относятся следующие параметры: страх ситуации проверки знаний (16%), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (15%) и страх самовыражения (13%). Подчеркнем, что средние уровни по аналогичным шкалам имеют, соответственно, 21 %, 21% и 26% младших школьников. Выраженность данных видов страхов у ребенка указывают на переживание негативных эмоций при ответах на уроках, а также в ситуациях само презентации и самовыражения, в контактах с учителями и сверстниками. Таким образом, можно предположить, что социальные контакты (как со взрослыми, так и с одноклассниками) являются эмоционально-напряженными для значительной части учащихся. Полученные результаты свидетельствуют о том, что треть младших школьников, требует особого внимания со стороны учителей, психологов и родителей для оптимизации негативных воздействий, и неблагоприятных учебных ситуаций. Это особенно важно, чтобы ситуативные виды тревоги не трансформировались в личностную тревожность на следующем этапе развития ребенка. Вместе с тем, отметим, что примерно две трети испытуемых имеют низкие уровни по рассматриваемым выше параметрам, т.е. они способны быстро устанавливать контакты с окружающими и не переживают в ситуациях самовыражения и меньше тревожатся о том, насколько «хорошо» они выглядят в глазах окружающих. Так, например, социальные контакты, прежде всего со сверстниками для этих детей являются продуктивными и эмоционально-позитивными.

Другим важным параметром, который изучался в исследовании является сопротивляемость организма к стрессу. Так, для 6% испытуемых выборки характерна высокая тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу. В поведении данных школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера и повышенная вероятность появления неадекватного деструктивного реагирования на тревожные факторы среды. Однако необходимо отметить, что 18% учеников имеют средний уровень выраженности данного параметра, т.е.

они потенциально склонны к аналогичному поведению в рамках образовательной среды.

В ходе анализа результатов младших школьников по таким параметрам как «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», «Фрустрация потребности в достижении успеха» и «Переживание социального стресса» были получены высокие уровни, соответственно, у трех, двух и одного школьников. Вместе с тем, группой риска являются испытуемые, у которых по указанным шкалам выявлены средние уровни, соответственно, 28%, 18% и 20% школьников. Данные результаты указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей может при определенных обстоятельствах может становиться напряженным и негативно окрашенным. Это, свидетельствует о том, что в процессе школьного обучения в поведении некоторых детей наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в достижении высоких результатов. Причин такого явления может быть несколько: неблагоприятное отношение со стороны сверстников и взрослых, которые как бы программируют школьников на неудачу, а их успехи воспринимаются весьма условно; низкая самооценка младших школьников, неверие в свои силы и способности, т.е. ситуативная тревожность. При неблагоприятных обстоятельствах у них возникает и развивается личностная тревожность как следствие социального стресса и дезадаптации. Низкий уровень по рассматриваемым шкалам характерен, соответственно, для 69%, 80% и 79% младших школьников. Эти результаты свидетельствуют о том, что их отношения с социумом характеризуются как удовлетворительные и позитивно окрашенные.

Обобщая полученные результаты, выделим что по изучаемой выборке 8,4% испытуемых имеют высокие параметры тревожности (в среднем по шкалам). Это школьники, которым необходима «срочная» психологическая помощь для снижения негативных эмоций. Вместе с тем, нами выявлено, что пятая часть школьников (21, 9%) являются, так называемой группой риска, на которых педагогам также требуется обратить особое внимание для предупреждения и профилактики тревожности.

В продолжение представим распределение испытуемых по уровням мотивации / адаптации по методике Н. Г. Лускановой в таблице 2.

Таблица 2. Результаты младших школьников по методике Н. Г. Лускановой.

Уровни школьной мотивации/адаптации	Кол-во исп.	%
Высокий	9	9
Хороший	54	54
Средний (положительное отношение к школе, но она привлекает детей больше внеучебной деятельностью)	22	22
Низкий	12	12

Школьная дезадаптация (негативное отношение к школе)	3	3

Представляя анализ результатов, отметим, что высокий уровень школьной мотивации и учебной активности характерен для 9% младших школьников. Для них характерен познавательный мотив, а также стремление успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям педагога, проявляют добросовестность и ответственность, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. Они в рисунках на школьную тематику, изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.д.

Вместе с тем, для 54% испытуемых выборки характерна хорошая школьная мотивация и адаптация, т.е. более половины учащихся начальных классов успешно справляются с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они изображают различные учебные ситуации.

22% младших школьников имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает детей больше в неучебной деятельности. Эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако основным мотивом для них является общение и взаимодействие с друзьями и педагогами. Им нравится статус ученика, а также все атрибуты школы – школьные принадлежности (красивый портфель, тетради, учебники, ручки, фломастеры, карандаши и т.д.). Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и сам учебный процесс привлекает их недостаточно, а в рисунках почти не встречаются учебные ситуации.

Низкая школьная мотивация и адаптация характерна для 12% испытуемых. Эти дети посещают школу неохотно, при каждом возможном случае пропускают занятия. На уроках они часто занимаются посторонними делами или играми, отвлекаются. Младшие школьники испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках эти дети изображают игровые сюжеты, не связанные со школой.

В исследуемой выборке три ребенка проявляют негативное отношение к школе и характерна школьная дезадаптация. Они испытывают серьезные трудности в обучении, не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одно-классниками, во взаимоотношениях с педагогом. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них является травматичной. Эти дети иногда испытывают негативное настроение, а в других случаях они проявляют агрессию, отказываются выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у них отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки детей не соответствуют школьной тематике, а отражают их индивидуальные пристрастия.

Обобщая представленные результаты отметим, что шестая часть младших школьников являются группой риска с точки зрения мотивации к обучению и адаптации к школе.

Особый интерес представляет взаимосвязь между тревожностью и адаптацией. Ниже представим результаты проведенного корреляционного анализа, для этого был использован коэффициент корреляции Пирсона. В таблице 3 представлен статистический анализ, позволяющий проверить выдвинутую в исследовании экспериментальную гипотезу.

Таблица 3. *Результаты корреляционного анализа взаимосвязи факторов тревожности и мотивации/адаптации.*

	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижение успеха	Страх самовыражения
Адаптация	-0,4	-0,30	-0,39	-0,19

Полученные результаты указывают на обратную умеренную корреляционную связь (-0,4) между шкалами «Общая тревожность в школе» и «Адаптация» испытуемых, при $P \geq 0,01$. Отсюда следует, что при повышении уровня тревожности испытуемых, снижается уровень их адаптации. Аналогичные данные об обратной умеренной корреляции получены и для шкал «Фрустрация потребности в достижение успеха» и «Переживание социального стресса», с одной стороны, и «Адаптация», с другой, с показателями, соответственно, -0,39 и -0,30, при $P \geq 0,01$. Указанные результаты свидетельствуют о том, при высоких уровнях фрустрации потребности в успехе и переживания социального стресса для младших школьников характерен низкий уровень адаптации в школе. Однако отметим, что для параметра страх самовыражения не выявлено выраженной взаимосвязи со шкалой мотивации/адаптации.

Подводя итоги проведенного экспериментального исследования отметим, что установлена тесная взаимосвязь между уровнями тревожности и особенностями адаптации. В указанном контексте для успешной школьной адаптации младших школьников важными факторами является профилактика тревожности и ее компонентов. При повышении уровней последних необходима своевременная коррекция данных образований, что позволит оптимизировать социализацию ребенка в школе и обеспечит полноценное усвоение им учебной деятельности [15]. Значимую роль в этом процессе играет педагог, помощь которому может оказывать психолог.

Список литературы:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой https://infourok.ru/anketa_ocenka_urovnya_shkolnoy_motivacii_n.g.luskanovoy-374120.htm

2. БЕЗРУКИХ М.М. *Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь*. Москва: Эксмо, 2009. 464 с.
3. БИТЯНОВА М. Р. *Работа психолога в начальной школе*. Москва: Совершенство, 1998. 352 с.
4. ВОЛКОВ Б. С. *Младший школьник. Как помочь ему учиться*. Москва: Академический Проект, 2004. 144 с.
5. ГИН С. И., ПРОКОПЕНКО И. Е. *Первые дни в школе: Пособие для учителей первых классов*. 4-е изд. Москва: Вита Пресс, 2004. 80 с.
6. ГОЛОВАНОВА Н. Ф. *Социализация младших школьников*. Санкт-Петербург, 1996.
7. ДУБРОВИНА И. В. *Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы*. (Руководство практического психолога). Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
8. ЖУРАВЛЕВ Д. *Адаптация учащихся при переходе из начальной школы в среднюю школу. Народное образование*. 2002. № 8. сс. 99-105.
9. ЛОСЕВ П. Н., ДЕЙС С. В. *Психолого-педагогический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе. Начальная школа*. 2005. № 8. сс. 51 - 55.
10. МИКЛЯЕВА А. В. *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 248 с.
11. НАЛЧАДЖЯН А. А. *Психологическая адаптация: механизмы и стратегии*. Москва: Эксмо, 2010. 368 с.
12. ОВЧАРОВА Р. В. *Практическая психология в начальной школе*. Москва: ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.
13. ПРИХОЖАН А.М. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*: Питер; Санкт-Петербург: 2009. 119 с.
14. Тест школьной тревожности Филлипса http://www.miu.by/kaf_new/mpp/162.pdf
15. ХАРКЕВИЧ О.Г. *Особенности адаптации школьников в процессе обучения. Начальная школа*. 2006. № 8. сс. 8 - 14.
16. ХОТИНА Л.А. *Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков*. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. сс. 146–150.
17. ХРИПКОВА А.Г. *Адаптация организма школьников к учебным и физическим нагрузкам*. Москва: Педагогика, 1982. 240 с.
18. ЦУКЕРМАН Г.А., ПОЛИВАНОВА К.Н. *Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни*. Москва: Московский центр качества образования, 2010. 120 с.
19. ШКУРИЧЕВА Н. А. *Адаптация - это серьезно! Начальное образование*. 2005. Спецвыпуск. с. 42.

COMPORTAMENTUL DEVIANT AL ADOLESCENȚILOR – CARACTERISTICI PSIHOLOGICE²³

Angela CUCER,

doctor psihologie, conferențiar cercetător,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0001-9304-9791

Abstract: *In any society there exists and functions a set of norms, social customs through which the social order, the continuity of human groups and communities is ensured. For this reason, the society judges and evaluates the behavior of its members from the point of view of the correspondence of this behavior to the universally recognized norms and human values. In this article are presented some characteristics of deviant behavior of adolescents, which should be known and considered by the psychologist specialist in his work with these children.*

Keywords: *deviance, teenagers, personality traits, socio-pedagogical factors.*

Conceptul de **devianță**, provine din latinescul *deviatio* ceea ce înseamnă abatere, desemnează, în sens general, îndepărtarea, abaterea sau nonconformismul indivizilor față de normele și valorile sociale. Pot fi evidențiate următoarele tipuri de norme: normele de natură juridică, morală, etică, sociale, ș.a. care se referă la diferite laturi ale vieții umane (sănătate mintală, cultură, de vârstă) [1].

Conform datelor statistice din mai multe țări confirmă faptul că numărul de infracțiuni comise de către adolescenți este în creștere, totodată, se testă și o creștere a numărului de copii predispuși la un comportament deviant. Datorită acestui fapt, considerăm că problema studierii caracteristicilor psihologice ale adolescenților predispuși la un comportament deviant este importantă.

Mai multe studii au constatat că unele trăsături de personalitate importante ca: dorința de dezvoltare și conștiință de sine, interesul pentru personalitatea cuiva și potențialele sale, capacitatea de auto-observare, apariția reflecției și formarea convingerilor morale încep să se formeze în adolescență. Tot în această perioadă ei, adolescenții, încep să se recunoască ca parte a societății, dobândind noi poziții semnificative din punct de vedere social.

În același timp, o serie de caracteristici psihopedagogice ale adolescenței pot acționa ca un factor de risc pentru formarea unui comportament deviant: egocentrismul crescut; dorința de a opune rezistență, încăpățănare, protest, luptă împotriva autorităților educaționale; ambivalența caracterului; urmărirea riscului și a necunoscutului; efort pentru independență și separare de familie; imaturitatea convingerilor morale; răspuns dureros la modificările legate de vârstă; incapacitatea de a-și accepta sexualitatea emergentă; tendință de a exagera complexitatea problemelor; criză de identitate; de personalizare și de realizare în percepția de sine

²³ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, Cifra Proiectului: 20.80009.1606.10.

și a lumii din jur; „conceptul - Eu” negativ sau neformat; reacții comportamentale hipertrofiate: emancipare, grupare, hobby-uri, sexuale, pentru copii (refuz, imitație, compensare, opoziție); toleranță scăzută la dificultăți ”[9].

Se pot distinge următoarele forme ale abaterilor în comportamentul adolescenților:

- a) *comportament dezaprobat* sub formă de farse, răutate, neascultare, neliniște, încăpățănare, care sunt observate ocazional la majoritatea adolescenților;
- b) *comportament cenzurat* care provoacă condamnarea profesorilor, a părinților, a persoanelor din jur și se manifestă prin încălcări episodice ale disciplinei, disprețului, grosolăniei, obrazniciei, înșelăciunii, necinstirii etc.);
- c) *comportament deviant*, care se bazează pe manifestări și infracțiuni morale sistematice sau obișnuite (necinste, înșelăciune, pretenție, ipocrizie, egoism, egocentrism, conflict, agresivitate, furt etc.);
- d) *comportament delincvent sau criminal*, adică ocazional, încălcări deliberate ale normelor și cerințelor care guvernează comportamentul și relațiile oamenilor din societate: huliganism, bătaie, extorcare, consum de alcool, încălcări rău intenționate ale disciplinei și reguli de comportament general acceptate etc.;
- e) *comportament distructiv* care dăunează personalității adolescentului însuși: utilizarea sistematică a băuturilor alcoolice, a substanțelor toxice și narcotice, promiscuitatea sexuală care se învecinează cu prostituția, participarea activă la asociații informale, ale cărei activități conduc la deformarea personalității (grupuri mistice religioase, grupuri asocial-extremiste) etc.) [5].

Din motiv că adolescentul nu înțelege ce i se întâmplă, nu se adaptează la schimbările care au loc, unii dintre ei au o îndoială de sine, apar conflicte sporite, neîncredere în ceilalți, tendință spre depresie, comportament agresiv față de lumea exterioară. Cele mai tipice probleme pentru ei fiind:

- dezamăgirea că speranțele nu s-au împlinit și încrederea în inevitabilitatea noilor eșecuri, ceea ce face ca entuziasmul și cererile din partea celorlalți să fie insuportabile; provoacă o senzație de neputință, însoțită de anxietate, iritații, provocând dureri acute;
- nemulțumirea față de nevoile emoționale semnificative, însoțită de anxietate, nemulțumire, ducând la stres;
- lipsa de intimitate și compasiune în relațiile cu oamenii, însoțită de o scădere a vitalității, entuziasmului și intoleranței față de orice cerințe ale altora, provoacă anxietate;
- senzație de neputință, care provoacă durere mentală acută, provoacă anxietate și iritare la orice solicitare a capacităților lor;
- problema legată de activitățile unui adolescent, pentru realizările în care vrea să fie apreciat și respectat;

- dezamăgirea în ceea ce privește capacitatea lor de a gestiona desfășurarea evenimentelor, ceea ce duce la faptul că adolescentul se simte de neînțeles, „confuz”. Acest lucru provoacă un sentiment de neputință, anxietate [3].

Totodată, au fost identificate trei grupuri de factori care determină comportamentul deviant al adolescenților:

- 1) *Factorii socio-pedagogici*: probleme în educația familială; eșec școlar persistent, ruperea legăturilor cu școala, lipsa formării motivelor cognitive, intereselor și abilităților școlare; sexul, vârsta, caracteristicile individuale ale dezvoltării adolescenților; acumularea de experiență negativă în socializarea timpurie; inadaptare școlară și socială.
- 2) *Factorii socio-economici*: inegalitatea socială, stratificarea societății în bogați și săraci, sărăcirea unei mase semnificative a populației, șomaj, inflație și, ca urmare, tensiune socială.
- 3) *Factorii morali și etici*: nivel moral scăzut al societății, distrugerea valorilor spirituale; atitudine neutră a societății față de manifestările comportamentului deviant al persoanei [8].

Una dintre cauze pentru care comportamentul deviant în rândul adolescenților apare mai des decât în alte grupe de vârstă este imaturitatea socială și caracteristicile psihofiziologice ale organismului în curs de dezvoltare: dorința de a experimenta senzații tari, curiozitatea, capacitatea insuficientă de a prezice consecințele acțiunilor lor, dorința hipertrofiată de a fi independenți. Adolescentul de multe ori nu îndeplinește cerințele pe care societatea i le impune, nu este pregătit să îndeplinească anumite roluri sociale în măsura în care alții îl așteaptă. La rândul său, el crede că nu primește de la societate ceea ce dorește. Contradicția dintre imaturitatea biologică și socială a adolescenților, pe de o parte, și cerințele societății, pe de altă parte, servește ca o sursă reală ce provoacă devierea [4].

În funcție de dezvoltarea fizică și sexuală au fost identificate trei grupuri de adolescenți cu comportament deviant:

- 1) *adolescenți cu un decalaj în dezvoltarea fizică și sexuală față de colegii lor*: ce se caracterizează prin: sugestibilitate, iresponsabilitate, instabilitate a intereselor, superficialitatea emoțiilor, demonstrație a neascultării și absenteismului;
- 2) *adolescenții a căror dezvoltare sexuală este înaintea colegilor lor*: acestea se caracterizează prin: afectivitate crescută, excitabilitate, agresivitate, reacție violentă la orice interdicție a părinților sau a îngrijitorului;
- 3) *adolescenții, care sunt dominați de dezinhibarea impulsurilor*: sunt caracterizați prin răutate, cruzime, agresivitate, iritabilitate [6].

În opinia Прялухина А. și Лаптев Л. la unii adolescenți se observă: *un decalaj general în dezvoltarea mentală față de colegii lor normativi*, au adesea un nivel scăzut de inteligență, ceea ce are ca rezultat performanțe academice scăzute sau eșecuri academice cronice și o pierdere generală a interesului pentru învățare; *încălcări ale sferei nevoilor motivaționale*, subdezvoltarea nevoilor culturale, morale,

cognitive, dominarea nevoilor de plăcere, lipsa unei ierarhii clare a valorilor, lipsa autodeterminării profesionale, sfera limitată a intereselor, tendința de furt, vagabondaj, excese sexuale, consumul de alcool; *ascultare pasivă combinată cu încăpățănare și afectări inadecvate, agresivitate, slăbiciune, autocontrol scăzut, dominanță a emoțiilor inferioare asupra sentimentelor superioare, negativă asupra pozitivă, sferă emoțională peste rațională* [6]. În opinia altor autori, la ei se manifestă *trăsături de personalitate condiționate social și așa trăsături de caracter ca: dezorganizare, lipsă de organizare, lenevie, neatenție, indisciplină, înșelăciune, abilitate, capriciozitate, încăpățănare, grosolănie, furie, agresivitate, cruzime; cultură generală scăzută, atitudine negativă față de norme și regulile morale, față de oamenii din jur, dezordonare, lipsă de tact, indiferență, lipsă de obligație, eșecul de a îndeplini sarcinile, sărind peste ore, absență, părăsirea casei și părăsirea școlii, vagabondaj, conflicte cu colegii și adulții, copierea eșantioanelor de comportament asocial, concentrându-se pe interese și valori de grup restrâns; vicii: fumatul, alcoolul, drogurile toxice și narcotice, hobby-ul de jocuri de noroc* [10].

Criteriile care stau la baza apariției comportamentului deviant la adolescenți au fost prezentate de către Разживина Н. Acestea sunt [7]:

- **Criteriul personal și social** adolescenților le este caracteristic: lipsa de formare a „conceptului Eu” al personalității; lipsa unui sistem clar de orientări valorice; prezența unor atitudini neaprobat social; nivel scăzut de adaptare; sociabilitate externă, combinată cu teama de contacte persistente; manifestarea opțiunilor extreme în comunicare (sociabilitate - izolare); prezența unor strategii de comportament ineficiente în conflict; prezența unui număr de accentuări; lipsa unei idei clare a viitoarei profesii.
- **Criteriul cognitiv-semantic.** Pentru adolescenții predispuși la un comportament deviant, sunt caracteristice următoarele trăsături: nivel scăzut de competență autopsihologică; stima de sine inadecvată; lipsa unei înțelegeri clare a normelor sociale de viață; dorința de a se sustrage responsabilității; lipsa abilității de a analiza și generaliza sistemul cerințelor existente și de a le compara cu propriile caracteristici, nevoi și capacități.
- **Criteriul motivațional**, sunt identificate următoarele trăsături ale adolescenților predispuși la un comportament deviant: nivel scăzut de motivație pentru activitățile de învățare, predominarea motivelor personale; reducerea și instabilitatea intereselor; un nivel scăzut de socializare în clasa de elevi; dorința de a aparține grupurilor informale; inadaptare în alegerea unei viitoare profesii; lipsa unei legături clare între dorințe, oportunități și obiectivele generale de viață; lipsa motivelor asociate cu perspectiva; lipsa de exprimare a necesității de a participa la activități utile.
- **Criteriul comportamental.** Adolescenții predispuși la un comportament deviant se caracterizează prin: nivel scăzut de pregătire și capacitate de a concepe strategii eficiente de comportament; un nivel ridicat de activitate de căutare în domeniul

intereselor deviante; un nivel scăzut al nevoii de autoeducare și autocorecție; bună toleranță la situațiile de criză, combinată cu o adaptare slabă la situațiile de zi cu zi, care se manifestă în încercări de sinucidere; independența în sferile de activitate nedeviante, combinate cu dorința de a da vina pe ceilalți și cu dependența în domeniul dependenței (alcool, fumatul de tutun, abuzul de substanțe etc.); apetit pentru risc șocant bazat pe nevoia de senzații tari, experiențe neobișnuite; acțiuni demonstrative de natură negativă; comportament și judecăți neadaptative datorate unui complex de inferioritate ascuns.

- **Criteriul emoțional-volitiv.** Pe baza acestui criteriu putem distinge următoarele trăsături ale manifestării comportamentului deviant la adolescenți: tendință spre experiențe emoționale negative (tensiune, anxietate, agresivitate, negativism, scădere a capacității de reacție emoțională); instabilitate emoțională; nivel scăzut de autocontrol și autoreglare.

În concluzie, putem menționa cu certitudine că manifestările comportamentului deviant la adolescenți sunt extrem de variate. Astfel, în baza rezultatelor cercetării a oamenilor de știință, putem observa că adolescenții cu comportament se caracterizează prin următoarele trăsături: imaturitate volitivă, comportament slab, nivel scăzut de autocontrol, predominanța emoțiilor negative față de cele pozitive, dominanța sferei emoționale asupra raționalului, privarea emoțională, deformarea nevoii motivaționale sferele, predominanța nevoii de plăcere și divertisment, lipsa unei ierarhii de valori, nevoi cognitive, îndoială de sine, încălcarea relațiilor cu colegii (izolare, respingere de către colegi, lipsă de prieteni, conexiuni empatice) și adulți (lipsă de încredere, dezacord, indignare, cruzime).

Conștiința morală a adolescenților devianți este distorsionată, normele și valorile asociale ale grupului de referință pe care le-au asimilat sunt contrare valorilor și normelor societății. Ca principale forme de manifestare a devianței școlare cel mai frecvent întâlnite la adolescenți pot fi: minciuna, violențele verbale și fizice, egoismul, lenea, inconsecvența comportamentală, copiatul, fumatul ostentativ, bruscarea fetelor de către băieți, refuzul de a saluta, copiatul, fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, vandalismul, conduitele violente, diferite atitudini nonconformiste; precum și forme mai grave, ca: furtul, vagabondajul, tâlhăria, consumul curent de alcool și droguri, prostituția, manifestări perverse, toxicomania, suicidul. Cunoașterea din perspectiva psihologică a caracteristicilor psihologice ale comportamentului deviant va contribui la găsirea soluțiilor adecvate de ameliorare a acestuia.

Referințe bibliografice:

1. BACIU T. *Psihologia comportamentului deviant*. Suport de curs. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2014.
2. CUCER A. Comportamentul antisocial la copii: cauze, caracteristici, forme, prevenție, In: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Vol VII, partea II. Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, Cahul, 05.06. 2020.

3. VARLAN M. *Comportamentul deviant la preadolescenți*. În: Revistă de științe socio-umane. 2008. Nr 2.
4. КОВАЛЬЧУК М.А. *Девиянтное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация*. М.: ВЛАДОС, 2010.
5. МЕНДЕЛЕВИЧ В.Д. *Психология девиантного поведения*. Москва: Издательский дом «Городец», 2016.
6. МОИСЕЕВА В.В. *Основные тенденции и факторы риска в алкогольном поведении молодежи: связь с девиацией* // Социальные аспекты здоровья населения. 2010. №3.
7. ПРЯЛУХИНА А.В. *Проблемы развития девиантной личности подростков*. Человеческий капитал. 2017. № 3 (99).
8. ПЯТУНИН В. А. *Девиянтное поведение несовершеннолетних: современные тенденции*. М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010.
9. РАЗЖИВИНА Н.В. *Особенности личностных диспозиций подростков, склонных к девиантному поведению, в условиях общеобразовательной школы*. Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. № 11/3.
10. РОДЕРМЕЛЬ Т.А. *Девиянтное поведение подростков: философский и клинико-психологический аспекты*. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015.

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV

Adriana CIOBANU,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0003-3836-3651

Abstract: *The article deals with current problems and prospective solutions for the effective implementation of psycho-pedagogical assistance for children with learning difficulties in the inclusive educational environment. Promoting complex intervention strategies and highlighting the relevance of development activities for children with learning difficulties at an early age.*

Key-words: *learning difficulties, psychopedagogical assistance, intervention, inclusive educational environment.*

O categorie aparte în cadrul psihopedagogiei speciale este reprezentată de copiii cu dificultăți de învățare, având o tipologie de manifestare diversă, cu etologie variată și complexă. Dificultățile de învățare reprezintă manifestări ale dereglării procesului de învățare, ale căror cauze sunt de ordin personal, școlar, familial și social. O caracteristică comună a elevilor cu dificultăți de învățare constă în discrepanța accentuată dintre nivelul aptitudinal și rezultatele obținute de subiect (de exemplu, un elev poate să aibă aptitudini superioare la nivelul limbajului vorbit, dar să prezinte grave deficiențe în limbajul scris) [4, p.237].

Începând cu anii 60 contribuție la definirea conceptului de dificultate de învățare, etiologiei, diagnosticului diferențial, a particularităților de dezvoltare psihologică și-au adus S.Kirk, C.Bateman, C.E.Spears și R.E.Weber, R.J.Gregory, printre cei ce s-au ocupat de această problemă se mai enumeră Janet Lerner, M.Harnadek,

B.Rourke, H.Knoff, D.Paez. Remarcați savanți ruși ca: Т. В. Ахутина, Н.М.Пылаева, Н. В.Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких, Н. П. Локалова, М.М. Безруких, de asemenea cercetători români D. Ungureanu, D.V.Popovici, C.Gorgos ș.a.

Primele încercări de definire a conceptului de dificultate de învățare îi revin lui Samuel Kirk (Hallahan și Mercer, 2001), care a jucat un rol foarte important în conturarea și organizarea domeniului dificultăților de învățare.

Acesta va formula prima definiție oficială (1962) în lucrarea *Educarea copiilor excepționali*: O dizabilitate de învățare face referire la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în unul sau mai multe procese ale vorbirii, limbajului, citirii, scrierii, aritmeticii sau altor discipline școlare, ce rezultă dintr-un handicap psihologic cauzat de o posibilă disfuncție cerebrală și/sau tulburări emoționale sau comportamentale. Nu este rezultatul unei deficiențe mentale, al deprinderii senzoriale sau al factorilor sociali sau educaționali.

Dificultățile de învățare specifice reprezintă o tulburare a unuia sau mai multor procese psihice de bază implicate în înțelegerea sau folosirea limbii vorbite sau scrise care se manifestă într-o abilitate imperfectă de a asculta, gândi, vorbi, citi, scrie, pronunța sau de a face calcule matematice. Din punct de vedere psihologic se pot invoca o serie de carențe structurale care afectează setul de aptitudini necesar achiziționării și utilizării funcțiilor instrumentale de bază din domeniul limbajului oral și scris, al calculului aritmetic și al competențelor sociale [4, p.238].

Dificultățile de învățare au existat întotdeauna, la orice vârstă, inclusiv cea adultă. Totuși ele se manifestă mai frecvent odată cu debutul școlarizării, configurându-se în timpul și pe parcursul învățării școlare. Ele se dezvoltă în mediul școlar, care este pentru copil - unul riguros, solicitant și anxiogen. „Școala și contactul cu ea ... generează dificultăți de învățare ... le deconspiră rând pe rând ... infailibil și exhaustiv. Dificultățile de învățare se configurează în timpul și pe parcursul învățării...” (Ungureanu, 1998, p. 13) [3, p.6].

Dificultățile de învățare derivă frecvent din incapacitatea elevilor de a-și utiliza resursele cognitive în mod eficient. Insuficiența alocării resurselor cognitive este rezultatul ineficienței proceselor cognitive, al slabei lor dezvoltări. Deși este o premisă psihologică internă și inerentă învățării școlare, în general, și învățării limbajului scris, în particular, buna funcționare a proceselor cognitive nu este subiect de preocupare sistematică și explicită a școlii.

Astfel, afirmă P.Vianin (2011), copilul cu dificultăți de învățare se pomenește rămas ”unul la unul” cu propriile-i probleme, iar ”jocul de masacru continuă ani de zile, sfârâmându-i copilului stima de sine” și convingându-l, în cele din urmă, că nu este capabil pentru muncile școlare” [3, p.5].

Unii psihologi și pedagogi de peste hotare evidențiază o grupă de copii, care au dificultăți de învățare în urma deprinderii sociale și culturale. Condițiile de trai nefavorabile împiedică dezvoltarea senzorială și comunicarea cu mediul înconjurător, din care cauză are loc reținerea în dezvoltarea lor intelectuală, formându-se o personalitate dizarmonioasă (S.Kirk, W.Kirk, 1971, L.Ternopol, 1975) [1, p.110].

A.Ciobanu (2003) a propus un model de diagnostic și diferențiere a copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică de natură deprivățională, înaintând ca prioritare următoarele criterii de evaluare:

- Condițiile de mediu:
 - cauza plasării copilului în casa de copii (copil nedorit, abandonat; copil orfan);
 - vârsta când copilul a fost plasat în casa de copii (de la naștere).
- Particularitățile și nivelul de dezvoltare a sferei afectiv-volitiv: dereglările somatovegetative; dereglările preneurotice; dereglările de comportament; anxietatea; sentimentul inferiorității, ne încrederea în sine; dificultățile de comunicare; agresivitatea; nivelul de toleranță în situații frustrative; prezența fricii (anumitor tipuri de frici) [2, p.65].

Dificultățile de învățare constituie un domeniu actual de analiză și cercetare (S. Winerbrenner, D.Ungureanu), fiind considerat „cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar” (E. Vrasmaș), lăsându-și indubitabil amprenta asupra formării personalității elevului și dezvoltării sale ulterioare. Însăși definirea termenului cu referire la copil în raport cu actul educațional profilează modificările care s-au produs: de la accentuarea deficienței la evidențierea unicității și individualității copilului implicat într-un proces continuu de învățare și, totodată, de dezvoltare. În literatura de specialitate sunt propuse variate abordări ale dificultăților de învățare: unilaterală, în funcție de disciplina pe care se axează (psihologică, pedagogică, psihopedagogică, socioeducațională), și interdisciplinară, noncategorială. Fiecare perspectivă pune accent pe anumiți factori care scot în evidență diversitatea interpretărilor, dar și necesitatea unei abordări complexe a dificultăților de învățare. O sinteză a acestor abordări oferă oportunitatea cunoașterii mai profunde a problemelor de învățare și căutarea unor soluții eficiente (E. Vrasmaș) [8, p.65].

Dificultățile de învățare a limbajului scris reprezintă un fenomen frecvent al realității școlare actuale. Acestea debutează odată cu începutul școlarizării, au tendința de a se agrava odată cu creșterea exigențelor față de scriere, consolidându-se (dacă nu se intervine la timp cu măsuri adecvate de recuperare) în deprinderi greșite de scriere, care afectează negativ personalitatea și adaptarea socială a elevului [3, p.5].

O altă definiție este cea formulată de C.Bateman (1965): Copiii care au dificultăți de învățare prezintă o discrepanță educațională semnificativă între potențialul lor intelectual și nivelul actual de performanță, ca urmare a unor tulburări bazale la nivelul proceselor de învățare, discrepanță care poate sau nu să fie acompaniată de o disfuncție constatabilă la nivelul sistemului nervos central și care nu este secundară deficienței mentale, deprivării culturale sau educaționale, tulburărilor emoționale severe sau deficitelor senzoriale [5, p.245]. În acest sens, А.Ф.Ануфриев și С.Н.Костромина (1997), Т.В.Ахутина (2006), Ж.М.Глозман (2010). Н.К.Корсакова, Е.Ю.Балашова, Ю.В.Микадзе (2002), Е.И.Филипович (2014) și a. afirmă că 15-40% dintre elevii mici se confruntă cu dificultăți de învățare, iar D.Ungureanu (1998), precizează că ”învățarea se află în dificultate”, mai frecvent, în școlaritatea mică și mijlocie [3, p.7].

Dificultățile de învățare desemnează un termen general ce se referă la un grup eterogen de tulburări care se exprimă prin dificultăți semnificative în achiziționarea și utilizarea receptării și înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii, a raționamentului și abilităților matematice, ca și a unor abilități sociale. Aceste tulburări sunt intrinseci individului și se presupune că sunt datorate unor disfuncții minimale ale Sistemului Nervos Central (SNC). Chiar dacă o problemă de învățare se poate produce concomitent cu alte condiții incapacitante evidente (dizabilități senzoriale, motorii, mentale, tulburări emoționale, comportamentale) sau cu influențe socioambientale defavorabile (predare insuficientă sau inadecvată, factori psihogeni) și mai ales cu tulburări exprimate prin atenție deficitară, toate acestea putând cauza, la rândul lor, dificultăți de învățare, o dificultate de învățare specifică nu este totuși rezultatul direct al unor asemenea influențe sau condiții (Ungureanu, 1998) [5, p.246].

Copiii cu dificultăți de învățare sunt acceptați de colegii de școală, având potențialul intelectual necesar pentru achizițiile școlare proiectate în raport cu nivelul de dezvoltare biopsihic. În pofida acestui potențial, elevii înregistrează întârzieri cu mai mult de un an (dificultăți ușoare) sau cu mai mult de doi ani (dificultăți grave). Stabilirea dificultăților de învățare se face prin evaluarea pedagogică sumativă, bazată pe programele în care sunt incluse obiectivele învățării și standardele de performanță [4, p.239].

T.B.Ахутина (2006), Н.М.Пылаева (1995), Н.В.Дубровинская și М.М.Фарбер (2000), М.М.Безруких (2009) susțin că nereușita școlară este consecința, imediată sau tardivă, a dificultății de învățare care nu au fost identificate și înlăturate la timp. Mulți dintre elevii cu dificultăți de învățare, consideră aceiași autori, au o reușită înaltă la debutul școlarității, nu solicită atenția sporită a învățătorilor și părinților, dar această eficiență școlară aparentă a copiilor este posibilă doar cu prețul sănătății lor fizice și psihice. Există o legătură directă între deteriorarea sănătății copilului și sarcinile școlare suprasolicitante, microstresurile zilnice și nemulțumirea adulților [3, p.7].

În 1994, NJCLD modifică din nou definiția: Dificultățile de învățare sunt un termen generic care face referire la un grup eterogen de tulburări ce se manifestă prin dificultăți semnificative în achiziția și utilizarea abilităților de ascultare, vorbire, citire, scriere sau matematice. Aceste tulburări sunt intrinsece individului, se presupune că se datorează unei disfuncții la nivelul sistemului nervos central și pot să se păstreze de-a lungul vieții individului. Problemele de la nivelul comportamentelor de autoreglare, percepție socială și al interacțiunilor sociale pot să coexiste cu dificultățile de învățare, dar nu constituie prin ele însele o dificultate de învățare. Deși pot să se manifeste concomitent cu alte condiții incapacitante (de exemplu, dizabilități senzoriale, dizabilitate intelectuală, tulburare emoțională gravă) sau cu influențe externe (cum ar fi diferențe culturale, educație insuficientă sau precară), nu sunt rezultatul acestor condiții sau influențe [5, p.247].

Pentru o adaptare eficientă a elevilor cu dificultăți de învățare trebuie parcurși câțiva pași:

1. Documentarea. Presupune studierea curriculumului școlar; cunoașterea copilului prin convorbiri cu părinții, specialiștii, dirigintele, copilul și prin observări sistematice, ocazionale asupra comportamentului acestuia; interpretarea rezultatelor evaluării (teste, fișe de lucru, produse ale activității) în baza cărora se realizează proiectarea strategiilor didactice adecvate; diferențierea/individualizarea actului didactic în funcție de potențialul și nevoile copilului; valorificarea potențialului fiecărui elev.

2. Adaptarea activităților de învățare; a obiectivelor de referință; a strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare; a resurselor materiale, umane, de timp; a proiectării (plan educațional individualizat/PEI; plan de perspectivă; planul unei lecții).

3. Stabilirea perioadei de timp pentru realizarea obiectivelor: pe termen lung (an școlar); pe termen scurt sau mediu (săptămână, lună, semestru).

4. Monitorizarea elevului cu dificultăți de învățare: identificarea posibilităților de dezvoltare a copilului în vederea stabilirii măsurilor și acțiunilor de întreprins; lansării propunerilor de intervenții (educaționale, terapeutice etc.), de organizare a activității cognitive; elaborării de sarcini cu divers grad de dificultate, în funcție de experiența anterioară a copilului. Supervizarea continuă a activității cognitive a elevului cu dificultăți de învățare este una dintre oportunitățile de identificare a problemelor, care permite planificarea și organizarea activităților de recuperare, de muncă independentă corespunzătoare etc.

5. Evaluarea cunoștințelor, comportamentelor elevilor este efectuată de cadrele didactice (la clasă, de sprijin) prin teste, grilă de evaluare, produse ale activității. În baza datelor acumulate se iau decizii privind aplicarea în continuare a strategiei, dacă s-au atins rezultatele scontate; modificarea strategiei, dacă rezultatele nu sunt la nivelul standardelor proiectate; renunțarea la programul de educație inclusivă ca urmare a progresului înregistrat și includerea în programul obișnuit.

C.Smith [6] a remarcat unele standarde cărora trebuie să corespundă activitatea cadrului didactic la clasă, pentru ca elevul cu dificultăți de învățare să progreseze în mod satisfăcător:

- așteptări legate de rezultate foarte bune;
- accent pe abilitățile de bază;
- un climat școlar pozitiv, caracterizat prin ordine;
- instruirea în condiții bine organizate;
- strategii eficiente de predare.

Copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de organizarea învățării în funcție de cerințele lor educative. Principala cerință față de învățare este individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dificultăți de învățare. Este necesar ca învățătorul să cunoască și să poată folosi o serie de strategii didactice, cu care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă, să respecte următoarele cerințe [9]:

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev;
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă;

- să procure material de sprijin atunci când este nevoie;
- să se asigure că elevii aflați în situație dificilă au achiziționat aptitudinile prealabile;
- să-și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și predare.

Trebuie să cunoaștem și faptul că dificultățile de învățare se agravează pe măsură ce copilul crește, iar atunci când părintele este informat de către personalul didactic cu privire la problema dată, acesta trece printr-o serie de emoții înainte de a accepta cu adevărat copilul și problema lui, cum ar fi:

a) negare: „De fapt nu este nimic în neregulă”, „Așa am fost și eu când eram copil, nu vă faceți griji”, „Va face progrese”;

b) culpabilizare: „Aștepti prea mult de la el”, „Nu s-a transmis din familia mea”;

c) frica: „Poate ei nu-mi spun care este problema reală!”, „Dacă este mai rău decât îmi spun ei?”, „Se va căsători vreodată? Va merge la facultate? Va absolvi?”;

d) invidie: „De ce nu poate fi ca sora lui sau verii săi?”;

e) durere: „Ar fi putut avea atâta succes dacă nu avea problema de învățare!”;

f) negociere: „Să așteptăm până la anul viitor!”, „Poate că problema se va rezolva dacă ne mutăm”;

g) furie: „Profesorii nu știu nimic”, „Nu-mi place această școală, acest profesor”;

h) vinovăție: „Mama mea a avut dreptate, ar fi trebuit să fi folosit scutece din bumbac când a fost bebeluș”, „Mai bine nu lucram în primul său an de viață”, „Am fost pedepsit pentru ceva și copilul meu are de suferit ca rezultat”;

i) izolare: „Nimănui nu-i pasă de copilul meu”, „Tu și eu împotriva lumii. Nimeni altcineva nu înțelege”;

j) fuga: „Să încercăm această terapie nouă – se spune că funcționează!”, „Voi merge din clinică în clinică, până când cineva îmi va spune ceea ce vreau să aud!”.

Tehnici care vizează dificultăți în domeniul citirii. Programele de intervenție în dificultățile de citit pot viza [9]:

- dezvoltarea capacității de recunoaștere a literelor;
- dezvoltarea discriminării fonetice;
- dezvoltarea fluenței de citire;
- îmbunătățirea comprehensiunii textelor.

Folosirea unei game de stiluri de predare, acestea sunt deosebit de eficiente în cazul elevilor dislexici: abordări multisenzoriale, harta mentală, predare explicită a abilităților de memorare, utilizarea computerului (antrenarea atenției vizuale, sarcini computarizate de căutare rapidă și antrenare rapidă a lecturii); intervenții a percepției auditive prin prezentarea repetată a materialului auditiv, la care sunt introduse modificări ale caracteristicilor temporale (varietatea duratei și a intensității dintre consoane și vocale); antrenarea citirii textelor și comprehensiune prin diferite tehnici (citire pe roluri, adresare de întrebări, ilustrare, folosire de organizatori grafici).

Utilizarea prezentărilor vizuale suplimentare, care ar fi: Power Point, proiector, diagrame, hărți mici, grafice [5, p.263].

Metode folosite în intervenția pentru identificarea și recunoașterea cuvintelor. Metoda sintetică - elevii învață că literele reprezintă anumite sunete, iar sunetele pot fi sintetizate în cuvinte, se utilizează desene care oferă informații despre sunetele care formează, silabe – cuvinte. Metoda analitică – se învață sunetele ca parte integrate a cuvintelor, elevii învață la început cuvinte familiare, apoi învață să generalizeze legătura sunet literă în orice cuvânt. Metoda codării prin culori pentru identificarea sunetelor din orice propoziție a cuvântului, literele din poziția respective se colorează diferit față de restul cuvântului. Procesele de adaptare curriculară și proiectarea unor planuri sau programe de intervenție, constituie modalități esențiale, prin care se dezvoltă personalitatea elevilor cu deficiențe intelectuale, asigurându-se astfel o adaptarea la mediu sporită, care determină, în final, integrarea educațională și școlară [9].

Pedagogul prin consilieri educaționale, explică natura tulburării, a modului în care trebuie realizată învățarea, a reducerii presiunilor asupra copilului, intervine cu un șir de recomandări comportamentale, cum ar fi [7, p.96]:

- Luați-vă cât de mult timp, este necesar pentru a vă asculta copiii.
- Arătați-vă afecțiunea prin atingeri, îmbrățișări, gâdilă.
- Încurajați-le punctele forte, interesele, abilitățile.
- Recompensați-i cu laude, cuvinte bune, zâmbete.
- Fiți realist în așteptările și cerințele dumneavoastră.
- Implicați-i în stabilirea regulilor și activităților de familie.
- Spuneți-le atunci când au un comportament neadecvat și explicați-le cum vă simțiți cu privire la comportamentul lor, apoi propuneți-le moduri mai adecvate de a se comporta. Ajutați-i să-și corecteze greșelile, demonstrându-le ce trebuie să facă. - Nu-i bateți la cap!
- Dați-le sarcini ușoare, responsabilități casnice obișnuite.
- Dați-le o mică sumă de bani și învățați-i cum pot să și-o gestioneze.
- Oferiți-le jucării, jocuri, activități motrice, cât mai multe posibilități pentru a le stimula dezvoltarea.
- Citiți povestiri plăcute pentru ei și cu ei. Încurajați-i să pună întrebări, să discute pe marginea poveștii, să spună sau să recitească povestea.
- Creșteți-le capacitatea de concentrare prin reducerea distractorilor din mediul lor (oferiți-le un loc de lucru, de studiu, de joacă).
- Nu rămâneți fixați pe etapele școlii tradiționale. Este important ca ei să se dezvolte în ritmul lor și să-i recompensați pentru acest lucru.
- Duceți-i la biblioteci și încurajați-i să-și aleagă cărți interesante.
- Puneți-i să împartă cărțile și informațiile cu dumneavoastră.
- Ajutați-i să-și dezvolte stima de sine și să concureze mai degrabă cu ei înșiși decât cu ceilalți.
- Insistați să coopereze prin jocuri sociale și întrajutorare.

Pentru intervenția psihopedagogică a disgrafiei se pot utiliza metode cu caracter general (pentru antrenarea mișcărilor fine ale mâinii și degetelor, educarea auzului fonematic, educarea și dezvoltarea capacității de orientare și structurare spațială, înlăturarea atitudinii negative față de citit-scris), metode cu caracter specific logopedic (formarea capacităților de analiză și sinteză fonetică literală și verbală, a capacității de conștientizare a erorilor, de sesizare a corespondenței grafem-fonem, de discriminare auditivă, vizuală și kinestezică, exerciții de copiere, dictare și compunere).

Pentru intervenția psihopedagogică a discalculiei pot fi utilizate metode care vizează abilitățile numerice și aritmetice de bază: exersarea numărului (pe obiecte concrete, verbal), simbolizate (cantitate – număr), activități pentru înțelegerea sistemului numeric, rezolvare de probleme (probleme cu transformări și probleme care conțin comparații). Intervenție bazată pe antrenarea nivelului cognitiv al tulburării: al simțului numeric, a reprezentărilor numerice pe axa mentală; antrenarea memoriei de lucru [5, p.264].

Accentuarea ideilor principale ale lecției și redarea acestora de mai multe ori și în maniere diferite;

- Oferirea a unui sumar concis, clar structurat, în formă scrisă sau vorbită, dacă este posibil, pentru a oferi o idee clară a lecției;
- Adaptarea modului de a răspunde la cerințe. De exemplu: în loc să răspundă la întrebări în scris, dați-i voie elevului să răspundă oral (pentru elevul cu dificultăți de scris-citit), permiteți elevilor să demonstreze cunoștințele pe care le au prin utilizarea unor mijloace practice.

Așadar, au fost realizate progrese semnificative în ceea ce privește cunoașterea dificultăților de învățare, a criteriilor de diagnostic, dar și a metodelor de asistență psihopedagogică a copiilor cu această tulburare.

Referințe bibliografice:

1. CIOBANU A. *Psihologia specială. Suport de curs*. Chișinău: S.n., Tipogr. „Ion Creangă”) 2019. 311 p. ISBN 978-9975-46-407-9.
2. CIOBANU A. *Evaluarea complexă a dezvoltării copilului*. Suport de curs. Chișinău: S.n., 2021 CEP „Ion Creangă”, 197 p. ISBN 978-9975-46-588-5.
3. CHITOROGA L., NEGURĂ I. *Dificultăți de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra de Psihologie. – Chișinău: S. n., CEP UPS, 2021, 166 p. ISBN 978-9975-46-582-3.
4. GHERGUȚ A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a III. Editura Polirom, 2013. 512 p. ISBN 978-973-46-3386-9.
5. ROȘAN A. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Editura Polirom, 2015, 575 p. ISBN 978-973-46-4963-1.
6. SMITH C. *Dizabilitățile legate de învățare explicate de la A la Z*. București: Aramis Print, 2011. 656 p. ISBN 978-973-679-882-5.
7. STEGĂRESCU L. *Dificultățile de învățare ale elevilor de vârstă școlară mica*. In: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane, materialele Conferinței, Ediția 15, Vol.I, Chișinău, 5-6 iunie 2021, p.86-100 ISBN: 978-9975-76-345-5.

8. VRĂȘMAȘ E. *Dificultăți de învățare în școli: domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Editura V&I Integral, 2007. 191 p. ISBN 978-973-9341-98-1.
9. https://www.academia.edu/25361372/psihopedagogia_copiilor_cu_dificultati_de_invatare

GÂNDIREA ELEVILOR ÎN CONTEXTUL ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE - PERCEPȚIA CADRELOR DIDACTICE²⁴

Raisa CERLAT,

doctor în psihologie, lector universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID id: 0000-0001-6864-9939

Abstract: *The article presents the results of empirical research on how teachers perceive different dimensions of student thinking, as well as how they could get involved in order to optimize students' thinking. The research carried out was followed by a theoretical presentation of the disruptive factors of thinking and an active discussion aimed at the specifics of the development of thinking at different age stages. The topic addressed is part of the research project „Ensuring psychological activity in the general education system from the perspective of contemporary societal approaches regarding the student's thinking”.*

Keywords: *thinking, students, teachers, disruptive factors, societal changes, development indicators.*

Cercetarea empirică s-a desfășurat în perioada ianuarie-noiembrie 2021, implicând 60 de cadre didactice din diferite regiuni ale țării. Respondenții aveau vârsta cuprinsă între 22 și 60 de ani, activând atât în ciclul primar, cât și în cel gimnazial și liceal. Menționăm aici că majoritatea respondenților au participat la cursuri de formare continuă în cadrul Institutului de Științe ale Educației și a Universității de Stat din Moldova. Jumătate dintre ei și-au exprimat părerea doar în scris, completând chestionarul, iar cealaltă jumătate – atât în scris, cât și în formă orală, enunțând și argumentând cele scrise. Tot în acest grup, a fost efectuată o prezentare a factorilor perturbatori și gândirii și a fost inițiată o discuție activă vizând specificul dezvoltării gândirii la diferite etape de vârstă. Vom prezenta în continuare o analiză cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute.

Urmare logică a scopului cercetării noastre, prima întrebare a fost orientată spre a înțelege dacă cadrele didactice, îndeosebi cele cu un stagiu de muncă mai mare, observă schimbări ale modului în care discipolii acestora gândesc și dacă respectivele schimbări se datorează transformărilor societale din ultimele decenii. Răspunsul a fost unul categoric, confirmându-se existenței acestei influențe. Îndeosebi au argumentat diferențele cadrele didactice cu un stagiu mai mare de muncă – circa 20-30 de ani. Părerile însă s-au împărțit atunci când li s-a solicitat să precizeze felul și calitatea schimbărilor. Majoritatea (70%) consideră că transformările sociale din ultimele două decenii au o influență benefică asupra gândirii elevului, copiii demonstrând o gândire mai rapidă, profundă, independentă, critică. Cealalți respondenți însă (30%) au argumentat influența negativă a schimbărilor societale, văzând elevii ca fiind mai

²⁴ Lucrarea a fost efectuată 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.

stresați, instabili și unilaterali (în gândire), iar unii chiar rigizi. Rezultatele procentuale obținute sunt prezentate în figura 1.

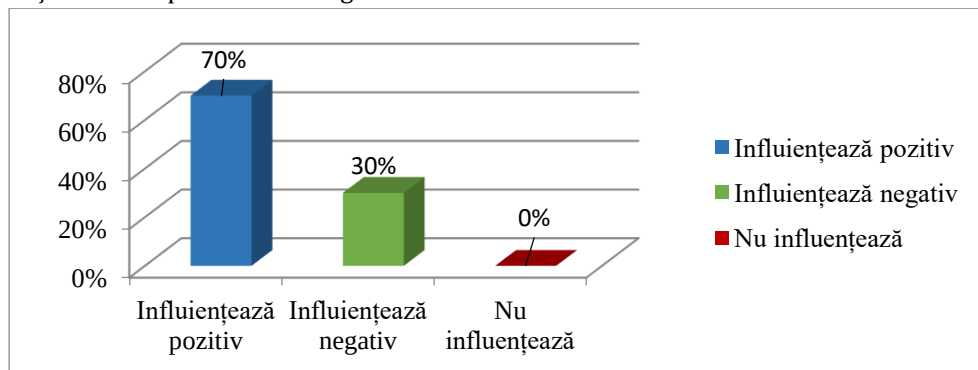


Figura 1. Schimbările societale influențează gândirea elevului?

Pentru o analiză aprofundată influenței pozitive, respondenții au fost rugați să se dea cu părerea despre activitățile care contribuie cel mai mult la dezvoltarea gândirii elevilor de diferite vârste. Au urmat mai multe răspunsuri argumentate, cele cu o frecvență mai mare fiind redată în figura 2:

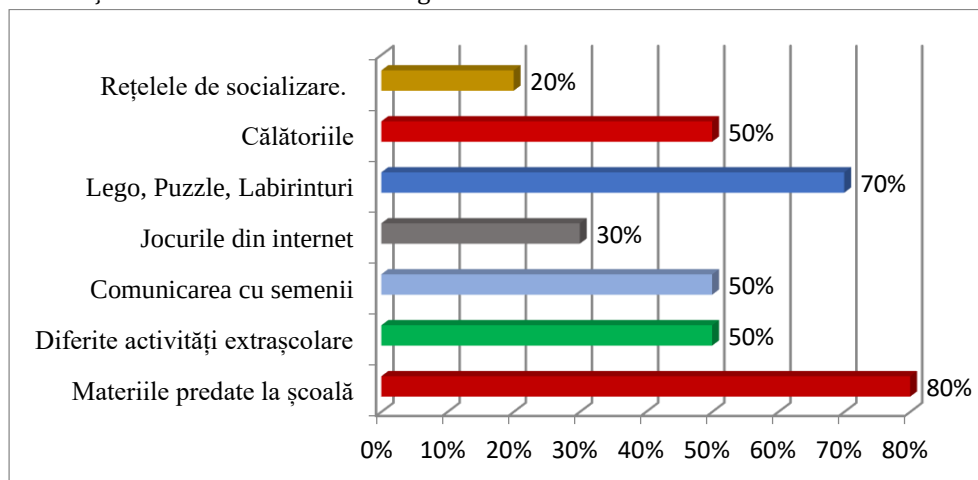


Figura 2. Care sunt activitățile care influențează cel mai mult gândirea elevilor de diferite vârste?

Menționăm aici că majoritatea respondenților au oferit mai multe răspunsuri, cel mai frecvent întâlnit (80%) fiind „materiile predate la școală”. Profesorii au menționat munca enormă depusă de către profesori în cadrul școlii, adaptarea permanentă a materialelor predate în dependență de standardele internaționale, dar și de cerințele sociale; instruirea continuă a profesorilor. Alte răspunsuri cu o frecvență înaltă au fost: diferite jocuri logice, lego, puzzle, labirinturi etc. (70%); Urmează apoi activitățile extrașcolare, comunicarea cu semenii și călătoriile (50%). Răspunsuri interesante sunt: jocurile de internet (30%) și rețelele de socializare (20%) – profesorii

care le-au oferit au ținut să le comenteze, asemănându-le – citez - cu „un băț cu două capete - depinde pe care îl folosesc”. Scurt spus, respondenții le consideră foarte utile dacă sunt utilizate echilibrat. Excesul – spun ei – este păgubos.

Și totuși, cum înțeleg profesorii că gândirea unui elev este bine dezvoltată? Indicatorii bifați de către cadrele didactice participante la cercetare arată în felul următor:

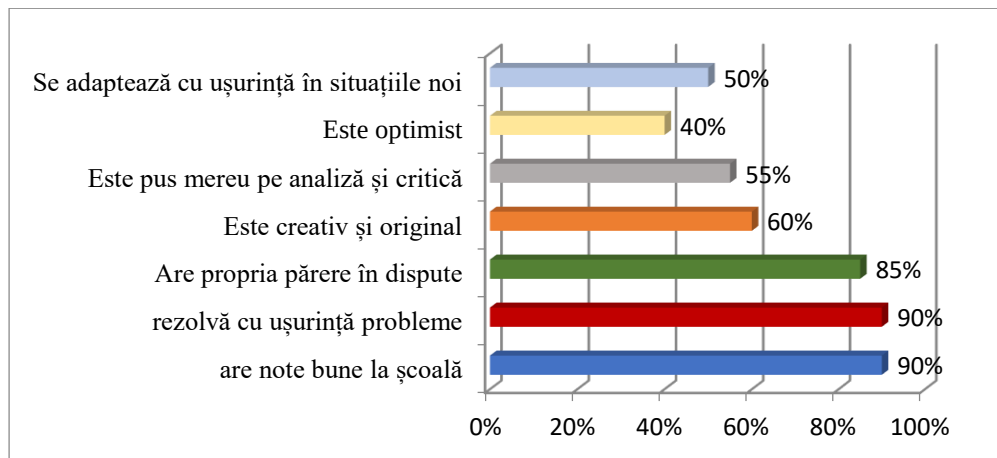


Figura 3. Indicatorii ce îi ajută pe profesori să înțeleagă că un elev are gândirea bine dezvoltată

Astfel, un elev cu gândirea bine dezvoltată are întotdeauna note bune la școală și rezolvă cu ușurință probleme de orice fel (90%). Urmează apoi „Propria părere în dispute”, bifat de circa 85% dintre respondenți. Este un salt uriaș pentru o societate care cu trei decenii în urmă era comunistă și propaga gândirea conformistă. Este vizibilă aici influența societală, ținând cont de faptul că părinții acestor elevi s-au născut și au crescut în perioada sovietică, într-o societate comunistă. Alte răspunsuri frecvent evidențiate au fost: - este original și creativ (60%); - este critic (55%); - se adaptează cu ușurință în situațiile noi (50%) și - este optimist (40%). Am putea analiza aici ierarhia răspunsurilor oferite și anume faptul că indicatorul „are note bune la școală” este considerat mai important de către mai mulți profesori decât „se adaptează cu ușurință în situațiile noi”, totuși ne vom rezuma aici la prezentarea rezultatelor obținute.

Urmare logică a evaluării, am solicitat respondenților să propună direcții eficiente de acțiune (în școală, în general), prin intermediul cărora s-ar putea contribui la eficientizarea/dezvoltarea gândirii elevului în contextul provocărilor societății contemporane. Cadrele didactice au venit cu un spectru larg de propuneri, printre care (figura 4):

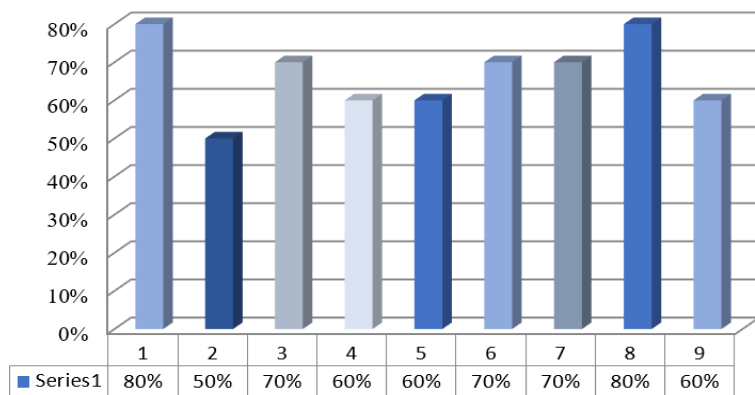


Figura 4. Direcții de acțiune ce ar contribui la dezvoltarea gândirii elevilor.

Vom caracteriza și oferi o scurtă interpretare celor mai frecvent întâlnite propuneri:

1. 80% - pregătirea profesională temeinică a cadrelor didactice;
2. 50% - cursuri de instruire continuă văzând diferite tipuri de gândire ale elevilor și modalități de dezvoltare a lor;
3. 70% - motivarea financiară a cadrelor didactice: creșterea salariului ar contribui la faptul ca cadrele didactice bune, competente să nu-și abandoneze profesia din cauza lipsurilor materiale;
4. 60% - pregătirea temeinică a elevilor pentru școală: frecventarea grupei pregătitoare în grădiniță, interzicerea înmatriculării în clasa a I-a a copiilor mai mici de 7 ani;
5. 60% - număr mai mic de elevi în clase - astfel s-ar pune accent de dezvoltarea calitativă mai mult decât pe cea cantitativă;
6. 70% - implicarea elevilor în diverse proiecte, cum ar fi: acțiuni de salubritate, colectarea maculaturii, ajutor persoanelor în etate (după posibilitate), participarea la organizarea și desfășurarea măsurilor culturale în școală/localitate, excursii, organizarea expozițiilor cu obiecte confecționate de bunici, vizitarea grădinițelor (cu mici suvenire confecționate, cu recital de cântece și poezii), frecventarea cercurilor de dansuri, teatrale, de invenții, învățarea la un instrument muzical dorit etc.
7. 70% - responsabilizarea elevilor, îndeosebi a celor mari: implicarea în activități de conducere, organizare etc.
8. 80% - fiecare materie predată poate să dezvolte un anumit tip de gândire. Este esențială implicarea lor activă la toate lecțiile;
9. 60% - activități de dezvoltare pe termen lung, care să răspundă solicitărilor unei societăți a viitorului.

Așa cum vedem, cadrele didactice au un spectru larg de idei privind posibilitățile mediului școlar de dezvoltare a personalității elevului în general și a gândirii în particular. Multe dintre ele vizează însuși profesorul și resursele materiale puse la

dispoziția acestuia; posibilitățile școlii ca instituție educațională; dezvoltarea personalității elevului în general, în acord cu solicitările mediului socio-cultural.

Cercetarea desfășurată a fost urmată de o prezentare teoretică a factorilor perturbatori ai gândirii și o discuție activă vizând particularitățile de vârstă ale elevilor și specificul dezvoltării gândirii la diferite vârste. Vom prezenta în continuare, succint, informația oferită [1, 2, 3].

Procesul de gândire poate fi supus unei influențe perturbatoare atât din partea unor factori obiectivi, cât și a unora subiectivi. Aceasta face ca, pe fondul unei scheme bazale comune, să se producă o mare diversitate de traiectorii particulare, în funcție de subiect și de contextul situațional. Printre **factorii obiectivi** cu frecvența cea mai mare și efectul perturbator cel mai puternic asupra montajului intern al subiectului, menționăm: criza de timp, caracterul instantaneu al contactului cu problema și noutatea absolută a acesteia în raport cu subiectul; factorii fizici de ambianță, îndeosebi temperatura, umiditatea și compoziția aerului (prezența unor substanțe chimice toxice); factorii sociali de ambianță; gradul de complexitate și dificultate al problemei. Totuși, efectul perturbator al factorilor obiectivi depinde de structura de personalitate a subiectului, de forța Eului său, de rezistența la frustrație și stres.

Factorii de ordin subiectiv se interpun direct între procesul rezolutiv și problemă [3]. Ei sunt de naturi și intensități diferite, ceea ce conferă procesului rezolutiv o notă de strictă individualitate. Contactul cu problema apărută activează nu numai structurile și schemele operatorii ale gândirii sau ale cogniției, ci și componentele afective, motivaționale și volitive. Atunci când valorile acestora se situează sub sau depășesc anumite limite, influența lor asupra procesului de rezolvare devine perturbatoare. **Tensiunea emoțională puternică** determină reducerea considerabilă a lucidității, a autocontrolului și preciziei analizei datelor problemei, care-și pierde din pregnanța și semnificația lor logică. **Lipsa de motivație** sau **starea de hipermotivație** se manifestă de asemenea ca factor puternic perturbator al procesului de gândire. **Lipsa de interes** este cunoscută ca un serios obstacol psihologic în calea performării cu rezultate bune a diferitelor sarcini de învățare și a celor din activitatea profesională. Pe un alt plan, dar asemănător ca efect perturbator asupra procesului de rezolvare a problemelor, se situează și **supramotivația**, semnificația exagerată pe care subiectul o atribuie reușitei sau eșecului tentativei de rezolvare. Nu mai mică este influența perturbatoare pe care pot s-o exercite fixitatea și inerția gândirii însăși. În cursul rezolvării problemelor, gândirea poate rămâne fixată (centrată) pe un element pe care-l supraestimează, neglijând pe celelalte sau transferă necritic procedeul utilizat anterior la problema următoare, fără a analiza în prealabil dacă se potrivește sau nu. În ceea ce privește **autoreglajul voluntar**, se dovedește că slăbiciunea voinței, dificultatea de concentrare a atenției voluntare, lipsa de perseverență și tenacitate etc. sunt sursele unor frecvente erori și eșecuri în rezolvarea oricărui tip de probleme. În fine, un factor psihologic general care poate perturba procesul de gândire este **oboseala intelectuală**. Așa cum au dovedit cercetările experimentale, starea de oboseală reduce considerabil capacitatea de concentrare, nivelul de activare al

schemelor operatorii ale gândirii, succesiunea și coerența logică a transformărilor în interiorul spațiului problematic. Erorile care apar în cursul procesului rezolutiv vor fi, cu precădere, erori de atenție (greșeli de calcul, omisiuni) și erori de judecată (analiză) – incorecta relaționare a datelor, înțelegerea greșită a semnificațiilor etc.

Drept concluzii, menționăm următoarele:

- cadrele didactice participante la cercetare au manifestat interes și deschidere pentru problematica abordată, considerând-o foarte importantă și în același timp fiind deschiși pentru propria dezvoltare;
- există mai multe mecanisme de dezvoltare a gândirii umane, multe dintre ele fiind actuale și posibil de utilizat în mediul școlar;
- printre cei mai frecvenți factori perturbatori ai gândirii menționăm: lipsa de timp, caracterul instantaneu al problemei, factori ambientali perturbatori, complexitatea problemei, tensiunea emoțională, lipsa de motivație sau hipermotivația, lipsa de interes etc.
- în ceea ce privește particularitățile de vârstă ale elevilor, există activități de dezvoltare a gândirii comune tuturor vârstelor și dar și unele specifice vârstelor aparte.

Referințe bibliografice:

1. CERLAT R. Particularități ale dezvoltării gândirii la diferite etape de vârstă. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 10 decembrie 2021 *Institutul de științe ale Educației: Ascensiune, Performanțe, Personalități*. IȘE. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-56-952-1
2. DISPENZA J. *Antrenează-ți creierul. Strategii și tehnici de transformare mentală*. București: Curtea Veche, 2019. ISBN 978-973-725-857-1
3. GOLU M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. ISBN 978-606-44-0272-1

METODOLOGIA APLICĂRII RESURSELOR ȘI INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI ȘCOLAR ÎN INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL²⁵

Victoria MAXIMCIUC,
doctor în psihologie, conferențiar universitar,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID: 0000-0001-7331-9133

Summary: *We are in a situation of permanent changes. The pandemic has proven that there is a necessity to improve especially the use of digital technologies in the educational process. The community is facing profound changes due to the intensity of the implementation of new technologies, which offer an unprecedented democratization of access to information, to open education carried out with the help of devices connected to the global network. Since 2020, various*

²⁵ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, Cifra Proiectului: 20.80009.1606.10.

trainings have appeared on the application of digital sources and tools in the educational process, but still there are few works on their application in the work of the psychological service. Analysis of official documents concerning the activity of the psychological service, we tried to see the possibility of applying educational platforms and digital applications in the activity of the school psychologist at the preschool and school level in general education.

Keywords: *school psychologist, digitization, educational platforms, digital applications, beneficiaries.*

Digitalizarea serviciului psihologic din învățământul general este una din prioritățile de bază și în creșterea a prestării calității serviciilor de către psihologul școlar.

În acest context noi am analizat documentele naționale: Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ din R. Moldova, aprobat la ședința DGECTS din 20.06.2018; Reperele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general; Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014; Metodologia privind continuarea activității la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal (ordin MECC 19.03.2020); organizarea, în colaborare cu partenerii educaționali și instruirea formatorilor în vederea utilizării resurselor digitale; aprobarea Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de educație timpurie (ordin MECC 26.03.2020); lansarea platformei de educație online „învăț de acasă” etc. Aceste documente oficiale ne-au confirmat prezența unor provocări care necesită soluții.

În literatura de specialitate există lucrări consacrate aplicării tehnologiilor digitale în procesul educațional (conceptul competenței digitale, structura și cerințele față de ea; dezvoltarea competențelor digitale la cadrele didactice; aplicarea diferitor platforme educaționale în învățare-predare-evaluare) însă problema aplicării surselor digitale în cadrul serviciului psihologic școlar rămâne a fi în umbră. Putem menționa unele lucrări: M. Batog [2]- consilierea psihologică la distanță; A. Cucer, G. Leuțanu [4] - utilizarea mediului on-line în activitatea profesională a cadrelor didactice; E. Furdui [5] - Dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale prin intermediu platformelor on-line; S. Vaida și C. Bota [7] – avantajele intervenției online: scalabilitatea, costuri reduse, acces nonstop, eliminarea posibilei stigme de a fi văzut în cabinetul unui consilier.

În cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* am avut o temă individuală de cercetare *Asigurarea activității psihologice în sistem de învățământ general din perspectiva abordărilor contemporane societale cu privirea la dimensiunea psihologică fenomenului digitalizării*. De la început am realizat un studiu teoretic, am elaborat o anchetă privind utilizarea tehnologiilor digitale și platformelor educaționale în domeniul asistenței psihologice și am plasat pe pagina de facebook. În urma prelucrării datelor am constatat că există necesitatea aplicării surselor digitale la nivel de psihoprofilaxie, evaluare psihologică, consiliere psihologică și dezvoltarea personală în învățământul general la treapta preșcolară, școlară. Din acest motiv în continuare pentru creșterea calității activității psihologului

școlar propunem prezentarea unor platforme educaționale și aplicații digitale la treapta preșcolară și primară.

Platforma educațională – platforma este un soft complex care permite gestionarea unui domeniu prin crearea sau editarea activităților interactive sub forma unor jocuri. Platformele și aplicațiile educaționale care pot fi utile în activitatea psihologului școlar în învățământul general la treapta preșcolară, primară și gimnazială le prezentăm în continuare [1].

Platforma Liveworksheets [1,3] permite transformarea foilor de lucru tradiționale tipărite (doc, pdf, jpg etc.) în exerciții online cu autocorecție, numite *Foi de lucru interactive*. Pentru a crea propriile foi de lucru, este necesară înregistrarea unui account. Aplicațiile sunt interactive, copii pot rezolva sarcinile live, iar activitățile sunt foarte utile pentru cei care nu dispun de imprimantă. Pentru utilizarea acestei platforme, se va accesa, în browserul Google, site-ul *Liveworksheet. Com* și se va selecta Romanian worksheets: După accesarea site-ului, în bara de sus – Search/ Caută, se poate căuta spre exemplu, *Gradinița*.

Platforma Wordwall [1,6] poate fi utilizată pentru a crea activități atât interactive, cât și imprimabile, deoarece cele mai multe sunt disponibile atât în versiunea interactivă, cât și imprimabilă. Primul pas în utilizarea acestei platforme este accesarea platformei *Wordwall.net* în browserul *Google* și selectarea primei opțiuni generale care ne prezintă această platformă. Pentru a utiliza platforma, la fel este necesară înregistrarea cu un cont Google/Gmail. Se selectează o adresă deținută și o parolă dorită, după care se dă click pe *Log In* sau se poate alege varianta *Sign with Google*, care va genera automat adresa de e-mail utilizată prin Google. Următorul pas, după înregistrare, este setarea limbii și a locației, care se realizează foarte ușor prin selectarea opțiunilor în diverse variante oferite.

Odată ce platforma a fost accesată, este important să fie explorată fiecare fereastră pentru a afla informația necesară: Acasă/ Caracteristici/ Activitățile mele/ Rezultatele mele/ Create activitate. Important! La fereastră denumită Comunitate se vor găsi toate jocurile și fișele create de cadrele didactice din comunitatea Wordwall, pe care le putem folosi. Iar compartimentul Activitățile mele vor fi salvate toate jocurile create de noi. Este util de precizat că această platformă este gratuită la început, oferind un număr de 5 jocuri sau fișe interactive care pot fi utilizate. Dacă doriți utilizarea acestei platforme pe viitor, se achită o sumă lunară care se retrage automat de pe cardul bancar. Fereastra *Rezultatele mele* oferă informații privitoare la numărul de persoane care au împărtășit activitățile create de dumneavoastră. În fereastra *Activitățile mele* pot fi create foldere în funcție de tipurile activităților selectate (Exemplu: Domeniul Psihomotor, Domeniul Emoțional pentru învățământul preșcolar). Ultimul pas și cel mai important este cel de „*Creare activitate*”. După deschiderea ferestrei „*Creare activitate*” se reconstruiește parcurgerea următorilor pași: 1) *selectează un șablon* – aveți dreptul la 5 șabloane gratuite, așa cum s-a precizat anterior. Aici se observă faptul că s-a folosit pachetul de bază, cel gratuit, care conține: *Roate aleatoare, Potrivește, Chestionar, Deschide caseta, Găsește perechea*. 2) *Introduceți conținutul*-la acest pas este nevoie să fie introduse cerințele și imaginile pe care doriți să le conțină jocul sau activitatea interactivă/imprimabilă. 3) *Joacă-te testează* ceea ce

ai creat, fiind posibilă realizarea unor modificări, dacă e nevoie, prin accesarea butonului *Editează conținutul*, din dreapta, jos. Important! Puteți schimba șablonul în funcție de tipul activității propuse. De asemenea, cu un click, acest joc poate fi schimbat într-o fișă de lucru, adică în *Activitate imprimabilă*. După cum se observă în imaginea de mai sus, pentru activitatea imprimabilă se poate selecta *șablonul Chestionar* sau *șablonul Potrivește*.

Platforma Livresq Livresq (www.livresq.com) [1] este un editor de resurse educaționale în format digital. Aceasta facilitează crearea activități interactive care conțin texte, galerii de poze, animații, video, fără a poseda cunoștințe de programare. Primul pas este să scrieți *livresq.com* în browserul *Google* și apoi să dați click pe butonul care apare în partea de jos a paginii – *Folosește gratuit*. Pentru a avea propriul cont și a utiliza toate resursele puse la dispoziție de această platformă educațională, se vor completa câmpurile obligatorii de la secțiunea *Înregistrare*, urmând pasul următor accesare să vă logați la partea de *Autentificare* cu adresa de e-mail selectată inițial și parola. În acest mod, ați accesat lumea virtuală al *Livresq*, unde puteți alege *Editor* pentru a crea activități interactive sau *Biblioteca* pentru a publica proiecte online. În secțiunea *Biblioteca* se găsesc toate materiale virtuale create de alte cadre didactice, care pot fi folosite în mod gratuit. Din bara de sus, se selectează limba dorită (în care vor apărea toate descrierile, tot conținutul platformei), apoi, din partea de sus se vor selecta de fiecare dată criteriile, după care se va căuta un material deja creat. Există opțiuni pentru Limbă, Vârstă, Categorie, Subiect și Clasă, care se bifează după preferințe, apoi se dă acces *Căutare* sau *Enter*.

Programul Windows Movie Make [1,3] primul pas al creării unui film în *Windows Live Movie Maker* este adăugarea de videoclipuri și fotografii. Dacă faceți modificări în *Movie Maker* fișierele video și fotografiile nu sunt afectate. Se deschide *Windows Live Movie Maker* dând click pe butonul *Start*. În caseta de cautare, se tastează *Movie Make*, apoi să dați click pe *Windows Live Movie Maker* din lista de rezultate. Pe fila *Pornire*, în grupul de *Adaugare*, dați click pe *Adaugarea videoclipurilor și fotografiilor*. În caseta de dialog *Adaugare videoclipuri și fotografii*, deschideți folderul care conține fotografii și videoclipuri pe care doriți să le adăugați, selectați fișierele video și foto dorite, apoi dați click pe *Deschidere*, *Editarea videoclipurilor*: dați click pe opțiunea *Instrumente video*. Se deschide un mediu în care se alege viteza derulare, instrumentul de ascunderea parțială, precum și setările punctelor de la început și de sfârșit. În *Windows Live Movie Maker* există posibilitatea să vă publicați filmul pe site-urile web populare, apoi să îl partajați persoanelor care doriți. Pe fila *Pornire*, în grupul *Partajare*, dați click pe site-ul web unde doriți să vă publicați filmul. Introduceți numele de utilizator și parola, apoi urmați pașii pentru a vă publica filmul. După ce filmul este publicat pe web, se dă click pe *Vizionare online* pentru a urmări filmul pe site-ul respectiv, apoi se trimite un link către film într-un mesaj pe poșta electronică. Se recomandă păstrarea confidențialității persoanelor apropiate.

Platforma Canva [1,6] este o platformă online de design grafic. Utilizând această platformă, se pot realiza prezentări, postere, diverse documente, fișe de lucru, proiecte de activități. Primul pas constă în cautarea pe *Google* a acestei platforme și accesarea primei opțiuni care apare pe pagina deschisă. În momentul deschiderii platformei va apărea imaginea de mai jos, care oferă dreapta- sus varianta de *Conectare*

sau de cea de *Înregistrare*. Pentru început este nevoie de crearea unui cont ceea ce înseamnă că veți da click pe *Înregistrare*. În continuare este nevoie să selectați una dintre variante pentru a vă înregistra; dacă alegeți *Înregistrează-te cu e-mailul*, este nevoie de o adresă de e-mail (obligatoriu o adresă Gmail) și de o parolă care va trebui rescrisă pentru confirmare. Apoi, se dă click, iar contul va fi creat. Sunteți de îndată întâmpinați cu un mesaj draguț. În partea stângă- sus găsiți varinate de *Șabloane* cu foarte multe idei, care vă pot fi de ajutor, din diverse domenii. Butonul *Descoperă* conține *poze* sau *pictograme* pe diverse teme. Tot din partea stânga se observă opțiunile oferite la *Recomandări*, *Designurile noastre*, *Distribuiți*, la *Crearea unei echipe* sau a unor *Foldere de stocarea* a ideilor. Mai jos, în centrul paginii, sunt recomandate și variante de organizare a conținutului, cum ar fi: *prezentări*, *postere*, *document A4*, *cărți*. Este suficient să accesați una dintre acestea pentru a da start creării unui material pentru activitatea. De exemplu, se poate crea o broșură prin intermediul căreia surprindem copiii în mod plăcut la finalul unei activități. Se pot folosi șabloane, fotografii, elemente de diferite tipuri, există posibilitatea de a încărca propriile imagini sau de a selecta un fundal sau materiale audio-video, majoritatea fiind gratuite. După ce ați finalizat editarea, salvați afișul. Selectați tipul de fișier potrivit (pdf, JPG, etc.)

Platforma Nearpod [1,6] este o aplicație *din Google Play*, care poate fi descărcată gratuit, ulterior fiind posibilă atașarea sa la Classroom. După accesare *Google*, se scrie numele platformei Neapord. Veți fi partajat pe pagina de start. Pot fi observate opțiunile oferite pentru accesarea platformei ca *Student/elev/copil*, *Psiholog* sau *Administrator*. Ca Psiholog este necesar un cont pentru a folosi platforma, iar *Elevii/ copiii* vor putea intra doar după ce dumneavoastră le veți genera codul clasei formate. Se introduc datele personale solicitate, iar apoi se va bifa căsuța care asigură că sunteți de acord cu termenii și condițiile platformei și că aveți peste 13 ani. Apoi, se accesează butonul *Sign Up*. Primii pași sunt deja parcurși astfel că se deschide pagina de start *Neapord*. Se selectează rolul primar pe care îl dețineți dintre: *Teacher*, *Instructional Coach*, *Library Media Specialist*, *Student*. Noi am ales rolul Teacher-profesor. Apoi, dați click pe butonul de mai jos- *Done!* Sunteți bine venit pe platforma și sunteți întâmpinați cu funcția principală *Neapord*- aceea de a realiza o activitate interactivă. În partea dreaptă a paginii există butonul care generează codul lecției, pe care îl veți distribui ulterior cursanților: *Join a lesson- CODE*, în timp ce *My lesson* este locul unde se vor stoca toate lecțiile create de dumneavoastră, iar *Reports* conține detalii legate de lucrările predate de copiii/elevii dumneavoastră de-a lungul timpului. Butonul *Library* vă oferă acces la alte activități create de alte cadre didactice care utilizează platforma *Neapord*, prin variantele din partea stângă, veți putea solicita activități/ videouri organizate pe diverse niveluri de vârstă. Accesând butonul *Lessons* veți descoperi în partea de jos opțiunile de *Creare/Create-Lessons*, *Videos*, *Google Slides* sau *Adăugare Folder/+Folder*. Dacă alegeți *Create Lessons*, spre exemplu, veți putea testa toate opțiunile pentru a vă construi propria activitate interactivă folosind resursele oferite, precum și prin încărcarea unor materiale proprii sau preluate de pe internet – *Start building*.

Aplicațiile digitale [1]

Reprezintă un program sau grupe de programe, proiectate în folosul cadrelor didactice prin care se pot crea materiale virtuale sau preluarea materialelor virtuale.

Aplicația Jamboard [1] este o tablă online, asemenea unei table interactive foarte utilă în derularea activităților de tip sincron pe platforma *Meet* sau *Zoom*. Pentru utilizarea acesteia, este necesar un cont de Gmail. Această aplicație se găsește în *Google apps/ aplicațiile Google*: după ce s-a deschis aplicația, în partea dreapta – jos găsiți un buton cu semnul „+”; dacă dați click pe acel buton, generați un articol nou *Jamboard*; după ce ați generat un articol nou *Jamboard*, este indicat să dați un titlu, dând click pe articol *Jam* fără titlu. Astfel va apărea imaginea de jos. După cum observați în imaginea de jos, articolul este denumit: *Întâlnirea de dimineață*. Este foarte important să explorați fiecare fereastră, cu funcția aplicației *Jamboard*: 1) În partea stânga- sus există două săgeți, una spre dreapta și una spre stânga, aceste săgeți vă ajută să anulați sau să repetați ceea ce lucrați pe tabla online. 2) Fereastra *zoom* ajută la mărirea sau micșorarea imaginii tablei. 3) *Setarea fundal* permite accesarea diversă a fundalului în funcție de activitatea pe care vă propuneți să o derulați: pe o pagină albă, o pagină cu linii, cu pătrățele. 4) *Șterge cadrul* indică ștergerea materialului realizat. 5) Extinde cadrul/cadrul nou are rol de a adauga mai multe pagini. În partea stânga a tablei există o bară verticală cu instrumente: *stilou, cariocă, radiera, săgeata – indicator, note explicative*, în care putem adauga un mesaj, *imagini, figuri geometrice, caseta de test și laser*. La instrumentul *Inserarea imaginii*, puteți adauga imagini din computerul personal sau direct de pe *Google*. Pentru exemplificare, poate fi observată tabla online realizată pentru *Întâlnirea de dimineață*, utilizată în activitățile sincron cu preșcolarii sau elevii. *Jamboard* poate fi folosită în multe alte activități derulate sincron cu preșcolari/ elevi.

Aplicația I'm a Puzzle [1]

I'm a Puzzle este o aplicația gratuită (<https://im-a-puzzle.com>) și utilă mai ales pentru învățământul preșcolar. Aceasta aplicația constă în crearea puzzle-uri online. Primul pas este accesarea aplicației în browserul *Google*. Vă înregistrați cu contul de Gmail, apoi click pentru a merge mai departe. Pentru a crea un puzzle dați click pe caseta cu *My pics*, de unde puteți încarca orice imagine din computerul personal, după cum se vede din imaginea mai jos: după ce ați încărcat imaginea, alegeți nivelul de dificultate pentru puzzle; apoi, se dă click pe caseta *START* și se crează un puzzle; aceasta este puzzle creat care poate fi distribuit copiilor. Este important să deschideți fiecare casetă din bară de sus a aplicației *I'm a Puzzle* pentru a vedea ce funcție are fiecare. În figura de mai jos este prezentată caseta *Share/ Distribuie*, pentru a vedea unde poate fi trimis puzzle-ul creat.

Aplicația Toy Theater [1]

Toy Theater (<https://toytheater.com>) este o colecție de jocuri interactive. Pentru început este nevoie de accesarea aplicației *Toy Theater* în browser *Google*. După ce a fost accesat site-ul, se pot alege jocurile pe care urmează să le propuneți preșcolarilor sau elevilor, în funcție de domeniile selectate și de subiect. Pentru Domeniul Estetic Creativ. Astfel, se dă click pe caseta *ART* și se poate alege colorarea unei imagini virtuale.

Aplicația Book Creator [1]

Book Creator este o aplicație prin care pot fi create cărți digitale sau chiar o bibliotecă virtuală. În browserul *Google* accesați *Book Creator*, iar după ce ați accesat, este important să dați click pe *Teacher sing in*: Vă veți înregistra cu contul de Google / Gmail, iar mai apoi veți intra direct pe pagina aplicației *Book Creator*. Se dă click pe fereastră *My Book*. Pentru a avea o carte în bibliotecă virtuală, va trebui să creați una folosindu-vă de caseta din partea dreaptă –sus unde este semnul „+” și scrieți *New Book*. După ce ați dat click pe caseta *New Book*, vă apare opțiunea de a alege formularul cărții *Portrait* sau *Landscape*. Veți alege formularul cărții și veți putea începe să editați cartea, mai întâi apare *coperta / Cover*, care se poate edita după preferințele fiecăruia. Folosindu-vă de bulina cu semnul „+” , pot fi înserate imagini, caseta cu text, o înregistrare sau video. Pentru a crea paginile cărții, se dă click pe săgeata din partea dreapta a copertei. *Important*: În editarea paginilor, este indicat să folosiți bulina cu litera „i” din colțul din dreapta-sus. De aici puteți schimba formatul scrisului, culoarea paginilor, mărimea literilor, puteți plasa textul în fața sau în spatele imaginii. Partajarea cărții direct în *Drive* sau *Classroom* se realizează după finalizarea cărții. În partea de jos a paginii apar trei pictograme, care permit realizarea de diverse acțiuni privind utilizarea cărții create sau chiar ștergerea acestia. Pentru accesare fiecărei pictograme, se vor selecta acțiunile dorite. Odată ce a-ți finalizat, cartea poate fi printată sau descărcată ca fișier în PDF, selectând opțiunea *Print* sau *Download*.

Aplicația Chatterpix [1]

Chatterpix e o aplicație care este utilizată, de cele mai multe ori, pe un smartphone. Pentru alegerea aplicației, este nevoie de selectarea unei imagini prin care doriți să transmiteți un mesaj copiilor. După alegerea imaginii, este nevoie să fixați o linie orizontală care va crea gura imaginii, după care e nevoie să înregistrați, așa cum precizăm, mesajul/ conținutul pe care doriți să îl transmiteți în maximum 30 de secunde. Această aplicație creează o imagine vorbitoare, care își mișcă gura în timpul citirii mesajului ales. Prin telefon, intrați pe *Magazin Play / Apps Store* și cautați aplicația denumită *Chatterpix*. Apasați butonul *Instalați* și așteptați până când descărcarea aplicației este completă. După descărcare, aplicația se va deschide conform imaginii din figura mai sus. Pentru utilizarea unei fotografii, se va alege una dintre varietățile de mai jos: *Take photo- faceți o fotografie*, sau *Gallery- alegeți o imagine din galeria aplicațiilor*. Pentru exemplificare, s-a ales o imagine oferită de aplicații, observată în figura mai jos. După ce s-a ales imaginea, este momentul editării acesteia (diferite fonturi, stikere, rame sau chiar text), apoi trasează locul unde va apărea gura personajului (acea linie punctată unde apare pe orizontală). Prin plasarea butonului de microfon, va începe înregistrarea vocii timp de 30 de secunde, pentru a transmite mesajul copiilor. Apăsând apoi pe butonul *Play*, vom putea asculta și observa cum se mișcă gura personajului ales, asemenea unei imagini vorbitoare. Copiii sunt captivanți să observe o imagine care vorbește și care are și o voce cunoscută.

Aplicația LearningApps [1, 3, 6]

LearningApps este o aplicație care încurajează copiii aplicând jocurile virtuale. Pentru utilizarea acesteia, este necesară crearea unui cont printr-o adresă de e-mail deja existentă și depistarea principalelor oferte de creare. După selectarea variantei de joc pe care o considerați utilă activității alese, se va denumi jocul, se vor însera imagini

și text. Orice joc creat se salvează automat în contul format și poate fi distribuit copiilor, care se joacă direct, doar prin accesarea linkului generat de psiholog. Prin *Google* veți putea căuta această aplicație cu un singur click care vă duce pe pagina *LearningApps.org*. Ajunși aici, veți selecta din colțul din dreapta al paginii steagulețul aferent limbii dorite. Pasul primordial este crearea unui cont, care este gratuit și necesită doar câteva minute, o adresa de e-mail validă și o parolă. Accesând butonul *Login*, veți intra în lumea jocurilor interactive pentru orice vârstă. Aplicația vă expune o mulțime de variante, din care o veți putea alege pe cea potrivită, în funcție de tipul activității dorite, de subiectul propus sau de vârstă și capacitățile copiilor cărora le este adresată activitatea. În bara de sus există opțiunile *Cutați exerciții*, *Răfoți exercițiile* (dintre cele deja existente pe aplicație), *Creați exerciții*, *Clasele mele* sau *Exercițiile mele*. Dacă ați ales să realizați un exercițiu, e necesar să precizați titlul acestuia, anumite cerințe, precum și adăugarea unor elemente de text sau imagine pe care a-ți dori să le conțină exercițiul. La început, veți da click pe varianța de joc/exercițiu dorită, iar acolo veți sesiza existența unor precizări diverse în funcție de tipul jocului selectat. Pentru exemplificare, am ales un joc *Unul sau mai multe*, prin care am urmărit recunoașterea animalelor sălbatice din savană și distingerea lor după criteriul unul sau mai multe.

În concluzii ținem să accentuăm faptul că în ultimii ani s-a accentuat necesitatea aplicării surselor și tehnologiilor informaționale condiționate de pandemia COVID-19 cât și dezvoltarea unei societăți digitale. În urma analizei literaturii de specialitate constatăm puține lucrări în domeniul aplicării tehnologiilor digitale în activitatea serviciului psihologic școlar din învățământ general. Una din direcțiile de creșterea asigurării calității serviciului psihologic este elaborarea unor recomandări metodice privind descrierea metodologiei aplicării platformelor educaționale și aplicațiilor digitale.

Referințe bibliografice:

1. ALBULESCU I., HORAȚIU C. *e- Didactica procesul de instruire în mediul online*. București: Didactica Publishing House, 2021. 416 p. ISBN 978-606-048- 366-3.
2. BATOG M. *Consilierea psihologică online: avantaje, riscuri și probleme*. Curriculum școlar: Probleme interpersonale în societatea modernă. In: Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare, 7-8 decembrie, 2018. Materialele Conferinței Științifice internaționale IȘE, 7-8 decembrie, 2018. Coord. șt: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău: Editura Lyceum, IȘE, 2018, p.593-599.ISBN 978-9975-3275-0-3.
3. COSTINA M.G. *Strategii didactice în mediul online*. Brașov, 2020. 41 p. [citat 05.06. 2022]. Disponibil: <https://www.alegetidrumul.ro>
4. CUCER A., LEUȚANU G. *Utilizarea mediului on-line în activitatea profesională a cadrelor didactice. Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. In: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier. Chișinău: IȘE, 2021, p. 90- 94. ISBN 978-9975-3336-2-7
5. FURDUI E. *Dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale prin intermediu platformelor on-line*. In: Materialele conferinței „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, p. 130-135.ISBN 978-9975-3276-1-9.
6. Mini-ghid de utilizare a aplicațiilor/ instrumentelor/platformelor utilizate pentru realizarea resurselor educaționale prezentate în cadrul webinarului dedicat domeniului consiliere/asistență psihopedagogică. Coord. Trașca I.M., Marin M.C., Satu Mare, Dîmbovița, 2020. [citat 05.06. 2022]. Disponibil: <http://www.cmbrae.ro/2017>.

2. 7.VAIDA S., BOTA C. *Eficiența intervențiilor online în formarea strategiilor de coping și reducerea a stresului la școlari, o perspectiva teoretică*. In: Revista de psihologie, nr.1, vol. 66, 2020, p.49-60. ISSN 0034-8759.

INSTRUIREA ON-LINE VERSUS SINDROMUL ARDERII EMOȚIONALE LA CADRELE DIDACTICE

Diana ȘTEFANEȚ,
doctor în psihologie,

IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe
ORCID iD: 0000-0001-7448-3445

Aliona ȘARGO,
doctor în economie,

IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe
ORCID iD: 0000-0003-3805-4293

Abstract: *Online education was a necessity to adapt and survive the epidemiological conditions of COVID-19. The radical change of the educational system has become a challenge for all educational actors - students, teachers, parents. In the total new conditions, the teaching staff began to conquer the online education process. The organization of online education requires new competences, skills, resilience and resistance to stress and, of course, coping strategies from the teaching staff. Among the inevitable consequences of online education is emotional burnout, that lowers job satisfaction and quality of life. The authors present the study of the particularities of emotional burnout among teaching staff under the conditions of the pandemic.*

Keywords: *professional burnout syndrome, emotional exhaustion, symptoms, professional stress, quality of life.*

Actualitate

Sindromul burnout devine „monstrul” secolului XXI, care intră pe neobservate în viața omului și care, din păcate, are consecințe drastice pentru sănătatea persoanei. Tot mai multe organizații se plâng pe demotivarea colaboratorilor, pe lipsa de comunicare între angajați. Are loc ștergerea hotarului dintre muncă și viața personală: omul nu poate să se rupă de la problemele de serviciu nici chiar în sânul familiei, gândurile lui sunt permanent legate de activitatea profesională, el nu mai poate să se relaxeze. Ca urmare, omul singur cade în capcană prin dependența emoțională de muncă și brusc, într-un moment, înțelege că nu mai poate duce această greutate.

Învățământul este un domeniu cu un nivel înalt al stresului și al arderii profesionale, care se datorează consumului nervos în procesul de învățare și educare a tinerii generații [4; 12].

Arderea profesională, odată apărută, poate avea consecințe grave atât pentru cariera profesorului, cât și pentru rezultatele școlare ale elevilor.

În prezent, arderea profesională tot mai mult se datorează și educației on-line. Elevilor le vine aproape natural să se îndrepte dimineața spre laptop sau tabletă, în loc să-și pregătească caietele. Cu siguranță, elevii s-au adaptat la educația on-line mai ușor decât cadrele didactice pentru care efectele acestei forme de învățământ devin

periculoase pe termen lung. Pentru majoritatea profesorilor, această experiență nu avea un precedent și a însemnat, în primul rând, un mecanism prin care au continuat să rămână în contact cu elevii. Șocul, determinat de suspendarea orelor față în față și de transferul activităților în formă on-line, a fost reflectat de creșterea spectaculoasă a numărului de cadre didactice care au abandonat sistemul educației.

Educația on-line solicită eforturi mari. Profesorii, care au fost odată entuziaști și dedicați, își pierd interesul pentru munca lor, devin cinici vis-a-vis de elevi și distanțați față de colegii de breaslă. Ei apar epuizați, stresați și copleșiți de probleme. Sindromul burnout nu are nimic de-a face cu lipsa capacității didactice, sau lipsa dorinței de a fi un profesor bun. De fapt, majoritatea cadrelor didactice care se confruntă cu arderea profesională au fost cei dedicați și entuziaști la începutul carierei sale [apud. 4].

Ce este arderea profesională?

Termenul de burnout (a arde complet) denumește sindromul stresului cronic la locul de muncă. Este o stare de epuizare fizică, emoțională și mentală cauzată de implicarea pe termen lung în situații solicitante emoțional. Este reacția la supraoboseala cronică emoțională, provocată de comunicarea excesivă cu alte persoane, mai ales dacă acestea au careva probleme sau neplăceri.

Pentru Freudenberg, sindromul burnout reprezintă nu altceva decât distresul, sau stresul psihic negativ, generat de munca prea intensă și de lipsa preocupărilor pentru nevoile personale [3]. Arderea profesională apare în rezultatul acumulării emoțiilor negative fără eliberarea corespunzătoare de ele. Ca urmare, survine epuizarea emoțională, oboseala și epuizarea resurselor umane [6].

Iar Водопьянова Н. Е. și Старченкова Е. С. (2008) definesc sindromul epuizării ca o reacție adversă la stresorii profesionali, incluzând în sine componentele psihologice, fiziologice și comportamentale [11].

Caracteristicile arderii sunt:

- pierderea motivației;
- dezvoltarea montajelor negative față de muncă, cât și față de alte persoane;
- apariția senzației de îngustare a libertății de alegere;
- pierderea umorului sau transformarea lui în „umor negru”, sarcastic;
- apariția sentimentului că toate acțiunile sunt făcute prin constrângere, dar nu în rezultatul propriei alegeri.

Cauzele apariției sindromului arderii:

- responsabilitate excesivă în muncă;
- suprasolicitare în timpul zilei de muncă;
- implicare emoțională înaltă în activitate – suprasarcină emoțională;
- necesitatea unei atitudini creative în activitatea profesională;
- necesitatea de a cunoaște tehnologiile moderne informaționale;
- condiții de muncă și sociale nefavorabile;
- incapacitatea de autoreglare a propriilor stări emoționale;
- lipsa abilităților de comunicare și capacității de a ieși din situații de comunicare dificile cu colegii, subalternii etc.

Etapale arderii

C. Maslach evidențiază în procesul arderii profesionale trei etape, prezentate în Tabelul 1:

- I. Epuizarea emoțională;
- II. Depersonalizarea;
- III. Micșorarea nivelului propriilor realizări [5].

Tabelul 1. Etapele arderii profesionale

Etape	Caracteristici
Prima etapa - Epuizarea emoțională	- o senzație de oboseală emoțională; - persoana simte că i-a rămas puțin din ceea ce poate oferi altor persoane și încearcă să învingă aceasta, treptat îngrădindu-se de oameni; - stingerea emoțiilor, indiferență/răceală emoțională; - dispar emoțiile pozitive, apare detașarea în relații față de membrii familiei; - apare starea de neliniște, insatisfacție.
Etapa a doua - Depersonaliza rea:	- apar neînțelegeri cu colegii; - apare mai întâi antipatia, apoi explozii de iritare față de colegi; - prevalează montajul negativ față de sine și față de alții. Lumea înconjurătoare apare într-o lumină negativă și frecvent specialistul începe să simtă ură față de persoanele cu care împreună lucra sau pe care îi instruia; - apare izolarea de alte persoane și sentimentul singurătății.
Etapa a treia - Micșorarea nivelului propriilor realizări	- are loc devalorizarea activității anterioare, viața nu are sens, omul devine indiferent față de toate; - întreaga activitate din trecut pare a fi absolut „fără sens”; - indiferență față de tot; - anume în acest moment, vine hotărârea de a pleca din profesia sa și de a găsi o astfel de muncă în care ar putea evita întâlnirile cu alte persoane.

Menționăm trei aspecte ale sindromului arderii:

1. **Primul — scăderea autoaprecierii.**
 - De regulă acești lucrători simt neajutorare și apatie. Cu timpul, aceasta poate trece în agresivitate și disperare.
2. **Al doilea — singurătate.**
 - Oamenii care suferă de ardere emoțională nu pot stabili un contact real cu alte persoane.
3. **Al treilea — epuizarea emoțională, somatizarea.**
 - Oboseala, apatia și depresia, care însoțesc sindromul arderii, conduc la suferințe fizice serioase – gastrită, migrenă, tensiune arterială ridicată etc.

Care sunt simptomele sindromului arderii?

În Tabelul 2, distingem simptome psihologice și comportamentale.

Tabelul 2. Simptomele sindromului arderii [5].

Simptome psihologice	Simptome comportamentale
• Pierderea simțului umorului. • Sentimentul permanent de culpabilitate, eșec.	• Nedorința de a merge la serviciu. • Întârzieri frecvente.

• Sentiment de neliniște nedefinit. • Iritabilitate excesivă. • Sentiment de ciudă, de furie, suspiciune. • Senzația de hărțuială emoțională din partea celorlalți. • Indiferență. • Epuizare emoțională. • Dispoziție „proastă”. • Micșorarea nivelului de entuziasm.	• Amânarea întâlnirilor de serviciu, evitare crescândă. • Lipsa dorinței de a completa documente. • Îndeplinirea formală a activității. • Izolarea, distanțare de colegi. • Rigiditate. • Lipsa dorinței de a vedea copiii. • Montaj general negativ pentru perspectivele de viitor. • Abuzul de alcool și/sau narcotice.

Învățarea on-line – cauză a arderii profesionale

Situația epidemiologică COVID-19 a devenit stres cronic pentru o bună parte din populație. Criza de sănătate provocată de noul coronavirus la nivel mondial a influențat domeniul educației, promovând un nou tip de învățare – cel online. Învățarea on-line a devenit o măsură de protecție contra îmbolnăvirii de virusul COVID-19 a cadrelor didactice, elevilor, familiilor [2; 10; 13].

Învățarea online, o formă alternativă de învățământ, a oferit posibilitatea de a asigura continuarea procesului educațional în condiții de autoizolare etc., prin intermediul diverselor instrumente informatice de comunicare la distanță. *Învățarea online de calitate* înseamnă: a) timp de planificare, b) pregătire și dezvoltare pentru o lecție.

Planificarea atentă a învățării online presupune nu doar identificarea conținutului de parcurs, ci și proiectarea atentă a tipurilor de interacțiune, cu scopul de a susține procesul de învățare. Apoi, trebuie adaptată particularităților de vârstă și chiar individuale ale elevilor.

Cadrele didactice din învățământul profesional tehnic se confruntă ca toată lumea cu diverse probleme. Vom menționa cele legate de activitatea profesională: frustrarea legată de lipsa comunicării cu colegii, lipsa activităților de coeziune a catedrelor, de noua formă de predare, comunicarea la distanță prin ecranul de sticlă, comportamentele elevilor, relațiile tensionate cu conducerea, supraîncărcarea, realizarea sarcinilor de muncă, absenteismul, insatisfacția de la munca efectuată etc. [10].

Învățământul la distanță a fost o provocare pentru cadrele didactice, care trebuiau să însușească noi aplicații pentru predarea on-line (sincronă și asincronă), noi tehnici și metode de predare și evaluare a elevilor. Suprasolicitarea, efortul de durată a soldat cu epuizare, cu diverse simptome fizice (dureri de spate, dureri de cap, tulburări ale vederii, tulburări ale somnului, creșterea tensiunii arteriale), probleme emoționale ca iritarea, nervozitatea, frica de îmbolnăvire, furie, deznădejde, disperare etc. [*Ibidem*]

Folosirea internetului în procesul învățării on-line are nu doar avantaje, ci și dezavantaje, reprezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Avantajele și dezavantajele învățării on-line

Avantaje	Dezavantaje

- Distribuirea rapidă a materialelor didactice. - Elevii intră în posesia materialelor print-o simplă accesare. - Existența conținuturilor multimedia. - Crearea grupurilor. - Interacțiunea într-o comunitate online, fără a fi prezenți în același loc sau timp. - Dezvoltă autonomia și curiozitatea cunoașterii etc.	- Dificultăți în utilizarea tehnologiei. - Lipsa comunicării reale/fizice. - Dificultăți de concentrare, oboseală fizică. - Probleme de conexiune. - Feedback dificil . - Conținuturile expuse sunt mai greu de asimilat.

Cadrele didactice se confruntă cu consecințele stresului on-line: insomnii, creșterea tensiunii arteriale, dureri de cap, nervozitate, anxietate, fobii, atacuri de panică, depresie etc.

Design experimental

Pentru a identifica prezența fenomenului de ardere profesională la profesori, în octombrie 2021, a fost efectuată cercetarea pe teren, la care au participat cadrele didactice din IP CEEF, mun. Chișinău. Cercetarea experimental-psihologică s-a desfășurat pe un eșantion constituit din 61 de profesori. Selectarea subiecților experimentali a fost aleatorie.

Scopul experimentului de constatare a reprezentat stabilirea particularităților fenomenului de ardere profesională la cadrele didactice în contextul instruirii on-line.

Obiectivul acestui experiment a constatat în elucidarea și descrierea acestor particularități.

Ipoteze înaintate:

1. Noile condiții de instruire a elevilor sunt factori stresanți pentru cadrele didactice. Ca urmare, stresul cronic dezvoltă arderea profesională la cadre didactice.
2. Stresul profesional este însoțit de scăderea interesului față de viață, fonul general negativ al dispoziției, scăderea indicelui calității vieții.
3. Nivelul înalt al arderii emoționale conduce la dezvoltarea insatisfacției în muncă.

Metode utilizate: Chestionar de evaluare a Sindromului Burnout (Maslach) [9], Chestionarul „Indicele satisfacției de viață” [8]; Scala stresului psihologic PSM-25 [11]; Chestionar „Satisfacția în muncă” (Spector P.E.) [7].

În scopul depistării nivelului stresului psihologic la cadre didactice a fost aplicată **Scala Stresului psihologic PSM-25**. Rezultatele obținute au fost prezentate grafic în Figura 1. Astfel, am constatat că: 66% dintre profesori au un *nivel scăzut* al stresului psihologic, 31% - *nivel mediu*, 3% - *nivel înalt* al stresului psihologic. *Nivelul moderat* se caracterizează prin prezența unei stări de tensiune temporară mai mult de câteva zile, care va trece odată cu înlăturarea cauzei. 2 persoane sunt în grupul de risc!

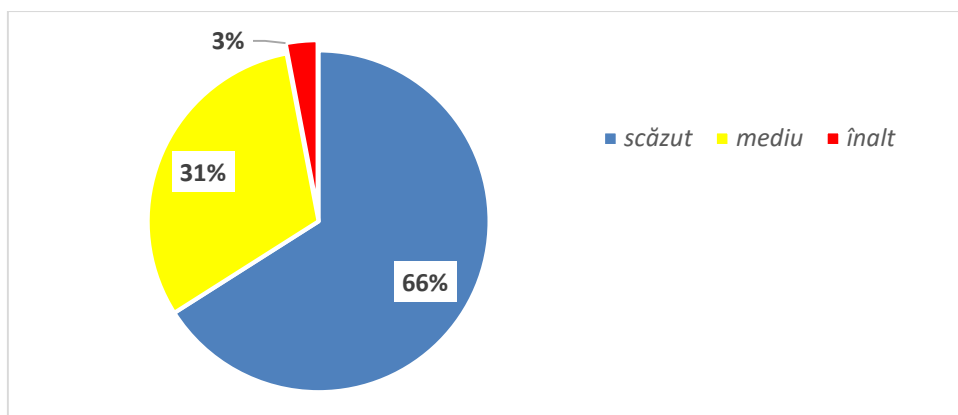


Figura 1. Nivelul stresului psihologic la cadrele didactice.

În urma aplicării și prelucrării **Chestionarului de evaluare a sindromului burnout** am constatat următoarele date relevante, prezentate în Figura 2:

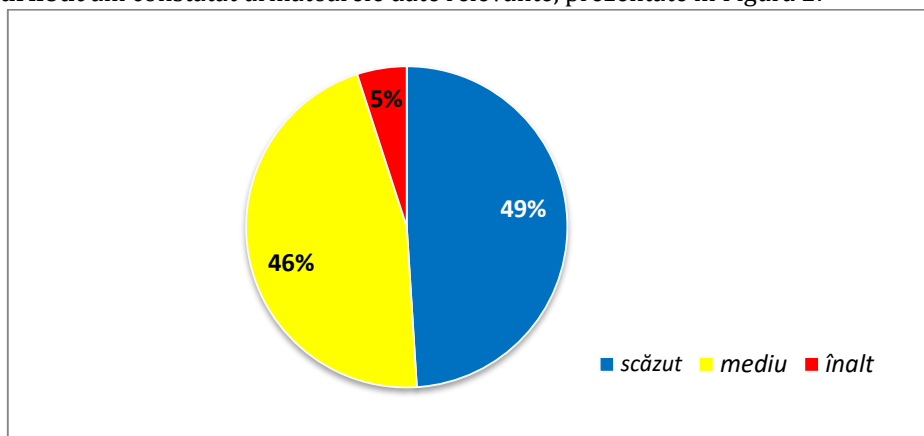


Figura 2. Nivelul arderii profesionale.

Conform datelor, 49% dintre profesori au un *nivel scăzut* al arderii profesionale, 46% - *nivel mediu*, iar 5% - *nivel înalt* al arderii profesionale. Menționăm 6 persoane în grupul de risc. Ipoteza nr. 1 s-a confirmat: în condițiile instruirii on-line cadrele didactice pot manifesta ardere emoțională.

La analiza dimensiunilor fenomenului de ardere profesională, prezentate în Figura 3, am stabilit că în privința *Extenuării emoționale* - 37,7% cadre didactice manifestă *nivel scăzut*, 36% - *nivel mediu*, iar 26,3% - un *nivel înalt*. Cadrele didactice cu nivel înalt al epuizării emoționale se caracterizează prin irosire a energiei emoționale și perceperea inadecvată a emoțiilor proprii cu situația creată. Ei manifestă indiferență, suprasaturare emoțională sau un tonus emoțional scăzut.

Cu privire la *depersonalizare* - *nivel scăzut* manifestă 83,6% dintre respondenți, *nivel mediu* manifestă 14,75%, *nivel înalt* - 1,6% (o singură persoană). Cadrele didactice cu nivel mediu sau înalt se caracterizează prin dereglarea relațiilor cu ceilalți. Unii manifestă dependența față de cei din jur, alții neîncredere, suspiciune, negativism și atitudine cinică.

În privința *Reducerii realizărilor personale* am constatat că 54% profesori manifestă un *nivel scăzut*, 42,6% - *nivel mediu*, 3,4% - *nivel înalt*. Profesorii cu nivel mediu uneori manifestă tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor proprii, a succesului profesional, alteleori tendința de limitare a propriilor posibilități. Nivelul înalt denotă faptul că persoana se percepe incompetentă profesional și incapabilă de a-și atinge scopurile propuse.

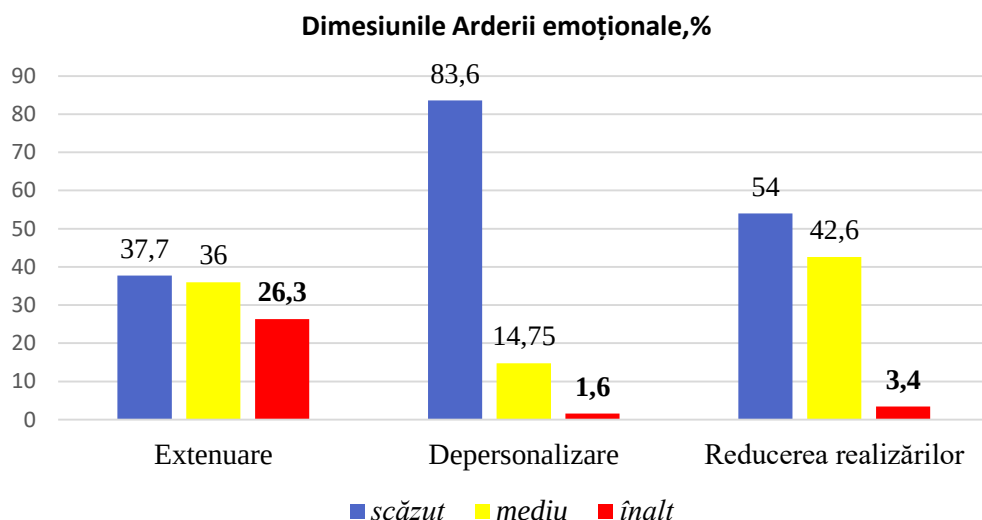


Figura 3. Rezultatele arderii profesionale (dimensiuni).

Astfel, putem concluziona prezența epuizării emoționale la cadrele didactice și reducerea realizărilor personale.

În continuare vom analiza rezultatele **Chestionarului „Indicele satisfacției de viață”**, prezentate în Figura 4. În urma prelucrării datelor, am evidențiat: 16,4% dintre profesori au un *nivel scăzut* al indicelui satisfacției de viață, 44,26% - *nivel mediu*, iar 39,34% - *nivel înalt* al indicelui satisfacției de viață. De asemenea am constatat prezența a 10 persoane în grupul de risc!

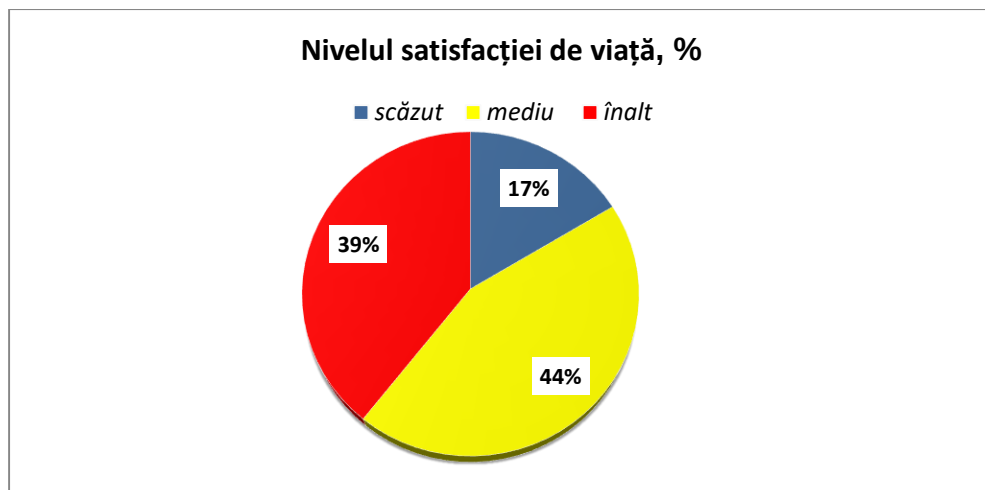


Figura 4. Nivelul indicelui satisfacției de viață la cadre didactice.

Mai jos, în Figura 5, prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de cadrele didactice supuse experimentului pentru cele 5 dimensiuni ale satisfacției de viață: *Interesul față de viață, Consecutivitatea în atingerea scopului, Concordanța dintre scopurile propuse și realizate, Aprecierea pozitivă a sinelui și a propriilor acțiuni, Fonul general al dispoziției.*

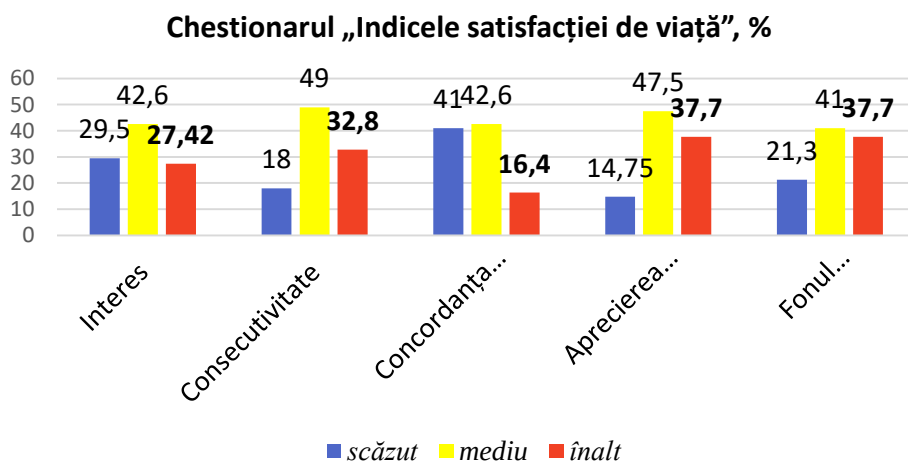


Figura 5. Distribuția rezultatelor privind dimensiunile satisfacției de viață (%).

În urma analizei scalelor Chestionarului „Indicele satisfacției de viață” am constatat următoarele date:

- Scala „Interesul față de viață”: 27,42% nivel înalt, 42,6% nivel mediu, iar **29,5% nivel scăzut**. Observăm un număr impunător cu nivel scăzut. Aceste persoane se caracterizează prin lipsa entuziasmului, atitudine pasivă față de activități și viața obișnuită.

- Scala „Consecutivitatea în atingerea scopului”: 32,8% *nivel înalt*, 49% *nivel mediu*, **18,2% nivel scăzut**. Dacă nivelul înalt reflectă hotărârea și perseverența în realizarea scopului, punctajul mic indică acceptarea pasivă a eșecurilor, supunere.
- Scala „Concordanța dintre scopurile propuse și realizate”: 16,4% *nivel înalt*, 42,6% *nivel mediu*, **41% nivel scăzut**. Observăm un număr foarte mare cu nivel scăzut. Acestor persoane le lipsește convingerea în faptul că vor atinge sau realiza scopurile importante pentru ele.
- Scala „Aprecieria pozitivă a sinelui și a propriilor acțiuni”: 37,7% *nivel înalt*, 47,5% *nivel mediu*, 14,75% *nivel scăzut*. Punctajul mic ne vorbește despre neîncredere, subapreciere, devalorizare, complexul inferiorității
- Scala „Fonul general al dispoziției”: 37,7% *nivel înalt*, 41% *nivel mediu*, **21,3% nivel scăzut**. Dacă punctajul înalt denotă gradul de optimism, forța internă și satisfacția de viață, apoi nivelul scăzut se asociază cu pesimism, dispoziție predominant tristă, lipsa satisfacției de viață.

Aceste date ne permit să deducem că stresul profesional este însoțit de scăderea interesului față de viață, probleme în atingerea scopului, tulburarea concordanței dintre scopurile propuse și realizate, predominarea insatisfacției, nemulțumirii și dispoziției proaste. Astfel ipoteza nr. 2 a fost confirmată.

În scopul depistării nivelului satisfacției profesionale a fost aplicat **Chestionarul „Satisfacția în muncă”**. În urma prelucrării rezultatelor din Figura 6, am stabilit următoarele: 1,6% - *nivel foarte scăzut*; 14,8% - *nivel scăzut* al satisfacției profesionale, 62,3% - *nivel mediu*, 21,3% - *nivel înalt* al satisfacției în muncă.

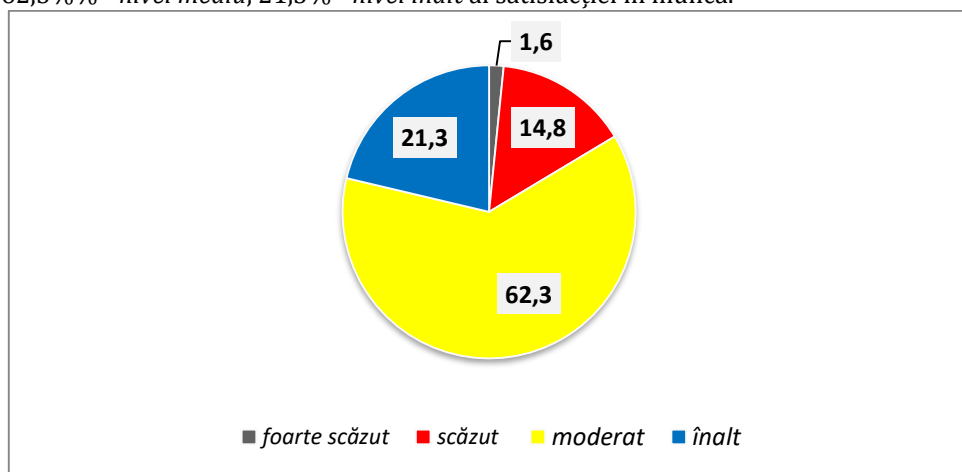


Figura 6. Nivelul satisfacției profesionale (%)

Satisfacția profesională depinde de 9 factori în opinia lui Spector P. E.: salariul, promovarea, conducerea, beneficii suplimentare, recompense, condiții de îndeplinire, colegii, conținutul muncii, comunicarea. În urma analizei acestor factori, am constatat:

- Condiții de îndeplinire: 6,6% *nivel foarte scăzut*, 46,6% *nivel scăzut*, 43,33% *nivel moderat*, 3,33% - *nivel înalt*;

- Salariu: 18,33% nivel foarte scăzut, 38,33,6% nivel scăzut, 35% nivel moderat, 8,33% înalt;
- Beneficii suplimentare: 5% nivel foarte scăzut, 35% nivel scăzut, 40% moderat, 20% înalt;
- Recompense: 8,33% nivel foarte scăzut, 23,33% nivel scăzut, 48,33% moderat, 20% înalt;
- Promovare: 5% nivel foarte scăzut, 26,66% nivel scăzut, 38,33% moderat, 30% – nivel înalt;
- Colegi: 3,3% nivel foarte scăzut, 6,66% nivel scăzut, 23,33% moderat, 66,66% – nivel înalt;
- Caracterul muncii: 5% nivel foarte scăzut, 1,66% - scăzut, 36,66% moderat, 56,66% înalt.

Aceste date ne permit să susținem că factorii declanșatori ai insatisfacției profesionale la cadrele didactice din IP CEEF sunt: condițiile de îndeplinire (online), salariul, beneficiile suplimentare, recompensele, promovarea. Iar nivelul înalt al factorilor: colegii și caracterul muncii demonstrează prezența relațiilor eficiente cu colegii și satisfacția de la activitatea propriu-zisă. Astfel, ipoteza nr. 3 a fost confirmată.

În concluzie vom spune, Cadrele didactice manifestă ardere emoțională prin extenuare și reducerea realizărilor personale. Un factor declanșator devine micșorarea indicelui satisfacției vieții, manifestat prin scăderea interesului, lipsa concordanței dintre scopul propus și realizat, fonul dispoziției negativ. Regimul de muncă, lipsa echilibrului dintre muncă și odihnă, epuizarea fizică și mintală conduc la trăirea unui stres moderat. Alți factori declanșatori pot fi insatisfacția de: condițiile de îndeplinire, lipsa recompenselor și beneficiilor suplimentare, salariul. Cadrele didactice sunt mulțumite de relația cu colegii, conținutul muncii, procesul de informare, conducere.

Recomandări generale:

În urma analizei rezultatelor obținute cu privire la fenomenul ardere emoțională în mediul educațional venim cu următoarele sugestii:

- Monitorizarea volumului de muncă a cadrului didactic, evitarea suprasolicitării.
- Asigurarea condițiilor optime de muncă.
- Investigarea periodică a gradului de dezvoltare a arderii profesionale la cadre didactice și organizarea sesiunilor de consiliere individuală pentru persoanele care trec prin criză profesională, demotivare, stres, ardere emoțională.
- Unul dintre mecanismele pedagogice de intervenție managerială în diminuarea arderii profesionale a cadrelor didactice din mediul educațional constă în realizarea dezvoltării profesionale continue, dezvoltarea motivației profesionale, însușirea tehnicilor de diminuare a stresului.

Pentru prevenirea sindromului „burnout” **recomandăm următoarele metode:** de a frecventa cursuri de perfecționare profesională, de a discuta cu colegii problemele, greutățile apărute în procesul muncii; de a organiza întreruperi în muncă; de a combina munca și odihna; hobby; de a face ceva diferit de munca sa în timpul liber (dansuri, cumpărături, călătorii, croșetare, aniversări, îngrijirea animalelor); de a utiliza metoda relaxării și tehnici de meditare; de a asculta muzică; de a face sport (bazin, masaj,

plimbări etc.); de a fi stăpân pe propriul timp și viață; de a exprima sentimentele ce apar față de alte persoane etc. [1, 8, 11].

De asemenea, se recomandă însușirea **metodelor de autoreglare emoțională**, care reprezintă conducerea propriei stări emoționale prin influențare verbală, prin imagini cognitive, reglarea respirației și tonusului muscular [12].

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998. 230 p. ISBN 973-9354-35-1
2. CERBUȘCA P. *Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență*. Chișinău, 2020. Disponibil: https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu_Invatamantul_Online_202-04-29.pdf
3. FREUDENBERGER H. J. *Staff Burn-out*. In: Journal of Social Issues, 1974. nr 30 (1), pp. 159-165.
4. GORINCIOI V. *Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen*. Teză de doctor. USM, Chișinău, 2015. 225 p.
5. MASLACH C. *Job Burnout*. In: Annual Review of Psychology, 2001. Nr. 52, pp. 397-422.
6. MASLACH C., JACKSON S. E. *The measurement of experienced burnout*. In: J. of occupational behavior, 1981. nr 2, pp. 99-113. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experience_d_Burnout
7. SPECTOR P. E. *Job satisfaction: Application, Assessment, Cause and Consequences*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. 104 p. ISBN: 0-7619-8923-4
8. ȘTEFANETȚ D. *Cum să reducem stresul zilnic și stresul de examinare: ghid metodologic pentru elevi, profesori și părinți*. Ed.II. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2016. 199 p. ISBN 978-9975-3060-6-5
9. ȘTEFANETȚ D. *Metode de diagnosticare a sferei emoționale*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2017. 103 p. ISBN 978-9975-4021-9-4
10. ȘTEFANETȚ D., ILCIUC C. *Strategii de coping în depășirea stresului în pandemie la cadrele didactice*. In: *Materialele Conferinței APAR, Restructurări psihologice în criză*. Brașov, 12-16 mai 2021.
11. ВОДОПЬЯНОВА Н., СТАРЧЕНКОВА Е. *Синдром выгорания*. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 334 с. ISBN 978-5-91180-891-4.
12. ФИЛИНА С. В. *О синдроме профессионального выгорания и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы*. В: Школьный психолог, 2003. nr 36, cc. 12-19.
13. <https://www.unicef.org/moldova/comunicate-de-pres%C4%83/covid-19-ifrc-unicef-%C8%99i-oms-emit-ghiduri-pentru-protejarea-copiilor-%C8%99i>

INTERVENȚIA PSIHOLICĂ – OPTIM EDUCAȚIONAL ÎN FORMAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA ELEVI²⁶

²⁶ 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.

Emilia FURDUI,

cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0001-6097-8682

Abstract: *This article addresses the importance of psychological intervention - a component of the instructional-educational process focused on the development of feelings, styles and skills of relating students with colleagues, peers, teachers, other educational actors. Conceptual aspects, mechanisms and conditions for realization and implementation of psychological intervention in education are exposed, adjusted to the specific requirements of the relational field and in the evolutionary interest of the student.*

Also, in order to develop students' communication/relationship skills, the advantages and limits of psychological methods and procedures applied in counseling activities (individual or group, trainings, information sessions, etc.) will be highlighted ethically and scientifically in the system of general education.

Keywords: *psychological intervention, counseling, relationship skills, psychological methods and procedures, students with special educational needs (CES)*

Este cunoscut faptul că, societatea bazată pe cunoaștere, ca formă de manifestare a schimbării societale contemporane, implică utilizarea pe larg a competenței în domeniile de informare, cunoaștere, relaționare, antreprenoriat, dezvoltare personală, rezolvarea problemelor practice și asigurarea interacțiunilor optime dintre subiecți în diverse contexte psihosociale.

Orice comunicare umană este un proces interpsihologic cu caracter de interinfluențare reciprocă, care contribuie semnificativ la creșterea intensității și calității relaționării prin îmbinarea mai multor variabile, pentru a prefigura anumite *instrumente de îmbunătățire a educației comunicării/relaționării la elevi*. Științele educației, în integralitatea lor, susțin practicile educative de predare activizantă și de stimulare a potențialului relațional al elevului, se înscriu în dezideratele psihopedagogiei moderniste și postmoderniste, de cooperare și reflecție asupra învățării. Specific instruirii interactive este *interrelația de învățare* care se stabilește atât între elevi și profesori, cât și între elev-elev.

Aspecte conceptuale

Preluând viziunile și concepțiile savanților: *L. Weisse, Steve Duck, D. Goleman, L. Vigotski, M. Zlate, P. Popescu-Neveanu, S. Chelcea, A. Bolboceanu, S. Rusnac, M. Borozan, L. Cuznețov, V. Rusnac, S. Toma etc.*, cu referire la diversele noțiuni ale competenței de relaționare, constatăm multe elemente comune, cum ar fi: schimbarea atitudinilor și tuturor formelor comportamentale pentru a permite individului să stabilească relații cu sens; descoperirea prin intermediul relaționării a propriului „Eu” (autodescoperirea); să fie capabil de a interacționa constructiv cu cei din jur pe bază

de colaborare care este o „*formă de relații*” între elevi ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv.

Cu alte cuvinte, conceptul de relaționare, are semnificația unei valori umane și psihosociale ce constituie un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție, identifică poziția/statutul copilului/elevului într-un grup școlar (clasă), care în final, poate favoriza asigurarea echilibrului psihologic intelectual, incluzând în sine educația, instruirea, dezvoltarea personală etc. [3,4].

Raportându-ne la articolul 28 din *Codul Educației al Republica Moldova*, care prevede că „Învățământul gimnazial contribuie la formarea unei personalități libere și creative prin asigurarea dezvoltării competențelor de relaționare a elevilor, precum și prin consilierea și orientarea acestora în determinarea traseului individual optim către învățământul liceal”, cu siguranță putem menționa că activitățile de consiliere psihologică și educațională ar putea fi o soluție eficientă pentru depășirea problemelor de relaționare cu care se confruntă elevii la această vârstă [1].

Fiind o componentă a procesului instructiv-educativ *intervenția psihologică* marchează un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice activizatoare care, în paralel cu principiile, mecanismele, cunoștințele, metodele și procedeele aplicate în mod etic și științific în sistemul de învățământ general, reprezintă latura executorie întreprinse de către psiholog de punere în acțiune a întregului ansamblu ce caracterizează domeniul relațional. Referindu-ne la componentele domeniului comportamental, intervenția psihologică necesită activități care implică: consilierea psihologică, dezvoltarea personală, reflecție generală asupra îmbunătățirii gradului de completitudine și restructurare calitativă a relațiilor interpersonale etc.

Astfel, *activitatea de intervenție psihologică, presupune:*

- ședințe de consiliere psihologică cu copiii/elevii în vederea prevenirii și diminuării abandonului, inadaptării în procesul educațional, depășirii unor situații conflictuale, optimizării comunicării, relațiilor interpersonale, depășirii eșecului școlar, problemelor de comportament etc.;
- ședințe de consiliere psihologică cu cadrele didactice care includ mai multe etape de desfășurare pentru a-i cunoaște cu tehnici de diagnoză și evaluare instituțională, metode de identificare a problemelor de comunicare/relaționare; principii de bază în asigurarea unor schimbări instituționale eficiente; modalități de prevenire și gestionare a riscurilor psihosociale ale elevilor din cadrul primar și gimnazial;
- ședințe de consiliere psihologică cu părinții/reprezentanții legali ai copilului/elevului în scopul prevenirii și diminuării dificultăților de învățare, relaționare, comportament, dezvoltarea abilităților parentale, optimizarea relațiilor părinte-copil etc. [2,7].

Cu certitudine, pentru asigurarea unor intervenții psihologice calificate, înțelegerea comportamentului actual al copilului/elevului și relaționarea lui cu ceilalți, este necesar să ne concentrăm atenția asupra perioadelor modale ale psihogenezei: – vârsta de 3 ani – constituirea conștiinței de sine și a Eului; – vârsta de 6/7 ani –

adaptarea și integrarea școlară; – vârsta de 12/14 ani – pubertatea și profundele sale transformări; – vârsta de 16/18 ani – adolescența, afirmarea Eului prin structurarea liniei de a fi capabil să interacționeze cu cei din jur pe bază de colaborare, să participe eficient și constructiv la viața școlară și socială etc.

Sintetizând datele cuprinse în literatura de specialitate, putem constata faptul că consilierea psihologică este o relație proactivă care declanșează o schimbare; o formă specială/confidențială de comunicare/relaționare care implică ascultarea, previne situațiile de criză, bazată pe principiul dezvoltării personale (*Hough M., 1998*); un proces care implica o relație interpersonală între consilier/psiholog și unul sau mai mulți beneficiari folosind metode psihologice bazate pe cunoașterea sistematică a personalității umane, în încercarea de a îmbunătăți „sănătatea mentală” a individului sau a grupului (*Ch.Patterson, 2004*); proces de dezvoltare și facilitare, care abordează o atitudine suportivă (*Dafinoiu I., 2007*); tip de intervenție ce include valorificarea dimensiunii psihologice și pedagogice/educaționale într-o perspectivă umanistă de centrare pe părinți și copii/elevi în acordarea de sprijin, ajutor și îndrumare pentru funcționarea adaptativ-inovativă optimă a personalității lor (*Cuznețov L., 2015*) etc.[3].

În același timp, *The British Association for Counselling* [6], identifică că consilierea psihologică este utilizarea pricepută și principială a relației interpersonale pentru a facilita autocunoașterea, acceptarea emoțională și maturizarea, dezvoltarea optimă a resurselor personale.

În cadrul *Simpozionului Internațional de OSP* (orientare școlară și profesională), *F. Sutton* considera că consilierea exprimă un demers educativ prin care se transmit informații și îndrumări sau sfaturi unei anumite persoane care se confruntă cu probleme psihologice pe care nu le poate rezolva de unul singur.

În esență, psihoconsilierea reprezintă o relație dintre psiholog și copil/elev în scopul de a susține și favoriza cunoașterea de sine, autoacceptarea, maturizarea ghidată de vectorul dezvoltării resurselor personale; un demers profesional organizat, structurat, cu mijloace și tehnici specifice, în procesul căreia se încearcă „provocarea” unei schimbări voluntare în atitudinile și comportamentul elevului astfel, încât persoana sau grupul „să funcționeze optim din punct de vedere psihosocial”.

Dat fiind faptul, că, consilierea psihologică se axează pe unitatea triadică familie-copil/elev – școală, pe particularitățile de învățare și dezvoltare psihosocială a elevului, aceasta vizează câteva etape principale de activitate:

- Cunoașterea psihologică inițială a elevului ce implică: dezvoltarea personală, autocunoașterea, relațiile interpersonale, situațiile conflictuale existente etc.;
- Eficientizarea și monitorizarea procesului de adaptare educațională/relațională a elevului în colectivul clasei, grupul școlar;
- Asigurarea asistenței psihologice privind organizarea activităților extracurriculare în cadrul instituției de învățământ general;
- Fortificarea dezvoltării psihologice a elevului în limitele abilităților pe care acesta le posedă;
- Facilitarea adaptării școlare/relaționale a elevului la exigențele demersurilor de învățare;

- Prevenția și diminuarea problemelor emoționale, relaționale, cognitive și comportamentale;
- Oferirea sprijinului psihoemoțional cadrelor didactice, părinților prin comunicare/relaționare bazată pe empatie, acceptare, validarea emoțiilor, colaborare deschisă etc. [3].

Întrucât consilierea poate fi orientată în direcția educațională și psihologică, strategiile adoptate de către specialist poartă un caracter diferențiat și dificil. Astfel, *consilierea educațională* are ca scop restabilirea priorităților valorice ale persoanei, pentru ca ea să funcționeze mai eficient în viața cotidiană, stabilirea relațiilor pozitive cu cei din jur, identificarea variantelor acționale de prevenire/ameliorare/eliminare a factorilor declanșatori ai diferitelor fenomene negative.

În Republica Moldova se consideră că maturitatea psihologică se remarcă prin următoarea structură: *maturitatea personalității* – conține crearea la copii a oportunității de a obține un nou statut psihosocial, în calitate de elev, care are drepturile și responsabilitățile sale; *maturitatea intelectuală* – implică o viziune distinctă, gândire particularizată, memorarea logică, preocupare față de cunoștințe, pentru procesul de învățare/adaptare/orientare școlară; *maturitatea socio-psihologică* – vizează dezvoltarea abilităților de comunicare, de interacțiune interpersonală cu semenii, cadrele didactice, a atitudinilor corecte și comportamentelor psihologice de acces la diferite activități etc.

Identificarea elementelor problemei și elaborarea strategiilor specifice pentru gestionarea eficientă a activităților de consiliere centrate pe colaborare, armonizarea comunicării și relaționării elev/cadru didactic/familie, permit stabilirea și formularea anumitor caracteristici din partea unui specialist în procesul de consiliere psihologică.

În continuare, prezentăm caracteristicile esențiale ale psihologului sintetizate într-un tabel (Tabelul 1.) [6].

Tabelul 1. Caracteristicile esențiale ale consilierului eficient

	Autorii	Caracteristicile consilierului eficient
1.	L. Cuznețov	Gândește pozitiv; abordează cu atenție și răbdare problemele beneficiarului; adaptează eficient demersul consilierii psihologice/educaționale la particularitățile de vârstă ale beneficiarului.
2.	I. Dumitru	Crează un mediu securizant și confortabil din punct de vedere psihologic; explică trăirile și experiențele elevilor și a părinților într-un mod inteligent; ajută beneficiarii în luarea deciziilor de angajare în activitățile de consiliere.
3.	I. Mitrofan	Cunoaște principalele etape ale dezvoltării umane; problemele ce pot apărea în viața familială; sistemul de valori ale preadolescentului etc.
4.	P. Golu, I.Golu	Presupune erudiție și cunoștințe de specialitate; cunoașterea practică a psihologiei individuale a preadolescenților; manifestă inspirație de moment în luarea deciziilor.
5.	C. Patterson	Cunoaște psihologia personalității; gândește sistemic; înțelege comportamentul beneficiarilor; identifică patternurile comportamentale ale preadolescenților și a părinților; relaționează empatic.

6.	A. Baban	Consilierul eficient manifestă: ascultare activă; observarea comportamentului și înțelegerea reală a mesajului transmis; este centrat pe o comunicare/relaționare autentică cu beneficiarul și manifestă empatie, colaborare etc.
7.	V. Aleșnicova	Specialistul consilier manifestă gândire pozitivă; maturitate psihologică; identifică și rezolvă eficient variate probleme de comunicare, relaționare etc.

Rezultate experimentale

În cadrul etapei vizate, oferim câteva rezultate ale unui studiu adresat psihologilor școlari din țară, privind realizarea intervenției psihologice a elevilor în învățământul general care, se confruntă cu anumite probleme de ordin *cognitiv, afectiv, relațional, familial* (2020). Acesta demonstrează, că, specialiștii, organizează diverse forme de suport printre care: consiliere psihologică a elevilor – 97%; consiliere psihologică de grup (la nivel de elevi-elevi, elevi-cadre didactice, elevi-părinți) - 78%; activități psihologice organizate cu cadrele didactice – 89%; discuții și suport oferit părinților – 94%; activități de dezvoltare a competențelor parentale – 59%; activități de dezvoltare personală – 75%; suport psihologic oferit cadrelor de conducere – opinie expusă de 46% din psihologi etc. [5].

Întru *prevenirea problemelor relaționale cu care se confruntă elevii* (64% identificați), psihologii intervievați utilizează mai frecvent: activități de consiliere cu elevii prin informare, discuții, comunicare – 34,3 %; consiliere psihologică individuală și de grup – 16,4%; consiliere psihologică cu elemente de training-uri cu cadrele didactice – 28,4%; activități psihologice cu includerea mai multor forme în comun (părinți-elevi) – 17,9%; activități cu elemente de jocuri psihologice, interactive cu elevii – 14,9%; intervenții psihologice oferite elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) – 29%.

Reușita depășirii problemelor de relaționare la finele ședințelor de consiliere psihologică este evaluată de către participanți astfel: 64,2% psihologi o consideră realizată în proporții de 75%; 50%; 23% și 9%; pe când 10,4% intervievați au dat răspunsuri nedeterminate, impunând dependența de diferite condiții (depinde de mulți factori, situații, de la caz la caz, etc.) [2].

Pornind de la aceste realități, drept esențiale în evoluarea directă a dimensiunii relaționale a elevilor sunt considerate utilizarea acelor structuri psihosociale care solicită resurse și metode complexe de intervenție psihologică. În context, psihologul în procesul de activitate trebuie să facă apel la anumite procedee și mijloace de consiliere, utilizate în demersurile psihoterapeutice propriu-zise. În acest sens, referitor la tehnicile de intervenție utilizate de către psihologi (în cadrul studiului realizat) pentru ameliorarea nivelului dezvoltării sferei relaționale la elevi putem menționa: 55,5% cel mai frecvent folosesc *baterii de teste psihologice* (sociometrice, standardizate conform vârstei, de inteligență „Toma”; de comunicare, de autocunoaștere, de determinare a relațiilor interpersonale după *T.Leary*; 16,4% administrează testul de personalitate „Айзенка”; 10,4% psihologi aplică metoda observației structurate, de examinare a climatului psihologic în colectivul de elevi, metoda „Томас-Кулманн”, metodicile proiective „Rene-Jilli”, „Даймонд-Роджерс”,

„Дж. Морено”; 19% - remarcă că folosesc frecvent *convorbiri, discuții, exercițiul, jocuri complexe* etc.[2].

Și aici vrem să remarcăm, *clasica piramidă a învățării active*, care ilustrează cu claritate tipurile de metode ce se impun a fi utilizate pentru activitățile de consiliere psihologică a elevilor în a-i ajuta să înțeleagă că o bună parte din responsabilitatea consilierii, le aparține.

Așadar, piramida menționată satisface necesitățile și interesele elevului în raport de: 20% din ceea ce citesc, 30% din ceea ce aud, 40% din ceea ce vizualizează, 50% din ceea ce prezintă, 60% din ceea ce realizează. Iar 90% dintre acțiunile menționate activate constructiv în practică contribuie la formarea abilităților de autogestionare a propriei deveniri.

De asemenea, trebuie de reținut, că, nici o metoda nu este perfectă și sigură. Important este adaptarea metodei sau tehnicii la obiectivele pe care le preconizăm în proiectarea activităților de consiliere raportate la particularitățile de învățare și dezvoltare psihosocială a elevului. Reieșind din cele expuse, venim în continuare cu câteva metode și tehnici concrete de realizare a consilierii psihologice eficiente privind dezvoltarea competenței de relaționare la elevi (Tabelul 2.) [8].

Tabelul 2. Metode si tehnici accesibile în realizarea consilierii psihologice

Brainstormingul	Psihoterapia prin joc (<i>playtherapy</i>)
• Tehnici de comunicare <i>role-playing</i> (rolul de vorbitor și de ascultător)	• Experimentul sociometric
• Problematizarea	• Metode expositive (<i>povestirea, expunerea, explicația</i>)
• Reflexia	• Exercițiul
• Training-ul psihologic	• Metoda proiectivă „ <i>Imaginile</i> ”
• Activitati structurate	• Chestionarul „ <i>Autocontrolul în comunicare</i> ”
• Testul-film <i>Rene Gille</i>	• Tehnica ascultării
• Testul de colaborare (după <i>H. Hening</i>)	• Activități extracurriculare (<i>vizite, excursii, drumeții</i> etc.)

În concluzie, toată gama de metode și tehnici menționate anterior, demonstrează că, eficiența intervenției psihologice se bazează și pe alte variabile. În acest sens, *J. Wittmer* considera că conținuturile noi a relației între psiholog și elev, determină evoluția atitudinilor, a conduitelor precum și calitatea cunoștințelor însușite, asigurând responsabilitate, respect și confidențialitate. Altfel spus: „*Interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale: relațiile elevului cu profesorul și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate*” [9].

Referințe bibliografice:

1. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014.

2. FURDUI E. Aspecte structural-organizaționale ale activității psihologice privind dezvoltarea sferei relaționale al elevului în sistemul de învățământ general național. In: *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, (B), 2020, nr. 11, p. 69-77. ISSN – 1857-2103.
3. FURDUI E. Abordări structurale a Concepției și Modelelor de activitate psihologică privind dezvoltarea relațională a elevilor. In: *Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Monografie colectivă/ Bolboceanu A., Paladi O., Potâng A. [et al.]. Chișinău: IȘE, USM, (Tipogr. Print-Caro), 2021. 391 p. ISBN 978-9975-48-192-2.
4. RACU Ig. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
5. RUSNAC V., LUNGU T. Asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general. Materialele Conferinței Științifice Internaționale: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Chișinău: IȘE, (Tipografia Print-Caro), pp. 191-197. 2020.
6. RĂILEANU O. *Consilierea educațională ca factor de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți*. 2018 Accesat: 11.09.22. Disponibil: <https://fdocumente.com/document/din-chiinu-cnaamd-precizarea-i-dezvaluirea-semnificaiei-conceptelor.html?page=2>
7. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 02.09.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.
8. Strategii și metode de cercetare psihologică. Accesat: 05.09.22. Disponibil: <https://www.armyacademy.ro/reviste> PDF
9. WITTMER J. Pour une revolution pedagogique. PUF, Paris, 1978.

PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL²⁷

Mariana BATOG,
cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
ORCID id: 0000-0003-3310-2495

Abstract: *Prevention of negative affective states in students is one of the significant objectives of the service to ensure psychological activity in education. This article reflects the concepts, principles and actions of a school psychologist in the field of prevention, prevention of states of negative affectivity in primary and secondary school students. This article reflects the concepts, principles and actions of a school psychologist in the field of prevention, prevention of states of negative affectivity in primary and secondary school students. Psychosocial methods and various types of individual and group activities are also identified and proposed for this purpose.*

Keywords: *prevention, psychoprophylaxis, principles of psychoprophylaxis, psychosocial methods, online psychological counseling, types of activities.*

²⁷ Articolul este 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.

Numeroase provocări sociale actuale au scos în evidență nevoia de dezvoltare a unui sistem eficient de asigurare a activității psihologice în educație, necesar în prevenirea stărilor afective disfuncționale la elevi, și au reliefat nevoia elaborării unor noi strategii, instrumente psihologice de prevenire și intervenție psihologică pentru soluționarea diverselor probleme emoționale a elevilor cu impact major asupra activităților școlare, dar și asupra unor constructe psihologice importante, cum ar fi cele cognitive, comportamentale, de comunicare și relaționare, adaptare școlară etc. Activitatea de psihoprofilaxie a psihologului școlar contribuie enorm la realizarea scopului de bază al serviciului psihologic - *asigurarea sănătății psihice și a stării de bine a elevilor*.

Psihoprofilaxia constituie una din direcțiile fundamentale de activitate a psihologului școlar și presupune un sistem de măsuri de prevenire a dificultăților de dezvoltare psihică a personalității și creare a condițiilor psihologice maximal favorabile acestei dezvoltări. Cunoașterea de către specialiștii din domeniul psihologiei a metodelor de prevenire a problemelor de dezvoltare psihică, comportamentală și emoțională este o nevoie primordială. *Psihoprofilaxia* are menirea de a prognoza posibilitatea apariției problemelor sau a dificultăților psihologice și a orienta activitatea psihologului școlar în direcția prevenirii lor.

În viziunea I.V. Dubrovina, psihoprofilaxia reprezintă o formă de activitate a psihologului școlar, orientată către susținerea activă a dezvoltării tuturor elevilor din cadrul școlii. Totodată, psihoprofilaxia este orientată spre păstrarea, consolidarea și dezvoltarea sănătății psihice a copiilor la toate etapele dezvoltării preșcolare și școlare [apud 4, p.6].

În funcție de specificul dificultăților emoțional-comportamentale la elevi, psihologul din Rusia I.Bondarenko [10] reliefează **principiile de bază ale psihoprofilaxiei**:

- *principiul activităților în complex* (organizarea impactului la diferite niveluri ale spațiului social, familiei și personalității);
- *principiul direcționării* (luând în considerare vârsta, sexul și caracteristicile sociale);
- *principiul caracterului de masă* (prioritatea formelor de activitate în grup);
- *principiul caracterului pozitiv al informațiilor*;
- *principiul de minimizare a consecințelor negative ale activităților realizate*;
- *principiul interesului personal și responsabilității participanților*;
- *principiul activismului maxim al persoanei*;
- *principiul orientării spre viitor* (evaluarea consecințelor comportamentului, actualizarea valorilor și obiectivelor pozitive, planificarea viitorului fără comportamente negative).

În lucrarea „**Serviciul psihologic școlar**” Carolina Platon, dr. hab. în psihologie [5, p.26], conturează acele acțiuni concrete pe care e necesar să le realizeze psihologul școlar în domeniul psihoprofilaxiei:

1. participă la înscrierea copiilor în clasa întâi; stabilește gradul lor de pregătire pentru școală;

2. contribuie la facilitarea procesului de adaptare a elevilor în condițiile școlii;
3. stimulează crearea în cadrul școlii a unui climat psihologic favorabil;
4. perfecționează formele de comunicare în colectivul de elevi și profesori, stimulează dezvoltarea deprinderilor de comunicare;
5. contribuie la prevenirea șocurilor de natură nevrotică și a suprasolicitării psihologice a elevilor;
6. analizează activitățile planificate în concordanță cu particularitățile de vârstă și sarcinile actuale ale dezvoltării elevilor.

Direcția de activitate psihologică în vederea **prevenției/psihoprofilaxiei dificultăților de afectivitate** a elevilor implică realizarea unor strategii, tehnici, modalități psihologice cu actorii educaționali în scopul preîntâmpinării problemelor ce apar în sfera afectivității elevilor, presupune informarea beneficiarilor la această tematică, consolidarea abilităților emoționale, asigurarea suportului necesar cadrelor didactice, părinților și cadrelor de conducere în desfășurarea unui proces educațional eficient și de calitate.

Psihologul Irina Bondarenko [10] se axează pe **metode psihosociale** pentru a preveni dificultățile în sfera emoțională și comportamentală la copii și adolescenți. Printre metodele principale ale activității de psihoprofilaxie, în opinia psihologului, se pot enumera: informarea, discuțiile de grup, exercițiile de training, jocurile de rol, modelarea comportamentului social eficient, metode psihoterapeutice.

Tatiana Popov [6], psiholog practician, propune unele teme care pot fi abordate de către psihologii din instituțiile de învățământ preuniversitar la compartimentul *Psihoprofilaxie*:

- pentru elevi: „Preadolescența – barometrul schimbărilor”, „Prietenia dintre o fată și un băiat”, „O șansă la viață – un risc anulat”;
- pentru cadrele didactice: „Empatia cadrului didactic și relația profesor-elev”, „Impactul stresului asupra psihicului uman”, „Starea de bine a cadrului didactic în perioada pandemică”;
- pentru părinți: „Copilul de azi, copilul de mâine – provocări și soluții” etc.

În acest context, propunem diverse activități, metode și tehnici ce pot fi realizate în sens de prevenire a problemelor din sfera afectivă a elevilor, destinate profesorilor, părinților, elevilor :

- ✚ Programe de alfabetizare emoțională a elevilor/ părinților/ profesorilor;
- ✚ Masă rotundă „Rolul familiei în cultivarea inteligenței emoționale a copiilor” [8, p.78];
- ✚ Ședință cu părinții „Trăirile emoționale ale elevului clasei I” [8, p.82];
- ✚ „Dezvoltarea toleranței față de sine și față de alții” – activitate pentru părinții elevilor din clasele primare;
- ✚ „Influența montajelor părintești asupra dezvoltării sferei emoționale a copilului” - pentru părinții elevilor din clasele primare [4, p.10];
- ✚ „Suportul psihoemoțional al copilului” – activitate pentru părinții elevilor de diferite vârste;
- ✚ „Dragostea necondiționată față de copil: între acceptare și dezaprobare” - pentru părinții claselor primare;

- ✚ Consilierea individuală și de grup a părinților, elevilor, cadrelor didactice;
- ✚ Lectorate psihologice pentru părinți și cadre didactice la tema afectivității elevilor din învățământul primar și gimnazial;
- ✚ Webinare pentru cadre didactice, părinți: „Gestionarea stărilor afective în perioada adolescenței”.

M. Vîrlan [9, p.30; 41], în lucrarea „Direcțiile de activitate a psihologului școlar”, recomandă organizarea unor seminare psihologice cu părinții în scop de psihoprofilaxie a stărilor emoționale negative la elevi, la următoarele subiecte: „Preadolescența – probleme noi”; „Stresul: cauze, factori, metode de combatere”. În cele ce urmează, vom expune unele secvențe ale acestor activități destinate părinților și vom descrie câteva exerciții psihologice promovate în cadrul acestor seminare.

La **Seminarul „Preadolescența – probleme noi”** părinții se vor familiariza cu specificul vârstei preadolescente, problemele de vârstă și soluționarea lor [9, p.30-35]. Prin participarea la acest seminar psihologul va acorda suport psihologic părinților în identificarea problemelor concrete; părinții vor cunoaște strategii psihologice de soluționare a conflictelor cu preadolescenții, vor cunoaște *Miturile* despre părinți și copii; vor cunoaște *Adevărurile* despre părinți și copii.

În cadrul seminarului psihologul va exersa unele strategii psihologice, cum ar fi: „Recompensă și mită”, „Controlul”, „Pedeapsa”, „Dispoziții” etc. La o altă ședință cu părinții vor fi analizate și discutate *Adevărurile* despre părinți-copii.

La **Seminarul „Stresul: cauze, factori, metode de combatere”** părinții vor cunoaște noțiunea de stres, cauzele care provoacă stresul, influența situațiilor de stres ale părinților asupra relațiilor cu copii, vor însuși procedeele de reacționare în situațiile stresante [9, p.41-47].

De asemenea, vor fi exersate următoarele tehnici: „Relaxarea”, „Controlul gândurilor”, „Eliberarea de griji”, „Gândiți-vă că stresul este molipsitor”, tehnica „Numărați până la 10 și mai gândiți-vă o dată” etc.

În funcție de metodele utilizate, activitatea de psihoprofilaxie poate fi realizată sub formă de *training-uri psihologice*, *programe educaționale* (de exemplu, un curs special școlar), *consiliere psihologică*, *asistență psihologică în situații de criză* (linia fierbinte la telefon), precum și de *psihoterapie a stărilor de limită și a tulburărilor neuropsihice*.

Prevenirea stărilor afective negative la elevii din școala primară și gimnazială se poate realiza prin activitatea de consiliere psihologică oferită de către psihologul școlar - părinților, elevilor, cadrelor didactice, cadrelor manageriale. Printre obiectivele de bază ale consilierii delimităm prevenția următoarelor probleme psihologice: a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză.

O metoda psihologică inovatoare ce oferă mai multă flexibilitate, confidențialitate clienților este **consilierea psihologică online**, dar și **consilierea psihologică de tip hibrid**, ce presupune o combinație a consilierii online și a consilierii realizate față în față. Ea poate fi realizată de către psiholog cu cadrele didactice, părinții și elevii. Metodele utilizate în consilierea online a cadrelor didactice,

părinților, elevilor pot fi: metode de suport informațional, metode de suport emoțional, tehnici de respirație; autocontrol mental, tehnici de relaxare, tehnici de activizare a resurselor personale.

Pentru elevii din ciclul primar propunem realizarea următoarelor **activități de consiliere de grup** în scopul dezvoltării competențelor socio-emoționale:

- ✓ „Identificarea emoțiilor” are scopul recunoașterii și denumirii propriilor emoții și ale altor persoane;
- ✓ „Inima cu emoții” își propune ca obiectiv general dezvoltarea capacității de gestionare a emoțiilor negative;
- ✓ Călătorie în „Tara emoțiilor” își propune ca obiectiv general dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor prin promovarea comportamentelor prosociale și a relațiilor sănătoase;
- ✓ „Toți suntem speciali” își propune ca obiectiv general dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor și identificarea resurselor personale [1] etc.

Pentru elevii din ciclul gimnazial recomandăm varii **activități de consiliere de grup** pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale:

- ❖ „De unde vin emoțiile?” - în scopul dezvoltării abilităților de autoevaluare realistă a propriilor caracteristici și de autoreglare emoțională, comportamentală în situații diverse legate de viață și carieră;
- ❖ „Emoții și reacții fizice” - în scopul exersării autocontrolului asupra propriilor emoții;
- ❖ „Floarea emoțiilor” - în scopul creșterii capacității personale de decizie și adecvarea comportamentelor pe baza autocunoașterii;
- ❖ „Privește prin lentile colorate” - în scopul conștientizării de către elevi a legăturii gândurilor și emoțiilor proprii [2].

Formele activității de psihoprofilaxie în accepțiunea psihologilor din Rusia [10] pot fi variate și se referă la următoarele:

1. organizarea mediului social (lucrurile cu familia, școala, clasa, persoana);
2. informarea (lecții, discuții, recomandarea literaturii, a filmelor psihologice, materiale video);
3. învățarea socială activă a abilităților sociale (trainingurile);
4. organizarea activităților alternative (substituirea problemelor emoționale) – includerea în diverse tipuri de activități - sport, artă, activități de cunoaștere, călătorie (drumeții, sportul de risc), comunicarea cu persoane semnificative, dragostea, creativitatea, activitatea (inclusiv profesională, religioasă și spirituală, caritabilă);
5. organizarea unui stil de viață sănătos (dietă sănătoasă, activitate fizică permanentă, respectarea regimului de muncă și odihnă, plimbări în natură, excluderea exceselor);
6. activarea resurselor personale - activitățile sportive active ale copiilor și adolescenților, autoexprimarea creativă, participarea la grupuri de comunicare și creștere personală, terapia artistică - toate acestea activează resursele personale,

iar ele, la rândul lor, asigură fortificarea activității individului, sănătatea și rezistența la influențele negative ale mediului;

7. minimizarea consecințelor negative ale dificultăților emoțional-comportamentale; această formă de activitate este utilizată în cazurile de comportament negativ persistent și vizează prevenirea recidivelor sau a consecințelor negative ale acestora [10].

În cele ce urmează prezentăm datele obținute în urma efectuării cercetărilor științifice în perioada 2020-2021 [3, p.147] în cadrul sectorului „Psihologie” al IȘE, Chișinău, vizând activitatea psihologului pe domeniul prevenție/psihoprofilaxie.

Astfel, în cadrul chestionării unui grup de psihologi școlari, s-a stabilit că cele mai frecvente **tipuri de activități, metode, tehnici** pe care le utilizează psihologii din republică în scopul prevenției/profilaxiei problemelor emoționale și al asigurării bunăstării emoționale a elevilor sunt:

- consilierea, consilierea individuală, consilierea individuală a părinților (24%);
- trainingul, activități cu elemente de training (21%);
- jocul, jocul de rol (19,5%);
- comunicările tematice, discuțiile libere, discuțiile ghidate, comunicarea (16,5%);
- filmul, filmele tematice, videourile (9%);
- seminarele: cu elemente de training, informative, teoretico-practice (7,5%);
- activitățile/discuțiile în grup (7,5%);
- ședințele de profilaxie, ședințele tematice (7,5%);
- activitățile de creștere a inteligenței emoționale: identificarea, gestionarea emoțiilor, exercițiile de exprimare a emoțiilor, panoul emoțiilor (7,5%);
- elementele de arteterapie, terapia prin muzică, desen, asociațiile cu natura (6%);
- activitățile de informare, iluminare psihologică cu elevii (6%);
- atelierele de profilaxie în grup, atelierele de lucru (6%);
- activitățile de dezvoltare personală, activitățile ce contribuie la creșterea stimei de sine, activitățile ce valorifică potențialul (6%);
- tehnicile de relaxare, respirație (6%);
- studiile de caz, activitățile practice, exercițiile (6%).

În măsură mai mică psihologii utilizează în activitatea de prevenție/profilaxie următoarele activități, metode: diagnosticul, testele (4,5%); masa rotunda (4,5%); consilierea de grup (4,5%); lecturile, textele cu morală, povestirile cu început dat (4,5%); comunicarea asertivă (3%); tehnicile de implicare în activități, (3%); diverse programe (12+), programele de lucru (3%); metodele de creare a climatului pozitiv în clasă (3%); activitățile și tematicile ce țin de relaționare, de depășirea timidității (3%) etc.

Mai puțin (1,5 %) sunt utilizate de către psihologi în prevenirea problemelor emoționale a elevilor următoarele tipuri de activități psihologice:

- consilierea cadrelor didactice (1,5%);

- elementele terapiei orientativ-corporale (1,5%);
- gândirea pozitivă (1,5%);
- programele de profilaxie și dezvoltare „Familia - promotor al valorilor”. „Sunt elev în clasa I-ii”, „Sunt elev în clasa a V-a”, „Sunt licean (clasa a X-a)”, „Inteligența generală versus inteligența emoțională” (1,5%);
- observarea, culegerea datelor despre elev (1,5%);
- remediarea psihologică (1,5%);
- colajele, afișele, posterele în grup (1,5%);
- crearea condițiilor benefice pentru activitate (1,5%);
- interacțiunea instituției educaționale cu alte organizații (1,5%);
- webinarele (1,5%);
- activitățile interactive, activitățile de energizare (1,5%);
- atitudinea binevoitoare față de copil, răbdare, sprijin, atenție (1,5%);
- concursurile (1,5%);
- programul „Aleg să mă simt bine”, formăm reziliența față de situațiile de criză (1,5%).

În final tragem următoarele concluzii:

Stările emoționale și atitudinile negative trăite de elevi în școală sau în legătură cu școala relevă ignorarea unor trebuințe psihologice importante, caracteristice personalității la vârstele școlare. Psihologul școlar va contribui la determinarea emoțiilor și stărilor negative la elevi în raport cu activitatea școlară, a cauzelor lor și va realiza activități de psihoprofilaxie pentru a preveni apariția stărilor afective disfuncționale la elevi, a consecințelor grave ale acestora, a comportamentelor nedorite și a dezadaptării școlare.

Activitățile de psihoprofilaxie organizate cu elevii cu dificultăți emoționale vor fi orientate spre următoarele forme: activități de organizare a mediului social, activități de informare, activități de învățare a abilităților socio-emoționale, acțiuni de organizare a activităților alternative - de substituie a problemelor emoționale, activități de organizare a unui stil de viață sănătos, activități de activare a resurselor personale, activități de minimizare a consecințelor negative ale dificultăților emoțional-comportamentale.

Activitățile de profilaxie realizate cu părinții și cadrele didactice pentru reducerea dificultăți emoționale a elevilor sunt: seminariile psihologice, ședințele, mesele rotunde, programele de alfabetizare emoțională, consilierea individuală, de grup a părinților și cadrelor didactice, training-urile psihologice, webinarele, lectoratele psihologice la subiectul afectivității elevilor.

Pentru elevii din ciclul primar și gimnazial se pot realiza activități de consiliere de grup ce presupun exersarea metodelor de autoreglare emoțională și comportamentală, diminuare a emoțiilor negative, de management al stresului, de dezvoltare a abilităților emoționale și sociale.

În acest scop, punctăm unele **recomandări psihologice** pentru prevenirea instalării stărilor afective negative la elevi, destinate psihologilor și cadrelor didactice:

- ✓ programarea și planificarea activităților cu încărcătură emoțională pozitivă [7];

- ✓ pentru psihologi se recomandă gestionarea stresului prin metode și tehnici de comunicare, relaxare și vizualizare;
- ✓ dezvoltarea abilităților de comunicare familială și de conectare cu ceilalți;
- ✓ pentru cadrele didactice se recomandă evitarea criticii, pedepselor, sarcasmului, descurajării sau atitudinii indifferente față de elevi;
- ✓ planificarea succesului – organizarea oportunității și ocaziilor, astfel încât elevul să aibă succes și să fie recunoscut pentru aceasta [7].
- ✓ axarea pe **educația afectivă**, care deține un rol esențial în prevenirea afectivității negative la elevi și gestionarea eficientă a stărilor emoționale [3].

Referințe bibliografice:

1. ANDREI A., GOIA D., ȚIBU S. et al. *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul I. Învățământ primar. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A, 2021. 119 p. ISBN 978-606-31-1319-2.
2. ANDREI A., GOIA D., ȚIBU S. et al. *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilieri școlari. Volumul II. Învățământ gimnazial. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A, 2021. 240 p. ISBN 978-606-31-1319-2.
3. BATOG M. Problemele afective ale elevilor din instituțiile de învățământ general: opinii și constatări. In: *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă / A. Bolboceanu, O. Paladi, A. Potîng [et al.]; coord. șt.: O. Paladi, A. Potîng. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2021, pp.136-155. ISBN 978-9975-152-16-7.
4. BEȘLEAGĂ D., MAZÎLU L., MORARU E. et al. *Psihoprofilaxia - direcție de activitate a psihologului școlar din instituțiile de învățământ preuniversitar*. Chișinău: editura „Sirius” SRL, 2009. 128 p. ISBN 978-9975-9971-6-4.
5. PLATON C. *Serviciul psihologic școlar*. Chișinău: Editura. „Epigraf”, 2001. 168 p. ISBN 9975-903-28-2.
6. POPOV T. *Psihoprofilaxia - una din direcțiile de bază în activitatea psihologului școlar*. 2020. [citat 23.06.2022]. Disponibil: <http://cpsp.psihologie.md/2020/09/12/psihoprofilaxia-una-din-directiile-de-baza-in-activitatea-psihologului-scolar/>
7. *Serviciul psihologic*. Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a Consiliului Municipal Chișinău. 2020. [citat 23.06.2022]. Disponibil: <https://chisinauedu.md/serviciul-psihologic>
8. ȘOVA T., PAREA A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., (Tipografia din Bălți), 2020. 110 p. ISBN: 978-9975-3478-4-6.
9. VÎRLAN M. *Direcțiile de activitate ale psihologului școlar*. Ghid. Chișinău: Centrul Educațional al UPS „I. Creangă”, 2005. 281 p. ISBN 9975-921-88-9.
10. БОНДАПЕНКО И.Ю. *Профилактика и коррекция эмоционально-поведенческих нарушений у детей и подростков. Методическое пособие*. Ставрополь, 2016. [citat 23.06.2022]. Доступно: <https://infourok.ru/metodicheskoe-posobie-profilaktika-i-korrekcija-emocionalnopovedencheskih-narusheniy-u-detey-i-podrostkov-3734928.html>

REPERE TEORETICE ȘI DELIMITĂRI CONCEPTUALE

ALE RESURSELOR PERSONALE²⁸

Lilia GOLOVEI,

cercetător științific,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-6510-1705

Abstract: *The term resource can be found in different areas of human activity, so knowing one's own resources can help a person cope more effectively with everyday challenges. The content of the article is a brief review of the literature on personal resources and the classification of personal resources. The research established that in psychological literature there are different approaches to the concept of "personal resources", a lot of names, but also several classifications. Each name and each classification addresses a particular aspect of what a resource is, and knowledge of these by psychologists will increase the quality of services they provide.*

Keywords: *personal resources, psychological potential, psychological needs of the personality, psychological qualities of the person.*

Orice activitate umană solicită utilizarea unui șir de resurse – naturale, materiale, financiare, umane, informaționale etc. Unele, cum ar fi resursele materiale, financiare etc. sunt utilizate în activitatea economică, altele, cum ar fi resursele naturale descriu bogăția unei țări (zăcămintele, terenuri, păduri, ape etc.). Există resurse, cum ar fi cele umane care indică numărul de persoane, implicate într-o activitate, sau de angajați dintr-o organizație. Resursele informaționale cuprind informațiile pe care le deține o întreprindere sau o persoană. Dorim să completăm această listă cu o categorie aparte de resurse – *resursele personale* - resurse care ajută, inclusiv persoanele cu dizabilități, să facă față provocărilor cotidiene.

După Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson *resursele personale* sunt auto-evaluări pozitive, asociate rezilienței, ce se referă la percepția persoanei cu privire la propriile abilități de a controla și de a influența eficient mediul personal. În opinia Калашникова С. А., *resursele personale* reprezintă caracteristica sistemică și integrală a personalității, care înlesnește depășirea situațiilor dificile de viață, ce se actualizează și se manifestă în procesele de autodeterminare a personalității [4].

În literatura psihologică întâlnim atât diferite abordări pentru conceptul *resurse personale*, cât și mai multe denumiri conceptuale:

Semenov I. N. și Turovtsev N. P. (2013) utilizează denumirea de *resurse psihologice* ca un stoc de mijloace pentru atingerea scopurilor stabilite. Orice individ abordează o situație de problemă ca pe o catastrofă sau ca o sursă de resurse psihologice. La baza soluționării constructive și eficiente a unei probleme regăsim doi factori. Conform primului factor, introdus de K. Grawe, actualizarea unei probleme are loc doar după activizarea resurselor pentru soluționarea ei. Conform factorului al doilea, introdus de L. S. Vîgotski, individul trebuie să acționeze în zona proximei dezvoltări în care individul, pentru a soluționa o problemă, trebuie să depună eforturi suplimentare fie apelând la surse suplimentare de informație, fie acționând sub

²⁸ 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” (Cifru Proiectului:20.80009.1606.10)

îndrumarea unor persoane resurse. Lipsa resurselor personale îl orientează pe individ să-și actualizeze propriile resurse psihologice, să le dezvolte, să le extindă și să le îmbogățească. Totodată, individul capătă experiență, iar succesul obținut crește încrederea în sine și propria autoeficiență.

Solovyova S. L. (2010) utilizează noțiunea de *calități psihologice ale persoanei* - resurse care permit individului să acționeze mai eficient și să obțină succes, să depășească stresul și să facă față dificultăților vieții.

Maklakov A. G. (2001), în cercetările sale, a introdus noțiunea de *potențial adaptativ al personalității* - o caracteristică integrală care determină succesul activității profesionale în condiții extreme, precum și eficiența reabilitării după o perioadă de stres. Astfel, există o corelație directă între abilitățile de adaptare ale individului și funcționarea normală a organismului datorită impactului factorilor psihogeni de mediu. Este posibil să se evalueze capacitățile de adaptare ale unei persoane printr-o evaluare a nivelului de dezvoltare a caracteristicilor psihologice cele mai semnificative pentru reglarea activității mentale și a procesului de adaptare. Cu cât nivelul de dezvoltare al caracteristicilor psihologice este mai înalt, cu atât gama factorilor de mediu la care individul se poate adapta este mai mare și, probabilitatea adaptării acestuia, de asemenea, este mai înaltă.

Leontiev D. A. (2002) a introdus conceptul de *potențial personal* - o caracteristică integrală a maturității personale sau nucleul personalității, care reflectă măsura în care personalitatea poate depăși circumstanțele apărute și măsura în care se poate depăși pe sine însăși. Cercetările diferitor aspecte ale personalității realizate atât în cadrul catedrei psihologiei generale Universității de Stat din Moscova în numele lui M. Lomonosov, cât și în alte universități au demonstrat că *sfera cognitivă, intelectul, orientările morale, sfera semantică etc., diferă la oameni maturi și imaturi, mental sănătoși și nesănătoși, formați sau neformați ca personalitate*. Aceste diferențe nu răspund la întrebarea: *De ce o persoană concretă este așa și nu altfel*. Autorul menționează că rezultatele obținute sunt interesante, totuși rămâne actuală *problema variabilelor personalității* sau, altfel spus, *dimensiunea personală a personalității*, de aceea a introdus conceptul de *potențial personal* - o caracteristică individuală fundamentală, care nu corelează direct nici cu dezvoltarea intelectuală, nici cu profunzimea și bogăția lumii interioare, nici cu potențialul creativ. Analizând diferite abordări cu privire la personalitate, Leontiev D. A. asociază acest concept cu voința, puterea ego-ului, locusul de control, vitalitatea etc., deoarece acestea descriu doar unele aspecte ale potențialului personal. Reieșind din cele descrise mai sus, *potențialul personal* apare ca o caracteristică integrală a maturității personale, care reflectă măsura în care personalitatea poate depăși circumstanțele apărute și măsura în care se poate depăși pe sine însăși.

Maddy S., în 1971, a introdus conceptul de *necesități psihologice ale personalității* care, dominând, orientează persoana spre construirea unei imagini a viitorului - fundament solid pentru medierea vieții sub formă de scopuri și sensuri ale vieții care rearanjează complet structura de reglementare a activității sale, spre deosebire de nevoile biologice și sociale, care, atunci când domină, orientează persoana

să se perceapă pe sine ca întruchipare a nevoilor și rolurilor sociale și să se adapteze la condițiile și circumstanțele exterioare.

Kagan M. C. (1974), definind personalitatea, susținea că nu caracterul, temperamentul, calitățile fizice etc., stau la baza personalității, ci *potențialul* persoanei.

În 2017 Buraga N., în cadrul unei cercetări, a identificat două abordări generale ale resurselor personale:

- *sursă de forțe, aptitudini și abilități* care permit individului să facă față dificultăților cotidiene și situațiilor stresante;
- *potențial de forțe, aptitudini și abilități* care permit individului să funcționeze optimal, să se adapteze mai bine și contribuie la dezvoltarea personală.

De rând cu denumirile și abordările diverse pentru conceptul de resurse personale, literatura de specialitate propune și mai multe clasificări ale resurselor personale. Muzdybaev K. distinge două categorii de resurse: *resursele personale* care includ aptitudinile și abilitățile individului; și *resursele de mediu* care reflectă accesibilitatea la ajutor instrumental, moral și emoțional din partea rețelei sociale [6, p. 103].

Chircev A. clasifică resursele personale în trei categorii:

- *resurse intelectuale*: aptitudini generale și speciale, calitățile proceselor psihice de cunoaștere;
- *afectiv-motivaționale*: interese, înclinații, aspirații, atitudini etc.;
- *volitiv-caracteriale*: perseverență, dragostea față de muncă etc.

Kagan M. C. considera că personalitatea este caracterizată de cinci potențiale:

- *potențialul epistemologic* - determinat de volumul și calitatea informației de care dispune individul și este alcătuită din cunoștințe despre lumea exterioară și autocunoaștere;
- *potențialul axiologic* este determinat de sistemul de orientări valorice, format în procesul de socializare a individului și alcătuit din idealurile, scopurile vieții, credințele și aspirațiile sale;
- *potențialul creativ* este determinat de deprinderile, abilitățile și competențele individului formate și dezvoltate independent, pentru unul sau mai multe sfere ale vieții și activității profesionale;
- *potențialul comunicativ* este determinat de măsura și formele sociabilității individului, de natura și forța contactelor pe care le stabilește cu alte persoane;
- *potențialul artistic* este determinat de nivelul, conținutul, intensitatea nevoilor artistice și de modul în care acestea sunt satisfăcute [3, p. 260].

Fromm E. a identificat trei categorii de resurse în depășirea situațiilor dificile de viață:

- 1) *speranța* este ceea ce asigură disponibilitatea de a întâlni viitorul, autodezvoltarea și viziunea perspectivelor;
- 2) *credințele raționale* permit conștientizarea existenței unui șir de oportunități și nevoia de a le descoperi și utiliza la timp;
- 3) *curajul* este abilitatea de a spune „nu” atunci când întreaga lume vrea să audă „da” [apud, 4, p. 84].

Buraga N. (2017) distinge trei grupuri de resurse personale:

- 1) *resursele de rezistență* se manifestă la creșterea „pragului de extremitate” a situației, peste trecerea căruia situația începe a fi percepută drept dificilă, critică sau extremă;
- 2) *resursele de autoreglare* reflectă caracteristicile individuale stabile care condiționează autoreglarea comportamentală și se referă la trei grupuri: scheme atributive, strategii și regulatori internivelari;
- 3) *resursele instrumentale* reprezintă mijloace de reacție fixate, întărite prin experiența individuală și includ strategiile de coping și modalitățile de adaptare la stres [1, p. 7].

Cooper R. (2006), pornind cercetările sale de la sintagma: „*Folosim numai 10% din potențialul nostru în cursul vieții*”, descrie patru elemente de bază ale resurselor nebanuite:

- *încrederea* are la bază:
 - ✓ respectul de sine;
 - ✓ curajul, care ne ghidează dezvoltarea și construirea de „*tot mai multe poduri între diverse probleme, idei sau persoane*”;
 - ✓ simțul răspunderii, care trebuie să fie orientat spre ceilalți pentru a clădi și menține relații excepționale;
 - ✓ îmbinarea recunoașterii cu respectul cuvenit;
- *energia* permite creșterea eficienței în perioadele tulburi pentru a canaliza eforturile în direcția potrivită, punând accent pe:
 - ✓ pauze strategice și recreații vitale pentru a accesa energia calmă;
 - ✓ pasiunile primordiale („*aspecte, lucruri sau activități care oferă cele mai mari bucurii și satisfacții sufletești*”);
 - ✓ talentele – „*tipare instinctive și recurente de gândire, simțire și comportament, care pot fi perfecționate prin acumularea de cunoștințe, aptitudini și experiențe noi*”;
 - ✓ axarea pe calități și controlul defectelor;
 - ✓ savurarea vieții la maxim;
- *vizionarismul* presupune crearea viitorului prin stabilirea și realizarea de scopuri și obiective, punând accent pe:
 - ✓ eliberarea minții pentru a vedea tabloul de ansamblu;
 - ✓ stabilirea unui echilibru între vise și acțiuni;
 - ✓ crearea unui orizont temporal larg;
 - ✓ înfruntarea lumii cu capul sus etc.
- *îndrăzneala* – depășirea așteptărilor, accesând „*capacitatea și responsabilitatea de a învăța și de a ne perfecționa*” cu ajutorul „*catalizatorilor*” (obstacole, provocări, stimuli și motivații).

Analiza literaturii de specialitate cu privire la resursele personale este o primă etapă în activitatea de cercetare care precede elaborarea unui complex de metodologii de asigurare a activității psihologice din sistemul de învățământ general referitor la dezvoltarea resurselor personale.

Referințe bibliografice:

1. BURAGA N. *Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor*. Chișinău, 2017. [citat 21 aprilie 2022] 26 p. Disponibil:

http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1199/Autoreferat_Buraga-N_ROM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2. COOPER R. *Resursele nebănuite*. București: Amaltea, 2006. 320 p. ISBN 973-7780-60-4.
3. КАГАН М. С. *Человеческая деятельность* (Опыт системного анализа). Москва: Издательство политической литературы, 1974. 328 с.
4. КАЛАШНИКОВА С. А. *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности*. В: Молодой ученый, 2011, №8, т.2. с. 84-87. ISSN 2072-0297.
5. ЛЕОНТЬЕВ Д. А. *Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации*. [citat 08 martie 2022] Disponibil: <http://institut.smysl.ru/article/16.php>.
6. МУЗДЫБАЕВ К. *Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ*. В: Журнал социологии и социальной антропологии, 1998, т.1, № 2, с. 37-47.
7. СЕМЁНОВ И. Н., ТУРОВЦЕВ Н. П. *Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития*. Publishing House „ANALITIKA RODIS”, 2013. [citat 09.03.2022] Disponibil: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2013-5/2-semenov.pdf>

ASISTENȚA PSIHOLICĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL²⁹

Tatiana LUNGU,

cercetător științific stagiar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: ORCID 0000-0002-7334-0079

Abstract: *The article presents a brief analysis of the school's psychologist's activities in general educational institutions of the Republic of Moldova, being estimated as a complex and systematic activity, aimed to optimize the educational process and ensure the progressive development of the child's personality. Societal challenges which Affect the educational system aftereffect all the professors, including the school psychologists, who provide psychological assistance to all children, regardless of the material state of the family, residential environment, ethnic affiliation, the spoken language, age, health status, the learning potential, the criminal history, or other categories of children who, for various reasons, are marginalized or excluded in the process of accessing and carrying out a compulsory education program, to develop and form a personality capable of self-development, possessing a system of knowledge and skills necessary for psychosocial integration.*

Keywords: *children with special educational needs, educational system, school psychologists, psychological assistance, individualized intervention program.*

Sistemul de învățământ din Republica Moldova este organizat conform principiilor educației generale și reprezintă o structură dezvoltată pentru asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, inclusiv copiilor cu cerințe educaționale speciale. În contextul politicilor educaționale de stat, elementele integrante ale educației de calitate vizează promovarea dreptului fiecărui copil la educație, incluziune socio-educatională, respect și apreciere, participare și realizarea plenară a propriului potențial. Codul Educației al Republicii Moldova stabilește că învățământul pentru copiii cu cerințe educaționale speciale este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, cu deficiențe senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale [1]. În acest sens, statul asigură: incluziunea în sistemul de învățământ a copiilor cu cerințe educaționale speciale prin înscrierea acestora în grupa sau clasa corespunzătoare din instituția de învățământ general; dezvoltarea serviciilor de suport educațional; abordarea individualizată, determinarea formei de incluziune, examinarea și/sau reexaminarea complexă.

În corespundere cu art.3 al Codului Educației al Republicii Moldova (Cod nr.152 din 17 iulie 2014), cerințele educaționale speciale sunt definite ca necesități educaționale ale copilului/elevului/ tânărului, care implică o școlarizare adaptată

²⁹ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.

particularităților individuale sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin acțiuni de reabilitare sau recuperare corespunzătoare [1]. Cerințele educaționale speciale pot fi clasificate în două grupuri mari: I. Cerințe educaționale speciale, condiționate de o dizabilitate; II. Cerințe educaționale speciale, care nu sunt condiționate de o dizabilitate.

În grupul I sunt incluse deficiențele în/de dezvoltare, denumite conform legislației dizabilități și se referă, de fapt, la clasificarea UNESCO, 1995, având cea mai largă utilizare la nivel global: *dificultăți/dizabilități de învățare; dificultăți/dizabilități intelectuale/dizabilități severe de învățare; tulburări (dezordini) de limbaj; deficiențe fizice/neuromotorii; deficiențe de văz; deficiențe de auz; tulburări emoționale (afective) și de comportament.*

La grupul II se referă problemele de învățare survenite din anumite situații de risc în care pot nimeri copiii (medii defavorizate socio-economic, grupări etnice minoritare din care fac parte, printre ei și copiii străzii cu boli cronice și incurabile care sunt exploatați, maltratați sau abuzați etc.), situații care afectează capacitatea de învățare a copiilor. În acest caz, conceptul de cerințe educaționale speciale se suprapune pe conceptul situație de risc.

În ierarhia instituțiilor cu atribuții în asigurarea asistenței psihologice și psihopedagogice copilului, care, din anumite motive, nu poate studia conform unui program standard sau întâmpină alte tipuri de bariere în procesul de realizare a unui demers educațional și necesită pregătire și/sau sprijin adițional pot fi identificate [1,3]:

- *la nivel național*, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP), instituție publică subordonată Ministerului Educației și Cercetării, art.129.1;
- *la nivel raional/municipal*, Serviciul de asistență psihopedagogică (SAP), instituit prin decizia Consiliului raional/municipal din unitățile administrativ-teritoriale de nivelul al doilea, inclusiv mun. Chișinău, Unitatea teritorială autonomă Găgăuzia și mun. Bălți, este în subordinea administrativă a Subdiviziunii raionale/municipale cu atribuții în domeniul învățământului și metodologică a Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP), art.129.2;
- *la nivel instituțional* trebuie să se presteze asistență psihologică/psihopedagogică (art. 20.5) pentru ca toți copiii, inclusiv cei cu cerințe educaționale speciale, să se achiziționeze competențe de bază și alte competențe asociate, prin dezvoltarea formelor de suport:
 - Comisia multidisciplinară intrașcolară (CMI);
 - Echipa de elaborarea a Planului educațional individualizat (PEI);
 - Centrul de resurse pentru educația incluzivă (CREI);
 - Personal de suport specializat: psihologul, psihopedagogul, logopedul, cadrul didactic de sprijin.

Conjugarea efortului în cadrul serviciilor menționate trebuie să determine un parcurs echilibrat, echitabil și de calitate a copilului cu cerințe educaționale speciale în școală. În aceeași ordine de idei, colaborarea judicioasă a structurilor și implementarea

mecanismelor de asigurare a incluziunii educaționale consolidează individualizarea la maximum a situației fiecărui copil și eliminarea încălcării drepturilor fiecărui copil.

În contextul celor enunțate, în toate instituțiile de învățământ general trebuie să fie creată Comisia multidisciplinară intrașcolară (CMI), din care face parte și psihologul școlar. CMI are rol de decizie în domeniul evaluării inițiale/reevaluării nivelului de dezvoltare a copiilor care prezintă probleme de învățare, comunicare, relaționare, comportament; identifică dificultățile și potențialul copiilor; determină programe de asistență și suport educațional de care poate beneficia copilul în instituție. Totodată, instituția de învățământ evaluează necesitățile copiilor și aplică toate pârghiile disponibile pentru a asigura un mediu prietenos, securizat și incluziv, în care toți copiii se dezvoltă și învață conform potențialului și necesităților. Implementarea acestui proces oferă posibilitatea accesului efectiv al copiilor, care se încadrează în categoria copiilor cu „cerințe educaționale speciale”, grupul de risc, în instituțiile de la toate nivelurile de învățământ, la resursele instituțiilor (săli de grupă/clasă, CREI, serviciile psihologului școlar, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport), încurajarea relațiilor de prietenie și comunicarea între toți copiii din grupă/clasă; educarea și ajutarea tuturor copiilor pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei; implicarea părinților în viața instituțiilor de învățământ. În cele din urmă, instituția de învățământ general trebuie să recunoască și să răspundă diferitor nevoi ale copiilor, ținând cont de existența atât a unor stiluri diverse de învățare, cât și a unor ritmuri variate asigurând o educație de calitate, un mediu prietenos, securizat și protectiv prin intermediul unor măsuri organizaționale, și a unui anumit mod de utilizare a resurselor, și de organizare a serviciilor și parteneriatelor cu comunitățile din care fac parte. De altfel, școala, ca principal factor de formare a personalității copilului, poartă răspunderea pentru pregătirea acestuia și are grijă ca ea să fie astfel realizată încât, în orice împrejurare, copilul să se poată adapta și integra pentru a răspunde în mod adecvat, cu maximum de promptitudine și eficiență, cerințelor societății.

Traseul școlar al copilului cu cerințe educaționale speciale elaborat în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a copilului poate presupune în fiecare caz aparte tip de incluziune, orar, conținuturi, curricula școlară, finalități diferite, servicii axate pe nevoile copilului, inclusiv serviciul psihologic. Părintele trebuie încurajat să fie parte a procesului de asistență a copilului preluând rolul de furnizor principal de informație despre starea copilului, dar și de actor în asigurarea continuității demersului educațional în afara școlii.

Asistența psihologică presupune un ansamblu de servicii oferite în baza principiilor, cunoștințelor, modelelor și metodelor psihologice aplicate într-un mod etic și științific, pentru a promova dezvoltarea, bunăstarea copilului și a grupului de copii din care face parte, prin totalitatea demersurilor desfășurate. La nivelul instituției de învățământ general, scopul asistenței psihologice constă în prevenirea, identificarea și intervenția psihologică în vederea dezvoltării personalității armonioase a copilului. Este de menționat faptul că în cazul în care instituția de învățământ nu dispune de acest

specialist, asistența psihologică este acordată de psihologul din cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică, în colaborare cu părintele copilului.

Activitatea psihologului școlar este reglementată prin Reperele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr.02 din 02.01.2018, document care reflectă atribuțiile și direcțiile de activitate a specialistului. În corespundere cu prevederile acestui document beneficiarii direcți ai serviciilor psihologului din instituțiile de învățământ general sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, starea de sănătate, potențialul de învățare, antecedente penale, sau alte categorii de copii care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație obligatoriu [3]. De asemenea, pentru o abordare holistică și complexă, psihologul oferă asistență psihologică cadrelor didactice și cadrelor de conducere, părinților/reprezentanților legali, alți actori implicați în procesul educațional.

Conform datelor colectate de CRAP în anul de studii 2021-2022, în instituțiile de învățământ general activează circa 440 psihologi, dintre care 420 specialiști în instituții de învățământ general și 20 psihologi în instituții de educație timpurie.

În vederea conceptualizării cazului și intervenției corecte, psihologul școlar realizează evaluarea psihologică a copilului și stabilește necesitatea de intervenție ulterioară. Măsurile de intervenție psihologică pot fi centrate pe copil, cât și pe familia sa. De regulă, psihologul asistă la ore, observă copilul în mediul lui natural, discută cu cadrele didactice, cu copilul și părinții acestuia. Totodată, cazul este abordat la nivel de instituție școlară (CMI, consiliu profesoral etc.) și la necesitate se orientează către Serviciul de asistență psihopedagogică. Ca urmare a examinării cazului, specialiștii SAP vin cu recomandări de asistență psihologică pentru copil și familia acestuia. În baza recomandărilor SAP, psihologul școlar elaborează și implementează un program de intervenție individualizat pentru copilul cu cerințe educaționale speciale pe domeniul problemă (fizic/neuromotor, limbaj și comunicare, cognitiv, socio-emoțional, comportament adaptativ). Programul de intervenție individualizat reprezintă un document complex, structurat, care orientează acțiunile/intervențiile psihologice în lucrul cu copilul și se concentrează pe nivelul potențial pe care îl poate atinge copilul în dezvoltarea sa. În acest caz, psihologului îi revine sarcina cea mai dificilă, soluționarea căreia va depinde de mai mulți factori: *cum este determinată și realizată intervenția corectă și dacă psihologul deține cunoștințe/competențe profesionale suficiente, ori are nevoie de suport/sprijin și ghidare din partea altor specialiști, în acest caz specialiștii SAP*. Experiența demonstrează că situația este gestionată diferit de psihologi, și în acest caz, depinde de măiestria și competențele profesionale, formările specialistului pe această dimensiune, dar și experiența de lucru cu această categorie de copii.

Având misiunea de a facilita adaptarea copiilor la mediul educațional și de a maximiza potențialul de participare școlară și socială, psihologul exercită următoarele sarcini de bază [2]:

- realizarea evaluării psihologice a copilului, ca parte componentă a evaluării inițiale (la nivel de Comisia multidisciplinară intrașcolară), în baza Metodologiei de evaluare a dezvoltării copilului, ordinul ME nr.99 din 26.02.2015, cu acordul scris al părinților, în vederea constatării nivelului actual de dezvoltare a copilului, per domenii de dezvoltare (*fizic/motor, limbaj și comunicare, cognitiv, socio-emoțional, comportament adaptativ*), a potențialului și a necesităților de dezvoltare. În concluzie cu CMI, psihologul școlar comunică informații privind punctele forte, necesitățile, interesele și caracteristicile specifice ale copilului (*limbajul, gândirea, memoria, atenția, imaginația, tipul de inteligență, stilul de învățare, afectivitatea/emotivitatea, temperamentul*);
- elaborarea și implementarea Planului de intervenție individualizat per domenii problemă identificate la copil, în raport cu necesitățile individuale stipulate în Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului, eliberat de SAP, în vederea dezvoltării proceselor psihice; formării competențelor socio-emoționale, abilităților de comunicare, relaționare, adaptare la situațiile solicitante ale vieții, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; dezvoltării capacităților individuale de autocunoaștere, autoevaluare și dezvoltare personală; depășirii situațiilor de criză și risc;
- desfășurarea activităților de formare/instruire pentru cadre didactice privind individualizarea procesului educațional pentru copil prin valorificarea stilului de învățare, tipurilor de inteligență multiple, potențialul și necesitățile copilului; crearea/menținerea unui mediu educațional prietenos în sala de clasă; familiarizarea cu particularitățile de dezvoltare a copiilor și selectarea/adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare la nevoile copilului;
- realizarea ședințelor de consiliere psihologică familiei în vederea stabilirii modalității de implicare a părinților în procesul de asigurare a continuității serviciilor prestate de specialist, oferind copilului acasă posibilități pentru dezvoltare și aplicare în practică a competențelor achiziționate;
- desfășurarea ședințelor de consiliere psihologică cadrelor didactice, părinților/ reprezentanților legali, altor actori educaționali care asistă copiii cu cerințe educaționale speciale, în vederea prevenirii și diminuării dificultăților de învățare, comunicare, relaționare și comportament etc.

În vederea eficientizării asistenței psihologice de calitate în instituția de învățământ, se recomandă ca specialistul psiholog să țină cont de câteva elemente-cheie:

- cunoașterea și implementarea actelor normative privind organizarea procesului educațional inclusiv în instituția de învățământ, aprobate de MEC: Codul Educației aprobat prin Legea nr.152 din 17.07.2014; Codul de Etică al cadrului didactic aprobat prin ordinul ME nr.861 din 07.09.2015; Standardele

de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul ME nr. 970 din 11.10.2013; Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intrașcolare din instituția de învățământ primar, secundar, ciclul I și II, aprobat prin ordinul MECC nr. 683 din 03.06.2019; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, ordinul ME nr. 99 din 26.02.2015; Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituții de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 etc.;

- crearea și menținerea unui mediu educațional favorabil, prietenos și dezvoltativ, în interesul superior al copiilor care să asigure bunăstarea acestora, în baza Codul Educației al Republicii Moldova, în baza Principiilor Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului, conform Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, ordinul ME nr.970 din 11.10.2013 (mediul trebuie: să fie atractiv, dezvoltativ și interesant; să asigure liniștea și ocrotirea; să dea securitate și confort; să permită și să încurajeze autocontrolul, autodisciplina; să satisfacă nevoile multiple de dezvoltare ale copiilor; strategiile de intervenție adaptate la necesitățile copilului; materialele și mijloacele de lucru trebuie să fie adaptate vârstei și potențialului copilului);
- dezvoltarea și consolidarea parteneriatului cu cadrele didactice, părinții/reprezentanții legali ai copilului pentru identificarea punctelor forte ale copilului, interese, preferințe/ne-preferințe, necesități, abilități, acționând în interesul superior al copilului cu oferirea unui mediu prietenos și securizat de dezvoltare;
- sesizarea și informarea administrației instituției, părinților/reprezentanților legali, altor instituții/ structuri de protecție a copilului cu privire la problemele identificate, care prezintă risc pentru integritatea fizică și psihică a copilului (*eventuale cazuri de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copiilor etc.*), în conformitate cu legislația în vigoare;
- monitorizarea în ce măsură acțiunile întreprinse de cadre didactice, părinți contribuie la starea de bine a copilului și a colegilor din clasă prin crearea unui mediu sigur și prietenos, în contextul oferirii suportului individualizat centrat pe nevoile copilului.

În concluzie menționăm faptul că dezvoltarea unui copil cu cerințe educaționale speciale trebuie să urmărească un obiectiv specific din partea celor care îl asistă în acest proces, și anume: monitorizarea frecventă a dinamicii și riscurilor care pot interveni și, eventual, influența negativ acest proces reieșind din acele particularități care sunt specifice copilului. Așadar, particularitățile dezvoltării copilului cu cerințe educaționale speciale determină, în mare parte, și eficiența adaptării psihosociale a acestora în instituțiile de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014 [Accesat la 30.08.22]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
2. HG nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică [Accesat 30.08.22]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ro
3. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 30.08.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf

DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR**Claudia Veronica CIOBANU,***doctorandă,*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-2258-883X

Abstract: *Psycho-social development is inevitable in the evolution of an individual as a social being. Man lives in a community that automatically produces changes in personality, in the management of emotions, in interpersonal relationships. However, the school curriculum does not provide clear content or areas of effective knowledge of clear socio-emotional capacities to ensure that children are adapted to the learning environment, especially in the case of pupils, we propose methodological suggestions to facilitate children's socio-emotional development, in view of the current social changes.*

Keywords: *Development, socio-emotional, learning, social change*

1. Caracteristici ale dezvoltării psiho-sociale

Abilitățile emoționale ale copiilor trebuie dezvoltate ca premiză la stabilirea și menținerea relațiilor în cadrul grupeii de copii, să treacă peste temerile de separare, de integrare, de acceptare, prevenind problemele emoționale și ulterior de comportament. „Anticiparea feedback-ului prin prezența socială atribuită modulează cuvintele emoționale și neutre. Acest lucru indică efectele emoționale și accesul lexical la emoțional. Emoția în timpul anticipării feedback-ului depinde de contextul (social)” [1, p 13].

Înșușirea unor comportamente esențiale în grupa de copii asigură funcționarea grupului dar și a individului, răspunzând nevoilor de comparare socială pozitivă și de asigurare a unei securități emoționale, a sentimentului de intimitate, de sprijin și protecție. O dezvoltare corectă din punct de vedere psiho-socio-emoțional asigură nu numai confortul imediat al copilului în școală, dar și o bază pozitivă a performanțelor școlare ulterioare. Școlaritatea este vârsta descoperirii realității, a realității fizice, umane și, mai ales, a autodescoperirii. Se conturează germenii conștiinței morale, iar dobândirea unor diverse categorii de deprinderi sporește gradul de autonomie. Copilul are conștiința aceluiași conținuturi ale gândirii ca și adulții, el le

localizează cu totul altfel, iar în ceea ce privește alte acțiuni și fenomene le integrează în propriul univers, de aici derivând egocentrismul. „Această chestiune a localizării conținuturilor constituie toată problema conștiinței de sine la copii” [2, p 133].

Activitatea școlară, relațiile generate de statutul de elev constituie izvorul unor noi stări de conștiință, al unor atitudini emotive. Aspectul de intensitate alături de cel de durată și calitate se modifică și se complică; frecvența relativă a stărilor afective complexe crește precum și efectele exterioare ale acestora. Se dezvoltă memoria afectivă.

Contradicțiile dintre dorințele și aspirațiile proprii și ale celorlalți, între dinamica personalității proprii și normele moral – sociale cu care intră în contact, între trăirile emoționale variate și contextul social în care se manifestă provoacă dezvoltarea sentimentelor.

Conduita generală a copilului se dezvoltă în sensul moral – afectiv sentimentele și stările afective fiind strâns legate de relațiile și de aprecierile sociale, astfel structurându-se cât mai clar sentimentele morale, estetice, dar și cele intelectuale.

Datorită integrării în mediul școlar apar diferențierii în dinamica intereselor de la general la particular, acestea individualizându-se, „în sensul că la început se acordă un interes egal muncii școlare, apoi apare o orientare preferențială pentru anumite activități” [1, p 50].

Deși procesul structurării personalității se produce pe parcursul întregii vieți a individului, există unele perioade, unele vârste când acest program cunoaște o mai mare accentuare, implicând restructurări majore sau stabilizări parțiale. Specialiștii consideră că în jurul vârstei de trei ani (deci în școlaritate) se formează majoritatea premiselor personalității, pentru ca în adolescență personalitatea să fie, în linii mari, constituită. „Procesul transformativ al personalității este îndelungat, complex, multifazic și plurifactorial, el dispune de niveluri calitativ distincte, deosebite între ele prin diferențierea și specializarea interioară a componentelor personalității, pe de o parte, dar și prin relațiile de interacțiune și interdependență realizate între structura internă și factorii externi, de mediu, pe de altă parte” [4, p 338].

2. Factorii care facilitează dezvoltarea dimensiunii socio-emoționale a personalității școlarilor.

Ca realitate, personalitatea este totalitatea psihologică ce caracterizează și individualizează un om particular. „Ea este omul viu, concret, empiric, pasional, rațional, deci omul așa cum este el resimțit în afara noastră sau în propria noastră ființă”[4, p 338].

În calitate de concept, personalitatea este „obiectul ultim și prin urmare cel mai complex al psihologiei. El înglobează aproape toată psihologia”[4, p 338].

Ansamblul însușirilor psihice ale persoanei suportă de-a lungul timpului un proces de structurare prin care fiecare se individualizează, dar simultan se potențează reciproc. Personalitatea omului este – ansamblul însușirilor psihice care asigură

adaptarea la mediul social-istoric – plus o notă de valoare, fiind o organizare superioară a acesteia.

Mielu Zlate abordează personalitatea sistemic, presupunând nu doar relevarea legăturilor dintre componentele personalității în raport cu propria finalitate, ci și deschiderea acesteia către mediul socio-istoric, considerat ca macrosistem. Ea devine „o structură complexă implicând un ansamblu de substructuri și funcționând sistemic” [4, p 351] conturându-se ca factori care influențează dezvoltarea socio-emoțională a copiilor.

Acești factori sunt:

Temperamentul – ca latură dinamico-energetică a personalității;

Aptitudinea – ca latură instrumentală a personalității;

Caracterul – ca latură relațional-valorică și de autoreglaj a personalității.

Temperamentul este una din laturile care se exprimă cel mai pregnant în conduită și comportament. El este redat prin mișcări, reacții afective, capacitatea de adaptare la situații noi.

Aptitudinea reprezintă un complex de procese și însușiri psihice individuale, structurate într-un mod original, care permite efectuarea cu succes a anumitor activități.

Caracterul reprezintă configurația sau structura psihică individuală, relativ stabilă și definitorie pentru om, cu mare valoare adaptativă, deoarece pune în contact individul cu realitatea, facilitându-i stabilirea relațiilor, orientarea și comportarea potrivit specificului său individual.

Componentele personalității interacționează unele cu altele, se organizează, se interconstruiesc, dând naștere unei structuri noi. În existența concretă a individului, ceea ce contează nu este prezența sau absența uneia din laturi, ci structura generală, modul propriu de organizare a acestora. De aceea cadrul didactic trebuie să se concentreze asupra evidențierii structurii personalității, a relațiilor reciproce existente între laturile și componentele ei care conduc în plan psihocomportamental la efecte diverse.

3. Dificultăți în dezvoltarea socio-emoțională

Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor este un proces amplu complex, cu efecte majore asupra viitorului lor. Prin confluința tuturor factorilor care pot influența această dezvoltare copiii sunt unici iar modul lor de dezvoltare este la fel – unic. Pentru a putea ajuta această dezvoltare pozitivă a individului este necesară cunoașterea fiecărui copil atât ca dispoziție generală cât și ca abilități și puncte tari. Analizând această perspectivă Gardner a dezvoltat conceptul de inteligențe multiple, iar Goleman pe cel de inteligență emoțională.

Situația a fost analizată deoarece elevii care aveau coeficientul de inteligență crescut întâmpinau dificultăți în integrarea socială sau în controlul emoțiilor. Dar și copiii care și-au conturat un anumit stil de adaptare la situația nouă reușesc să-și însușească anumite concepte și conținuturi mai ușor.

Pentru o abordare cât mai completă și cât mai convingătoare a instruirii copiilor în spiritul jocului, este de la sine înțeles că acesta trebuie să-și găsească aplicabilitate în activități sub toate formele și nuanțele sale specifice la copiii de școală. Cel mai important lucru este acela de a crea pe tot parcursul activității atmosfera de joc, în care grupa i se prefigurează educatoarei și fiecărui copil în parte ca un autentic laborator social. În cadrul acestui laborator, educatoarea organizează, conduce, îndrumă, evaluează activitatea copiilor, activitate suficient de motivată intrinsec și desfășurată în prezența spiritului jocului.

Tabbelul 1 *Sugestii metodologice pentru optimizarea dezvoltării socio-emoționale*

Metode. Caracteristici. Condiții de eficiență.	Procedee de activizare. Situatii posibile pentru aplicare.
SIMULAREA	
- o strategie euristică de explicare a realității, de studiere a situațiilor veridice, prin imitare, joc, interpretare de roluri; - cere documentare, propunere de soluții, dobândirea rapidă a priceperilor practice, exacte; - evidențiază relațiile, elementele structurale ale unor situații reale, fapte, acțiuni; - respectarea unor reguli de desfășurare, cu elemente de competiție, cu aprecieri; - identificarea cu rolul, trăirea intensă, înțelegerea problemei, aprofundarea noțiunilor, relațiilor; - respectarea etapelor: punerea problemei, delimitarea situației, rolurilor, relațiilor, distribuirea rolurilor, pregătirea, interpretarea, analiza jocului, sinteza concluziilor, aprecierea efectelor în învățare.	- de pregătire a simulării: analiza structurii realității vizate, eliminarea elementelor necaracteristice, anticiparea modului de rezolvare, analiza factorilor perturbatori, modelarea didactică a situației alese; - de asigurare a desfășurării adecvate: situarea în timp, în spațiu a relațiilor între actori, participanți, cu posibilitatea de amplificare sau complicare a interpretării; - de valorificare a experienței anterioare în problemă, prin transfer; de rezolvare prin jocuri didactice: specifice pe domenii ale cunoașterii (senzoriale, cognitive, matematice, muzicale etc.), după scopuri (de observare, de gândire, de memorare, de limbaj, de imaginație etc.); - de utilizare variată a unui material (oral, ghicitori, cu întrebări) a regulilor precizate oral sau inventate în joc; - de rezolvare prin dramatizare, joc de rol, pentru preluarea, prezentarea de stări, situații problematice, cauze, soluții, relații, evenimente, conduite, acțiuni; - de alternat procedee: refacerea unei căutări științifice, scenariul dramatic, jocuri cu rol prescris, cu inversarea rolurilor, cu rol improvizat, citirea pe roluri, încercări de <i>predare</i> a unor cunoștințe; - de integrare în diferite tipuri de lecții, etape ale învățării, pentru diferite obiective (scopuri); - de combinare cu metode de comunicare, de cercetare specifice tematicilor.

METODE, TEHNICI DE CREATIVITATE	
- respectarea condițiilor necesare climatului creativ: încurajarea independenței, limitarea constrângerilor, încurajarea comunicării, stimularea intereselor variate, acceptarea unui risc, încurajarea întrebărilor, operarea cu idei sau obiecte, antrenarea în discuții, stimularea criticii, sugerarea unor performanțe, entuziasmarea, predarea prin întrebări, sprijin suplimentare, muncă intensă, încrederea în sine, climat creator în grup, aprecierea stimulativă, circulația ideilor, evaluarea întârziată; - eliminarea atitudinilor de blocaj: descurajarea ideilor, hypercritismului, sarcasmul, rigiditatea, lipsa de entuziasm, prețuirea memoriei, interese înguste, competența redusă, neacordarea sprijinului, conformism, autoritate, accent pe competiție, rigiditatea metologică, complacerea în soluții mediocre, prioritatea rațiunii, desconsiderarea imaginației, critica prematură, frica de critică, neîncurajarea discuțiilor, netolerarea dezacordului, frica de originalitate, inerția în discuții, sentimentul inutilității;	- de inițiere progresivă prin utilizarea unor procedee, pe lângă celelalte metode de cercetare: găsirea tuturor aspectelor posibile, selecționarea problemelor, selecționarea surselor, fixarea datelor utile, alcătuirea de liste de atribute sau sarcini, analiza morfologică, analiza după criterii, imaginarea tuturor ideilor posibile, notarea imediată a ideilor, imaginarea mijloacelor necesare, evaluarea consecințelor, găsirea utilizărilor variate, căutarea analogiilor, căutarea altor întrebări efectuate de modificări variate, multiplicarea, diminuarea, substituirea totală sau parțială, rearanjarea obiectelor, combinarea variată, schematizarea, tipizarea, interpretarea nouă, analiza erorilor, imaginarea unor situații, rezolvarea variată, reprezentarea grafică, compunerea variată, compunerea liberă; - de stimulare a creativității în grup prin metoda brainstorming (asaltul de idei): enunțarea spontană a cât mai multe idei pentru rezolvarea unei probleme, fără a încerca evaluarea critică, amânarea aprecierii într-o lecție, după ce au fost consemnate cu toate nunațele lor originale, inițiale; - de stimulare prin metoda sintentică, pentru unificarea unor lucruri distincte, aparent directă, analogia simbolică, analogia fantastică. Acestea în baza transformării necunoscutului în familiar și a familiarului în necunoscut.

În concluzie, acest studiu a dovedit că o bună comunicare și intense interrelaționări între membrii grupului angajat în joc permit asimilarea acestora de fiecare membru în parte, ceea ce dă posibilitatea la creșterea gradului de coeziune a grupului, dar și a creșterii încrederii în sine.

În urma procesului investigației teoretice am observat argumentele de ordin pedagogic ce subliniază rolul hotărâtor pe care îl au jocurile asupra dezvoltării psihosociale a copiilor. Tocmai de aceea copii trebuie observați și trebuie să li se depisteze din primele momente stereotipurile de comportament și ar trebui să îi îndrumăm spre forme de reacție adecvate prin jocuri de rol eficiente.

Obiectivul principal al activităților instructiv-educative din învățământul primar este formarea personalității individuale a copilului, ținând seama de ritmul său propriu, de nevoile sale afective și de activitatea fundamentală: jocul. Acesta are puternice valențe formative prin crearea unor situații specifice cu rol concret direcționat spre o anumită latură a comportamentului uman.

Referințe bibliografice:

1. DRAGU A., CRISTEA S. *Psihologie și pedagogie școlară*, ediția a II-a, revăzută și adăugită. Constanța: Ovidius University Press, 2003, 137 p.
2. PIAGET J. *Reprezentarea lumii la copil*. București: Editura Cartier, 2005.
3. SCHINDLER S., VORMBROCK R. and KISSLER J. *Emotion in Context: How Sender Predictability and Identity Affect Processing of Words as Imminent Personality Feedback*, ORIGINAL RESEARCH article Front. Psychol., 01 February 2019, Sec. Cognition, [citat 02 09 2022]
4. ZLATE M. *Fundamentele psihologiei*. București: Ed. Universitară, 2006, 279 p.

EDUCAȚIA ÎN AER LIBER PRIN ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ LA PREȘCOLARI

Amalia ENACHE,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-4606-6016

Abstract: *The environment is a permanent influence on children's personality. They have the opportunity to come into constant contact with something that is new to them, which arouses their curiosity and, above all, their interest in knowledge which, at pre-school age, must always be based on sensations and perceptions. In order to obtain a reflection, a more complete knowledge of objects and phenomena, we must involve as many senses as possible in the process of knowledge. This study aims to determine the results of preschoolers' experiential learning from the perspective of outdoor education having a positive role in experiential learning.*

Keywords: *knowledge, outdoor education, experiential learning, game, environment.*

Întreaga evoluție a activității și comportamentului uman poate fi interpretată ca un proces continuu de acomodare la obiect și de asimilare în plan ideal și practic a obiectului, procesul respectiv având la bază permanenta semnalizare senzorială. Niciun act comportamental nu se poate realiza în afara acestei semnalizări, percepția fiind implicată în reglarea generală a comportamentului uman. Copilul de vârstă preșcolară își dezvoltă simțurile, atenția sa este îndreptată spre observarea ambianței, este atrasă de stimuli, de aceea, trebuie să dirijăm metodic stimulii senzoriali, pentru ca, pe baza senzațiilor să dezvoltăm procesele de cunoaștere.

Educația este procesul de a afecta și de a fi afectat acolo unde se dezvoltă cunoștințele și calitățile dobândite. Educația mai poate fi descrisă ca pregătirea oportunităților de mediu necesare pentru a maximiza talentele interioare, dorințele și

cunoștințele individului și pentru a-și dezvolta pe deplin puterea potențială. Educația este procesul în care un individ aduce în mod deliberat schimbările dorite în comportamentul său prin propriile sale experiențe.

Educația în aer liber cu accent pe relațiile cu natura a câștigat avânt în ultima perioadă. O educație în aer liber, trăind relații, este primordială deoarece semnalează importanța fundamentală a experienței și contribuția la informare. Mediul este unul dintre elementele de bază ale educației. Contactul nemijlocit cu natura oferă copiilor multiple și noi posibilități de cunoaștere a unor aspecte, a legăturilor dintre acestea, a cauzelor care le determină, a urmărilor pe care le au. Copilul preșcolar manifestă curiozitate și dorință de explorare a realității înconjurătoare. Aceste impulsuri de cunoaștere trebuie canalizate spre înțelegerea corectă și sănătoasă a naturii și a darurilor de neprețuit pe care cu generozitate le oferă.

Învățarea presupune „existența unei schimbări relativ permanente a comportamentului” [6]. Prin învățare se dobândesc cunoștințe, abilități, atitudini și valori. I. A. Comenius a susținut că cea mai bună învățare ar putea fi obținută prin experiențe în aer liber folosind simțurile copiilor, J. J. Rousseau și J. H. Pestalozzi au pus accent pe experiența directă.

Studiile de specialitate evidențiază că abilitățile în aer liber sunt învățate prin practică și experiență [7]. Educația în aer liber nu presupune doar transferul de cunoștințe, se bazează și pe resurse, forme și metode realizate prin experiențe [8]. Educația în aer liber apare ca experiențe în aer liber concepute pentru domenii diferite [15].

În educația în aer liber copilul preșcolar învață în mod practic, activ, prin experiențe personale la care mai apoi reflectă, pentru a atrage învățături. Acest mod de învățare, caracteristic educației în aer liber, este unul experiențial. Învățarea experiențială în medii naturale se referă la învățarea prin acțiune și experiență. Învățarea experiențială este o experiență educațională pragmatică [4]. Pentru Martin et al. [10] „competența tehnică în activitățile în aer liber poate fi dobândită doar prin experiență, iar, cu cât indivizii dobândesc mai multă experiență, cu atât vor fi mai competenți”.

Conform lui Kolb (1984), învățarea este „procesul prin care se creează cunoștințe prin transformarea experienței. Cunoașterea rezultă din combinația dintre însușirea și transformarea experienței” [9]. În opinia lui Kolb teoria învățării experiențiale oferă un cadru pentru proiectarea unei învățări active, colaborative și interactive experiențe care să sprijine acest proces de transformare [9]. Învățarea experiențială este un proces holistic care are ca fundament și stimulent experiența și care îi implică în mod activ pe elevi în construirea experiențelor lor în contextul sociocultural [1]. Influențat de Dewey, Lewin și Piaget, Kolb (1984) conceptualizează învățarea din experiență în termeni de patru componente, fiecare dintre ele necesitând ca elevii să invoce abilități specifice: experiența concretă se bazează pe dorința de a experimenta lucruri noi; observația reflexivă necesită o capacitate de a lua în considerare experiențele dintr-o varietate de perspective pentru a găsi un sens; conceptualizarea abstractă necesită o abilitate de a analiza și integra idei și concepte

noi, trăgând concluzii logice prin intermediul unei reflecții considerate rațională a noilor experiențe; experimentarea activă necesită ca elevii să aplice noile învățături la practică, la rezolvarea problemelor și la luarea de decizii, ceea ce duce la noi experiențe concrete [12]. Aceste abilități sunt integrate în faze ale unui proces ciclic denumit ciclul de învățare experiențială.

Martin [11] și Towers and Lynch [16] au afirmat că activitățile educaționale în aer liber determină obținerea plăcerii din natură și permit mai multă motivație pentru a participa la activități, dar, în același timp, educația în aer liber este un instrument care dezvoltă relații pozitive între oameni și natură. În educația în aer liber prin învățare experiențială educatorii au sarcina de a modela tipurile de experiențe pe care le vor însuși prescolarii. Natura oferă un loc pentru evadare și relaxare, iar activitățile în aer liber sunt mijloace de accesare a naturii. Copilul trebuie să fie plasat în centrul procesului didactic iar în jurul lui trebuie să stea actorii principali, respectiv: profesorul, părintele și comunitatea. Mediul exterior oferă o serie de oportunități la care copilul poate lua parte voit sau independent de voința lui. În cadrul unei activități în aer liber copiii pot fi una cu natura, se pot transpune într-o experiență senzorială unică. La vârste mici copiilor le place să manipuleze lucruri: nisip, apă, vopsea, lut, unelte accesorii, lupe etc., toate sunt pentru ei un univers în explorare.

Jocul ocupă locul preferat în activitatea zilnică a preșcolarului. Jucându-se, el acționează cu obiectele reale sau imaginile acestora, transpunând în joc anumite roluri și situații întâlnite în mediul familial și cel înconjurător. Astfel se apropie de realitatea socială, pentru că orice activitate pentru copil este joc, iar orice joc este o metodă educativă. Cunoscând rolul pe care îl ocupă jocul în viața copilului preșcolar, este de înțeles eficiența folosirii lui în procesul instructiv-educativ. Așadar, este necesar să-i antrenăm în joc pe toți copiii, având în atenție mai ales pe aceia ce se lasă mai greu antrenați în activități, deoarece jocul activează, deopotrivă, atât funcțiile psihice, cât și pe cele biologice. Jocul are un rol deosebit deoarece formează și dezvoltă personalitatea copilului. „Copilul este o ființă a cărei principală trebuință este jocul ... această trebuință spre joc este ceva esențial naturii sale” [2]. Joaca în mediul natural le dezvoltă subiecților dragostea pentru mediul în care trăiesc: aici copiii își pot asuma roluri, care în viața reală nu ar fi posibile prin care își dezvoltă creativitatea și imaginația: jocuri de creație, jocuri muzicale, jocuri cu text și cânt, jocuri de mișcare. Jocurile în aer liber au un rol important în dezvoltarea copilului din punct de vedere social, emoțional, fizic și cognitiv, reprezintă o modalitate prin care preșcolarul învață despre corpul lui și lumea în care trăiește folosind toate cele cinci simțuri. Explorarea, învățarea experiențială este inima jocului în aer liber, iar în mintea copilului orice experiment, experiență contează.

Copiii învață prin procesul natural de investigare al jocului. Dewey [3] a făcut legătura între experimentarea naturală a copiilor în joc și procesul de cercetare științifică. Vigotski [17] a remarcat că jocul are o mare influență asupra dezvoltării copilului în stimularea dezvoltării vorbirii, procesării cognitive, conștientizării de sine și autoreglementării. Introducând elementele distractive și de joc în educația în aer

liber a preșcolarilor, se asimilează noi cunoștințe, se aprofundează astfel gândirea logică și în modul acesta contribuind la formarea și dezvoltarea personalității lor.

În contextul școlar conectarea conceptului de învățare prin joc oferă o mai mare claritate cu privire la modul în care este implementată învățarea. Parker și Thomsen [14] au oferit o punte pentru a conecta contextul școlar cu conceptul de învățare prin joc. Acestea sunt susținute și de mesajul din studiul OCDE Starting Strong V: Transition from Early Childhood Education and Care to Primary Education (2017) conform căruia „școlile ar trebui să fie pregătite pentru copii, nu copiii pregătiți pentru școală” [13].

Studierea mediului înconjurător de către preșcolari presupune perceperea unitară a aspectelor biologice, fizice și tehnologice. Educația în grădiniță acționează în scopul dirijării și facilitării acestei percepții în raport cu vârsta copiilor și cu nivelul lor de dezvoltare. Activitatea de cunoaștere cea mai importantă și mai eficace la grădiniță, în cadrul căreia îmbinarea tipică între intuiție și cuvânt apare evidentă, este observarea. Folosind observația ca tip de activitate pentru realizarea educației în aer liber, am urmărit să formez copiilor o gândire intuitivă în raport cu natura. Deoarece activitatea de observare îmbină analiza și sinteza datelor lumii reale, bazându-se pe investigarea activă a acestei realități de către copii, am considerat că principala contribuție a acestei activități constă în antrenarea și stimularea capacității perceptive a copiilor, în adâncirea contactului direct cu realitatea înconjurătoare, în verbalizarea corectă a celor percepute.

Prin intermediul activităților în aer liber, preșcolarii dobândesc cunoștințe elementare despre fenomene din natură legate de succesiunea anotimpurilor (căderea frunzelor, ploaia, ceața, înghețarea apei, topirea zăpezilor etc.). Preșcolarii își largesc și își conturează cunoștințele despre ființe, lucruri și află modul specific de viață. Pentru realizarea acestui scop, copiii preșcolari trebuie puși în situația de a observa. Toate întrebările pe care le pun copiii, prezintă interesul de cunoaștere al acestora, manifestat în toate ocaziile cu multă insistență și prin întrebări variate.

În vederea concretizării acestor considerente teoretice, am avut următoarele obiective: perceperea obiectelor lumii reale, îmbinată cu acțiunile simple cu aceste obiecte; dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare eficientă ale copiilor; însușirea unor cunoștințe, abilități de învățare eficientă; implicarea activă și creativă a copiilor pentru stimularea gândirii.

Abordarea activităților în aer liber prin învățare experiențială se bazează în primul rând pe un proces de planificare bine consolidat pornind de la lucrurile care prezintă interes pentru copii. Copiii au fost antrenați în activități în aer liber alături de părinți. Grădinița ca instituție de educație preșcolară nu poate îndeplini sarcinile de lucru decât numai în parteneriat cu familia și comunitatea.

În practică, în desfășurarea activităților în aer liber am aplicat variate procedee și metode respectând particularitățile de vârstă și individuale ale preșcolarilor [5]. Una dintre modalitățile la care am obținut rezultate deosebite a fost activitatea în aer liber derulată în parteneriat cu familia propusă în Grădinița P. P. nr.57 Constanța și a avut ca temă „În natură învățăm!”, la grupa mijlocie. Pregătirea pentru activitate: părinții au

fost înștiințați că vom desfășura în parcul din apropierea grădiniței o activitate în aer liber. În cadrul acestei activități părinții vor participa împreună cu preșcolarii. Pentru a sorta sau număra folosim materiale din natură. Pe lângă materialele din natură am utilizat sfoară, lupă, jetoane cu cifrele de la 1 la 5, pungi, fluier. Am purtat discuții cu preșcolarii referitoare la activitatea ce se va desfășura.

Desfășurarea activității: odată ajunși în parc, copiii, așezați în cerc, au răspuns la întrebări după ce au fost rugați să privească natura („În ce anotimp suntem?”, „Cum este vremea?”, „Ce vedem noi în jurul nostru?”, „Cum sunt pomii în anotimpul toamnei?”, „Ce culoare au frunzele?”, „Noi știm un cântecel despre toamnă? Haideți să-l cântăm împreună!”). Preșcolarii au fost anunțați că vor avea de măsurat cu ajutorul unei sfori grosimea copacilor din parc și de observat cu ajutorul unei lupe insectele aflate printre frunzele căzute pe jos și în scoarța copacilor. La semnalul educatoarei, fluierul, am purtat discuții referitoare la ceea ce au observat. Au fost încurajați să răspundă toți copiii. La sunetul fluierului preșcolarii au fost anunțați că vor aduna frunze căzute pe jos. După ce au strâns frunzele, s-au jucat în voie cu ele. Ei s-au bucurat să le arunce în aer și să încerce să le prindă. A urmat o activitate de sortare în funcție de culoare. La final, am avut trei mulțimi de frunze, sortate după criteriul culorii: frunze ruginii, galbene și verzi. După ce au sortat frunzele, preșcolarii au primit o nouă sarcină: să ordoneze cifrele în ordine crescătoare și să adauge numărul corespunzător de frunze. Activitatea s-a încheiat prin jocul - concurs *Castana norocoasă*. Perechea copil - părinte, a adunat în pungă castane găsite în parc. Câștigătoare a fost perechea care a reușit să adune cele mai multe castane.

În desfășurarea activității atât copiii cât și părinții s-au implicat și au participat cu interes. Activitatea în aer liber a fost un adevărat succes, preșcolarii s-au descurcat foarte bine și s-au distrat. Evaluarea activității: bucuria ce se citea pe fața copiilor a dus la mulțumirea părinților. S-au făcut fotografii pe care le-am expus la panoul din grădiniță. Am aplicat un chestionar părinților, în urma rezultatelor am constatat următoarele: părinții s-au implicat în proporție de 98%; activitatea a avut succes în proporție de 100%; satisfacție pentru toți cei implicați în activitate; aprecierea a fost pe măsura așteptărilor.

Educația în aer liber reprezintă o puternică sursă de experiențe de învățare, un mediu relaxant, liber; facilitează procesul de învățare al copiilor; duce la dezvoltarea personală a copiilor; contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă, conexiunea între copii-copii, copii-educatoare, copii-părinți; oferă nenumărate beneficii fizice, emoționale și mentale care asigură bunăstarea societății.

Prin desfășurarea activităților în aer liber prin învățare experiențială, copilul devine participant activ în procesul de predare-învățare, rezolvă în grup problemele ivite în sarcina dată de educatoare, prin investigare, cercetare și descoperire, stabilește relații de prietenie cu membrii grupului, învingându-și timiditatea și devenind responsabil, mai ales în relațiile cu colegii.

Prin aplicarea ciclului de învățare experiențială a lui Kolb la proiectarea activităților în aer liber, reflectând faptul că învățarea este experiențială, ciclică și

bazată pe context, realizăm o secvență eficientă de învățare experiențială pentru preșcolarii noștri.

Referințe bibliografice:

1. BOUD D., COHEN R., WALKER D. Using Experience for Learning. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1993. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/284211114>.
2. CLAPARÈDE ED. *Educația funcțională*. București: E.D.P. 1973. 131 p.
3. DEWEY J. *How We Think*. Lexington. Boston: D.C. Heath and Company. 1910. pp.1-13.
4. FORD P. *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Washington: State University, 1986. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>.
5. GLAVA A., POCOL M., TĂTARU L. L. *Educație timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*. Pitești: Paralela 45, 2009. 98 p. ISBN 978-9734-70-685-3.
6. GROSS R. *Psychology The Science of Mind and Behaviour* (7th ed.). London: Hodder Education, 2015. 159 p. ISBN 978-1471-82-973-4.
7. HUTCHINSON D.C. *The Basic Book of Sea Kayaking*. Connecticut: Guilford Globe Pequot, 1999. 2 p. ISBN 978-0762-70-337-1.
8. JIRÁSEK I., TURCOVA I. The Czech approach to outdoor adventure and experiential education: The influence of Jaroslav Foglar's work Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 2017, nr. 4 (17), pp. 321-337. 10.1080/14729679.2017.1344557.
9. KOLB D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. 41 p. ISBN 978-0133-89-240-6.
10. MARTIN B., CASHEL C., M. WAGSTAFF M., BREUNIG M. *Outdoor Leadership: Theory and Practice* (2nd ed.). Canada: Human Kinetics, 2006. 33 p. ISBN 978-1492-51-462-6.
11. MARTIN P. Outdoor Adventure in Promoting Relationships with Nature Journal of Outdoor and Environmental Education. 2004 nr.1 (8), pp. 20-28. 10.1007/BF03400792.
12. MERRIAM S. B., CAFFARELLA R. and BAUMGARTNER L. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (3rd ed.) San Francisco: Jossey-Bass. 2006. ISBN 978-0787-97-588-3.
13. OCDE. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OCDE, 2017. 16 p. ISSN 2521-6031.
14. PARKER R., THOMSEN B. S. *Learning through play at school: a study of pedagogies integrated play pedagogies that promote the development of children's holistic skills in the school classroom primary school*. Danemarca: Fundația LEGO, 2019. 24 p. ISBN 978-8799-95-896-2.
15. RICHARDSON M., SIMMONS D. *Recommended Competencies for Outdoor Educators*. Charleston: WV, 1996. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391624.pdf>
16. TOWERS D., J. LYNCH J. What Kind of Outdoor Educator do you want to become? Trying something different in outdoor studies in higher education Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education. 2017, 21, pp. 117-121. ISSN 1473-8376.
17. VÎGOTSKY L.S. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 92 p. ISBN 0-674-57629-2.

ASISTENȚA PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR REMIGRANȚI

Luminița-Liliana ILINCA,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-7278-4217

Abstract: *This article represents the effect of the migration and of the re migration on the development of children's personality and the manner of offering them psycho-social assistance. The re migrated child refers to the child that has returned to his native country (or his parent's native country) after a period of time of emigrating with his family.*

According to studies in the domain, they meet with difficulties of adapting, on affective, social, cognitive and behavioral field.

In this article there is a description of a series of means of social and psychological assistance of the re migrated children and, as well, the activities of information/awareness that can be taken into consideration in order for problem of the re migrated children to be visible.

Key words: *migration, re migration, psycho-social assistance, psychological counseling, intervention plan;*

„Copilul remigrant” se referă la copilul care s-a reîntors în România, după ce s-a mutat la/împreună cu părinții migranți într-o altă țară cu scopul de a fi crescut, educat și îngrijit de aceștia [1, p. 11].

Studierea situației acestor copii a avut ca implicare deosebită o parte a programului Daphne JUST/2009/FAC/AG/0933, respectiv proiectul „Drepturile copilului în acțiune. Respectarea drepturilor copilului migrant în Europa. Cazul României.” Proiectul desfășoară concomitent în Italia, Spania și România cercetări ce au în vedere două finalități distincte ale procesului migrator: adaptarea, respectiv neadaptarea copiilor în țara de destinație. Astfel, în Italia și Spania au fost investigați din perspectivă juridică și instituțională factorii facilitatori și cei frenatori ai adaptării/integrării copiilor români, în timp ce în România studiul s-a concentrat pe situația copiilor care au migrat la un moment dat împreună cu părinții lor și care s-au întors în țară. În acest sens, cercetarea a urmărit înțelegerea mecanismelor psihosociale care au stat la baza dificultăților de adaptare precum și identificarea posibilelor consecințe ale eșecului migrației asupra dezvoltării copilului [1, p. 9].

Rezultatele studiului arată că peste 21.000 de copii români au solicitat echivalarea studiilor pentru reinmatricularea în sistemul educațional românesc. Dintre acești copii, 30% prezintă probleme de readaptare și integrare socială: dificultăți emoționale, comportamentale, de atenție sau relaționare.

Pornind de la aceste rezultate, copiii remigranți au intrat în vizorul specialiștilor și constituie un grup de copii vulnerabili. Ca orice grup vulnerabil, și acesta necesită o mai mare atenție a autorităților pentru a-i ajuta să treacă peste aceste tulburări emoționale, sociale și comportamentale.

Dacă ar fi să răspundem la întrebarea „Ce a condus la dezvoltarea unor astfel de tulburări unui astfel de număr semnificativ de copii?” răspunsul este: „migrația”. Era de așteptat ca un fenomen astfel de binecunoscut în România și nu numai să dezvolte și consecințe negative. Pe lângă faptul că unele familii au crescut din punct de vedere

financiar și material, se observă o degradare a ceea ce înseamnă familie sănătoasă și copil „sănătos psihic”. Un număr foarte ridicat de copii cresc fără părinți, sunt confuzi, le lipsește autoritatea și căldura părintească și se dezvoltă ca adulți care la rândul lor vor avea copii, însă care nu au avut în familie modelul de părinte.

Situația emigrării atât în România, cât și în Republica Moldova este una îngrijorătoare, fapt ce ne oferă semnale despre valul de remigranți din viitorul apropiat sau îndepărtat. Dat fiind faptul că, criza economică și problemele de ordin economic și politic se intensifică în Europa, ne așteptăm ca acest număr al celor care se vor reîntoarce în țară va fi în creștere.

Estimările legate de numărul românilor care au plecat din țară sunt de aproximativ 3,4 milioane de oameni din 2007 până în 2017, cifră care plasează România pe locul doi în lume, după Siria, în ceea ce privește emigrația, conform ONU, a spus Luciana Lăzărescu, de la Centrul de cercetare și documentare în domeniul integrării imigranților (CDCDI), în cadrul conferinței finale a proiectului internațional de cercetare „Move”.

Nu se poate discuta de compensarea emigrării prin imigrare, deoarece la data de 31.12.2017 în România erau stabiliți aproximativ 117.000 străini, din care 3.900 de persoane cu protecție internațională, refugiați sau alte feluri de protecție. Cererile de azil politic au crescut de la 1.500 în anii anteriori la 4.820 în 2017, scrie **Ziarul Financiar** [4].

România are printre cele mai mici procente de rezidenți din afara Uniunii Europene, 0,3%, astfel situându-se pe ultimele locuri din UE la acest capitol, alături de Slovenia și Slovacia. Din totalul străinilor care imigrează în România, doar 9% vin pe baza unui contract de muncă. Principalele motive pentru care străinii vin în România sunt reîntregirea familie (43%) și pentru studii – 23%.

Ponderele celor care au venit în România prin programele de protecție internațională este mult mai mică decât în alte state, precum Germania de exemplu. În România 5% dintre străini sunt persoane cu protecție internațională, conform Inspectoratului General pentru Imigrări [2].

Cât despre situația din Republica Moldova, potrivit datelor SFM, numărul de migranți a fost în creștere constantă în ultimii doisprezece ani, excepție fiind anul 2005, de la circa 100,000[1] în anul 1999 la aproximativ 350,000 către sfârșitul anului 2010.

Începând cu anul 2003 fluxul de migranți din zonele rurale a început să crească cu ritmuri mai sporite decât cel din zonele urbane, iar diferența a atins circa 4-6 puncte procentuale. Rata mai mare a migrației din localitățile rurale s-a manifestat și prin cota mai mare a persoanelor care au migrat pentru prima dată. Aceasta înseamnă că numărul de „migranți noi” este mai mare în sate decât în orașe. Rata înaltă a migrației influențează de asemenea și nivelul de activitate economică din Republica Moldova și, în particular, din zonele rurale [3].

În anul 2008, în patru comunități românești din regiunea Madrid, respective Alcala de Henares, Coslada, Argada del Rey și Torrejon a fost realizat sondajul „Comunități Românești în Spania” de către o echipă de specialiști (profesori, doctori și

doctoranzi) și studenți de la Facultatea de Sociologie a Universității din București, în cadrul unui program de cercetare al Fundației Soros România pe un eșantion de 15.500 de persoane, din care 9% era reprezentat de români, aproximativ 1300 de persoane. Conform acestuia, aproape trei sferturi (71%) dintre imigranții români din Comunitatea Autonomă Madrid declarau, în toamna anului 2008 ca ar dori să revină în țară. Aproximativ jumătate (47%) declară că au de gând să revină în țară în următorii cinci ani de zile [5, p. 110].

Potrivit acestor rezultate, putem aprecia care este amploarea pe care o va lua acest fenomen în următorii ani.

Deși afectează un număr semnificativ de persoane, fenomenul remigrației copiilor este puțin cunoscut atât de publicul larg, cât și de specialiștii din instituții. Pentru aceștia din urmă, gradul scăzut de vizibilitate a grupurilor de copii remigrați are un impact negativ în cel puțin două momente: cel al identificării cazurilor de copii care necesită asistență și cel al planificării intervenției [6, p.99].

Pentru identificarea cazurilor, cât și pentru dezvoltarea capacității profesioniștilor din domeniul protecției copilului, este necesară o etapă de informare și conștientizare cu privire la particularitățile fenomenului remigrației și al efectului acestuia asupra copiilor. Prin realizarea de activități de informare, profesioniștii vor încuraja referirea și chiar autoreferirea situațiilor de copii aflați în dificultate către serviciile potrivite și, în același timp, vor facilita o abordare a cazurilor în integralitatea lor. Activitățile de informare/conștientizare pot include, ca grupuri țintă membrii comunității și reprezentanții diverselor instituții. Spre exemplu, pot fi distribuite materiale informative, pot fi realizate ședințe cu părinții, activități ale poliției în comunitate, participarea ca invitat la orele de dirigenție, concursuri tematice/educative cu părinții și elevii, etc.

Cu reprezentanții instituțiilor se menține o comunicare constantă, se realizează ședințe tematice cu cadrele didactice, cu cadrele medicale, etc; se realizează sesiuni de formare [6, p. 100].

În instrumentarea cazurilor de copii remigranți, o etapă importantă o realizează identificarea cazurilor. Identificarea cazurilor se realizează prin: solicitare directă din partea copilului sau a familiei, prin referire din partea unei instituții, publice sau private, prin semnalare/sesizare scrisă sau telefonică din partea unor alte persoane decât membrii familiei/reprezentantul legal și autosesizare. Referirea unui caz declanșează o etapă de colectare a unor informații suplimentare referitoare la situația reclamată, evaluarea inițială și, ulterior, evaluarea detaliată/ complexă a situației copilului.

Evaluarea inițială și preluarea cazului copilului implică obținerea unei imagini de ansamblu cu privire la situația acestuia, la un moment dat. Această imagine este creată pe baza unor informații minime despre: copil, familia copilului, mediul în care trăiește copilul, gradul în care sunt asigurate nevoile de bază (hrană, somn, siguranță), concluzii vizând propuneri de măsuri ulterioare sau nu [6, p. 101].

Asistența psihologică presupune parcurgerea unor etape începând de la referirea cazului pentru evaluare/consiliere efectuată de către asistentul social sau alt profesionist care lucrează cu copiii, continuând cu evaluarea propriu-zisă, iar acolo unde se consider necesar, consilierea și/sau psihoterapia.

Cât despre consilierea psihologică și psihopedagogică, un rol important îi revine consilierului școlar, care are la îndemână elevul și competența de a interveni într-o astfel de problematică.

Dacă ar fi să ne referim la strategia care poate fi abordată în școală, amintim realizarea unei baze de date cu elevii aflați în situații de risc, la fiecare început de an și de semestru. Această bază de date cuprinde datele colectate de la diriginții claselor, deoarece aceștia cunosc cel mai bine elevii și situația acestora. O data realizată baza de date, consilierul școlar selectează elevii care sunt trecuți ca remigranți și poate realiza atât cu aceștia cât și cu familia acestora ședințe de consiliere individual și/sau de grup. Se analizează situația copilului culegând date din mai multe surse și bineînțeles prin observația acestuia în timpul orelor și în pauze. Se discută cu dirigintele clasei, cu profesorii care predau la clasă, cu părinții și colegii. De asemenea, se vor observa notele din catalog și situația absențelor.

În urma datelor colectate, se realizează o strategie de intervenție, pe problematica identificată. De exemplu, dacă elevul prezintă probleme de socializare, vor fi realizate activități de dezvoltare a abilităților de comunicare și interrelaționare. Dacă elevul înregistrează note scăzute, activitățile predominante vor fi pe problematica managementului învățării.

De asemenea, vor fi realizate ședințe de consiliere individual cu părinții copilului, pentru a ști cum să-l ajute să poată trece peste această schimbare.

Este o schimbare majoră și dureroasă pentru cei mai mulți dintre ei.

Sunt nevoiți să-și lase în urmă prietenii, locurile preferate de vizitat și petrecut timpul liber. Cât despre situația legată de școală, aceștia vor trebui să se adapteze la regulile gramaticale din limba română, și să recupereze lacunele acumulate în tot acest timp.

Sprijinirea acestor copii este esențială, pentru a nu se crea un blocaj care le poate afecta dezvoltarea și alegerile din viitor.

Referințe bibliografice:

2. LUCA C., FOCA L., GULEI A-S., BREBULEȚ S-D. *Remigrația copiilor români*. Iași, 2012.
3. <https://www.descopera.ro/dnews/17032108-exodul-romanilor-suntem-pe-locul-doi-mondial-la-emigratie-dupa-siria-in-10-ani-au-plecat-din-tara-34-milioane-de-oameni>- accesat în data de 10.09.2022.
4. https://ro.wikipedia.org/wiki/Emigra%C8%9Bia_din_Republica_Moldova- accesat în data de 10.09.2022.
5. <https://www.zf.ro/eveniment/exodul-romanilor-confirmat-din-2007-pana-in-2017-au-plecat-din-tara-3-4-milioane-de-romani-aproximativ-17-din-populatie-romania-locul-doi-mondial-la-emigratie-dupa-siria-17031591>- accesat în data de 10.09.2022.
6. SANDU D. *Lumile sociale ale migrației românești în străinătate*. București: Editura Polirom, 2010.

7. LUCA C., PIVNICEANU M., s.a. *Metodologie de asistență psihosocială a copiilor remigranți*. Iași: Editura Sedcom Libris, 2012, ISBN:978-973-670-502-1.