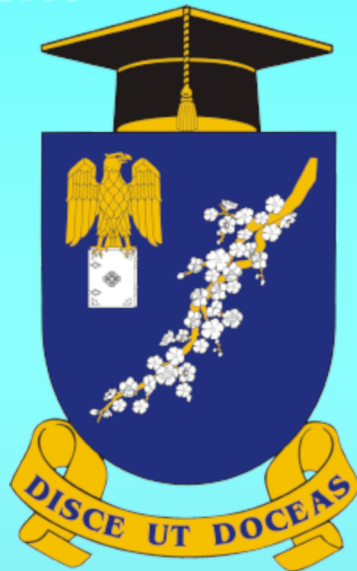


**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL  
REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT  
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**



**Probleme ale Științelor  
Socioumanistice și Modernizării  
Învățământului**

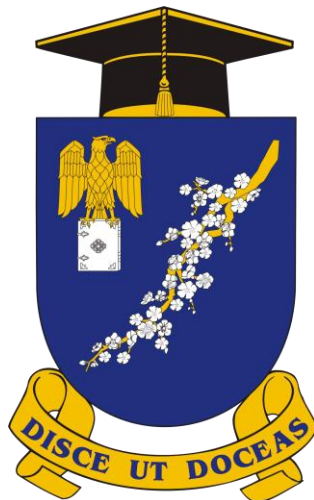
***MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE***

**Seria XXII**

**Volumul II**

**Chișinău 2020**

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII  
MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT  
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**



# **PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**Materiale**

*CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ  
„PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI”  
8-9 OCTOMBRIE 2020*

Seria XXII

Volumul II

**Chișinău, 2020**

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Culegere tematică

## **PROBLEME ale ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE și MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ ANIVERSARĂ  
80 de ANI AI UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ” din  
CHIȘINĂU**

### **COORDONARE ȘTIINȚIFICĂ:**

**Igor RACU**, prorector pentru Știință și Relații internaționale, dr. habilitat în psihologie, profesor universitar

**Silvia CHICU**, șef Secție Cercetare și Relații internaționale, dr., conf. univ.

### **COLEGIUL DE REDACȚIE:**

Vîrlan Maria, conf. univ., dr., decan interimar, facultatea de Psihologie și PPS

Topor Gabriela, conf. univ., dr., decan interimar, facultatea de Filologie și Istorie

Sadovei Larisa, conf. univ., dr., decan, facultatea de Științe ale educației și Informatică

Simac Ana, conf. univ., dr., decan, facultatea Arte plastice și Design

Solcan Angela, conf. univ., decan interimar, facultatea Limbi și Literaturi străine

Matieț Violeta, conf. univ., dr., redactor literar

Mihai Benzari, Sergiu Banari Design și redactare computerizată

### **Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**"Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului", conferință științifică internațională (2020 ; Chișinău).** Materiale conferinței științifice internaționale "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățămîntului", 8-9 octombrie 2020, Seria 22 : [în vol.] / coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Vîrlan Maria [et al.]. – [Chișinău] : S. n., 2020 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-449-9.

Vol. 2. – 2020. – 591 p. : fig. color, tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep.

Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Fac. de Pedagogie. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-46-451-2.

082:378=135.1=111=161.1

P 93

## CUPRINS

<b>Sadovei Larisa</b> MISIUNEA CADRULUI DIDACTIC DE A COMUNICA DESPRE INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	9
<b>Cuznețov Larisa</b> CONSTRUCȚIA SOCIALĂ ȘI ETICA PERSONALITĂȚII CADRULUI DIDACTIC: CONCEPTUL DE SINE, AUTOCUNOAȘTEREA, AUTOACTUALIZAREA ȘI AUTOEFICIENȚA .....	13
<b>Enache Beatrice, Zagaievschi Corina</b> FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A PREADOLESCENȚILOR PRIN STUDIAREA LIMBII ENGLEZE .....	17
<b>Nicoară Aurica, Zagaievschi Corina</b> AFECTIVITATE, EMOȚIE ȘI EMPATIE ÎN LITERATURA PENTRU COPII .....	21
<b>Ilascu Yurie</b> IDENTIFICAREA VALORILOR DE PATRIMONIU CULTURAL PRIN STUDIAREA ISTORIEI SATELOR CA UNICELE PĂSTRĂTOARE ALE SPECIFICULUI NAȚIONAL .....	24
<b>Țărnă Ecaterina</b> COMPLEXITATEA DIFICULTĂȚILOR RELAȚIONALE ȘI POSIBILELE OBSTACOLE ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR EDUCAȚIONALE .....	34
<b>Миннасян Светлана Михайловна, Гершанова Анна Феликсовна</b> ВИРТУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС (ВОР) В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАЕКТОРИИ.....	42
<b>Cojocaru Vasile</b> FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CARIEREI DIDACTICE.....	48
<b>Cojocaru Valentina</b> CALITATEA FORMĂRII INIȚIALE UNIVERSITARE ÎN OPINIA CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE .....	56
<b>Balercă Vasilica</b> GÂNDIREA CRITICĂ – O PROVOCARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MODERN .....	61
<b>Tănăsescu Cristina Florentina</b> Comunicarea ADOLESCENȚILOR ÎN CADRUL GRUPULUI ȘCOLAR .....	63
<b>Hadji-Bandalac Mariana</b> ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE AXATE PE DEZVOLTAREA LIMBAJULUI VIZUAL .....	67
<b>Calaraș Carolina</b> UNELE ASPECTE TEORETICE ȘI SUGESTII PRACTICE PRIVIND DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC.....	73
<b>Bocancea Viorel, Iordache (Neagu ) S. Marieta</b> FORMAREA GÂNDIRII CRITICE PRIN METODA INVESTIGAȚIEI .....	79
<b>Hurduc Gina</b> EDUCAȚIA NONFORMALĂ – ACT COMPLEMENTAR AL EDUCAȚIEI FORMALE ȘI INFORMALE .....	83
<b>Stoica (Boltașu) Georgiana, Cojocari Lidia</b> EDUCAȚIA PENTRU MEDIU – UNA DIN PRIORITĂȚILE CONTEMPORANEITĂȚII .....	88
<b>Iftimia Brîndușa -Lenuța, Gînju Stela</b> MEDIUL DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI - FACTOR DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ LA PREȘCOLARI.....	92
<b>Țap Elena</b> BENEFICII ȘI OBSTACOLE ÎN REALIZAREA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII .....	97
<b>Gînju Stela</b> VALORIFICAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN EVALUAREA STUDENȚILOR.....	101
<b>Cojocari Lidia</b> FORTIFICAREA SĂNĂTĂȚII COPIILOR PRIN INTERMEDIUL ART-TERAPIEI .....	105

<b>Filipski Tatiana</b> FORMAREA CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI MUZEALE A ELEVILOR ÎN CADRUL COLABORĂRII ȘCOALĂ – FAMILIE .....	111
<b>Victoria Gonța, Mariana Zubenschi, Evelina Gorobeț</b> EDUCAȚIA DIN PERSPECTIVA CONCEPȚIEI „CLASA VIITORULUI” .....	114
<b>Oloieru Anastasia</b> CONDIȚII DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI DE FORMARE A CULTURII ECONOMICE LA PREADOLESCENȚI.....	122
<b>Duminică Stella</b> STRATEGII MAGISTRALE VALORIFICATE ÎN EDUCAȚIA DE GEN, COMUNE PENTRU FETE ȘI BĂIEȚI .....	126
<b>Gonța Victoria, Sabareanu Mihai</b> IMPACTUL PRACTICILOR PARENTALE DIN FAMILIA DE ORIGINE ASUPRA PERSONALITĂȚII AGRESORILOR FAMILIALI.....	132
<b>Adăscăliței Cristian</b> IDENTITATEA VOCAȚIONALĂ - CONCEPTUALIZARE ȘI IMPACT ÎN DEZVOLTAREA CARIEREI .....	139
<b>Adăscăliței Andra-Mirabela</b> REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE ALE STRATEGIILOR DE REZOLVARE A CONFLICTELOR ÎN MEDIUL ȘCOLAR.....	145
<b>Paicu Dorina</b> ASPECTE ALE IMPLEMENTĂRII NOULUI CURRICULUM LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	151
<b>Brînză Ionela</b> DEZVOLTAREA ȘCOLII ÎN PERIOADA INTERBELICĂ. ȘCOALA FORMATIV-ORGANICISTĂ .....	162
<b>Chistol Ana</b> INTERDEPENDENȚA FORMELOR EDUCAȚIEI.....	166
<b>Crenguța Simion</b> PROFESORUL CREATIV VERSUS ELEVUL CREATIV .....	169
<b>Dobrin Mihaela</b> ROLUL CADRELOR DIDACTICE ÎN REALIZAREA PROCESULUI DE SCHIMBARE EDUCAȚIONALĂ .....	172
<b>Dorobanțu-Dina Roxana</b> STUDIU DE SPECIALITATE – CADRUL DIDACTIC PROMOTOR AL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII ..	178
<b>Dumitru Ana-Maria</b> PORTRETUL MANAGERULUI IDEAL AL UNEI INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR .....	183
<b>Sirota Julia, Dasman Elfahel</b> EDUCATION POLICY IN FINLAND.....	187
<b>Florea Dochîța</b> DEZVOLTAREA ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE PRIN POLITICI ȘI STRATEGII DE MARKETING EDUCAȚIONAL.....	197
<b>Georgescu Maria</b> MOTIVAȚIA CADRELOR DIDACTICE .....	206
<b>Georgescu Patricia-Maria</b> DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR.....	212
<b>Ifrim Constantin-Cătălin</b> PROFILUL PROFESORULUI IDEAL ÎN VIZIUNEA MEA ..	218
<b>Levkovich Lavan Limor</b> THEORIES OF SUCCESSFUL KEYS IN CENTERS OF TEACHERS TRAINING .....	222
<b>Pleşcan Monica-Vasilica</b> OPTIMIZAREA SCHIMBĂRII PERFORMANȚEI ORGANIZAȚIEI PRIN VALORIFICAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP .....	227
<b>Șova Simona-Andreea</b> UNITATEA EPISTEMOLOGICĂ A PEDAGOGIEI CONTRIBUȚIA LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU (1895-1984).....	232
<b>Spînu Lilia</b> ANGAJABILITATEA DIN PERSPECTIVĂ INSTITUȚIONALĂ ȘI INDIVIDUALĂ .....	239
<b>Trăistaru Rely-Monica</b> ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ – O NOUĂ PROVOCARE .....	242

<b>Voicu Ionela</b> ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN PREVENIREA PARENTALITĂȚII TIMPURII	248
<b>Ovcerenco Nadejda</b> MODELAREA FORMĂRII INSTITUȚIONALE A TINERILOR PENTRU PARENTALITATEA RESPONSABILĂ ÎN INTERNAȚIONALIZĂRII EDUCAȚIEI CONTEXTUL .....	251
<b>Bîrgăoanu Claudia</b> ÎNVĂȚARE ȘI CREATIVITATE .....	257
<b>Doronin Natalia</b> DEZVOLTAREA REFLECȚIEI PEDAGOGICE PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR CONSTRUCTIVISTE.....	262
<b>Chirimbu Sebastian Cristian, Sadovei Larisa</b> THE EDUCATIONAL SYSTEM: FROM PERFORMANCE AND COMPETENCE TO IMAGES AND COMMUNITY PERCEPTION .....	266
<b>Calapod Valeria</b> STUDIU PRIVIND COMUNICAREA ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE, PE BAZA ANALIZEI SOCIOMETRICE .....	273
<b>Marcoci-Dima Andreea</b> INTERFERENȚA PRINCIPIILOR ÎN CERCETAREA ȘI PREGATIREA PROFESORULUI ECONOMIST .....	278
<b>Neașu Elena Lucreția</b> PARADIGMA DE STUDIU A VALIDITĂȚII AUTORITĂȚII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVILOR .....	283
<b>Neașu Ioan Cristian</b> ARGUMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI FIZICE LA NIVELUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ - FAMILIE - COMUNITATE.....	287
<b>Rotaru Ioana Corina, Ovcerenco Nadejda</b> CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE LA FORMAREA TÂNĂRULUI PENTRU VIAȚA DE ADULT .....	292
<b>Ștefan Elena Gabriela</b> DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR CADRELOR DIDACTICE PRIN FOLOSIREA PLATFORMELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	302
<b>Ciobanu Valentina, Vrajmașu Mariana</b> A BORDĂRI DIDACTICE PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR SCRISE ÎN SITUAȚII DE COMUNICARE LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	308
<b>Garștea Nina</b> EDUCAȚIA PENTRU TOLERANȚĂ – DIMENSIUNE A NOILOR EDUCAȚII .....	311
<b>Dubineanschi Tatiana</b> ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICI DE VALORIFICARE A EDUCAȚIEI STEAM LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	315
<b>Teleman Angela</b> PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE LA ȘTIINȚE ÎN CLASELE PRIMARE.....	319
<b>Mariana Vacarciuc</b> TEHNOLOGII DE FORMARE-DEZVOLTARE COMPLEXĂ A COMPETENȚELOR MUZICALE GENERALE ȘI VOCAL-INTERPRETATIVE ALE ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL .....	323
<b>Moldovean Tatiana, Vitcovschii Ala</b> ASPECTE ALE PROIECTĂRII ȘI IMPLIMENTĂRII ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE AFERENTE DISCIPLINELOR EDUCAȚIE PLASTICĂ ȘI EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ÎN CICLUL PRIMAR.....	328
<b>Saranciuc-Gordea Liliana</b> ROLUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE ÎN MANAGEMENTUL TEMELOR PENTRU ACASĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	335
<b>Popa Natalia</b> SPECIFICUL APLICĂRII METODELOR DE EDUCAȚIE ÎN PROCESUL AUTOEDUCAȚIEI ȘCOLARULUI MIC .....	341

**Cîrlan Lilia** VALORIFICAREA DICTĂRIILOR MATEMATICE ÎN FORMAREA ATENȚIEI ȘI INTERESULUI PENTRU CALCULUL CORECT, RAȚIONAL, FLUENT ....349

**Balan Corina** PARTICULARITĂȚILE MANIFESTĂRII AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE .....360

**Popa Florentina, Valentina Ciobanu** VALORIFICAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA PĂRȚILOR DE VORBIRE LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR .....363

**Chiriac Laura** FORMAREA ABILITĂȚILOR PERSONALE ȘI SOCIALE ALE ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR ÎN CADRUL ORELOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ – EVITAREA ȘI REZOLVAREA CONFLICTELOR .....368

**Irina Elena-Roxana** ANALIZĂ COMPARATIVĂ A MANUALELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU CLASELE A III-A ȘI A IV-A, ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA, CU PRIVIRE LA EXISTENȚA UNOR CONȚINUTURI CARE VIZEAZĂ FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR .....371

**Paga Doina** ROLUL LECTURII ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR LITERAR-ARTISTICE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR .....375

**Mutcoglo Galina** ABORDAREA INTEGRATĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBA MATERNĂ ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE .....378

**Gavriluț Monalisa-Laura** ABORDAREA SISTEMICĂ PRIVIND FORMAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVII TREPTEI PRIMARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE SCRISĂ.....382

**Iana Tatiana-Irina** DEZVOLTAREA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A EXPRESIVITĂȚII VORBIRII PRIN ACTIVITĂȚI DE CREAȚIE LITERARĂ.....388

**Amihălăchioae Aniela** O ANALIZĂ A MECANISMELOR PSIHOLOGICE IMPLICATE ÎN STUDIUL INTERDISCIPLINARITĂȚII .....394

**Carabet Natalia** DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE .....402

**Cerguță Andreea-Maria** RETROSPECTIVĂ ASUPRA TIPOLOGIEI COMPETENȚELOR SOCIALE SPECIFICE COPIILOR DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ.....407

**Hîrțan Ana, Haheu-Munteanu Efrosinia** VALENȚE FORMATIVE ALE JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI PREȘCOLAR .....411

**Bruja Carmen-Vasilica, Haheu- Munteanu Efrosinia** ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE LA PREȘCOLARI.....414

**Burcă Anișoara, Haheu- Munteanu Efrosinia** ASPECTE PSIHOPEdagogICE PRIVIND TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ȘI INSTRUIREA PERSONALIZATĂ A COPIILOR .....421

**Enache Oana Iuliana, Haheu-Munteanu Efrosinia** ROLUL EDUCATOAREI ÎN DEZVOLTAREA Toia Maria,CAPACITĂȚILOR CREATOARE ALE COPILULUI PREȘCOLAR .....428

<b>Haheu-Munteanu Efrosinia</b> INFLUENȚE SOCIALE ȘI FAMILIALE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI.....	433
<b>Ohrimenco(Boțan) Aliona</b> MANAGEMENTUL COMPORTAMENTULUI INDIZERABIL PRIN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA COPII .....	438
<b>Mocanu Liuba</b> UNELE CONSIDERENTE PRIVIND CULTURA VORBIRII LA PREȘCOLARI .....	445
<b>Pavlenco Mihaela</b> DEZVOLTAREA GÂNDIRII LOGICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ .....	451
<b>Sandu Mihaela</b> METODOLOGIA FORMĂRII REPREZENTĂRIILOR SĂNĂTĂȚII PSIHOFIZICE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII .....	459
<b>Gavriluț Roxana, Gînju Stela</b> VALENȚE FORMATIVE ALE EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ .....	464
<b>Enache Oana Iuliana</b> ROLUL EDUCATOAREI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR CREATOARE ALE COPILULUI PREȘCOLAR .....	469
<b>Lungeanu Ionica</b> REPERE CONCEPTUALE ALE VALORIFICĂRII ALTERNATIVEI EDUCAȚIONALE „STEP BY STEP” ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR .....	474
<b>Apetrei Manuela-Elena</b> DEZVOLTAREA VORBIRII PREȘCOLARILOR PRIN JOCUL DE CREAȚIE.....	484
<b>Preduț Cristina Marinela</b> IMPACTUL ȘI ROLUL METODELOR INTERACTIVE DE GRUP ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA VÂRSTA TIMPURIE .....	487
<b>Ciorbă Constantin</b> EXERCIȚIILE STRETCHING ÎN DEZVOLTAREA SUPLEȚEI LA ELEVII DIN TREAPTA PRIMARĂ.....	492
<b>Ciorbă Svetlana, Zaharcenco Nadejda</b> EFECTELE PRACTICĂRII FITNESSULUI DE CĂTRE LUCRĂTORII BIBLIOTECARI .....	497
<b>Oprescu Daniel Dragoș</b> ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN ATINGEREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI FIZICE ȘCOLARE .....	503
<b>Florea Mihaela</b> COMUNICAREA NONVERBALĂ ȘI PARAVERBALĂ ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ.....	510
<b>Neașu Traian-Bogdăne</b> ROLUL ȘI LOCUL EDUCAȚIEI FIZICE DE SPECIALITATE A POMPIERILOR MILITARI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A ACESTORA .....	516
<b>Moroșanu Petrică</b> EDUCAȚIA FIZICĂ MILITARĂ, PARTE COMPONENTĂ ÎN PROCESUL DE FORMARE CONTINUĂ A POMPIERILOR MILITARI.....	520
<b>Mărgăritescu Nicoleta</b> ACTIVITĂȚILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT ȘI IMPACTUL ACESTORA ASUPRA SOCIALIZĂRII COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	524
<b>Talpă Svetlana</b> IMPLEMENTAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PROCESUL DE PREDARE ÎNVĂȚARE A DANSULUI CLASIC - .....	528
<b>Bencheci Ion</b> ROLUL ARTEI COREGRAFICE ÎN DEZVOLTAREA TINEREI GENERAȚII .....	533
<b>Lungu Valeriu, Țapu Ion</b> ASPECTE TEORETICE PRIVIND CONȚINUTUL PREGĂTIRII PROFESIONALE A SPECIALISTULUI DE CULTURĂ FIZICĂ.....	538
<b>Lungu Adrian, Țapu Ion</b> ASPECTE METODICE DE PREGĂTIRE FIZICĂ GENERALĂ A STUDENȚILOR PRIN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ.....	541



<b>Anghel Alexandru</b> ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В СИСТЕМЕ СПОРТИВНО-МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ЛИЦЕЕВ.....	544
<b>Pricop Victor, Ghilan Zinaida</b> ASPECTE METODICE PRIVIND CALCULUL INTEGRALELOR IMPROPRII CU PACHETE MATEMATICE .....	548
<b>Chiriac Tatiana</b> INSTRUMENTE DE COLABORARE ONLINE ÎN EDUCAȚIE .....	559
<b>Bostan Marina, Timuș Olga</b> IMPLEMENTAREA PLATFORMEI WEBEX ÎN REALIZAREA LECȚIILOR ONLINE .....	567
<b>Port Sergiu, Trifan Veronica</b> SECȚIUNEA DE AUR ȘI VESICA PISCES – ENIGMELE UNIVERSULUI .....	572
<b>Port Sergiu</b> APLICAȚII ÎN DEMONSTRAREA TEOREMEI LUI PITAGORA.....	575
<b>Țarălungă Boris</b> ON SOLUTIONS OF SOME DIOPHANTINE EQUATIONS.....	577
<b>Timuș Olga</b> ELABORAREA ȘI INTERGRAREA RESURSELOR AUDIO-VIDEO ÎN CADRUL MANUALELOR DIGITALE .....	579
<b>Grosu Olga, Timuș Olga</b> TEHNOLOGII DE EVALUARE ONLINE: ASPECTE DE IMPLEMENTARE.....	583
<b>Railean Elena</b> PRACTICI ȘI PERSPECTIVE DE IMPLEMENTARE A MODELULUI ECOSISTEMIC ÎN EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI SUMATIVĂ .....	588

## MISIUNEA CADRULUI DIDACTIC DE A COMUNICA DESPRE INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Sadovei Larisa, dr., conf.univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:378.4:659.3**

### **Abstract**

In the given article, it is discussed the importance of teachers' message regarding the values of the educational institution. The extremely complex network of information flow in the educational institution is essential in creating the image of organizational identity, the teachers being challenged for a new role as “promoter of the institutional image”. If in pedagogical communication the message is elaborated by the teacher and oriented towards the formation of students' competencies, in institutional communication the message is of the organization, as results of the professional achievements of each member of the institution and the competence of external delivery.

**Key-words:** communication, institutional communication, institutional message

Orice referențial al competențelor profesionale ale cadrului didactic include în structura sa componenta *comunicare*. Căutând sau nu compromisuri, *competența de comunicare* a cadrului didactic nu va fi nicidecum eliminată din standardul profesional, grație poziționării favorite în structura competențelor-nucleu la nivel instrumental și de atitudine, prin rolul solicitant pentru feed-back. „Capacitatea de a influența elevii și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei discipline de studiu, în particular” [5, p. 81], reprezintă esența competenței de comunicare a profesorului, fapt pentru care nu se poate renunța la includerea acestei competențe în oricare model de standard sau referențial profesional al cadrului didactic.

Simplitatea variabilelor procesului de comunicare în modelul propus de C. Shannon și W. Weaver (1949: emițător-receptor; codare-decodare; canal și feed-back) este preluată ca bază și transpusă la problematica domeniului cercetat, asigurându-i funcționalitate din subvariabilele determinate contextual. În acest mod este asigurat câmpul conceptual pentru *comunicarea pedagogică*, în sensul „principiului axiomatic al activității de educație care presupune un *mesaj educațional*” [3, p. 47], la fel și pentru *comunicarea didactică*, semnificând conținuturi în contextul *procesului instructiv-educativ* [4, p.177], dar și a modelelor de conduită deontologică a cadrelor didactice în situație de comunicare profesională, precum *comunicărea asertivă*, *comunicărea empatică*, *comunicarea tolerantă*, *comunicarea interculturală* etc.

Luând în considerație valoarea axiomatică a elementelor procesului de comunicare și a cuantumului teoriilor din diferite domenii în perspectiva fundamentării domeniului comunicare (pedagogie, psihologie, sociologie, lingvistică, matematică etc.), aducem în atenție demersul care dorim să-i conferim justificare epistemologică, axat pe **misiunea cadrului didactic de a comunica despre instituția de învățământ**. Acceptând riscul învinuirii, generat de obiectul de studiu al „științelor comunicării” și evocat de sensul interdisciplinar al domeniului (un subiect considerat déjà istoric), pentru conturarea liniilor de consistență epistemologică va fi clarificat transferul funcțional al conceptului de *comunicare instituțională* în *comunicarea pedagogică*, stabilind conexiuni și demarcații pentru ambele. „Valorificarea pedagogică a tuturor conceptelor și metodologiilor preluate din alte științe socioumane permite nu numai rezolvarea „confruntării”, dar și orientarea soluțiilor alese în sens normativ”, este afirmația pătrunsă în conștiința comună a colectivităților didactice în argumentarea statutului științific al pedagogiei [1, p. 11], devenind și reperul nostru în consolidarea câmpului conceptual al comunicării instituționale.

În comunicarea pedagogică/didactică mesajul este elaborat de profesor și orientat profesional spre formarea competențelor elevilor, realizând un „transfer complex, multifazial, prin canalele informației”, creând situații de asigurare a conexiunii inverse din asumarea simultană și succesivă a rolurilor de emițător și receptor. În acest mod, cadrul didactic este cel care se autodezvoltă, relația de comunicare cu elevii/studentii impune exigențe de accesibilitate, precizie, claritate și coerență ale limbajului disciplinei pe care o predă. Fraza științifică pe care o exprimă este transmisă sub imperiul principiilor comunicării mesajului, construită logic dintr-o acumulare de termeni, inclusiv de combinații și de nuanțări lingvistice menite să-și exprime trăirile din organizarea concretă a informației și cunoștințelor pe care le comunică. Referitor la elevi, ca destinatari ai comunicării, aceștia trebuie să fie capabili din punct de vedere psihologic și cultural să înțeleagă comunicarea profesorului, să posede un fond de cunoștințe necesar receptării noilor informații și o motivație pentru primirea acestora.

În comunicarea instituțională mesajul este al organizației, receptat de structurile mentale și atitudinal-afective ale angajaților, meniți să transmită o imagine despre valorile instituției în exterior, pornind de la informații autentice. Rețeaua extrem de complexă a fluxului informațional în instituția de învățământ este esențială în crearea imaginii despre identitatea organizațională, exercitând o influență efectivă asupra opiniilor, ideilor sau comportamentelor celor care o receptează, definită prin termenul „efect al comunicării”. Pentru ca transferul de informație să devină un proces de comunicare, emitentul trebuie să aibă intenția de a provoca receptorului un efect, prin urmare, comunicarea devine un proces prin care un emițător transmite o informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte, menționează autoarea volumului „Teoria comunicării”, S. Craia [2, p. 58.]

**A comunica despre instituția de învățământ nu este doar o provocare, este un rol, o datorie, o misiune a cadrului didactic, în calitatea sa de agent și promotor al actului educational.** Multitudinea grupurilor de referință în care se identifică profesorul impun cerințe diferențiate: reprezintă autoritatea publică; este transmitător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor, partener al părinților, membru al colectivului didactic, coleg etc. Vectorul comunicațional este difuzat substanțial pe toate planurile implicate de acțiunea educativă, nu puține la număr, roluri dictate de specificul domeniului și care pun accentul pe o anumită latură a activității, circumscriind, în fond, locul său în procesul de învățământ.

Faptul că noile exigențe la care trebuie să răspundă sistemul educațional, inclusiv reformele, atât naționale, cât și internaționale, operează o metamorfoză pe terenul rolurilor cadrului didactic, se instituie un nou rol pentru cadrul didactic: *promotor de imagine instituțională*. Indiferent de perspectiva din care abordată activitatea cadrului didactic, *mesajul instituțional devine parte integrantă a realizărilor profesionale și reprezintă discursul de autoreprezentare a propriei identități în organizația pe care o reprezintă*. Expert al actului de predare-învățare, observator sensibil al comportamentului elevilor și îndrumător persuasiv al acestora, agent-motivator, exemplu pozitiv pentru elevi și societate, cadrul didactic își asumă rolul de emițător al „filozofiei și culturii sale, spre a pune în evidență vocația socială a instituției”.

Generarea zilnică a sutelor de mesaje în cadrul unei instituții provoacă la clarificarea răspunsului din întrebarea, dacă toate sunt proprii comunicării instituționale. Alessandro Rovinetti, dă un răspuns negativ, calificându-le instituționale exclusiv pe acele, care corespund următoarelor funcții:

- oferă informație normativ-instituțională la nivel juridic: legi, regulamente, dispoziții,

decizii, instrucțiuni, etc.;

- dirijează activitatea subdiviziunilor instituției, asigurând spor de influență în luarea deciziilor pe bază de motivație și atitudine profesională;
- creează condiții de eliminare/ameliorare a conflictelor din comportamentele individuale și de grup;
- stabilește relații de înțelegere și aprobare a activității instituției [7, p. 59].

**Tipologizarea mesajelor instituționale este redată de C. Marin în baza următoarelor criterii: *obiectivul, maniera, oportunitatea, forma de codificare, modul de distribuire*** [6, p.42], prezentate ulterior în plan dezvoltat fiecare criteriu.

1) În funcție de ***obiectivul mesajului instituțional*** se disting mesaje:

- **de familiarizare** (mesajul prin care se aduce la cunoștință notorietatea instituției sau prin care publicul este inițiat în problematica sau misiunea instituției);
- **de identificare** (mesajul prin care se pune în evidență calitățile relevante ale instituției);
- **de clarificare** (mesajul care aruncă lumină asupra unor probleme controversate, mai ales, în perioada de criză sau în situația de conflict);
- **de rectificare** (mesajul care înlătură falsul, denigrarea, eroarea etc.);
- **de acțiune** (mesajul ce revendică reacția imediată).

2) În funcție de ***maniera mesajului instituțional*** se disting următoarele varietăți de mesaje:

- **lejer** (mesajul în care obiectivul urmărit e doar sugerat);
- **forte** (finalitatea comunicării e promovată prin mesaj în mod fățiș);
- **inofensiv sau loial** (mesajul care nu contravine reprezentărilor pe care le are deja destinatarul despre instituție);
- **expansiv sau agresiv** (mesajul care tinde să modifice reprezentările destinatarului despre instituție contrar voinței sau dorinței acestuia).

3) În funcție de criteriul oportunității ***mesajului instituțional*** este divizat în:

- **preventiv** (mesajul anticipează comunicarea programată, având scopul de a tatonă situația);
- **optimal** (mesajul e lansat în termenii temporali și spațiali cei mai potriviți);
- **tardiv** (mesajul e difuzat după ce publicul și-a făcut dej a o reprezentare despre instituție).

4) În funcție de criteriul ***formeii de codificare*** sunt prezente mesaje de tip:

- **verbal**
- **scris**
- **vizual**
- **multimedia.**

5) În funcție de criteriul ***modului de distribuire***:

- **intențional** (mesajul planificat, elaborat și difuzat);
- **involuntar** (mesajul accidental, neprogramat);
- **neformal** (mesajul generat de grupările neformale din sînul sau din afara unei instituții).

În comunicarea instituțională, C. Marin este de părere că produsul instituției este de asemeni valoros prin reprezentările sociale furnizate de „purtătorul de cuvânt al celui care-l lansează pe piață”, dar poartă un caracter complementar, considerat mesaj specific.

Accreditarea instituției în plan extern este rezultatul calității actului de comunicare, definit de modul prezentării valorilor instituției, „spre legitimarea personalității ei prin conversiunea

identității în imagine instituțională, precum și spre obținerea consensului cu opinia publică în baza vocației sociale a instituției”, menționează [6, p. 42].

*Mesajul instituțional de familiarizare*, prin care este adusă la cunoștință misiunea Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, este reflectat publicului larg pe pagina web a instituției (<https://www.upsc.md/>) prin următorul conținut: „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău este o instituție de învățământ superior, care are drept scop formarea inițială și continuă de nivel superior a specialiștilor în domeniul *Științelor educației, Științelor umanistice, Științelor sociale, Arte, Științe exacte și Asistență socială*, asigurând acestora calificări profesionale competitive pe piața muncii, precum și în dezvoltarea activității de cercetare științifică și valorificarea rezultatelor acesteia. Planul strategic al UPS „Ion Creangă” este elaborat în acord cu prevederile reformelor în curs de desfășurare în sistemul național și european de învățământ, urmărind **realizarea misiunii universității: de formare pedagogică a cadrelor didactice și inovare a științelor educației prin cercetări inter- și transdisciplinare**”.

Unul din *mesajele de identificare*, prin care au fost puse în evidență calitățile relevante ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, este definit de profilul de cercetare „Științe ale educației și formarea cadrelor didactice”, articulând viziunea științifică a domeniului pedagogie cu cele mai importante rezultate științifice, acumulate în diverse perioade. Problematika științifică este orientată spre rezolvarea eficientă a problemelor învățământului contemporan la toate nivelurile de formare, îmbinând eficient procesul de instruire cu creația științifică. În acest sens, facultățile și catedrele Universității constituie subdiviziuni universitare performante atât în domeniul formării cadrelor pedagogice pentru învățământul preuniversitar, cât și în domeniul cercetării științifice în științe ale educației: pedagogie generală, teoria și metodologia instruirii pe diverse discipline la toate treptele de învățământ [7].

*Mesajul de clarificare*, care facilitează crearea imaginii despre performanțele Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, indiferent de opiniile uneori distorsionate asupra realității, este edificat de rezultatele activității, însoțite de dovezi pertinente prezentate în planurile cantitativ și calitativ. În Raportul de autoevaluare a profilului de cercetare „Științe ale educației și formarea cadrelor didactice” sunt prezentate un șir de date statistice cu privire la numărul *lucrărilor apărute în edituri străine și în edituri din țară; capitolelor din monografii; articolelor științifice apărute în reviste de specialitate din străinătate și din țară; articolelor științifice publicate în culegeri și enciclopedii; publicațiilor electronice; comunicărilor prezentate la manifestări științifice, publicate ca rezumat și ale comunicărilor orale/postere la conferințe; manualelor și ale capitolelor în manual; lucrărilor instructiv-metodice; a cărților și articolelor de popularizare a științei etc.*, toate acestea fiind argumentate de referințele concrete unde au fost publicate și de textul argumentativ.

În funcție de criteriul *forme de codificare*, **mesajul Raportului reflectă forma scrisă**; în funcție de criteriul *modului de distribuire este intențional* (mesaj planificat, elaborat și difuzat pe pagina web al Consiliului Național de Acreditare și Atestare); în funcție de *criteriul oportunității* mesajul instituțional a fost transmis *în termenii temporali stipulați*. În funcție de *maniera mesajului instituțional*, este de natură *forte*, asigurând publicul de **loialitatea informației, în sens, că nu** contravine reprezentărilor pe care le are deja destinatarul despre instituție, și descris în felul următor: „echipa cercetătorilor în profilul de cercetare „Științe ale

educației și formarea cadrelor didactice” a publicat pe parcursul perioadei evaluate lucrări în domeniul pedagogie: monografii, studii, articole științifice și de popularizare a științei, comunicări la manifestații științifice, manuale, lucrări metodice etc.; rezultatele acestor și altor cercetători, prin elaborarea conceptelor și tehnologiilor educaționale progresive, sunt pe larg expuse în publicațiile și materialele forurilor științifice din țară și de peste hotare” [8].

În concluzie, **comunicarea instituțională** este definită de activitatea informațională a unei entități sociale, direcționată spre acreditarea complexă a acesteia în planurile intern și extern; **a comunica despre instituția de învățământ** clar, accesibil, coerent, inteligibil, în deplină corespondență cu factorii de personalitate ca prestigiu, inteligență, concepție, atitudini, sistem de valori, calități umane, temperament etc., este **misiunea fiecărui cadru didactic**.

## BIBLIOGRAFIE

1. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 220 p. ISBN: 733-050-830
2. CRAIA, S. *Introducere în teoria comunicării*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2000. 159 p. ISBN: 973-582-290-3
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 480 p. ISBN 973-30-5130-6
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996. 230 p. ISBN: 973-9248-03-9
5. MARIN, C. *Comunicare instituțională*. Chișinău: Centrul Tehnologii Informaționale al FJȘC, C.C.R.E. “Presa”, 1998. 185 p. ISBN: 5-85268-263-2
6. ROVINETTI, A. *L’informazione e la citta: nuove strategie di comunicazione istituzionale*. Milano: F. Angeli, 1992. 260 p. ISBN-10: 8820471205
7. *Prezentare, viziune și misiune: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*  
<https://www.upsc.md/universitate/despre-universitate/prezentare/>
8. *Raport de autoevaluare. Profilul de cercetare Științe ale educației și formarea cadrelor didactice*  
<http://www.cnaa.md/files/institutions/upsc/raport-upsc-ion-creanga.pdf>; [https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cerc\\_dep\\_cer\\_stiint\\_acred\\_prof\\_stinte\\_educat.pdf](https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cerc_dep_cer_stiint_acred_prof_stinte_educat.pdf)

## CONSTRUCȚIA SOCIALĂ ȘI ETICA PERSONALITĂȚII CADRULUI DIDACTIC: CONCEPTUL DE SINE, AUTOCUNOAȘTEREA, AUTOACTUALIZAREA ȘI AUTOEFICIENȚA

*Cuznețov Larisa, doctor habilitat, prof. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 316.61:174:371.123**

### Abstract

The article represents a theoretical study elaborated from the perspective of social psychology and professional deontology, which elucidates some important aspects regarding the re/social construction and the ethics of the teacher: self-concept, self-knowledge, self-actualization and personal efficiency. The aspects concerned are addressed in the context of the epistemic authority and the deontic authority of the teacher, being correlated with the self-perception and the three personality dimensions: cognitive, affective and behavioral.

**Key-words:** social psychology, social construction, teacher personality, ethics, self-concept, self-knowledge, self-actualization, self-efficacy.

Astăzi științele despre om și societate iau o amploare tot mai mare. A observa, a cerceta și a înțelege ce se petrece în jurul nostru este o tendință umană universală înăscută, chiar, așa spune, este un act important de supraviețuire. De la naștere, și întreaga viață, omul cunoaște, caută, învață a acționa, a lua decizii, încearcă variate soluții și comportamente. Toate aceste acte

omul le învață și le practică în mediul social, adică în relațiile cu alți oameni. În sensul vizat, putem consemna importanța cunoașterii și modelării, construcției sociale a individului, care influențează direct asupra formării personalității umane. Bineînțeles că aceste două procese interacționează în cadrul societății și asigură dezvoltarea ei, dar și dezvoltarea omului în contextul cunoașterii și construcției sociale la nivel individual, colectiv și științific. Cunoașterea și construcția științifică, la fel, reprezintă o parte componentă a construcției sociale, însă este una de nivel superior, care include ansamblul de acțiuni organizate special, cu un anumit scop de cunoaștere și transformare a realității, care se supune anumitor principii, rigori și reguli precise, urmate de validare și finalități concrete. În amalgamul metamorfozelor sociale un loc aparte îl ocupă pedagogul, cadrul didactic, funcția căruia este una dintre cele mai frumoase, dar și una dintre cele mai complexe și responsabile, întrucât vizează formarea personalității copilului, a tinerei generații. Iată de ce în toate epocile și în toate timpurile personalitatea pedagogului / cadrului didactic era în vizorul și atenția societății. Cerințele sociale față de personalitatea cadrului didactic au fost întotdeauna, și sunt, foarte mari, acesta fiind motivul inițierii studiului dat. Sperăm că încercarea noastră de a analiza influența construcției sociale asupra conceptului de sine a cadrului didactic va oferi unele sugestii cu privire la optimizarea autocunoașterii și a autoactualizării acestuia, ceea ce va avea un impact pozitiv asupra sporirii profesionalismului, a eficienței personale și creșterii autorității pedagogului.

Evident că pentru a elabora acest studiu cu caracter teoretico-aplicativ pluridisciplinar, am apelat la asumțiile psihologiei sociale, a pedagogiei, eticii și axiologiei. Întrucât psihologia socială este o știință de hotar ce studiază omul plonjat în societate, interacțiunea umană, relaționarea individ – societate, conflictul permanent dintre aceste două entități; interacțiunile și comunicarea interpersonală în cadrul mediului cultural-ideologic, ne-a interesat anume aspectul interrelaționării *conceptul de sine – autocunoașterea – autoactualizarea – eficiența personală* a cadrului didactic în contextul construcției sociale. Din aceste considerente, în cercetare am plecat de la postulatul conform căruia personalitatea cadrului didactic reprezintă o formațiune, un construct teoretic complex, care reunește în sine un sistem de elemente și trăsături așa ca: *profesionalismul, conduita morală, echilibrul afectiv, dragostea și interesul pentru copii, empatia, sensibilitatea, persuasiunea, capacitățile organizatorice și cele de cunoaștere a copilului; capacitățile de creare a unui climat favorabil și facilitator al învățării; flexibilitatea și dinamismul, consecvența, obiectivitatea, ascendența și capacitățile de autoprefecționare în profesie și viața socială, autoritatea epistemică și deontică.*

În continuare analizăm și conceptualizăm aspectele anunțate în titlu, corelându-le cu aspectul construcției sociale și desigur cu trăsăturile personalității cadrului didactic. Așadar, *autoritatea epistemică* este dată de pregătirea și statutul cadrului didactic ca specialist în domeniul de cunoaștere și activitate profesională, iar *autoritatea deontică* [3, pp. 179-180] parvine de la statutul profesorului în calitate de manager / conducător al actului educațional și axarea acestuia pe respectarea eticii, a deontologiei profesionale. Dacă reflectăm asupra calităților expuse, apoi observăm că ambele aceste tipuri de autoritate sunt foarte importante pentru activitatea prestată de către cadrul didactic, pentru imaginea și reputația lui, și, nu excludem că și pentru ca acesta să se simtă fericit și împlinit nu numai în profesie, dar și în viața cotidiană. Elementele vizate, inclusiv cunoașterea științifică și re/construcția socială permanentă a personalității cadrului didactic se obiectivează în procesul și fenomenul sociouman definit de psihologi drept autoactualizare / actualizare de sine.

Prin genul de investigație nominalizat anterior (teoretico-aplicativ) vom determina importanța interrelației concept de sine – autocunoaștere – autoactualizare – autoeficiență în re/construcția socială permanentă a personalității cadrului didactic.

**Conceptul de sine / self-concept** a persoanei, inclusiv a cadrului didactic, incumbă trei componente importante: *dimensiunea cognitivă*, cea afectivă și cea comportamentală. Dimensiunea cognitivă este formată din totalitatea cunoștințelor cadrului didactic despre propria persoană (aspectul psihofizic, moral, intelectual, estetic, capacități tehnologice etc., dar și despre statutul său social). *Dimensiunea afectivă* a conceptului de sine a cadrului didactic conține stima de sine, imaginea de sine ca rezultat al evaluării afective globale a persoanei sale și atitudinile față de sine în variate situații de viață. *Dimensiunea comportamentală* a conceptului de sine a pedagogului include cunoașterea de sine privind modul de comportare și acțiune în diverse circumstanțe, încorporând conduita în activitatea profesională. Într-o măsură destul de mare, conduita cadrului didactic depinde de primele două dimensiuni, care-i oferă o deosebită inteligență, însă aceasta include și unele comportamente manifestate spontan, ceea ce demonstrează și o oarecare autonomie a acestei dimensiuni [5, pp. 92-93].

Acum urmează să dezvăluim cele două proprietăți ale conceptului de sine: *stabilitatea* și *maleabilitatea* [Ibidem, pp. 93-94]. În contextul activității cadrului didactic se observă o îmbinare a acestora. După cum ne demonstrează experiența educațională, stabilitatea în comportamentul cadrului didactic este absolut necesară și se manifestă în întreaga activitate a acestuia / în procesul de predare – învățare – evaluare și, anume, în contextul organizării și desfășurării calitative / optime a componentelor vizate, a respectării obiectivității în abordarea elevilor și a respectării normelor deontologiei profesionale, iar *maleabilitatea* îl ajută în situațiile educaționale de dilemă și cele neordinare și / sau prea complicate. Bineînțeles că un cadru didactic care se autoactualizează permanent valorifică iscusit ambele proprietăți ale conceptului de sine. Cercetătorii din domeniul pedagogiei și psihologiei sociale [1; 2; 3; 5], după un șir de investigații, denotă faptul că abordarea modernă a conceptului de sine este una integratoare. Constatarea dată a tras după sine elaborarea *Teoriei autoverificării* (W. B. Swann), conform căreia oamenii au anumite idei despre faptul cine și cum sunt ei, dar, totodată, au nevoie și de alte persoane pentru a-și confirma părerile despre sine [ Apud 5]. Evident că pedagogul, la fel ca și alte persoane, simte necesitatea de integrare a stabilității cu maleabilitatea, de valorificare a acestora într-un tandem rațional, pe care le conștientizează, dar le supune și autoverificării destul de frecvent. Cadrul didactic care activează din vocație și care dorește să prospere în profesie manifestă o atitudine și un comportament stabil în ceea ce privește stima, iubirea față de oameni și copii; axarea pe oferirea empatiei, înțelegerii; manifestarea echilibrului afectiv, a perseverenței în îmbinare cu bunăvoința și toleranța rezonabilă; menține relații de colaborare și cooperare eficientă cu discipolii săi și părinții acestora, cu colegii și administrația / managerii școlari. Toate aceste capacități, odată învățate și interiorizate, se manifestă permanent și stabil în comportarea pedagogică și existențială, reprezentând obligațiunile cadrului didactic, care îl direcționează spre *autocunoaștere* și *autoperfecționare continuă*.

*Autocunoașterea* poate fi realizată prin intermediul mai multor modalități. Pentru consolidarea conceptului și a imaginii de sine, cadrul didactic valorifică cu succes evaluarea reflectată (de către elevi, colegi, managerii școlari, părinți etc.), *compararea socială*, *autoobservarea*, *introspecția*, *autotestarea*, *analiza interiorizării rolurilor sociale*, *a conduitei și autopercepția*.



*Autoevaluarea reflectată* este oferită cadrului didactic de alte personae, prin feedbackul obținut, în primul rând, de la elevi, părinții lor, de la colegi, manageri școlari etc. [5, pp. 93-94], dar aceasta, de loc nu exclude și evaluarea proprie, adică evaluarea realizată de sine. Credem că cel mai bun rezultat, în sensul sporirii calității profesionalizmului cadrului didactic, se va obține din îmbinarea autevaluării reflectate și a celei personale.

O altă modalitate frecvent utilizată în re/construcție socială a cadrului didactic este *compararea socială* (Festinger L.), care constă în dobândirea informației despre propria persoană în baza comparațiilor realizate de persoanele din jur. Evident că în valorificarea autocunoașterii, autoevaluării reflectate, a comparației sociale, trebuie să persiste anumite criterii de evaluare / autoevaluare, comparare, și respectarea obiectivității.

Elementele expuse nu exclud *autoobservarea*, pe care sperăm că o aplică fiecare cadru didactic, care se stimează și dorește să prospere, esențialul aici fiind posedarea și folosirea a celor două tehnici cunoscute în psihologie: *introspecția și privirea de la o parte / cu ochi străini și tehnica stop-cadru*. Pentru a fi eficient în aplicarea tehnicilor date, este bine ca pedagogul să-și stabilească un anumit scop și criterii de autoobservare, să fie obiectiv. Cu atât mai mult că următorul element care participă la re/construcția socială a cadrului didactic este *analiza interiorizării și a valorificării rolurilor sociale*, urmată de *autotestare și autopercepție* [5, pp. 89-90]. După cum se poate observa, elementele nominalizate se află într-o conexiune strânsă cu primele, acestea doar completând arsenalul autocunoașterii cadrului didactic. Bineînțeles că percepția conceptului de sine a cadrului didactic nu se poate efectua în lipsa *analizei interiorizării rolurilor sociale, a testărilor și auto/evaluărilor* de tot felul (la nivel intern și la nivel extern, instituțional, care se obiectivează în aprecieri, distincții, dar și variate controale, atestări, acreditări etc). În *autopercepție* (Bem D.), finalitatea de bază este de fapt actualizarea de sine, care are ca finalitate re/construcția socială a cadrului didactic, ceea ce îi asigură succesul în profesie și bunăstarea lui psihoemoțională. Aici este important să reținem că pentru a se menține la un nivel superior în profesie, cadrul didactic își organizează *autopercepția* și se instrumentează, parcurgând trei etape decisive:

- reamintirea conștientă a comportamentelor anterioare (care susțin sau contrazic prezența calităților scontate);
- analiza și judecata comportamentelor proprii, pentru determinarea calității și cauzelor acestora;
- deducerea atitudinii concordante sau neconcordante conduitei prevăzute de statutul profesiei și a deontologiei pedagogice.

În concluzie, considerăm oportun să menționăm că acest studiu, abordat ca un punct de reper în re/construcția socială a cadrului didactic, îi va permite acestuia să se înțeleagă mai bine pe sine, să-și cunoască punctele forte și punctele slabe, să depună efort pentru a se autoactualiza și a-și amplifica eficiența personală (Bandura A.). **Cât privește autoactualizarea, precizăm momentul-cheie, aceasta este cea mai înaltă motivație a omului pentru a trăi demn și a valorifica într-un mod excepțional potențialul său.** În mod ideal, un cadru didactic performant trebuie să se autoactualizeze permanent, manifestând ansamblul de comportamente din portretul compozit care urmează: acceptarea de sine; capacități profesionale și percepția obiectivă a realității; autonomie; stimă de sine; simțul umorului; preocuparea pentru binele elevilor și a societății; creativitate; capacitatea de a vedea lucrurile cu *ochi proaspeți*/obiectiv;

stabilirea relațiilor interpersonale optime; focalizarea pe soluționarea problemelor instructive-educative și sociale [ 2; 3; 4; 5].

Cu siguranță că teoria motivației și autoactualizării personalității (Maslow A.) nu trebuie să rămână doar pe hârtie / în cărțile de specialitate, ea trebuie să devină o călăuză în viața fiecărui om, cu atât mai mult a cadrului didactic, care este persoana ce este datoare să activeze și să asigure satisfacerea trebuințelor de ordin superior ale discipolilor săi.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CUZNEȚOV, LARISA. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău: Primex-com SRL, 2017.
2. HENNESSY, C. (coord. și editor). *Totul despre psihologie. Psihologia în imagini*. București: Litera, 2019.
3. MARIN C., CĂLIN. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003.
4. MASLOW, A. H. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007.
5. NECULAU, A. (coord. Științ.) *Manual de psihologie socială*. ED. A II-a revăzută. Iași: Polirom, 2004.

### FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A PREADOLESCENȚILOR PRIN STUDIAREA LIMBII ENGLEZE

*Enache Beatrice, profesor de limba engleză  
Școala gimnazială „Al. Piru”, Bacău, România  
Zagaievschi Corina, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.015:811.111**

#### Abstract

Social competence is one of the eight key competences identified in the Recommendation of the European Parliament and the Council of the European Union. The determining factors, such as empathy, self-acceptance, purpose in life, control over the environment, personal development - are the basis of the concept of social competence, a concept that includes the knowledge, skills and attitudes that pre-adolescents need for their qualitative training, in order to social insertion into - in a flexible manner, in a society determined by frequent changes and intense interconnection.

The interactive approach of the English language can be a source and a resource for the development of analytical thinking, the structuring of social relations and the constructive management of feelings and emotions. The stimulating activities for learning the modern language in real contexts (intercultural projects, volunteering activities), can lead to opportunities to study and become full citizens in the large European family.

**Key-words:** social competence, preadolescents, autonomy, meaning in life, control over the environment.

Înainte de a înțelege procesul prin care limba engleză, ca activitate de timp liber sau ca obiect de studiu, contribuie la formarea competenței sociale a preadolescenților, este bine să ne amintim ce reprezintă această perioadă. Cunoscută și sub numele de pre-adolescent sau *tween*, este o etapă a dezvoltării umane care urmează copilăriei timpurii și precedentă adolescenței ([Wikipedia \(Engleză\)](#)). *Preadolescența*, pubertatea, stadiul de ieșire din copilărie, este perioada de trecere spre maturizare biologică generală. Schimbările fizice și biologice creează uneori stări de teamă, frustrare sau, din contra, stări euforice. Copiii sunt instabili afectiv în perioada de preadolescență, vulnerabili, sau irascibili și agitați [9]. Chelcea Septimiu, în *Enciclopedia de psihosociologie*, ne împărtășește o definiție simpatetică a acestei perioade ca „trecerea de la copilărie la vârsta adultă, caracterizată printr-o acută căutare de identitate, în care apar

elementele contradictorii cele mai vizibile în raporturile dintre generații” [2, p. 21]. Pe dimensiunea școlară, pubertatea / preadolescența situează copilul în clasele gimnaziale, unde trebuie să se adapteze trecerii de la un învățător, la mai mulți, diferiți. La această treaptă, învățarea devine activitate fundamentală, cresc cerințele și implicit responsabilitățile tânărului.

Pubertatea este perioada care constituie puntea de legătură între copilărie și maturitate, motiv pentru care în tabloul psihologic al pubertății întâlnim o îmbinare a unor particularități ce țin de mica școlaritate, cu altele care, într-o formă sau alta, le prefigurează pe cele ale adolescenților. Copilul / puberul: visează cu ochii deschiși; se joacă; relaționează, dar nu excelează prin subtilități de logică; manifestă o exuberanță / expansivitate motorie, dar știe să o canalizeze și să o controleze; dispune de o mai mare autonomie comparativ cu școlarul mic; dorește să-și impună opiniile, dar nu reușește întotdeauna, pentru că nu sunt bine conturate; rămâne, totuși, sensibil la sugestiile grupului din care face parte; contradicția între generații este necesară, dar nu trebuie transformată în conflict; este capabil de a pune o anumită distanță între el și părinți, dar este departe de a fi total independent etc. [8].

Educația de calitate pentru toți, care vine în întâmpinarea unei societăți ce nu mai are timp să aștepte, bazată pe conceptul de competențe-cheie, promovează necesitatea unor activități care au ca scop transformarea preadolescenților în adulți capabili să se integreze în lumea actuală, atât prin parcurgerea etapelor școlare obligatorii, cât și prin continuarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

Un alt concept ce trebuie delimitat este cel de *competență socială*. În literatura de specialitate [4], [5], [6] există diverse opinii în raport cu definirea competenței sociale și structura acesteia. Într-o accepțiune simplă, competența socială vizează capacitatea unei persoane de a relaționa adecvat cu alte persoane, abilitatea de a coopera într-un grup sau, pur și simplu, de a se face plăcut de ceilalți, în diferite medii sociale. Cercetările realizate de-a lungul timpului au arătat că șansele de a deveni un adult competent social cresc, dacă vârsta, la care începe educația din acest punct de vedere, este mai mica. Astfel, un copil, care a reușit să relaționeze cu alte persoane, să coopereze și să colaboreze în cadrul unor activități la clasă sau în cadrul unor activități extrașcolare, se va descurca mai bine în activități similare la viitorul locul de munca și în societate. Competența socială reprezintă capacitatea unui individ de a colabora, de a face apel la ajutorul altuia, de a veni la întâlniri, 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. În accepțiunea noastră, competența socială este un ansamblu de intercondiționări de atitudini, capacități, cunoștințe în domeniul manifestărilor sociale ale persoanei.

Guillain André & Pry René (2012), construind definiția competenței sociale, avansează ideea ca aceasta are la bază două componente esențiale: *componenta cognitiv-practică* și *componenta inteligența socială*. Componenta cognitiv-practică depinde de numeroși factori, printre care apartenența culturală, vârsta și tipul de școlarizare. În acest sens, autorii constată faptul că componenta cognitiv-practică se dezvoltă odată cu școlarizarea, manifestându-se în comportamentul adaptativ al elevilor [4]. Sintetizând opiniile cercetătorilor expuse anterior, ajungem la concluzia că, în linii mari, competența socială se manifestă prin:

- A afla aspecte cât mai noi, din domenii cât mai variate.
- A manifesta interes pentru obținerea de informații.
- Apropierea de alte persoane, într-un mod pozitiv și agreat.
- Exprimarea liberă a dorințelor și a preferințelor, precum și a tendinței de acțiune.

- A lua decizii independent.
- A prezenta alegerea altora, în situația în care se oferă sugestii foarte bune.
- A exprima sentimentele, atât pozitive, cât și cele negative, într-o manieră culturalizată.
- A câștiga acces, a primi și a oferi invitații de activitate împreună cu alți copii.
- A aduce contribuții relevante la o activitate desfășurată împreună cu alții.
- A realiza o activitate într-un grup care nu este omogen din punct de vedere etnic, religios ori al vârstei.

Competența socială, alături de celelalte competențe-cheie ale secolului XXI, conturează personalitatea și comportamentul acesteia pentru a fi capabilă să facă față cerințelor educaționale, cerințelor societății, și chiar provocărilor vieții de zi cu zi. Astfel, competența socială, în cazul preadolescenților, se referă la „efortul de a atinge perfecțiunea, adică de realizarea adevăratului potențial al persoanei” [7, p. 100].

Competența socială este dobândită din experiențele de viață, din familie (deci, prin educație), prin interacțiunile din cadrul grupurilor informale de prieteni și, mai târziu, prin interacțiunile de activitate profesională în diverse organizații. În acest context, valori ca: asertivitatea, grațitudinea, sprijinul reciproc, empatia, cooperarea, cunoașterea și rezolvarea problemelor interpersonale, prezentarea pozitivă de sine – reprezintă *competența socială*.

Cum s-ar putea dezvolta competența socială prin studierea limbii engleze, la vârsta preadolescenței?

Varietatea proiectelor și activităților *outdoor* sau *indoor* desfășurate într-o limbă străină, respectiv limba engleză, au potențialul de a le oferi elevilor o serie de coordonate educaționale și sociale precum: autonomia, auto-acceptarea, controlul asupra mediului, empatia, scopul în viață și, nu în ultimul rând, dezvoltarea personală.

*Autonomia*, văzută ca abilitatea de a lua decizii singur și de a susține aceste decizii prin acțiuni, este un proces esențial în etapa preadolescenței. În urma studiilor efectuate despre autonomie s-a constatat că preadolescenții se văd pe sine mult mai independenți, decât îi percep adulții [3, p. 372]. În acest sens, și participarea la concursuri de / în limba engleză, poate oferi preadolescentului posibilitatea desprinderii de ideile grupului de prieteni și aderarea la alte valori pe care le consideră importante pentru propria devenire. Meritele unui concurs de / în limba engleză, văzut și ca o provocare în altă limbă decât cea maternă, se regăsesc în faptul că elevul învață să-și fixeze singur anumite obiective, este responsabil pentru strategia construită, pentru a le atinge și acționează în conformitate cu scopurile personale. Din suportul și dezvoltarea autonomiei rezultă o altă coordonată ce trebuie dezvoltată la această vârstă și anume, scopul (sau sensul) în viață. Și în acest caz, limba engleză, prin deschiderea globală pe care o are și caracterul său universal, poate constitui un scop în sine prin cunoașterea ei.

Dacă inițial se creează premisele unei învățări bilingve, considerând factorii educaționali care sugerează că structurile pentru dobândirea unei limbi străine, pe care subiectul să o deprindă ca limbă maternă și nu ca limbă țintă, se formează până în jurul vârstei de nouă ani, în preadolescență putem vorbi de debutul unei specializări lingvistice. Concret, dacă privim *sensul în viață* ca stabilirea unor direcții clare spre un anumit obiectiv, ca, de exemplu, lingvistic, putem spune că însușirea limbii engleze la nivel C2, proficiency – stăpânirea perfectă a limbii engleze și capacitatea de a o folosi în orice context: școlar, profesional, cercetare – poate deveni un scop suficient de motivant.

Aprofundarea studierii limbii engleze în școala (și nu numai), interesul acordat acesteia, ca disciplină de studiu, crearea contextelor educaționale favorabile de utilizare, oportunitatea conversațiilor cu vorbitori nativi, implicarea în varia activități propuse de profesor, au potențialul de a determina preadolescentul să-și găsească în limba engleză „rampa de lansare” dorită pentru integrarea pe piața muncii și în viața socială.

Mai mult decât atât, rezultatele bune obținute la limba engleză în școală pot duce spre un alt factor al competenței sociale, *controlul asupra mediului*.

Byork L. E. este de părere că mediul „formalizează comportamentul fiecărui individ, pentru a-i reduce variabilitatea, iar, la sfârșit, pentru a-l controla” [Apud Boboc, p. 165]. Discutabil, dacă ne gândim la „variabilitate” ca la însușirea temeinică, chiar din școală, a cunoștințelor într-o limbă străină. Învățarea limbii engleze, căci la ea ne referim, poate genera pentru preadolescent o serie de șanse, poate influența contexte propice pentru dezvoltarea valorilor personale și poate controla o arie largă de activități externe. Toate aceste oportunități relaționate cu nevoile proprii, conducând la abilitatea și priceperea de gestionare a mediului socio-educational.

Datorită orientărilor contemporane, limbile moderne ocupă un loc special în preferințele elevilor-preadolescenți, de aceea, depinde de măiestria profesorului ca în cadrul orelor de limbă engleză accentul să nu cadă doar pe internalizarea și externalizarea cunoștințelor, ci și pe experiențele de viață și valorile transmise.

De exemplu, curriculum-ul din Danemarca prevede cursuri de „klassens tid”, adică de *empatie*, în contextul cărora, cu ajutorul muncii în echipă, prin responsabilizarea în a-i ajuta pe ceilalți, prin competiția cu propria persoană, și nu cu alți colegi, se încurajează învățarea colaborativă [10]. În acest sens, ca toate obiectele de studiu, și disciplina limba engleză are resursele necesare pentru desfășurarea unor activități asemănătoare, care presupun *cooperarea* preadolescenților din medii sociale variate sau care au interese și aptitudini diferite, pentru a-i determina să se ajute reciproc, să identifice împreună probleme și soluții, să colaboreze pentru un scop comun și, mai ales, la un randament maxim.

Astfel, prin participarea la proiecte interculturale, activități de voluntariat, abordări didactice inter-, pluri- și transdisciplinare, preadolescenții își pot dezvolta abilități sociale precum *empatia*, văzută ca grija față de ceilalți și *auto-acceptarea*, văzută ca conștientizarea realităților personale. Orientarea tinerilor spre universul exterior, implicarea în activități bine motivate și care fac parte din aria lor de interes reprezintă, de fapt, un succes reciproc: progresul elevului – satisfacția profesorului.

Pe axa competenței sociale, fuzionarea tuturor factorilor socio-educationali menționați asigură *dezvoltarea personală* a preadolescenților, direcționându-i spre afirmarea și valorificarea potențialului individual.

În concluzie, având în vedere parcursul formativ al preadolescentului, se poate considera faptul că învățarea limbii engleze oferă oportunitatea adaptabilității la contextul european influențat din ce în ce mai mult de o interacțiune culturală complexă.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOBOC, I., Comportament organizațional și managerial. Fundamente psihologice și politologice. În: *Comportament organizațional*. București: Ed. Economică. 2003, volumul II, pp. 163 - 165.
2. CHELCEA, S.; ILUȚ, P. (eds.). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Ed. Economică. 2003.
3. RYFF, C. D.; Keyes, C. L. M. The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of personality and social psychology*. 1995, 69(4), pp. 100-106.
4. DADDIS, C., SMETANA J., Middle-class African American families' expectations for adolescents' behavioural autonomy. *International Journal of Behavioral Development*. 2005, 29(5), pp. 371-381.
5. GUILLAIN, A.; PRY, R. *Compétence et incompétence sociales chez l'enfant*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 2012.
6. HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. Hard evidence on soft skills. *Labour economics*. 2012, vol. 19, nr. 4, pp. 451-464.
7. HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. Working Paper nr. 19656. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2013.
8. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2009.
9. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
10. Morning Future. Newsroom: Empathy? In Denmark they're learning it in school. <https://www.morningfuture.com/en/article/2019/04/26/empathy-happiness-school-denmark/601/> (accesat: 08. 03. 2020).

## AFECTIVITATE, EMOTIE ȘI EMPATIE ÎN LITERATURA PENTRU COPII

*Nicoară Aurica, prof.*

*Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu”, Galați, România*

*Zagaievschi Corina, dr., conf. univ.*

*UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.016:821:159.9**

### Abstract

Affection, feelings and emotions play a fundamental role in shaping human behavior and are shaped, in turn, by him. The diversity of children's texts reveals the many ways they teach them how to feel. Reading is a predominant subject in the studies of literary theory and, due to the integrative character of the didactics, it is circumscribed on its horizon, the specialists offering practical solutions by which the student becomes again of the book and the authentic understanding. Texts allow readers to live different experiences and feelings through the characters, to realize what it would be like to be someone else, including those who are not like them. This is why affectivity, emotions and empathy are categories of analysis that have the potential to advance critical theories regarding children's literature.

**Key-words:** affectivity, emotion, empathy, literature, children

Afecțiunea, sentimentele și emoțiile joacă un rol fundamental în modelarea comportamentului uman și sunt modelate, la rândul lor, de către acesta. În copilărie, oamenii învață cum să-și gestioneze sentimentele și cum să-și exprime emoția. Copiii sunt învățați ce ar trebui să simtă, și când, și pentru cine sunt adecvate anumite sentimente. Afectivitatea acestora este influențată și de emoțiile și atitudinile celor din jur, atitudinea afectivă, odată formată, asigurând constanță sentimentelor. Emoțiile pot fi declanșate de o situație reală sau una imaginară, fiind definite ca „stări afective, de scurtă durată, care traduc un specific al relațiilor cu un obiect sau o situație, deci au un caracter situațional” [1, p. 224]. Pe de altă parte, sentimentele sunt frecvent asociate cu atitudinea afectivă, Andrei Cosmovici considerându-le „ample structuri de tendințe și aspirații, relativ stabile, care orientează, organizează, declanșează și reglează conduita” [idem, p. 225].

Contribuitori notabili la creșterea analizei cognitive de literatură pentru copii au pus accent pe rolul acesteia în dezvoltarea emoțională, cognitivă și etică a tinerilor, incluzând empatia, fără să piardă din vedere faptul că textele pentru copii nu au un conținut care este inocent din punct de vedere al conținutului. Diversitatea textelor pentru copii dezvăluie multiplele moduri în care acestea îi învață cum să se simtă și cum să le introducă puncte de vedere ideologice.

Lectura este un subiect predominant în studiile de teorie literară și, datorită caracterului integrator al didacticii, se circumscrie în orizontul acesteia, specialiștii oferind soluții practice prin care elevul să redevină al cărții și al înțelegerii autentice. „Lectura se poate defini ca o acțiune de transpunere, de asumare și de integrare a unui mesaj în identitatea unui cititor. În plan didactic, se pledează pentru ca lectura să fie înțeleasă ca o interacțiune cognitivă și emoțională a cititorului, ca un mod de comunicare ce se dezvăluie prin interpretarea mecanismului vizionar, implicând dimensiunea ontologică, gnoseologică, axiologică și estetică a cărții și a existenței individului” [5, p. 8]. Aceasta va conduce la obținerea unor reacții noi în plan afectiv și cognitiv.

Din această perspectivă, opera literară poate fi percepută urmărind câteva indicii oferite de studiile de estetică și de psihologie pedagogică. Astfel, sub denumirea de *emoție estetică*, opera literară este receptată în funcție de vârsta și experiența subiectului cu care vine în contact. Asemenea oricărui proces, receptarea literaturii se dezvoltă în timp, cuprinzând etape diferite. Vistian Goia este de părere că „prima ar fi admirația intensă pentru opera citită, când la prima apropiere de opera literară, subiectul receptor (elevul) încearcă o senzație de uimire, aderând la mesajul și atmosfera operei. În această etapă, factorii emoționali, în raport cu cei intelectuali, sunt pe primul plan” [2, p. 53]. A doua etapă ar consta „într-o meditare admirativă sau liniștită delectare când, prin reluarea lecturii operei, se descoperă detaliile ei, simbolurile și figurile de stil, când factorii emoționali sunt susținuți și fuzionează cu cei intelectuali” [idem, p. 53]. Emoția estetică este întotdeauna într-o conexiune cu alte tipuri de emoții, care sunt provocate atât de către viață cât și de artă, așa cum susține și Tudor Vianu, „frumosul artistic nu produce o singură emoție estetică, ci o serie de emoții co-extensive cu durata perceperii lui” [6, p. 299].

Textele invită cititorii să trăiască experiențe și sentimente diverse prin intermediul personajelor, să își dea seama cum ar fi să fie altcineva, incluzându-i pe cei care nu sunt ca ei. De aceea *afectivitatea, emoțiile și empatia* sunt categorii de analiză care au potențialul de a avansa teorii critice în ceea ce privește literatura pentru copii. Un punct de vedere referitor la acest aspect este cel al Mariei Nikolajeva, care susține că „literatura pentru copii adeseori face apel la emoții, decât la rațiune și stimulează răspunsul afectiv al cititorilor” [3, p. 60]. Relația dintre reprezentare și empatie narativă, afectivitate și poziționarea cititorului, emoție și etică evidențiază faptul că textele pentru copii și tineri sunt folosite ca instrumente pentru socializare emoțională, culturalizare, convingere politică și educație morală și etică.

Este evidentă astfel nevoia de a accentua necesitatea studierii literaturii în școală, nu doar din perspectivă teoretică, ci, mai ales, practică. Constantin Parfene susține că „literatura română aduce o contribuție substanțială la educarea multilaterală a școlărilor” [4, p. 21], această contribuție remarcându-se prin faptul că „prin intermediul diferitelor modele de artă literară, această disciplină sensibilizează inimile și, implicit, cunoștințele elevilor, structurându-le cunoștințe, idei, sentimente, atitudini” [idem, p. 22].

Receptarea textului scris, conform noilor programe reglementate de *Cadrul european pentru studiul literaturii în învățământul secundar (LIFT-2)* [7], vizează competențe specifice și

activități de învățare ce stimulează relaționarea cu textul și afectivitatea elevilor: identificarea mesajului, emoțiilor, atitudinilor exprimate, formularea unor ipoteze, evidențierea diferențelor culturale ale comunităților proprii și ale altor comunități etnice reliefând comportamentele sociale și valorile.

Prin selectarea unor lecturi potrivite vârstei, dar și finalității propuse de către profesor, elevii sunt ghidați să obțină cunoștințe, profesorul bazându-se pe reflexul curiozității și al interesului de cunoaștere manifestat de către destinatarii educației. Învățarea implică astfel formarea unei gândiri abstracte, a unor sentimente complexe, construirea voinței și personalității.

În urma acestui proces copilul „trebuie să devină capabil de acțiuni mintale, de imaginarea unor situații și experiențe, de discutarea în limbaj interior a alternativelor, fără de care el nu va putea soluționa probleme complexe” [1, p.91]. Profesorul are astfel șansa de a le oferi elevilor, prin literatură, căi către autocunoaștere, fundamentale în formarea oricărui individ. Acesta trebuie să țină cont și de provocările pe care textele alese le pot aduce în relația profesor – elev, prin deschiderea unui dialog constructiv între aceștia. Finalitatea lecțiilor de literatură în școală nu trebuie să se axeze doar pe dezvoltarea gustului pentru lectură, ci și pe stimularea gândirii critice, a interesului și a deschiderii față de interpretările plurale ale textelor, conducând la formarea de cititori care, pe parcursul vieții, își pot îmbogăți înțelegerea despre lume și despre sine, cultivându-și afectivitatea, emoțiile și empatia.

#### BIBLIOGRAFIE

1. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 2005.
2. GOIA, V. *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. Cluj-Napoca: Dacia, 2002.
3. NIKOLAEVA, M. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2014.
4. PARFENE, C. *Literatura în școală. Contribuții la o didactică modernă a disciplinei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
5. RAȚIU, B. *Dinamica lecturii. Teorii. Modele didactice. Reflecții*. Cluj-Napoca: Școala Ardeleană, 2019.
6. VIANU, T. *Receptarea operei de artă, în Estetica*. București: Orizonturi, 2010.
7. <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01Llimba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf> (vizitat: 27. 03. 2020).



# IDENTIFICAREA VALORILOR DE PATRIMONIUL CULTURAL PRIN STUDIAREA ISTORIEI SATELOR CA UNICELE PĂSTRĂTOARE ALE SPECIFICULUI NAȚIONAL

*Ilascu Yurie, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 94(478):811'373.2**

## Abstract

This article presents a synthesis of the literature about the history of Toxobeni village seen through the prism of anthropology. It is a well-known fact that when written sources are missing, auxiliary sources of history are used, such as archeology and anthroponymy that deals with proper names (names, ethnonyms, nicknames) or place names that come from personal names. This helped me to highlight in the history of the village some "anthroponymic substrates" of people's names and which allowed me to obtain a logical explanation of the origin of this unusual place name.

**Key-words:** names, ethnonyms, nicknames, anthroponymic substrates, logical explanation, personal names.

Este un lucru cunoscut, atunci când izvoarele scrise lipsesc, se recurge la sursele auxiliare ale istoriei, cum ar fi arheologia mai este și antroponomia care se preocupă de numele proprii (nume, etnonime, porecle) sau toponime ce provin din nume de persoană. Acest lucru m-a ajutat să evidențiez în istoria satului de răzeși TOXOBENI[1] câteva „*substraturi antroponimice*” ale numelor de persoane și care mi-au permis să obțin o explicație logică asupra originii acestui toponim neobișnuit.

Am început cu separarea într-o primă perioadă de existență a localității numele românești, care au locuit sau mai locuiesc în sat: Armașu, Căpățână, Costachi, Cujbă, Croitoru, Dragancea, Grițcu, Fuior, Feteleu, Onofrei, Olaru, Mardari, Mândru, Mănilă, Meleghe, Mititelu, Munteanu, Musteață, Nenciul, Patruboi, Păduraru, Petrișor, Puțuntică, Luca, Rotaru, Săcrieru, Toma, Țurcanu, Ungureanu, Ursache, Vacaru, Vicol, Vâlcu, Vrănescu, Vulpescu etc.

Cu ajutorul câtorva dicționare[2],[3] și[4] am format cel de-al doilea grup de nume: Alivan, Ignatie Alivanul (*între aceștea doi, existând o perioadă de peste 100 ani*), Balamatiuk, Bischir, Badali, Bunciuc, Buta, Butagu, Burlacu, Ciurca, Ciuvaga, Calabalic, Calabat, Cadenuc, Kovaliciuk, Kazacenco Koșman, Dolhan, Gomenciuk, Gumaniuc, Iakimciuk, Ojog, Laqman, Parascan, Raț, Socol, Taban, Turcuman, Vereșciac, Vlasi, Vlașaniuc etc., o parte fiind atribuită originii cumane și cealaltă efectului contopirii unui segment al lumii turanice cu cea a slavilor.

Într-o altă categorie le-am grupat pe cele cu numele „*posibil schimonosit*,” când au fost adaptate la semnificația lor românească: Dulap~Dulat; Ghiug~Gug (*N. Iorga dintr-un zăpis de la 1594 menționează despre un răzeș din neamul lui Fădor Gug*:[5] Moruz~Mârza; Rospanu~Rospan, Sandu~Sandal; Onoico~Onoi; Ilașcu~Ilocișuk; Cicoare~Cicoaria; Pelin~Bulun; Murusac~Marușeak; Noni~Nani; Vidmichi~Vedmediuc.

În cel de-al patrulea grup am inclus nume cu originea neelucidată: Bliduc, Ghidersa, Manec, Marta, Zane, Lobar, Talul, Tiron. Mai este încă o ultimă categorie de nume legate de anumite evenimente istorice de la care își au originea cu impact asupra localității: Dubăsari, Odainăi, Popa, Tverdohleb, Răileanu și Guțu.

Ne-a fost o mare călăuză păstrarea până în prezent a denumirii unei străzi cu frumosul nume istoric *Strada Răzășilor*, constituind totodată un element al patrimoniului cultural din viața satului din trecut. Reiterând importanța analizei noțiunii de răzeși, care ne duce cu mult mai devreme de oștenii lui Ștefan cel Mare și despre care istoriografia de specialitate nu s-a lămurit

nici, până azi, referitor la etimologia acestui cuvânt. Unii i-au găsit o origine ungară, alții polonă, există chiar și o versiune latină dar, cel mai probabil, sunt niște erori ușor de sesizat, lucru remarcat de N. Djuvara[6]. Or, faptul că era subdiviziunea de elită a armatei moldovenești sau trupele ei de avangardă ale atacurilor de șoc, permite ușor de a găsi similitudini cu ceea ce la ruși și ucraineni s-au numit cazaci. Unica deosebire esențială dintre ei ar fi fost aceea că dacă primii erau niște aventurieri prădalnici (*неперкату-поле / în bătaia vântului!*), pe când cei ce urmau să devină ulterior *răzeși*, erau pe atunci, doar niște mercenari cu angajamente concrete față de Hoarda de Aur, aventurându-se la acte de violență greu de imaginat, grație unei abilități a lor. Cu atât mai mult, aproape în toate *zapisele* timpurii domnești ce includeau operații de vânzare-cumpărare a pământului figura obligatoriu un personaj, *vătavul* sau *vătahul*, care la *cumani* își are rădăcina în „*ata*”- *tata*, adaptat la noi cu sensul de *mai marele*, *căpetenia*, iar la *cazaci* și astăzi conducătorul comunității teritoriale este „*atamanul*.” Gestionarea *răzeșiei* ca instituție ce desemna ca sursă a autorității politico-militare oamenii simpli „*de la plug*”, nu era un lucru ușor, acești săteni la primul apel al domnitorului, lăsau totul și-l urmau în campaniile războinice. Numai întreținerea în formă bună a cailor, cu grijile suplimentare de confecționare a harnașamentelor pentru înșeuarea și conducerea lor, dar ce însemna forjarea sabiei din oțelul de cea mai înaltă probă, cât efort și abilități necesitau, plus obligativitatea de a o mânui iscusit în luptă, în paralel cu muncile agricole sezoniere? Hai, să vedem, dacă puteau să fie aceste lucruri niște simple „*obișnuințe cotidiene*”, sau vom căuta alte explicații, efectuând „*o plimbare într-un sat răzășesc!*”

Mai este cunoscut și faptul că reglementarea juridică a litigiilor funciare *răzeșii* și le rezolvau în baza *Obiceiul Pământului* considerat ca un ansamblu folcloric de tradiții și obiceiuri generalizate la nivelul întregii colectivități țărănești, cu scopul de a norma, dirija și regla activitățile curente ale colectivității [7]. Este extrem de important să evidențiem cum era numit *Obiceiul Pământului* în documentele externe ale cancelariei *regilor unguri* privitoare la *români*, fiind intitulat prin termenii de *ritus*, *lex* și *ius*. Primele două denumiri au pătruns prin filiera catolică a limbii latine, dar de unde s-a luat cea de-a treia denumire? Noțiunea „*ius*” supuse unei simple analize ne duce la renumitele coduri de legi publice pentru interesul întregii comunități, preluate de *cumani* prin intermediul *neamurilor toksobicilor* de la Hoarda de Aur. Se știe că reglementarea juridică în cadrul Hoardei de Aur se făcea prin intermediul câtorva coduri de legi:

*Tora; Iasa cea Mare; Bulele lui Genghis-Khan; mai târziu Dreptul musulman*, dar a fost documentat și așa - numitul drept public, *Iosun* sau i se mai spunea, *Adat. Toksobicii* și mai apoi *rușii* l-au preluat de la ei cu sensul de: *obicei, obișnuință*, se mai utiliza și cu sensul de, „*ceea ce este mai bun în conduita oamenilor*”[8]. Va rămâne o enigmă a istoriei asemănarea izbitoare dintre cuvântul latin *datum*, de unde provin, în română cuvintele *datina* și *data* și cuvântul de origine turanică, *adat*.

În provincia *Karğag* a Ungariei, a locuit o seminție apropiată sub aspect etnic cu ungarilor, așa - numiții *kuni* (*să nu se confunde cu hunii, din sec. IV d. H.!*) este chiar și un muzeu întemeiat de „*Uniunea kunilor*.” Cercetătorul rus *Evstigneev Yu. A.*, într-un studiu recent, demonstrează cu argumente că acești *kuni* erau, de fapt *toksobicii* descriși pentru prima dată într-o cronică de la mănăstirea *Ipatievo* și care la momentul pactizării lor cu Hoarda de Aur ocupau un spațiu imens amplasat între râurile *Volga*, *Don* și *Nipru*. În aspect etnic reprezentau un „*amalgam*” de *neamuri*, dar cu o vădită tendință de rusificare și creștinare a elementului turanic [9]. Anume așa

am putut explica de ce unii toxobenei aveau și mai au până în prezent nume pur turanice sau cu sufixele specifice slavilor de Răsărit- *iuk, uk*:

*Bischir* – din neamul bașchirilor(pentru curioși, iată toate extinderile de sens ale etnonimului bașchir atestate în limba română: arhaismul boscor sau bozgor înseamnă bașchir, dar și baskar, bashkar, bashkatur, boshkor, biscart, bistard); *Badali* –în limba veche kazahă, adresare respectuoasă față de o persoană mai în vârstă(iată originea indispensabilului cuvânt „*bade*” din tot folclorul românesc!); *Butagu* – conform *Codului Cumanic- butuc, creangă* (iată de unde își au originea cele 312 de familii purtătoare ale numelui *Butuc*, de la noi!); *Buta* (forma abrevierii de la *butaqla*) - *taie crengi*, probabil poreclă, ar fi echivalentul frazei din limba română „*a tăia frunze la câini*”; *Burlac* – neam turanic (conform datelor din disertația lui БУШАКОВ В. А., *Тюркская этноонимия Крыма*[10], la noi a ajuns prin filiera limbii turce cu sensul de: *proprietarul unui teren secătuit, neroditor*; *Bunciuc* – stindardul de luptă al cumanilor; *Calabalic* cercetătorul rus, Н.А. Аристов, îl atribuie la neamul Karabalik din tribul kazahilor de origine cumană,(*карабалык казахского племени, Кипчак*, citat preluat de la *Бушаков В.А.* ) la noi este acceptată versiunea din limba turcă a poreclei, *calabalic*- inițial puzderie de pește mic, prin extindere de sens dezordine, iar ca caracteristică umană, porecla unui om *dezordonat, neglijent*; *Cadenuk*- din limba veche turanică *qadin*, însemna socrul, tatăl soției[2., pag. 402]este greșit considerat în antroponimia de la noi, că ar fi din turcă, *cadâne*, femeie din haremul sultanului; *Dolhan* –neam turanic; *Dulap*-adaptare de la neamul turanic *Dulat*(*Бушаков В.А.*) ce-și are asemănare fonetică cu tipul de mobilă ajunsă la noi de la greci *dolaf*, dulap din polițe încorporate în interiorul unui perete; *Koşman* – neam turanic(vizavi de Toxobeni, peste Prut toponimul *Coşmani*, acolo unde *Acsintie Uricarul* a avut în proprietate pământ); *Gomenciuc și Gumaniuc*- de la neamul turanic *qoman*, în România numele *Coman* și toponimul *Comănești*; *Iakimciuk* – de la turanicul *hakim* – om înțelept, gânditor [2, pag.198],(în Kazahstan și Uzbekistan primarilor li se spune- *akimi*, iar primăriilor, *akimate*) slavii l-au preluat ca nume de persoană, *Iachim*, iar la români a devenit *Ichim* (simpaticul personaj din „*Steaua fără nume*” al lui M. Sebastian!); *Laqman* –bucate din carne înăbușită cu mirodenii și adăugarea unor fășii subțiri și lungi din aluat(fonemul îmi sugerează etimologia cuvântului *lacom* din limba română!); *Parascan*- de la neamul turanic Barsqan; *Pelin* - adaptare de la turanicul *pelun*(*forma arhaică inițială- bulun*), prizonier intrat în serviciul cuceritorilor(așa în vocabularul rusesc a apărut cuvântul „*пленный - prizonier*”) schimonosit și asemănat fonetic cu planta *pelin* din limba română sau metafora de la compararea vieții de prizonier cu amărăciunea pelinului(în limba rusă jocul de cuvinte „*бульнь-польнь!*”); *Raț* - de la neamul turanic *Rat*; *Taban*- din turanică, *talpă*; *Turcuman*- neam turanic; *Alivan* la ciuvași nume de persoană ca și *Ciuvaga* – funcționar din neamul ciuvașilor; *Balamatiuk-balama* din turanică, zăvor la porțile mari din lemn; *Ojog*- nume slav specific perioadei când unor condamnați li se aplica pe față cu o bucată de fier încins un semn, ar fi echivalentul numelui românesc *Friptu*; *Socol* – *vultur*, nume slav specific perioadei înainte de creștinarea Rusiei Kievlene; *Vlasa și Vlașaniuk* de la numele grecesc din Bizanț *Vlasiu*-om simplu, din păturile de jos, a ajuns la slavi după adoptarea creștinismului; *Vereșciak* - din limba slavă veche, porecla unui *om guraliv, cu gura mare*(în Rusia, Ucraina și Belarus atestați mii de nume *Вереццян* și zeci de toponime, *Вереццак*)(restul numelor lăsate fără explicații se află, încă în investigații).

Un lucru curios pe care trebuie să-l cunoaștem, și care tot ar putea fi un indiciu suplimentar referitor la etimologia cuvântului *răzeș*, poetul V. ALECSANDRI are o

piesă(operetă comică într-un act, „Harță Răzășul”), unde un vers (scena III) include următorul motiv:

*Eu sunt Harță, baș-răzăș,  
Cunoscut tocmai prin leși...!*

Sintagma învechită, documentată în limba română *baș-răzăș*, conform DLRLC [11], explică cuvintele ca pe un *răzeș de frunte; căpitanul unei comunități de răzeși*. Vedem că sintagma este alcătuită din cuvântul „*baș*” cu certitudine, fiind de origine turanică, vezi de ex. *bașkir* sau așa avem din limba găgăuză cuvântul „*bașcan*.” Cât privește cuvântul *răzeș*, așa doar ca un fapt divers, îi vom efectua o mică „incursiune” etimologică în universul lumii slave. În acest scop vom lua un cuvânt de origine slavă veche: *pezamu-* a tăia (în rusă- *pezamъ*; ukr.- *pizamu*; bulgară- *пéжа*; sârbo-kroată- *pezamu*; slovenă- *rezati*; cehă- *řezat*; slovacă- *rezat'*; poloneză- *rzezać*) impresionează, mai ales, varietatea posibilă de verbe, adjective și substantive prezente în limba rusă: *рéжу, рéжа, рéзал, рéжь, рéжущий, рéзавший, рéжусь, рéжься, рéжемый, рéжуцимся, рéжемом, режем, режема, режемо, рéзанный, рéзан, рéзак*. [12, pag.65] Și atenție!, doar ca excepție, în rusa veche la acțiunea de a tăia cu sabia ceva, sau doamne ferește!, pe cineva se spunea „*разить, ражу, разишь(raziși) шаикой!*”, ce-și are originea de la numeralul „*раз – o singură dată*” sau descrierea unei singure acțiuni cu sensul de a-l tăia, dintr-o singură lovitură.

Deci, să vedem de ce au avut nevoie de abaterea de la regulă fonetică, acești *sabieri* și dacă cele două sensuri ale acestui cuvânt, primul de *meșter în confecționarea săbiilor* și cel de-al doilea sens la propriu, *luptător cu sabia* ce tăia omul dintr-o mișcare, ne pot lămurii ceva? Așa, ca un exemplu, la noi în Moldova, îl avem într-un zapis semnat de Radu –Vodă, de la 13 ianuarie 1626 pe un „*Ignat, săbiar ot Iași*” [13]. Pentru aceasta va trebui să facem o călătorie în trecut și să ne deplasăm într-o zonă menționată deja, unde s-au întâlnit două lumi: turanică și cea slavă, locația s-r fi aflat între cotul Donului și râul Volga. Tocmai aici ar fi locul de apariție a unui nume revendicat atât de antroponimia rusească cât și de cea de origine turanică. Acest nume la cumani însemna meșter în confecționarea săbiilor, fiind vorba despre „*bulat*.” Cuvântul *bulat* inițial a fost întâlnit în vocabularul persan, cât și în cel arab, cel mai curios este că în ambele limbi ar însemna cam una și aceeași *oțel și oțel de înaltă probă*. Când a ajuns la cumani, prin extindere de sens însemna exclusiv, doar *confecționarea săbiilor din oțel* de înaltă calitate prin metoda suprapunerii a două plăci încinse una peste alta și prin forjare obținerea unei lame a sabiei cu proprietatea de a nu se știrbi indiferent de numărul loviturilor sau efortul de lovire. Acești meșteri devin volens-nolens o figură importantă în viața tumultoasă a acestui popor mereu aflat în noi și noi ciocniri armate cu cele două genuri de bază ale armatei lor: *arcașii cavaleri* și grupul de șoc, *sabierii cavaleri*. Prin aceasta și se explică prestigiul meșterilor de săbii și de ce au rămas immortalizați în patrimonial onomastic al tuturor popoarelor descendente din cumani(tătari, bașchiri, ciuvași, kâmâci, kazahi) sub numele *Булáтов Булаткин, Булатков*. Tot așa cum și cei aflați în arealul limitrof cu ei: rușii, ucrainenii numărul lor ajungând astăzi, probabil la zeci sau poate chiar, sute de mii. Faptul că până în prezent avem circa 1000 de concetățeni, din actuala Republica Moldova, purtători ai numelui *Bulat*, vine să confirme contactul cumanilor, inclusiv cu populația spațiului Nistru-Prut, începând cu mijlocul sec. XI. Numai ca un argument în plus, la unele etnii caucaziene, cecenii, kâmâcii etc, există numele *Hazbulatov( Хазбулатов)* format din *has - cel mai bun, maestru* și *bulatov* cu sensul deja cunoscut, rar se mai întâlnește și *Karabulatov( de la Kara -neam turanic, dar și denumirea culorii*

negre). În Moldova neamul *Kara* este prezent prin numele *Harea* și *Hariuk*, mai sunt și două localități cu toponimul *Hărești*. Pe tot cuprinsul fostului areal de habitat al *cumanilor* (половцы) și *slavilor* există nu mai puțin de 20 de localități cu toponimul *Булатово* ca o dovadă în plus la originea numelui *Bulat*. Cea mai estică localitate se află în Siberia (Altai), cea mai la nord așezată, în gubernia Arhanghelsk, cea mai la sud în Tatarstan și Ciuvașia, iar la vest în guberniile Moscova și Kaluga. Deci, cu rolul primei semnificații a sabierilor, meșteri în confecționarea săbiilor cât de puțin ne-am lămurit.

Acum să vedem cu cel de-al doilea sens la propriu, *luptător cu sabia*, dacă ne poate destăinui ceva? Se pare când s-au cunoscut cele două lumi: *turanică* și cea *slavă veche* (ruso-ucraineană) reprezentată prin populația aflată la marginile sudice ale lumii slave „окраина- margine, limis”, de unde provine etnonimul „*ucraineni*”, de rând cu toate ce-au făcut între ei (războaie, alianțe și în sfârșit un etno-mariaj, fie și parțial) posibil, că s-au zădărnicit reciproc cu câte o poreclă usturătoare. Din cele 22 de versiuni existente în prezent referitor la etimologia cuvântului „*cazac*” și care mai toate explică sensul prin oameni liberi, nomazi liberi nesupuși nimănui (вольный кочевник, свободный человек), am ales una care așa sau altfel are legătură directă cu satul Toxobeni! Slavii neobișnuiți cu faptul că unii dintre cumani erau reprezentanți ai rasei mongoloide, cu ochii înguști i-au poreclit „*ciurca*” de la verbul din limba rusă veche, descris de V. Dali [1, pag. 34] „, чюрить; чюрить глаза” - a miji din ochi, a privi cu ochii semideschiși. Cine a fost înrolat benevol sau forțat în armata țaristă, sovietică și mai recent cea rusă, numaidecât au auzit „sloganul” șovin și multiseclar al etnicilor ruși față de populația „*cu ochii înguști*,” pe care i-au numit și continuă, până în prezent să-i numească disprețuitor „*ciurca*.”

Nu s-au lăsat datori nici cumanii, când îi vedeau pe acești călăreți blonzi pe cai se râdeau de ei numindu-i „*gânsaci albi*,” *adică khaz –ak!*, (în limba română, grafemul cuvântului „*cazac*” ar trebui să fie scris corect, „*kazak!*”). Unicul dicționar lexicografic păstrat referitor la limbile turanice, scris de *Mahmud al Kașgari*, în anul 1074, *Divan Lugat at-Turc* și tradus în limba rusă la Alma-Ata, în anul 2005, printre altele are indicat și un proverb: *kaz kubsu urdak kuluk ikanur* (*gânsacul zboară de pe lac și stăpân rămâne rățoiul!*, pag. 133), cât privește cuvântul *ak*, ne amintim cu toții, cum numeau turcii Cetatea – Albă. Unii dintre purtătorii acestor porecle ajunși în spațiului Nistru-Prut, asimilându-se cu populația autohtonă, în cadrul recensămintelor le-au rămas ca nume porecla purtată anterior, fenomen des întâlnit pentru Moldova, mai ales din perioada fanariotă (*Beșivu, Botgros, Curlat, Pârnașu, Pârțac, Nebunu, Hoitu* etc.). Până la începutul sec. XX, satul Toxobeni se învecina în partea lui nordică, dar practic se contopea cu satul Vrancești situat pe o pantă înclinată înspre albia râului Prut. Ca urmare a alunecărilor de teren avute loc în anul 1912, o parte a locuitorilor din Vrancești au fost nevoiți să se strămute la Toxobeni, formând mahalaua Nadel. Actualmente pe marginea traseului Sculeni -Bălți care trece și prin Toxobeni (R-16), se află o fărâmă de sat cu aceeași denumire Vrancești unde s-au strămutat o altă parte a sinistraților, dar i se mai spune și „În Deal la Ciurcani,” după numele de familie Ciurca, care alcătuiau majoritatea strămutaților și familia lor a trecut drama deportărilor forțate.

Urmașii neamului *Ciurca*, acum locuiesc în 16 localități din Republica Moldova, alcătuind 32 de familii. Și cu totul curios, de când am început studiarea istoriei acestor două sate contopite Vrancești și Toxobeni, întâmplător am dat peste un grup de interes comun, pe o rețea de socializare cu denumirea generică „*Familia Ciurca*”, am constatat cu surprindere, că reprezentanți ai acestui neam, locuiesc acum în România, Italia, SUA și chiar Argentina, ajunși acolo, prin migrare.

Câte ceva va trebui să spunem și despre deținătorii celei de-a doua porecle, or apariția în spațiul basarabean a *cazacilor*, a avut un impact deosebit în istoria neamului nostru. Cu certitudine, în perioada sovietică rolul *căzăcimii* a fost glorificat și adus la rang de salvatori și altruști nativi ai neamului nostru! Nu voi exagera deloc, dar memoria din anii de școală mă ajută să-mi amintesc o temă anuală obligatorie din ciclul gimnazial la orele de „literatura limbii

moldovenești și istoria r.s.s.m.”: *prietenia de nezdruncinat ruso –moldo - ucraineană de-a lungul secolelor!*

Istoricul N. Iorga îl citează pe călătorul francez *Francois Pavie baron de Fourquevaul*, care în 1585 a străbătut întreg ținutul, de la Akerman și până la Soroca: „*de-a lungul drumului merg toți cu frică mare de spre partea unor hoți ce se zic cazaci, care izgoniți din Polonia, Rusia alte țeri vecine, cari, strângându-se laolaltă sperie tot ținutul...*” N. Iorga mai precizează că *cazacii* la 1601 pradă Soroca, ucigând locuitorii, în 1602 ajung până în Dobrogea la Constanța, în 1603 incendiază Izmailul, în 1604 ard Isaccea, în 1606 ajung la Dunărea de Jos, iar în 1612 trec prin jaf tot ce-au întâlnit până la Varna. În alt context preciza „Toată Basarabia fu apoi prădată la 1648, și toată țara fugi la strigătul de „*vin cazacii!*” Această succintă inventariere a doar câtorva din toate relele comise de acești oaspeți nepoftiți și care nu sunt de ordinul zecilor, dar sutelor de invazii distrugătoare cu acțiuni de prădători și violatori, toate întâmplându-se timp de două secole, XVI-XVII.

Faptul că în sat mai sunt locuitori purtători ai numelui *Kazacenko*, întâlnit și în alte 44 localități, ce alcătuiesc 91 de familii ar fi doar un indiciu ca si-ar avea proveniența din cei „ucrainizați”, de rând cu *Zaporojanu*(*originari de la pragurile Niprului*) din cele 38 de localități ce alcătuiesc 107 familii, mai sunt și cei *dincolo de Nipru, Zadnipro* din 4 localități cu 8 familii, îi mai avem și pe cei de pe Don, care-și spuneau „*донцы*” cu numele *Donțu*, în 113 localități cu 453 de familii. Totuși, cei mai mulți o alcătuiesc proveniții de la numele poreclei propriu-zise, *Cazacu* din 400 localități, cu 1880 de familii, plus altele 920 de familii cu numele *Cazac*. Apariția acestor cinci nume specifice *subetnosului „cazac,”* în Moldova și concret în Basarabia, vorbește despre permanenta vecinătate nedorită dintre băștinași și acești jefuitori.

Bineînțeles, nu toți deținătorii contemporani ai acestor nume ar fi urmașii direcți ai *cazacilor prădalnici*. Mai degrabă sunt urmașii *cazacilor „cuminți”* care, fie au intrat în serviciul unor demnitari locali sau cei rămași în urma numeroaselor războaie ruso-turce, căsătorindu-se cu fetele localnicilor, să nu excludem și „*copii din flori*”ca urmare a vizitelor celor nepoftiți, numele acestor copii se acorda de la cel cu „vina!” Să nu uităm și de faptul, că de la 1812, paza „*hotarului de la Prut,*” era efectuată exclusiv de *trupele căzăcești* intrate între timp, în serviciul țarilor. Scriitorul rus Valentin Kataev (1897-1986), a publicat în 1974 un roman autobiografic „*Cimitirul din Sculeni.*” Unul din personajele romanului este un străbunic de-al scriitorului, *cazac la Prut*, rămas după serviciul militar la Sculeni și ulterior înmormântat la cimitirul din Sculeni. Autorul romanului glorifică expansionismului rusesc cu o așa măiestrie artistică, încât *cazacii* par a fi niște romantici cavaleri medievali!

*În loc de concluzii, vom înainta câteva ipoteze cu perspective de investigații ulterioare:*

1. Nu dispunem de dovezi documentare ale stabilirii *cazacilor* în spațiul românesc, până la apariția propriu-zisă a Țărilor Românești după modelul așezării lor la extremitățile de habitat ale *Slavilor de Răsărit*, cu modul lor de viață specific democrației militare. De aceea, vom îndrăzni să înaintăm pe cea de-a 23 versiune referitoare la originile „*căzăcimii*” ca fenomen istoric: de ce populația autohtonă din *spațiul Nistru–Siret* n-ar fi putut să-i poreclească pe acești toksôbici – *pazuuu (raziși)*, reieșind din abilitatea vădită de a ucide cu sabia dintr-o singură lovitură? Vedem clar, că până a se ajunge la cuvântul românesc *răzeș* nu ne rămâne, decât o mică și ne semnificativă modificare și de ce n-ar fi avut dreptul la existență, acest *regionalism* și probabil este doar un caz regretabil, că n-a fost documentat? Ca aliați ai Hoardei de Aur *toksôbicii sabieri*, stabilindu-se pe meleagurile noastre, pe la 1240-1242, prezentau prin sine nu

numai grupul de șoc al armatei de invadatori, dar mai purtau prin propria prezență o abilitate devenită *armă psihologică*.

2. Reprezentanții „amalgamului ” de neamuri care s-au așezat cu traiul la locul care a devenit ulterior, satul Toxobeni, comunicau între ei în *limba rusă*, ne-o demonstrează denumirea unuia din cele două cimitire aflate în sat: unul de pe *Nadel*, apărut, odată cu strămutarea sinistraților din Vrănești și cel din partea veche a satului numit până în prezent „*cimitirul rușilor!*” Probabil, vrăneștenii strămutați pentru a nu confunda cele două cimitire i-au dat denumirea celui din Toxobeni, după ideea dominantă din memoria lor colectivă - cea a experiențelor de comunicare cu vecinii toxobeneni. Or, numai așa putem explica de ce trimisul polonez de la școala iezuită din Kameneț-Podolsk, Kazimir Tverdohlebovici a reușit așa de ușor să-i convertească la catolicism, pe la 1709-1711(de atunci există în sat numele Tverdohleb și în discuții cu ei își amintesc că strămoșii le-au fost catolici, mai sunt Popa și Odainâi tot din foștii catolici). Pe de altă parte, Mitropolitul „Moldovlahii” Ghedeon într-un zapis din 2 aprilie 1715, de împrumutarea a lui Acsintie Uricariul numește localitatea vădit conform foneticii limbii ruse, Tocsebiani(în rusă, *Токсебяни*).

La Ias, vleit 7223, Ap. 2.

Ghedeon, Mitropolit Moldovlahii.

† Așijderile și pentru altă parte de ocină de la Tocsebiani de pe Prut țij au dat danie lui Acsintie Uricariul, pecum arată și zapisul ei, așa au mărturisit cu sufletul ei.

Ghedeon, Mitropolit Moldovlahii.

(Vº:) Mărturiia dela părintele Mitropolitul.

3. Asta nicidecum nu înseamnă, că reprezentanții neamurilor „turanice” din Toxobeni și probabil din toate localitățile unde s-au așezat cu traiul și-ar fi uitat limba maternă!(după unele estimări, numai în Basarabia erau peste 100 de sate răzășești ). Încă multe secole la rând au cunoscut și vorbit între ei, dar cel mai mult acasă, limba maternă ce-i drept, acceptată a fi numită deja cu o noțiune mai generală, „*limba tătară*.” Fenomen ce se înscrie întocmai la legea menționată pentru interesul întregii comunități și concret cu două dintre prevederile codului Adat: *vei ține minte!, până la sfârșitul vieții tale cel puțin șapte generații, care au fost până la tine!* Iată, posibila explicație a enigmaticii cifre 7 din tradițiile poporului român: *cei 7 ani de acasă; deshumarea osemintelor defunctului, doar după 7 ani!* Dar cât lirism și dramatism, regăsim în versurile cântecului popular: *Mă urcai pe scara vieții, să-mi văd anii tinereții - unde-s șapte anișori ai mei?...*, să fie o simplă coincidență?! Legea urmărea scopul excluderii căsătoriilor între rude de sânge, până la a șaptea generație, precum și cu reprezentanții altor etnii. Și alta, mai categorică referitoare la cunoașterea și păstrarea limbii materne, iată originalul poveței obligatorii din codul Adat, devenită cu timpul, proverb: „*Tâlân cöytqan, soyîn cöytar!*”(Limba pierdută - neamul pierit!, adică *cel ce își pierde limba, își pierde neamul!*). Aceste două prevederi ale codului pe lângă mesajul pur imperativ mai purta prin, sine și un puternic imbold moral de coeziune și apartenență la un anumit neam. Drept dovadă ar fi fost și practicarea înaintea fiecărei bătălii a strigătului colectiv de luptă, „*ural*,” la toksobici fiind, „*TOQ-SOBAAAA!*”

Într-un studiu statistic al lui Skalkovschii A. din 1850, publicat la Odesa, *Опыт статистического описания Новороссійского края*, pag. 254, se vorbește despre colonizarea *Novorusiei*(toponim reapărut ca formațiune politică imperială în 2014!), inclusiv cu moldoveni, în jumătatea a II-a a sec. XVIII(1757-1783) este citat un cinovnic țarist de atunci, care accentua

utilitatea acceptării pentru serviciul de stat al funcționarilor din rândul grecilor și moldovenilor „care, posedând limbile turcă și tătară sunt de folos când autoritățile țariste duc tratative cu autoritățile turcești sau cu cele din Crimeea!”

Este puțin probabil că așa, tam-nisam „moldovenașii” noștri să fi devenit poligloți peste – noapte! În mod sigur s-a întâmplat, ca printre coloniștii strămutați erau și persoane din familiile care în comunitate erau moldoveni, iar acasă tătari ce comunicau în limbă maternă! Cu atât mai mult, în studiu este pomenit un colonel „moldovean” Адабаш(*Odobăș*), nume cu certitudine de origine turanică. Și din nou statistica ne vine cu răspunsurile de-a gata..., oare cele 810 familii cu numele *Tataru* din Republica Moldova, nu dovedește lucrul acesta?, dar dacă mai adăugăm atâtea și atâtea toponime cu *Tătarca*, *Tătărești*, *Tătărași*, *Tătăreni*, *Tătărouca*, *Tatarva* etc.! [14] Aici, este momentul potrivit să justificăm dreptul la existență a *categoriei de nume clasificate*: „posibil schimonosite, când au fost adaptate la semnificația lor românească”, cu două nume de toxobeni: *Taban*(în traducere *talpă*) și *Rat*(neam turanic), primul figura pe la 1820, în înscrisurile bisericești cu numele menționat, pe când *Rat* era deja *Raț*! În prezent în cele trei sate vecine Toxobeni, Unteni și Hărești locuiesc circa 10 familii cu numele *Talpă* și doar, în satul Hărești au mai rămas 1-2 familii cu numele... *Rață*!?

4. Trecând, la etimologia toponimelor locurilor aflate în preajma sau în perimetrul localității Toxobeni, de rând cu cele menționate, *Strada Răzășilor*, *Cimitirul Rușilor și Nadel* mai sunt: *Toloaca*, *Ponoarele*, *Cățâna* (dispută dintre originea românească și cea slavă), *Hârtopul*, *Gârla*, *Iazul „de vale la Cosoroaea”*(de la numele *Kosor*, la slavii de sud), *Bârnătoaea*, *Pruteș*, *Certei*. Am constatat prin surprindere, că toate sunt cuvinte din limba slavă veche și mai mult: istoriografia românească, le are descrise și fixate, și în alte zone istorice ale spațiului românesc. Totuși, este ușor de sesizat prezența unor discuții principiale referitoare la originea lor: că ar proveni fie de la *slavii de sud* sau de la cei *din răsărit*? Acceptând, aceste puncte de vedere și pentru localitățile Vrănești-Toxobeni, trebuie să menționăm de dragul obiectivității despre un mic detaliu ce ne-a atras atenția, notițele de călătorie din Crimeea ale scriitorului rus Vasiukov S. I. Astfel, în publicația intitulată: ВАСИУКОВ С. И., *Крым и горные таттары*, în traducere, *Crimeea și tătarii munteni*, ediție apărută la Sanct-Petersburg, în 1904, printre altele se vorbește și despre toponimul *toloacă*!, în notițe se explică, că ar fi din tradiția tătară și cel mai paradoxal lucru este faptul că, în limba română este echivalentul cuvântului *clacă*(din text, reiese că era vorba de o clacă la muncile agricole, *secerișul*!).

5. Totodată, numai așa este logic de ce procesul de mai târziu al instaurării șerbiei în Țara Moldovei a fost însoțită de folosirea, la prima vedere, a unei denumiri strănii și nefirești a țăranilor aserviți, „*cocedu-sosedi*.” Cel mai probabil, *vecini* au devenit volens-nolens, populația românească autohtonă în raport cu veneticii, supusă prin violență și speriată de iminenta pedeapsă capitală, uciderea dintr-o singură lovitură cu sabia, în caz de nesupunere!

6. Se încadrează în această logică de venire a *toksobicilor* în spațiul românesc, existența a celor 3 toponime, două în județul Argeș, zona amplasată între Colibași și Mioveni unde s-au aflat doi „frați-gemeni,” satul Tocsobeni, menționat la 1594 și satul Tocsobești, menționat la 1659 și cel de-al III-lea, actualul Toxobeni din Republica Moldova, menționat la 1598.

7. Mai este încă ceva, poate nesemnificativ, dar oricum în legătură cu noțiunea de *argat*, adică persoană care muncea la stăpân în schimbul unei plăți, slugă. Aproape toate dicționarele LR atribuie cuvântul, ca fiind din neogreaca *argatis*, dar nici într-un dicționar nu se adaugă, că la tătarii crimeeni, în dialectul *urum* este utilizat cuvântul *îrgat* cu același sens. *Urumii* erau și ei un



neam de-al *cumanilor*, exista și o legendă despre o țară numită, *Urum*, iar cât privește tătăroaica *Uruma*, eroina romanului lui Zaharia Stancu „*Pădurea nebună*”, probabil numai adolescenții care n-au citit romanul, n-au fost îndrăgostiți de ea! Știm, că *cumanii* au fost prezenți și în Crimeea, unde a apărut și s-a păstrat unicul dicționar al limbii *cumane*, renumitul *Codex Cumanicus*. Să nu fi venit, prin urmare și la noi, odată cu *cumanii* acest cuvânt, ca de altfel și însăși fenomenul *argăției* la noii stăpâni! Pentru curiozitate doar câteva cuvinte venite de la *tătarii - urumi*: începem cu ceva gustos!, *kinta – chită*, pâine coaptă fără drojzii!, mai sunt: *chef, cântar, colțun, belea, dungă, danga, fes, mahala, lele, odaie, vadră, uluc etc.* Numai din cea de-a doua lege a codului Adat: „*Tâlân cöytqan, soyîn cöytar!*”, iată câte cuvinte avem: *tâlân(limbă) - talangă*, regionalismul de la noi, *talancă*, cei drept nu toate dicționarele precizează că ar fi vorba, doar despre *limba* clopoțelului și nu de întreg instrumentul, cum se interpretează la noi!; din *soyîn(neam)*, avem cuvântul *soi* cu mai multe sensuri: *grup de plante sau de animale*, dar în contextul nostru, *categorie de oameni!*, din *cöytar(hoit)* – *avem* cuvântul *pieritură*, devenit atât poreclă cât și nume, *Hoitu!* Cât de mult se potrivesc aceste argumente cu sensul afirmațiilor lui Neagu Djuvara... *contextele istorice ale unor spații geografice sunt aplicabile mai multor națiuni care au existat în aceeași perioadă!* Și în sfârșit, ultimul cuvânt din seria amuzamentelor, dar recunosc, l-am ales pe unul cu „*bucluc*”: fraza „*a ședea pe vine*”, este așa un lucru intim, încât cuvântul respectiv nu poate fi inclus în textul unei comunicări științifice, făcând precizarea numai pentru a ști, că de rând cu intimități de origine latină și slavă avem o denumire a unei „*acțiuni*” preluată de la *cumani*!

8. Fenomen aparent inexplicabil, care mai avea loc în timpul copilăriei mele: toți copiii născuți în Toxobeni, se divizau în două categorii de nepoței: cei care se adresau bunecilor cu: *tătuca și mămuca* și alții care le spuneu „*bătârnul și bătârnica!*” Or, nu cumva denumirea parcelei cu drept de moștenire colectivă în satele de răzeși, intitulat cu cuvintele românești vădit nefirești „*bătrân sau bătrânul*”, n - ar fi fost adaptate post-factum de la cuvântul turanic „*batâr*”, cuvânt cu aceeași rădăcină ca și apelativul către buneci? (toponimul *Batâr* din județul Bihor, România.; raionul Cimișlia, R. Moldova; regiunea Lugansk, Ucraina.; raionul Nohai, Daghestan, Rusia etc.). De aici, apariția unei dileme?... face să discutăm despre modelul familiei patriarhale turanice, citește autoritariste, în situația când nu ne-am propus acest lucru?!, cu atât mai mult, în fostul sat *Banari*, acum *Lucăceni*, numele *Bătârnak* mai este purtat de câțiva oameni, în paralel cu alți purtători ai numelui... *Bătrânac* ( între *Lucăceni* și *Toxobeni* sunt amplasate cele două sate menționate deja: *Unteni* și *Hărești*).

9. Și o ipoteză... despre cai: dacă au existat *sabierii cavaleri*, atunci cum își conduceau ei caii? Cine a călătorit în Kazahstan sau Kârghyzstan, poate a rămas mirat, de ce cailor le sunt adresate strigăte sau sunete

asemănătoare ca la noi? Întrebare către

**CUH: čuh čuh межд. окрик, которым попускают лошадь (МК 493<sub>12</sub>).**

toți amatorii de hipism: cine!, de la cine, a împrumutat interjecțiile: „*ce-a-a!*, *hă-is-ss!*, *tr-r-r-r!?*, precizez, *hă-is-ss!* –ul nostru la ei este mai degrabă un, - *h-oa-oa!*”[2, pag. 156],... acum, după șase decenii trecute, încep să realizez o amintire curioasă din frageda copilărie. În grădina „*bătârnului*” se afla atârnată pe un țaruș al gardului de nuiele o țeastă îngălbenită și măcinată de timp al unui cal. La repetatele și probabil sâcâitoarele mele întrebări despre rostul ei, bunelul îmi răspundea una și aceeași: „*să alunge relele!*” Deci, venerarea cultului cailor ar fi fost preluată tot de la călăreții nomazi..., drept confirmare ar servi descoperirea arheologică al lui

Vasile Spinei. În anul 1962, nu departe de *mănăstirea Probota*, a fost deshumat și studiat un mormânt ce a aparținut unui călăreț nomad (din studiu ar fi fost *peceneg* sau *uz*) și care avea alături de corpul său osemintele unui cal, distanța dintre Toxobeni și Probota de peste Prut este de 6-7 kilometri!

10. Și în sfârșit, ultima ipoteză, cu totul minusculă, cea mai frumoasă și originală estimare a influenței cumane asupra poporului român o declar incontestabil, ca fiind cea a lui N. Iorga. Marele istoric a numit-o „*pojghița tătarească*”, exemplul satului răzășesc Toxobeni arată, că de fapt, a fost un *strat bine conturat cu pârgii juridico-sociale și reminiscențe lingvistice și folclorice*, având extindere în timp și spațiu! Și de ce nu, această evidentă „*componentă tătaro-răzășescă*” n-ar fi fost un motiv în plus al rivalității multisekulare dintre cele două imperii: țarist și otoman la expansiunea acerbă spre această „*insuliță rămasă latină, mai degrabă, printr-un miracol, decât firească*”? Fiecare imperiu își avea propria motivație patriotică, „*ocrotirea consângenilor*”, așa e logic de ce la ruși apăruse, de exemplu, până și o „*teorie*” conform căreia slavii ar fi avut și ei origini geto-dacice, iar pentru imperiul Otoman, cum am fost numiți *Karabogdania* (*Bogdania Neagră ca o continuitate a Cumaniei Negre!*), așa și am rămas până la dispariția otomanilor!

Suntem în așteptarea procesării statistice a *decodificării ADN-ului mitochondrial* și după părerea mea, atunci societatea românească va trebui să accepte revizuirea unor idei acceptate în prezent din istoria românilor. Una din aceste revizuiți, cu siguranță se va referi la ideea despre „*originea autohtonă a răzeșilor*”. *Componentă tătaro-răzășescă* sau mai exact, factorul *y-cromozomi* obținuți în urma testărilor, ne va obliga să ne obișnuim cu ideea, ***că sunt de la slavii de răsărit combinat cu un adaus turanic!*** *Ce bine ar fi, dacă vre-un pasionat de istorie locală, ar scrie despre fostele sate din actualul județ Argeș, Tocsobeni și Tocsobești, oare ce similitudini ar mai fi posibil să fie reconstituite referitor la „moșnenii” acelor două sate versus răzeșii toxobeneni?”*

#### BIBLIOGRAFIE:

1. ILAȘCU, Yu., Toqsobeni, ediția a II-a revăzută și adăugită, Chișinău, s.n., Tipografia UPS „Ion Creangă”, 172 pag., 2018.
2. Древнетюрский словарь, Из-во НАУКА, Ленинград, 1969, 715 pag.
3. KUUN G. Codex Cumanicus, Budapesta, 1880, 82 pag.
4. ГАРКАБЕЦ А., Кыпчакское письменное наследие, Алматы, 2010, 1803 pag.
5. IORGA N., Basarabia noastră, București, 1912.
6. DJUVARA N. Scurtă istorie a românilor, București, 2007.
7. TRANDAFIR Cristinel Nicu C., Valori europene în „obiceiul pământului” specific satelor devălmașe românești (sec. XIV-XIX), București, 2015.
8. ПОЧЕКАЕВ Р.Ю., Право Золотой Орды, Казань, АН РТ, 2009. 260 pag.
9. ЕВСТИГНЕЕВ Ю. А., Кыпчаки/Половцы/Куманы и их потомки. К проблеме этнической преемственности Moscova, 2011, 132 pag.
10. БУШАКОВ В. А., Тюркская Этноойконимия Крыма, Moscova, 1991, pag.71.
11. Dicționarul limbii române literare contemporane, în 4 volume apărute între 1955-1957, Editura Republicii Populare Române, București, v. I, pag. 257
12. ШАНСКИЙ Н. М. Этимологические словари русского языка, Moscova, 1989.
13. IORGA N., *Cărți domnești, zapise și răvașe*, partea I, București, 1903, pag. 17.
14. Datele Biroului Național de Statistică, Chișinău 2007-2017.

## COMPLEXITATEA DIFICULTĂȚILOR RELAȚIONALE ȘI POSIBILELE OBSTACOLE ÎN REZOLVAREA CONFLICTELOR EDUCAȚIONALE

Țărnă Ecaterina, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU:316.485:37

### Abstract

The success of a teacher relies on the nature of the relationships one establishes with his students in their interactions, a particularly important stage, since most impediments to both learning for students and professional development for teachers, are due to relational difficulties. As we will describe in this article, effective relationships help to avoid many conflicts in the educational environment. It is true that we must remain involved, which means not avoiding conflict. In addition, it is natural to have certain reactions (positive or negative), but even more important is to take professional responsibility for relational development and the consequences we manifest in resolving the conflict. Certainly, it is possible and important for new teachers to learn to observe and be observed during their relational development.

**Key-words:** faulty relationships, conflict, educational conflicts, relational conflict.

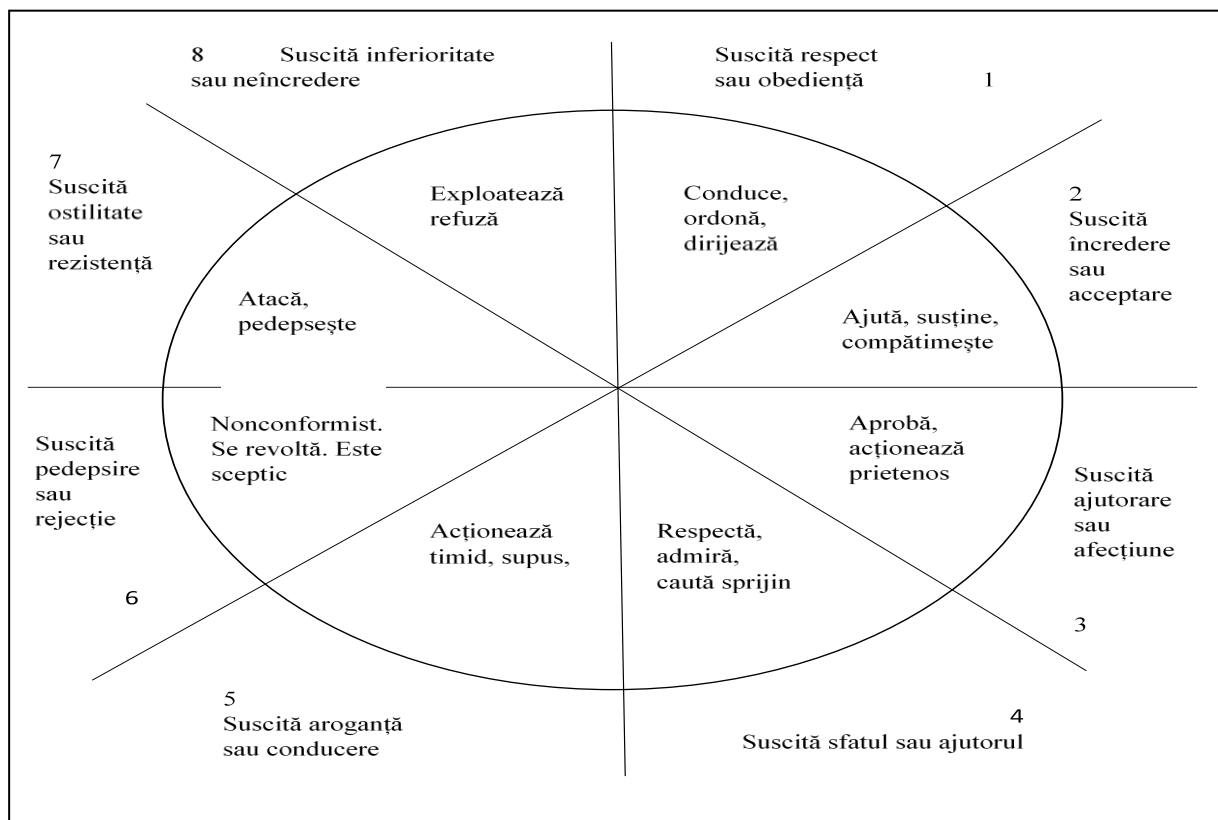
Analiza literaturii de specialitate ne-a indicat faptul că relațiile defectuoase sunt un fenomen prezent în mediul educațional și generează numeroase conflicte. Prin urmare, nu putem să nu menționăm, că majoritatea conflictelor în mediul educațional pot fi observate anume în procesul relaționării, dar mai ales atunci când relația este anevoioasă. În acest context, convingătoare sunt argumentele aduse de Thomas Gordon [4, p. 45]: „În educația lor formală, majoritatea profesorilor învață la modul general despre Freud, Rogers, Adler, Erickson și Skinner. Dar puțini profesori intră în clasă cu o perspectivă practică asupra relației umane eficiente cu elevii”. În această ordine de idei, se justifică crearea programelor de formare pentru studenții pedagogi în scopul depășirii dificultăților de relaționare și a obstacolelor în rezolvarea conflictelor.

Așa cum precizează Mihai Golu [3, p. 136], atunci când vorbim de relații, trebuie să ne imaginăm un cadru obiectiv în care se probează gradul de concordanță (consonanță) sau de discrepanță (disonanță) dintre planul potențial și cel real al personalității, dintre dorință, aspirație și posibilitate, dintre imaginea de sine și cea pe care ceilalți o au despre persoanele în cauză. În plus, un raport interesant se manifestă între cele două aspecte ale comunicării: 1) cu cât o relație este mai spontană și sănătoasă, cu atât *aspectul relațional al comunicării* trece în plan secund; 2) relațiile conflictuale se caracterizează printr-o dezbatere fără sfârșit asupra naturii relației, iar conținutul comunicării sfârșește prin a-și pierde orice importanță. Astfel, cel mai evident indiciu că o relație este în curs de destrămare este chiar *grija cu care interlocutorii urmăresc simptomele relației*. De exemplu, doi colegi între care relațiile nu sunt tocmai pozitive se urmăresc reciproc cu scopul de a „vâna” (tonul iritat, gesturile nerăbdătoare, privirea răutăcioasă) pentru a demonstra că celălalt e de vină în relația respectivă. Una dintre descoperirile cercetătorilor de la Palo Alto e tocmai aceea că atenția exagerată acordată comunicării distruge comunicarea, iar mecanismele înțelegerii reciproce funcționează bine exact atunci când nu le percepem „bolnăvicios”. De exemplu, un profesor își supraveghează excesiv elevii, argumentând că altfel aceștia comit greșeli, în timp ce elevii se plâng că greșesc tocmai pentru că sunt prea insistent supravegheați; un elev se închide în sine din cauza că profesorii îl cicălesc neconținut, însă aceștia susțin că o fac pentru a-l scoate din starea de pasivitate. În sfârșit, toți își vor reproșa modul de comportament, fiind convinși că celălalt e vinovat, deoarece propria conduită este doar un răspuns la comportamentul celuilalt. Astfel, în toate cazurile conflictul apare din faptul că

cea ce unii considerau cauză era pentru alții efect, procesul urmează principiul spiralei, o serie de relaționări pot fi înțelese ca un șir neîntrerupt de schimburi de elemente informaționale. Așadar, în urma analizei ideilor expuse, trebuie să înțelegem că prin identificarea unor interese comune, prin folosirea dialogului și crearea unui climat favorabil de dezvoltare, cadrele didactice pot ghida elevii, fără a folosi puterea coercitivă, pentru ca aceștia să învețe la potențialul maxim.

Potrivit autorului Peter Singer [9, p. 47], relațiile sănătoase ajută la evitarea multor conflicte; avem motive să ne așteptăm ca un comportament de un anumit tip să fie bine primit sau ca altul să provoace antagonism. Însă, aparent, relaționarea nu poate fi structurată în așa fel încât să fie evitate toate conflictele de interese și este deci nevoie de căi prin care dezacordul, furia și resentimentul pot fi exprimate într-o manieră acceptabilă.

Autorul Milcu analizează trei forme ale relațiilor interpersonale, pe care le considerăm frecvent întâlnite în mediul educațional: 1) *cooperarea*; 2) *competiția*; 3) *conflictul* [7, p. 30]. Citându-i pe Leary și Newcomb, Milcu ne propune să analizăm următoarele tipuri de comportamente, care servesc drept fundamente ale atracției și respingerii interpersonale (Figura1).



**Figura 1. Forme de comportament interpersonal (după M. Milcu)**

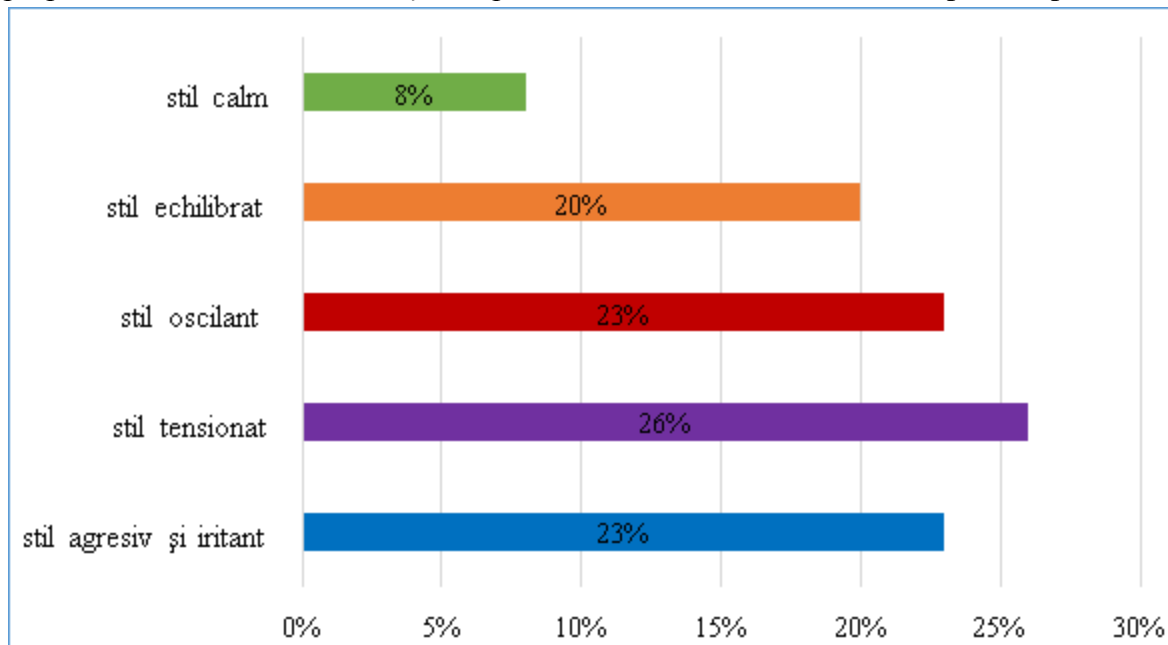
După cum observăm, formele comportamentului interpersonal prezentate în interiorul cercului suscită un anumit comportament, care corespunde formelor de comportament prezentate în exteriorul cercului. De exemplu, profesorul care atacă și pedepsește elevul, provoacă un comportament de rezistență sau ostilitate din partea elevului. În această ordine de idei, este cazul să reținem îndemnul autoarei Tatiana Callo [2, p. 15], explicându-ne că *poate educa doar acela care are suflet de îndrumător, deoarece va ști cum să descopere sufletul persoanelor, să amplifice și să dezvolte valorile rămase tăcute, tăcute până atunci*. Cu siguranță, un cadru

didactic eficient, pe lângă cunoașterea conținutului disciplinei pe care o predă, a tehnicilor de lucru specifice profesiei, mai are nevoie de cunoașterea metodelor de rezolvare a conflictelor și de o cultură a relaționării axată pe atitudini nonconflictuale, care să-i ofere posibilități de intervenții educative adecvate în situațiile conflictuale.

Potrivit autoarei Karen Horney [4, p. 40]: „Nu este accidental faptul că un conflict care începe cu relația noastră cu semenii, cu timpul afectează întreaga personalitate. Relațiile umane sunt atât de cruciale, încât ele trebuie să ducă la modelarea trăsăturilor pe care le dezvoltăm, a țărilor pe care ni le fixăm, a valorilor în care credem. Toate acestea, pe de altă parte, influențează relațiile noastre cu ceilalți și sunt astfel inextricabil întreșute”. După cum putem deduce, relațiile profesor – elev au o importanță deosebită în rezolvarea conflictelor școlare, influențând structurarea concepției despre celălalt, despre lume, iar pentru cei fără experiență par a fi complicate.

În opinia autorului Thomas Gordon [4, p. 44], *relația dintre un profesor și un elev este bună atunci când implică*: 1) deschidere sau transparență, astfel fiecare va fi dispus să riște să fie onest cu celălalt; 2) grijă față de celălalt; 3) interdependență, ca opus al dependenței față de celălalt; 4) diferențiere, pentru a-i permite celui alt să fie unic, creativ și individual; 5) satisfacție mutuală, astfel încât nevoile unuia să nu fie împlinite în pofida celui alt. În această accepție, autorul menționează că: *deși oamenii nu ating niciodată perfecțiunea în ceea ce fac, orice profesor poate să-și îmbunătățească relația cu elevii devenind mai deschis, mai preocupat, mai interdependent, mai bine diferențiat și mai satisfăcător*. Prin aceste îmbunătățiri, instituția socială numită „școală”, cu toate caracteristicile ei limitatoare, poate fi transformată într-o organizație umană și vitală în cadrul căreia poate avea loc procesul de „educație” [11, p. 45]. După cum observăm, modul nostru de percepere a relației ne determină comportamentul. De asemenea, relațiile noastre sunt încărcate de *sentimente* (plăcute sau neplăcute, teamă, furie, bucurie, tristețe etc.), *gânduri* (analize, reflecții, opinii exprimate sau ascunse) și *acțiuni* (decizii exprimate sau nu, alegere între două sau mai multe soluții etc). În această ordine de idei, o relaționare reușită va lua în calcul toate trei dimensiuni. Astfel, vom găsi un echilibru relațional care va fi indus în mod direct de echilibrul interior din ceea ce simțim, gândim și ceea ce decidem. De asemenea, trebuie să remarcăm că nu mai puțin frecvente sunt *conflictele din cauza divergențelor*. Comentarii interesante și subtile cu privire la această concepție îi aparțin autorului George Kohlrieser, specificând următoarele divergențe [6, p. 184]: 1) divergențe la nivelul obiectivelor; 2) divergențe la nivelul intereselor; 3) divergențe la nivelul valorilor; 4) divergențe la nivelul percepției asupra problemei; 5) divergențe de stil comunicativ; 6) divergențe de putere ori statut sau rivalitate. În continuare, autorul enumeră un șir de obstacole: 1) nesiguranța; 2) rezistența la schimbare; 3) neclaritatea în privința rolurilor; 4) căutarea identității de sine; nevoile personale; 5) comunicarea neadecvată sau lipsa de comunicare [ibidem, p. 185]. După cum deducem din cele expuse, înainte de a încerca să schimbăm comportamentul relațional, trebuie să revizuiem atât comportamentul comunicațional propriu, cât și potențialul necesar actului comunicativ în rezolvarea conflictului. Din aceste perspective, este posibil și util pentru *cadrele didactice debutante să învețe să observe și să se observe în timpul relaționării*. De exemplu, *nevoile și interesele elevului*, sunt considerate surse ale conflictelor, deoarece acestea nu numai că stimulează, dar și orientează elevul spre anumite moduri de satisfacere adecvată a dorințelor. De asemenea, *conflictul de valori*, care sunt printre cele mai greu de rezolvat. Evident, valorile sunt credințele noastre despre ceea ce este important, ceea ce deosebește binele de rău și ce

principii trebuie să ne guverneze viața. De aceeași părere este și A. Baban [1, p. 71], care susține că este imposibil de a înțelege personalitatea elevului în afara anturajului ei social și crearea unui mediu de învățare în care relațiile de conflict pot fi explorate și înțelese mai bine, în vederea anticipării și/sau rezolvării lor. În acest sens, deseori avem impresia că știm să relaționăm cu ceilalți, de foarte multe ori aceasta e doar o impresie subiectivă și nu e bazată pe deprinderi reale de comunicare. Cercetările efectuate în anii de studii 2017-2019, pe un lot experimental de 128 de studenți din anul I, UPSC, ne-au permis să identificăm *cele mai frecvente stiluri de comunicare* adoptate de studenții pedagogi în timpul relaționării. În acest scop, studenților li s-a propus chestionarul „Comunicați fără probleme?”, elaborat de N. Radu [apud 10, p. 69].



**Figura 2. Distribuția valorilor privind stilul de comunicare**

După cum observăm, rezultatele cercetării au demonstrat că: 23% de studenți manifestă un *stil de comunicare agresiv și iritant*; 26% de studenți au un *stil tensionat*, cu greu își păstrează calmul și echilibrul în timpul relaționării; 23% de studenți posedă un *stil oscilant de comunicare*, deoarece nu au dezvoltat suficient abilitățile de comunicare; 20% de studenți posedă un *stil echilibrat*; 8% dintre studenții chestionați posedă un *stil calm* și își pot impune opiniile fără dificultăți. Așadar, unii „caută” surse ale conflictelor acolo unde acestea nu sunt. În acest context, să ne amintim de popularul nostru proverb „a căuta nod în papură”. În plus, conflictul poate exista numai în imaginația interlocutorului, caz în care vorbim de conflict imaginat, dar foarte repede acesta poate deveni conflict real, prin diverse tendințe, orientări, de exemplu, dacă ești convins de ceva, te aștepti să se întâmple, pozitiv sau negativ, acesta se va întâmpla. De exemplu, deseori ura, ostilitatea, supărarea față de cineva este provocată de *conflictele imaginate sau presupuse*.

Cu siguranță, într-o relaționare eficientă atât elevii, cât și cadrele didactice caută să evite *critica distructivă*, care creează disconfort și anxietate. Fără a ne propune o prezentare amănunțită, trebuie să subliniem faptul că numeroase obstacole în rezolvarea conflictelor apar din momentul ce profesorii sunt axați pe critică, evaluare negativă, disciplinarea impusă. În acest sens, autorul Paul Popescu Neveanu menționează că *disciplina* se manifestă nu numai prin executarea conformă unor ordine și normative, dar și prin organizarea autonomă a conduitei

autocontrolate după criterii de ordine și consecvență în îndeplinirea deciziilor [8, p. 203]. În această ordine de idei, o explicație interesantă, pe care o vom considera ca sugestie pentru *depășirea dificultăților de relaționare*, este formulată de Thomas Gordon [4, p. 57]: „Multe școli au măsuri duble atunci când vine vorba despre reguli și despre așteptări privind comportamentele acceptabile: un set pentru adulți, altul pentru tineri. Iar dacă dubla măsură oferă profesorilor libertăți, privilegii și drepturi care le sunt refuzate elevilor, școala provoacă o gravă problemă de etică”. Bineînțeles, „dubla măsură” este un obstacol atât în stabilirea relațiilor eficiente, cât și rezolvarea conflictelor. În plus, se produce o confuzie, iar elevii pot fi nedumeriți în manifestările comportamentale. În special, disciplina implică o organizare superioară a tuturor proceselor psihice cum ar fi percepția, gândirea, atenția, voința, afectivitatea. O măsură a disciplinei este stăpânirea de sine și raționalitatea, între disciplină și inițiativa creatoare nu este o incompatibilitate atâta timp cât disciplina se constituie, la nivel valoric și trece în autodisciplină, subliniază P. Popescu Neveanu [8, p. 204].

Potrivit autorului Thomas Gordon [4, p. 61], unul dintre obstacolele din calea unei relații pozitive este neînțelegerea conceptului de „atribuire a problemei”. Este absolut imperativ ca profesorul să poată distinge între acele probleme personale pe care le au elevii și care le cauzează lor o problemă, dar nu și profesorului, și cele care au un efect tangibil și concret asupra dascălului, deoarece contravin nevoilor sale. Evident, mulți profesori nu știu cu adevărat când elevii/studentii lor au probleme. Deseori, impresiile despre un anumit profesor, elev/student sunt interpretate după observații ocazionale, conducându-ne la diverse concluzii eronate despre personalitatea acestuia, generând numeroase conflicte. În cazul în care individul nu este capabil să depășească dificultățile relaționale, să soluționeze eficient conflictele apărute, acesta își va dezvolta calități care pot conduce la tulburări de personalitate. Deși numeroși cercetători explică diferit ceea ce trebuie să înțelegem prin cauze ale apariției dificultăților de relaționare, este important să le identificăm pe cele care vor genera *conflictele distructive*: 1) lipsa simpatiilor reciproce dintre persoane; 2) manifestarea atitudinii negative față de celălalt; 3) stima de sine scăzută; 4) nemulțumirea de propria persoană; 5) comportament inacceptabil; 6) lipsa respectului reciproc; 7) trăsăturile negative de caracter; 8) interesele și nevoile incompatibile; 9) atitudinea negativă față de celălalt; 10) perceperea celui alt ca adversar (dușman) sau concurent într-o anumită activitate; 11) gândirea negativă; 12) lipsa valorilor morale etc. Cu certitudine, relaționarea eficientă presupune organizarea interacțiunilor, adică acțiunilor comune, care permite partenerilor să depășească obstacolele apărute în rezolvarea conflictelor. În această ordine de idei, majoritatea autorilor de specialitate consideră că stabilirea relațiilor presupune deprinderi de comunicare care includ în sine capacitatea de a începe o discuție, de a dialoga, de a asculta interlocutorul, de a demonstra interes, de a colabora, de a susține un discurs, de a-și controla sentimentul de frică, de furie și de a rezolva conflictele apărute. În contextul ultimelor tendințe, autorul Th. Gordon afirmă că mesajele de neacceptare pe care le poate transmite un profesor pot fi clasificate în douăsprezece categorii, fiind considerate blocaje ale comunicării și obstacole în a-i ajuta pe elevi să-și rezolve problemele care le perturbă procesul de învățare sau să soluționeze conflictele educaționale.

**Tabelul 1. Douăsprezece blocaje ale comunicării (după Th. Gordon [4, p. 69])**

<b>Blocaje ale comunicării</b>	<b>Mesaje neacceptabile</b>
1. A comanda, a ordona, a direcționa	„Nu te mai plânge și termină-ți tema”.
2. A avertiza, a amenința	„Mai bine te-ai pune pe treabă, dacă vrei să iei o notă bună la materia asta”.
3. A ține morală, a predica, a spune „trebuie”	„Știi că este de datoria ta să înveți când vii la școală. Trebuie să-ți lași problemele personale acasă, unde le este locul”.
4. A da sfaturi, a oferi soluții sau sugestii	„Ceea ce trebuie să faci este să îți organizezi timpul mai bine. Atunci vei putea să-ți termini toată treabă”.
5. A preda, a ține prelegeri, a folosi logica, a da exemple	„Să privim lucrurile realist. Ține minte că mai ai doar treizeci și patru de zile de școală pentru a termina proiectul”.
6. A judeca, a critica, a dezaproba, a învinui	„Pur și simplu, ești leneș sau ești doar un delăsător”.
7. A porecli, a stereotipiza, a ridiculiza	„Te porți ca unul din clasa a patra, nu ca cineva care trebuie să intre la liceu”.
8. A interpreta, a analiza, a diagnostica	„Pur și simplu, încerci să scapi de proiect”.
9. A lăuda, a fi de acord, a face evaluări pozitive	„Dar ești un tânăr capabil. Sunt sigur că o să rezolvi tu cumva asta”.
10. A asigura, a simpatiza, a consola, a susține	„Nu ești singurul care s-a simțit așa. Și eu aveam aceeași impresie despre proiectele mai grele. Și în plus, nu o să ți se mai pară atât de greu după ce începi”.
11. A întreba, a investiga, a interoga, a chestiona	„Crezi că proiectul a fost prea greu?” „De ce ai așteptat atât de mult până să ceri ajutorul?”
12. A te retrage, a muta atenția, a fi sarcastic, a face pe plac, a distra	„Hai să vorbim despre ceva mai plăcut”. „Nu este momentul acum”.

În lucrarea „Psihologia relațiilor interpersonale: competiție și conflict” [7, p. 24], autorul Marius Milcu susține că, în mod paradoxal, diferențele individuale, care îi fac pe fiecare dintre noi unic, irepetabil și atractiv/interesant în plan social, conțin germenele unor potențiale conflicte.

Nu mai puțin frecvente sunt conflictele din cauza „mesajelor de dominare”, care, potrivit lui Th. Gordon, îi deranjează pe elevi, deoarece conțin evaluări negative, critici distructive, ridiculizări și judecăți, toate umilitoare. Autorul ne atenționează că astfel de mesaje pot fi: 1) indiferente pentru unii elevi (nu apare nicio schimbare comportamentală pozitivă, iar elevul își face anumite concluzii nu în folosul relației cu acest profesor); 2) pot fi interiorizate de elev ca o dovadă în plus a lipsei lor de valoare, evident și a blocării relației. Autorul Th. Gordon clasifică aceste „mesaje de dominare” în șase categorii, prezentând pentru fiecare exemple [4, p. 160]:

1. Judecăți, critice, dezacorduri, învinovățiri – „Mereu tu ești capul răutăților”; „Ești o pacoste” etc.



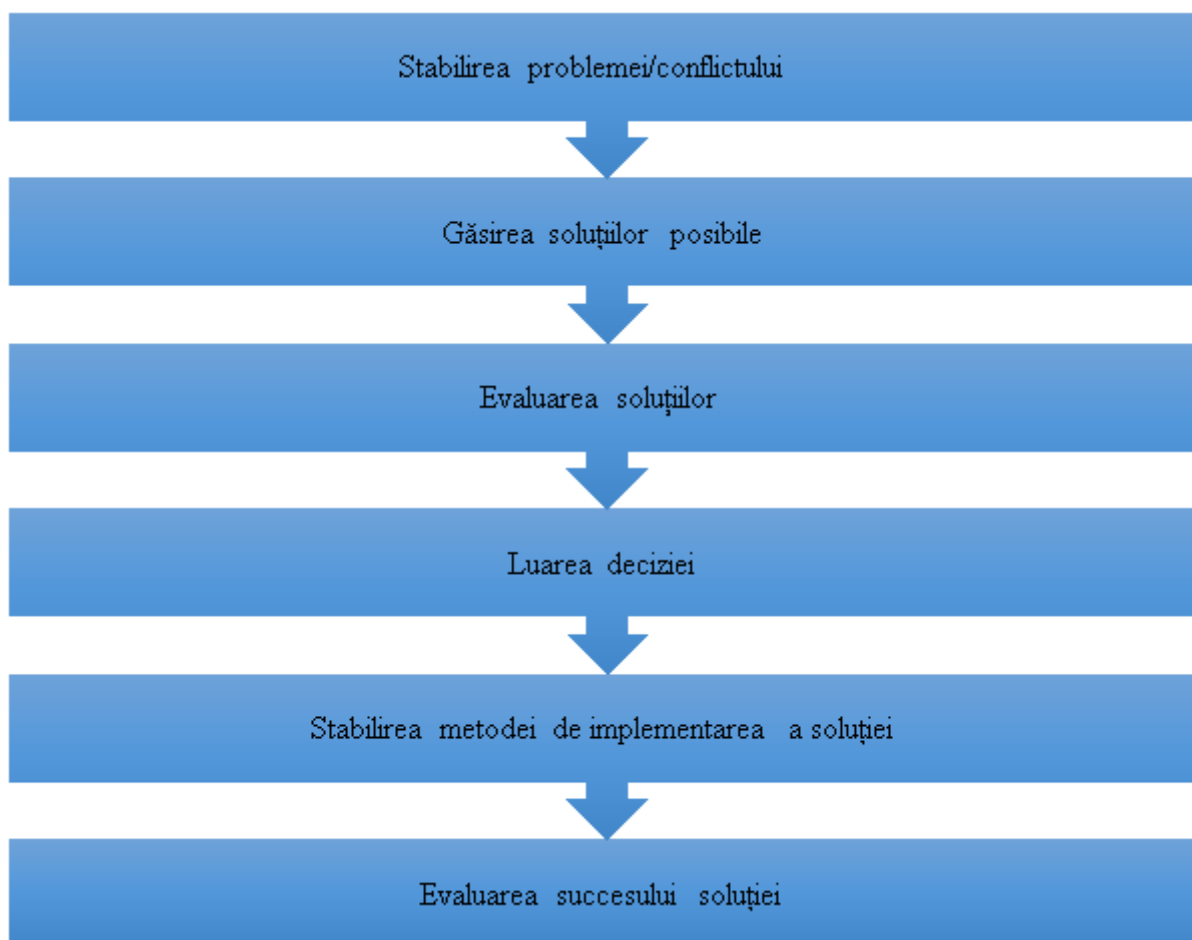
2. Interpretări, analize, diagnostice – „Ai probleme cu raportarea la autoritate”, „Faci asta ca să fii în centrul atenției” etc.
3. Folosirea de injurii, ridiculizări, stereotipizări – „Vă comportați ca niște animale sălbatice”, „Sunteți o adunătură de golani” etc.
4. Laude, încuviințări, evaluări pozitive – „Ești brânză bună în burduf de câine”, „Vezi, dacă muncești, ai rezultate extrem de bune”.
5. Confirmări, consolări, mesaje de îmbărbătare – „E greu să stai liniștit pe o asemenea căldură, nu-i așa?!”, „Îmi dau seama că meciul este în seara aceasta, însă trebuie să stați la școală până la ora trei”.
6. Întrebări, sondări, interogații, chestionări – „De ce nu ești în banca ta?”, „Cum vrei să iei o notă bună, dacă vorbești atât de mult în clasă?!”

Cu siguranță, atunci când ne referim la cauzele, sursele și formele generatoare ale conflictelor educaționale, este necesar să avem în vedere multitudinea aspectelor care stau la baza acestora. În acest sens, considerăm că se impune înțelegerea abordărilor principale care stau la baza dificultăților relaționale și constituie obstacole în rezolvarea conflictelor educaționale. Efectuând o analiză a diverselor accepțiuni despre conflictele educaționale, desprindem ideea că deseori conflictul în mediul educațional este provocat de tendința profesorului de a-l percepe greșit pe elev / student și de a presupune că purtarea acestuia este cauzată mai degrabă de factorii legați de personalitate, incultură, relaționare și nu de situația sau contextul respectiv. Este cert, un conflict nutrit în interiorul nostru este transferat la nivel relațional, dar mai ales atunci când înlocuim obiectul conflictului și alegem ca „țap ispășitor” pe cineva din apropiere. Urmărind această direcție, este important să reținem că autorul Mielu Zlate distinge conflictul dintre așteptările și obișnuințele emoționale, pe de o parte, și caracterul inedit al situațiilor cu care ne confruntăm, pe de altă parte, care produce șocul emoțional [12, p. 180]. Așadar, numeroase obstacole în rezolvarea conflictelor pot apărea din nerespectarea dimensiunilor relaționale și situaționale.

Literatura de specialitate propune diverse metode, strategii și tehnici de rezolvare a conflictelor educaționale. De exemplu, *analizarea sau întocmirea hărții conflictului*, care ne permite segmentarea conflictului în componente, specificând denumirea lor. Acest demers este important în procesul înțelegerii dinamicii conflictului și în alegerea metodelor de control. Deși numeroși cercetători explică diferit ceea ce se înțelege prin *întocmirea hărții conflictului*, este important să identificăm scopurile comune și individuale în acest proces. De asemenea, un exemplu des citat în literatura de specialitate este *Modelul celor 5P al lui Tillet* (1991). Acest model identifică cinci elemente sau dimensiuni ale unui conflict: 1) problema, 2) participanții, 3) trecutul, 4) presiunile, 5) proiecțiile, iar pentru fiecare dimensiune, modelul presupune să distingem indicatorii între *manifest* și *nemanifest*, (vizibil sau cunoscut și invizibil sau necunoscut). Această abordare face ca *Modelul celor 5P al lui Tillet* să fie înțeles ușor și, totodată, să fie și un instrument analitic, care creează o perspectivă clară în rezolvarea conflictelor educaționale [11, p. 216].

Majoritatea cercetătorilor analizează pe larg *medierea, negocierea* ca metode de rezolvare a conflictelor, metode eficiente, însă, în cele ce urmează, vom examina sugestiile oferite de Thomas Gordon în cartea „Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii”. Citându-l pe John Dewey, Thomas Gordon [4, p. 259] precizează că o metodă

excelentă este o aplicație singulară a procesului de rezolvare a conflictelor în șase etape, așa cum a fost propus de celebrul educator Dewey.



**Figura 3. Etapele procesului de rezolvare a conflictelor (adaptată după J. Dewey)**

Generalizând ceea ce este în comun pentru posibilitățile de rezolvare a conflictelor educaționale, putem afirma că în rezolvarea conflictului nu trebuie să avem învinși și învingători. În special, studenții pedagogi trebuie să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a conflictelor și să devină conștienți că toate conflictele pot fi rezolvate. La fel de important este să distingă avantajele și dezavantajele metodelor, strategiilor și tehnicilor utilizate în rezolvarea conflictelor educaționale. Atât cadrele didactice, cât și elevii nu trebuie să devină „prizonierii conflictului”, iar autoritarismul și coerciția nu-și pot avea locul în mediul educațional, lăsând locul respectului reciproc în procesul relaționării.

**În concluzie**, nu ne-am propus să trecem în acest articol toate clasificările importante ale relaționării, deoarece ar trebui să prezentăm, cel puțin în linii generale, nenumărate tipologii consemnate în literatura de specialitate, or, scopul nostru este să înțelegem că rezolvarea conflictelor în mediul educațional presupune înțelegere și acceptare reciprocă. În plus, multiaspectualitatea problemelor enumerate reflectă complexitatea dificultăților relaționale și posibilele obstacole în rezolvarea conflictelor. Bineînțeles, de cele mai multe ori acestea sunt generate de incapacitatea interlocutorului de relaționare și argumentare a propriei poziții. Deseori, relațiile conflictuale în mediul educațional apar din dorința de insistență nejustificată și din a se opune cu vehemență în fața interlocutorului. În mediul educațional, conflictele pot fi generate de

eșecuri, dezamăgiri, pierderi, presiuni din partea altor persoane sau a circumstanțelor etc. Modul în care relaționează elevii / studenții este influențat de ceea ce gândesc și simt ei, însă deseori acest aspect este diferit de ceea ce gândesc profesorii sau părinții, în acest caz vorbim de conflictul relațional. Cu certitudine, la îndemâna fiecărui profesor sunt diverse posibilități pentru depășirea dificultăților relaționale și înlăturarea numeroaselor obstacole în rezolvarea conflictelor.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BABAN, A. *Consiliere educațională*. Cluj: Editura ASCR, 2001.
2. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014.
3. GOLU M. Conflicte și negocieri în organizații. Disponibil: <https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/pdf>.
4. GORDON, Th. *Profesorul eficient: programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*. București: Editura Trei, 2011.
5. HORNEY, K. *Conflictetele noastre interioare*. București: Editura IRI. 1998.
6. KOHLRIESER, G. *Soluționarea conflictelor și creșterea performanței: metode bazate pe negocierea de ostatici*. Iași: Polirom, 2007.
7. MILCU, M. *Psihologia relațiilor interpersonale: competiție și conflict*. Iași: Polirom, 2005.
8. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978.
9. SINGER, P. *Tratat de etică*. Iași: Polirom, 2006.
10. ȚĂRNĂ, E. *Bazele comunicării. Curs universitar*. Ed. a II-a Chișinău: Prut Internațional, 2017.
11. ȚĂRNĂ, E. *Conflictologia. Note de curs*. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019.
12. ZLATE, M. (coordonator). *Psihologia vieții cotidiene*. Iași: Polirom, 1997.

#### ВИРТУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС (ВОР) В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАЕКТОРИИ

*Миннасян Светлана Михайловна, к. пед. наук, профессор РАЕ, доцент кафедры педагогики АГПУ им. Хачатура Абовяна, Ереван, Армения*  
*Гершанова Анна Феликсовна, к. филол. наук, доцент кафедры русского языка и издательского дела Российского нового университета, Москва, Россия*

**CZU: 378.147:004**

#### Abstract

Această lucrare accentuează ideea că educația online trebuie să se bazeze (VER) pe rezultatul studiilor psihologice și pedagogice. Poate asigura continuitatea abordărilor metodice tradiționale și inovatoare ale educației și poate promova influența procesului educațional asupra formării și dezvoltării personalității limbajului. Metodologia acestei probleme este discutată cu luarea în considerare a abordării educaționale bazate pe competențe. De asemenea, arată necesitatea implicării unor exerciții complexe, care dezvoltă abilitățile logice și retorice ale elevilor în metodele de învățare la distanță. Posibilitățile didactice pentru dezvoltarea personalității limbajului sunt ilustrate prin exemplul resursei educaționale VER concepute pentru cursul Cultura vorbirii pentru dimensiuni pedagogice, tehnologiei informației și studierii textului.

**Key-words:** virtual, resursă, traiectorie, pedagogic, metodologie, limbaj, competențe.

Виртуальный образовательный ресурс (ВОР) рассматривается как дидактическая потенциальная возможность для усовершенствования педагогической траектории, а именно: для расширения спектра функций и аспектов культуры речи педагога. Виртуальное образование и его ресурсы должно в полной мере ориентироваться на результаты психолого-педагогических исследований, чтобы, во-первых, обеспечить преемственность традиционных и инновационных методических подходов к обучению,

во-вторых, не утратить влияние образовательного процесса в целом на становление и развитие личности.

В методическом плане это проблема становится очевидной в условиях реализации компетентного подхода в высшем образовании, когда важность обретает не ориентированность не на нахождение и воспроизведение информации, а способность к ее использованию, а именно: анализу, интерпретации, осмысления целевых установок и задач профессиональной коммуникации. Следовательно, педагогическая траектория рассматривается в виртуальном образовательном ресурсе как самовоспитательная часть личности, её коммуникативно подготовленная речь, умение использовать виртуальные образовательные технологии.

На сегодняшний день при использовании виртуальных ресурсов в большей степени реализуются две функции – организационная и контролирующая. Организационная функция отводится на самостоятельную когнитивную деятельность учащихся, организацию образовательной поддержки учебной деятельности для каждого учащегося в отдельности и его индивидуальный контакт с преподавателем, т.е. осуществление организационно-методической функции и коммуникации. Контролирующая функция связана с управлением образовательного процесса конкретного учащегося и процедурой оценивания качества самостоятельного усвоения программного материала в виртуальном пространстве.

В плане реализации педагогической траектории необходимо рассмотреть ортологический, информационно-технологический, дискурсивный аспекты.

Ортологический аспект подразумевает максимальную реализацию нормативного подхода в изучении языковых ресурсов: студенты должны знать нормы литературного языка, уметь различать и разграничивать факты литературного языка и проявления нелитературных форм национального языка. Именно процесс становления профессиональной грамотной речи на первый план выдвигает ортологический аспект: студенту необходимо получить грамотное теоритическое представление о требованиях профессиональной речи ([2], осознать нормированность, под которой важно понимать обязательное следование языковым нормам – правилам, регламентирующим использование языковых единиц (слово, словосочетание и др.), как важнейший признак литературного языка в целом и образовательной профессиональной речи в частности. Усиление значимости ортологического аспекта заключается в культурно-речевом развитии студентов. Как известно, что многие из них находятся под сильным влиянием фамильярно-разговорного типа культуры [1], для которого характерно «непонимание необходимости соблюдения литературных норм, переходящее иногда в конфликтные формы речевого поведения» [3: 18]

Преодолеть негативные социокультурные реалии позволяют виртуальные образовательные технологии, ориентированные на формирование у будущих специалистов представления о литературном языке как нормативной подсистеме и практическое овладение ими языковыми нормами разных уровней (орфоэпических, акцентологических, морфологических, синтаксических, лексических).

Виртуальный образовательный ресурс (ВОР) по дисциплине, например, «Культура речи педагога» позволяет методически грамотно организовать образовательную среду, при условии, если учитывается комплекс педагогических траекторий: а) педагогический

материал должен быть представлен в виде серии видео лекций, назначение которых не только в передаче научной информации и разъяснении сложных случаев речевого пользования, но и формировании языкового вкуса, развитии языкового чутья; б) необходимо создать удобное информационно-справочное пространство, предлагающую интенсивную самостоятельную работу студента как с глоссариями, подготовленными к каждой теме (модулю), так и с академическими источниками; в) практическая работа в тестовой части должна быть ориентирована на три уровня освоения норм литературного языка (знание, умение, владение) и учитывать дифференциальный подход в обучении.

Информационно-технологический аспект учитывает возможности применения разработанного материала для ИТ по дисциплине, представленного в виде мультимедийных продуктов – презентаций, видеороликов и др. В последние время мультимедийная презентация становится более распространённым учебным жанром, который вытесняет традиционные рефераты, нацеленным на эффективную самостоятельную работу студента с информацией. Особенности жанра презентации определяет то, что ее содержание во многом зависит от правильного отбора информации, изучения самого материала и логического построения. Однако для создания качественного продукта требуются творческие, оригинальные разработки по отбору учебной информации и владение компьютерными технологиями.

Для правильной организации самостоятельной работы студентов необходимо предложить такие программные темы, которые требуют поиска научных источников, дополняющих содержание изучаемой дисциплины. Например, при изучении курса «Культура речи педагога» можно выделить следующие тематические группы, а именно:

1. Темы, связанные с нормами литературного языка и функциональными стилями речи: словари и справочники по культуре речи в профессиональной деятельности педагога; норы устной речи в практике педагогической деятельности; клише и штампы в педагогической речи; нормы литературного языка и деловой речи.

2. Темы, связанные со стилистическими особенностями педагогической речи: Особенности стиля речи; Логические основы педагогической речи; Этические основы педагогической речи.

3. Темы, связанные с деятельностью известных педагогов, оказавших и оказывающих влияние на становление педагогической теории и практики, изучение жизни и их деятельности. Данные источники отличаются стилистическими особенностями, формируют ценностные установки, значимые для национальной культурной традиции.

В виртуально образовательный ресурс необходимо включать комплекс сценариев по представлению презентаций, которые могут быть формой отчетности и сопровождать публичное выступление. Если презентация готовится как форма отчета по результатам самостоятельного изучения, то к содержанию слайдов могут предъявляться требования, аналогичные написанию конспектов разных типов (монографических, обзорных, интегральных, текстовых, схематических). Если презентация готовится как мультимедийное сопровождение выступления перед аудиторией, то процесс выполнения задания меняется. Во-первых, подбор материала должен быть оригинальным и интересным, так как информацию должны воспринимать по двум каналам: аудиальному и визуальному. Во-вторых, в результате работы должен быть подготовлен и наглядный ряд

(продукт в формате Microsoft PowerPoint) и текст сообщения (продукт в формате Microsoft Word), которые в совокупности составляют основу для выступления.

Периодическое наблюдения за качеством подготовки выступления перед аудиторией с использованием мультимедийной презентации студентами-педагогами позволяет выявить типичные ошибки, обусловленные непониманием особенностей жанра и основных требований к презентациям. Распространенной ошибкой учебных презентаций является практически полное совпадение материалов, представленных в слайдах и тексте сообщения. Между тем, в процессе подготовительной работы необходимо добиться того, чтобы информация находилась в отношениях взаимозависимости [4].

Технические требования к оформлению презентации являются достаточно известными, но они нарушаются большинством студентов при выполнении задания. Это свидетельствует о том, что студенты не имеют достаточного практического опыта для подготовки грамотной презентации и не владеют в достаточной степени учебными ИКТ-технологиями. Приведем наиболее частые ошибки, которые повторяют многие студенты: а) некорректное дублирование визуального ряда и текстового сообщения; б) однотипность использование слайдов (только текстовые); в) несоблюдение технических требований к работе (неправильно выбранный фон, шрифт, изображение графических объектов и др.) Эти ошибки обусловлены влиянием негативной школьной практики, когда обучающиеся используют готовые презентации, выложенные в интернете, как иллюстративный материал, а также фрагментарность в работе с научными источниками, непонимание необходимости их глубокого изучения, отсутствие представления о функции цитирования в научном тексте. Другие ошибки могут объясняться в целом низкой культурой мышления обучающихся и несформированностью навыков создания текста.

При создании виртуально образовательного ресурса (ВОР) важно учитывать помимо программного материала также проведение дополнительных работ. Продуктами в этом плане являются различные дидактические упражнения, направленные на анализ, синтез, сравнение и оценивание презентаций, задания к которым могут быть, например, следующими: *проанализируйте содержательные особенности презентации по теме, предложите план ее обработки; сравните содержание двух презентаций к одной теме; укажите принципиальные отличия; оцените качество технического оформления презентации, разработайте соответствующие рекомендации для доработки слайдов; рекомендовать приемы, которые обеспечивают высокую информативность подготовленных слайдов* и др. Такие упражнения могут лежать в основе кейсов, моделей, которые нужно регулярно предлагать в системе виртуального обучения.

Уместно и желательно предлагать упражнения на выработку грамотного оформления текста, его редактирование. Например, к мультимедийной презентации предлагается устранить ошибку в тексте, выбрать правильный вариант или заменить данное слово синонимом или антонимом, заменить конструкцию предложения. Или, обнаружить и устранить ошибку на слайдах и указать ее характер – *грамматическая, речевая, синтаксическая, лексическая, стилистическая*. Такой тип упражнений активизирует ортологический аспект изучения дисциплины, а кроме того позволяет студенту ориентироваться в причинах, порождающих ошибки, и анализировать собственную речь с целью повышения ее уровня культуры речи. Таким образом, задания

подобного типа позволяют реализовать не только когнитивную и аккумулятивную, но регулятивную функцию языка и речи.

При разработке виртуально образовательного ресурса (ВОР) по конкретной дисциплине учитывается дискурсивная педагогическая траектория, которая предполагает создание учебного текста с учетом особенностей педагогической сферы деятельности. Как известно, дискурсивная компетенция имеет прагматическую специфику, что способствует созданию педагогической траектории и формированию дискурса в определенной ситуации. В связи с этим подготовка текста рассматривается как учебное задание комплексного характера в виртуальном образовательном ресурсе. Основой разработки служит оценка проблемной ситуации, где составляющей является противоречия и пути ее решения оптимальными способами. Для повышения эффективности поставленной аргументации возможно привлекать различные педагогические траектории, отобранные с учетом ценностных установок, которые должны быть соотнесены с интенциональными установками, маркирующими педагогический дискурс [5]. В этой связи наиболее эффективным будет разработка кейсов, выполнение которых позволит сформировать студенту собственную стратегию и тактику речевого поведения, отбирая для этого необходимые языковые средства, проанализировать речевые стандарты педагогического дискурса (типичные фразы) и осознать их императивную функцию, а также оценить их эффективность в организации познавательной деятельности обучающихся; проанализировать контактоустанавливающие средства, используемые педагогом на уроке с учетом новых тенденций в современной коммуникативной среде.

Общие требования к построению аргументации хорошо известны в педагогической деятельности. Однако мы постоянно на практике сталкиваемся с тем, что большинство студентов-первокурсников не могут четко определить термины тезис, аргументы и приводить соответствующие факты или доказательства с помощью текстов. Для правильного понимания сущности аргументации и требований к аргументированному дискурсу студентам при изучении педагогической дисциплины необходимо предлагать теоретический материал из современной педагогической речи. ВОР должен включать всевозможные разработанные дидактические видеоматериалы, которые будут использоваться для анализа и оценивания в плане формирования профессиональной компетенции. Уместно для развития профессиональных умений предлагать систему тренировочных текстовых заданий, которые позволяют преодолевать типичные затруднения учащихся, наблюдаемых при самостоятельной подготовке текстов аргументированного типа.

Разработка текстовых заданий и их внедрение в образовательный процесс является принципиальным для ВОР, поскольку такие задания оказывают влияние на подготовку и развитие профессиональной педагогической деятельности. Ценно при разработке учебных материалов для ВОР тщательно отбирать дидактический материал, позволяющий учитывать индивидуальные способности учащихся в выстраивании дискурсивной (текстовой) деятельности и возможности автоматизированной обработки результатов самостоятельного изучения программного материала.

Таким образом, рассматривая виртуальный образовательный ресурс в педагогической траектории, мы выделили его основные положения для формирования педагогической профессиональной деятельности, учитывая языковую и ИТ грамотность.

В педагогической траектории были вовлечены три аспекта (ортологический, информационно-технологический, дискурсивный) в соответствии с принципами компетентностного подхода в виртуальном образовании. Перечисленные траектории так или иначе влияют на формирование педагогической деятельности студентов. На каждом этапе формирования необходимо организовать соответствующие подходы и рассматривать необходимые виртуально-образовательные ресурсы, которые связывают процесс познания себя и мира и обеспечивают конкретные педагогические механизмы развития интеллектуальной личности. Э.Ф. Зеер отмечает, что «индивидуальная траектория профессионального становления личности характеризуется изменением направления вектора развития, обусловленное нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием моментов неустойчивости» [6: 83].

Параллельно, в соответствии с принципами компетентностного подхода в образовании, анализируются контролирующие функции и педагогические аспекты (ортологический, информационно-технологический, дискурсивный) необходимые для создания модели культурных и подготовленных студентов. Положительный прогноз при разработке ВОР в процессе работы в виртуальном пространстве возможен только в том случае, если учитываются не только вышеназванные функции и педагогические траектории, но и активизируются интерактивные и коммуникативные функции, имеющие принципиальное значение в образовании.

Преодоление влияния негативных социокультурных реалий на будущих педагогов в виртуальном пространстве осуществляется в процессе создания грамотной образовательной среды, необходимым компонентом которой выступает ВОР, формируемый с учётом разных аспектов: 1) ортологического; 2) информационно-технологического; 3) дискурсивного (текстологического).

Следует также отметить, что для эффективной работы в виртуальном образовательном пространстве необходимо наличие качественного информационно-технического ресурса, для которого также требуется творческий (креативный), оригинальный подход, свободное владение компьютерными технологиями и критическое мышление. При современном обилии информационных технологий и электронных образовательных платформ начинающему педагогу достаточно трудно сделать правильный выбор в пользу целесообразного ИТ средства, сопровождающего образовательный процесс. В связи с этим необходимо выработать критерии оценки ИТ-средств ВОР для их последующего внедрения. Как мы отмечали выше, они должны соответствовать педагогическим нормам образовательного процесса, этическим нормам, технологическим требованиям, учитывать индивидуально-личностные особенности обучающихся, создавать личностную вовлеченность в процесс каждого из его участников, создавать условия для самореализации, рефлексии и самооценки, обеспечивать личностную и творческую активность и адаптированность к учебному процессу.

Подбор эффективного дидактического материала для ВОР – это перспективный подход в плане выработки принципов, приемов, методов, отбора материала и ее обработки для конкретного виртуального учебного ресурса, который будет положительно влиять на формирование и развитие педагогической деятельности в виртуальном пространстве.



## LITERATYRA

1. GOL'DIN, V. E.; SIROTININA, O. B. Rechevaja kul'tura. V: *Russkij jazyk: Jenciklopedija* / pod red. JU. N. KARAULOVA. 2-e izd., pererab. i dop. [Speech Culture. V. Russian: Encyclopedia/ed. By Yu. N. Karaulov 2nd ed., revised]. Moscow, 2008, s. 413 – 415.
2. *Horoshaja rech'* [Good Speech]. O. B. SIROTININA; N. I. KUZNECOVA; E. V. DZJAKOVICH i dr. Pod red. M. A. KORMILICYNOJ i O. B. SIROTININOJ. Saratov, 2001.
3. LEVITAN, K. M. Formirovanie diskursivnyh kompetencij u studentov-juristov [The Formation of Discursive Competencies for Law Students] // *Sovremennye problemy juridicheskogo obrazovanija: Materialy Vserossijskoj uchebno-metodicheskoj konferencii* [Contemporary Issues for Legal Education; Proceedings of the All - Russian Scholarly Conference]. Ekaterinburg, 23-24 aprilja 2015 g. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 2015, s. 31 – 37.
4. TENYUNINA, I. A. Traektorija profesionalnogo razvitia studentov kak pedagogicheskaya kategorija. *Pedagogicheskie nauki*. 2012, vipusk-oktyabr, pp. 55-57.
5. YUSHKOVA, N. M. Distance Learning and Issues of development of Language Personality-Cross Cultural Studies. *Education and Science*. 2018, vol.3, Issue 3, pp. 393-398.
6. ZEER, E. F. Professionalno obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskij podkhod. *Obrazovanie I nauka*. 2003, №5, pp.79-90.

## FORMAREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII CARIEREI DIDACTICE

*Cojocaru Vasile, dr. hab., prof. univ  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.13+378.12**

### Abstract

The process of initial teacher training is approached from the perspective of the professionalization of the teaching career in order to improve the educational performances of the education system. By applying the adopted Model of the concept of modification of the organization/institution consisting of 7 elements/components that are related to reciprocity (strategy, structure, system, teachers, students, management, common values), pedagogical modeling performed with the involvement of experts in the assessment/expertise of each statement/problem to the 7 components according to 3 criteria (actuality, identification, probability) the motivational indices of action were determined and thus, the current priorities regarding the initial training of the teachers in the context of the provisions of the Bologna Process and the Education Code.

**Key-words:** initial training, professionalization of the teaching career, model, system, structure, strategy, leadership, teachers, competencies, constructivism, completeness, quality.

Abordarea problematicii formării cadrelor didactice în actualitate, din perspectiva unui proces de profesionalizare, este de o importanță majoră atât social, cât și educațional, dat fiind rolul semnificativ și influența decisivă a acestora în construcția unei societăți democratice, bazate pe cunoaștere și informatizare, asigurarea calității funcționării sistemului educațional în contextul perioadei pe care o parcurgem, ținând cont de complexitatea relațiilor socioeconomice, scăderea drastică a numărului de cadre didactice, dificultățile care se atestă în pregătirea acestora, cu consecințe respective în calitatea educației și a sănătății societății. Perfecționarea resurselor umane, în funcție de specificul situației date, vine să elimine decalajul dintre nivelul real al competenței și nivelul dezirabil, printr-o multitudine de modalități, luându-se în considerare (1) *tendința de profesionalizare*, înțelesă ca „socializare într-o profesie” (R. Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă [1]. În context, profesiunea înțelesă și ca „reflectarea specifică a unei activități” [F. Super, apud 3, p. 33] vizează formarea unui profesionist apt să se adapteze cerințelor în continuă schimbare și nu se termină cu absolvirea, am putea spune că

profesionistul trece la o altă etapă, și anume dezvoltarea carierei, care se realizează în cadrul educației permanente [3]. Profesionalizarea carierei didactice concepută ca „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” [5] solicită un efort corespunzător de *legitimare a profesiei didactice* în câmpul activităților și profesiilor sociale. *Profesorul expert și cel reflexiv* reprezintă cele două dimensiuni complementare ale profesorului actual [E. Păun, 5]. Drept referințe, în acest caz, pot servi studiile teoretice și practice, în special, Modelul profesorului „profesionist” (D. Houper), Tipurile de pedagogi (A. Dragu), Modelul pedagogului ideal (I. Podlîsîi), Modelul grafic al profilului de competență didactică (C. Glava), Pedagogul creștin (V. Mândîcanu), Componentele profesionalizării carierei didactice cu precizarea competențelor respective (V. Chiș), precum și cele inițiate în spațiul educațional din R.Moldova (Vi. Pâslaru, I. Negură, V. Mândîcanu, T. Callo, O. Dandara, Vi. Guțu, V. Țvircun, Victoria Cojocaru, M. Borozan, L. Sadovei, V. Cabac, ș.a) și România, descrise prin setul de competențe generale și specifice, expuse în acte normative.

Formarea universitară este relevantă dacă este o formare prin *studii și cercetare*, studentul își construiește cunoașterea, învățarea, ghidat, îndrumat în parteneriat de profesor, parteneriat orientat spre construirea în comun a cunoașterii, cu accentul de la domeniul cunoașterii, în continuă transformare, pe dezvoltarea unor competențe relevante (metacognitive și de autoevaluare) pentru dezvoltarea unei anumite specializări, competențe ale profesionalizării în cariera didactică. Această perspectivă reclamă medii de instruire constructiviste, în care instruitul are rol activ și decisiv în interpretarea informației, bazate pe rezolvare de probleme pragmatice și personal importante, instruirea autoreglată cu predominarea reflexiei și feedbackului. Învățarea e concepută ca obținere a sensurilor, înțelegere a realității. Astfel, *constructivismul ca epistemologie și competențele* sunt componentele edificatoare ale procesului de formare realizat într-un context de *integralitate* care „prin referințele de valorizare, presupune starea a ceea ce este întreg, complet, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate... [...] în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare și ca modelare a libertății de acțiune [T. Callo, apud 4, pp. 37-38]. Or, „o *integralitate se produce pentru a rezolva „o mare problemă” și „calitatea se poate realiza prin aplicarea categorizării ca algoritm al construirii unui edificiu conceptual”* [ibidem], în cazul nostru – figura 1.



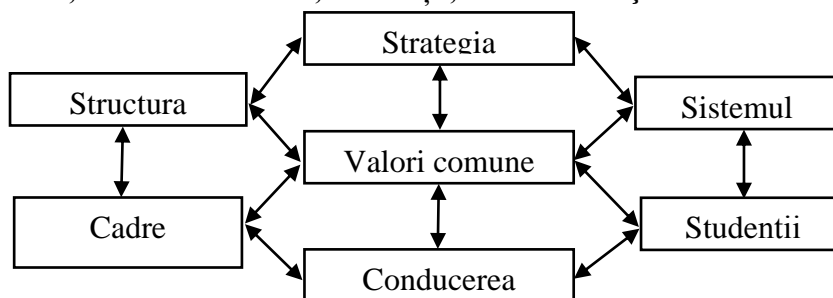
**Figura 1. Schema de perfecționare a instituției /activității de formare inițială a cadrelor didactice**

Esential pentru integrarea științei și învățământului superior, menționează prof. univ. Tatiana Callo, este, la moment, necesitatea sporirii calității produsului final, adică formarea unui **specialist integral**, capabil să se regăsească în orice domeniu al activității profesionale și al vieții sociale, și reclamat de acest context socioeconomic, ceea ce necesită o trecere în pregătirea universitară de la un *specialist pentru o profesie oarecare* la un specialist **aparținând profesiei**

*date*, ca **model acțional standartizat**, ca un „**produs**” **intelecual** care determină profesia [4, p. 42].

Procesul de modernizare a instituției educaționale în ultimă instanță, în accepțiunea lui D. Hopkins et. al este determinat de *schimbarea ce rezultă din cultură*, afirmație exprimată prin formula: **P** > **S** > { } **Co** > **Cu** (**P** – prioritatea pe care și-o definește instituția educațională, **S** – strategia selectată, acoladele – perioada de destabilizare, **Co** – crearea de condiții, **Cu** – schimbarea realizată din cultură), proces ce trebuie să se desfășoare la cele trei niveluri diferite: *al universității, al profesorului și al studentului*. În context, reamintim argumentele lui N.Vințeanu, că „universitatea are ca finalitate integrarea a 3 zone de acțiune și reflecții asupra acestora: a) transmiterea culturii și formarea de capacități de a o transmite; b) formarea profesională a specialiștilor de înaltă clasă din toate domeniile economice, sociale, culturale; c) asigurarea cercetărilor științifice proprii, din care să rezulte soluții la problemele cu care se confruntă societatea” [apud 3, p. 22].

În vederea elucidării situației actuale în domeniul formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice, am efectuat un studiu cu participarea actorilor implicați în acest process, pentru a desprinde situația în domeniul vizat, pornind de la abordarea conceptului de competență în zona de profesionalizare didactică care include nu numai componenta cognitivă, ci și operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală, *acțiunea fiind nota distinctivă a competenței*. În această perspectivă, metodele și tehnicile cu efecte motivaționale sunt diverse și țin de personalitatea și competențele profesorului-formator, managerului. Teoriile motivaționale (McGregor, A. Maslow, F.Herzberg, V. Vroom ș.a) explică aceste fenomene, în cazul nostru, „teoria expectanței” fiind mai potrivită în contextul aspectului de cercetare. Astfel, motivația este, după Vroom, expectanța că o anumită acțiune să instrumentalizeze un rezultat cu valență mare sau, în formula: **M=f (V x E)**, adică **M** (motivația) este expresia unei anumite funcții individuale (adică depinde pentru fiecare dintre noi) de **V (valența)** și **E (expectanța)**, pe care le asociem rezultatelor unei acțiuni proiectate [apud 1]. Luând la bază reperele conceptuale ale „teoria expectanței” și a modelului de conducere a Universității pe bază de competențe, studiul efectuat cu implicarea experților (rectori, prorectori, decani, șefi de catedră, cadre didactice, studenți) vine să determine perceperea realității de către aceștea, preferințele, comportamentul, așteptările lor în legătură cu posibilitatea / probabilitatea că anumite acțiuni să ducă la anumite rezultate – formarea profesională inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice. În cercetarea respectivă am utilizat Modelul adoptat al concepției modificării organizației / instituției [T. Peters, R. Waterman,T. Pascale et. al. [apud 4], ce constă din 7 elemente aflate în raport de reciprocitate: **strategia, structura, sistemul, cadrele didactice, studenții, conducerea și valorile comune** - figura 2.



**Figura 2. Modelul adoptat al concepției modificării organizației / instituției**

*Modelul în sine este o modalitate de a „explica” o realitate, vizează un scop precis, crearea lui fiind justificată de o caracteristică a realității ce urmează a fi modelat, caracteristică ce impune modelarea ei (Bârzea, C. 1995). Modelul validat de noi în alte cercetări de acest gen [4] reprezintă o modalitate reușită de meditație asupra problemelor organizației / instituției, în sensul problematicii examinate. În conformitate cu elementele concepției, au fost sistematizate seturi de probleme la cele 7 componente care vizează procesul de profesionalizare a formării inițiale a cadrelor didactice *perceptut prin descrierea (sau elaborarea) identității profesionale, astfel încât, să fie generat, la final, un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale), care se asimilează sistematic și pe baze științifice.* În context, aprecierea / expertizarea fiecărui enunț la cele 7 componente s-a făcut după 3 criterii:*

- **Actualitatea**, valoarea care dă răspuns la întrebarea: „În comparație cu altele, problema în cauză este mai mult sau mai puțin importantă, respectiv, necesită soluționare acum sau e soluționată?”
- **Identificarea**, „pentru soluționarea problemei, personal, pot face mult – nu pot întreprinde nimic?”
- **Probabilitatea**, „probabilitatea soluționării problemei puse în discuție așa cum considerați în viitorul apropiat (tot ce e posibil – puțin posibil)”.

Pentru fiecare dintre cele trei criterii se calculează un indice cu aceeași zonă de apreciere, de la o unitate plus, până la o unitate minus: + 1.00; – o unitate maximal pozitivă; 0.0– nedeterminată; - 1.00 – maximal negative. Valoarea problemei cu cel mai înalt scor are Rangul 1 (cel mai însemnat), iar valoarea problemei cu cel mai mic scor are rangul cel mai mare numeric, dar mai puțin însemnat pentru intervenție în sistem acum. Având ca reper rangul acestora, cele 3 indexe pentru fiecare, se calculează în acest temei parametrii indicelui integral – *valoarea motivațională a problemei* –  $M1 = A1 \times I1 \times P1$ .

*Utilizarea modelului expectanței și de stimulare a acțiunii* este recunoscut în psihologia motivației. Cercetările și practicile educaționale arată că în acest domeniu repartizarea mărimii indicelui M– valoare ne permite a evidenția 3 zone de motivație [apud 4]: *zona motivației active, zona motivației nedeterminate, zona motivației slabe.*

Categorisirea problemelor conform mărimii indicelui M-valoare în fiecare componentă de probleme în întregul spațiul problematic, creează posibilități vaste pentru sistematizarea efectivă a informației empirice obținute în scopul analizei de pronosticare și diagnostică, evidențiază tendințele, prioritățile de acțiune competentă în viziunea principalilor subiecți ai organizației / instituției universitare în vederea obținerii rezultatelor scontate.

În lipsa posibilității de prezentare a tuturor seturilor de probleme pentru fiecare din cele 7 componente ale modelului, completate de experți în metodologia expusă, vom exemplifica doar **Tabelul 1** (parțial, celelalte tabele analogic sunt completate) – *Modelul imitațional al structurii și conținutului motivației în aspect de problemă pentru experți în vederea aprecierii valorii indexului motivational/rangului problemei privind formarea inițială universitară a cadrelor didactice.*

Set de probleme „**Strategia**”.

PROBLEMATICA	RANGUL	$\Sigma/n$	INDEXURI		
		+1 -maxim. 0-neutru -1-minim	actua- litatea	identi- ficarea	probabi- litatea
• Misiunea învățământului superior pedagogic	15	0,4	0,5	0,4	0,4
• Viziunea universității în domeniul dat	16	0,35	0,50	0,30	0,30
• Scopul și obiectivele universității în perspectiva profesionalizării didactice	18	0,33	0,40	0,30	0,30
• Modelul profesiei didactice	8	0,68	0,70	0,65	0,70
• Strategii de formare.....etc.	1	0,91	0,90	0,85	0,90

Modelarea pedagogică a scos în evidență valoarea nominală a componentelor Modelului pedagogic cu referință la **actualitatea, identificarea și probabilitatea** soluționării ariei de probleme examinate și, respectiv, a indexului motivational de acțiune (MI) – tabelul 2.






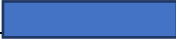

**Tabelul 2. Valoarea nominală a componentelor modului pedagogic și indexului motivațional**

Componentele Modelului	Valoarea nominală medie a componentelor Modelului în limitele +1,00; 0,00; -1,00 cu referință la:				
	Actualitate	Identificare	Probabilitate	MI	Top distribuie
<b>Strategia</b>	0,65	0,52	0,50	0,15	3
<b>Structura</b>	0,70	0,55	0,56	0,21	1
<b>Sistemul</b>	0,67	0,43	0,40	0,11	5
<b>Conducerea</b>	0,60	0,58	0,55	0,19	2
<b>Studentii</b>	0,53	0,46	0,30	0,07	7
<b>Cadrele didactice</b>	0,54	0,45	0,39	0,09	6
<b>Valori comune</b>	0,57	0,50	0,52	0,14	4

Indexul evaluării câmpului de probleme cu referință la elementele cheie este postată în *zona pozitivă a semnificației indicelui* (adică e mai mare decât 0,00).

Toate valorile indicelui motivational (MI) se regăsesc în *zona motivației active*, mai mari fiind valorile la componentele/setul de probleme – *structură, conducere, strategie* (tabelul 3).

**Tabelul 3. Ponderea importanței valorilor raportate la componentele modelului**

Ran- gul	Componentele Modelului	Indexul	Ponderea
1	Structura	0,21	
2	Conducerea	0,19	
3	Strategia	0,15	
4	Valori comune	0,14	
5	Sistemul	0,11	
6	Cadrele didactice	0,09	
7	Studenții	0,07	

În prim plan se plasează **Structura** (MI 0,21), care reprezintă relațiile de interdependență relativ stabile, repetabile dintre elementele componente ale unei realități. Structura organizației este subordonată misiunii organizației / instituției, constituie un element de primă importanță, dat fiind că aceasta trebuie să satisfacă necesarul de acoperire a sarcinilor organizației, fiind deseori redată de organigrama organizației. Valorile organizaționale principale ce definesc structura acesteia vizează obiectivele organizației, oamenii care o formează, activitățile de bază pentru atingerea scopurilor organizației, tehnologia (aspectele mediului intern), cultura / valorile dominante în organizație, mediul extern. Deși în cadrul universităților cu profil pedagogic, în procesul de schimbare a arhitecturii acestora, conform Procesului Bologna, Codului educației, au apărut noi structuri organizaționale, influența acestora asupra procesului de formare este încă nesemnificativă și astfel, experții consideră foarte actuală îmbunătățirea activității lor, solicitare rezultată în rangul înalt al acestora (Consiliul de Dezvoltare Strategică-6, Structura organizațională a Universității – rangul 7, Departamentul Calității – 8, Senatul Universității – 10, Senatul Studenților – 13 etc.). Eficiența și eficacitatea scăzută a structurilor organizaționale de rând cu o conducere bazată pe extensie, care mai persistă, tip ierarhie, puțin eficientă, argumentează atitudinea experților care, în prim plan, evidențiază actualitatea formelor de organizare și a strategiilor de formare inițială a cadrelor didactice (rangul1), oferta curriculară (rangul 2), învățământul la distanță (rangul3), cultura organizațională (rangul 4) etc., deci și influența scăzută a structurii / structurilor în această sens.

Se remarcă *nevoia optimizării rețelei universitare* (rangul 1), situație care a devenit extrem de actuală, „critică”, din motive demografice și politici extensive promovate, nivelului încă scăzut al calității formării universitare din țară și datorită dispersării resurselor umane, materiale, financiare...

**Conducerea** (MI 0,19) este o artă de mobilizare a oamenilor în vederea atingerii obiectivelor prestabilite ale organizației și realizării aspirațiilor acestora. Noile orientări și realități au produs schimbări în managementul universitar, însă acesta, în opinia experților, nu satisface noile exigențe. Saltul de la „conducerea birocratică” la „conducerea managerială” de tip „conceptual”, de la o „logică a puterii” la o „logică a competențelor”, profesionalizarea conducerii, promovarea unui leadership real și adecvat schimbării nu s-a produs definitiv. Ca urmare, mai mult se administrează decât se conduce, se atestă abuzuri în luarea deciziilor, responsabilitate / competență socială scăzută, formalism în evaluare și managementul calității, care și menține „fenomenul fabricilor de diplome”.

**Strategia** (MI 0,15) este cea care oferă oportunități pentru a construi o viziune unificatoare asupra organizației, se formează sub influența mai multor factori, dintre care doi sunt decisivi: implicarea structurilor de stat și implicarea societății civile. Experții consideră că sunt determinate politicile de stat de formare, clar concepute / determinate: misiunea, viziunea, obiectivele și finalitățile, standardele de formare pentru învățământul superior, dar având în vedere și concluziile premărgătoare cu referință la setul de probleme, „Structura” și „Conducere”, se menționează că transformările din învățământul superior pedagogic s-au referit mai mult la elementele de suprafață și mai puțin la schimbările de esență, în profunzime, procesele și strategiile de formare reclamate și apreciate de experți cu rangul 1, probleme-prioritare de care depinde calitatea formării, care nu tocmai satisface cerințele sociale și individuale. Mentalitatea că „la noi se poate și așa” mai domină în mediul academic în realizarea prevederilor Procesului Bologna, adaptarea mecanică a acestora la sistemul universitar din țară, în loc de *regândirea în profunzime a interesului proces de conceptualizare, înțelegere și conștientizare a cadrului de formare universitară a cadrelor didactice*.

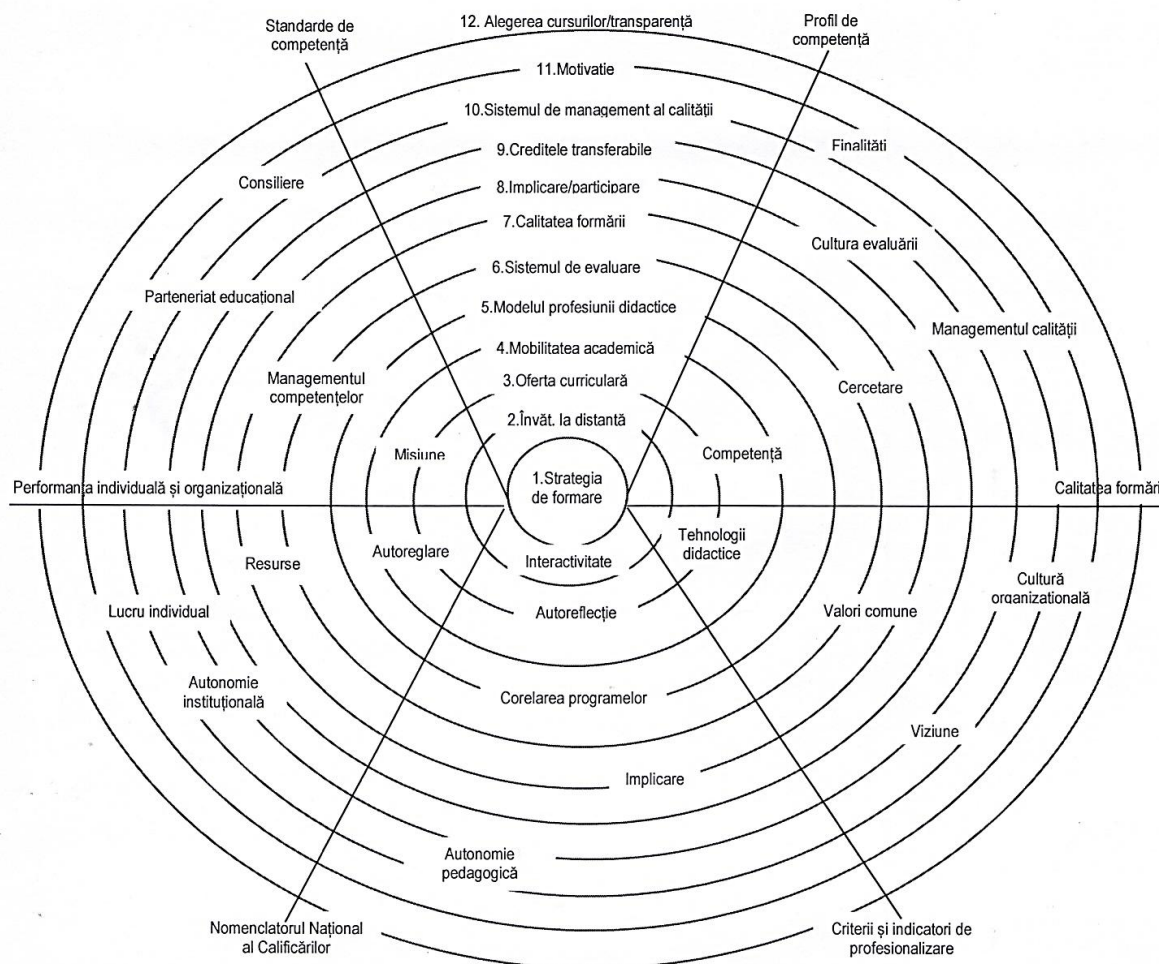
**Valorile commune** (MI 0,14) ghidează acțiunile umane, constituie „cleiul social” care consolidează organizația, identifică cultura organizațională. În prim plan experții plasează actualitatea *integrării valorilor științei în procesul de predare – învățare – evaluare* (rangul 1), ceea ce este firesc și se corelează cu cele 8 competențe stabilite de UE, în special, competența științifică. Valorile comune se instituie prin promovarea unei culturi organizaționale adecvate (rangul 4), care semnifică identitatea instituției / organizației, arată direcția de dezvoltare, care este în funcție de mediu-norme sociale, nivelul educațional în societate, opțiunile politice, istoria națională, precum și de factori interni ai organizației – cultura managerială, caracteristicile organizației (comportamentul, structura, procesul), aspecte considerate de experți drept prioritate în redimensionarea culturii organizaționale și manageriale. Valorile, în dezvoltarea personală și formarea profesională, constituie un deziderat al educației universitare, consfințite de către studenți și cadrele didactice.

**Cadrele didactice** (MI 0,09) constituie cheia succesului în formarea formatorilor de calitate. Motivația și dezvoltarea profesională devin factori determinanți ai politicii de personal, a calității „produsului” final. Formatorii formatorilor ocupă o nouă poziție în sistemul de formare inițială universitară, în conformitate cu noile politici educaționale de formare – pedagogia constructivistă și a competențelor – în condițiile unor schimbări vizibile cu referință la cadrul conceptual-juridic-normativ de formare, autonomia didactică, managementul grupului de studenți, relațiile de colaborare cu studenții, climatul psihologic-moral etc., aspecte confirmate de rangurile respective ale experților. În prim plan se plasează, de către experți, strategiile de formare profesională centrate pe student (rangul 1), aceștia consideră că activitatea în cauză rămâne prioritară și în continuare, este cea mai importantă și actuală, necesară a fi eficientizată prin implementarea de tehnologii didactice axate pe competențe (rangul 2), care necesită o regândire a activității didactice de la „Ce?” la „Cum?” în procesul de cunoaștere / învățare, dar și responsabilizarea studenților, o mai mare implicare / participare a lor în procesul de formare.

**Studenții** (MI 0,07) constituie valoarea cea mai de preț, oferindu-ne posibilitatea de a-i îndruma în formarea / devenirea lor profesională, printr-o tratare personalizată și diferențiată, echitabilă și onestă. Poziția prioritară a studentului în procesul de formare s-a consolidat din plin, Programul de studii (curriculumul), strategiile de formare centrate pe student, programarea netraditională a cursurilor cu atribuirea creditelor pentru munca independentă a studentului oferă

un șir de avantaje, dar nevalorificate pe măsură. În context, studenții remarcă importanța și actualitatea modelului profesiei didactice (rangul 2) și a extinderii ofertei curriculare (rangul 3), asigurării dreptului de alegere a cursurilor (rangul 4), o implicare / participare mai pronunțată în luarea deciziei (rangul 5), aplicarea unor strategii avansate de formare (rangul 6) și extinderea mobilității academice (rangul 7). Astfel, studenții sunt conștienți de nevoia unor studii de calitate și solicită o atitudine reală față de respectarea drepturilor și libertăților lor în determinarea traseului de formare.

**În concluzie:** Prin cercetarea efectuată se evidențiază ierarhia priorităților în formarea inițială a cadrelor didactice în actualitate, ca rezultat al determinării valorii indexului motivațional de acțiune, care specifică **nevoia de redimensionare a procesului de profesionalizare** – figura 3.



**Figura 3. Ierarhia priorităților privind formarea inițială a cadrelor didactice în actualitate**

Diferențele care se înregistrează sunt de nuanță, exprimă valoarea de manifestare a acțiunilor respective, care integrează plenar și cele prevăzute de Procesul Bologna și Codul educației privind profesionalizarea cadrelor didactice, specificându-se, totodată, gradul de implementare al acestor prevederi, dar și nevoia concentrării pe problemele / prioritățile evidențiate la moment, a focalizării acțiunilor pe **proces și rezultate**, pe **strategia de formare profesională**. Acest deziderat reclamă un *efort organizational comun, necesită o gândire epistemologică globalistă, viziune integratoare, abordare și acțiune sistemică, spirit creativ și atitudine profesionistă în realizarea completă și de calitate a prevederilor Procesului Bologna, Codului educației în acest domeniu.*



## BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004.
2. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: 2013.
3. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanites Educațional, 2004.
4. *Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, Orientări, Strategii*. (Col. aut. Vl.Guțu, Tatiana Callo, Vasile Cojocaru et. al., coord. GH. RUSNAC). Chișinău: CEP USM, 2007.
5. PĂUN, E. *Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru cariera didactică*. București: Consiliul Național pentru Pregătirea profesorilor, 2002.

## CALITATEA FORMĂRII ÎNȚIALE UNIVERSITARE ÎN OPINIA CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE

*Cojocaru Valentina, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.13+378.12**

### Abstract

The investigation highlights the quality of initial university training in the opinion of beginning teachers. The answers to the questions of the proposed questionnaire reflect the self-assessment of their university training in the teaching profession in specific and specific fields of activity: the perception by graduates of the usefulness of knowledge and skills acquired during university studies, the degree of satisfaction perceived by graduates. Job satisfaction, providing a faculty feedback on strengths and weaknesses in university training, respectively, of the curriculum.

**Key-words:** initial training, beginner teachers, capacity, skills, self-esteem, quality, curriculum.

Formarea inițială a cadrelor didactice este cu adevărat crucială pentru ameliorarea și dezvoltarea sistemului educațional, asigurarea calității formării personalității elevului în devenire și, pe această cale, a evoluției calității vieții și sănătății societății. Asigurarea calității proceselor calității de formare inițială a personalului didactic a devenit o problemă de maximă complexitate pentru sistemele de învățământ europene, cunoscând o diversitate de abordări teoretice și experiențe tot mai însemnate. Referitor la calitate și formare, cercetătorul Romiță Iucu menționează că o abordare a gestiunii / asigurării calității este un ansamblu integrat de politici, proceduri, reguli, criterii instrumente și mecanisme de verificare, care, în intercondiționare și interacțiune, au ca scop asigurarea și consolidarea calității serviciilor oferite de instituțiile de formare [1, p. 51]. În acest context, a fost efectuat un studiu privind percepția cadrelor didactice-debutante asupra calității sale de formare. Lotul de subiecți l-a constituit 84 de cadre didactice-debutante (1-3 ani), din ei până la 1 an – 40%, 2 ani – 22,9%, 3 ani – 20%, sex masculin – 11,4%, feminin – 88,6%. Respondenți din gimnaziu – 45,7%, clase primare – 28,6%, liceu – 25,7%. Întrebările chestionarului [o parte adaptate, apud 2] reflectă în răspunsurile respective autoaprecierea pregătirii lor universitare în profesiunea didactică în domeniile specifice de activitate, perceperea de către absolvenți a utilității cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare, gradul de satisfacție perceput de către absolvenți referitor la traseul urmat, a satisfacției în muncă, furnizarea unui feedback facultății / universității privind punctele tari și punctele slabe în formarea universitară, respectiv, a programului de studii. Întrebările sunt percepute prin descrierea identității profesionale, ca ansamblu de capacități și competențe în profesiunea didactică pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces construit deductiv de un model al profesiunii didactice [E. Păun, apud 3].

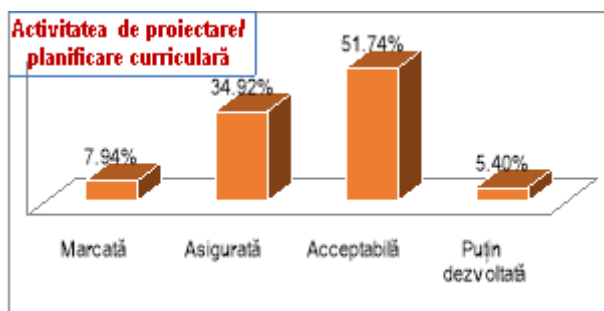


Figura 1

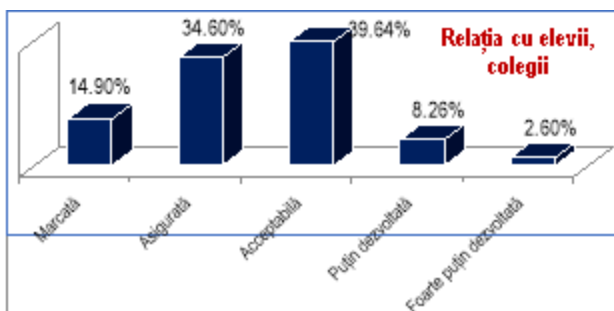


Figura 2

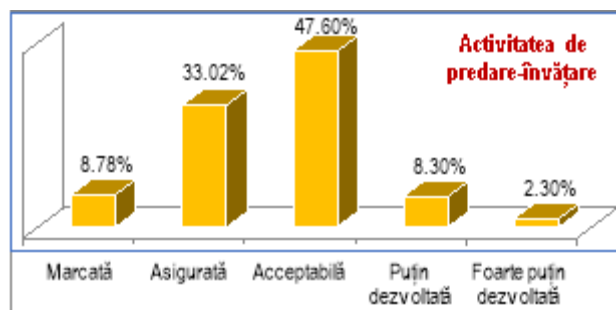


Figura 3

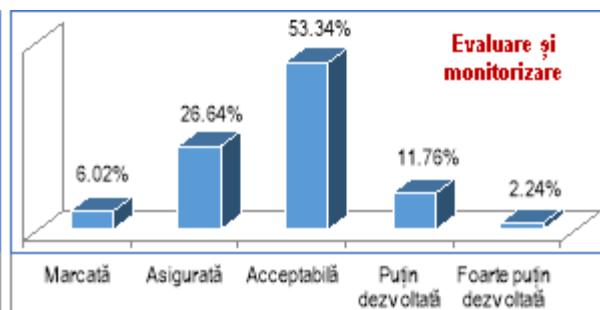


Figura 4

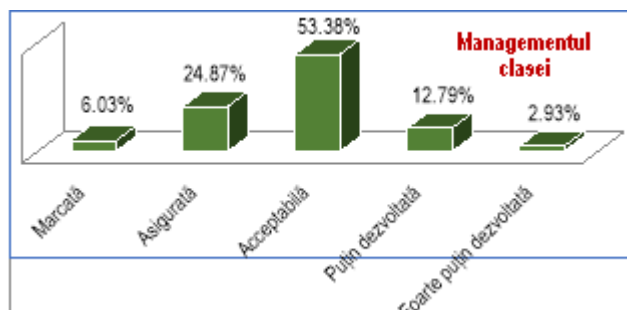


Figura 5

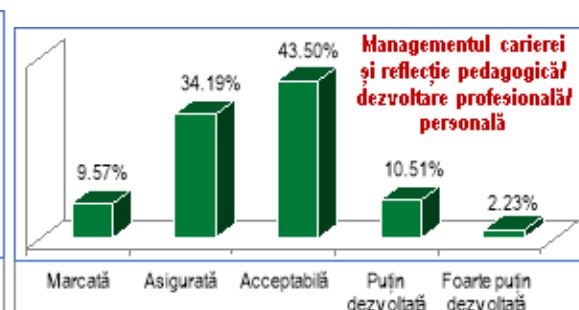
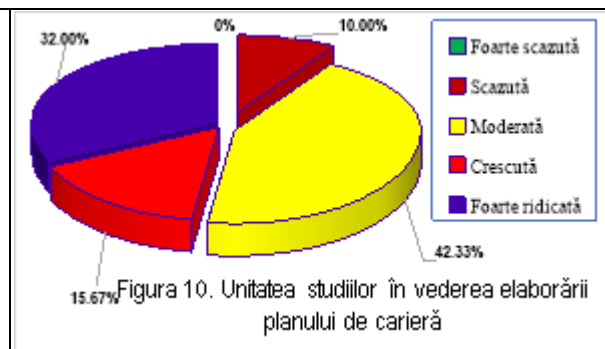
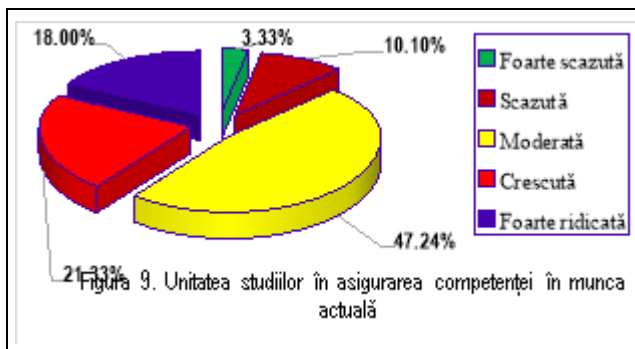
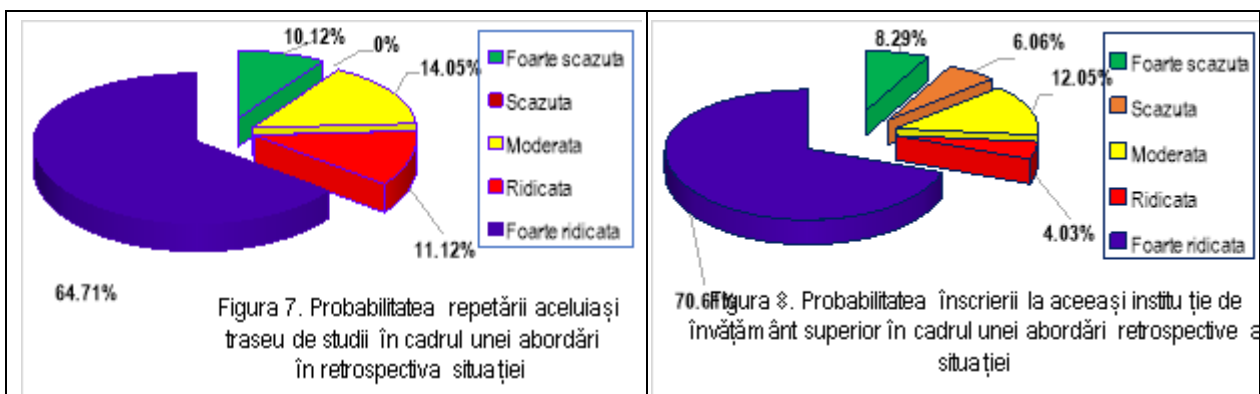


Figura 6

Astfel, cadrele didactice-debutante menționează, în răspunsurile lor (figurile 1-6), prezența de competențe psihopedagogice pronunțate (ponderea înaltă la indicele de evaluare – marcată, asigurată, acceptabilă), exprimate în competențe de proiectare, competențe relaționale / sociale, exprimate în interacțiunile sociale cu elevii și grupurile școlare, competențe de organizare a procesului de instruire și evaluare, competențe în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului, precum și competențe manageriale, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi. Totodată, respondenții își exprimă doleanțele referitor la determinarea unui echilibru mai bun între teorie și practică, oportunitatea dezvoltării unor capacități de aplicare a strategiilor de învățare, de integrare NTIC în procesul educațional, însușirea de noi competențe, specifice unor situații de criză.

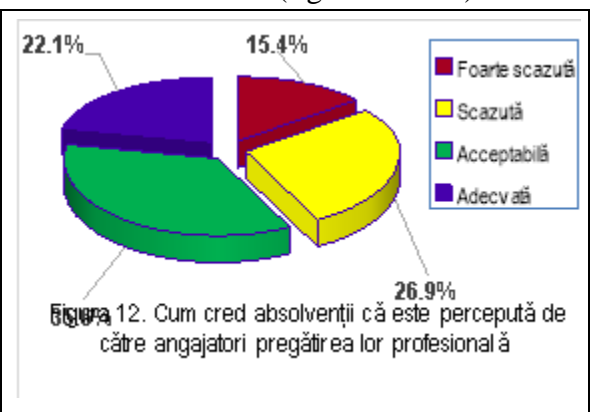
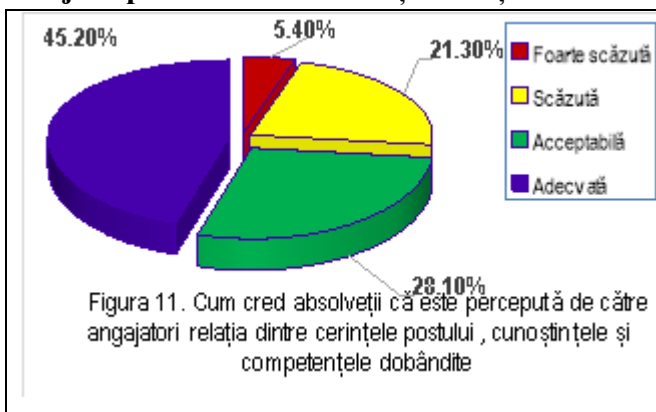
**Stabilirea gradului de satisfacție, perceput de către absolvenți, referitor la traseul urmat**, s-a realizat prin itemi (figurile 7-8). Din datele obținute, privind probabilitatea repetării aceluiași traseu de studii de către absolvenți, rezultă un grad de satisfacție înalt privind studiile urmate.

- **Stabilirea modalităților de percepere de către absolvenți a utilității cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare** (figurile 7-10).



În general, se atestă o alegere justificată a profesiei didactice și a instituției de formare, aprecierea destul de înaltă a autorității, imaginii acestora, influenței benefice în dezvoltarea carierei.

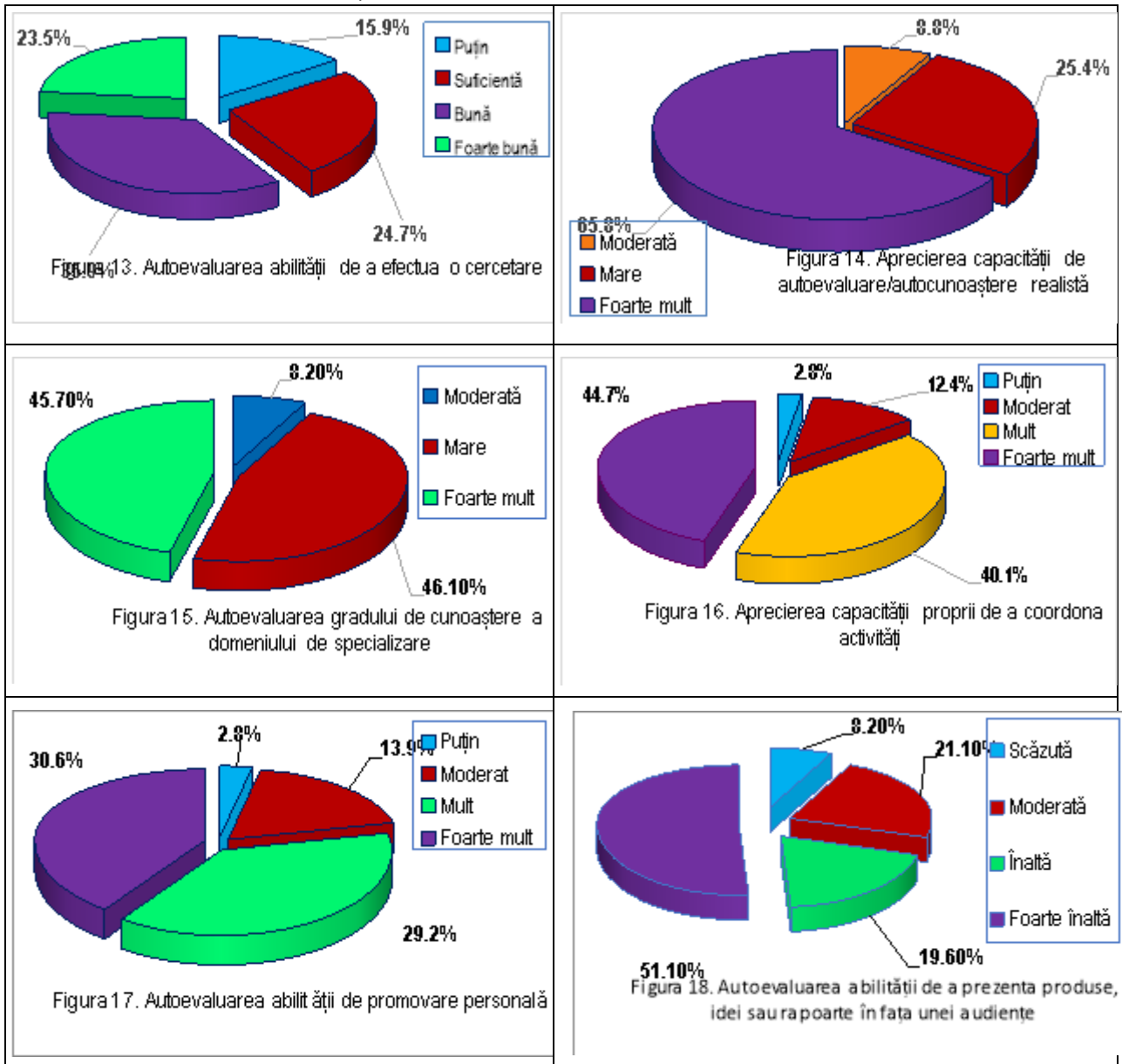
- **Stabilirea măsurii în care competențele dobândite în cursul pregătirii universitare îl ajută pe absolvent să dea și să obțină satisfacție la locul de muncă (figurile 11-12).**



Rezultatele indică percepția absolvenților privind un grad înalt de satisfacție al angajatorilor în ceea ce privește competențele și cunoștințele lor, adaptabilitatea acestora la mediul pedagogic și comunitar.

Absolvenții percep existența unei utilități moderat-ridicate a studiilor absolvite în ceea ce privește competența în domeniul profesional. Gradul de utilitate perceput al studiilor în ceea ce privește elaborarea planului de carieră și asigurarea competenței în domenii ale vieții private (viața socială, dezvoltarea personală etc.) este ridicat.

• **Autoevaluarea competențelor dobândite pe parcursul studiilor (figurile 13-18).**



Absolvenții percep ca un grad ridicat dobândirea competențelor pe parcursul studiilor, chiar dacă, posibil că ei, supraapreciază la această etapă potențialul său, care încă urmează să se manifeste. Oricum, absolvenții dispun de capacitatea de autoevaluare și autoreflexie, exprimate prin judecăți de valoare, judecăți la propria persoană, atribuirea cauzei, autoapreciere, satisfacție personală etc., care reclamă o abordare critică și integratoare din perspectiva profesionalizării carierei didactice.

- Furnizarea unui feedback facultății / universității, privind punctele tari și punctele slabe în formarea universitară (figurile 19-20).

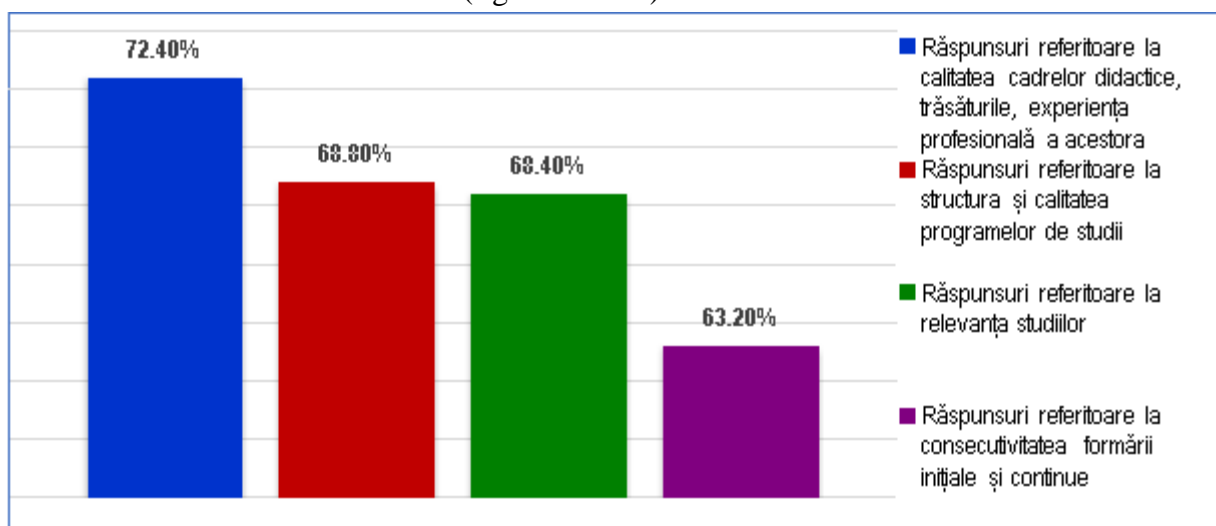


Figura 19. Răspunsuri referitoare la *punctele tari* ale programelor de studii

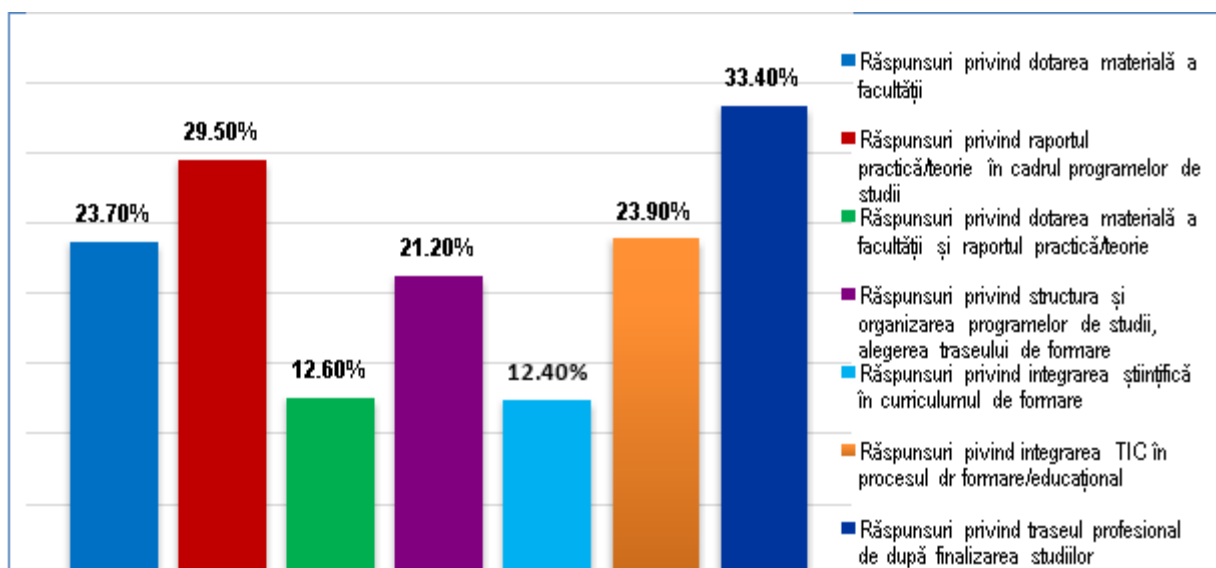


Figura 20. Răspunsuri referitoare la *punctele slabe* ale programelor de studii

Astfel, există un grad înalt de satisfacție și apreciere în ceea ce privește gradul de competență a cadrelor didactice și structura generală a organizării studiilor, în principal suportul teoretic al acestora. Există doleanțe privind raportul teorie / practică, conținutul activităților de practică, precum și nevoia extinderii posibilității alegerii propriului traseu de formare în cadrul studiilor universitare.

**În concluzie:** Rezultatele investigației confirmă o pregătire acceptabilă a cadrelor didactice-debutante, ca urmare a realizării prevederilor Procesului Bologna și a Codului educației, de către universitățile / instituțiile de formare. Totodată, formarea inițială a cadrelor didactice nu este tocmai adecvată noilor cerințe și realități mereu în schimbare și reclamă o **redimensionare** a acestei activități *în spiritul pedagogiei constructiviste și a pedagogiei competențelor*, cu focalizare pe **proces** și **rezultate**. Se resimte nevoia unei atenții sporite în cadrul studiilor universitare strategiilor de predare – învățare – evaluare, aplicării diverselor modele de instruire / învățare a elevilor axată pe competențe, integrării NTIC în procesul educațional, dar și formării

de noi competențe studenților pentru a face față diverselor situații educaționale, inclusiv celor de criză care devin mai frecvente.

Profesionalizarea formării inițiale a cadrelor didactice este un deziderat al sistemului de învățământ superior cu profil pedagogic, care necesită, de la cei implicați în această activitate, profesionalism și creativitate, gândire vizionară, sistemică, inovatoare și acțiuni adecvate, realizate la nivel organizațional, respectându-se postulatele managementului calității pe fiecare segment de activitate, la nivelul fiecărei subdiviziuni universitare, integrând planificarea calității, asigurarea calității, monitorizarea / controlul calității, îmbunătățirea calității de formare a cadrelor didactice. În această perspectivă, ținând cont de rezultatele respective și experiența în domeniu, se conturează și următoarele direcții praxiologice:

- *actualizarea / racordarea misiunii, viziunii, obiectivelor, finalităților formării inițiale din perspectiva profesionalizării carierei didactice;*
- *reconceptualizarea activității formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva dimensiunilor profesorului expert și a profesorului artizan;*
- *determinarea unui sistem de criterii și indicatori de poziționare a activității de formare inițială universitară vis-a-vis de conceptul de profesionalizare, prevederile Codului educației;*
- *stabilirea unui nou echilibru între formarea științifică, psihopedagogică și cea practică;*
- *intensificarea formării personalității profesorului creator, inovator, cu înaltă ținută culturală.*

#### BIBLIOGRAFIE

1. *Codul educației al RM. CODUL Nr. 52 din 17. 07. 2014.*
2. DRAGU, N. *Valorile performanței în pedagogia universitară.* Chișinău: CEP USM, 2015.
3. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii.* București: Humanitas Educațional, 2004.
4. ONU, C. *Elemente de pedagogie universitară.* Iași: Sedcom Libris, 2012.

### GÂNDIREA CRITICĂ – O PROVOCARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MODERN

*Balercă Vasilica, doctorandă  
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău*

**CZU: 373.025**

#### Abstract

Modern education approaches education, by promoting interactive teaching methods, and interactive group methods promote interaction between participants' minds, between their personalities, leading to more active learning and with obvious results, results related to the development of students' critical thinking. What are the benefits that schoolchildren have of developing their critical thinking? First of all, the freedom to express one's own opinions, to respect the opinions of others, to boost self-confidence, to be tolerant towards the partners of dialogue, to develop the self-critical spirit, to amplify the cooperation and the interpersonal communication. , placing the child in the center of the educational process through individual and personal request.

**Key-words:** thinking, interaction, ideas, critical spirit

Dezvoltarea gândirii critice la copiii de vârstă școlară este un obiectiv important, de tip formativ și se realizează prin folosirea unor strategii interactive care îi scot pe copii din ipostaza de obiect al formării și îi transformă în subiecți activi, coparticipanți la propria formare.

A gândi critic înseamnă a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a căuta cauze și implicații, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a analiza logic argumentele celorlalți. Este un proces activ, care îl face pe cel care

învață să dețină controlul asupra informației, interogând-o, reconfigurând-o, adaptând-o sau respingând-o. Trebuie avut în vedere că, formarea unor deprinderi de învățare interactiv-creativă, antrenând efortul intelectual din partea copilului, cu cât sunt mai de timpuriu formate, fixate și consolidate, cu atât au un efect formativ mai eficient, materializat în dezvoltarea capacităților intelectuale superioare. Este evident ca o asemenea capacitate nu se dezvoltă de la sine, ci ea trebuie exersată și încurajată într-un mediu de invatare propice.

Învățarea deprinderilor de gândire critică se realizează eficient când se abordează în acest fel cunoștințele noi.

Valențe pozitive ale antrenării cât mai devreme a dispoziției pentru analiza critică a realității sunt:

- \*Învăță copiii să privească lucrurile din mai multe perspective.
- \*Le oferă posibilitatea de a schimba un punct de vedere pe măsură ce examinează și reexaminează idei ce par evidente.
- \*Ofere libertatea de a-și exprima opinia proprie.
- \* Le dezvoltă abilitatea de a gândi original.
- \* Ajută copiii să rezolve probleme pe care nu le pot soluționa prin metode obișnuite și cunoscute.
- \* Poate preîntâmpina blocajele în gândire.
- \* Îi pune în situație de-a descoperi idei noi.
- \*Stimularea spiritului critic, constructiv a capacității de argumentare și de căutare a alternativelor, de organizare de discuții pe anumite teme, inițierea de jocuri.

Dezvoltarea gândirii critice este considerată, de mulți specialiști în acest domeniu, ca fiind un proces mult prea greu pentru copiii școlari, datorită stadiilor dezvoltării inteligenței copilului (descrise de J. Piaget), acest lucru este posibil cu ajutorul suportului intuitiv.

Toți copiii, indiferent de dezvoltarea intelectuală sau de particularitățile de vârstă, pot contribui la elucidarea situației necunoscute, exprimându-și părerile. Copiii trebuie învățați de mici să asculte și să accepte, încercând să înțeleagă că în cadrul dezbaterilor și al schimbului de opinii nu se critică copilul, ci se critică ideea.

Pentru activitățile din școală care vizează dezvoltarea gândirii critice, există două direcții de abordare, care au următoarele premise:

1. Prin cultivarea curiozității naturale a copiilor (față de mediul înconjurător) se antrenează și se dezvoltă gândirea de nivel superior. În acest fel trebuie desfășurate, cu copiii, activități ce pun accentul pe stimularea curiozității lor, iar realizarea acestui aspect contribuie la dezvoltarea capacităților analitice utilizate în rezolvarea de probleme.

2. Respectând relația valorică dintre calitatea întrebărilor – calitatea răspunsurilor, se determină calitatea gândirii, și asta pentru că întrebările adecvat formulate adresate copiilor conduc la formarea unei gândiri nuanțate, bazate pe abstracție și intuiție.

Având un caracter activ-participativ și o reală valoare activ-formativă asupra personalității copilului, învățământul actual cere centrarea pe copil, și în acest fel utilizarea metodelor interactive de predare – învățare în activitatea didactică contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ.

Necesitatea identificării celor mai eficiente metode prin care mesajul de natură educativă, morală / umană ajunge la educabil și, totodată, capacitatea acestuia de a selecta și de a pune în practică astfel de virtuți caracteristice prin valorificarea valențelor educative ale metodelor

didactice își propune transformarea lui „a educa” în „a conduce”, deci a îndruma într-un scop anumit, a modela ființa umană în raport cu obiective dinainte stabilite, „a ști” devine „a ști să fii, a ști să devii, a ști să trăiești”, iar capul bine umplut lasă loc capului bine format.

Metodele interactive de grup reprezintă instrumente didactice care favorizează schimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe, fiind modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale, care presupun crearea de situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, o învățare prin colaborare, prin comunicare, prin confruntarea ideilor, pe influența și intelcția membrilor unui grup.

Prin aplicarea metodelor active-interactive li se dezvoltă copiilor o motivație intrinsecă crescută, prin îmbinarea armonioasă a învățării individuale cu învățarea socială, ceea ce implică întreg colectivul, copilul devine obiect și subiect al actului de instruire și educare, și totodată se stabilesc relații de colaborare și comunicare între membrii unui grup.

Învățământul modern are o nouă abordare a educației, prin promovarea de metode didactice interactive, iar metodele interactive de grup promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, conducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Strategii recomandate pentru dezvoltarea gândirii critice la copiii de vârstă școlară: Cubul, Explozia stelară, Metoda Pălăriilor Gânditoare, Harta cu figuri, Turul galeriei, Ciorchinele, Tehnica Viselor, Diagrama Venn, Lotus, Predicțiile, STAD, Brainstorming etc.

## BIBLIOGRAFIE

1. BERNAT, S. E. *Tehnica învățării eficiente*. Universitatea "Babeș-Bolyai". Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2003.
2. DUMITRU, I. AL. Învățarea prin cooperare și dezvoltarea gândirii critice la elevi și studenți. În *Revista de Științe ale Educației*. Timișoara: Editura Universității de Vest. 2000, nr.1-2, pp. 72-86.
3. TEMPLE, CH.; STEELE, J. L.; MEREDITH, K. S. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Supliment al revistei „Didactica Pro...”*. 2001, nr. 2.

## Comunicarea ADOLESCENȚILOR ÎN CADRUL GRUPULUI ȘCOLAR

*Tănăsescu Cristina Florentina, profesor de Limba Engleză  
Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, Nehoiu, jud. Buzău, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.015.32:316.77**

### Abstract

The purpose of this article is to present aspects of how adolescents communicate in school groups, but also ways to improve it and methods or suggestions for teachers to achieve effective and quality communication among students. Communication within the group is a special type with special practical relevance, part of our approach to identify, develop and optimize the complex field that communication can create around interaction methods.

**Key-words:** communication, adolescents, school group.

Comunicarea eficientă se bazează pe interacțiune continuă.

Richard Heyman spunea că după hrană, adăpost și siguranță, nimic nu e mai important decât o bună comunicare cu adolescentul tău. Comunicarea bună nu constituie doar o cale de a-ți construi o relație, ci reprezintă însăși relația. Străduiește-te să împărtășești viața copilului tău, cunoscându-i mereu gândurile, sentimentele, realizările, dezamăgirile și relațiile. Comunicarea bună se bazează pe interacțiune constantă și regulată. Tu și



adolescentul tău nu vă veți înțelege reciproc, dacă nu conversați cu regularitate. Înțelegerea se naște din a ști ce gândește și simte celălalt [2, p. 92].

Comunicarea în cadrul grupurilor se referă la un ansamblu complex de interacțiuni și schimburi interpersonale în care pot fi angajați indivizi din cadrul familiei, cercului de prieteni, colegi de serviciu etc.

Grupurile există peste tot în viața noastră. Dacă de mâine nu ați mai aparține niciunui dintre grupurile din care faceți parte acum, ce s-ar întâmpla, cum v-ați simți? Ați încerca să aderați la un grup nou? Cu siguranță răspunsul la aceste întrebări este afirmativ, deoarece apartenența la un grup reprezintă o parte importantă din viața noastră, care ne influențează și ne definește, uneori.

Definițiile eficienței unui grup sunt diverse. În literatura de specialitate întâlnim următoarele: împărtășirea unui scop comun, mărimea grupului, locul de întâlnire, dispunerea spațială a membrilor, normele și regulile de grup, structura, coeziunea. Toate acestea reprezintă elemente definitorii în activitatea zilnică în grupurile din care facem parte.

În delimitarea conceptuală a grupului, observăm că acesta, văzut ca sistem, devine generator de energie, pe care trebuie să concepem în plan didactic drept folositoare activității de învățare-dezvoltare [3, p. 218].

Grupul uman poate fi definit ca fiind un sistem social organizat, alcătuit dintr-un număr limitat de persoane, având scopuri, principii, idei comune și un ansamblu de roluri, promovând norme specifice și relații afective de simpatie sau antipatie.

Prin grup social înțelegem „o formațiune socială în interiorul căreia indivizii sunt în interacțiune conform unor reguli fixe” (Neculau, A., apud. De coster, 1990, p.125).

Adrian Neculau definea grupul restrâns ca un ansamblu de persoane în număr mai mare sau egal cu cinci, efectiv, adunate în același timp, în același loc, având posibilitatea de a se cunoaște, percepe, comunice și de a interacționa la nivel interpersonal și intragrupal, în mod direct și reciproc, împărtășind o anumită experiență.

Grupul școlar reprezintă „un ansamblu de persoane constituite la nivelul unei entități psihosociale raportată la același sistem de valori, interese, caracteristici angajate la nivelul unor interacțiuni pedagogice care vizează atingerea unor obiective comune” (Cristea, S., 1998, p.203).

Clasa de elevi reprezintă „un grup social unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii ei, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv educativ” (Iucu, R., apud. Nicola, I.,1974).

Clasa, ca grup social, are următoarele caracteristici:

1. Mărimea grupului – variază.
2. Interacțiunea grupurilor vizează relațiile ce se stabilesc între diferiți elevi în cadrul clasei (cognitive, comunicaționale, afectiv-simpatice, de influențare).
3. Scopuri comune – stabilite atât pe termen scurt cât și pe termen lung, pot deveni motorul dezvoltării grupului. Cadrul didactic stabilește anumite obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor conduce la consolidarea coeziunii acestuia.
4. Structura grupului rezultă din configurarea anumitor componente (indivizi, relații interpersonale, norme și valori, scopuri și motivații, activități) implicate în dezvoltarea de procese de grup (stratificare, conducere, comunicare, competiție, cooperare). Clasa de elevi ca grup mic are anumite caracteristici care oferă stabilitate, din perspectiva modalităților de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, dar și ca ierarhie internă a grupului.

Grupurile școlare pot fi: formale (clasa de elevi) și informale (microgrupurile din interiorul clasei de elevi).

Clasa de elevi este un grup formal, având funcții de instruire și dezvoltare a personalității elevilor.

Grupul școlar, ca și alte grupuri, îndeplinește anumite funcții:

- a. funcția de integrare socială (individul izolat este mai vulnerabil decât cel care aparține unui grup);
- b. funcția de reglementare a relațiilor intraindividuale (fiecare membru al grupului primește feedback din partea celorlalți membri cu privire la imaginea de sine, calități, defecte etc.);
- c. funcția de securitate (grupul asigură un anumit confort psihic pentru fiecare elev). (Neculau, A., 1994, p.260)

Profesorul, ca manager al clasei de elevi, are rolul de a orienta și dirija resursele umane și materiale pe care le impune clasa și procesul instructiv educativ, în vederea realizării obiectivelor, în condiții optime. Rolurile manageriale ale cadrului didactic sunt: planificarea, organizarea, decizia educațională, controlul și evaluarea, consilierea.

Fiind managerul unei clase de elevi, profesorului îi revine și sarcina de a media relația școală – familie – elevi, prin intermediul ședințelor cu părinții, a lectoratelor cu părinții, alte activități specifice.

În structura personalității unui „bun cadru didactic, se înserează, cu necesitate, calitatea de a fi empatic” (Marcus, 1987, p. 31), de a empatiza cu elevii săi. Empatia devine, astfel, „cadrul de referință pentru evaluarea unui bun profesor” (idem. 1987, p.31)

Mai mulți autori vorbesc despre empatie ca despre un proces de comunicare nonverbală. Profesorul trebuie să aibă profesionalism, dar și inspirație, chiar talent. Un profesor foarte bine instruit în tehnica predării va fi mai valoros dacă dispune de înclinație, vocație, har [4].

Cauzele pentru care elevii se implică prea puțin sau deloc în dialogul școlar sunt, uneori, obiective, întemeiate, iar, alteori, subiective, nejustificate. Chiar și atunci când este vorba despre cauze subiective, simpla constatare a acestui fapt nu este capabilă să rezolve problemele.

Într-o intervenție educativă de succes, după identificarea cauzelor, se recurge la elaborarea unor strategii acționale de contracarare a manifestărilor nefavorabile și de promovare a celor favorabile.

Vom expune câteva dintre cauze mai jos:

- natura temperamentală (în mare măsură hotărâtă prin programul genetic: introvertit, nesociabil, necomunicativ, timid, pasiv);
- gradul de solicitare în realizarea sarcinilor școlare;
- atractivitatea pe care o inspiră educatorul;
- atractivitatea pe care o inspiră disciplina de învățământ;
- capacitatea stimulativă a educatorului;
- capacitatea stimulativă a clasei de elevi;
- gradul de satisfacție personală pe care îl procură interacțiunea;
- gradul de satisfacție interpersonală pe care îl procură interacțiunea;
- măsura în care interacțiunea poate satisface așteptările, speranțele, aspirațiile elevului;
- climatul psihoafectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit [5].

În opinia lui Ion-Ovidiu Pânișoară, printre caracteristicile personale ale membrilor grupului care influențează preponderența acțiunilor într-un mod conformist sunt: inteligența, vârsta,

culpabilizarea și autoritarismul. La acestea patru vom adăuga o a cincea, care ține mai degrabă de un răspuns internalizat al factorilor de personalitate, la cei de mediu, și anume *experiența de conformare* a persoanei respective.

Într-adevăr, persoanele ce au interiorizat conformarea drept o structură de răspuns corectă (au fost educate în acest mod, au preluat, în copilărie și adolescență, astfel de patternuri) au o tendință mai puternică de a dezvolta și pe viitor modalități de conformare la normele altor grupuri din care vor face parte. În mod similar, persoanele care și-au dezvoltat structuri preponderent autonome de răspuns vor prezenta îndeosebi reacții de rezistență la presiunea de conformare exercitată de către grup (dezvoltând comportamente „deviante” în raport cu acesta din urmă).

În ceea ce privește cel de-al doilea element, care urmărește caracteristicile stimulilor, se cuvine menționat faptul că ambiguitatea acestora sporește tendința spre conformare a membrilor unui grup. Iată de ce considerăm că este utilă dezvoltarea de către școală în activitățile de grup a unor astfel de exerciții de nuanțare și clarificare a stimulilor (spre exemplu, unui grup de elevi / studenți li se oferă un stimul vizual, apoi, în grup, discuția este direcționată spre perfecționarea abilităților de observare a stimulului prin întrebări de tipul: „De ce credeți că stimulul are culoarea respectivă?, Dacă ar fi să credeți că stimulul are altă culoare – sugerată de alt coleg – cum ați argumenta acest fapt restului elevi / studenți din colectiv? [3, pp. 228-229].

Un alt aspect important de care trebuie ținut cont în asigurarea unei comunicări eficiente în cadrul grupului școlar este stima de sine a fiecărui individ în parte.

În lucrarea *Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră*, coordonată de Gabriela Lemeni și Mircea Miclea, stima de sine este definită ca reprezentând dimensiunea evaluativă a imaginii de sine și se referă la modul în care ne considerăm ca persoane în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți (de exemplu, mai buni sau mai puțin buni).

Evaluarea imaginii de sine diferă radical de evaluarea comportamentelor. Astfel, este uneori justificat să considerăm comportamentul cuiva ca fiind corect sau incorect, adecvat sau inadecvat unei situații, bun sau rău din punct de vedere moral sau social, eficient sau ineficient profesional. Pe de altă parte, catalogarea unei persoane ca fiind bună sau rea, capabilă sau incapabilă reflectă condiționarea nejustificată a valorii unui individ de performanțele sale într-un anumit domeniu.

Însă, perceperea unui eșec ca simptom al lipsei de valoare este nu doar injustă, ci și foarte dăunătoare persoanei. Valoarea unei ființe umane nu decurge din performanțele realizate de acesta într-un anumit domeniu, ci din ansamblul tuturor comportamentelor, acțiunilor și potențialităților sale trecute, prezente și viitoare, pe toate palierele vieții. Astfel, un elev poate avea note mici la școală, însă să fie în, același timp, o persoană altruistă, respectuoasă și săritoare, trăsături pentru care merita respectul nostru [1, p. 34].

De aceea este foarte important ca profesorii să folosească metode pentru îmbunătățirea stimei de sine, prin crearea unor oportunități prin care elevul să obțină succes, să își identifice ariile în care este competent și prin care să își exprime calitățile față de grupul de colegi și prieteni, crearea unor situații în care elevul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane (de exemplu, activități de voluntariat), dezvoltarea abilităților de comunicare, rezolvare de probleme, dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate, acceptarea propriei persoane, modalități adecvate de exprimare a emoțiilor negative, stabilirea unor obiective rezonabile, adaptate nivelului de vârstă și abilități.

## BIBLIOGRAFIE

1. LEMENI, G.; MICLEA, M. *Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2008.
2. HEYMAN, R. *Cum să vorbești cu adolescenții*. Ed. LUCMAN.
3. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Ed. a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2008.
4. <http://docshare01.docshare.tips/files/12827/128275542.pdf>
5. [https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/noiembrie2014/15-GavrilutaGabriela-Importanta\\_relatiei\\_elev-elev.pdf](https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/noiembrie2014/15-GavrilutaGabriela-Importanta_relatiei_elev-elev.pdf)

## ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE AXATE PE DEZVOLTAREA LIMBAJULUI VIZUAL

*Hadji-Bandalac Mariana, lector universitar, UTM  
doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău*

*„În experiența arhitecturii se produce un schimb de substanță particular: dai spațiului  
din emoțiile și gândurile tale, iar spațiul îți dă din aura sa,  
ademenindu-ți simțurile și eliberându-ți mintea.”*

Juhani Pallasmaa

**CZU: 7.011:378.147**

### Abstract

This paper represents an overall perspective and connection of practical and scientific activities, methodologies and theories in the perception and artistic experimentation focused on the development of visual language for student architects. For the student architect, the visual language is a form of expression and perception of the space world. Currently, the concern of representations and contemporary visual communication in the process of specific activities in education pursues the purpose of developing and capitalizing on the creative potential of the student architect in the context of visual language formation.

**Key-terms:** interdisciplinary approaches, visual language, visual perception, visual education, code, architect students.

În instituțiile superioare de învățământ din Republica Moldova, precum și în Universitatea Tehnică, sunt impuse tot mai mult cerințe de factură tehnologică care ar dezvolta gândirea creativă a studenților specialității arhitectură și design. Pentru performanța viitorilor specialiști, anual sunt discutate și analizate problemele instruirii în baza unei planificări curriculare. Aspectul științific al programelor de învățământ prezintă diverse tehnologii informaționale, fără a fi luate în calcul tehnologiile educaționale, care ar facilita aplicarea și dezvoltarea limbajului vizual la studenții arhitecți pe parcursul procesului educațional și profesional. Sistemul educativ existent cu accent pe formarea tinerilor arhitecți trebuie să fie axat pe implementarea noilor metode, tehnologii, principii de motivarea studentului și implicarea sa în diverse activități specializate, planificate de la începutul fiecărui an de studii, eficiente în dezvoltarea limbajului vizual prin explorarea culturii estetice vizuale.

În această ordine de idei, autorul Ailincăi concepe *limbajul drept noțiune care își găsește proiecția în toate categoriile de expresie vizuală și care cuprinde toate mijloacele operative de construcție și expresie plastică: linii, suprafețe, volume, forme, culori etc., în baza unui sistem de analiză și selecție, reguli de sintaxă, interpretare și semnificare specifică* etc. [1, p. 35].

Înșușirea și dezvoltarea limbajului vizual, specific profesiei de arhitect în UTM este abordată de un grup de discipline precum: Studiul formelor, Pictura, Cromatologia, Sculptura, Desenul tehnic, Bazele compoziției, Perspectiva, Geometria, Educația estetică, Educația artei

vizuale etc., care au o conexiune vizuală și conceptuală în sistemul educațional universitar. Însă, activitatea acestor discipline de studiu antrenează metodologii de predare, studiu, evaluare, axate pe tehnica lucrărilor de specialitate. Preocupările pentru frumosul formelor vizual-spațiale și funcționale în baza unui limbaj performant constituie o problemă actuală în sistemul educațional al învățământului superior situată într-un raport cu nevoile arhitecturale ale societății. Cu toate acestea, coerența interdisciplinară în organizarea unor activități extracurriculare ar implica și obliga nemijlocit studentul în acumularea informației științifice și practico-artistice axate pe dezvoltarea limbajului vizual, cerința a continuității culturii și valorilor naționale.

- *Vizionarea muzeelor din Chișinău:* Centrul expozițional Constantin Brâncuși, Muzeul Național de Arte Plastice, Galeria L, Galeria de Artă Modernă etc. (recomandăm formatorilor utilizarea și selectarea unor date informaționale cu privire la maniera și tehnica de lucru a artiștilor moderni expuși în galeriile date, pentru a analiza împreună cu studenții, comparativ cu arta clasică, cu kitsch-ul; la selectarea materialului legat de semnificația culorilor, formelor, liniilor, mesajului artistic, analizând lucrări concrete care pun în valoare limbajul artei autentice. Contactul studentului cu operele de artă ale marilor artiști plastici autohtoni îl sensibilizează și îi formează o viziune obiectivă în perceperea formelor vizuale, iar expunerea acestora prezintă un interes artistic, istoric și valoric în educația vizuală a viitorului arhitect.
- *Vizionarea centrelor expoziționale internaționale* (cu prezența și examinarea lucrărilor remarcabile ale marilor artiști din diverse perioade care au urmat principiile artei vizuale.
- *Vizionarea expozițiilor online* (de menționat autorii și operele reprezentative care au contribuit la dezvoltarea limbajului și percepția artei vizuale).
- *Vizionarea expozițiilor universitare anuale:* „Ziua ușilor deschise”, „Ziua științei”, „Noaptea cercetătorilor europeni”, „Creația deschide universul” etc., care expun lucrări, proiecte, invenții, forme vizual-spațiale și funcționale.
- *Vizionarea expozițiilor de la diverse specialități ale UTM*, în scopul sensibilizării pentru frumos și cu interacțiune socială.
- *Organizarea excursiilor tematice* în atelierele marilor pictori, sculptori, arhitecți. Astfel, aceste activități constituie o modalitate de a implica studentul arhitect în procesul de cunoaștere, de descoperire și acumulare a experienței artistice în baza unui limbaj: fie pictural, sculptural, arhitectural etc.
- *Organizarea în mod regulat a expozițiilor individuale* cu lucrările studenților competitivi executate la disciplinele: desen, pictură, cromatologie, sculptură, bazele compoziției, desen tehnic etc. În cadrul acestor expoziții, studentul își poate etala cunoștințele de desen și perspectivă, capacitatea creatoare prin imagini cu o profunzime coloristică, stimulând percepția vizuală.
- *Organizarea expozițiilor colective, târgurilor* în cadrul facultății, universității. Evenimente de acest gen promovează creația tinerelor talente care continuie evoluția artei, marcând valorile estetice și, totodată, valorile naționale caracteristice Republicii Moldova.
- *Organizarea olimpiadei* la diverse discipline, precum: Desen, Pictură, Sculptură, Bazele compoziției, Desen Tehnic etc., care ar fi o altă oportunitate de a crea și dezvolta limbajul vizual, totodată, socializând cu colegii profesioniști de la diverse specialități și alți ani. Datorită acestui antrenament artistic, studentul nu doar își dezvoltă limbajul vizual, dar

capătă și o experiență estetică. Astfel se contribuie și la dezvoltarea gustului estetic, la realizarea și aprecierea frumosului caracteristic ținutului natal.

- *Master-class* realizat la anumite discipline: Desen, Pictură, Sculptură, Bazele compoziției, Cromatologie etc., cu subiecte tematice pentru dezvoltarea abilităților și priceperilor vizuale utile studenților arhitecți în formarea limbajului vizual.
- *Mese rotunde* tematice abordând noi tehnologii, metodologii și principii în dezvoltarea limbajului vizual, cu participarea studenților de la specialitatea arhitectură atât din țară, cât și de peste hotare, totodată, cu participarea absolvenților și arhitecților cu renume; analizând diverse poziții, ținând cont de complexitatea, de noile paradigme și de efectele globalizării asupra acestui subiect, subliniind totodată și valorile educației estetice, naționale etc.
- *Conferințe științifice* în domeniul educației vizuale cu participarea profesorilor, studenților, în cadrul cărora se vor ține comunicări cu privire la metodele, principiile și valorile estetice; la particularitățile individuale ale unor lucrări cu renume, cu o valoare națională sau universală; la metodologiile și tehnologiile universale, moderne, axate pe formarea și dezvoltarea limbajului vizual la studentul arhitect.

Seria de activități didactice, teoretico-informative și practice artistice propuse deschid un spațiu comun pentru formarea receptivității și creativității, pentru valorificarea valorilor estetice, naționale, universale și, totodată, „reflectarea asupra frumosului, prin anumite noțiuni, cadre de gândire, experiențe de valorizare și sensibilizare”, având ca rezultat achiziționarea cunoștințelor specifice dezvoltării limbajului vizual, cu caracter multidisciplinar [3, p. 21].

În acest sens, autorul Ardouin afirmă că „nicio disciplină nu este educativă prin ea însăși, doar dacă studentul este pus în mișcare, dacă află că această cunoaștere este ceva care îi deschide accesul spre lume și spre sine, acest act conferind sens și bucurie la ceea ce face el” [Apud 3, p. 21].

Generalizând cele expuse, constatăm că aceste activități extracurriculare proiectează obiective instructive, formativ-educative, profesionale, contribuind la dezvoltarea imaginației, gândirii creative, la acumularea unor date informațional-aplicative, științifice, tehnice, la dezvoltarea abilităților practice, capacităților de decodificare a mesajului vizual, precum și formarea limbajului, necesare în realitatea social-profesională a viitorului arhitect.

În urma acestor experiențe, procesul de activitate a studentului arhitect, fiind orientat pe formarea și dezvoltarea limbajului vizual, poate aprecia competențe acumulate la nivel de cunoștințe, aptitudini, analiză, sinteză, selecție, discernământ, evaluare etc.; competențe de comunicare într-un limbaj specific artelor vizuale, descoperirea și studierea unor informații utile în experimentarea simbolurilor vizuale, aprecierea valorilor estetice, universale și naționale, dezvoltarea gustului estetic, simțurilor și a spiritului creator, antrenament artistic, experiență unică, atitudine, crearea și perceperea vizuală a imaginii, asimilarea termenilor specifici limbajului vizual, determinarea funcției, semnificației limbajului vizual, soluționarea problemelor concrete prin utilizarea instrumentelor caracteristice limbajului vizual, performanță; competențe de identificare și determinare a valorilor naționale și universale etc.

Astfel, pentru a sesiza esteticul formelor vizuale, este nevoie de un efort vizual intens antrenat și prin vizionarea expozițiilor, galeriilor, muzeelor etc. Muzeul integrează abordări și concluzii în specificul căruia stă perceperea instantanee a formelor plastice, sculpturale, grafice, arhitecturale etc. Această activitate educațională a muzeului de artă stă la baza educației estetice,

dezvoltând percepția artistică și începutul creativ. Cu toate acestea există aspecte specifice studiilor muzeale [10, p. 110]:

- relația dintre percepția valorilor estetice și creativitate;
- raportul dintre impulsurile tactile, vizuale și verbale ale creativității;
- studierea expozițiilor influențează socializarea și dezvoltarea personalității;
- stăpânirea codurilor, arhetipurilor și stereotipurilor în procesul de creativitate.

Informația primită prin intermediul ochilor, conform statisticilor, ocupă 80-90% din totalitatea percepțiilor, definită percepție vizuală. În acest context, observațiile lui Platon [Apud 7, p. 9], precum că „Frumosul se află în vedere în măsura cea mai mare”, se dovedesc a fi semnificative în educația vizuală a tânărului specialist.

În aceeași ordine de idei, Pierre Francastel afirmă că „omul este asaltat din toate părțile prin ochi, de semne prescurtate, care cer o interpretare rapidă; cunoașterea imaginilor, a originii, a legilor lor este una din cheile timpului nostru” [Apud 7, p. 10]. Deci, trăim într-o lume plină de semne, simboluri, culori, imagini, produse ale artei moderne care ne transmit diverse mesaje „influențându-ne în mod pozitiv sau negativ, indiferent dacă ne dăm seama de acest lucru sau nu” [Ibidem, p. 9].

În acest context, M. Golu susține cele relatate, afirmând că „limbajul este un cod în care se obiectivează mesaje informaționale”, iar percepția și utilizarea sa în procesul comunicării are un rol semnificativ [5, p. 335].

Plecând de la această definiție, autorul Cr. Nae [8, p. 102] precizează că, în abordarea obiectului artistic, codurile comunicării vizuale reprezintă un sistem de transmitere de semne cu o deschidere spre o dimensiune socială și culturală. Potrivit lui D. Chandler, „codurile au triplă dimensiune: socială, textuală și interpretativă” [Apud 8, p. 103].

În opera sa fundamentală, „Bazele comunicării” (2017), autoarea E. Țărnă analizează studiul teoretic al comunicării în baza unor modele create de cercetătorii G. Gerbner, Harold D. Lasswell, Th. Newcomb, Peirce etc., demonstrând rolul acesteia în societate. Numeroasele cercetări au evidențiat o serie de caracteristici care țin de procesul percepției în activitățile și situațiile specifice comunicării. În acest context, investigațiile detaliate, efectuate de E. Țărnă arată că:

- ✓ *la originea procesului de comunicare se află percepția unui eveniment;*
- ✓ *percepția implică o legătură între eveniment și reconstituirea lui senzorială, creativă și cognitivă de către receptor;*
- ✓ *diferite mijloace tehnice, procedee permit transformarea unei percepții într-un mesaj care poate fi perceput;*
- ✓ *diferite persoane percep diferit același eveniment, având propria percepție etc.* [9, p. 38-39].

Studiind literatura de specialitate (C. Ailincăi, 2010; R. Arheim, 2011; I. Daghi, 2011; Alain Joannes, 2009 etc.), *percepția vizuală* reprezintă singura modalitate de contact și experiență dobândită prin sistemul văzului cu formele, obiectele, imaginile și fenomenele lumii exterioare, o acțiune a omului marcată de provocări vizuale prin intermediul simțurilor și a formelor de gândire, definită în același timp prin înțelegere, sesizare, percepere.

I. Daghi susține că rolul primordial în conduita etică, în activitatea teoretică și practică, dar și cea cognitivă a omului creator, îi revine *sentimentelor trăite cu adevărat ca rezultat al percepției vizuale* [4, p. 29].

Conceptul de *percepție*, definit de Rudolf ARNHEIM, este prezentat drept *un proces psihologic bazat pe simțuri și senzații vizuale*, care asigură reflectarea la nivel perceptual și intelectual a formelor de gândire evolute în timp. În baza unor examinări argumentate, activitatea simțurilor presupune și cunoașterea unor *termeni ca judecată, logică, concept, abstracțiune, concluzie, evaluare*, dând naștere creației vizuale și formării conceptuale [ 2, pp. 54-55].

Lucrările psihologilor Al. Roșca (1974), P. Popescu-Noveanu (1976), Mielu Zlate (1995), M. Golu (2005) și alții au evidențiat că percepția este definită *ca o reflectare subiectivă nemijlocită în formă de imagine a obiectelor și fenomenelor externe care acționează în momentul dat asupra noastră prin ansamblul însușirilor și competențelor lor, iar, din perspectiva informației, se definește ca proces de comunicare directă între subiect și lumea externă, mediat de un ansamblu de operații și transformări logico-gramaticale, de ordin sintactic, semantic și pragmatic* [Apud 5, p. 266]. La baza elaborării imaginii stă percepția vizuală urmată de percepția spațiului (bidimensional și tridimensional), timpului, mișcării. Prin urmare, procesul dat se manifestă prin câteva faze: orientarea, explorarea, detecția, discriminarea, identificarea, interpretarea (recunoașterea) [5, p. 266].

A. Joannes, în lucrarea sa „Comunicarea prin imagini”, menționează importanța comunicării vizuale asupra receptorului marcat de sentimente memorabile fără aportul cuvintelor: *performanța unei imagini - de a avea un impact precis și de durată - depinde de patru conținuturi: senzațiile, emoțiile, informațiile, asocierile și rezonanțele declanșate în memorie* [6, pp. 15-16]. Tot aici autorul susține că relația dintre obiect și subiect, prin intermediul analizatorilor, este în coordonanță cu aceste conținuturi: senzațiile trezite (mărimea, proximitatea, luminozitatea, compoziția, dinamica, culoarea, textura), emoțiile (surpriza, bucuria, frica, dezgustul, tristețea, nervozitatea), tipurile de informații (explicite sau evidente, implicite sau convenționale, codificate), rezonanțele (interpersonale, culturale, universale). În urma unui experiment pentru ierarhizarea caracteristicilor necesare comunicării prin imagini, s-a dovedit că cele mai preferate imagini sunt cu „o luminozitate mărită, colorate, euforice și susceptibile de a declanșa rezonanțe socioculturale” [ Ibidem, p. 21].

În urma sintezelor științifice, concluzionăm că procesul de percepție rămâne a fi o formă fundamentală și cotidiană în prelucrarea profundă a informațiilor, asigurând o cunoaștere senzorială de un grad superior. Aceasta presupune sesizarea formelor și aprecierea artistică în baza educației estetice, care „trebuie să creeze exerciții de apreciere și emiteri de judecăți de valoare, în mod dirijat, dar și autonom cu privire la obiectele sau actele artistice” [3, p. 111].

Astfel spus, în comunicarea vizuală, percepția stă la baza formării reprezentării și gândirii creative, iar „viziunea artistică se împletește sau se completează cu cea științifică sau tehnică”, ne explică C. Cucuș [Ibidem, p. 138]. La nivelul acesteia, fiecare student-arhitect, participant la una dintre activitățile descrise mai sus, acumulează impresii, generalizări, simboluri, percepute diferit, chiar și aceeași prezentare, eveniment sau reprezentare (pictură, fotografie, sculptură, arhitectură, imagine publicitară etc.), căci au propria percepție.

În viziunea filosofului german, W. Benjamin, existența operei de artă în perioada modernă a suferit transformări radicale sub acțiunea *tehnologiilor de reproducere și relația sa cu privitorul, schimbând decisiv unicitatea obiectului artistic și constituția sa estetică, precum și transformarea valorii acesteia dintr-o valoare de cult într-o valoare de expunere* [Apud 8, p. 43].



Prin urmare, studiind amănunțit schimbările estetice ale numeroaselor forme, imagini, opere artistice, W. Benjamin stabilește la nivelul percepției următoarele transformări:

- ✓ se modifică legătura dintre opera de artă și public;
- ✓ receptarea estetică a obiectului artistic trece de la o formă individuală la una colectivă;
- ✓ se evidențiază o atitudine critică față de reprezentarea artistică și subiectele sale;
- ✓ apare implicarea politicului în mecanismele percepției estetice etc. [Ibidem, p. 45].

În același context, Cr. Nae susține că „limbajul a devenit modelul și temeiul comportamentelor, gândirii și construcției sociale a realității, șablonul pe temeiul căruia pot fi înțelese și analizate activitățile culturale ale omului – în speță, creația artistică” [Ibidem, p. 96].

Constatăm că nivelul scăzut al receptării și al gradului de percepție în comunicarea vizuală, la studentul arhitect, actualmente, duce la criza limbajului de exprimare, astfel urmând eșecuri în spațiul urban și arhitectural, în apariția noilor edificii arhitecturale, în restaurarea clădirilor – monumente culturale, istorice etc. Poziția estetică a limbajului și creația vizuală rămâne a fi o problemă de ordin cultural și rezultat al schimbărilor perioadei respective în Republica Moldova.

**În concluzie:** observațiile date urmăresc proiectarea unui program centrat pe îmbunătățirea nivelului educației vizuale, în contextul formării și dezvoltării limbajului vizual la studenții arhitecți. Importanța și interesul unor activități interdisciplinare pentru studenți valorizează prin aprofundarea cunoștințelor teoretice caracteristice limbajului vizual, abilităților practice-aplicative necesare în exprimarea estetică-vizuală și profesionalismul creativ al viitorului arhitect. Similitudinea sintezelor teoretice și filosofice în comunicarea vizuală, repetatele practici și experiențe artistice, observațiile, analizele, examinările critice, chiar și disciplinele conexe conduc nu numai la formarea și dezvoltarea limbajului vizual al viitorului arhitect, dar și la percepția, trăirea estetică prin interpretarea operelor, judecata de gust și valoare etc. În baza acestor experiențe, propuse sistematic, studentul își antrenează observația și gândirea, examinând și transformând imaginea naturii în forme cu un aspect estetic, semnificative valorilor naționale.

Pentru viitorul arhitect, educația vizuală ca fenomen uman, social și de comunicare include idei și concepții privind semantica limbajului vizual, necesar în crearea aspectului vizual arhitectural al Republicii Moldova și continuitatea culturii naționale.

#### BIBLIOGRAFIE

1. AILINCĂI, C. *Introducere în gramatica limbajului vizual*. Ediția a III-a. Iași: Ed. Polirom, 2010.
2. ARNHEIM, R./Traducere de IONESCU, F./ *Arta și percepția vizuală. O psihologie a văzului creator*. Ediția a II-a. Iași: Ed. Polirom, 2011.
3. CUCOȘ, C. *Educația estetică*. Iași: Polirom, 2014.
4. DAGHI, I. *Artistic*. Chi.: S. n., 2011.
5. GOLU, M. *Bazele psihologiei generale*. Ed. a 2-a. București: Editura Universitară, 2005.
6. JOANNES, A. /tradus de MANOLE, I./ *Comunicarea prin imagini*. Iași: Polirom, 2009.
7. LĂZĂRESCU, L. *Culoarea în artă*. Iași: Polirom, 2009. 216 p.
8. NAE, C. *Moduri de a percepe. O introducere în teoria artei moderne și contemporane*. Ed. A 2-a, revăzută. Iași: Polirom, 2015.
9. ȚĂRINĂ, E. *Bazele comunicării. Curs universitar*. Chișinău: Prut internațional, 2017.
10. СТОЛЯРОВ, Б. А. *Музейная педагогика. История, теория, практика*. М.: Высш. шк., 2004.

## UNELE ASPECTE TEORETICE ȘI SUGESTII PRACTICE PRIVIND DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC

*Calaraș Carolina, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.12:159.22**

### **Abstract**

The study contains the conditions of the personal development of the teacher, as follows: *the teacher must know and accept himself as he is; the teacher needs in-depth theoretical training regarding the knowledge of the biopsychophysical particularities of age, the stages and crises of age, the possibilities and the modalities of the harmonious/multilateral development throughout the life; the teacher must have advanced self-management; the teacher must maintain a healthy lifestyle; the teacher must be the holder and maker of the moral-spiritual values.* At the same time, the study analyzes the principles of the teacher's personal development in accordance with the main aspects of human life: *physical, mental, moral, spiritual*, and also offers some psychological and pedagogical strategies for updating and optimizing the process of personal development.

**Key-words:** personal development of the teacher, conditions of personal development, principles of personal development, dimensions of human life, psycho-pedagogical strategies for updating and streamlining the process of personal development of the teacher.

*Suntem ceea ce facem în mod repetat.*

*De aceea măiestria nu este un act, ci o deprindere.*

**ARISTOTEL**

În contextul societății postmoderniste, caracterizate ca una dinamică, schimbătoare, focalizată pe producerea inovațiilor științifice și tehnologice, devine tot mai actuală și valoroasă o nouă paradigmă – paradigma dezvoltării și eficienței personale. În acest context, dezvoltarea personală a cadrului didactic ca deținător și făuritor al orientărilor valorice a tinerei generații, ce contribuie la formarea-dezvoltarea personalității reprezintă cea mai importantă premisă de evoluare și prosperare a societății umane.

Este cert faptul că societatea postmodernistă are nevoie de cadre didactice profesioniste, orientate pozitivist și umanist; responsabile, creative, constructive, colaborative, deschise spre schimbare, așa, încât educația și învățarea pe tot parcursul vieții / formarea continuă să asigure actualizarea celor mai avansate și integrative modalități de dezvoltare a acestora, creând, astfel, oportunități pentru autoperfecționarea lor permanentă.

În virtutea celor relatate, considerăm oportun să precizăm și să conturăm condițiile, principiile și strategiile psihopedagogice de actualizare și eficientizare a procesului de dezvoltare personală a cadrului didactic și să expunem componentele / dimensiunile constitutive ale întregului proces complex de dezvoltare personală pe tot parcursul vieții.

Așadar, paradigma dezvoltării personale este corelată cu teoria eficienței (BRUNER J. *The Process of Education/Procesul educației*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960; BANDURA A. *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York. 1997), ambele fiind fundamentate de mai multe științe care au ca obiect de studiu personalitatea umană, procesele și fenomenele psihice și fizice umane, educația și autoeducația copiilor și adulților, activitatea umană și relațiile interumane, printre care: psihologia generală, psihologia personalității, psihologia dezvoltării, psihologia pozitivistă, teoria educației, educația adulților, consilierea educațională, conflictologia, sociologia educației, valeologia, self-managementul etc.

Este incontestabil faptul că dezvoltarea personalității umane ca proces continuu și complex devine eficientă atunci când individul deține un grad înalt de autocunoaștere, autoacceptare, autodisciplină și organizare interioară / autoconducere.

În acest context, pentru a determina *condițiile psihopedagogice de eficientizare a dezvoltării personale a cadrelor didactice*, în scopul desfășurării cu succes al procesului de dezvoltare pe tot parcursul vieții, am apelat la analiza experienței noastre (de circa 25 de ani în domeniul pedagogiei) și a reperelor teoretice, care au fost analizate în baza studiului literaturii de specialitate din domeniile nominalizate anterior [1, 2].

Fiecare persoană, cadru didactic, care dorește să valorifice potențialul personalității sale la maximum, în plan personal și profesional, trebuie **să se cunoască și să se accepte pe sine așa cum este** [3, 8]. Această, **primă condiție**, se referă la *conștiința de sine*, adică presupune cunoașterea particularităților de personalitate proprii (aptitudini, temperament, caracter, voință etc.); cunoașterea capacităților și a potențialului său intelectual (ce știu / ce cunosc, ce pot / ce competențe dețin), cunoașterea particularităților și capacităților sale fizice (constituție corporală, mod alimentar necesar tipului de constituție; aptitudinile fizice, regim de activitate intelectuală și fizică potrivit constituției corporale, regim de odihnă și somn etc.) și, nu în ultimul rând, cunoașterea și acceptarea limitelor și incapacităților proprii. Pentru a crea o viziune clară cu privire la procesul de explorare a propriilor caracteristici de personalitate, este necesară descrierea elementelor / aspectelor de autocunoaștere.

Așadar, dezvoltarea personală reprezintă un proces existențial complex, multidimensional și necesar personalității umane, însă, acest proces nu poate fi desfășurat și realizat înafara cunoașterii de sine / autocunoașterii și autoacceptării. Întrucât, anume autocunoașterea caracteristicilor de personalitate: mentalitate (cogniții, convingeri / credințe, emoții, atitudini, trebuințe, etc), aptitudini, abilități și comportamente stau la baza motivației și asigură acceptarea de sine a cadrului didactic prin acțiunile de conștientizare și valorificare a potențialului său. Astfel, cele mai relevante aspecte ale autocunoașterii sunt: *imaginea de sine, aptitudinile și abilitățile personale, aptitudinile și abilitățile profesionale, sistemul motivațional al individului, emoțiile și mecanismele de apărare și adaptare, inclusiv autoeficiența percepută*.

În sensul vizat, imaginea de sine a cadrului didactic reprezintă un construct complex sau un mod în care persoana își percepe propriile caracteristici fizice, cognitive, emoționale, spirituale, profesionale și sociale. Cu alte cuvinte, imaginea de sine reprezintă un tablou al personalității cadrului didactic care conține toate cunoștințele despre sine și îi ajută să relaționeze eficient cu sine, cu discipolii și colegii săi, cu mediul social. Respectiv, imaginea de sine poate fi preponderent pozitivă sau negativă, în funcție de experiențele existențiale ale personalității sale, colectate din copilărie, pe parcursul studiilor și activității didactice, până în momentul prezent.

Respectarea condiției de autocunoaștere și autoacceptare, prin analiza conștiinței de sine, va permite cadrului didactic să depășească barierele și limitele psihologice, profesionale, contribuind, la instaurarea stării psihoemoționale de bine / echilibru.

Deci, pentru a trăi viața calitativ, pentru a ne simți bine și sigur în profesie și a ne dăruie elevilor la capacitate maximă, noi, cadrele didactice, trebuie să cunoaștem în profunzime propria personalitate, să conștientizăm ce tip de gândire predomină la noi, de ce ne comportăm în felul în care o facem; să cunoaștem bine propria fiziologie – pulsuniunile și necesitățile organismului, să discernem și să facem alegerea între ambițiile personale și între misiunea divină de dascăl, ca adevărat model, persoană morală, lider demn de urmat.

Autoacceptarea și conștiința de sine face posibilă deschiderea psihologică a personalității cadrului didactic spre creșterea potențialului propriu și explorarea altor domenii ale vieții umane.

O a doua condiție importantă pentru realizarea eficientă a dezvoltării personale este ***pregătirea teoretică profundă privind cunoașterea particularităților biopsihofizice, a etapelor și crizelor de vârstă, a posibilităților și modalităților dezvoltării armonioase a omului pe tot parcursul vieții*** [3, 8]. Această condiție rezidă în îmbinarea cunoașterii și valorificării optime a particularităților biopsihofizice de vârstă a individului, atât a propriei persoane cât și a elevilor, pe care îi instrui și educăm. Suntem convinși că respectarea acestei condiții va contribui la proiectarea și organizarea evoluției personalității elevului nostru și la emiterea predicțiilor cu privire la probabilitatea șanselor, reușitelor sale în conformitate cu activitatea didactică.

Bineînțeles că pregătirea teoretică profundă a cadrului didactic se realizează pe două planuri majore de formare și dezvoltare personală: *formarea inițială / de bază și formarea continuă (perfecționarea profesională)*. În acest context ținem să menționăm că planul primar în formarea inițială a personalității umane se desfășoară din copilărie până în tinerețe și este organizat și desfășurat în familie și instituțiile de învățământ pe care le frecventează copilul, adolescentul și tânărul. Mai apoi, agenții sociali / instituțiile educaționale specializate au o contribuție specifică și fundamentală în vederea formării / dezvoltării personalității cadrului didactic. Această formare presupune dobândirea de către persoană, în cazul nostru, de către viitorul cadru didactic, a unor cunoștințe, competențe și abilități în următoarele domenii: psihologia și pedagogia generală, fundamentele științelor educației, filosofia educației, psihologia vârstelor / dezvoltării, psihologia învățării, psihologia comunicării, psihologia sănătății, pedagogia și psihologia socială, didactica, managementul educațional, metodologia educației și autoeducației, metodologia disciplinelor de profil etc.

Formarea / dezvoltarea continuă a personalității cadrului didactic este orientată în direcția adoptării unui stil personalizat și eficient de activitate profesională, ajustată la cerințele sistemului educațional și la schimbările societății contemporane. Acest aspect presupune și perfecționarea continuă a individului / cadrului didactic prin intermediul schimbului de experiență profesională organizată în cadrul instituției și / sau a organismelor educaționale la nivel raional, municipal, republican sau chiar internațional, ca, de exemplu: proiecte educaționale, traininguri, work-shopuri, activități de mobilitate educațională, seminare etc. Foarte eficiente sunt strategiile de formare personală continuă de tipul variatelor cercuri pe interese (artistice, plastice, de creație, sportive etc.) și lectura literaturii de specialitate, literaturii artistice și de popularizare a științei, vizionarea unor emisiuni TV, accesarea unor site-uri specializate etc.

**A treia condiție** psihopedagogică de eficientizare a dezvoltării personale a cadrului didactic, deosebit de importantă, se referă la ***self-managenet***.

Cercetătorul rus В. Кирпичев [Apud 9, 10, 11], consideră că conceptul cheie al self-managementului este conștiința de sine ca formă de reflectare asupra sinelui în raportare cu realitatea, aceasta fiind asociată cunoașterii de sine. După cum am menționat anterior, cunoașterea de sine are ca obiect de studiu propria persoană, adică personalitatea sa în toate ipostazele și funcțiile umane și profesionale, inclusiv a capacității de gestionare a gândurilor, sentimentelor, deciziilor, acțiunilor și comportamentelor.

Competența de autoconducere a cadrului didactic vizează capacitățile acestuia de a lucra eficient în direcția unor obiective semnificative, de a fi flexibil în fața unor situații neprevăzute, de a lua decizii adecvate în scopul realizării obiectivelor stabilite și de obținere a rezultatelor

scontate în vederea dezvoltării personale. Luarea unei decizii argumentate generează eficientizarea proceselor de proiectare / planificare, organizare / desfășurare, autocontrol și autoevaluare, care reprezintă elementele cheie în vederea atingerii succesului personal și profesional pe tot parcursul vieții.

Cadrul didactic ce posedă un self-management avansat este caracterizat prin inteligență, reziliență, performanță academică, echilibru psihoemoțional, beatitudine spirituală și capacitate de adaptare la schimbările sociale și educaționale parvenite.

Următoarea, **a patra condiție**, reprezintă *centrarea persoanei/cadrului didactic pe respectarea unui mod sănătos de viață*. Considerăm importantă această condiție, deoarece componentele constitutive ale întregului proces complex de dezvoltare personală pe tot parcursul vieții corelează cu componentele fundamentale de organizare și respectare a modului sănătos de viață și se desfășoară prin activități de:

- planificare și respectare a regimului zilei;
- planificare, organizare și respectare a alimentației raționale;
- respectare a igienei somnului;
- planificare și organizare a muncii intelectuale;
- planificare și desfășurare a muncii fizice;
- planificare și organizare a odihnei (active, pasive);
- practicare sistematică a exercițiilor și culturii fizice sau a unui sport;
- practicare a plimbărilor în aer liber;
- profilaxia maladiilor prin vizitarea sistematică a medicului de familie sau a specialiștilor necesari; vaccinaresa; cure de vitamine și microelemente necesare organismului în funcție de sezon sau stare fizică și mintală etc.

Ultima condiție, **a cincea**, se rezumă la *orientarea valorică a personalității cadrului didactic*. Această condiție presupune posedarea a unui orizont cultural larg ce cuprinde pregătirea, perfecționarea continuă și creația de specialitate a cadrului didactic, fundamentate și susținute de cultura moral-spirituală a personalității sale și de respectarea și promovarea valorilor general umane în activitatea profesională și în viața socială [7].

După cum am menționat mai sus, aceste condiții sunt indispensabile procesului de dezvoltare personală și eficientă a cadrului didactic.

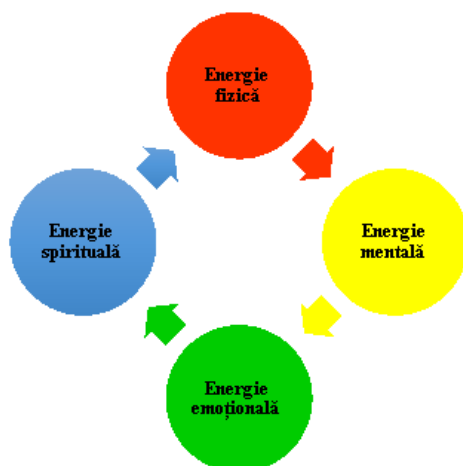
În această ordine de idei, considerăm oportună și valoroasă prezentarea succintă și esențializată a paradigmei, numite *Viața la capacitate maximă*, definită și fundamentată de către cercetătorii americani **Jim Loehr** și **Antony Schwartz** [4]. Aceasta vizează cunoașterea, îmbinarea și utilizarea optimă de către om a patru surse de energie: *fizică, mentală, emoțională și spirituală*, care se interpătrund și se completează reciproc, contribuind la asigurarea calitativă și cantitativă a tuturor dimensiunilor vieții umane.

În opinia cercetătorilor, completarea, corelarea și valorificarea energiilor nominalizate servește atingerii și menținerii unui nivel optim de activitate și viață umană [4]. Ideile principale ale acestei paradigme, după Jim Loehr & Tny Schwartz sunt formulate în trei teze:

**1. Personalitatea umană poate funcționa la potențial maxim**, adică se poate angaja complet și calitativ în activitățile existențiale *în cazul utilizării raționale a patru surse de energie separate, dar conexe* (Figura 1).

Menționăm că acest principiu demonstrează complexitatea ființei umane și necesitatea abordării dezvoltării personale pe cele patru planuri concomitent. Așadar, și cadrul didactic

trebuie să fie conștient de structura energetică a personalității sale și să fie interesat și auto/motivat în valorificarea potențialul său uman până la adânci bătrânețe. Astfel servind exemplul de integritate personală și profesională generațiilor în creștere.



**Fig. 1. Patru surse de energie pentru o viață la capacitate maximă**

**2. Personalitatea umană are nevoie de antrenarea sistematică a patru planuri / surse de energie** indispensabile dezvoltării personale. Autorii susțin că acest principiu stă la baza formării și consolidării deprinderilor de un mod de viață sănătos, respectiv eficient. Pentru realizarea acestui principiu cel mai indicat instrument considerăm *regimul zilei*. Acest instrument cuprinde în sine planificarea și realizarea pe parcursul zilei a tuturor formelor / activităților necesare cadrului didactic pentru completarea, menținerea / fortificarea și valorificarea sănătății fizice, psihice și intelectuale. Bineînțeles că, acesta trebuie să conțină toată varietatea de activități zilnice, precum: *intelectuale* (activitatea didactică, activitatea de cercetare, lectura etc.); *fizice* (mesele, somnul, înviorarea, variate munci fizice inclusiv grijile casnice, exercițiile fizice etc.); *de recreiere* (gama de activități de creație care produce deosebită plăcere sieși, membrilor de familie și altor persoane apropiate) etc. Este important ca regimul zilei să fie actualizat sistematic potrivit vârstei, sexului, rolurilor de familist și profesionist, intereselor personale și, nu în ultimul rând, particularităților sale individual-tipologice.

**3. Implicarea deplină și conștiincioasă în toate tipurile de activități pe plan personal și profesional pentru atingerea unor performanțe înalte** [4]. Acest principiu, corelează cu primile două, punând accent pe importanța atomotivației, importanța atitudinii pozitive față de activitate și importanța perseverenței în toate tipurile de activități pentru atingerea finalităților scontate.

Dat fiind faptul că, în studiu am acordat atenție deosebită completării și valorificării energiilor / dimensiunilor *fizică* și *cognitivă* a cadrului didactic, în încheiere, propunem câteva sugestii privind completarea și valorificarea *energiilor emoțională / psihică și moral-spirituală* a cadrului didactic, după cum urmează:

- respectarea principiilor comunicării pozitive;
- evitarea sau reducerea la minim a comunicării cu persoane toxice / negative;
- antrenarea gândirii pozitive prin diferite tehnici: recunoștință, scrisori psihoterapeutice, oprirea și reconstruirea conștientă a gândului apărut - *Stop gândire negativă*, vizualizarea, autosugestia, afirmațiile, meditația *mindfulness*, meditația *transcendentă*, comunicarea-relaționarea cu persoane pozitive etc;
- respectarea conștientă a bunelor maniere acasă și în societate;

- practicarea sistematică a hobby-ului și / sau a altor ancore pozitive (de 2 – 3 ori pe săptămână): *croșetatul, brodatul, cântatul la instrumente muzicale și / sau vocalul, scrierea versurilor, desenul/pictura, modelarea artistică din argilă sau plastilină* etc;
- realizarea acțiunilor de ajutor și sprijin persoanelor și animalelor aflate în dificultate; a actelor de caritate, binefacerilor și donațiilor (1 – 2 ori pe lună) etc.

Reiterăm că, cadrele didactice trebuie să fie interesate și antrenate în valorificarea continuă și echilibrată a patru dimensiuni ale activității umane pentru fortificarea sănătății personale și crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea personală la elevi și părinții acestora.

Respectarea conștientă a condițiilor și principiilor dezvoltării personale, precum și utilizarea sistematică a tehnicilor nominalizate va contribui la formarea atitudinii pozitive a cadrelor didactice față de sine, față de viață și activitate, la optimizarea modului de viață, la dezvoltarea calităților afectiv-volitive, la formarea trăsăturilor pozitive de caracter și personalitate ca: reziliența, pozitivismul, bunăvoința, inteligența emoțională și mintală, coerența în gânduri și acțiuni și încrederea în sine.

### BIBLIOGRAFIE

1. DUMITRU, I. Al. *Personalitate, atitudini și valori*. Timișoara: Editura de Vest, 2001.
2. DUMITRU, I. Al. *Educație și învățare. Aspecte psihoindividuale, psihosociale și manageriale*. Timișoara: Editura: Eurostampa, 2001.
3. CUZNETOV, LARISA. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013.
4. LOEHR, J.; SCHWARTZ, A. *The Power of Full Engagement. Managing Energy, Not Time, Is the Key to High Performance and Personal Renewal*. FREE PRESS, 2003.
5. CALARAȘ, C., Formarea continuă a dirigintei în contextul postmodernității: diagnoză, eficiență și prognoză. În: *Revista de științe socio-umane*, UPSC, nr. 3 (31) 2015, pp.18-25.
6. CALARAȘ, C. *Managementul autoeficienței dirigintei: autoeducație și autoperfecționare*. În culegerea *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Ediția 2018, UPS Ion Creangă, aprilie, 2018.
7. CALARAȘ, C. Cadrul de interacțiune valorică în activitatea cadrului didactic și cultura pedagogică. În materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. II din 27 – 28 septembrie 2019. UST. Chișinău.
8. CUZNETOV, LARISA. *Consilierea parentală. Ghid metodologic*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013.
9. КАДЫРОВА, С. В.; НЕМЦЕВА Е. А.; ТУЛЬЧИНСКИЙ, Г. Л. *Self-managment в сфере культуры и искусства*. Учебное пособие. СПб.: Планета Музыки, 2013.
10. Кожевникова А.В., Долженкова М.И. Применение технологий self – менеджмента в досуговой деятельности <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/6-visheslovatskie-chtenia/kozhevnikova.pdf>
11. Self-менеджмент или 5 навыков успешного менеджера <https://www.itctraining.ru/biblioteka/menedzhment/self-menedzhment/>

## FORMAREA GÂNDIRII CRITICE PRIN METODA INVESTIGAȚIEI

*Bocancea Viorel, dr., conf. univ.  
Universitatea de Stat din Tiraspol  
Iordache (Neagu) S. Marieta,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.012/.013**

### **Abstract**

"The new education" means, in fact, developing the forecasting, simulation, design and evaluation skills of the human being in order to develop critical judgments, to improve its own decision-making capacity, to act in freedom and independence, to filter the information through a powerful creative attitude, in other words, the training of the human being into being creative.

Critical thinking uses multiple cognitive functions to form the abstract, formal knowledge of reality. It allows the subject to picture a scientific view of life, a corresponding abstract image of the reality. The fruits of critical thinking lie not only in capability of overcoming obstacles from a scientific point of view, but it also provides adequate answers to everyday affairs. A didactic strategy based on active-participative methods that stimulate creativity and critical thinking produces positive and long term effects in terms of problem solving throughout life.

**Key-words:** method, investigation, critical thinking, discovery learning.

Schimbările care s-au produs în ultimii 30 de ani, atât de ordin social, dar și politic, au marcat sistemul educațional care a continuat cu o evoluție deosebită spre o societate modernă, pluralistă și deschisă. Astfel curriculumul școlar a suferit numeroase modificări de ordin conceptual și metodologic, printr-un șir de reforme educaționale. Din ce în ce mai des, diferite concepte moderne de predare încep să fie aplicate în practica școlară cotidiană, precum: conceptul predării și învățării vizibile (*Visible Teaching and Learning – VTL*), care pune accentul pe feedbackul bidirecțional profesor – elev în timp real [8, 25]; conceptul învățării active (*Learning by Doing – LBD*) [11, 1]; conceptul învățării pe bază de proiect (*Project – Based Learning – PBL*) [23, 27]; conceptul învățării problematizate sau prin descoperire (*Problem – Based Learning – PBL*) [22, 19]. În lucrarea de față vom prezenta cum poate fi aplicat conceptul învățării științelor prin metoda investigației (*Inquiry – Based Science Education – IBSE*) [15, 26] și modul în care acesta contribuie la dezvoltarea gândirii critice.

Observăm un accent pus asupra dezvoltării abilităților cognitive care presupun abilități de planificare și organizare, gândire critică și rezolvare a problemelor. Aducerea gândirii critice în programele de pregătire a cadrelor didactice și în formarea profesorilor este o cerință obligatorie, pentru a putea, la rândul lor, să îi antreneze pe elevii să gândească critic, să fie pregătiți pentru a rezolva problemele din multitudinea situațiilor de zi cu zi atât la nivel individual, cât și la nivel de societate.

„Gândirea critică este sistematică deoarece implică proceduri și metode distincte. Ea presupune evaluări și formulări clare, întrucât este folosită deopotrivă în evaluarea opiniilor existente (ale tale sau ale altora) și în proiectarea altora noi. Ea operează conform standardelor raționale, prin aceea că sunt judecate din perspectiva felului în care ele sunt rațional întemeiate. Gândirea critică implică, desigur, logica. Logica este studiul bunei raționări sau al interferențelor bune și al regulilor care le guvernează. Gândirea critică este însă mai cuprinzătoare decât logica, întrucât nu presupune doar logica, ci și adevărul sau falsitatea enunțurilor, evaluarea argumentelor și a dovezilor, folosirea analizei și a investigației, aplicarea mai multor competențe care ne ajută să decidem ce merită să credem sau să facem” [14, p. 4].



Este un proces didactic acerb și necesar, dar nu imposibil în pregătirea elevilor către o abordare critică a problemei. Gândirea critică nu e o disciplină de studiu, e o abilitate care se dezvoltă prin metode specifice în cadrul tuturor disciplinelor studiate de-a lungul anilor de școală. Formarea gândirii critice are la bază întrebări, și nu doar capacitatea de a formula răspunsuri la întrebări prestabilite, cum multă vreme s-a făcut instruirea, ci capacitatea de a formula întrebări și, mai ales, de a sesiza care sunt întrebările oportune pe care să le adresezi pentru a înțelege cu adevărat situația în fața căreia ești și cum o poți rezolva, și astfel putem vorbi de o trecere reală către educație.

Tradițional, metoda didactică se referă la drumul sau calea de urmat în activitatea comună a profesorului și elevilor, în vederea realizării obiectivelor instruirii. În viziunea modernă, metodele de predare trebuie concepute în așa fel încât să-i dezvolte elevului propria gândire, dezvoltându-i imaginația până la descoperire, să-l introducă pe elev cât mai mult în climatul activității de învățare bazată pe descoperire științifică [17].

I. Cerghit subliniază că sarcina perfecționării metodelor nu poate fi lăsată doar pe seama cercetătorilor științifici propriu-ziși; fiecare învățător poate să facă din clasa de elevi cu care lucrează un adevărat laborator de încercare și descoperire a eficienței diferitelor sale metode și procedee de predare. „O întrebare cuprinzătoare lasă libertate de manifestare spontaneității și inițiativei elevilor în descoperirea căilor prin care se ajunge la noi cunoștințe, le lasă timp de gândire, de judecată” [4, p. 141].

Metodele moderne, cu un grad de interactivitate sporit, folosite în mod rațional, dirijat, programat, conștient și echilibrat, prezintă marele avantaj de a fi în același timp metode de predare – învățare – evaluare, contopind aceste trei dimensiuni ale actului educațional într-un sistem unitar, axat pe însușirea de competențe, punând mai presus reușita, interesele și necesitățile elevului. În cadrul lecțiilor de Științe ale naturii putem folosi atât metode clasice, însă cu valențe participative cum ar fi: experimentul, observația, conversația euristică; metode stimulative: jocul și metode activ-participative: Brainstormingul, metoda Pălăriilor gânditoare, Cubul, Cvintetul, Ciorchinele, Diagrama Wenn, Copacul ideilor, Știu/ vreau să știu/ am învățat, investigația etc. Una dintre aceste metode este metoda investigației, prea puțin folosită în învățământul primar, dar care prezintă un grad mare de utilitate și aplicabilitate practică la disciplinele Matematică și explorarea mediului, continuând cu Științe ale naturii. În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, trebuie să utilizăm, cu precădere unele strategii activ-participative, creative, care împinge învățarea să se facă prin descoperire.

Cadrul didactic poate să aprecieze cu ajutorul acestei metode gradul în care elevii își definesc și înțeleg problema investigată, capacitatea de a identifica și a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor, abilitatea de a formula și testa ipotezele, toate acestea corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru și cu natura disciplinei de studiu fac din metoda investigației un veritabil instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevului [24].

De asemenea, oferă posibilitatea elevului de a se implica activ în procesul de învățare, realizând permanente integrări și resstructurări în sistemul rațional propriu, ceea ce conferă cunoștințelor un caracter operațional accentuat. Investigația stimulează inițiativa elevilor pentru luarea deciziilor, oferind un nivel de înțelegere mult mai profundă asupra evenimentelor și fenomenelor studiate, motivând în același timp elevii în realizarea activităților propuse.

Investigația este încadrată teoretic ca o metodă alternativă de evaluare asemănătoare proiectului, dar deosebindu-se de acesta prin faptul că nu are o amploare așa de mare și toate cele trei etape se realizează la clasă, însă aceasta este o și mai valorasă metodă de învățare ce începe cu activitatea cadrului didactic și se bazează pe activitatea în grup, dirijată de profesor, dar care conduce la învățarea prin descoperire, unde primează aportul personal, realizându-se un echilibru între învățător și activitatea investigațională a elevului [2].

În susținerea investigației proprii a elevilor profesorul îi încurajează pe aceștia să pună întrebări sau să formuleze solicitări prin fraze de felul: *Ce ați dori să știți mai mult despre aceasta?* și întrebări productive de felul *Care e cel / cea mai scurt drum, convenabilă formă etc.?* – care vor sta la baza investigației ulterioare. În acest demers se poate folosi o cutie a întrebărilor, pentru a descătușa și a mări gradul de implicare al elevilor.

Profesorul încurajează elevii să emită ipoteze, prin formularea întrebărilor de tipul: *Cum credeți, ce se va întâmpla dacă... ?* și facilitează elaborarea planului de cercetare, asigurându-se că nu-l va elabora singur în totalitate. Sub supravegherea cadrului didactic, elevii derulează investigația, verifică rezultatele prin repetarea cu acuratețe a experienței, citirea atentă a scării și înregistrează datele măsurate și le organizează în tabel. Ulterior, elevii vor fi încurajați să verifice dacă premisa de la care au pornit s-a confirmat și să formuleze concluzii. Concluziile vor fi comparate și analizate căutând un raport de cauzalitate și vor identifica noi întrebări care pot deveni un punct de pornire pentru investigațiile viitoare. Nu vor fi neglijate nici posibilele erori care pot apărea în derularea demersului investigațional, dar și alte variante care ar fi putut fi urmate în desfășurarea acestuia. Descoperirile la care elevii au ajuns prin acest proces vor reprezenta fundamentul învățării.

Freinet numește învățarea prin descoperire, „metoda experienței prin încercare”, deoarece este o activitate care produce învățare prin autoinstruire într-o ambianță empirică, determinată pedagogic, iar J. Bruner rezumă învățarea prin descoperire la patru categorii de avantaje: dezvoltarea potențelor intelectuale; creșterea motivației intrinseci; dezvoltarea capacității de prelucrare a datelor memorate; învățarea căilor euristice de descoperire. Avantaje care conlucrează la dezvoltarea gândirii critice [3]

Metoda investigației îi ajută pe elevi să învețe să își pună întrebări referitoare la diferitele fenomene, să caute explicații, să identifice relațiile dintre cauză și efect și să își dezvolte mecanismele de gândire, care să ducă pe mai departe principiile pe care se bazează conceptul metodei: gândirea critică, capacitatea de a rezolva probleme noi, creativitatea, capacitatea de a lucra în echipă.

Gândirea critică se dobândește treptat, nu memorăm o lecție și ea a fost formată. Trebuie să le permitem elevilor, fără restricții, să emită judecăți proprii ori de câte ori există o situație de învățare. Climatul din clasă să fie unul de încredere, astfel încât școlarii să nu se simtă stingheri, să nu le fie teamă de reacția celor din jur față de opiniile lor. Nu există răspuns greșit, ci doar răspunsuri care conduc la o soluție. M. Zlate considera gândirea critică o gândire diferențiată după finalitate și implică verificarea, evaluarea și alegerea răspunsului adecvat și respingerea argumentată a celorlalte soluții care nu se dovedesc viabile [28].

Activitățile desfășurate prin metoda investigației creează acest context în care învață să aibă încredere în puterea lor de analiză, dar și să devină responsabili pentru propriile erori, să le corecteze, să solicite ajutor și să îl ofere.

Gândirea critică le permite elevilor să exprime și să-și susțină propriile idei, iar dascălii au mulțumirea că elevul nu este un robot de memorat, ci un spirit creator, căruia să îi creeze atmosfera propice declanșării valului de idei personale care să îi ofere sentimentul că este un descoperitor al noului.

Dezvoltarea gândirii critice nu aduce beneficii doar pentru indivizii formați, ci și pentru societatea din care fac parte. Gândirea critică vindecă o societate de prejudecăți și pasivitate, făcând conceptele politice și sociale mult mai accesibile și responsabilizând participanții să se informeze și să se implice.

## BIBLIOGRAFIE

1. TÂRCĂ, ANCA et al., *Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice*. Seria calitate în formare. București: Tipogroup Press, 2001.
2. BOCOȘ, MUȘATA-DACIA. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013.
3. BRUNER, JEROME. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
4. CERGHIT, IOAN. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
5. CIASCAI, LILIANA (coordonator). *Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2017.
6. DUMITRU, ION AL. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
7. FLUERAȘ, VASILE. *Paideia și gândire critică*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007.
8. JOHN A. C., HATTIE. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. 1st Edition, Routledge, 2009.
9. NICU, ADRIANA. *Strategii activ-participative de formare a gândirii critice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.
10. OPREA, OLGA. *Tehnologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
11. RICHARD DUFOUR et al. *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (Third ed.)*. Bloomington. In: *Solution Tree*, 2016.
12. SCHEAU, IOAN. *Gândirea critică. Metode active de predare-învățare*. Cluj Napoca: Dacia, 2004.
13. TOMȘA, GHEORGHE (coordonator). *Psihopedagogie preșcolară și școlară – definitiv și gradul II didactic*. București, M.E.C., 2005.
14. VAUGHN, LEWIS. *The Power of Critical Thinking*. New York: Oxford University Press, 2018
15. WHITE, B. Y. and FREDERIKSEN JOHN R. *Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students*. In: *Cognition and Instruction*. 1998, vol. 16, No. 1, pp. 3-118.
16. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. București: Polirom, 1999.
17. SĂVUȚA Ana – Maria. Teoria și metodologia instruirii. teoria și metodologia evaluării. Note de curs [https://www.academia.edu/10176500/TEORIA\\_%C5%9EI\\_METODOLOGIA\\_INSTRUIRII.TEORIA\\_%C5%9EI\\_METODOLOGIA\\_EVALU%C4%82RII](https://www.academia.edu/10176500/TEORIA_%C5%9EI_METODOLOGIA_INSTRUIRII.TEORIA_%C5%9EI_METODOLOGIA_EVALU%C4%82RII) (24. 02. 2020).
18. ANTONOV Viorica. Gândirea critică și creativă în contextul sistemului de învățământ din R. Moldova. *Monitor Social*, Nr. 7, Chișinău, 2010.  
[http://www.viitorul.org/files/MONITOR\\_SOCIAL7%20Gindire%20critica\\_0.pdf](http://www.viitorul.org/files/MONITOR_SOCIAL7%20Gindire%20critica_0.pdf) (22. 02. 2020).
19. GHIOLMEZ Aurelia. Problematizarea – Instruirea prin problematizare. In: *Convorbiri didactice*, Nr. 8, mai 2015.  
<https://ccdtulcea.ro/wp/wp-content/uploads/revista/8/5.Problematizarea%20-%20Instruirea%20prin%20probelmatizare.pdf> (24.02.2020)
20. BIELTZ Petre. *Logică și Gândire Critică, Curs pentru studii universitare de zi și pentru studii universitare la distanță*. Universitatea Titu Maiorescu Facultatea de Psihologie  
[file:///C:/Users/Administrator/Downloads/kupdf.net\\_petre-bieltz-logica-si-gandire-criticapdf.pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/kupdf.net_petre-bieltz-logica-si-gandire-criticapdf.pdf) (20. 02. 2020).
21. BONTAȘ Gabriela. Importanța învățării prin descoperire în învățământul primar. *iTeach: Experiențe didactice*, Nr. 82, iunie, 2018, ISSN2247-996X  
<https://iteach.ro/experientedidactice/importanta-invatarii-prin-descoperire-in-invatomantul-primar> (04. 03. 2020).

22. ELAINE H.J.Yew, Karen Goh. Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning, In: Health Professions Education, Volume 2, Issue 2, Pages 75-79, December 2016.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301116300062?via%3Dihub>
23. JOHN LARMER and John R. Mergendoller. Seven Essentials for Project-Based Learning. In: Giving Students Meaningful Work, Volume 68, Number 1, pages 34-37, September 2010.  
[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/sept10/vol68/num01/Seven\\_Essentials\\_for\\_Project-Based\\_Learning.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx) (25. 02. 2020).
24. MIHAELA Iacob. Noi perspective în evaluarea școlară în viziunea pedagogiei interactive  
[https://www.academia.edu/38919306/Noi\\_perspective\\_%C3%AEn\\_evaluarea\\_%C5%9Fcolar%C4%83\\_%C3%AEn\\_viziunea\\_pedagogiei\\_interactive](https://www.academia.edu/38919306/Noi_perspective_%C3%AEn_evaluarea_%C5%9Fcolar%C4%83_%C3%AEn_viziunea_pedagogiei_interactive) (28. 02. 2020).
25. MIHAIL CALALB. Cele mai eficiente zece strategii didactice. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte. Vol. 1, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 320-324.  
[https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Volumul\\_I\\_Didactica\\_stiin%C8%9Belor\\_exacte\\_2019-320-324.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Volumul_I_Didactica_stiin%C8%9Belor_exacte_2019-320-324.pdf) (28. 02. 2020).
26. MIHAIL CALALB. Pedagogia învățării prin investigație și impactul ei asupra deprinderilor de cercetare științifică și învățare pe tot parcursul vieții (The Pedagogy of Learning by Research and its Impact on Lifelong Learning and Research Skills). Studia Universitatis Moldaviae, seria Științe ale Educației, 2017, nr.5(105), pp. 32-39. [http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/06.p.32-39\\_105.pdf](http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/06.p.32-39_105.pdf). (02. 03. 2020).
27. Școala Spectrum, anul școlar 2018 – 2019. Metode și Strategii Didactice. Învățarea prin proiecte.  
<https://spectrumconstanta.ro/project-based-learning/>
28. <https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Aspecte-ale-dezvoltarii-gndirii132236155.php> (10. 03. 2020).

## **EDUCAȚIA NONFORMALĂ – ACT COMPLEMENTAR AL EDUCAȚIEI FORMALE ȘI INFORMALE**

*Hurduc Gina, profesoară  
Grădinița cu program prelungit Nr. 64, Galați, Romania  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*

**CZU: 37.013.3**

### **Abstract**

Non-formal complements formal education, and it is distinguished from other forms of education by content and forms of achievement. In order to increase the quality of non-formal activities, it is necessary to respect some rules and principles from the perspective of the competences and contents of formal education, through various possibilities of applying the knowledge acquired in official education.

**Key-words:** non-formal education, formal education, forms of achievement

Transformările din sistemul educațional la etapa contemporană constituie un exercițiu profund de învățare colectivă la scara întregii societăți, fundamentat pe încredere, onestitate, competență, performanță și curaj, gândit să genereze câștiguri ireversibile – pe termen scurt, mediu și lung, pentru toți actorii individuali și instituționali implicați în punerea sa în fapt, iar învățarea timpurie este fundamentul pentru învățarea de-a lungul întregii vieți și baza bunăstării individuale, sociale, economice, baza dezvoltării durabile.

De altfel, Comisia Europeană a publicat în Monitorul educației și formării pe 2019, analiza modului în care evoluează educația și formarea în UE, unde se indică progrese suplimentare în direcția atingerii unor ținte importante ale UE în materie de educație și formare.

În acest context, Tibor Navracsics, comisarul pentru educație, cultură, tineret și sport, a declarat: „...Trebuie să investim în educație dacă vrem să construim o Europă rezilientă, echitabilă, a coeziunii. Mai întâi de toate, aceasta înseamnă să investim în cadrele didactice: să le

punem la dispoziție instrumentele de care au nevoie și să le acordăm recunoașterea pe care o merită. Succesul oricărei reforme în domeniul educației depinde de cadrele didactice – iată de ce este esențial să răspundem mai bine necesităților lor pentru a construi un adevărat spațiu european al educației până în 2025” [6].

În epoca progresului tehnico-științific, individul uman, începând de la cea mai fragedă vârstă, este supus unei suprasolicitări informaționale, care fie că poartă amprenta educativă, fie că nu. Indiferent de acest aspect, ele pot acționa concomitent, succesiv sau complementar, în forme diverse, spontan, incidental sau organizat și sistematic.

Sub aspect psihopedagogic, această realitate se subestimează prin formele generale ale educației, care se referă la principalele ipostaze prin care educația se poate obiectiva, „pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitate acțională” [4, p. 35; 5, p. 89].

Se consideră că „formele generale ale educației reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul unor acțiuni și / sau influențe pedagogice desfășurate, în cadrul sistemului de educație / învățământ, în condițiile exercitării funcțiilor generale ale educației (funcția de formare-dezvoltare a personalității, funcția economică, funcția civică, funcția culturală a educației)” [3, p. 70]. Altfel spus, toate influențele și acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat și structurat în conformitate cu anumite norme generale și pedagogice, desfășurate într-un cadru instituționalizat sau, dimpotrivă, în mod spontan, sunt reunite sub denumirea de forme ale educației. Aceste forme sunt educația formală, educația nonformală și educația informală.

Definițiile cele mai cunoscute ale celor trei forme de educație au fost formulate de Coombs, Prosser și Ahmed (1973):

- *educație formală* – sistemul de educație, structurat ierarhic și gradat cronologic, pornind de la școala primară până la terminarea universității, incluzând, pe lângă studiile academice generale, diverse programe specializate de formare (cursuri, activități de formare organizate de instituții de învățământ);
- *educație informală* – procesul real de învățare de-a lungul vieții, în cadrul căruia fiecare individ își formează atitudini, își interiorizează sau clarifică anumite valori, dobândește deprinderi și cunoștințe din experiența cotidiană, valorificând influențele și resursele educative din mediul în care trăiește – de la familie și vecini, de la locul de muncă sau de joacă, de la piață / magazin, de la bibliotecă sau din mass-media.
- *educație nonformală* – orice activitate educațională organizată în afara sistemului formal existent – fie că se desfășoară separat sau ca un element important al unei activități mai largi – care este menită să răspundă nevoilor educaționale ale unui anumit grup și care urmărește obiective de învățare clare.

Evidențiem, educația formală este elucidată și ca o totalitate a influențelor educative intenționate și, mai ales, sistematice, în cadrul instituțiilor specializate: grădiniță, școală, universități, în cadrul cărora educația și instruirea se desfășoară conform unor obiective formulate clar în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate în timp și spațiu – plan, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare etc.

Educația informală include ansamblul influențelor pedagogice exercitate în mod spontan asupra personalității omului de la nivelul familiei, mediului social – cultural, politic, economic, religios etc., microgrupurilor / grupurilor sociale, comunității locale / teritoriale / naționale,

mass-mediei – presă scrisă, radio, televiziune etc. Deoarece influențele pedagogice spontane sunt numeroase și unele dintre ele provin din acțiuni pedagogice de tip formal sau nonformal, rolul educației informale rămâne important în procesul de formare și dezvoltare a personalității umane.

Sintagma educației nonformale s-a impus în discursul internațional despre educație la sfârșitul anilor '60 și începutul anilor '70 și este asociată conceptului *lifelong learning* (învățare pe tot parcursul vieții, accentuând importanța educației care se petrece dincolo de cadrul formal al sistemului de învățământ, fie că se desfășoară în alte spații decât cele ale instituției de învățământ, fie că se realizează prin activități care nu fac obiectul curriculumului școlar, dar care răspund nevoilor și intereselor de cunoaștere și de dezvoltare ale unui grup.

O. Costea, M. Cerkez, L. Sarivan [1] estimează că valorizarea educației nonformale apare ca urmare a faptului că sistemul educațional formal se adaptează într-un ritm prea lent la schimbările socio-economice și culturale ale lumii în care trăim. De aceea, sunt întrevăzute și alte posibilități de a-i pregăti pe copii / tineri / adulți să răspundă adecvat la schimbările societății. Aceste ocazii de învățare pot proveni nu doar din învățământul formal, ci și din domeniul mai larg al societății sau din anumite sectoare ale acesteia. Din dezbaterile purtate pe această temă, a rezultat o viziune tripartită asupra educației, care evidențiază două aspecte: pe de o parte, înțelegerea complementarității dintre învățarea formală, cea nonformală și cea informală; pe de altă parte, necesitatea de a construi rețele transparente de oferte și recunoaștere reciprocă între cele trei forme de învățare. Totalitatea activităților, experiențelor de învățare ale unui individ la un moment dat reprezintă *lifewide learning*, ceea ce presupune că trebuie create punți între diferitele forme de învățare.

Educația nonformală completează educația formală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ, dar și în interiorul acestuia și reprezintă „activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane într-un cadru organizat și planificat în mod flexibil, cu caracter neobligatoriu, realizată în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal și implică activități și acțiuni pedagogice specifice, proiectate de cadre specializate. Toate aceste acțiuni pedagogice se află în raporturi de [3, p. 119-120]:

- complementaritate cu cele realizate riguros și ierarhic, la nivel de educație formală;
- deschidere față de informațiile furnizate de educația informală, în termeni de influențe spontane.

Activitățile nonformale au un caracter neobligatoriu și sunt: organizate flexibil, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ; planificate flexibil, în funcție de opțiunile și ofertele existente în cadrul comunității școlare, în contextul sistemului de învățământ; realizate flexibil, pe două coordonate pedagogice, situate: în interiorul școlii, dar în afara programelor școlare obligatorii și în afara școlii, la nivelul unor instituții / organizații specializate în educație / instruire nonformală care sunt integrate în sistemul de învățământ.

Se atestă două categorii de activități specifice educației nonformale: extradidactică și extrașcolară.

*Activitățile extradidactice*, realizate în afara programului școlar formal, sunt organizate și planificate într-un cadru variat, în concordanță cu diversitatea resurselor pedagogice existente și a opțiunilor exprimate de cei educabili și părinți, de comunitatea educațională locală. Din sfera acestor activități fac parte: cercurile pe discipline de învățământ, cercurile interdisciplinare /

pluridisciplinare; cercuri tematice / transdisciplinare; cenacluri literare; ansambluri sportive, artistice, culturale, întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare, etc.

*Activitățile extrașcolare*, sunt cele realizate în afara școlii, în instituții / organizații pedagogice specializate în educație/instruire nonformală. Această categorie subestimează activități organizate și planificate flexibil, într-un cadru specializat, complementar cu cel școlar, care include: casele și cluburile copiilor / elevilor, bibliotecile școlare, televiziunile școlare. Se disting două categorii de activități nonformale, extrașcolare: perișcolare și parașcolare.

Activități perișcolare, sunt organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber. La rândul lor, în raport de natura resurselor pedagogice angajate, ele se clasifică în: activități nonformale / extrașcolare realizate cu resurse tradiționale – excursii, vizite la diferite obiective istorice, culturale, economice, tabere, cluburi, universități populare, vizionare de spectacole și de expoziții; activități nonformale/extrașcolare realizate cu resurse (post)moderne – activități specifice organizate la nivelul de: bibliotecă, videotecă, discotecă, mediatecă școlară / universitare, presă scrisă, radio, televiziune, instruire asistată de calculator școlară/universitară.

Activități parașcolare, reprezintă organizate în mediul socio-profesional, ca soluții alternative de perfecționare, reciclare, formare continuă.

Educației nonformale îi sunt specifice o serie de caracteristici: asigură legătura dintre instruirea formală și cea informală; se desfășoară într-un cadru organizat, în afara sistemului școlar, cuprinzând activități extra clasă / extradidactice (cercuri pe discipline, interdisciplinare sau tematice, ansambluri sportive, artistice, concursuri școlare, olimpiade, competiții etc.) și activități de educație și instruire extrașcolare, activități de animație. Această formă a educației solicită din partea coordonatorilor să își joace, mai discret rolurile, sunt animatori, moderatori. Ei trebuie să manifeste mai multă flexibilitate și entuziasm, adaptabilitate și rapiditate în adoptarea variatelor stiluri de conducere a activității, în dependență de nevoile și cerințele educatului. În cadrul educației nonformale, conținuturile și obiectivele urmărite sunt prevăzute în documente special elaborate ce prezintă o mare flexibilitate, diferențiindu-se în funcție de vârstă, sex, categorii socioprofesionale, interesul participanților, aptitudinile și înclinațiile acestora. Sunt cuprinse activități care corespund intereselor, aptitudinilor și dorințelor participanților. O altă trăsătură caracteristică este caracterul opțional al activităților extrascolare, desfășurate într-o ambianță relaxată, calmă și plăcută, dispunând de mijloace menite să atragă publicul de diferite vârste. Este o formă facultativă de antrenament intelectual care menține interesul participanților printr-o metodologie atractivă. Evaluarea activităților desfășurate în cadrul educației nonformale este „facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulativă, fără note sau calificative oficiale” [3].

Analiza comparativă a educației formale și educației nonformale, ne-a permis identificarea unor caracteristici comune, vizate și de S. Cristea [2]: organizare și planificare realizată cu cadre specializate; exprimare prin acțiuni specifice pedagogice – didactice, extradidactice; școlare, extrașcolare; structură de bază susținută permanent la nivelul corelației educator – educat / profesor – elev.

Viviane de Landsheere (1992) a estimat că caracteristicile distincte, specifice educației nonformale intervin la nivel de: organizare, planificare și realizare.

Organizarea nonformalizată, flexibilă, adaptată la resursele pedagogice existente și la opțiunile educabililor și ale comunității educative locale și teritoriale urmărește: aprofundarea, extinderea, aplicarea conținuturilor; experimentarea mai multor metode și tehnici didactice

bazate predominant pe cercetare directă / indirectă și acțiune (reală, simulată; algoritmică, euristică); evaluarea neformalizată (fără note școlare), care vizează stimularea psihologică a educabililor, asigurarea progresului colectiv și individual.

Planificarea neformalizată, flexibilă, cu libertate de decizie și de experimentare; implică programe deschise spre aplicabilitate socială și interdisciplinaritate, cu o arie tematică largă, tehnologică, estetică, psihofizică, dar și moral-civică, politică, juridică, economică etc.

Realizarea neformalizată, flexibilă, bazată pe obiective generale „de vocație” – sprijinirea educabililor cu șanse reduse de acces la o școlaritate normală; stimularea dezvoltării socioeconomice și culturale a comunităților; obiective specifice – dezvoltarea unor sectoare socioeconomice, valorificarea resurselor, alfabetizarea funcțională a grupurilor sociale defavorizate, formarea și perfecționarea profesională, educarea generațiilor pentru o existență sănătoasă în plan moral – intelectual – tehnologic – estetic – psihofizic; deschidere largă spre mediul social, valorificată pozitiv, informativ și metodologic, în perspectiva educației permanente; evaluare formativă, continuă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității [3, pp. 121-122].

Valențele educative ale activităților nonformale reliefează relația mai destinsă, mai apropiată dintre educator și educabil. Chiar dacă cadrul didactic conduce întregul demers didactic, educabilii se pot manifesta spontan și liber.

Paleta de strategii didactice variate oferă educabililor șansa de a acumula experiențe de viață prin contactul nemijlocit cu oamenii, cu fenomenele de cultură materială și spirituală. Educatul devine resursă, producător, lider de opinie, altfel spus, participant activ la propria învățare. Educația nonformală sprijină eforturile celor care doresc sporirea coerenței procesului instructiv-educativ: educația permanentă și orientarea prospectivă a educației.

Astfel, în baza celor relatate concluzionăm, educația nonformală complementarizează educația formală, este un tip modern de instruire care elimină stresul notelor, disciplinele impuse și teme obligatorii, subestimează plăcerea de cunoaștere și dezvoltare. Se distinge de alte forme educaționale prin conținut și formele de realizare, atestă o abordare a învățării prin activități plăcute și motivante, organizate în afara sistemului școlar, prin care se formează o punte între cunoștințele predate de cadrele didactice și punerea lor în practică. Prezintă o serie de avantaje care înglobează bifarea tuturor deprinderilor specifice sistemului tradițional de învățământ, cu un aport suplimentar de abilități câștigate în condițiile unei libertăți de exprimare. Iar pentru desfășurarea unor activități nonformale de calitate se impune respectarea unor reguli și principii, din perspectiva competențelor și conținuturilor educației formale, prin diverse posibilități de aplicare a cunoștințelor dobândite în cadrul educației oficiale.

## BIBLIOGRAFIE

1. COSTEA, O.; CERKEZ, M., SARIVAN, L. *Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998.
3. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. București: Editura Didactică Publishing House, 2017.
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1996.
5. PALICICA, M. *Prelegeri de psihopedagogie*. Timișoara: Editura Orizonturi Universitare, 2002.
6. Site oficial al Uniunii Europene/Comisia Europeană, Reprezentanța în România /Monitorul Educației și Formării, 2019: Raportul pentru România [https://ec.europa.eu/romania/news/20190926monitorul\\_educatiei\\_formarii\\_2019\\_ro](https://ec.europa.eu/romania/news/20190926monitorul_educatiei_formarii_2019_ro) (vizitat: 15. 03. 2020).



## EDUCAȚIA PENTRU MEDIU – UNA DIN PRIORITĂȚILE CONTEMPORANEITĂȚII

*Stoica (Boltașu) Georgiana, profesor  
grădinița Gornet-Cricov, Prahova, Romania  
doctorandă, UPS „I. Creangă” din Chișinău  
Cojocari Lidia, dr., conf. univ., UPS „I. Creangă” din Chișinău  
Crivoi A., dr., prof. univ., USM*

CZU: 37.03:574

### Abstract

Environmental education is one of the priorities of contemporaneity and begins in the early ontogenetic stages. The purpose of the environmental education, at the early stages, underestimates the formation of an ecological culture aimed to develop environmental responsibility, motivation of participation in environmental improvement activities by promoting a lifestyle compatible with a healthy natural environment. In the basis of its formation are related indispensable elements – consciousness, attitudes, knowledge, abilities and skills, involvement.

**Key-words:** education, environment, early, abilities.

Educația pentru mediu este una din prioritățile contemporaneității. În secolul XXI omenirea trece prin transformări ample la toate nivelurile vieții. Aceste transformări se caracterizează nu doar prin beneficii aduse oamenilor, dar și prin repercusiuni și modificări negative, care se răsfrâng în mod direct asupra mediului înconjurător.

În prezent, omenirea a conștientizat o serie de probleme grave, cum ar fi: poluarea mediului, limitarea resurselor și rezervelor naturale, creșterea demografică, încălzirea globală, pandemiile, etc. Acestea au depășit domeniul de competență al specialiștilor, constituind obiective majore în problematica lumii contemporane. Degradarea mediului capătă formă continuă, datorându-se în totalitate intervenției omului, dar și a unei crize ce ține de lipsa culturii, unei culturi ecologice a civilizației moderne [1, p. 45; 4].

Evident, omenirea este preocupată în mod special de pericolul epuizării resurselor naturale, de creșterea riscului poluării și de impactul dezechilibrului ecologic asupra sănătății, de scăderea calității mediului ambiant, de stocurile uriașe de deșeuri industriale și radioactive. Și în acest context omenirea caută soluții pentru prevenirea unora dintre problemele mediului și crearea unui mediu echilibrat și propice vieții. Însă, pentru soluționarea lor este nevoie de a reeduca principalul dușman și beneficiar al naturii – omul, prin diferite modalități care vizează: formarea atitudinii responsabile față de natură, formarea unui comportament adecvat, unor convingeri și abilităților de comportare adecvată în mediul înconjurător, care stau la baza formarea culturii ecologice [6].

Remarcăm, protecția mediului înconjurător și utilizarea rațională a resurselor naturale constituie una dintre problemele globale ale societății la etapa actuală, care determină nu numai nivelul de dezvoltare social-economică a omenirii, dar și condițiile de existență ale generațiilor în creștere și dezvoltare. Problema mediului înconjurător preocupă lumea întregă, indiferent de hotarele administrative și politice, de nivelul dezvoltării economice și de nivelul de viață a populației. În centrele populate, caracteristice printr-un grad înalt de dezvoltare economică și tehnică poluarea mediului ambiant: aerul, apa, solul – este strâns legată de modul de viață [2, p. 147].

Într-un mod, sau altul, fiecare individ contribuie la poluarea mediului ambiant și, în același timp, suportă consecințele. Modalitatea de construire a orașelor, de organizare a infrastructurii și transportului, de obținere a energiei termice și electrice, a produselor industriale, utilizarea lor și modul de neutralizare a produselor acestora reprezintă factorii ce condiționează poluarea mediului înconjurător, cu impact și modificări ale interrelației om – biosferă [9, p. 149]. Omul ca ființă biologică și socială produce deșeuri proprii existenței și activității sale, care sunt în continuă creștere. Se apreciază că populația globului poluează mediul, actualmente într-un ritm mai accelerat, comparativ cu epoca de piatră. Cantitatea de deșeuri pe cap de locuitor cât și diversitatea acestora sunt în continuă creștere. Specialiștii prevăd că volumul deșeurilor crește mai rapid decât masa lor. Mediul este supus unui presant impact chimic, care afectează atât sanogeneza atât a viețuitoarelor vegetale și animale, dar în special a omului – ființa superioară biologic. Un risc deosebit îl reprezintă antidăunătorii și substanțele fertilizate de agricultura intensivă. Pesticidele reprezintă o accentuată toxicitate, precum și o înaltă selectivitate în privința dăunătorilor de origine vegetală și animală. Ca urmare a contaminării apei, solului, aerului, riscul chimic pe care îl comportă se alimentează din an în an ca urmare a efectului de concentrare în organele vitale ale viețuitoarelor. Fertilizantii chimici oferă posibilitatea creșterii spectaculoase a recoltei la hectar. Riscul chimic derivat din folosirea lor este dat de posibilitatea prin care elementele fertilizante, neabsorbite de culturi, pot să ajungă până în pânza de apă freatică impurificând-o sau în apele de suprafață (lacuri, râuri), unde crește probabilitatea eutrofizării acestora [1, p. 102; 5, p. 238]. Dezvoltarea producției a condus la poluarea mediului ambiant, transformând suprafețele întinse într-un peisaj dezmoștenit și trist, ca urmare a ignorării exigențelor s-a ajuns la stabilirea capacității de autopurificare a sistemelor naturale ale Terrei. De la revoluția industrială și până în prezent, fie din lipsa cunoștințelor adecvate, fie din interesele unilaterale, imediate, resursele naturale au fost exploatare și denaturate cu substanțe nocive, ale căror efecte abia acum se resimt pe deplin în anumite zone ale lumii. Conștientizând epuizarea resurselor terestre, omul și-a îndreptat speranțele spre bogăția mărilor și oceanelor. Cu timpul, omul a transformat oceanul planetar într-un depozit de deșeuri de substanțe toxice. În felul acesta, omul s-a îngrădit de propria sa activitate [12]. Deoarece există un singur Pământ, conservarea mediului ambiant, menținerea echilibrului în toate sistemele ecologice trebuie să facă parte din responsabilitatea și obligația morală a tuturor generațiilor, guvernelor și organizațiilor neguvernamentale [8].

Aspectele negative ale poluării mediului se cunosc destul de bine în prezent, iar perspectivele lor în viitorul apropiat sunt sesizabile. Protecția mediului înconjurător se conturează din ce în ce mai mult ca fiind una din soluțiile de salvare a celui mai important capital – Pământul.

În acest context se evidențiază necesitatea ca cerințele omului să nu depășească posibilitățile de regenerare și de autopurificare a biosferei, ceea ce presupune un act de conștientizare a consecințelor pe termen lung a activității antropice.

Pericolul influenței antropice asupra mediului ambiant are în bază reacția de răspuns a biosferei, care este lentă, cumulativă în timp, în funcție de caracterul interacțiunii. Unele probleme ecologice apar ca o consecință a creșterii intensive a natalității, în unele regiuni ale globului. Fiecare specie posedă un anumit potențial biotic. În lumea plantelor și animalelor, natalitatea se supune în principal unor reguli genetice, fiziologice, marcate de lupta pentru existență [12]. Presiunea mediului ambiant asupra potențialului biotic al unei specii se face din

ce în ce mai mult simțită. Existența omului ca ființă biologică este strâns legată de calitatea mediului ambiant, iar creșterea populației este limitată de următorii factori: habitatul; asigurarea substanțelor nutritive necesare pentru menținerea proceselor de activitate vitală; dezvoltarea consumatorilor tipici ai ecosistemului; cantitatea și viteza de acumulare în mediu a substanțelor toxice dăunătoare pentru activitatea vitală.

Începutul secolului al XXI-lea se înscrie ca o perioadă în care omul a devenit un puternic factor de transformare a mediului. Atitudinea pe care omul o adoptă în viața de zi cu zi față de natura-mamă punctează viitorul biosferei și însăși existența omului ca ființă biologică.

De aceea la actuală dezvoltare a omenirii, pregătirea factorului uman în sprijinul ocrotirii naturii și al responsabilității față de problemele mediului înconjurător trebuie să înceapă încă din frageda copilărie. Acest lucru se datorează receptivității copilului și dorinței nestăvilite de a studia tot ce e în jurul său. Sensibilizându-i pe copii, și făcându-i să privească cu atenție mediul înconjurător, punem baza unui comportament pozitiv ecologic durabil față de natură.

Peste tot în lume, educația pentru mediu de rând cu cultura ecologică sunt o prioritate a zilelor noastre.

Educația pentru mediu reprezintă numai un prim pas al unui proces al cărui rezultat final ar trebui să fie transformarea participanților în persoane judicioase și motivate cu un puternic angajament către cauza ecologică. În opinia lui K. Coyle, educația pentru mediu, care are ca produs finit cultura ecologică, „formarea adevăratei culturi ecologice necesită timp. Atingerea ei nu poate fi realizată cu ajutorul unui cuptor cu microunde educațional”, existând câțiva pași care trebuie parcurși obligatoriu pentru a atinge nivelul culturii ecologice:

- *conștientizarea* – cunoașterea existenței unei probleme și a importanței acesteia, fără însă a fi familiar cu complexitatea sa, implică o dorință de acțiune limitată;
- *consecvența în conduita personală* – înțelegerea anumitor subiecte 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* – rezultatul unui program amplu de educație ecologică, pe parcursul căreia participantul progresează de la stadiul de înțelegere profundă la dezvoltarea unor competențe, ajungând în final la dorința și capacitatea de a acționa.

Pe lângă toate acestea educația pentru mediu, de rând cu cultura ecologică presupune și existența unei identități individuale și colective. Prin procesul educațional de redescoperire a valorilor patrimoniului natural și cultural al unei zone, unul din obiectivele obligatorii ale educației pentru mediu este angrenarea individului și a comunității într-un proces de autocunoaștere [6; 7, p. 82].

Vârsta copilăriei este cea mai propice pentru demararea activităților educației pentru mediu și trebuie să fie rezultatul unui lucru în echipă, la care își aduce aportul familia, prietenii, instituțiile de învățământ, administrația locală [3; 7; 10, p. 97]

Conform concepției S. Nicolaeva [11], educația pentru mediu se axează pe cultura ecologică care include: cultura activității cognitive a copiilor prin cunoașterea experienței omenirii în interacțiunea om-natură, ca bază de valori naturale; succesul acestei activități rezidă 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.

Evident, unul din obiectivele educației pentru mediu în preșcolaritate vizează cultura ecologică, care subestimează a învăța copilul să înțeleagă necesitatea păstrării și ocrotirii naturii,

să perceapă că fiecare acțiune asupra naturii trage după sine efecte pozitive sau negative, care la rândul lor, ne influențează și pe noi, fie în mod benefic, fie sunt în detrimentul nostru.

Menționăm că copiii sunt mai ușor de modelat, datorită sensibilității și receptivității lor. Copiii sunt mereu curioși și doritori de a cunoaște tot ce se află în jurul lor. Formând la copii elemente ale culturii ecologice prin acțiunile directe cu natura, ei îi descifrează tainele, înțeleg importanța ei și necesitatea de a o păstra sănătoasă în prezent, dar și pentru generațiile din viitor.

Prin urmare, finalitatea procesului educației pentru mediu la etapele timpurii subestimează formarea unei culturi ecologice ce vizează 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 propice vieții, iar la baza formării lui stau elementele indispensabil legate între ele – conștiința, atitudinile, cunoștințele, abilitățile și aptitudinile, implicarea.

### BIBLIOGRAFIE

1. AȘEVȘCHI V.; CRIVOI, A. *Igiena mediului*. Chișinău: USPEE, 2013.
2. AȘEVȘCHI, V.; CRIVOI, A.; COJOCARI, L. et al. Relațiile dintre protecția mediului și starea de securitate ecologică a populației. În *Revista Noosfera*. Ch., 2017, nr. 18, pp. 146-153.
3. GÎNJU, S.; TELEMĂN, A. *Educația ecologică: (pentru specialitatea Pedagogie preșcolară): suport de curs*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014.
4. HADĂRCĂ, I. Despre ecologie, cu suflet. În: *Didactica Pro*. 2003, nr. 6 (22), pp. 2-4.
5. NAMOLOVAN, L. Educația ecologică în contextul problematicei lumii contemporane. În: *Tradiționalism și modernism în educație: realitate și deziderate: Materialele Conferinței științifice internaționale*. Chișinău, 28-29 martie 2003, pp. 239-242.
6. OREFICE, P. The Creation of Knowledge through Environmental Education. În HAUTECOEUR, J-P. (coord.), *Ecological Education in Everyday Life Hamburg*. UNESCO Institute for Education, University of Toronto Press. 2002, pp. 82-30.
7. PITUȘCAN, E. Formarea atitudinii pozitive față de natură. În: *Didactica Pro*, nr. 2 (66), pp.52-54.
8. Starea și protecția mediului în Republica Moldova: raport elaborat de către Conferința Europeană a mediului. *Departamentul Protecția Mediului Înconjurător, Institutul Național de Ecologie*. Sofia, 1995. p. 226.
9. БОЛКОВА, Н. *Учет эффекта суммаций загрязняющих веществ, поступающих в водную среду промышленных центров*. Москва, Изд-во «Наука», 1992.
10. ЗГОНЧАРОВА, Е.В. *Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: Курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений*. Нижневартовск: Изд-во Нижне-варт. гуманит. ун-та, 2008.
11. ЗНИКОЛАЕВА, С.Н. *Методика экологического воспитания дошкольников*. М., 1999.
12. ЯРОВОЙ, П.; СПЫНУ, К. Влияние биогенного загрязнения открытых водоемов на состояние здоровья населения. *Охрана природы Молдавии*. Кишинев: Изд-во «Картеа Молдовенеаскэ», 1988.

## MEDIUL DE ÎNVĂȚARE ÎN AFARA CLASEI - FACTOR DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ LA PREȘCOLARI

*Iftimia Brîndușa -Lenuța, profesor învățământ preșcolar, grad didactic I*

*Școala Gimnazială „Daniela Cuciuc”, Piatra Neamț, România*

*Gînju Stela, dr., conf. univ.*

*UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.2.02:159.922.7**

### **Abstract**

The learning environment outside the classroom is a mean by which the cognitive development of preschoolers is achieved. It is not an alternative to learning in kindergarten but a thoroughgoing, a personalization of the learning process. The environment of the kindergarten must encourage observation, exploration, playing, practical activities. Through psychic processes (thinking, memory, language, attention) cognition is built, an essential element in world understanding and adapting to the environment.

**Key-words:** learning environment, cognitive development, comprehension, language, memory, attention

Formarea unei personalități armonioase, adaptabile și creative, începe de la cea mai fragedă vârstă, când copilul descoperă lumea în care trăiește; școlii îi revine sarcina de a pregăti adaptarea la realitățile complexe ale societății prin organizarea unui mediu de învățare favorabil dezvoltării, sub aspect cognitiv și socio-emoțional.

Mediul de învățare este spațiul în care cei instruiți realizează activități de învățare și sprijin reciproc, folosind o varietate de instrumente și resurse de informare în contextul eforturilor de realizare a finalităților de învățare. Teoriile ambientaliste existente susțin rolul determinant al mediului în dezvoltarea personalității, în evoluția ființelor vii, în devenirea umană. De aceea există un interes deosebit în crearea unui mediu facilitator de cunoaștere, siguranță și progres, adaptat nevoilor copiilor; acest mediu trebuie organizat responsabil, prin implicarea tuturor factorilor implicați în procesul de educație.

Există o corelație între formele de învățare și mediul în care aceasta se petrece. A.N. Leontiev, citat de Dorina Sălăvăstru, în *Psihologia educației*, consideră că învățarea este „procesul dobândirii experienței individuale de comportare” [6, p. 24]. Prin actul învățării se formează priceperi, sunt însușite cunoștințe, dar se dezvoltă și procesele psihice, cum ar fi gândirea, voința, motivația, aptitudinile etc. Este de remarcat faptul că omul învață doar ceea ce nu este înăscut. Mediul de învățare trebuie să fie unul care permite copilului contactul direct cu mijloacele prin care învață.

În viziunea profesorilor A. Neculau, T. Cozma, citați de D. Sălăvăstru (2004), se pot distinge două forme ale învățării:

- „învățarea spontană, neorganizată, care se petrece în familie, în grupurile de joacă sau în timpul exercitării unei profesii (învățarea socială);
- învățarea sistematică, care se realizează în special în școli, sau în cadrul diferitelor stagii de instruire, de calificare (învățarea școlară)” [6, p. 32].

Observăm că se demonstrează corelația dintre forma de învățare și mediul în care aceasta se petrece. În cazul nostru, învățarea spontană se petrece în medii nonformale, cum sunt familia, locul de joacă, locul de muncă. Școala, ca mediu de învățare, aduce o serie de reguli, de obiective, de finalități, un întreg sistem de strategii prin care copiii sunt stimulați să învețe.

M. Zlate (1995) arată că învățarea școlară are unele particularități, după cum urmează:

- „are un caracter gradual, constând în stabilirea unor sarcini didactice cu grade de dificultate progresivă (de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la apropiat la depărtat, de la concret la abstract etc.);

- este un proces dirijat din exterior (de către profesori, părinți etc, în general de către adulți) care tinde să devină un proces autodirijat către finalul școlarității” [9, p. 65].

Putem deduce faptul că mediul de învățare inițial trebuie să fie cel cunoscut copiilor preșcolari, trebuie să fie adaptat puterii lor de înțelegere, să permită inițiativa copilului de a-l cuceri.

Mediul de învățare permite dezvoltarea anumitor procese psihice. Astfel pot fi distinse două tipuri de mediu, de bază:

- mediu care stimulează dezvoltarea senzorio-motorie (priceperi și deprinderi motorii: desenat, scris etc.);
- mediu care stimulează dezvoltarea verbal-logică (memorarea de versuri, rezolvarea de probleme etc.).

Deci cele două tipuri de mediu sunt corelate cu două tipuri de învățare, respectiv învățarea senzorio-motorie și verbal-logică.

Etapa preșcolară este, deci, una dintre perioadele de o foarte intensă dezvoltare cognitivă. Presiunea concretă a tuturor structurilor socioculturale, absorbția preșcolarului în cadrul instituțiilor de tip preșcolar solicită cu adevărat toate posibilitățile copilului de adaptare: „toate discrepanțele existente dintre solicitările de tip extern și posibilitățile de tip intern devin astfel mai active. Aceste tipuri de discrepanțe constituie de fapt puncte reale de pornire pentru formarea conduitelor de tip social” [3, pp. 65-69]. Perioada preșcolară presupune îmbogățirea vieții copiilor, aducând schimbări considerabile atât în planul dezvoltării fizice, al celei psihice și, în mod special, în plan relațional. Prin intermediul proceselor psihice, precum gândirea, memoria, limbajul, atenția – se construiește cogniția, element esențial al cunoașterii și înțelegerii lumii.

#### *Gândirea*

Deși gândirea copilului are un caracter intuitiv și se bazează pe regulile percepției, fiind orientată spre aspectul concret al cunoașterii – lărgirea experienței cognitive se poate realiza prin forme diverse de activitate, jocuri, activități practice, experimente, care conduc la asimilarea de noi cunoștințe, implicit la cunoașterea lumii.

Dezvoltarea gândirii copilului preșcolar este influențată de lărgirea experienței cognitive, de forme de activitate mai diverse, de implicarea sa în jocuri din ce în ce mai complexe și îndeosebi de dezvoltarea limbajului, care favorizează comunicarea cu adultul și, implicit, asimilarea de noi cunoștințe. Gândirea, ca proces psihic central, orientează, conduce și valorifică toate celelalte procese și funcții psihice. Abilitățile cognitive pe care le putem dezvolta ca urmare a implicării în activități de cunoaștere pe terenul grădiniței sunt: categorizare, rezolvare de probleme, înțelegerea cauză – efect.

#### *Memoria*

În această perioadă se accentuează caracterul voluntar și conștient al proceselor memoriei, dezvoltându-se astfel formele mediate, logice ale memoriei, precum și volumul, trăinicia memorării. „Deoarece productivitatea și, în general, optimizarea memoriei, depinde atât de particularitățile materialului de memorat, de ambianța în care acesta se desfășoară, precum și de trăsăturile psihofiziologice ale copilului, cadrele didactice vor apela frecvent la strategii cu sporite valențe activ-participative. Memoria nu poate fi disociată de operațiile de gândire, de dezvoltarea inteligenței. Pe măsură ce operațiile logice se cristalizează, codul mnezic se apropie de exigențele gândirii” [4, p. 32]. Antrenarea tuturor organelor de simț în observarea realității cotidiene facilitează dezvoltarea memoriei, care nu constă în acumularea și stocarea de informații, ci presupune prelucrarea și interpretarea acestor informații.

Memoria preșcolarului se distinge printr-o serie de caracteristici de tranziție de la stadiul anterior la stadiul următor, ca și prin altele specifice. Prima schimbare vizibilă în ceea ce privește memoria preșcolarului este creșterea volumului acesteia. Memoria involuntară este încă predominantă, în sensul că tot ceea ce determină interesul și plăcerea copilului este repede întipărit. Volumul memoriei crește în ambele sensuri: atât ca totalitate a datelor memorate până la o anumită vârstă, cât și sub aspectul unităților memorate în unitatea de timp. Din cinci cuvinte

prezentate cu voce tare, o singură dată, copiii de 3-4 ani rețin, în medie, un singur cuvânt, cei de 4-5 ani – trei cuvinte, iar cei de 5-6/7 ani rețin 3,5 cuvinte [1, pp.131-132].

### *Limbajul*

Particularitățile limbajului propriu-zis al preșcolarilor sunt strâns legate mai ales de vârsta acestora. Vorbirea se dezvoltă în permanență la copil, iar educatoarei nu îi revine astfel decât rolul de a organiza și de a planifica experiențele efective de limbaj ale fiecăruia în parte, în funcție de ritmul personal de dezvoltare. Dezvoltarea efectivă a limbajului „influențează în mod activ toate rețelele cerebrale, dedicându-le astfel exclusiv recunoașterii cuvintelor din limba vorbită” [10, pp. 86-88].

Întreg fondul tuturor achizițiilor lingvistice este foarte variat, iar analiza acestuia se poate realiza, așadar, din mai multe puncte de vedere. Există astfel două aspecte, urmărite atât la nivelul efectiv al limbajului, precum și la nivelul unor anumite compartimente ale limbii, aspectul de tip calitativ, precum și cel de tip cantitativ. Din acest punct de vedere, aspectul de tip calitativ vizează astfel numărul propriu-zis de cuvinte, de expresii, de scheme de enunțuri, precum și de mesaje deja învățate, care pot fi așadar reproduse în anumite situații similare de comunicare. Cel de-al doilea aspect însă se referă de fapt la „capacitatea efectivă de a construi cât mai multe tipuri de enunțuri dintr-un număr real de cuvinte, de expresii și de structuri gramaticale, de a realiza astfel o serie de asocieri logice originale pentru a exprima așadar gânduri, precum și sentimente” [2, p. 76]. Dinamica limbajului preșcolarilor este remarcabilă și este importantă planificarea unor activități, experiențe de învățare în funcție de nivelul de dezvoltare al acestora. Aspectul cantitativ și cel calitativ al limbajului este completat de achiziții în ceea ce privește formularea de enunțuri, constituirea de structuri gramaticale, asocieri logice care să demonstreze înțelegerea lumii și să faciliteze exprimarea sentimentelor și a emoțiilor.

### *Atenția*

Creșterea eficienței activităților desfășurate în grădiniță este posibilă prin antrenarea atenției, în dependență de celelalte procese psihice. Din punctul de vedere al autorului Alexandru Roșca, „atenția constă în orientarea selectivă și în concentrarea activității psihice asupra unor obiecte sau fenomene, ceea ce are ca efect reflectarea lor mai clară și mai completă, precum și creșterea eficienței activității” [7, p. 375]. Este cunoscut faptul că un număr mare de copii întâmpină dificultăți de concentrare a atenției, ceea ce determină un randament școlar scăzut. De aceea, cadrul didactic îi revine sarcina de a crea situații de învățare într-un mediu valoros, bogat în resurse educaționale, respectând particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor.

Copilul aflat la vârsta preșcolară traversează așadar o perioadă a explorării, prin lărgirea efectivă a contactului ori cu mediul de tip social, precum și cultural, din care poate asimila astfel diverse tipuri de modele de viață care determină astfel, la rândul acestora, o adaptare tot mai activă la condiția umană.

Dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor poate fi influențată de organizarea de activități în afara sălii de grupă. Chiar dacă din diferite motive, terenul grădiniței nu poate fi amenajat ca să faciliteze învățarea, explorarea, îngrijirea, relaxarea, se pot organiza parcele, suprafețe mai mici, organizate corespunzător, pe care copiii să le valorifice în procesul de învățare. Prin contactul nemijlocit cu materialele puse la dispoziție copiii învață mult mai ușor despre caracteristicile lumii înconjurătoare, despre transformările care se petrec în natură, despre influența omului asupra mediului. Oricât de corect ar fi amenajate, respectând standardele referitoare la eficiență și siguranță, sălile de grupă nu oferă libertatea de a cunoaște, de a explora, de a experimenta, așa cum un spațiu exterior, în aer liber, organizat creativ, o face.

În dezvoltarea cognitivă a copiilor accentul cade pe antrenarea acestora în activități de învățare prin descoperire, în cadrul cărora cadrul didactic îi va sprijini: să analizeze relații între obiecte, evenimente, persoane (asemănări, deosebiri, asocieri); să descopere cauzalități, să adreseze întrebări, să rezolve probleme; să grupeze, să sorteze, să ordoneze (operații necesare în viața cotidiană); să aplice și să își testeze cunoștințele prin investigație și verificare; să înțeleagă cum interacționează oamenii între ei și cu mediul înconjurător, care sunt condițiile necesare vieții

[8, pp. 85-86].

Considerăm că mediul de învățare trebuie să faciliteze organizarea unor activități de învățare și sprijin reciproc, folosind o varietate de instrumente și resurse de informare în contextul eforturilor de realizare a finalităților de învățare. Spațiile în aer liber în cadrul instituției de învățământ și resursele comunitare constituie elemente valoroase ale unui mediu propice învățării, insuficient valorificate.

Din perspectiva dezvoltării ontogenetice, este necesară evidențierea unui aspect foarte important și anume: nu simpla prezență sau absență a factorilor de mediu este relevantă, ci măsura, maniera și rezonanța interacțiunii dintre acei factori și individul uman. Altfel spus, un factor de mediu prezent, dar neutru ca acțiune sau indiferent subiectului uman, este lipsit de relevanță din perspectiva dezvoltării. Condiția dezvoltării este ca factorul să acționeze asupra individului, care, la rândul său, să reacționeze, intrând în interacțiune cu lumea înconjurătoare.

Mediul de învățare în afara salii de grupă nu reprezintă o alternativă a învățării din grădiniță, ci o aprofundare, o personalizare a procesului instructiv-educativ.

Acest mediu, organizat corespunzător, devine o sursă de cunoaștere, un spațiu stimulat, confortabil, creativ, original, favorabil dezvoltării cognitive și socioemoționale a copilului.

Mediul de învățare în afara clasei este reprezentat de curtea școlii / grădiniței, de terenul de sport, de grădină etc., acolo unde copiii pot planta, culege fructe sau legume, pot observa natura, pot compara fenomene, pot înțelege transformările care se produc în natură, pot exersa deprinderi practice, comportamente ecologice, cu scopul de a înțelege lumea în care trăiesc.

Exteriorul grădiniței, curtea acesteia trebuie amenajate în așa fel încât să încurajeze explorarea, jocurile de mișcare, jocurile în aer liber, relaxarea.

Modul în care este amenajat spațiul exterior al grădiniței influențează întregul demers instructiv-educativ. Dacă în curte există elemente care să încurajeze jocurile didactice, observarea, manipularea de obiecte, experimentul, atunci se va facilita și dezvoltarea fizică și cognitivă a copilului. Un astfel de spațiu ar trebui să fie organizat astfel:

- o parcelă de pământ în care să se poată planta / grădini;
- o parcelă cu nisip în care să se poată construi;
- panouri cu diverse jocuri care dezvoltă abilitățile practice ale preșcolarilor: închidere / deschidere; încuietori / decorat / curățat etc.;
- trasee senzoriale;
- spații amenajate pentru îngrijirea păsărilor;
- instrumente de măsurare a timpului și de observare a schimbărilor din natură;
- o parcelă de relaxare cu măsuțe și scaune, unde să se poată desena, colora etc.;
- o parcelă cu bănci, pe care copiii să se poată odihni;
- o parcelă de asfalt pe care să se poată desena cu creta, să se poată juca șotronul.

Curtea grădiniței trebuie să dispună însă de un spațiu generos. Toate spațiile despre s-a discutat anterior trebuie să aibă capacitatea de a primi simultan cât mai mulți copii, așa încât este nevoie de spațiu. Copiii nu trebuie să stea înghesuți și trebuie să aibă vizibilitate și acces la toate elementele din curte.

Udarea plantelor ori plivitul nu reprezintă doar activități fizice plăcute pentru copil, acesta ajungând chiar să îndrăgească plantele, ci are și numeroase beneficii asupra sănătății mentale.

Un studiu realizat în cadrul Universității A&M din Texas pe un eșantion de copii cu vârste mai scăzute de 12 ani a demonstrat faptul că implicarea acestora în diverse tipuri de proiecte de grădiniță în afara clasei aduce numeroase beneficii asupra stimei de sine și ajută la reducerea nivelului general de stres [11].

Toți acești copii au avut rezultate mult mai bune la școală și la grădiniță, au putut dezvolta un comportament corect pentru alimentația sănătoasă, fiind înconjurați de propriile legume cultivate, și-au îmbunătățit încrederea, abilitatea de lucru în echipă sau de comunicare.



Așadar, copiii trebuie să învețe să aibă grijă de mediul exterior: să semene, să planteze, să recolteze, să adune frunze, pietricele, să aibă grijă de plante, să folosească un furtun, să plivească, să observe natura (germinarea, mormolocii, păsările etc.) [5, p. 158].

Activitățile din afara clasei, respectiv din grădină sau din curtea instituției educaționale implică numeroase activități diferite, de la decorarea grădinii și alegerea semințelor ce urmează a fi plantate, udarea plantelor sau recoltarea fructelor, verdețurilor sau florilor. Antrenează astfel și nivelul de responsabilitate al unui copil, prin implicarea lui activă și necesitatea de a realiza o serie de sarcini. În vederea organizării activităților în afara clasei se ține cont de calendarul personalizat al zilelor trecute și viitoare, cu evenimentele ce interesează (cum a fost ziua din punct de vedere al vremii, evenimente petrecute, aniversări, celebrări, serbări, termene) consemnate în dreptul fiecărei zile.

În cadrul grădinițelor, ale căror activități de învățare se desfășoară în afara clasei, în care copiii sunt încurajați să sape pământul, să se urce în copaci, să alerge liberi oriunde doresc, să se bucure de ce le oferă natura, preșcolarii experimentează anumite activități practice din care au foarte multe de învățat. Experiența dobândită pe viu este hotărâtoare pentru viitorul lor: Lucrurile astfel învățate, la vârstă fragedă, se întipăresc definitiv, iar „lecțiile” deprinse în, și, de la, natură au un rol în modelarea dezvoltării copilului. În plus, astfel de programe oferă copilului mai mult decât o simplă înțelegere a naturii, îi oferă o sănătate mai bună și o mai bună coordonare.

Înțelegem astfel că rolul mediului de învățare în afara clasei este acela de a personaliza procesul educațional, de a-i oferi o notă de libertate și de originalitate. Desigur, prin libertate nu se înțelege lipsa de reguli și de norme, ci se înțelege mai mult libertatea de a alege, dintr-un set de metode, acele metode adecvate unui copil sau unui grup.

Perfecționarea efectivă a mediului de învățare în afara clasei presupune crearea unui anumit cadru de tip organizatoric propice realizării tuturor obiectivelor instructiv-educative deja stabilite, prin diversificarea formelor de organizare a activităților și a altor tipuri de forme de organizare a procesului de tip instructiv-educativ precum activitățile practice, observări etc.

În concluzie, putem afirma că mediul de învățare în afara clasei reprezintă o resursă valoroasă de cercetare a mediului înconjurător, de dezvoltare a gândirii preșcolarilor, de exersare a limbajului, atenției și memoriei, o resursă care, organizată și planificată riguros, facilitează dezvoltarea cognitivă.

## BIBLIOGRAFIE

1. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2009.
2. DOISE, W.; MUGNY, G. *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Iași: Polirom, 1998.
3. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2009.
4. PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier, 2011.
5. POUSSIN, CH. *Pedagogia Montessori explicată părinților*. Iași: Editura Gama, 2017.
6. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004.
7. ROȘCA, AL. *Psihologia generală*. București: E.D.P., 1976
8. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*. Chișinău: „Imprint Star”, 2010.
9. ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura Polirom, 2000.
10. KUHL, P. Early Language Acquisition Cracking the Speech Code. În: *Nature Reviews-Neuroscience*. 2004, 5, pp. 831-843.
11. RHS (Royal Horticultural Society din Marea Britanie). Campaign for Schools. <https://rhs.org.uk> (acces 28. 04. 2020).

## BENEFICII ȘI OBSTACOLE ÎN REALIZAREA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

*Țap Elena, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:374.7

### Abstract

Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training, it must become the guiding principle for active participation throughout the context of learning, and as a next step it is necessary to implement this vision in the Republic of Moldova. Everyone must have equal opportunities to adapt to the demands of socio-economic change and to take an active part in shaping Europe's future.

**Key-words:** continuous training, skills, opportunities, quality, efficiency, lifelong learning.

Învățarea ca un tip de activitate specific umană, și cercetătorii menționează, activitatea dată trebuie să se desfășoare pe tot parcursul vieții. În societățile trecute învățarea a fost considerată o activitate terminată cu realizarea studiilor formale, după care preocuparea principală devenea munca. Societatea contemporană, mereu în schimbare, este considerată pe drept societatea cunoașterii, iar schimbarea se impune cu o dinamică accelerată, unde învățarea devine o modalitate de adaptare necesară care cere o altă atitudine față de activitatea profesională. Apare necesitatea cunoașterii noutăților din domeniu profesional, aplicării metodelor inovative, utilizării noilor tehnologii, dezvoltării competențelor profesionale – toate având un obiectiv dublu: inserția profesională și incluziunea socială.

Totodată, dacă, traditional, studentul era considerat persoana cu vârsta sub 25 ani, cu fiecare an această vârstă crește – studiile devenind o necesitate pe tot parcursul vieții, ceea ce înlesnește integrarea socială a persoanelor, ajută în lupta cu sărăcia, asigurând stabilitatea societății civile. Rezumând punctele de vedere a diferitor autori, învățarea pe parcursul vieții poate fi considerată caracteristica esențială a societății informaționale. Angajatorii din societatea contemporană vor angaja în câmpul muncii absolvenții studiilor superioare care sunt persoane flexibile, care posedă competențe digitale, deprinderi de gestionare corectă a timpului abilitați de soluționare a problemelor și nu în ultimul rând capacitați de adaptare la schimbările din societate [6].

Odată cu schimbările vertiginose din societate, politicile în domeniul învățării pe tot parcursul vieții prevăd că piața muncii trebuie permanent să solicite îmbunătățirea / înnoirea / actualizarea cunoștințelor, deprinderilor și competențelor profesionale [8].

Potrivit Comisiei Europene, prioritatea centrală a Programului de **învățare pe parcursul vieții** constă în a transforma Uniunea Europeană *în cea mai competitivă economie din lume bazată pe cunoaștere, capabilă de o creștere economică durabilă însoțită de o creștere cantitativă și calitativă a numărului locurilor de muncă și de o mai mare coeziune socială* [2]. Ca, condiție socială de realizare a politicilor educaționale a Uniunii Europene, învățarea pe tot parcursul vieții a devenit unul din obiectivele centrale strategice pe termen lung, direcționate spre abordarea provocărilor comune generale. Oportunitatea învățării pe tot parcursul vieții la nivel economic constă în contribuirea la depășirea fenomenelor actuale, cum ar fi îmbătrânirea societăților, deficitul de calificări pe piața forței de muncă, competiția globală.

Sistemul educațional din Republica Moldova are menirea să asigure învățarea pe tot parcursul vieții, ca fiind prioritate națională. Republica Moldova, prin strategia Educația 2020, promovează extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii

vieți, din perspectiva formării generale, formării profesionale continue, corespunderea cu nevoile personale ale doritorilor raportate la necesitățile socioeconomice [7].

În același timp, transformările radicale în diferite sfere conjugate cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale, promovarea de către mass-media a unor produse care afectează moralitatea cetățenilor, slăbirea controlului social și al puterii de intervenție a instanțelor de socializare a generațiilor în creștere – toate acestea au adus la o stare foarte rea echilibrul social, au cauzat creșterea suprasolicitărilor psihologice.

Din punct de vedere social, învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă condiția creșterii *calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active*, iar la nivelul personal (importanță psihosocială și psihologică), are loc *stimularea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și a responsabilității persoanei, a stării psihologice de bine* la toate nivelurile sistemului educațional [1].

Cercetătorul O'Brien J. scoate în evidență un șir de foloase a învățării pe tot parcursul vieții la nivel personal cum ar fi:

- dezvoltarea tuturor înclinațiilor naturale;
- menținerea curiozității, a cetei de cunoaștere (hungrymind);
- persoanele devin mai înțelepte;
- dezvoltarea capacității de adaptare a persoanelor la nou;
- participarea la acest tip de învățare conferă sensuri noi vieții;
- stimulează oamenii să se implice, să rămână cetățeni activi;
- ajută să încheiem prietenii noi, relații interpersonale de valoare;
- viața devine mai bogată datorită sentimentului de autoîmplinire [4, pp. 11-21].

Literatura de specialitate specifică că beneficiile nu sunt aceleași pentru fiecare persoană în parte. Cercetătorul Schuller precizează dependența beneficiarilor de relația dintre 3 feluri de capital – capital social, capital uman și capital de identitate [5].

Pentru capitalul uman este caracteristică necesitatea de a învăța din anumite motive. Există o relație puternică între motivele epistemice, nivelul înalt al educației și studiilor și interesul pentru continuarea studiilor. Conform cercetărilor realizate în mai multe țări europene, cum ar fi studiul Cedefop, motivele de participare la studii și traininguri tind să fie mixte, referindu-se atât la activitatea profesională, precum și la dezvoltarea personală. În ansamblu, în UE majoritatea persoanelor demonstrează anume această combinație de motive și doar o mică parte din participanții la studii au indicat un singur motiv dintre aceste două [Ibidem]. A fost identificată, în acest caz, o coincidență cu datele din literatura de specialitate, conform cărora cea mai mare parte dintre adulți sunt motivați doar de unul din aceste două motive – cel care se referă la activitățile profesionale.

Reflectând asupra motivației învățării, suntem obligați să acordăm atenție „antimotivelor” – **barierelor** care pot apare în procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Una dintre cele mai populare clasificări ale barierelor îi aparține lui Cross [5]. Cross a evidențiat trei grupuri de bariere:

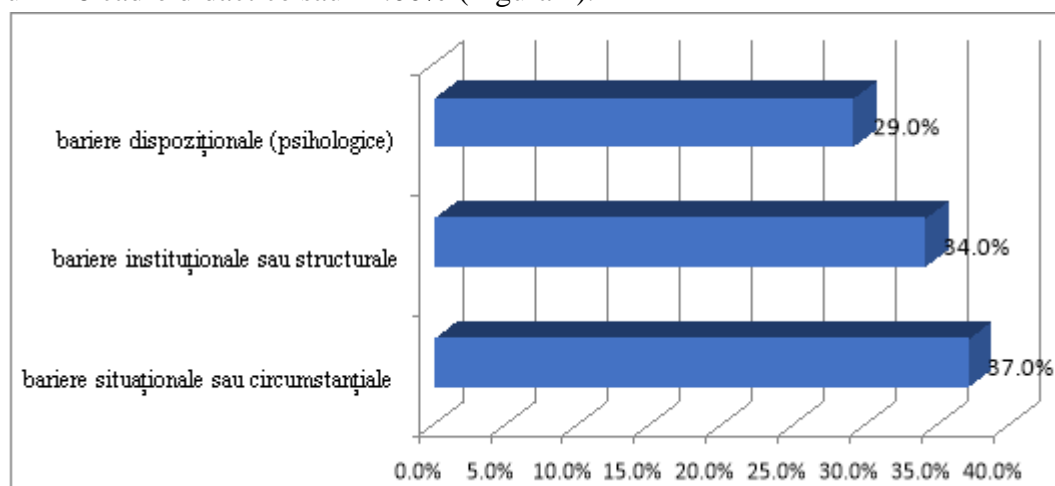
- Barierele situaționale sau circumstanțe vitale influențează din extern decizia beneficiarului. Acestea nu pot fi controlate de persoană, ele se referă la responsabilitățile de lucru sau familie pe care le are persoana, la timpul, energia și finanțele de care dispun persoanele, distanța până la instituția de învățare, la suportul pe care poate conta beneficiarul.

- Barierele instituționale sau structurale țin de instituțiile care furnizează programe de învățare – cum sunt construite activitățile, în ce măsură răspund nevoilor beneficiarului, în special celui adult, care este orarul de lucru, cât de adecvate sunt metodele de lucru. Dintre acestea fac parte și calitatea informației, accesibilitatea ei, atitudinile personalului instituției față de cei ce învață, procedurile de admitere și înregistrare, serviciile de suport (biblioteci, laboratoare, servicii de consiliere, transport etc.).

- Barierele dispoziționale (psihologice) se bazează pe atitudini personale, atitudinea față de sine că elev, perceperea capacității de a fi elev și a-și onora obligațiile coerente acestui statut. Uneori atitudinile dispoziționale au la bază experiențe negative, neîncrederea în sine, reprezentările elevilor față de atitudinea administrației și a profesorilor, probleme de sănătate, vârstă, predispoziții subiective ale potențialilor beneficiar.

Cercetarea realizată la centrul de formare continuă a dorit să scoată în evidență beneficiile și barierele întâlnite în realizarea învățământului pe tot parcursul vieții menționate mai mult de cadrele didactice. În cercetare au participat 35 de cadre didactice, care au menționat un șir de beneficii:

- posibilitatea extinderii abilităților profesionale, ca răspuns la un mediu în continuă schimbare și la noi evoluții – 9 cadre didactice sau 27.00%;
- ajută la asigurarea unei practici sigure și este în principal acolo pentru a îmbunătăți sau a lărgi cunoștințele și abilitățile/competențele – 10 cadre didactice sau 29%;
- au posibilitate de desfășurare zilnică a practicilor pentru creșterea performanțelor – 8 cadre didactice sau 22.00%;
- observă și vorbește cu angajați mai experimentați, încearcă noi modalități de a face anumite lucruri - 8 cadre didactice sau 22.00% (Figura 1).

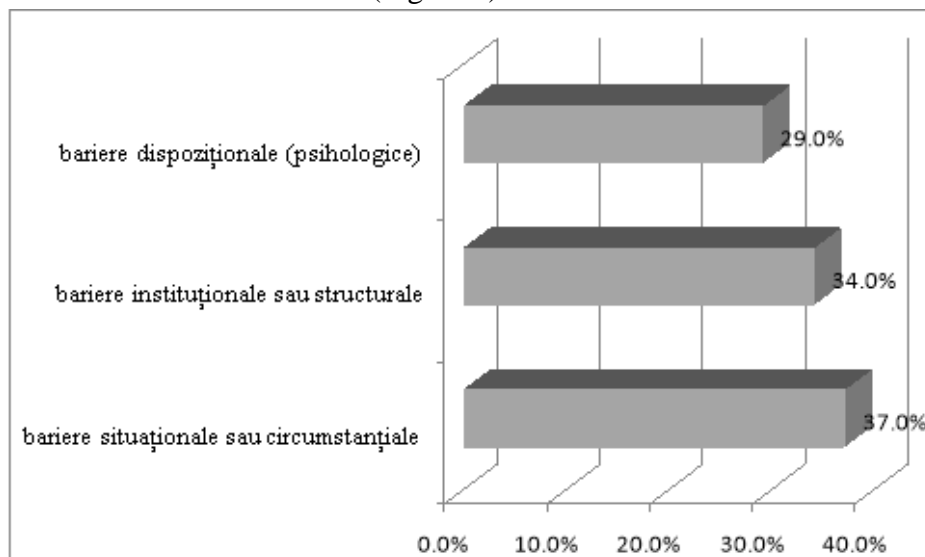


**Figura 1. Beneficiile învățării pe tot parcursul vieții, în viziunea cadrelor didactice**

Cercetarea a scos în evidență un șir de bariere pentru realizarea cu succes a învățământului pe parcursul vieții. Cadrele didactice au considerat că, pentru desfășurarea învățământului pe tot parcursul vieții, pot apărea trei tipuri de obstacole sau bariere:

- obstacole situaționale sau circumstanțe vitale –influențează din extern decizia beneficiarului – 13 cadre didactice sau 37%;
- obstacole instituționale sau structurale țin de instituțiile care furnizează programe de învățare – 12 cadre didactice sau 34%;

- obstacole dispoziționale (psihologice) se bazează pe atitudini personale, atitudinea față de sine că elev, perceperea capacității de a fi elev și a-și onora obligațiile coerente acestui statut – 10 cadre didactice sau 29% (Figura 2).



**Figura 2. Obstacole în dezvoltarea învățământului pe tot parcursul vieții**

Concluzii: Continuând eforturile anterioare de susținere a modernizării continue a educației și formării profesionale, învățarea pe tot parcursul vieții are un rol extrem de important, din punct de vedere social, cultural, economic și civic. Prin activitățile sale, se facilitează procesul de compatibilizare continuă a sistemelor de învățământ europene. În acest sens, sunt importante oportunitățile oferite instituțiilor și principalilor actori ai sistemului de educație și formare (elevi, studenți, cadre didactice, personal auxiliar), de a cunoaște alte sisteme de educație și formare sau funcționarea altor instituții de învățământ, de a identifica și transfera bune practici, de a valoriza și disemina experiența dobândită. Componentele Programului de învățare pe tot parcursul vieții au o contribuție și, implicit, un impact direct sau indirect în susținerea reformei educației.

## BIBLIOGRAFIE

1. Commission of the European Communities. (2001, November 21). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Retrieved from EURLex: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.
2. Educația pe tot parcursul vieții. În: <https://epale.ec.europa.eu/en/node/36102>, vizitat: 03.05.2020.
3. OLIVEIRA, PIRES A. L. De Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates. In: *European journal of vocational training*, nr. 46.
4. O'BRIEN, J. Beating the odds. People with severe and profound disabilities as a resource in the development of supported employment. Supported employment: naturally the right choice. *7th EUSE Conference*. 15-17 June 2005. Barcelona, 2005, pp. 11-21.
5. SCHULLER, T. et al. (2004). The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital. LONDON SCHULLER, T.; WATSON, D.: *Learning*, 2009.
6. SIMONS-MORTON B., CRUMP A., HAYNIE D., SAYLOR K. (2009). Student-school bonding and adolescent problem behavior. În: <https://academic.oup.com/her>, vizitat: 05.05.2020.
7. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020. Educația 2020, 2014. În: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/1\\_strategia\\_educatia-2020\\_3.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf), vizitat: 02.05.2020.
8. Tendințe internaționale de învățare pe tot parcursul Vieții. În: <http://carte.psihologie.md/tendintel%20B5-internationale-in-domeniul-invatarii-pe-tot-parcursul-vietii/>, vizitat: 03.05.2020.

# VALORIFICAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN EVALUAREA STUDENȚILOR

*Gînju Stela, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:371.263:004**

## Abstract

The present article is dedicated to the evaluation of students, through digital means. The author describes the notion of “evaluation” from different points of view, according to multiple specialists. There are also described various types of evaluation, which could be implemented both traditionally, as well as through digital tools. Moreover, the author gives examples and describes a series of such tools.

**Key-words:** evaluation; initial evaluation; current evaluation; final evaluation; computer assisted evaluation; digital tools.

Evaluarea este o componentă indispensabilă a procesului de instruire. Între predare – învățare – evaluare există o relație de intercondiționare reciprocă, fiecare dintre ele realizându-se prin raportare la celelalte. Nu este corect să evaluăm ceea ce nu s-a predat, respectiv învățat, dar nici nu are sens să se predea, respectiv învăța, ceea ce nu se evaluează.

În literatura de specialitate este menționat că evaluarea prezintă „un proces complex de apreciere a sistemului educațional sau a unei părți al acestuia, prin care se stabilește dacă sistemul (de învățământ) își îndeplinește funcțiile pe care le are, dacă obiectivele sistemului sunt realizate” [4, p. 473].

Integrarea evaluării în procesul activității didactice de către savanții – pedagogii moderni determină sporirea funcției educative a acesteia, situând-o într-o poziție centrală în procesul instructiv-educativ. Evaluarea, după I. Cerghit, devine o „știință a valorii” [2, p. 287]. A evalua înseamnă, între altele, a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori sau a face trimitere la un sistem de valori.

Instruirea universitară de azi este centrată pe cel ce învață, pe studentul care se implică activ nu doar în învățare, dar și în evaluare [6, pp. 38-45].

Evaluarea universitară modernă se caracterizează prin:

- trecerea de la evaluarea rezultatelor la evaluarea procesului și a condițiilor;
- redefinirea criteriilor de evaluare, la aceasta se adaugă luarea în calcul și a altor indicatori ca, de exemplu, conduita, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori;
- diversificarea strategiilor de evaluare și ridicarea calității instrumentelor de evaluare în vederea realizării unui grad cât mai înalt de obiectivitate a evaluării;
- antrenarea subiecților în autoevaluare și în interevaluare; transformarea lor în parteneri reali ai profesorului [7, p. 4].

Conform Regulamentului de evaluare a competențelor și a finalităților de studiu ale studenților Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău [5], studenților li se vor aplica evaluări inițiale (diagnostice), curente (formative) și finale (sumative).

*Evaluarea inițială*, după cum menționează și S.Cristea, „angajează operațiile de măsurare – apreciere de decizie la începutul activității de instruire, în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale, iar acțiunea proiectată și realizată în cadrul evaluării didactice inițiale vizează măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al studenților înaintea începerii unui curs / an; decizia centrată asupra proiectării didactice viitoare” [3]. Cercetătoarea E. Voiculescu relatează că „În lipsa

evaluării inițiale, nicio altă evaluare nu mai este posibilă, întrucât lipsește unul dintre termenii raportului (comparației) implicat în orice act de evaluare” [8, p. 182].

*Evaluarea curentă* dirijează întregul proces didactic, contribuind la procesul de formare a competențelor prin oferirea unui schimb de păreri dintre cadrul didactic și studenți [6, pp. 38-45]. Evaluarea curentă (formativă) induce la o remediere și corecție a procesului de predare-învățare pentru atenuarea dificultăților întâmpinate de către studenți [1, pp. 80-89].

*Evaluarea finală (sumativă)* în învățământul universitar se realizează la fine de semestru și la absolvirea programului de studiu. Prin acest tip de evaluare se urmărește progresul studenților de la început de semestru sau program de studii. Evaluarea finală ne poate demonstra eficacitatea procesului instructiv-educativ realizat.

În contextul modernizării învățământului superior, evaluarea presupune utilizarea, pe lângă metodele devenite deja tradiționale, și a metodelor complementare (alternative): investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a comportamentului studenților, evaluarea asistată de calculator [6, pp. 38-45].

Evaluarea asistată de calculator, din engleză ”Computer Assisted Testing – CAT”, tot mai des se regăsește în procesul didactic al învățământului superior din Moldova, reprezentând una din căile de modernizare a sistemului de învățământ superior. Acest tip de evaluare prezintă un șir de avantaje, cum ar fi: înlăturarea subiectivismului; eliminarea emoțiilor și a stărilor de stres ale participanților student – profesor; obiectivitatea și imparțialitatea; păstrarea secretului examinării [9].

În cele ce urmează, voi descrie un șir de instrumente digitale testate personal cu studenții Facultății Științe ale Educației și Informatică a UPS „Ion Creangă” din Chișinău, menționând avantaje, cât și dezavantajele acestora.

**Kahoot** – reprezintă o platformă gratuită de învățare, bazată pe joc și tehnologii. Platforma a fost lansată în august 2013 în Norvegia, în prezent este folosită de peste 50 de milioane de oameni din 180 de țări. A fost proiectată pentru a fi accesibilă la clasă și alte medii de învățământ din întreaga lume [11]. La baza evaluării pe Kahoot stau trei elemente: cunoștințele, jocul și competiția. Elementul competiției este crucial, ceea ce îi face pe studenți să fie activi, străduindu-se să-și plaseze numele în topul grupei. Este foarte eficient de a utiliza testele pe Kahoot în cadrul unei evaluări inițiale, în cadrul evocării. Studenții își reactualizează cunoștințele referitoare la tema nouă, totodată devin activi și interesați. Platforma Kahoot permite de a elabora teste (Figura 1) cu mai multe tipuri de itemi obiectivi: cu alegere multiplă; cu alegere duală etc. Avantajele testelor Kahoot sunt: realizarea sincronă; posibilitatea de a instala timpul limită de răspuns la întrebare; posibilitatea de a încărca imagini; valorificarea mai multor forme de activitate a studenților: individuală, în grup, frontală; prezentarea interactivă sub formă de top al rezultatelor; posibilitatea de a descărca rezultatele evaluării sub formă de raport; vizibilitatea răspunsurilor corecte sau false oferite de către studenți, ceea ce facilitează lucrul asupra greșelilor comise (Figura 2). Dezavantajele acestei platforme ar fi: prezența internetului în sălile de studii, ceea ce la moment nu este; prezența telefoanelor mobile performante la studenți; ghicirea răspunsului. Prezentăm mai jos un test creat și aplicat la cursul Metodologia educației pentru mediu a preșcolarilor.

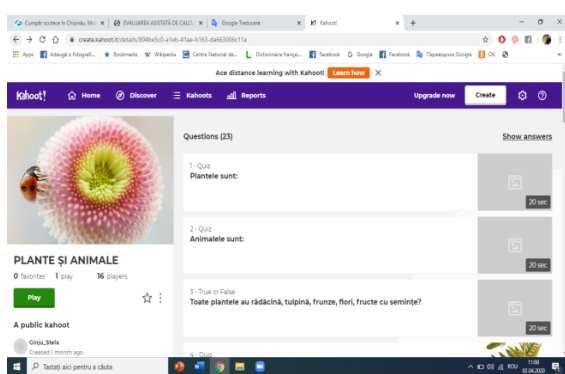


Figura 1. Test Kahoot „Plante și animale”

Player	Answer	Score (points)	Current Total Score (points)	Answer time (seconds)
Alina	organisme vi	818	818	7,3
Alina-Cristina	organisme vi	785	785	8,6
Alina-Cristin	corpuri nevi	0	0	20
Ana Maria	corpuri nevi	0	0	3,2
Cristina	organisme vi	860	860	5,6
Daniela	organisme vi	585	585	19,8
Diana	organisme vi	623	623	15,1
lina	organisme vi	838	838	6,5

Figura 2. Raportul rezultatelor testării

**Proprofs** – este un producător de teste online gratuit, cu funcții personalizate puternice, care ajută profesorii să creeze teste online sau să folosească teste deja create pentru examinarea studenților.

Spre deosebire de testele kahoot, testele proprofs se realizează asincron, studenții pot să acceseze linkul expedit de către profesor, atunci când au timp sau când le sugerează cadrul didactic. Cu ajutorul proprofs, putem crea un test (Figura 3) cu itemi heterogeni de tipul: obiectivi cu alegere multiplă cu un singur răspuns corect sau mai multe; cu alegere duală; tip pereche; itemi subiectivi cu răspuns scurt etc. Setările platformei, de asemenea, ne permit să instalăm timpul de rezolvare a sarcinii și să încărcăm, dacă este nevoie, imagini și chiar filmulețe. Un avantaj considerabil al testelor proprofs este schimbarea aleatorie a itemilor de către calculator, ceea ce micșorează probabilitatea copierii răspunsurilor. Un element distractiv al programului este oferirea, la fine de rezolvare a testului, a unui Certificat cu punctajul acumulat (Figura 4). Un dezavantaj pe care l-am sesizat în timpul aplicării testelor este neprezentarea completă a raportului. Sunt prezentate gratuit doar rezultatele a 10 studenți, iar celelalte trebuie căutate manual sau este nevoie de achitat. Testele proprofs au fost utilizate în cadrul evaluărilor curente și sumative la disciplinele Metodologia educației pentru mediu a preșcolarilor și Didactica științelor, clasele primare.

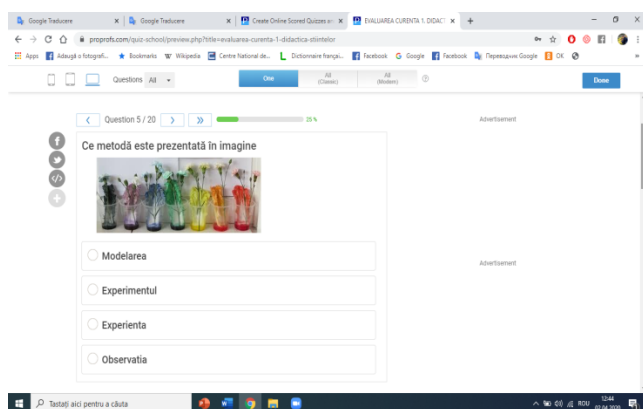


Figura 3. Test Proprofs Didactica științelor

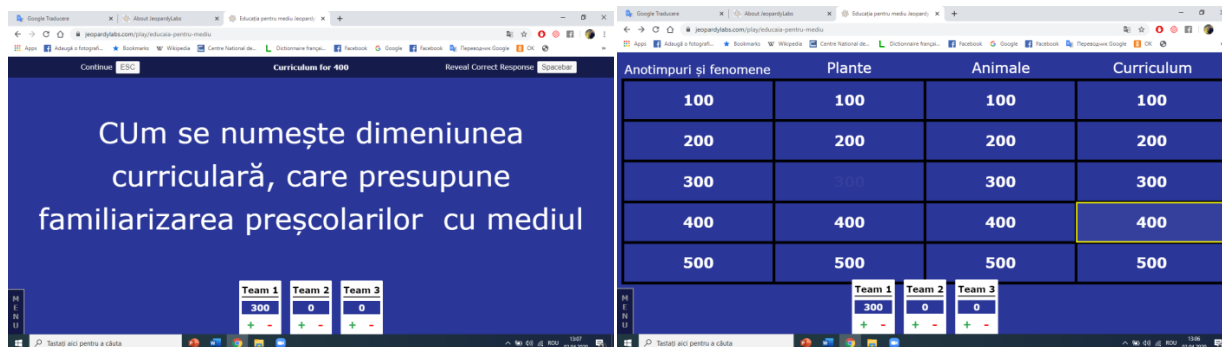


Figura 4. Certificat cu scorul acumulat

**JeopardyLabs** a fost creat de către Matt Johnson, profesor la Washington State University, Vancouver [10]. JeopardyLabs este asemenea unui joc intelectual, foarte distractiv pentru studenți (Figura 5). Poate fi utilizat în cadrul evaluărilor formative sau chiar a celor sumative, dacă dorim să o realizăm netraditional. În dependență de tipul evaluării, studenții pot lucra individual sau în grupuri mari. Întrebările create pentru JeopardyLabs sunt de dificultate



diferită, acestea având un anumit punctaj, de la 100 la 500 sau mai mult. Studenții au posibilitatea să-și aleagă domeniul și dificultatea întrebării. Sarcina jocului ar fi acumularea unui număr mai mare de puncte, care apoi pot fi convertite în note, conform unei grile elaborate de către profesor. Avantajele acestei evaluări ar fi: interactivitatea; centrarea pe student; desfășurarea sincronă; arealul mare de întrebări; prezența momentelor de socializare; creșterea graduală a dificultății întrebărilor; calcularea automată a punctajului. În calitate de dezavantaje putem numi: lipsa internetului în sălile de clasă; inactivitatea unor studenți; alegerea aceluiași domeniu de către unii studenți, ceea ce nu va da posibilitate să evaluăm toate conținuturile predate, dificultatea de a introduce imagini.



**Figura 5. Evaluarea JeopardyLabs**

Instrumentele de evaluare digitale vin să completeze și să diversifice arsenalul de metode și forme de evaluare, atât tradiționale, cât și alternative. Fiind contemporanii erei digitale, aceste instrumente tot mai mult cuprind spațiul educațional, aducând, cu sine, interes, curiozitate, obiectivitate, stimulare.

## BIBLIOGRAFIE

1. BÎRNAZ, N.; SPÎNU, V. Evaluarea formativă – deziderat în învățământul universitar. In: *Studia universitatis moldaviae*. 2016, nr.5(95), Seria „Științe ale educației”.
2. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. DAVITZ, J.; BALL, S. *Psihologia procesului educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
5. *Regulamentul de evaluare a competențelor și a finalităților de studiu ale studenților Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*, 2015.
6. REPIDA, T.; PAIU, M. ș.a. Evaluarea – componentă a procesului de instruire în contextul asigurării conexiunii și continuității în învățământul superior. În: *Studia universitatis moldavies*. 2018, nr.5(115) Seria „Științe ale educației”.
7. TĂNASE, M. *Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ*. Brașov, 2011.
8. VOICULESCU, E.; ALDEA, D. *Manual de pedagogie contemporană*. Partea a II-a. Teoria și metodologia instruirii și evaluării. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.
9. <http://mu haz.org/terminologie.html?page=2> (vizitat pe 13. 04. 20)
10. <https://jeopardylabs.com/about> ( vizitat pe 17. 04. 2020)
11. <https://www.wired.co.uk/article/kahoot-gaming-education-platform-norway> (vizitat pe 20. 04. 2020)

## FORTIFICAREA SĂNĂTĂȚII COPIILOR PRIN INTERMEDIUL ART-TERAPIEI

*Cojocari Lidia, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.037:7.01

### Abstract

It has been developed a methodological algorithm for strengthening health, from the perspective of applying art-therapeutic methods and techniques to children 6-7 years old. This methodological algorithm is oriented towards two directions of health fortification: psycho-emotional and physical. Following the application of the respective algorithm, it was found the increase of the high behavioral level of health fortification by 12% and the average by 16%. In the vast majority of children (60%) a good psycho-emotional state of health, targeted by a psycho-emotional aggression within the limits of the norm, as a protection mechanism of the psyche and the body's resistance index to the limits of physiological norms ( $22.02 \pm 0.33$  a. c. opposite  $27.43 \pm 1.34$  un. c. initially).

**Key-words:** fortification, health, physical, psycho-emotional, art therapy, resistance.

Problema sănătății copiilor în orice societate, indiferent de situația socio-economică și politică este relevantă, actuală și destul de complicată, deoarece ea determină viitorul țării, genofondul națiunii, potențialul științific și economic al societății.

Sănătatea reprezintă o valoare moral-etică și psihofizică importantă. Dreptul la sănătate este unul dintre drepturile fundamentale ale omului. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), sănătatea individului este definită drept „o stare de bine fizică, mentală și socială, și nu doar absența bolii sau a infirmității” [2, p. 163].

Este evident, orice individ trebuie să fie preocupat de sănătatea sa la orice vârstă, însă deosebit de important acest lucru este în copilărie. Copilăria este o perioadă cheie în viață, când se formează toate structurile morfologice și funcționale care determină posibilitățile potențiale ale unei persoane adulte [1, p. 36]. Conform cercetărilor științifice [5, p. 293], circa 76% dintre bolile la adulți au rădăcini în copilărie. Din aceste considerente, îngrijirea sănătății copiilor este prioritară pentru întreaga societate. Copiii sănătoși sunt astăzi unul dintre cei mai importanți factori în dezvoltarea socio-economică a societății în viitor, deoarece aceștia sunt capabili să se implice integral în munca productivă și utilă.

În perioada miciei copilăriei (1-3 ani) și antipreșcolară (prima copilărie, 3-7 ani) organismul copilului suportă patru perioade critice, descrise de Iu. E. Veltișev [8, p. 12]: perioada neonatală timpurie, vârsta 4-6 luni, anul doi de viață și vârsta 5-7 ani. Perioadele critice sunt determinate de particularitățile deosebite ale sistemului nervos central, sistemului imun, metabolismul plastic și energetic. În aceste perioade are loc modificarea programului genetic de dezvoltare și sporește brusc sensibilitatea organismului la acțiunea factorilor nesanogeni, care pot duce la tulburarea sănătății.

Astfel, mulți copii, mai ales în etapele timpurii ale ontogenezei, după caracteristicile imuno-biologice nu sunt gata pentru frecventarea permanentă a colectivelor organizate de copii și necesită realizarea unor măsuri de fortificare – reabilitare a sănătății.

În actele normative ale educației timpurii, o atenție deosebită se acordată problemelor de sănătate și siguranță a copiilor, una din priorități fiind protecția și consolidarea sănătății fizice și mentale, inclusiv a bunăstării lor psihoemoționale. De aceea astăzi se acordă o deosebită atenție tehnologiilor de fortificare a sănătății, menite să conserve și să consolideze sănătatea copiilor.

În viziunea lui N.K. Smirnov [12], „tehnologiile educaționale de fortificare a sănătății – tehnologii, programe și metode care vizează cultivarea culturii sănătății copiilor, calităților

personale care contribuie la menținerea și consolidarea sănătății, facilitând formarea conceptului de sănătate ca valoare, motivație pentru un mod de viață sănătos”. Însă de rând cu acestea, în procesul de fortificare a sănătății, un loc aparte le revine metodelor art-terapeutice, care au ca scop armonizarea și dezvoltarea psihicului uman prin creativitatea artistică.

După cum denotă A. Kopîtin [9], art-terapia, în calitate de metodă de fortificare a sănătății, are la bază utilizarea metodelor și tehnicilor artistice, creativitate ce vizează exteriorizarea sentimentelor, stării de spirit, dispoziției, emoțiilor, dar în același timp sunt direcționate spre inerenta rezervelor sănătății umane. Toate acestea sunt în concordanță cu demersurile cercetătorilor T.G. Kazakova, K.D. Ushinsky, care susțin că starea „Eu-lui” interior al copilului se reflectă în produsele creativității, eliberându-l de conflict interior, tensionare psihoemoțională.

Prin desen, modelare, dans se reduce excitabilitatea excesivă, anxietatea, agresivitatea, neîncrederea în sine, se formează experiențe pozitive, modele comportamentale, sporesc capacitățile de adaptare a organismului la copii [10].

Menționăm, vârsta de 6-7 ani, din punct de vedere fiziologic, este marcată de un dezechilibru – dezvoltarea fizică depășind dezvoltarea neuropsihologică a copilului, care, la rândul său, afectează temporar sistemul nervos. Se poate constata oboseală, anxietate, instabilitate psihoemoțională, iar în combinație cu un proces educațional incorect – tulburări emoționale. Astfel, toate acestea creează premisele formării comportamentului sanogen care stă la baza menținerii și fortificării sănătății.

În investigații au fost implicați 75 de copii de 6-7 ani și ne-am axat la tehnica before-and-after-method. În calitate de instrumente de cercetare a nivelului de fortificare a sănătății copiilor, indicilor sănătății fizice și psihoemoționale, am selectat și aplicat un complex de metode și tehnici: observații, orientate spre identificarea particularităților comportamentale ale acțiunilor practice de fortificare a sănătății, după G. A. Hakimova; metoda grafică „Cactus”, după M. A. Panfilova, care ne-a permis să studiem starea sănătății psihoemoționale; coeficientul de rezistență a organismului (CRO), care este unul din indicii sănătății fizice și s-a determinat în baza variațiilor frecvenței contracțiilor cardiace, după formula  $CRO = P \times 100 / PP$ , unde P – pulsul, PP – presiunea pulsului.

Analizând și sistematizând datele observațiilor asupra comportamentului copiilor în procesul diferitor activități de menținere și fortificare a sănătății, am constatat că 24% din copii au exteriorizat un nivel înalt, vizat de o atitudine pozitivă față de îndeplinirea tuturor acțiunilor (gimnastica matinală, procedurile de călire, spălarea mâinilor, implicarea activă în jocurile dinamice) în corespundere cu normele sanitaro-igienice, realizate din inițiativă proprie și cu mare plăcere.

Ei nu au nevoie de un control din partea adultului, acești copii pot evalua de sine stătător și obiectiv rezultatele obținute, abilitățile și capacitățile lor, având cunoștințe despre activitățile de fortificare a sănătății. 48% din copii au exteriorizat un nivel mediu care a scos în evidență în general comportament acțional de menținere și fortificare a sănătății relativ bun, realizat cu plăcere, dar uneori fără inițiativă personală, doar ca să nu fie certați, cu unele erori sanitaro-igienice în ceea ce privește spălarea mâinilor, respectarea regulilor jocurilor, parțial, etc. De aceea controlul cadrului didactic și a părinților acasă este necesar numai după efectuarea acțiunii, probabil, din cauza că nu dispun de cunoștințe suficiente.

28% din copii au manifestat un nivel inferior vizat de un comportament indiferent, exteriorizat prin negativism față de acțiunile efectuate, exprimate fie prin absența interesului, fie

refuzul de a efectua o activitate sau alta, plânge etc.; acțiunile lor adesea fiind inconștiente, mecanice, de imitare, realizarea cărora necesită o monitorizare constantă din partea cadrului didactic, cât și a părinților.

Un alt test, aplicat de noi, a fost metoda grafică „Cactus”, de M. A. Panfilova, care ne-a permis să studiem starea sănătății psihoemoționale a copiilor. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor copiilor a scos în evidență:

- 28 % din copii au estimat o starea psihoemoțională încărcată de agresivitate pe fundalul unui comportament demonstrativ, în desenele lor persistau următoarele caracteristici: desen mare, situat în centrul foii A4; prezența acelor, în special numărul lor mare, proeminent puternic, lungi, situate foarte aproape unul de altul; presiune puternică asupra creionului, linii întrerupte, predominanță de umbrire / linii în interior;
- 40,% din copii au exteriorizat o starea psihoemoțională de agresivitate pe fondul neîncrederii în sine, care s-a reflectat în desenele lor – mici, situate în partea de jos a foii; prezența zig-zagurilor de-a lungul conturului sau în interiorul cactusului; prezența unui număr mare de ace puternic proeminente și situate aproape unul de altul, predominanța liniilor interioare, liniilor întrerupte;
- 32% din copii au exteriorizat o starea psihoemoțională de agresiune în limitele normei, ca mecanism de protecție al psihicului; ei au folosit, în cea mai mare parte, culoarea verde (simbolizează stabilitate și încredere), albastră (confort în condițiile în care se află într-o anumită perioadă / secvență de timp) și gri (atitudine neutră față de tot ceea ce se întâmplă).

Specificăm, la majoritatea din copii au predominat culorile galben (teama de a fi respinși de societate), roșu (excitare emoțională puternică), maro (anxietate, disconfort emoțional și fizic; cefalee, dureri de stomac, poate fi bolnav; acești copii pot experimenta, deoarece realizările lor nu corespund așteptărilor cadrelor didactice / părinților), negru (obișnuiți să contrazică în toate pe cei apropiați, probabil, sunt prea alinați), și culoarea albă care indică uneori că indivizii / copiii au o problemă de vedere și nu observă că în planul culorilor pierde subiectul, tema.

Astfel, majoritatea desenelor realizate de copii (68%) demonstrează o stare psihoemoțională agresivă și vizează un factor nefavorabil al dezvoltării personalității copilului, reflectând tensiune emoțională sporită a copilului, ceea ce duce la un comportament distructiv agresiv, formarea unei atitudini negative a copiilor față de realitatea din jur și astfel afectând, în final, sănătatea psihică și fizică a lor.

Deci luat pe ansamblu, calitatea sănătății psihoemoționale a unui copil reflectează emoțiile unei persoane, sentimentele acesteia față de sine, situații, cât și față de alte persoane. Sănătatea emoțională include înțelegerea emoțiilor și cunoașterea modului de soluționare a problemelor cotidiene, a stresului, cât și capacitatea de a studia, de a lucra sau de a îndeplini activități eficiente și cu bună dispoziție.

În timp ce ele sunt importante în sine, emoțiile influențează de asemenea sănătatea fizică. Toate acestea ne-au ghidat spre următoarea etapă a studiului nostru empiric – elaborarea unui program de fortificare a sănătății axat pe metode art-terapeutice.

Un alt indice testat de noi a fost coeficientul de rezistență a organismului, care reflectă starea sănătății fizice, prin exteriorizarea capacității de rezistență a oboselii în orice tip de activitate, vizată de stabilitatea funcțională a centrilor nervoși implicați în coordonarea funcțiilor aparatului motor și a organelor interne [11, p. 46].

Astfel, la copiii implicați în studiu, la etapa de constatare, coeficientul rezistenței organismului ce atestă starea sănătății fizice, s-a determinat în mediu de  $27,43 \pm 1,34$  un.c. și este peste limita superioară a normelor fiziologice, pentru această vârstă.

Astfel, rezultatele indicilor evaluați la etapa de constatare a studiului empiric au scos în evidență că:

- nivelul de fortificare a sănătății copiilor, vârstă preșcolară, corespunde în cea mai mare parte nivelului mediu (48%) și nivelului inferior (28%);
- stării sănătății psihoemoționale, la marea majoritate din copii, 68%, s-a determinat diminuată, exteriorizată prin agresivitate pe fundalul unui comportament demonstrativ, fie pe fondul neîncrederii în sine;
- starea sănătății fizice, vizată de coeficientul rezistenței organismului s-a determinat peste limitele normelor fiziologice și atestă o predispunere spre oboseală.

Deci în legătură cu acest, fapt ne-am propus să elaborăm un algoritm de măsuri orientate spre fortificarea sănătății psihoemoționale și fizice a copiilor, axat pe metodele și tehnicile art-terapei.

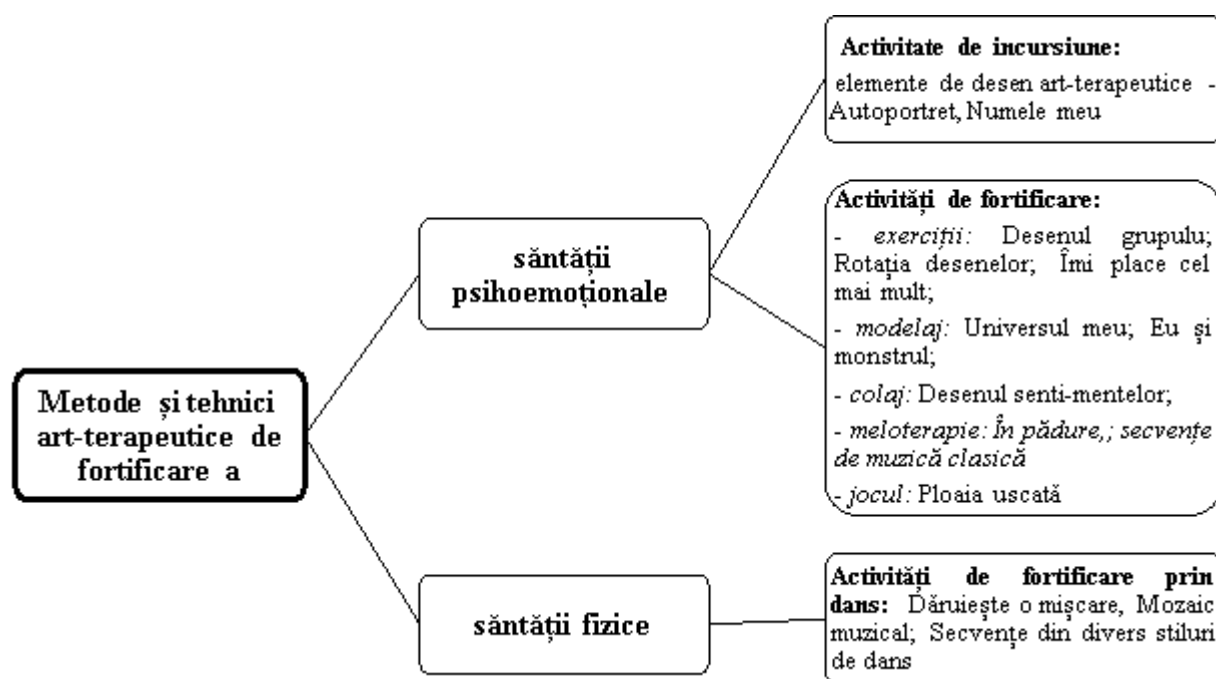
Pentru atingerea obiectivelor trasate, am pornit de la ideea că art-terapia presupune utilizarea artei plastice în scop terapeutic sau reeducativ, iar, în sens larg, art-terapia presupune reunirea mai multor activități creative sub același obiectiv. Expresia generică „art-terapie” include toate formele de artă: dans-terapie, meloterapie, dramoterapie, arte plastice, unele forme de ergo-terapie.

Ținând cont de cele relatate anterior și analizând mai multe surse bibliografice [4, 6, 8-10] din domeniul abordat, am elaborat un algoritm metodologic de fortificare a sănătății psihoemoționale și a sănătății fizice a copiilor, din perspectiva aplicării metodelor art-terapei (Fig. 1), axat pe următoarele principii:

- principiul respectării particularităților etative și individuale ale copiilor;
- principiul sistemic și complexității metodelor art-terapeutice de fortificare a sănătății psihoemoționale și sănătății fizice; natura sistematică a metodelor aplicate reflectând interconectarea dezvoltării diferitelor aspecte ale personalității copilului și heterocronicitatea dezvoltării acestora, care stau la baza fortificării sănătății umane;
- principiul promovării / încurajării realizărilor copilului în ceea ce privește obținerea independenței creative și a productivității.

Remarcăm că metodele și tehnicile modelului descris le-am integrat în diverse momente ale regimului zilei, un factor foarte important de fortificare a sănătății în instituțiile educație timpurii.

Remarcăm, activitățile de incursiune au avut scopul de integrare a grupului, de a stimula libertatea de manifestare; reducerea anxietăților, eliminarea inhibițiilor, descărcarea tensiunilor; realizarea unui contact verbal și nonverbal între membrii grupului; respectul pentru colegii de grup; antrenarea răbdării și acceptarea regulilor de grup; cunoașterea copilului și a abilităților de interacțiune în grup; încurajarea exprimării sentimentelor, atât prin desen, cât și prin povestirea desenului.



**Figura 1. Algoritmul metodologic de fortificarea a sănătății copiilor de vârstă preșcolară**

Printre activitățile de fortificare a sănătății psihoemoționale aplicate de noi, evidențiem: exercițiile „Desenul grupului”, „Rotația desenelor”, „Îmi place cel mai mult”; modelajul „Universul meu”, „Eu și monstrul”; colajul „Desenul sentimentelor”; meloterapie „În pădure”, „Secvențe de muzică clasică”; jocul „Ploaia uscată”. Aceste activități au facilitat dezvoltarea comunicării în grup; respectarea cerințelor, nevoilor, opiniilor membrilor grupului; creșterea toleranței la frustrări și creșterea autocontrolului; colaborarea cu colegii de grup; adaptarea și respectarea regulilor stabilite în grup; respectarea limitelor stabilite în cadrul grupului; dezvoltarea creativității și a spontaneității.

Pentru fortificarea sănătății fizice, din perspectiva dezvoltării funcțiilor psihomotorii și autoexprimării individualității copilului, am aplicat terapia prin dans prin intermediul activităților de dans: „Dăruiește o mișcare”, „Mozaic muzical”; Secvențe din divers stiluri de dans – Jive; Rumba; Cha cha cha; Samba; Quickstep.

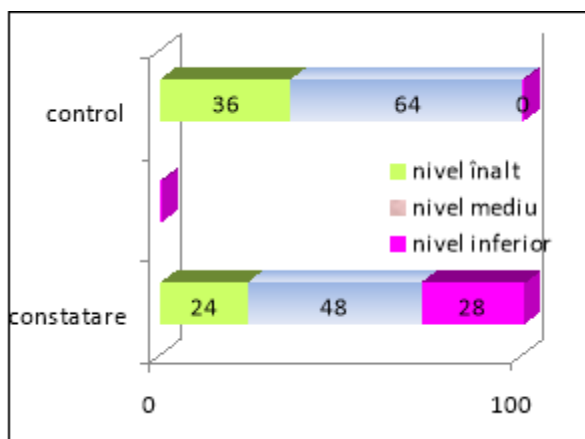
Subliniem, dansul este una dintre cele mai distractive forme de activitate fizică pe care le poate face copilul, care are la bază solicitarea constantă și echilibrată a tuturor grupelor de mușchi, ce ajută la tonifierea musculaturii și la o creștere și modelare armonioasă a corpului copilului. Unele forme de dans oferă și o grațiozitate în mișcările copilului. În plus, în timpul dansului se formează / stimulează funcții importante implicate în dezvoltarea fizică a copilului [3, p. 34]: coordonarea, forța, echilibrul, flexibilitatea.

Prin urmare, metodele și tehnicile art-terapeutice pun la dispoziția copilului modalități de a reda ceea ce simt, ceea ce le este greu să exprime, scot în evidență anumite probleme de sănătate și totodată favorizează descărcarea psihică a copilului, fortificând sănătatea psihoemoțională. Totodată, aplicarea art-terapiei prin dans influențează fortificarea sănătății fizice.

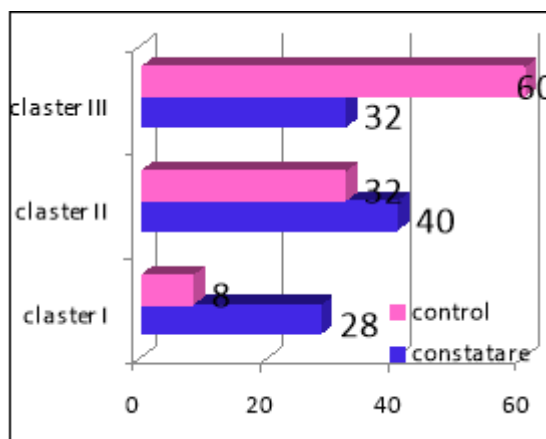
Rezultatele obținute în urma aplicării algoritmului metodologic de fortificare a sănătății psihoemoționale și a sănătății fizice au demonstrat că copiii dispun de un potențial de dezvoltare, care duce la fortificarea sănătății lor, corespunzătoare vârstei și particularităților individuale,

datorită influenței complexului de activități formative, fundamentate și organizate științific. Deci, rezultatele indicilor evaluați la etapa de control au scos în evidență:

- nivelul de fortificare a sănătății copiilor implicați în studiu corespunde în cea mai mare parte nivelului mediu (64%) și nivelului înalt (32%) (Fig. 2);
- starea sănătății psihoemoționale, la marea majoritate din copii, 60% – bună, exteriorizată printr-o stare psihoemoțională de agresiune în limitele normei, ca mecanism de protecție al psihicului (Fig. 3);
- starea sănătății fizice, vizată de indicele rezistenței organismului la limitele normelor fiziologice și atestă fortificarea sănătății fizice prin dans ( $22,02 \pm 0,33$  un. c. vizavi de  $27,43 \pm 1,34$  un. c. inițial).



**Figura 2. Nivelul comportamental de fortificare a sănătății la copii, %**



**Figura 3. Rezultatele testării grafice „Cactus”, %**

Astfel, în baza celor relatate rezumăm: fortificarea pentru sănătate prezintă trei laturi – cognitivă, care constă în comunicarea și însușirea de noi cunoștințe necesare menținerii și consolidării sănătății; motivațional-atitudinală, care asigură convingerea copiilor privind necesitatea prevenirii și combaterii bolilor și a dezvoltării armonioase a organismului, prin proceduri de călire și respectarea regulilor de sanogeneză; comportamental-volițională, care se axează pe însușirea deprinderilor și obișnuințelor sanogenice, cu aplicarea lor în practica cotidiană. Fortificarea sănătății în preșcolaritate creează premisele formării unor deprinderi sanogene care vor fi practicate pe toată durata vieții persoanei.

În cadrul studiului a fost determinat gradul de fortificare a sănătății copiilor; a fost elaborat un algoritm metodologic de fortificare a sănătății psihoemoționale și fizice, axat pe metode și tehnici art-terapeutice, la copiii de 6-7 ani, orientat spre fortificarea sănătății psihoemoționale și sănătății fizice.

Menționăm, în aplicarea metodologiei art-terapeutice nu prezintă interes pregătirea specială a copiilor, talentul, calitatea artistică a lucrărilor. Ceea ce contează este însăși procesul de creație și caracteristicile lumii interioare a copilului. De asemenea, atenționăm asupra faptului, că din gama vastă a art-terapiei, metodele artei plastice sunt cele mai accesibile, eficiente și adaptate particularităților etative ale preșcolarilor și facilitează mai mult fortificarea sănătății psihoemoționale, iar arta dansului fortifică sănătatea fizică.

## BIBLIOGRAFIE

1. COJOCAR, L.; CRIVOI, A. *Fiziologia etativă*. Chișinău: CEP USM, 2012.
2. COJOCAR, L.; CRIVOI, A. Abordarea educației pentru sănătate la nivelul școlii. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”*. 2015, nr. 9(89), pp.163-168.
3. COJOCAR, L.; CIBRIC, Iu. Beneficiile practicării dansului asupra dezvoltării fizice a copiilor de vârstă preșcolară. În: *Materialele Conferinței științifice naționale consacrată jubileului de 90 de ani din ziua nașterii academicianului B. Melnic, 12 februarie 2018*. Chișinău: CEP USM, 2018, pp. 34- 37.
4. COJOCAR, L. *Teorii și metodologii avansate în didactici particulare: (sănătate și motricitate): Suport de curs*. Chișinău: S.n., 2019.
5. CRIVOI, A.; AȘEVȘI, V., COJOCAR, L. *Calitatea vieții și sănătatea. Manual*. Iași: Vasiliana`98, 2016.
6. GHEORGHE, D. M.; BRUNO, M. *Ghid de bune practici. Tehnici creative*. București: Vanemonde, 2005.
7. RUBIN, J. A. *Art-terapia. Teorie și practică*. Traducere de Pînca Halichias. București: TREI, 2009.
8. ВЕЛЬТИЦЕВ, Ю. Е. *Состояние здоровья детей и стратегия профилактики болезней*. М.: Моск. НИИ педиатрии и дет. хирургии Минздрава и медпрома Российской Федерации, 1994.
9. КОПЫТИН, А. И. *Арт-терапия детей и подростков*. М.: Когито-Центр, 2006.
10. ЛЕБЕДЕВА, Л. Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. СПб.: Речь, 2003.
11. МЕДВЕДЕВ, И. А. *Управление оптимальной двигательной активностью учащихся в режиме дня и физической подготовки на уроках физической культуры*. Красноярск, 2000.
12. СМИРНОВ, Н. К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе*. М.: АПК и ПРО, 2002.

## FORMAREA CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI MUZEALE A ELEVILOR ÎN CADRUL COLABORĂRII ȘCOALĂ – FAMILIE

*Filipski Tatiana, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.018.1:069**

### Abstract

This article reflects a theoretical study with practical implications, focused on developing the teacher staff from the perspective of museum education of students within school – family – museum collaboration. There are emphasized several strategies, patterns and methods of working in the specified direction.

**Key concepts:** museum, museum education, values, educational collaboration, museum heritage, school, family.

Astăzi marea majoritate a statelor lumii, inclusiv țările europene pledează pentru investiții eficiente în capitalul uman, prin intermediul inovării și actualizării politicilor educaționale axate pe promovarea valorilor autentice, păstrarea tradițiilor culturale, cunoașterea tezaurului muzeal și dezvoltarea interesului pentru istorie și cultura civilizației umane. Componentă esențială a strategiilor culturale europene este familiarizarea generației tinere cu normele și valorile cultural-umane existente în societate, prin intermediul sistemului de învățământ și a muzeelor.

Această tendință nobilă se poate observa la toate nivelele societății: dezvoltarea turismului la nivelul populației, activizarea muncii muzeelor și deschiderea acestora pentru aplicarea noilor forme și metode de promovare a tezaurului muzeal, valorificarea tehnologiilor



informaționale în familiarizarea copiilor, tinerilor și adulților cu istoricul dezvoltării culturii umane. Fenomenul dat denotă o abordare integrativă din partea instituțiilor muzeale [1; 4]. În acest context, venim să precizăm unele strategii de colaborare a muzeelor și instituțiilor de învățământ. Parteneriatul vizat și colaborarea dată ar fi o perspectivă reală de susținere a școlii și familiei în activitatea complexă de educație a tinerei generații.

Trebuie de remarcat faptul că abordarea interactivă a educației muzeale vizează stabilirea unui sistem de cunoștințe istorice și culturale, ce formează elevului imagini coerente despre lume. Conștientizăm faptul că îmbunătățirea calității procesului educațional în spiritul cunoașterii, conștientizării și interiorizării valorilor culturale poate fi realizată numai prin articularea și interacțiunea mediului muzeal cu cel școlar și cel familial [1; 2; 3; 4].

În această ordine de idei, pedagogul rus Юхневич М. Ю. menționează că activizarea acțiunii de colaborare a muzeului cu școala se stabilește încă la intersecția secolelor al XIX-lea și al XX-lea, prin percepția muzeului drept mijloc relevant în reformele domeniului educațional, iar școala o percepe, cel mai important catalizator în dezvoltarea socio-culturală a muzeului. Pedagogul sublinia că beneficiarii ai activităților culturale ale muzeului devin elevii numai atunci când profesorii sunt inițiați în ghidarea excursiilor în mediul muzeal [4, p. 70].

În opinia lui Cucuș C., realizarea unor înfrățiri sau parteneriate dintre școală și muzeu reprezintă formule instituționalizate de prefigurare a complementarității formative [1, p. 196].

Numai colaborarea la toate nivelele ar face posibilă elaborarea unor programe de formare, dezvoltare și promovare a educației muzeale la nivel național, antrenând cadrele didactice, colaboratorii muzeali și familia. Țările semnatare a Convenției Cadru a Consiliului Europei, inclusiv Republica Moldova, se angajează să fortifice legătura între învățământul din domeniul patrimoniului cultural și cel al formării continue [3, p. 47].

În viziunea cercetătoarei autohtone Cuznețov Larisa, școala propagă modele de educație generală a copilului, susținând modelul educativ-familial, implicând și valorificând activ pe cele sociale / ale comunității. Școala trebuie să conlucreze cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației copilului de vârstă școlară și să stabilească relații de cooperare și colaborare [2, p. 225], inclusiv cu muzeele, însă pentru aceasta trebuie pregătite cadrele didactice, mai cu seamă diriginții.

În această ordine de idei, noi am testat o încercare și susținem necesitatea creării unor parteneriate educaționale la nivel de instituții: școală – muzeu și la nivel de resurse umane: cadre didactice – specialiști muzeali – familie.

În acest sens oportunitatea de formare – dezvoltare continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației muzeale a elevilor ar facilita procesul de asimilare, redare și transfer a informației axată pe cultivarea și promovarea valorilor cultural-umane. Condiții importante pentru crearea programelor de formare – dezvoltare continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației muzeale a elevilor ar putea fi utilizarea și corelarea unor forme și metode moderne pedagogice cu tehnologiile informaționale și colaborarea cu muzeologii și părinții. Extinderea și eficientizarea colaborării este posibilă prin valorificarea dimensiunilor *formală*, prin utilizarea unor noi instrumente pedagogice în practicile de învățare axate pe educația muzeală; *nonformală*, prin activitățile desfășurate în incinta școlii sau în spațiul muzeal, cu scopul aprofundării și lărgirii cunoștințelor elevilor despre artă, cultură, istoria și tradițiile ținutului natal etc.; *Informală și de formare* a cadrelor didactice – prin organizarea și desfășurarea diferitor activități culturale cu privire la promovarea valorilor naționale și universale prin implicarea muzeelor din țară.

Plecând de la ideea formării cadrelor didactice din perspectiva educației muzeale a elevilor, optăm pentru implicarea muzeologilor, actorilor, artiștilor plastici în activitățile școlare, în scopul favorizării procesului educativ prin transferul de experiență și modelări de evenimente istorice. De asemenea, propunem un program de *Formare a cadrelor didactice din perspectiva educației muzeale a elevilor în cadrul colaborării școală - familie - muzeu*.

Programul nominalizat poate fi realizat ca parte componentă a activității metodice de formare continuă a cadrelor didactice sau prin implementarea unor cursuri speciale în cadrul perfecționării organizate de universități / formare continuă specializată.

Sub forma unui experiment pedagogic, care a durat un an, am realizat un program de colaborare între Muzeul Național de Arte al Moldovei, Liceul Teoretic *Gheorghe Asachi* și Universitatea Tehnică a Moldovei. Noi am desfășurat în incinta Muzeului Național de Arte al Moldovei orele de *Studiul Formei* și un workshop dedicat *Zilei Cărții*. În cadrul programului au fost antrenați studenții de la Universitatea Tehnică a Moldovei, specialitatea *Design de Interior*, împreună cu cadrele didactice universitare și două clase de elevi de la Liceul Teoretic *Gheorghe Asachi*, însoțiți de cadrele didactice școlare, părinți și colaboratorii muzeali. La fel, am realizat un program de colaborare între Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală, Liceul Teoretic cu profil *Arte Nicolae Sulac* și Universitatea Tehnică a Moldovei. Am organizat și desfășurat, în incinta Muzeului Național de Etnografie și Istorie Naturală, Atelierul de creație artistică *Un mărțișor pentru mămica*, unde au participat studenții de la Universitatea Tehnică a Moldovei, specialitatea *Design de Interior* împreună cu cadrele didactice universitare și elevii de la Liceul Teoretic cu profil *Arte Nicolae Sulac*, însoțiți de cadrele didactice școlare, părinți și colaboratorii muzeali. Experimentul pedagogic a demonstrat că interacțiunea stabilă și prietenoasă între diferite instituții de învățământ și muzeu, cadrele didactice, colaboratori muzeali și părinți crează un mediu favorabil pentru cunoașterea și promovarea patrimoniului muzeal, valorificat și expus în muzeele din țară, către generațiile în creștere.

Astfel, tematica și conținutul activităților seminarelor metodologice poate fi următoarea:

1. Incursiune în importanța educației muzeale și a posibilităților acesteia.
2. Educația muzeală: instrumentele și resursele de învățare.
3. Informarea cadrelor didactice cu privire la evenimentele desfășurate în muzeu.
4. Educația muzeală în activitățile extracurriculare desfășurate în școală și în muzeu.
5. Implicarea familiei în educația muzeală a elevilor.
6. Familiarizarea cu valorificarea tehnologiilor informaționale în scopul inițierii elevilor cu muzeele Lumii.
7. **Forme / activități:**
  - Excursii cu ghid la muzeu;
  - Mese rotunde cu colaboratorii muzeelor (în cadrul școlii și a muzeelor);
  - Conferințe practice cu privire la educația muzeală a elevilor;
  - Concursuri privind creația și cercetarea elevilor pe tematica muzeală;
  - Ședințe cu părinții privind educația muzeală a elevilor.

**Metode aplicate:**

- demonstrația exponatelor;
- prelegerea și comentariul;
- povestirea și explicația;
- prezentări PPT despre patrimoniul muzeal;

- conversații, discuții pe tema muzeelor.

Bineînțeles că programele de formare – dezvoltare trebuie să fie elaborate pentru elevi, părinți și cadrele didactice, în strânsă colaborare cu specialiștii domeniilor vizate, capabile să valorifice potențialul educației muzeale în mediul școlar. Sugestiile expuse sunt efectuate în baza activității noastre și experienței acumulate pe parcursul perioadei descrise anterior.

În concluzie: încurajăm toate instituțiile culturale să-și formeze și dezvolte publicul, prin colaborarea cu toate tipurile de instituții de învățământ în scopul cercetării, descoperii și promovării valorilor cultural-umane. Astăzi, în muzeele țării noastre, constatăm cu regret lipsa pedagogilor muzeali, colaboratorii muzeali asumându-și responsabilitatea și depunând efort în încercarea de a construi o ofertă educațională modernă și diversificată, centrată pe nevoile de dezvoltare a elevilor și comunității locale, care ar corespunde standardelor naționale și internaționale de calitate a educației muzeale.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. *Educația estetică*. Iași: Polirom, 2014.
2. CUZNETOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: UPS, 2015.
3. *Convenția-cadru a Consiliului Europei privind valoarea patrimoniului cultural pentru societate* (Faro, 27 octombrie 2005 art. 13, p. 47).
4. ЮХНЕВИЧ, М. Ю. *Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике*. Москва: М - во культуры Р.Ф. Рос.ин - т культурологии, 2001.

#### EDUCAȚIA DIN PERSPECTIVA CONCEPȚIEI „CLASA VIITORULUI”

*Victoria Gonța, dr., conf.univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău*  
*Mariana Zubenschi, cercetător științific, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*  
*Evelina Gorobeț, cercetător științific, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*  
*„Educația nu înseamnă umplerea unei găleți, ci aprinderea unui foc”*  
*William Butler Yeats*

**CZU: 37.01:004**

#### Abstract

The article is dedicated to the new educational concept "Future Classroom" focused on 21st-century education. The study, conducted by the authors, includes some of the objectives listed in the research project targeting the initial and continuous teachers' training in the light of the "Future Classroom" concept. The project aims to promote and support the implementation and use of modern teaching technologies and digital innovations in the educational system of Republic of Moldova at all levels of education, as well as stimulate its insertion in other related fields. The article analyzes and argues on some of the fundamental ideas discussed in terms of the presented concept as well as teachers' opinion, awareness and attitude towards the conceptualization of "Future Classroom" and educational policies that promote this concept.

**Key-words:** new education, change, "Future Classroom" concept, innovation, technology, digital citizenship.

Trăim într-o epocă în care schimbările în toate domeniile se produc într-un ritm alert. Cerințele societății moderne și totodată ale angajatorilor sunt foarte diferite față de cele clasice. În aceste condiții, școala nu poate sta departe de tendințele actuale. Astfel, se face necesară o schimbare și o adaptare la lucrurile noi care se produc.

Atât în țări dezvoltate cât și în țări în curs de dezvoltare, tinerii sunt tot mai dependenți de tehnologii. Angajatorii încep să caute noi competențe pentru a spori competitivitatea într-o piață globală. În timp ce toate s-au modificat într-un ritm alert, educația a suferit o modificare minoră.

Sondajul realizat de noi în mediul cadrelor didactice școlare, care vin la cursurile de formare continuă, a arătat că, în general, modul cum ne educăm copiii nu s-a schimbat de mai mult de un secol: sălile de clasă sunt pline de elevi care învață cu toții același lucru, în același ritm, de la profesori suprasolicitați, prost plătiți și subapreciați, care, timp de peste douăzeci – treizeci de ani, predau același lucru, cu mici modificări adaptate curriculumului. Folosirea tehnologiei în scopuri educaționale rămâne în urmă, întrucât nu toate școlile au conexiuni în bandă largă și nu toți profesorii au abilitățile și încrederea de a folosi instrumente digitale în susținerea actului pedagogic. Dintre cei care au răspuns la sondaj, 68% au considerat inovația extrem de importantă pentru satisfacerea necesităților sectorului educațional, iar ceilalți, 32%, rămân rezistenți la schimbare și tehnologizarea educației, considerând-o drept un rău atractiv și bine dirijat, cu toate că mulți dintre ei, după cum s-a dovedit ulterior, folosesc resursa digitală în activitatea lor profesională. Important de menționat este că respondenții noștri s-au manifestat ca un grup de persoane responsabile, care, deși acceptă și promovează inovația și tehnologia, accentuează expres condiția integrității virtuale și sănătății mintale.

Cu toate acestea, tehnologia actuală impune o schimbare atât a cunoștințelor pe care elevii trebuie să le dobândească, cât și a metodelor utilizate pentru educația acestora. Pedagogia secolului XXI, împreună cu școlile, trebuie să pregătească elevii pentru viață și pentru muncă într-o lume unde majoritatea oamenilor vor fi nevoiți să comunice cu persoane care vin din culturi foarte diferite și să aprecieze idei, perspective și valori care diferă de cele pe care le-au învățat [12].

Astăzi nu mai este realist să le ceri elevilor să învețe cantități mari de informație pe dinafară, fiindcă ei pot oricând să o acceseze. Sistemul mondial de căutare Google are deja toată informația de care ei au nevoie, după cum susțin și specialiștii OECD. În schimb, relevant este cum poți aplica în practică și în folosul societății ceea ce știi [13], iar școala ar trebui să fie un loc care să îi inspire pe elevi să fie curioși în privința lumii în care trăiesc.

Copiii se nasc niște exploratori, și atunci când devin mai mari, tot ceea ce-și doresc este să-și lărgescă orizontul cunoașterii și să-și exploreze propriile limite. Este extrem de important să nu le înăbușim această curiozitate, făcându-i să-și petreacă copilăria pregătindu-se doar pentru a trece un test școlar sau altul, în timp ce aderă la politicile școlare rigide careucid creativitatea și gândirea independentă.

Lumea este într-o continuă schimbare, unde globalizarea și modernizarea le impune oamenilor să se adapteze continuu. Trebuie să conștientizăm că lumea în care vor crește copiii contemporani va fi radical diferită față de cea pe care o cunoaștem astăzi. Este vorba despre o lume plină de inteligentă artificială, inginerie genetică, automatizare, autoturisme autonome, realitate virtuală, medicină personalizată și, poate, colonii umane pe planeta Marte. O lume în care mulți oameni s-ar putea să nu aibă locuri de muncă și unde societatea însăși ar putea fi organizată într-un mod fundamental diferit. Cum ar trebui școala, părinții și societatea, în ansamblu, să-i pregătească pe elevi pentru a reuși într-o lume pe care nici măcar nu o putem prezice?

Abilitatea de a se adapta schimbărilor și de a învăța ceva nou ar trebui să fie apreciată mai presus de toate. Colaborarea și creativitatea sunt aspecte emblematice ale acestei schimbări și vor

directiona cursul programului de reformă al Educației 3.0. Acestea sunt instrumente pentru elevii, studenții și angajatorii de astăzi și, în mod logic, ar trebui să devină instrumente pentru profesori în școli și în sistemele educaționale actuale. Cei mai buni educatori din întreaga lume predau deja în acest fel. Încurajează elevii să muncească în echipe pentru a rezolva probleme, pentru a aprofunda înțelegerea diferitelor concepte și pentru creșterea cunoștințelor. Acest lucru, la rândul său, generează abilități, cum ar fi experiență, creativitate, gândire interdisciplinară și de rezolvare a problemelor, abilități căutate de angajatori. Aceasta are ca rezultat o forță de muncă mai inovatoare și astfel stimulează dezvoltarea economică. Anumite școli sprijină învățarea secolului XXI. Prin urmare, principala provocare este de a reproduce aceste modele de excelență, astfel încât toată lumea să poată avea acces la ele.

Conceptul de „noua educație” (educația digitală) se concentrează mai ales pe transformările curente ale activităților educaționale ca rezultat al utilizării tehnologiilor digitale, care asigură accesul, procesarea și stocarea informațiilor într-o economie digitală mai puțin costisitoare și mai accesibilă.

Conceptia Clasa Viitorului vine să răspundă provocărilor societății educaționale moderne și să transforme sistemul educațional prin integrarea tehnologiilor educaționale colaborative precum și inovațiilor digitale în școli. Aceasta va permite cultivarea de abilități digitale absolut necesare erei tehnologice, pregătind tinerii pentru piața competitivă și carierele secolului XXI.

Cu sloganul „Învățăm altfel”, Clasa Viitorului presupune utilizarea echipamentelor digitale și schimbarea experienței de învățare într-un spațiu inspirațional, pentru ca școala să devină un mediu atractiv, care stimulează creativitatea și inovația. Pe lângă tehnologii, Clasa Viitorului promovează un spațiu de învățare modern, flexibil și interactiv, de la mobilier modular, până la spații de recreere, unde elevii să se simtă liberi să inoveze.

Noua abordare educațională constă în integrarea tehnologiilor digitale în procesul de studiere a tuturor disciplinelor școlare. Aceasta va spori calitatea educației și rezultatele învățării prin metode interactive și moderne, aplicate de elevi și profesori într-un mediu creativ, dar și va dezvolta abilități adaptate secolului XXI, care implică educația STEAM (știință, tehnologie, inginerie, artă, matematică). Totodată, concepția prevede crearea spațiilor de instruire deschise, unde profesorii și elevii experimentează scenarii de predare – învățare inovative, folosind tehnologii digitale (programare, robotică, senzori, media digitală și echipamente de fabricație). Acest lucru va spori interesul elevilor pentru cariere în domeniile științei, tehnologiei și ingineriei, prin promovarea și implementarea metodelor de instruire creative, colaborative, automotivante și antreprenoriale.

În scopul de a ajuta elevii să își joace rolul lor în societatea secolului XXI, noi suntem cei care decidem ce educație vom vedea în clasele și în școlile noastre.

În ultimii ani, cunoștințele TIC au devenit esențiale pentru procesul de predare – învățare, în dezvoltarea tehnologiei și apariția unor produse eLearning. Multe studii recente evidențiază importanța competențelor evaluative pentru și, în, clasa de elevi [11].

Competența digitală este una din cele opt competențe-cheie, încorporate în utilizarea sigură și decisivă a întregii game de tehnologii de informare și comunicare, pentru informare, comunicare și rezolvare de probleme în toate domeniile. Pentru a putea beneficia de un sistem de învățare deschis și flexibil, trebuie să se exploreze pe deplin potențialul TIC, îmbunătățind astfel sistemele de educație și formare profesională, adaptarea acestora la lumea digitală. Scopul

acestor măsuri este acela de a îmbunătăți educația în mod eficient prin promovarea învățării personalizate, dezvoltării personale a elevilor, creativității și inovației.

Concepția „Clasa Viitorului” pune un accent considerabil pe inovații. Inovarea reprezintă actul sau procesul de a introduce și dezvolta noi idei, dispozitive sau metode. Este esențial să înțelegem folosirea tehnologiei digitale prin prisma stadiilor de dezvoltare personală, adică ceea ce se întâmplă la fiecare vârstă. Mai este important să ne dam seama cu acuratețe cum este folosită tehnologia digitală la fiecare vârstă. De fapt, procesul de implementare a inovației în educație se bazează pe psihologia dezvoltării și stabilirea unui echilibru dintre zona „umană” și cea „virtuală” în cadrul procesului de învățare.

Reziliența în mediul virtual reprezintă linia de start în dezvoltarea relației permanente cu tehnologia, de la cum să utilizeze corect diverse platforme media, până la aderarea la principiile cetățeniei digitale. Este cunoscut faptul că o persoană cu un nivel ridicat al stimei de sine și încredere are șanse mai mari de a dezvolta rezistență în mediul online, comparativ cu persoanele ce ar avea unele dificultăți psihologice. Paul Tough susține că calitățile care contează cel mai mult denotă o legătură cu rezistența în mediul online, și, în special, perseverența, curiozitatea, conștiința, optimismul și autocontrolul. El respinge ideea că inteligența și notele mari la examenele naționale conduc la succes în viață. Pedagogii le numesc „abilități”, psihologii le numesc „trăsături de caracter”, iar economiștii le numesc „deprinderi noncognitive”; toate la un loc constituind trăsături în relație cu lumea virtuală precum este „reziliența online și cetățenia digitală” 10].

Cetățenia digitală reflectă normele și etica folosirii responsabile și adecvate a tehnologiei, considerând dezvoltarea de calitate precum bunătatea, responsabilitatea, grija, autocontrolul, considerația și altruismul.

Cetățenia digitală a devenit instrumentul pe care îl folosesc școlile pentru a pregăti copiii pentru lumea tehnologiei. Din acest motiv, cultivarea rezilienței online și a cetățeniei digitale devine o prioritate actuală a concepției „Clasa Viitorului”.

Sondajele internaționale, dar și cele naționale, indică la faptul că cele mai considerabile inovații educaționale, azi, sunt: cărțile digitale, social media, gamificarea, învățarea la distanță, inteligență artificială, realitatea virtuală, M-learning, învățarea cu ajutorul tablei SMART, tehnologii virtuale în educație, MOOCS (cursuri open masive online), utilizarea înregistrărilor tematice video în educație și grădinițele în aer liber.

În Republica Moldova, conform datelor sondajului realizat de noi pe un număr relativ mic de persoane, de 200 de cadre didactice din diferite trepte de instruire și regiuni ale țării, sunt cunoscute și implementate următoarele inovații:

**Cărțile digitale**, folosite de 26% dintre respondenți, au prioritatea de a fi accesate de oriunde, costă puțin, sunt ușor de a fi manipulate, precum și furnizează cele mai recente informații.

**Social media**, marcate de 28%: creează grupuri online în lucru cu elevii / studenții, care pot disemina și implementa împreună cu proiecte asemănătoare, etichetele hashtag ”#” (pe site-urile de socializare, cum ar fi Twitter), un cuvânt sau o expresie precedată de un semn hash sau lira (#) și utilizat pentru identificarea mesajelor pe un anumit subiect). Social media sunt accesate de profesori și elevi, deoarece pot fi utilizate pentru organizarea conversațiilor interactive pe baza unui subiect sau probleme specifice, creează conexiuni, transmite cunoștințe și sunt instrumente ce influențează considerabil marketingul în domeniul media.

**Gamificarea**, o metodă ideală de predare – învățare mai eficientă și inovatoare, care este deosebit de valoroasă pentru profesorii care doresc să promoveze învățarea prin jocuri și crearea prin jocuri, în sălile de clasă, este accesată destul de rar, doar de 8% din cadrele didactice din Republica Moldova, deși conceptul aplica un joc-design interactive, ce contribuie la dezvoltarea gândirii și a competențelor soft axat pe diferite sarcini distractive și atractive în clasă, spre exemplu: ABACUS. Jocul în sala de clasă este un instrument eficient pentru învățare și o cale de rezolvare a problemelor abordate printr-o atitudine jucăușă, încurajează elevii și conduce la o învățare mai profundă, ajută la dezvoltarea unor abilități necunoscute de către ei, spiritul și atitudinea acestora sunt descătuseate, astfel că jocul facilitează înțelegerea și gândirea divergentă. Conceptul de gamificare presupune creativitate și implicare atât din partea profesorilor, cât și a elevilor, o rețetă pentru învățarea amuzantă care implică diferite mecanisme de joc. Un mecanism important în joc este interacțiunea și feedbackul, deoarece jocul presupune a avea doi jucători, care permanent interacționează și, în același timp, oferă feedback prin acțiunile pe care le întreprind. Asumarea riscului și eșecului, un alt mecanism important, este fără riscuri, deoarece jucătorii oricând pot relua jocul de la început. Dreptul de proprietate este un drept al jucătorului asupra căii de acces la joc, iar personalizarea oferă jucătorului posibilitatea personalizării experienței de joc. Ideea utilizării jocurilor la clasă nu este nouă, iar tipurile de joc ce pot fi utilizate pentru stimularea învățării în sala de clasă trebuie să fie jocuri serioase, de explorare, de cunoaștere și, nu în ultimul rând, jocuri care implică direct elevul și stimulează creativitatea acestuia [14].

**Inteligența artificială**, folosită de 9,1% dintre respondenți, contribuie la învățarea cu ajutorul roboților, spre exemplu, în Coreea de Sud, engleza se studiază cu ajutorul „Engkey”, ce este un robot în rolul profesorului de engleză, ce are o față de humanoid în formă de ou și este controlat la distanță de către un vorbitor naiv de engleză din SUA sau Australia. Alți roboți ajută studenții să verifice prezența în clasă, să aplice sondaje sau să danseze.

**Realitatea virtuală**, folosită de 33,4% dintre respondenți, presupune interacțiunea fizică a unei persoane utilizând un echipament special electronic, spre exemplu, ochelari virtuali, sau mânuși ce au senzori. Beneficiul acestei tehnologii constă în înțelegerea proceselor și a unor subiecte complexe, potrivite stilurilor de învățare ce rezultă într-o angajare imediată a celui ce învață.

**M-learning** sau învățarea mobilă, folosită de 45,8% dintre respondenți, este definită drept o metodă de învățare cu utilizarea a multiple contexte ce implică interacțiune de conținuturi, utilizarea dispozitivelor electronice precum mp3, notebook-ul, tablete și telefoane Smart.

**Învățarea cu ajutorul tablei SMART**, folosită de 28,4% dintre respondenți, oferă facilitatea de a participa interactiv la dezbateri și discuții în procesul de instruire și angajarea fiecărei persoane de a studia împreună cu ceilalți. Totodată este o platformă ce oferă studenților să înțeleagă subiectele cu ajutorul schițării unor notițe, figuri și desene pe tablă. Fiecare student are posibilitatea de a participa în discuție și să creeze notițe personale, procesul de învățare devenind distractiv, ajutând studenții să asimileze mai multe conținuturi inteligente. Tablele digitale sunt esențiale în procesul de învățare, deoarece prezintă un grad înalt de flexibilitate, interacționează și partajează conținuturi, nu necesită o întreținere scumpă, oferă acces la informații și instrumente online, este ecologică și integrează diverse tehnologii.

**Tehnologii în educație online**, folosite de 21,8% dintre respondenți, se referă la practica utilizării unor rețele la distanță, unde sunt depozitate instrumente, cu ajutorul cărora persoana

poate stoca, gestiona și prelucra datele sale, de la un server local sau un computer personal: spre exemplu: online banking, tehnologii cloud, shopping online, utilizarea Facebook-ului sau a Twitter-ului, Back-up de date online, adrese electronice etc.

**MOOCS** (cursuri open masive online) este un model pentru livrarea conținutului de învățare online către persoana care vrea să studieze un curs, fără limită de asistență. MOOCS a schimbat procesul de educație prin exemple precum Udemy.com, Khanacademy.org, Acamica.com și Edx.org. Nu este utilizată pe scară largă – doar de 4,6% din respondenți.

**Utilizarea înregistrărilor tematice video în educație**, este folosită de 34% dintre respondenți. O treime din elevi accesează online înregistrări tematice video online din propria inițiativă, pentru a facilita înțelegerea temelor noi și învățarea acestora. Avantajele utilizării înregistrărilor tematice video sunt utilitatea și accesul din orice colț de unde există wi-fi, stimulează mai mult învățarea eficientă, oferă oportunitate pentru învățarea de sine stătătoare.

**Grădinița în aer liber** oferă copiilor oportunități de joc în aer liber, prin cercetarea și expunerea în mediul înconjurător (câmp sau pădure), pe parcursul a tot anul. Danemarca este prima țară care introduce această metodă de învățare, practicând activități de genul: jocul de rol, pictura în aer liber, explorarea de arbori și arbuști.

Generalizând informația acumulată de noi pentru acest studiu, atât teoretică cât și aplicativă, ajungem să formulăm câteva **concluzii** generale:

1. Găsirea unui drum spre învățarea caracteristică secolului XXI se bazează pe un set de obiective pentru toți elevii:

- să dobândească o gamă de abilități necesare pentru a reuși într-o lume modernă și globalizată;
- să primească o educație personalizată, care le permite să își atingă potențialul maxim;
- să relaționeze cu comunitățile lor, personal și digital, și să interacționeze cu oameni din culturi diferite;
- să învețe pe tot parcursul vieții.

2. Educația secolului XXI are ca scop ca fiecare elev să obțină următoarele capacități:

- Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor;
- Gândirea creativă și critică;
- Colaborare, comunicare și negociere;
- Curiozitate intelectuală și abilitatea de a căuta, selecta, structura și evalua informațiile.

3. Succesul la locul de muncă, la nivel mondial, necesită o creștere de performanță la discipline cum ar fi: știință, tehnologie, inginerie și matematică. Abilitățile formate de aceste discipline sunt din ce în ce mai căutate de către angajatori și reprezintă o sursă de inovare și creștere la nivel mondial.

4. Cadrele didactice din Republica Moldova, în mare parte, conștientizează și promovează valorile educației secolului XXI, dar nu sunt pregătite și încredute în abilitățile sale digitale pentru a le integra eficient în procesul educațional. Totodată profesorii sunt motivați să învețe și a se dezvolte continuu, pentru a fi în pas cu tehnologia și inovația, sunt receptivi la nevoile de dezvoltare ale elevilor și se simt responsabili pentru integritatea psihică și virtuală a discipolilor săi.

În final, putem menționa că multe țări au realizat o schimbare semnificativă în sistemele lor educaționale, dar până în prezent nu s-au atins obiectivele secolului XXI, așa cum se propune în „programul” Educație 3.0 [9].



Reieșind din rezultatele obținute și concluziile studiului, dar și pentru a contribui la dezvoltarea unor strategii de promovare a concepției „Clasa Viitorului” pe scară mai largă, vom aduce câteva **recomandări** privind educația în secolul XXI:

- Ar trebui să renunțăm la practica prin care copiii sunt adunați, în mod arbitrar, în săli de clasă și forțați să învețe cu toții același lucru și în același ritm. Avem capacitatea să personalizăm procesul de învățare, pentru ca acesta să se potrivească nevoilor și dorințelor fiecărui elev. Există deja mai multe platforme de învățare online, unde sunt predate o mulțime de cursuri de interes pentru elevi.
- Învățarea activă ar trebui să fie condusă prin teme. Nu ar trebui să mai avem lecții în care elevii își notează informațiile de pe o tablă, ci mai degrabă elevilor ar trebui să le fie atribuite teme pe care să le rezolve și toate instrumentele necesare pentru a afla cum se rezolvă problemele (imprimante 3D, medii virtuale de învățare, ecrane interactive, Internet etc).
- Învățarea pasivă nu ar trebui să fie rigid structurată. Elevilor ar trebui să li se indice subiectele de învățat și o varietate de materiale educaționale care îi pot ajuta să învețe (cărți, podcast-uri, prezentări video, tururi virtuale etc).
- Profesorii trebuie să-i ajute pe elevi să învețe în mod activ. În loc să le predea o lecție la toți, profesorii ar trebui să meargă de la elev la elev sau de la un grup de elevi la altul, pentru a-i ajuta să-și dea seama cum să învețe și de ce cunoștințe au nevoie pentru a rezolva tema primită. De asemenea, elevii ar trebui să beneficieze de propriul asistent de învățare virtuală, care să le răspundă la orice întrebare pe care o au și să-i ajute să-și rezolve temele.
- Sălile de clasă trebuie să fie re-proiectate, astfel încât acestea să fie spații de creație, care promovează curiozitatea și stimulează în același timp interacțiunea socială creativă între colegi.
- Scopul educației nu ar trebui să fie trecerea testului A sau a testului B. Dacă elevii sunt obsedați de note sau punctaje, atunci dispare bucuria de a învăța. Scopul educației ar trebui să fie acela ca elevii să primească cunoștințele de bază și să-și dezvolte creativitatea și abilitatea de comunicare și de lucru în echipă.
- În plus, prin educație, elevii trebuie să înțeleagă că cunoașterea nu constă din subiecte separate. Chiar dacă separarea cunoștințelor în cadrul unor discipline de studiu este uneori folositoare, din punct de vedere pedagogic, toată lumea trebuie să-și dea seama că disciplinele școlare nu pot fi înțelese pe deplin, în mod izolat. Acestea sunt, pur și simplu, instrumente care ne ajută să înțelegem lumea în care trăim.
- Ar trebui să începem prin a reanaliza ce este, de fapt, școala. Școlile au avut rolul de a păstra cunoștințele umane și cea mai bună cale de a învăța ceva a fost aceea de a merge la școală. În prezent acest lucru nu mai este valabil în totalitate, deoarece cunoașterea nu se mai limitează la sălile de clasă sau la niște cărți vechi. Datorită Internetului, cunoașterea este acum accesibilă oricui își dorește să învețe.
- **Predarea trebuie să fie centrată pe elev.** Zilele oratoriei profesionale au trecut, principala sursă a cunoașterii în clasă trebuie să fie elevul și nu profesorul, elevii trebuie să fie capabili să dobândească informații noi pe măsura problemelor care apar. Învățarea este despre descoperire, nu despre memorizarea faptelor.
- **Educația trebuie să fie colaborativă, elevii** să învețe cum să colaboreze unii cu alții, să fie încurajați să lucreze împreună, pentru a descoperi informația, să o pătrundă împreună și să construiască semnificații.

- **Învățarea ar trebui să fie făcută în context.** În timp ce elevii sunt încurajați să învețe în diferite moduri, profesorul oferă indicații cu privire la competențele care trebuie să fie achiziționate. Profesorul îi ajută pe elevi să înțeleagă modul în care abilitățile pe care le construiesc pot fi aplicate în viața lor. Elevii vor fi mult mai motivați să învețe ceva în care ei pot vedea valoare pentru viitor.
- **Școlile ar trebui să fie integrate în societate,** prin crearea de evenimente pentru comunitatea școlară, prin încurajarea elevilor să se alăture comitetelor sau de a lua parte la proiectele școlare, precum și prin sprijinirea comunității din jurul lor prin activități de voluntariat.

Cu mijloacele oferite de tehnologie și internet, elevii de azi pot face chiar mai mult. Comunitatea noastră nu mai este doar spațiul situat în jurul școlii, ci ea atinge și cuprinde întreaga lume de afară.

În final, vrem să cităm câteva repere ale strategiilor Comisiei Europene privind educația secolului XXI: „Idea fundamentală este că numai o educație de calitate superioară pentru toți va ajuta Europa să-și realizeze scopurile economice și sociale. Școlile joacă un rol vital în învățarea pe tot parcursul vieții și mai multe acțiuni vor îmbunătăți calitatea și performanța educației”.

Urmează a fi întâmpinate provocări importante:

- Reducerea decalajelor în dezvoltarea competențelor la nivelul educației [2].
- Răspuns la ritmul schimbărilor tehnologice și digitale care afectează profund economiile și societățile cu care se confruntă școlile noastre.

Pentru a face față acestor provocări, sunt necesare reforme și măsuri, în mod special în trei zone:

1. Dezvoltarea celor mai bune școli, cele mai favorabile incluziunii.
2. Sprijinirea profesorilor și managerilor de școală pentru o mai bună calitate a procesului de predare – învățare, iar Tehnologiile digitale pot spori învățarea și susține inovația în școli.
3. Realizarea unei guvernări mai eficiente, echitabile a sistemelor de educație

Comisia europeană își asumă să creeze comunități online și resurse pentru personalul didactic, inclusiv noi oportunități eTwinning pentru viitoarele cadre didactice, rețele online pentru profesorii debutanți și mentori, cursuri online (inclusiv MOOC), schimburi de bune practici între furnizorii de cursuri formare inițială a profesorilor și un cadru de competențe digitale pentru susținerea autoevaluării și dezvoltării profesorilor.

Mediile colaborative și tehnologiile digitale pot spori învățarea profesorilor. Inovațiile în domeniul educației, ca de pildă Rețelele Colaborative de Cooperare, Cursurile Online (inclusiv MOOC), și schimbul de resurse educaționale deschise, pot completa aceste metode și pot ajuta la depășirea barierelor din calea participării [7].

## BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București: Editura Aramis, 2002.
2. Commission Européenne, PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe, 2016, [online], disponibil la <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015>, accesat la 26.03.2018.
3. FALCH T., MANG C. (2015). Inovații în educația pentru mai bune competențe și o rată de angajare mai mare. Raportul analitic EENEE, p. 23, [online], disponibil la <http://www.eenee.de/eeneeHome/Economics-of-Education/Archive/2015/news-20150318>,

4. GOLD, J. *Părinte în era digitală. Învăță-ți copilul cum să folosească adecvat rețelele sociale și aparatele digitale*. București: Trei, 2017.
5. MARTA, LOPEZ-JURADO. *Educacion para el siglo XXI* (Educația secolului XXI). Editura Descende de brower, 2011.
6. NICULESCU I. [online], disponibil la [https://adevarul.ro/educatie/scoala/analiza-educatia-secolul-xxi-lucrul-echipa-abilitatile-deadaptare-1\\_5356a91b0d133766a800db1a/index.html](https://adevarul.ro/educatie/scoala/analiza-educatia-secolul-xxi-lucrul-echipa-abilitatile-deadaptare-1_5356a91b0d133766a800db1a/index.html)
7. OCDE (2014), TALIS Results 2013: An International Perspective on Teaching and Learning [online], disponibil la <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>, accesat la 26. 03. 2018.
8. OPREA, CRENGUTA-L. *Strategii didactice interactive*. Ed. a IV-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2009.
9. Programul Educație 3.0. [online], disponibil la <https://iteach.ro/experiencedidactice/educatia-corelata-cu-cerintele-secolului-xxi>
10. TOUGH, P. *How Children Succeed*. Mariner Books; Reprint edition, 2013.
11. VIȘINICA D. [online], disponibil la <https://tribunainvatamantului.ro/2016/03/10/patru-reguli-esentiale-ale-invatarii-in-secolul-al-xxi-lea/>
12. [https://adevarul.ro/educatie/scoala/analiza-educatia-secolul-xxi-lucrul-echipa-abilitatile-deadaptare-1\\_5356a91b0d133766a800db1a/index.html](https://adevarul.ro/educatie/scoala/analiza-educatia-secolul-xxi-lucrul-echipa-abilitatile-deadaptare-1_5356a91b0d133766a800db1a/index.html)
13. <https://www.stiintaonline.ro/despre-educatie-secolul-21/>
14. <https://revistaprofesorului.ro/gamificarea-procesului-de-educatie/>

## CONDIȚII DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI DE FORMARE A CULTURII ECONOMICE LA PREADOLESCENȚI

*Oloieru Anastasia, profesor IPLT „Petru Rareș”, Chișinău  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.016:33**

### Abstract

The article addresses the issue of conditions for streamlining the process of economic culture, formation in preadolescents in the family, with the contribution of the family. The article refers to concepts such as: economic culture of adults and children, economic education as part of economic culture, general human culture. There is a connection between culture and economic education and the values promoted by adults, children, family.

**Key-words:** Economic culture, preadolescents, conditions.

Educația economică, centrată pe formarea culturii economice, este o realitate a zilelor noastre, deoarece fenomenul de consumatorism excesiv și starea de subdezvoltare economică a societății se observă la nivelul mentalității, inteligenței, cât și a comportamentului irațional al fiecărui cetățean. Evident că pentru a fi eficientă, educația economică trebuie să reprezinte un proces pedagogic continuu, organizat și orientat spre formarea cunoștințelor, conștiinței, gândirii, atitudinii și a comportamentului economic rațional.

În cadrul educației, la general, și a formării culturii economice, în special, părinții dar și cadrele didactice sunt obligați să țină seama de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, de faptul că fiecare etapă de vârstă se caracterizează prin trăsături definitorii, care o diferențiază pe cea precedentă de cea următoare. Astfel, acțiunile educative exercitate în familie și în școală trebuie să fie unitare, raționale, continue, să se bazeze pe faptul că formarea și dezvoltarea economică a copilului se realizează în strânsă legătură cu dezvoltarea lui psihică, morală și fizică.

Preadolescența este perioada când copilului i se dezvoltă concepția despre lume și viață, este stimulată dorința de afirmare, crește interesul pentru problemele abstracte și de sinteză. Tot

atunci, se intensifică motivația pentru învățare, deoarece preadolescenții încep să-și dea seama că performanțele școlare vor conta în viitor. Rolul colaborării dintre părinți și profesori în această perioadă este unul extrem de important, de aceea trebuie create condiții și reguli operaționale astfel încât procesul de formare a culturii economice la preadolescenți să fie unul firesc și eficient.

În această ordine de idei, în baza analizei reperelor teoretice privind formarea culturii economice în cadrul familiei, investigații particularităților de vârstă a preadolescenților, abordate în contextul educației familiale, dar și în baza rezultatelor unei investigații preliminare pe un lot de 50 de preadolescenți și părinții acestora, vom prezenta și descrie condițiile psihopedagogice de formare și valorificare a culturii economice la preadolescenți în cadrul familial și cel școlar.

Condițiile de formare a culturii economice în cadrul familial sunt:

▪ ***Familiarizarea preadolescenților cu valorile economice în contextul vieții familiale***

Cultura economică este de neconceput fără valori vitale din care fac parte și valorile economice. Ele au o importanță decisivă în menținerea vieții omului și desigur că a familiei. *Valorile economice* sunt cele care satisfac necesitățile vieții. Ele sunt totdeauna valori-mijloc, deoarece servesc drept mijloace de satisfacere a necesităților omului. Printre principalele valori, care se referă direct la activitatea economică a unei familii, putem menționa: banii, resursele economice, prețul, munca. Însă, actualmente, știința economică este concepută tot mai des ca o știință morală, care urmărește nu doar formarea unei personalități economice raționale, dar și prudente. Astfel, atunci când formăm cultura economică a copiilor în cadrul educației familiale prin prisma valorilor economice, ne referim în primul rând la valorile morale corelate cu valorile economice. Plecând de la *Modelul de analiză a funcționalității valorilor socio-umane* (elaborat și fondat de cercetătoarea Cuznețov L. [3]), menționăm că cele mai esențiale valori morale corelate cu valorile economice sunt responsabilitatea, perseverența, prudența, raționalitatea, onestitatea, generozitatea, hărnicia, acuratețea și autocontrolul. Formarea culturii economice în familie prin cultivarea valorilor menționate pot mobiliza resursele interne ale personalității copilului în direcția eficientizării educației economice.

Totodată, părinții nu ar trebui să uite că orice atitudine exagerată este dăunătoare și poate fi cauza apariției unor deprinderi parazitare și a unor non-valori economice, cum sunt: egoismul, lenea, lăcomia, zgârcenia, dezordonarea etc. De aceea acțiunile educative parentale ar trebui să fie orientate către formarea unor deprinderi economice raționale privind resursele naturale, materiale și financiare ale familiei.

▪ ***Asigurarea unui climat familial pozitiv și valorificarea modelului parental de comportament economic***

Pentru o dezvoltare armonioasă a preadolescenților, inclusiv din punct de vedere economic, este necesar ca părinții să asigure un climat familial pozitiv și afectuos. În acest sens, adulții trebuie să-și mobilizeze resursele pentru a fi un model pentru copiii lor, deoarece este dificil să educăm comportamente raționale când părinții înșiși sunt dezordonați, risipitori, leneși și iraționali în acțiunile pe care le fac.

Pentru realizarea cu succes a sarcinilor educației economice în familie este necesar modelul adulților în ceea ce privește atitudinea lor față de muncă, față de problemele sociale, succesele lor în sporirea productivității muncii și bunăstării generale a familiei. Trebuie să le arătăm copiilor un exemplu demn de inițiativă, responsabilitate, hărnicie și organizare în muncă, astfel încât ei de la cea mai fragedă vârstă să înțeleagă motivele activității economice și de

muncă a adulților; să cunoască sursele veniturilor familiei și ale satisfacerii nevoilor tuturor membrilor ei. Pentru aceasta este necesar ca în familie să domine un anumit mod al comportării adulților, aceștia valorificând la început un minim de informație, care va fi comunicată copiilor, cu condiția că treptat (în funcție de vârstă), acesta va fi diversificat și aprofundat.

▪ ***Încurajarea comportamentelor raționale și economice adecvate a preadolescenților în familie***

Respectarea nevoilor preadolescenților are o importanță deosebită în procesul educației economice familiale, de aceea sarcina părinților este să țină cont de ele atunci când formează o conduită decentă la preadolescent. Una dintre manifestările accentuate la vârsta preadolescenței este independența comportamentală. Paralel cu nevoia de independență, se manifestă și nevoia de autodeterminare, chiar dacă la început, scopurile și obiectivele sunt formulate de părinți și profesori, spre sfârșitul stadiului, preadolescentul încearcă singur să-și formuleze obiective, să ia decizii și să acționeze. La fel, copilul își dorește o anumită autonomie financiară. Dorește să cheltuiască banii după bunul plac și deseori face greșeli din cauza unui comportament irațional și incompetent. Pentru a face față acestor schimbări în structura personalității copiilor, părinții trebuie să aleagă cele mai potrivite strategii educative, printre care: stimularea independenței copilului, prin încurajarea unor inițiative practice, de exemplu: prepararea bucatelor după propriile rețete; decorarea camerei cu postere, tablouri, schimbarea tapetelor, mobilei; mersul la cumpărături, alegerea vestimentației, încălțămintei, accesoriilor; respectarea opiniei proprii referitor la petrecerea timpului liber, vizitarea anumitor persoane, cu condiția respectării normelor moral-etice și a anumitor limite; încurajarea inițiativei și a spiritului antreprenorial în luarea deciziilor.

▪ ***Unitatea cerințelor față de educația preadolescenților privind comportamentul economic***

*Normele, principiile și regulile conduitei, relaționării și educației familiale trebuie să fie respectate de către toți membrii familiei* [Apud 2, p. 95]. Astfel, unitatea cerințelor se manifestă prin unitatea obiectivelor planificate de părinți și a cerințelor privind educația economică a copiilor. Se valorifică adecvat și constant rolurile materne și paterne; se respectă unitatea dintre cuvânt și faptă în cazul acțiunilor familiale; se oferă sprijin și ajutor, se delimitează clar libertățile și responsabilitățile copilului. Acest principiu asigură manifestarea individualității și dezvoltă capacitatea de a trăi echilibrat, alături de ceilalți. În acest sens, colaborarea dar și implicarea părinților în diverse activități școlare facilitează instruirea, socializarea, integrarea copiilor și ajută la respectarea unității cerințelor educației economice.

Condițiile de formare a culturii economice în cadrul școlar sunt:

▪ ***Asigurarea cadrelor didactice cu materiale conforme educației economice***

În cadrul experimentului pedagogic, pedagogii chestionați au remarcat o serie de deficiențe care persistă și împiedică calitatea instruirii economice. Printre acestea menționăm:

- insuficiența materialelor metodologice, a manualelor și ghidurilor, o percep 71% de subiecți;
- lipsa cursurilor de calificare / recalificare pentru profesori, au menționat-o 30% de subiecți;
- lipsa standardelor care stabilesc performanțele așteptate în cadrul educației economice, sunt percepute de 18% de subiecți;
- lipsa profesorilor de economie calificați, o percep 53% de subiecți;
- atitudinea neglijentă a părinților față de disciplinele economice a fost desemnată de 58% de subiecți. Prin urmare, o dificultate enormă în predarea disciplinelor economice este insuficiența

sau chiar lipsa materialelor didactice. Pedagogii care nu au o formare economică elementară, nu dispun de competențele necesare pentru a selecta și adapta conținuturile economice la diferite categorii de vârstă. Totodată, informația pe care se bazează aceștia în predarea disciplinelor economice este mult prea învechită și nu corespunde realității elevilor, fapt care duce la scăderea interesului și motivației de învățare pentru aceste discipline extrem de importante.

▪ ***Desfășurarea acțiunilor și activităților formării culturii economice a elevilor (uși deschise, concursuri)***

Formarea culturii economice la preadolescenți trebuie realizată formal, nonformal și informal. Dacă e să ne referim la educația economică formală, se vehiculează mai multe modalități de integrare a educației economice în planurile și programele de învățământ. Astfel se propune demersul infuzional; demersul modular; demersul disciplinar și demersul transdisciplinar [1].

Educația economică nonformală cuprinde ansamblul activităților realizate în afara sistemului școlar și se poate realiza prin emisiuni la radio sau televiziune, experiența părinților și a profesorilor, activitatea unor ziare și reviste etc. Printre activitățile extrașcolare practicate cu elevii în cadrul experimentului pedagogic enumerăm: elaborarea ziarului cu conținut economic al Liceului Teoretic „Petru Rareș”, scopul căruia este alfabetizarea economică, formarea gândirii economice, consolidarea culturii economice, prin intermediul parteneriatului educațional etc.

La fel, un impact pozitiv în cadrul acțiunilor nonformale a avut-o *Săptămâna de alfabetizare economică*, în care elevii s-au implicat activ în realizarea gazetelor de perete, placatelor, a pliantelor de informare, a concursurilor și în variate discuții la mese rotunde.

Educația economică informală completează cunoștințele elevilor și se poate realiza în cele mai diverse medii: în familie, în stradă, în cadrul cumpărăturilor, vizionând știrile la televizor etc.

▪ ***Sporirea motivației și interesului pentru studierea cursurilor opționale de educație economică***

Domeniul economic stârnește curiozitatea preadolescenților, deoarece acesta a pătruns în toate sferile vieții sociale. Conceptele economice sunt des întâlnite în familie, la școală, în magazin, în mass-media etc., ceea ce argumentează actualitatea și necesitatea studierii disciplinelor economice. Însă, învățarea economiei nu trebuie să fie redusă la asimilarea limbajului economic și a tehnicilor de calcul, ci trebuie să asigure formarea spiritului și a comportamentului economic rațional al elevului [Apud 4, p. 47]. În acest sens, o importanță deosebită în captarea și menținerea curiozității elevilor o au metodele de predare a disciplinelor economice. Pe lângă metodele tradiționale de lucru, printre care enumerăm: povestirea; conversația; descrierea; jocul; exercițiul; problematizarea; studiul de caz etc., este binevenită valorificarea metodelor activ-participative ca: brainstormingul, sinectica, exercițiul structurat, sarcini practice; dezlegarea unor mistere economice etc.

▪ ***Implicarea unor agenți economici în activitățile dedicate educației economice***

Una dintre problemele sistemului educațional, inclusiv a celui școlar, este discrepanța dintre formarea elevilor și cererea de pe piața muncii. La fel, orientarea profesională insuficientă, informația învechită privind profesiile cerute pe piață, lipsa culturii economice care se manifestă prin indiferența elevilor față de studii și muncă condiționează probleme și dezechilibre majore în economia societății. O îmbunătățire a situației ar fi colaborarea dintre sistemul de învățământ și agenții economici, prin invitarea specialiștilor din companii, bănci, întreprinderi etc., pentru efectuarea orelor cu elevii; instituirea claselor cu profil economic în gimnaziu și liceu; elaborarea

standardelor privind instruirea și formarea economică; formarea continuă și sistemică a cadrelor didactice care predau disciplinele economice etc. [5].

În această ordine de idei, în baza condițiilor identificate și descrise mai sus, **concluzionăm** că: în Era informației și globalizării, educația economică bazată pe formarea culturii economice a devenit mai importantă ca niciodată. Un parteneriat eficient între familie și școală are un rol decisiv în formarea culturii economice la preadolescenți, fiecare parte având responsabilitatea de a veni cu propuneri, inițiative și de a fi deschisă în sensul schimbării și învățării permanente alături de elevi.

Întrucât copiii sunt acei care asimilează informația nouă mult mai rapid, părinții au nevoie de ajutor și îndrumare în ceea ce privește sporirea calității educației economice familiale și, totodată, cadrele didactice au nevoie de investiții pentru îmbunătățirea instruirii economice în cadrul instituțiilor de învățământ.

#### BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L. Fundamentele științelor educației. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014.
2. CUZNEȚOV, L. *Asigurarea normativității acțiunii educative în cadrul școlar și familial*. În materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Seria 19, vol. 2, pp. 95-101. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017.
3. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Editura Primex- Com, 2010.
4. Gherasim, I., Rolul motivației în reușita învățării disciplinelor economice. În: *Didactica Pro*. 2019, nr. 1 (113), pp. 44-47.
5. Agenda Națională de Business din Moldova, în ce măsură sistemul educațional din Republica Moldova satisfac nevoile de forță de muncă ale companiilor?, [vizitat: 27. 04. 2020]. Disponibil: [http://www.viitorul.org/files/4539299\\_md\\_raportul\\_sinte.pdf](http://www.viitorul.org/files/4539299_md_raportul_sinte.pdf)

#### STRATEGII MAGISTRALE VALORIFICATE ÎN EDUCAȚIA DE GEN, COMUNE PENTRU FETE ȘI BĂIEȚI

*Duminică Stella, asistent univ.,  
doctorandă IȘE*

**CZU: 37.013:305**

#### Abstract

The article highlights to the reader a key moment in gender education of preschoolers: knowledge, awareness in social learning of appropriate gender behavior, which would include: equity, equality, autonomy, responsibility, honesty, collaboration and relational partnership of boys and girls and would exclude: rejection, terrorization, exploitation, depreciation, etc. represents the main strategy of gender education and would substantially contribute to preventing gender inequality and emotional abuse.

**Key-words:** gender education, equality, equity, gender mainstreaming strategy, principles of gender education, gender culture, gender values, gender partnership.

Schimbările radicale în societate influențează mult comportamentul și relațiile dintre oameni, în special raporturile dintre genuri. Rolurile genurilor, caracteristicile și comportamentele atribuite mai mult băieților și fetelor sunt într-o continuă schimbare într-o instituție de educație timpurie. Pe măsură ce rolurile se modifică, unele dintre caracteristicile tradiționale nu mai sunt atât de strict determinate pentru un sex sau altul.

În contextul vizat considerăm oportun să scoatem în evidență **un moment cheie în educația de gen a preșcolarilor:** cunoașterea, conștientizarea în învățarea socială a

comportamentului adecvat de gen, care **ar include:** echitatea, egalitatea, autonomia, responsabilitatea, onestitatea, colaborarea și parteneriatul relațional al băieților și fetelor și **ar exclude:** rejectarea (refuzul de a cunoaște prezența, valoarea și calitățile persoanei); deprecierea (insultarea, ignorarea persoanei); terorizarea (amenințarea, producerea unor sentimente de teamă; intimidarea, privarea de libertate sau alte drepturi); exploatarea (socializarea persoanei într-un mod care i-ar aduce persoanei prejudicii morale și fizice); izolarea (limitarea implicării acesteia în luarea unor decizii, în desfășurarea unor evenimente sau interzicerea participării acesteia); discriminarea (realizarea unor acțiuni care lezează drepturile omului) și neacceptarea responsabilității emoționale (afișarea unei atitudini detașate, indiferente, ignorarea nevoilor emoționale – reprezintă **strategia magistrală a educației de gen** și substanțial ar contribui la preîntâmpinarea inegalității de gen și a abuzului emoțional.

Cercetările realizate în domeniul problematicii de gen (Hurubeanu A. [6], Jordan V. [7], Makow H. [8] etc.) au demonstrat că *abuzul emoțional*, formă de violență și agresiune, care poate parveni atât din partea băieților, cât și a fetelor este provocat de incompetența cadrelor didactice, părinților cu privire la formarea culturii de gen și de perpetuare a stereotipurilor de gen învechite, a opiniilor preconcepționate și / sau axate numai pe determinismul biologic.

Cu toate că domeniul de asigurare a egalității între femei și bărbați, în context național, a fost substanțial îmbunătățit în ultimele decenii, prin adoptarea legii cadru – *Legea nr. 5-XVI din 9 februarie 2006 Cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați* [9], aprobarea planurilor de acțiuni și a unui document de politici – *Programul național de asigurare a egalității de gen pe anii 2010-2015* [13]; precum și a legislației aferente domeniului, și anume prevenirii și combaterii traficului de ființe umane, violenței în familie, asigurării egalității, a fost elaborată *Strategia națională de prevenire a violenței față de fete, femei și combaterea ei în familie (2018-2023)* [15] și realizarea abordării complexe de asigurare a egalității între femei și bărbați în documentele de politici aprobate pe domeniile de sănătate, antreprenariat, educație, angajarea în câmpul muncii, administrație publică locală, situația în ceea ce privește discriminarea de gen nu s-a schimbat.

Așadar, ținând cont de politicile promovate de stat și practicile existente în domeniul vizat, putem conchide că *o modalitate clară de formare a culturii pedagogice a părinților reprezintă educația de gen a lor și a preșcolărilor*. La nivelul educației adultului, aceasta este o intervenție potrivită și necesară atât pentru copii, cât și pentru părinți. De asemenea, s-a conturat poziția decisivă a factorilor de decizie și este formată convingerea că educația timpurie a copilului este o perioadă sensibilă și propice educației de gen. Atrăgând familia în colaborare cu instituția de educație timpurie, de la vârstele timpurii ale copilului, putem educa și forma familia în direcția dată. Informarea adulților privind creșterea și îngrijirea copiilor, cunoașterea particularităților specifice genului, profilaxia discriminării și segregării de gen – vor contribui esențial la cultivarea adulților și a generațiilor în creștere.

Astăzi tot mai mulți specialiști în problematica de gen (Handrabura L., Goraș-Postică V. [5]) pledează pentru utilizarea termenului *echitate de gen* în locul celui de *egalitate de gen*.

Argumentele sunt următoarele:

Egalitate	Echitate
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principiu potrivit căruia tuturor oamenilor li se recunosc aceleași drepturi și li se impun aceleași îndatoriri, prevăzute de regula de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egalitate, dreptate, nepărtinire.</li> <li>• Comportare bazată pe respectarea reciprocă a drepturilor și obligațiilor, pe satisfacerea în</li> </ul>



<p>drept.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Femeile au <i>dreptul</i>, pot și trebuie să facă același lucru ca și bărbații în diferite instituții și practici.</li> <li>• Femeile sunt capabile să atingă <i>idealurile și să urmeze normele și rolurile masculine</i> în condițiile patriarhale ale relațiilor de gen, chiar dacă au obținut dreptul să fie subiecți ai cunoașterii, moralei, politicii.</li> <li>• Posibilitatea femeii să performeze funcții bărbătești – abordare androcentristă.</li> </ul>	<p>mod egal a intereselor fiecăruia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accentul cade pe <i>dreptate și corectitudine</i>, nu doar pe egalitate. Este o dovadă de egalitate ca femeile să urmeze valori și norme masculine, dar nu este o dovadă de dreptate.</li> <li>• Corect este ca femeile să fie subiecți ai istoriei, ținând cont de experiența lor ca femei, de particularitățile vieții lor.</li> <li>• Corect este ca ele să participe ca parteneri prin diferență la construcția instituțională, normativă, la producerea cunoașterii.</li> </ul>
---	--

Totodată, promovarea educației de gen, în special a *egalității și echității de gen* în cadrul instituțiilor de educație timpurie ar fi o primă *școală de formare a copiilor și părinților* în direcția dată, asigurând cultivarea conduitelor partenoriale de viitor în relația bărbat – femeie și profilaxia fenomenului *asimetriei de gen* (care constă în repartizarea neproportională a rolurilor sociale și culturale ale ambelor sexe).

În acest context, este necesar ca părinții și cadrele didactice să cunoască *principiile educației de gen a preșcolarului* care presupun un ansamblu de norme sau teze generale, care orientează și imprimă un sens funcțional procesului de formare a personalității acestuia din perspectiva de gen:

1. *Principiul respectării drepturilor copiilor indiferent de genul acestora*, care trebuie să asigure valorizarea reală a drepturilor copiilor atât de gen feminin, cât și de gen masculin.

2. *Principiul formării identității de gen conform valorilor general-umane și valorilor de gen contemporane* presupune dezvoltarea la fete și băieți a identității feminine și respectiv a celei masculine prin interiorizarea culturii general-umane și a culturii de gen asimilate în familie, instituții preșcolare, prin integrarea socială, cu referință la anumite comportamente și mod de prezentare, înglobând calitățile pozitive de personalitate.

3. *Principiul tratării individuale în educația de gen* presupune evidența și axarea pe particularitățile individual-tipologice, adică trăsăturile caracteriale, temperamentale, afective etc., în corelație cu cele de gen, vârstă, starea sănătății preșcolarului.

4. *Principiul abordării integrate a egalității fetei și băiatului preșcolar* prezintă valorificarea și asigurarea oportunităților egale în procesul educațional de către actorii educaționali, care participă la formarea personalității acestora.

5. *Principiul formării atitudinii pozitive față de viață, genul său și față de genul opus* presupune crearea în familie, instituție de educație timpurie, a unui climat educațional calm, optimist, binevoitor, constructiv, respectuos între copil și actorii educaționali, care ar promova un model de gen armonios.

6. *Principiul asigurării ajutorului, suportului moral în procesul de conștientizare a particularităților fiziologice, psihologice și de gen*, se exprimă prin orientarea preșcolarului în direcția formării identității de gen și a conștiinței de sine. Acest principiu asigură stabilirea instrumentelor ce pot facilita autocunoașterea eficientă a preșcolarului și dezvoltarea abilităților decizionale în autodeterminarea sa cu ajutorul adultului.

7. *Principiul asigurării continuității, consecvenței, unității cerințelor în procesul educației de gen* reglează acțiunile și influențele educaționale în procesul formării personalității

preșcolarului prin prisma formării comportamentului de gen a acestuia. Acest principiu presupune o colaborare și coordonare sistematică și continuă a activității actorilor sociali-educativi, ceea ce va permite o consolidare eficientă a conștiinței și comportamentului preșcolarului atât în cadrul familiei, în mediul preșcolar, cât și în cel social.

Întrucât avem ca scop formarea culturii de gen cadrelor didactice și părinților, chiar dacă ne interesează numai vârsta preșcolară, studiind ambele aspecte, am ajuns la concluzia că acest instrument pedagogic trebuie să conțină cadrul de referință și strategiile educației fetelor și băieților în toate etapele de vârstă a copilăriei și adolescenței. Fiind întocmit, și structurat ca o matrice, instrumentul dat permite să aflăm care este scopul, specificul educației de gen și să ne orientăm în strategia și metodele aplicate în educația familială la fiecare etapă de vârstă (de la naștere până la 18 ani) (Tabelul 2). Am realizat acest lucru pentru ca părinții și cadrele didactice să observe coerența, continuitatea și interconexiunea strategiilor educative în integritatea sa și să înțeleagă importanța acțiunilor sale, ghidându-se în educația fetelor și băieților în funcție de vârsta acestora.





Etapa de vârstă	Specificul etapei și a EG (de ce au nevoie fata și băiatul)	Strategii educative operaționale
<b>0-2ani</b>	<p><b><u>Educația de gen a fetelor</u></b>  <b>Scopul educației:</b> Oferirea iubirii și protecției necondiționate.  <b>Specificul educației:</b> Îngrijire și iubire: siguranță, protejarea și satisfacerea trebuințelor fiziologice și psihoemoționale. Formăm copilului simțul percepției iubirii și protecției din partea adulților.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respectarea igienei corpului în funcție de particularitățile fiziologice a copilului / fetei.</li> <li>• Contactul fizic cu mama și tata (mângâieri, atingeri / netezirea copilului etc.)</li> <li>• Contactul vizual cu mama și tata.</li> <li>• Comunicarea permanentă cu ambii părinți (se vorbește copilului: se cântă, se numesc acțiunile pe care le facem etc.)</li> </ul>
<b>2-5 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Învățarea fetei să aibă încredere în sine, să fie curioasă și creativă în cunoașterea lumii înconjurătoare.  <b>Specificul educației:</b> Iubire și stimulare a cunoașterii; dezvoltarea inteligenței și sprijinirea în formarea identității de gen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Axarea pe formarea unor deprinderi elementare de igienă personală (stimularea spălării pe mâini, pe față, folosirea băsmăluței, aranjarea hăinuțelor etc.)</li> <li>• Stimularea cogniției prin aplicarea jocurilor de observație, de manipulare cu variate obiecte, jucării etc.</li> <li>• Lecturarea poveștilor și poeziilor destinate vârstei date cu demonstrarea și explicarea ilustratelor ce conțin subiecte clare (băieți, fete, adulți de ambele genuri etc.)</li> </ul>
<b>5-10 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Orientarea și implicarea în socializarea fetei (cea de a doua identificare cu genul său).  <b>Specificul educației:</b> Accent pe valorizarea personală și a celorlalți copii și tratarea acestora cu respect, indiferent de gen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrarea pe cooperarea cu alți copii în activități și jocuri.</li> <li>• Axarea pe insuflarea faptului că și ceilalți copii au necesități și sentimente / descoperirea că ea nu este <i>centru universului</i>.</li> <li>• Ghidarea spre înțelegerea faptului că este interesant să te joci și să relaționezi cu alți copii.</li> </ul>

<b>10-14 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Conștientizarea profundă a identității sale de gen, consolidarea nucleului Eului său și elaborarea unor elemente noi de securizare a acestuia.</p> <p><b>Specificul educației:</b> Accent pe conștientizarea faptului că fetița este o persoană de sine stătătoare și o individualitate separată, găsirea <i>scânteii personale</i> și învățarea elementelor de securizare în relația cu prietenii falși și cu băieții. Învăță activ conduita feminină, luând exemplu de la mama.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Axarea pe înțelegerea și descoperirea calităților sufletești / spirituale și acceptarea identității sale de gen.</li> <li>• Dezvoltarea activă a sferei moral-volitivă și construirea unei cariere școlare optime.</li> <li>• Reactualizarea și aprofundarea cunoștințelor privind socializarea și orientarea în carieră.</li> <li>• Conștientizarea aspectelor legate de intimitate și relaționare cu genul opus.</li> </ul>
<b>14-18 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Asumarea responsabilității pentru propria viață și existența demnă, respectarea modului sănătos de comportare, orientată spre o maturitate feminină.</p> <p><b>Specificul educației:</b> Accent pe stima personalității fetei, manifestată de mamă, tată și alte rude, prin stimularea maturizării psihosociale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea și exersarea trăsăturilor moral-volitivă (onestitate, bunătate, curaj, sensibilitate, exigență, perseverență etc.)</li> <li>• Continuarea consolidării modului sănătos și demn de viață.</li> <li>• Exersarea responsabilității privind comportarea și deciziile personale.</li> </ul>



#### Educația de gen a băieților

<b>0-6 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Oferirea iubirii și protecției necondiționate.</p> <p><b>Specificul educației:</b> Îngrijire și iubire: siguranță, protejarea și satisfacerea trebuințelor fiziologice și psihoemoționale. Copilul este mai apropiat de mama, cu toate că participă și tata în educație.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respectarea igienei și satisfacerea necesităților copilului.</li> <li>• Contactul fizic cu ambii părinți.</li> <li>• Contactul vizual cu ambii părinți, prevalând mama.</li> <li>• Comunicarea permanentă cu ambii părinți cu implicarea accentului pe dezvoltarea masculinității.</li> </ul>
<b>6-14 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Dezvoltarea percepției și abilităților moral-volitivă în îmbinare cu formarea personalității de bărbat.</p> <p><b>Specificul educației:</b> <i>Ieșirea din cochilie</i>, învață a fi bărbat, orientându-se spre relaționarea și comunicarea mai frecventă cu tata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centarea pe formarea sferei emoționale și moral-volitivă pentru a stabili un echilibru comportamental.</li> <li>• Activizarea tatălui (sau a altei rude de gen masculin) în educația și relaționarea cu băiatul.</li> <li>• Discutarea comportamentelor bărbătești cu accent pe tot ce este demn și ce nu este demn.</li> </ul>
<b>14-18 ani</b>	<p><b>Scopul educației:</b> Dezvoltarea stimei de sine, a responsabilității și a maturității. Cultivarea demnității de bărbat.</p> <p><b>Specificul educației:</b> Accent pe aprofundarea conștiinței de sine, fortificarea manifestărilor onestității bărbătești în luarea deciziilor și conduită.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidarea stimei de sine prin exersarea comportamentelor masculine responsabile.</li> <li>• Centrarea pe înțelegerea valorilor de gen și a stereotipurilor învechite prin însușirea rolurilor socio-culturale moderne.</li> </ul>

   
<b>Strategii magestrare valorificate în EG comună pentru fete și băieți</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dezvoltarea inteligenței emoționale și a calităților moral-volitive prin cultivarea respectului față de sine și genul opus.</li> <li>2. Dezvoltarea responsabilității și culturii de gen prin explorarea sistematică a valorilor și principiilor educației de gen.</li> <li>3. Centarea pe respectarea normelor morale și a drepturilor omului, indiferent de gen.</li> </ol>

**Tabelul 2. Matricea educației de gen în copilărie și adolescență  
(adaptat după Biddulph S., 2015) [1, 2, 3]**

După cum putem observa, instrumentul conține etapele de vârstă, specificul lor, scopul educației în cadrul acestora și strategiile educative pe care trebuie să le cunoască părinții și pedagogii din instituțiile preșcolare. Evident că pentru a elabora *Matricea educației de gen în copilărie și adolescență* (Tabelul 2), am studiat, am analizat și am esențializat ansamblul concepțiilor și accepțiunilor savanților, care au efectuat cercetări tranșante și de durată privind creșterea și educația de gen a băieților și fetelor (Biddulph St., 2015 [1, 2]; Cuznețov L., 2004 [3] Adumitroaiei E., 2013 [16]; Turliuc M. N., 2013 [11]; Davidson J., 2013 [4]; Popa N., 2016 [10]; B. B. Козлов și H A Шухова, 2010 [12] etc.).

Cunoașterea specificului etapelor educației de gen a fetelor și băieților de către părinți, cadre didactice și aplicarea strategiilor educative în familie și grădiniță, vom contribui la formarea reprezentărilor despre masculinitatea și feminitatea, ca „sex puternic” și „sex frumos”, ținând cont de egalitatea genurilor în societatea modernă. Băieților le vom forma identitatea masculină, ce înglobează nu numai calitățile exterioare, forța fizică, dar o deosebită atenție se va acorda calităților interioare: *generozitatea, onestitatea, bărbăția, cavalerismul, rezistența, perseverența*. Fetelor le vom forma identitatea feminină, ce se determină nu numai la exterior, cum ar fi frumusețea chipului, dar sunt, în primul rând, calitățile interioare ca indicatori importanți: *feminitatea, gingășia, maleabilitatea, toleranța, modestia, demnitatea, compătimirea*.

Astfel, în procesul educațional se vor cultiva respectul băieților față de fete și a fetelor față de băieți, se vor forma abilități ale comportamentului de gen în diferite activități, se vor discuta despre interese reciproce și atitudinea față de părerea celuilalt, aceasta ne demonstrează că preșcolarii vor poseda un parteneriat de gen în relațiile lor interpersonale.

Formarea comportamentului de gen preșcolarilor, prin cultivarea respectului față de sine și genul opus, este determinată de toți factorii educaționali: familie, grădiniță, mas-media etc., dar este o axiomă faptul că formarea culturii de gen începe în primii ani ai vieții. Anume familia, părinții și cadrele didactice sunt cei care, pas cu pas, ghidează copiii spre formarea personalității integrale.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BIDDULPH, S. *Cum să ne creștem băieții*. București: Humanitas, 2013.
2. BIDDULPH, S. *Cum să ne creștem fetele*. București: Humanitas. 2013.
3. CUZNEȚOV, L. *Curriculum educația pentru familie*. Chișinău: Editura Museum, 2004.
4. DAVIDSON, R. J.; BEGLEY S. *Creierul și inteligența emoțională*. București, Ed. Litera, 2013.
5. HANDRABURA, L.; GORAȘ-POSTICĂ, V. *Educație pentru echitate de gen și șanse egale: Auxiliar didactic pentru profesori și elevi*. Ed. a 2-a, rev. Chișinău: Bons Offices. 2016.
6. HURUBEANU, A. Regimurile bunăstării în țările Uniunii Europene din perspectiva analizei de gen – un răspuns incert la problematică articulării vieții profesionale cu viața personală și de familie. În: *Gen, muncă, familie și schimbare*. Iași: Institutul European, 2013, pp.71-86.

7. JARDAN, V. Feminitate și masculinitate: două dimensiuni complementare. În: *Symposia professorum Psihologie, Biblioteconomie, Științe reale*. Chișinău. 2000. pp. 28-29.
8. MAKOW, H. *Feminismul și noua ordine mondială*. București: Meteor Press. 2012.
9. Legea nr. 5-XVI din 9 februarie 2006 cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați: nr. 5 din 09-02-2006. În: Monitorul oficial, 24-03-2006, nr. 47-50 art. 200.
10. POPA, N. *Eficientizarea autoeducației școlarului mic în contextul consilierii psihopedagogice a familiei*. tz. de doct. în științele pedagogice. Chișinău, 2018.
11. TURLIUC, M. *Gen, muncă, familie și schimbare*. Iași: Institutul European, 2013.
12. КОЗЛОВ, В. В., ШУХОВА, Н. А. *Гендерная психология. Учебник для вузов*. Москва, 2010.
13. Programul național de asigurare a egalității de gen în Republica Moldova pe anii 2010-2015: [online] nr. 933 din 31.12.2009. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2010, nr. 5-7 [vizitat: 02. 04. 2017]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=333441>
14. Strategia pentru asigurarea egalității între femei și bărbați în Republica Moldova pe anii 2017-2021: [online] Nr. 259, din 28-04-2017. În: Monitorul Oficial Nr. 171-180, 02-06-2017, art. 410. [citată 2.03.2018] Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=99875&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=99875&lang=ro)
15. Strategia națională de prevenire a violenței față de fete, femei și combaterea ei în familie (2018-2023) Hotărârea Guvernului nr. 281 din 03.04.2018 [online] [https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr26\\_49.pdf](https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr26_49.pdf)
16. ADUMITROAIEI E. Perception of parental rejection in children left behind by migrant parents. [online] În: *Revista de cercetare și intervenție socială* Nr. 42:191-203 · January 2013 [vizitat: 20. 11. 2015]. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/287016266\\_Perception\\_of\\_parental\\_rejection\\_in\\_children\\_left\\_behind\\_by\\_migrant\\_parents](https://www.researchgate.net/publication/287016266_Perception_of_parental_rejection_in_children_left_behind_by_migrant_parents)

## **IMPACTUL PRACTICILOR PARENTALE DIN FAMILIA DE ORIGINE ASUPRA PERSONALITĂȚII AGRESORILOR FAMILIALI**

*Gonța Victoria, dr. conf. univ.*

*UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Sabareanu Mihai, psiholog penitenciar  
doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 159.9.072:316.613.43:343.8(498)**

### **Abstract**

Starting from the amplitude of the domestic and social violence phenomenon, we wanted to conduct a study of the psychological profile of the aggressors in the penitentiary environment, examining the personality characteristics and the aggressive behaviour from the perspective of the educational practices of the family of origin, in male and female prisoners, custodied in two penitentiaries in Romania. All these represent the general objective. In order to achieve the major objective of the research we have outlined the specific objectives of the research:

- to characterize the sample of prisoners in terms of the level of aggression and emotional distress.
- to identify clusters of personality disorders present in prisoners;
- to highlight the weight of the different wrong educational practices in the families of origin of the prisoners and their specific association with various personality disorders.
- to highlight differences between male and female prisoners in terms of aggression, emotional distress and parental practices.
- to highlight a series of associations between the criminological variables (recidivism, duration of punishment, delay in punishment, etc.), presence of personality disorders and aggressive behaviour in prisoners.

The research was carried out on two groups of subjects, one consisting of men deprived of liberty, men who carry out the sentence in a maximum security penitentiary and a group made up of women in detention who execute a sentence deprived of liberty in a prison with diversified detention regimes. In terms of age, the subjects are between 22-59 years old.

As findings we mention that, a part of the research hypotheses was confirmed and that there was a partial antagonism between the groups of prisoners which led to the sustainability of the general objective.

**Key-words:** violence, aggressive behaviour, emotional distress, educational practices in the families of origin, personality disorders, penitentiaries.

### **Introducere**

Cercetarea de față este impulsionată de agresivitatea exacerbată în mediul social, agresivitate ce este influențată, în opinia noastră, de lipsa practicilor parentale sănătoase ca și cauză a slabei implicări educaționale în formarea noii generații.

Ținem să amintim faptul că la nivelul sistemului penitenciar din România și Moldova au mai fost realizate studii descriptive ale a agresivității, fără ca vreunul dintre acestea să aducă în discuție practicile educaționale ale familiei de origine și influența acestora asupra tulburărilor de personalitate și a comportamentului agresiv.

Abordarea problemei agresivității în mediul penitenciar ne-am dorit-o a fi o cercetare empirică, cvasiexperimentală, cu implicații majore în prevenția recidivei deținuților custodiați în România, cu trasee ulterioare pozitive în sctructura de reintegrare socială, cercetare, în urma căreia, prin elaborarea unor noi planuri de intervenție individuale și de grup, să putem preveni, atât perpetuarea agresivității, ca și mândrie infracțională, cât și violența domestică.

### **Materiale și metode**

#### **Sistemul penitenciar și grupul de deținuți**

Pornind de la premisa că valorile fundamentale ale unei societăți au nevoie și de norme care să le apere în situația nesocotirii lor, privit ca macrostructură, penitenciarul apare ca o instituție utilă fără de care nu poate fi concepută justiția actuală. Privită din interior, structura populației penitenciare include aspecte particularizatoare de tipul: categorii de deținuți, tipuri de infracțiuni, grad de pericolozitate, grad de vulnerabilitate etc. Indiferent de perspectiva abordării, penitenciarul reprezintă spațiul închis, limitat „între zidurile lui”, ce reunește „indivizi cu structuri sufletești deficitare, deseori cu o viziune disfuncțională despre lume, despre oameni și viață, indivizi care nu se tem de nimic, proveniți din zone sociale precare unde au învățat lucruri rele pe care nu ezită să le aplice [13, p. 35], dar și persoane calme, care fac eforturi să nu decadă moral, cu „o istorie familială și profesională apreciată în comunitate, statut profesional înalt o perioadă îndelungată de timp (...) care au încălcat legea perfect conștienți de consecințe” [13, p. 91].

#### **Lotul de subiecți**

Au fost selecționați 80 (bărbați / femei) de subiecți adulți, din totalul unei populații de 264 de persoane custodiate în cadrul a două secții de maximă siguranță, din două penitenciare, aparținând Administrației Naționale a Penitenciarelor. Toți subiecții au un nivel educațional aferent clasei a VIII-a. Sub aspectul vârstei, subiecții selecționați au vârsta cuprinsă între 22-59 de ani, cu o medie de 36 de ani.

Atât în descrierea lotului de deținuți, cât și în selectarea eșantionului s-a ținut seama de alegerea următoarelor variabile criminologice: recidiva, fapta, pedeapsa în amânare, durata pedepsei.

#### **Procedura de lucru**

Cercetarea a demarat prin lansarea următoarelor *ipoteze ale cercetării*:

- I1. Deținuții cu anticidente de violență au un nivel crescut al agresivității.
- I2. Deținuții cu anticidente de violență au un nivel crescut al distresului emoțional.
- I3. În cazul deținuților care au săvârșit acțiuni cu violență, poate fi evidențiată o mai mare utilizare a practicilor educaționale de tip punitiv și de tip privativ în familia de origine.
- I4. Există o asociere pozitivă între anumite tulburări de personalitate și comportamentul agresiv la deținuți.

15. Exista o asociere pozitivă între anumite tulburări de personalitate și practicile educaționale de tip punitiv și de tip privativ în familia de origine.

Identificarea aspectelor necesare a cuprins următoarele *etape*:

- documentarea în ceea ce privește metodele și instrumentele de cercetare;
- obținerea aprobărilor necesare studiului și acordului din partea compartimentului de etică;
- selectarea lotului de deținuți și obținerea consimțământului informat;
- aplicarea instrumentelor, înregistrarea datelor obținute în urma aplicării instrumentelor, prelucrarea și interpretarea acestora.

**Metode utilizate:**

În cercetarea întreprinsă, în vederea surprinderii aspectelor dorite, am utilizat următoarele metode:

- metoda chestionarului;
- metode și procedee statistico-matematice ;
- metoda observației;
- metoda studierii documentelor penale.

**Instrumentele psihologice, atent selectate, au fost :**

- Chestionarul de personalitate ZUCKERMAN- KUHLMAN (ZKPQ);
- Profilul distresului emoțional (PDE);
- Inventarul EMBU pentru măsurarea modelelor educaționale parentale
- Chestionarul SCID II.

**Rezultate**

Cu privire la nivelul agresivității, am formulat ipoteza: *Deținuții cu abateri disciplinare au un nivel crescut al agresivității.* Pentru grupul de *deținuți bărbați*, scorul la agresivitate a variat între un minim de 3 și un maxim de 15, cu o medie de 9,1 și o abatere standard de 4,22. Prin raportarea la etalon, media indică o agresivitate ridicată (6,37 etalon, comparativ cu 9,1 la grupul de deținuți).

Pentru grupul de *deținuți femei*, scorul la agresivitate a variat între un minim de 2 și un maxim de 12, cu o medie de 8 și o abatere standard de 3,46. Prin raportarea la etalon, media indică o agresivitate crescută (6,37 etalon, comparativ cu 8 la grupul de deținuți). Pentru ambele grupe, datele se distribuie aproximativ normal.

Cu privire la nivelul distresului emoțional, am formulat ipoteza: *Deținuții cu abateri disciplinare au un nivel crescut al distresului emoțional .*

Pentru grupul de *deținuți bărbați*, scorul distresului emoțional a variat între un minim de 28 și un maxim de 122, cu o medie de 63,1 și o abatere standard de 25. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel ridicat al distresului emoțional (56-83 etalon, comparativ cu 63,1, la grupul de deținuți).

Pentru grupul de *deținuți femei*, scorul distresului emoțional a variat între un minim de 29 și un maxim de 93, cu o medie de 49,4 și o abatere standard de 18,4. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel ridicat al distresului emoțional (41-55 etalon, comparativ cu 49,4, la grupul de deținuți). Pentru ambele grupe, datele se distribuie aproximativ normal.

Astefel, Ipoteza 1 și 2 a cercetării s-au confirmat.

Ipoteza 3, precum *În cazul deținuților care au săvârșit abateri disciplinare, poate fi evidențiată o mai mare utilizare a practicilor educaționale de tip punitiv și de tip privativ în familia de origine, a fost testată prin utilizarea inventarului EMBU, rezultatele căruia au arătat:*

Pentru grupul de *deținuți bărbați*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de **tip punitiv de către mamă** a variat între un minim de 9 și un maxim de 26, cu o medie de 19,5 și o abatere standard de 5. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel ridicat al utilizării practicilor de tip punitiv de către mamă (14-21 etalon, comparativ cu 19,5 la grupul de deținuți).

Pentru grupul de *deținuți femei*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip punitiv de către mamă a variat între un minim de 9 și un maxim de 19, cu o medie de 13 și o abatere standard de 3. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel mic al utilizării practicilor de tip punitiv de către mamă (7-14 etalon, comparativ cu 6 la grupul de deținuți). Pentru ambele grupe, datele se distribuie aproximativ normal.

Ipoteza cercetării s-a confirmat în cazul *deținuților bărbați*. Se constată astfel o opoziție de gen în ceea ce privește practicile educaționale de tip punitiv, crossul indicând așteptările și etaloanele parentale relevante pentru perioada copilăriei în funcție de sexe.

În ce privește *utilizarea practicilor educaționale de tip punitiv de către tată*, pentru grupul de *deținuți bărbați*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip punitiv de către tată a variat între un minim de 10 și un maxim de 27, cu o medie de 16 și o abatere standard de 5. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel mediu al utilizării practicilor de tip punitiv de către tată (14-21 etalon, comparativ cu 16 la grupul de deținuți).

Pentru grupul de *deținuți femei*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip punitiv de către tată a variat între un minim de 9 și un maxim de 24, cu o medie de 13 și o abatere standard de 4. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel mare al utilizării practicilor de tip punitiv de către tată (7-14 etalon, comparativ cu 13 la grupul de deținuți). Pentru ambele grupe, datele se distribuie aproximativ normal.

Ipoteza cercetării s-a confirmat în cazul *deținuților femei*.

Cu privire la folosirea practicilor educaționale de tip privativ, pentru grupul de *deținuți bărbați*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip privativ de către mamă a variat între un minim de 6 și un maxim de 21, cu o medie de 9 și o abatere standard de 4. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel mic al utilizării practicilor de tip privativ de către mamă (6-12 etalon, comparativ cu 9 la grupul de deținuți).

Pentru grupul de *deținuți femei*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip privativ de către mamă a variat între un minim de 7 și un maxim de 16, cu o medie de 10 și o abatere standard de 2. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel mic al utilizării practicilor de tip privativ de către mamă (6-12 etalon, comparativ cu 10 la grupul de deținuți). Pentru ambele grupe, datele se distribuie aproximativ normal.

Cu privire la folosirea practicilor educaționale de tip privativ *de către tată*, pentru grupul de *deținuți bărbați*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip privativ de către tată a variat între un minim de 0 și un maxim de 21, cu o medie de 12 și o abatere standard de 5. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel ridicat al utilizării practicilor de tip privativ de către tată (6-12 etalon, comparativ cu 12 la grupul de deținuți).

Pentru grupul de *deținuți femei*, scorul cu privire la utilizarea practicilor educaționale de tip privativ de către tată a variat între un minim de 5 și un maxim de 17, cu o medie de 8 și o abatere standard de 3. Prin raportarea la etalon, media indică un nivel mic al utilizării practicilor de tip privativ de către tată (6-11 etalon, comparativ cu 8 la grupul de deținuți). Pentru ambele grupe, datele se distribuie aproximativ normal.

Astfel, Ipoteza 3 a cercetării s-a confirmat doar în cazul *deținuților de sex masculin*.



## Constatări și dezbateri

Agresivitatea particulară la deținut, pentru ambele sexe, transpusă în violența de orice natură, include un subset de comportamente distincte, cu caracteristici proprii. Cercetarea a vizat acest fenomen și argumentează faptul că orice metodă de violență în mediul penitenciar include un număr de elemente cheie:

- comportamentul agresiv poate include un singur incident, cu atât mai mult dacă acesta este sever;
- agresiune repetată trebuie să fie recunoscută;
- agresiunea implică forme directe și indirecte;
- teama și percepția potențialei victimei;
- intenția agresivă disimulată;
- motivația manifestării potențialului agresiv poate fi extrem de complexă;
- provocarea din partea victimei poate să nu fie intenționată.

*Deținuții bărbați* cu comportamente agresive sunt văzuți ca având o motivație pentru dominanță (aceștia provoacă confruntări sau alte forme de agresiune, ignorând manifestările de supunere sau receptivitate). Paradoxal, *persoanele private de libertate femei* își manifestă caracterul agresiv de cele mai multe ori prin acțiuni autolitice, incidența suicidului fiind mult mai mare decât în rândul deținuților bărbați și, ca urmare, a caracteristicilor preponderente ale *tulburării de personalitate histrionice*. Comportamentele agresive sunt probabil utilizate în încercarea de a obține acceptarea din partea celorlalți și obținerea unui anumit status social (mai înalt, în ierarhia deținuților). ,, Credințele pozitive referitoare la utilizarea agresiunii (agresiunea este un răspuns eficient la un conflict), scot în evidență *tatăl tiran*, autoritar. Fiind în realitate slab și timid acest tip de tată reacționează prin izbucniri ale autorității ca o reacție la propriile slăbiciuni, dar care sperie însă copilul, creându-i nervozitate. Astfel, în timp, copilul devine inhibat, instabil, nervos, cu acțiuni agresive bruște și necontrolate, fiind dificil ca imaginea tatălui să servească drept model demn de urmat.

Deținuții agresivi sunt mai înclinați să răspundă provocărilor într-o manieră directă, prin agresiune fizică și verbală, fiind mai puțin înclinați să arate teamă sau să evite răspunsul. Ei dau dovadă de nivele ridicate de impulsivitate, iar agresivitatea manifestă este preponderent instrumentală [12, 13].

Comportamentele agresive sunt asociate deseori, în mediul penitenciar, cu alte categorii de factori precum consumul de droguri-toxice sau timpul petrecut în penitenciar ori în instituții similare. Nu trebuie uitat nici că prevalența comportamentelor agresive în mediul penitenciar este atribuită în egală măsură factorilor individuali și factorilor de mediu.

Poate că cea mai simplă modalitate de a explica agresivitatea este integrarea ei în structura personalității; spunem despre o persoană că este agresivă, despre alta că este mai puțin sau chiar deloc agresivă. Nu trebuie să uităm însă faptul că, prin structura sa bio-psiho-socio-culturală, personalitatea include factori ereditari, de mediu și educaționali, iar comportamentul (inclusiv cel agresiv), ca rezultat al interacțiunii dintre personalitate și mediu, este influențat la rândul său de o serie de factori personali (tipul de personalitate / trăsături temperamentale, stima de sine, tendințe atribuționale ostile, sexul și chiar redefinirea rolurilor de sex, statusul social etc); factori din cadrul familiei (atitudinea părinților față de copii, nivelul de educație al părinților – bătaia și incestul fiind cele mai grave forme de agresivitate, cu consecințe extrem de nefavorabile); factori reprezentați de frustrare, de atacul sau provocarea directă sau de durere (în forma ei fizică sau morală) și factori

situaționali (zgomot, aglomerație, căldură). La toți aceștia se pot adăuga consumul de alcool sau de droguri, jocurile video, expunerea la violență mass-media

În urma celor „puse pe tapet”, prin cercetarea tulburărilor de personalitate a deținuților, aplicând chestionarul SCID II, putem afirma faptul că ponderea cea mai mare a tulburărilor de personalitate în rândul eșantionului ce a participat la studiu este constituită din tulburarea de personalitate borderline și antisocială. *Se identifică astfel un cluster cu o preponderență ce oscilează între 50% și 55%, format din tulburările de persoanlitate obsesiv-compulsivă, paranoidă și narcisică în paralel cu un alt cluster a cărui oscilație s-a situat la un prag superior (60%-65%) format din tulburările de personalitate antisocială si borderline.*

Observăm o încrucișare în cercetarea realizată, atât la nivelul practicilor educaționale în familia de origine, cât și la răspunsul „adolescentului de odinioară” ca acțiune manifestă sau conjuncturală la puniția și privațiunea parentală. Antagonismul confirmării ipotezelor reliefează faptul că reacțiile psihosomatice evidente în tipologia umană (tată / fiică VS mamă / fiu) se transpun ca urmare a violenței preponderente în relațiile familiale. În timp ce *deținuții bărbați* își definesc, pe parcursul traseului execuțional penal, frustrările și patologia, ca urmare a traumelor punitive exercitate de mamă, *femeile custodiate* consideră violența o normalitate, cauza fiind punitivitatea acțiunilor paterne.

La deținuții *de sex masculin*, tulburările identificate, coroborate cu nivelul crescut al agresivității și distresului emoțional, au scos în evidență caracteristici precum:

- *reacția coleroasă la stimuli minori* a persoanelor diagnosticate cu tulburare de persoanlitate paranoidă este întâlnită și în tulburarea de personalitate borderline, doar că aceștia din urmă nu sunt marcați de suspiciozitate pervasivă;
- *comportamentul antisocial* specific tulburării cu același nume poate fi identificat și la indivizii cu tulburare de personalitate paranoidă cu diferențierea clară că aceștia din urmă nu sunt motivați de câștig personal ori de exploatare a semenilor.

La deținuții *de sex feminin*, tulburările identificate, coroborate cu nivelul crescut al agresivității și distresului emoțional, au scos în evidență:

- stilurile interactive ale tulburărilor de personalitate antisocială, borderline și histrionică, diferețiate de stilul narcisic prin *grandoarea celui din urmă și prezența cruzimii la cele dintâi*; antisocialii și narcisicii împărtășesc dorința de a fi *nesinceri, superficiali, exploatare și nonemaptici*;
- în contrast cu autocritica celor osesivi-compulsivi, narcisicii sunt tentați să creadă că ei au atins perfecțiunea.

În cazul privațiunii din perioada copilăriei, ipoteza confirmată a fost cea marcantă dintre tată și fiu. „Am fost deținut atât în copilărie, cât și adult fiind”, ne mărturisea unul dintre deținuții inveterați. Privațiunea și îngrădirea unor drepturi la începuturile vieții devin traume și frustrări la maturitate, toate transpuse în violență la nivel carceral sau social. *Puniția maternă*, neașteptată am putea spune, coroborată cu *privațiunea paternă*, două *trăsături negative marcante* sunt aspecte concurente ce caracterizează masculinitatea în penitenciar, masculinitate transpusă în agresivitate, lipsă de empatie, psihopatii și sociopatii patologice.

### **Concluzii, limite și perspective ale cercetării**

În urma analizei statistice, a caracterizării deținuților sub aspectul fiecărui tip de personalitate și a identificării unor clustere prezente la deținuții chestionați, putem sesiza faptul că

*există conexiuni(asocieri) între variabilele criminologice, prezența tulburărilor de personalitate, practicile parentale și nivelul agresivității, atât în mediul penitenciar cât și în „libertate”.*

Cele mai importante cauze ale tulburărilor de personalitate sunt, după cum literatura de specialitate o amintește, trăsătura de personalitate anterioară apariției bolii, patternul familial, factorii structurali care sunt determinanți genetici și influențați de mediul social și familial și, nu în ultimul rând, factorii psihogeni și situaționali. Sesizăm astfel elemente de activare, menținere și agravare a tulburărilor de personalitate cum ar fi mediul social, familial și factorii situaționali. În acest caz, mediul carceral care de cele mai multe ori rămâne pentru mulți dintre deținuți mediul de suport, mediul familial care este un factor determinant al trăsăturilor de personalitate infracționale și care este menționat ca fiind activatorul conduitelor dezadaptative și factorul situațional negativ din mediul carceral constituie un „sprijin” pentru a afirma faptul că tulburările de personalitate pot fi contagioase, factorul preponderent fiind violența de orice natură. În studiul realizat variabilele criminogene întrunite sub un numitor comun denotă o perioadă lungă petrecută în penitenciare, o viață carcerală îndelungată marcate de: incultură, lipsa mediului de suport, separațiune deficitară la nivelul faptelor comise, proximitate insalubră, etichetare socială etc. În aceste cazuri „nu poți merge decât cu valul și nu împotriva”, pentru că oriunde ai privi ești înconjurat de grandoare infracțională, heteroagresivitate și autoagresivitate, lipsa empatiei, teama de a nu fi manipulat sau persecutat.

*Toate acestea vin să caracterizeze populația deținuților sub aspectul prezenței tulburărilor de personalitate ca fiind un tot al unei tulburări de personalitate mixte.*

Explorarea tulburărilor de personalitate în rândul persoanelor private de libertate, al agresivității și ponderea acestora în violența domestică va continua la nivel unui număr mai mare de deținuți și, de ce, nu la nivelul penitenciarelor de minor și tineri, aceștia fiind cei mai predispuși la tulburări de natură psihică.

Din păcate, în România, nu există numeroase cercetări empirice la nivelul deținuților și nici studii epidemiologice care să fi identificat valorile prevalenței și incidenței problemelor de sănătate mentală în rândul populației din penitenciare. În ceea ce privește programele de reintegrare socială, nu există activități specifice care să prevină recidiva violenței domestice. Comparativ, știm că la nivel mondial, se estimează că aceasta este mult mai mare decât cea în rândul populației generale.

Neajunsurile cercetării curente sunt multiple, pornind de la dinamica mutărilor în diverse penitenciare a deținuților-subiect, lipsa bazei de date extinsă, lipsa unui inventar de personalitate etalonat și scorat pe populația penitenciară și, nu în ultimul rând, codul penal și de procedură penală care, deși incriminează violența domestică, nu fac din aceasta o infracțiune de sine stătătoare și, astfel, foarte puțini infractori care pot fi pasibili de pedeapsă pentru violența în familie, ajung să nu fie pedepsiți. Făcând o paralelă a tulburărilor de personalitate, Centrul Regional pentru Europa al OMS (1998) estimează că în țările europene, până la 32% din prizonieri suferă de tulburări mentale, excluzând tulburările de consum de substanțe. Dacă sunt luate în considerare și acestea din urmă, procentul se ridică până la 63%. Cei mai mulți din deținuți suferă de tulburări de personalitate (mai ales tulburare de personalitate antisocială) [16], ceea ce ne indică faptul că, orice cercetare în domeniu este de real succes pentru o *igienă mentală mai bună*.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. BIRCH, ANN. *Psihologia dezvoltării*. București: Editura tehnică, 2000.
2. BĂBAN, ADRIANA. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998.
3. BOWLBY, J. *O bază de siguranță*. București: Editura Trei, 2011.
4. BUTOI, IOANA TEODORA; BUTOI, T. *Psihologie judiciară- curs universitar*. București: Editura Fundației România de Măine, 2004.

5. CEZAR, I. *Psihologie - Sinteze fundamentale*. București: Editura Studențească, 2008.
6. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 1996.
7. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor. Afectele, emoțiile, sentimentele, pasiunile*. Iași: Editura Polirom, 2007.
8. CREȚU, TINCA. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Polirom, 2001.
9. DAVID, D. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. București: Editura Polirom, 2006.
10. ENĂCHESCU, C. *Tratat de igienă mintală*. Iași: Editura Polirom, 2004.
11. FLOREA, M. Tipuri de agresivitate și cauzalitate multiplă. În: *Anuarul Institutului de Istorie „George Bariț”*. Series Humanistica. Cluj-Napoca. 2006, tom. IV.
12. GHEOGHE, F. *Psihologie penitenciară*. București: Editura Oscar Print, 2001.
13. GHEOGHE, F. *Fenomenologie penitenciară*. București: Editura Oscar Print, 2003.
14. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2000.
15. MICLE, M. I. *Deținuții și relațiile în mediul carceral. Interviu – Studii de caz*. Ministerul Justiției. Institutul Național de Criminologie, București, 2004.
16. [www.euro.who.int/prisons/](http://www.euro.who.int/prisons/)

## IDENTITATEA VOCAȚIONALĂ - CONCEPTUALIZARE ȘI IMPACT ÎN DEZVOLTAREA CARIEREI

*Adăscăliței Cristian, profesor  
Școala Profesională Specială „Ion Pillat”, Dorohoi, (România)  
doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.048.45: 331.548**

### Abstract

In correlation with the development of vocational identity, we will refer to vocational education and the models of action generated by it, which are important in preventing the difficulties of adaptation of adolescents in the school environment. In this sense, it is noted the existence of multiple approaches to the modalities of education, counseling and career guidance interventions, which coexist and are required to be respected.

**Key-words:** vocational identity, vocational education, career education.

În procesul marilor dezvoltări și transformări a tot ce ne înconjoară, este de dorit ca adolescenții să fie susținuți în procesul explorării vocaționale în societatea cunoașterii.

Autoarea G. Lemeni stabilește faptul că identitatea vocațională „combină aspecte legate de cunoașterea propriilor interese, valori, abilități și competențe, pe de o parte, cu preferința pentru un anumit tip de de activități, stiluri de interacțiune și medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluența dintre experiențele de învățare și de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale” [apud 13, p. 29]. Figura 1 redă definiția propusă:



**Fig. 1. Reprezentarea ilustrativă a identității vocaționale [11, p. 59]**

Sinteza literaturii de specialitate, cât și cercetările efectuate de noi ne-au determinat să constatăm că noțiunea de *educație vocațională* este utilizată din ce în ce mai restrâns, tendința fiind de a întâlni concepte sinonime, care au în alcătuirea lor termenul *carieră*: *ghidare în carieră*, *consiliere pentru carieră*, *orientare în carieră*, *educație în carieră* sau un altul, *consiliere vocațională*. Astfel, deși vocația și cariera sunt noțiuni diferite, recunoaștem faptul că descoperirea vocației și antrenarea sa în constituirea identității vocaționale devin o modalitate de dezvoltare a abilităților necesare pentru construirea propriei cariere.

În corelație cu cele expuse, în continuare vom prezenta abordări ale conceptelor *ghidare în carieră*, *consilierea carierei*, *orientare în carieră* (*consilierea și orientarea carierei*), *educație pentru carieră*.

Diversitatea în comunitatea globală privind *ghidarea în carieră* (*career guidance*) este legată nu doar de diferențele culturale și lingvistice, dar și din cauza multor schisme și separări în domeniul psihologiei și ghidării vocaționale. O primă separare, conform autorilor M. Savickas și W. E. Baker, a debutat încă din 1930 cu „începuturile distanțării psihologilor interesați de individ, de cei interesați de industrii” [apud 15].

În Republica Moldova, lansarea sintagmei *ghidarea în carieră* a suportat reconfigurări provocate de reflecțiile științifice asupra fenomenului, punând accentul nu doar pe aspectul profesional, dar și pe cel educațional. Din studiul literaturii de specialitate pentru analiza conceptului *educație vocațională*, constatăm că autoarea O. Dandara precizează că aceasta „se identifică, de fapt, cu orientarea școlară și profesională și doar în lucrările apărute în anii '90 ai sec. XX și recent, în contextul educației formale, educația pentru profesie este deseori încadrată în educația tehnologică, abordare influențată de aspectul tehnicist al competențelor noastre, dictată de revoluția tehnico-științifică” [5, p. 12].

Într-un raport privind evaluarea situației privind furnizarea serviciilor de orientare profesională și consiliere în carieră pentru elevii din instituțiile de învățământ secundar din Republica Moldova, din 2015, se apelează la definiția internațională a *ghidării / proiectării în carieră* formulată de OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, 2004): „servicii (informații despre profesii, orientare și consiliere) destinate pentru a ajuta persoanele de orice vârstă și la orice etapă a vieții lor să ia decizii în ceea ce privește educația, formarea și profesia, precum și de a-i ajuta în gestionarea propriei cariere” [17, p. 11]. După cum precizează autorii R. G. Sultana și A. G. Watts, această definiție introdusă și reconfirmată de OECD marchează o schimbare de paradigmă în cercetarea orientării profesionale și în aspectele de elaborare a politicilor în domeniu. În acest context, se remarcă o deplasare a accentului dinspre abordarea intervențiilor de ghidare / proiectare a carierei în anumite etape-cheie din viață spre o perspectivă care vizează tot parcursul vieții, de la o abordare psihologică la una pedagogică.

Din contextul analizei efectuate cu referire la termeni corelativi educației vocaționale, deducem preponderent utilizarea sintagmei *consilierea carierei*, care reprezintă „ansamblul activităților care îi ajută pe elevi să-și conștientizeze propriile calități și abilități, astfel încât să-și îmbogățească resursele și opțiunile în relația cu sistemul educațional, piața muncii și viața, în general și se referă la:

- ansamblul activităților prin care se urmărește furnizarea de informații privind profilurile și formele de școlarizare, posibilitățile de calificare profesională, dinamica pieței muncii;
- ca proces educativ, este de lungă durată, care trebuie să înceapă cât mai devreme în viața copilului;

- adecvarea nevoilor personale cu cerințele societății;
- oferirea de mijloace și informații importante pentru definirea propriului proiect de carieră și de viață” [16, p. 34].

Trebuie să punem în evidență faptul că *orientarea în carieră* se referă la „activitățile desfășurate în școală cu elevii, având drept scop oferirea de informații privind posibilitățile de continuare a studiilor, mai ales după terminarea clasei a VIII-a” [ibidem, p. 30].

Din literatura studiată, identificăm faptul că problematica *orientării în carieră* a evoluat prin extinderea și îmbogățirea *orientării școlare și profesionale*. Autoarea O. Dandara, pornind de la ideea că omul trebuie să fie pregătit pentru schimbare, să fie deschis acestui fenomen și să-i facă față, remarcă substratul reconceptualizării conținutului educațional: „perspectiva îmbrățișării profesiei este substituită cu perspectiva realizării unei cariere, definită ca o succesiune de profesii și ocupații profesionale prin care persoana își valorifică potențialul spre binele societății [6, p. 28].

Considerând orientarea profesională actuală din ce în ce mai complexă, autorul C. Cucos subliniază că o astfel de problematică trebuie să aibă caracter permanent și să genereze autoorientarea educaților în funcție de variabilele imprevizibile ale lumii muncii. Căci, așa cum susține M. Debesse, „educația nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze” [apud 4, p. 112].

Autoarea G. Lemeni consideră *educația pentru carieră* „o intervenție de dezvoltare, în avans, a deprinderilor și abilităților necesare tinerilor pentru dezvoltarea și managementul propriei cariere” [10, p. 9]. Conform autoarei O. Dandara, care îl citează pe M. Jigău, se propune o accepție destul de largă a conceptului dat: „Educația pentru carieră include adesea și subiecte care nu sunt direct legate de exercitarea unei profesii, precum viața de familie, petrecerea timpului liber, creșterea și educația copiilor, economia familială, chestiuni legate de valori și calitatea vieții, modul de a face față situațiilor dramatice din viață: deces, divorț, cataclisme naturale, șomaj etc” [6, p. 29].

În lucrarea „Orientarea în carieră. Ghid pentru profesori”, autorii L. Stevenson, M. Miclea, A. Opre definesc tranșant *educația pentru carieră*: „un program planificat de activități curriculare și experiențe de învățare”, al cărui scop este „de a-i ajuta pe tineri să-și dezvolte cunoștințele și abilitățile necesare pentru a face alegeri de succes și a administra tranziția de la perioada de studiu la un loc de muncă”. În continuare, autorii stabilesc repere ale educației pentru carieră, care îi ajută pe elevi:

- să investigheze oportunitățile de învățare și pe cele legate de carieră;
- să analizeze în cunoștință de cauză oportunitățile de studiu și opțiunile profesionale;
- să înțeleagă cum îi vor ajuta alegerile educaționale și profesionale să își îndeplinească aspirațiile;
- să îi ajute să își administreze cu succes principalele momente ale perioadei de tranziție [14, p. 9].

În accepțiunea cercetătoarei M. M. Gârdan, „în concepția actuală, *educația pentru carieră* vizează formarea unei atitudini active și pozitive față de activitățile de autocunoaștere, dezvoltare personală, explorarea oportunităților educaționale și profesionale” [8, p. 8].

Autorul B. Law (1996) rezumă caracteristicile activităților de educația carierei (careers education) și orientarea carierei (careers guidance), propunând o analiză comparativă a acestora, pe care o redăm în tabelul 1:

<b>Criterii</b>	<b>Educația carierei</b>	<b>Orientarea carierei</b>
<i>Contact</i>	Activitățile se desfășoară în grup, fiind favorizate procesele specifice interacțiunii în cadrul grupului.	Activitățile au loc individual sau în grupuri mici, beneficiind de procesele de interrelaționare umană.
<i>Relevanță</i>	Pune accentul pe învățarea în general, relevantă pentru grup.	Subliniază rolul învățării diferențiate, importante pentru individ.
<i>Fundamente</i>	Programul de învățare este pregătit în avans.	Programul este negociat de client împreună cu consilierul.
<i>Dezvoltare</i>	Învățarea se desfășoară în mod progresiv, de la cunoștințe, competențe fundamentale spre cele avansate.	Învățarea se bazează pe experiență, pornind de la ceea ce clientul are nevoie să facă <i>acum</i> .
<i>Rezultate</i>	Dezvoltarea unui cadru general pentru învățare, dar capabil să includă și să sprijine răspunsurile individuale.	Pregătirea unei persoane pentru a face față unor probleme specifice sau decizii ale momentului prezent.

**Tabelul 1 Analiză comparativă educația carierei – orientarea carierei [12, p. 526]**

L. Stevenson, M. Micle și A. Opre specifică domeniul de intersecție al orientării în carieră cu educația pentru carieră. Prima contribuie la utilizarea cunoștințelor și abilităților pe care și le dezvoltă pentru a lua decizii legate de tipurile de învățare și muncă, în raport cu potențialul individual. În contextul celei de-a doua intervenții, beneficiarul dezvoltă cunoștințele și abilitățile necesare deciziei pentru carieră, operează cu cele învățate pentru integrarea socioprofesională [7, p. 40].

După cum am menționat, un termen sinonim educației vocaționale, utilizat în prezent, este cel de consiliere vocațională. Este nevoie să aducem în prim-plan delimitarea pe care o realizează autorul T. Constantin [1, p. 99] în contextul consilierii profesionale, unde se diferențiază două aspecte:

- *consiliere vocațională / ocupațională* – consilierea în vederea orientării școlare și profesionale, cea care se realizează predominant la nivel gimnazial și liceal și facilitează alegerea profesiei;
- *consilierea pentru carieră / managementul carierei* – consilierea angajatului în vederea dezvoltării profesionale, cea care se realizează după ce persoana a optat pentru o anumită profesie și are o calificare în acest sens, în vederea integrării lui profesionale și facilitării evoluției profesionale viitoare.

Corelat cercetării noastre, în context internațional, termenul VET (*Vocational Education and Training*) desemnează, în unele traduceri, *educație vocațională și formare*, însă acesta se referă preponderent la Educație și Formare Profesională, reprezentând „un element esențial al sistemelor de învățare pe tot parcursul vieții, ajutându-i pe cetățeni să obțină cunoștințele, abilitățile și competențele cerute de anumite ocupații sau de piața muncii, în general” [18].

După cum am stabilit, în literatura de specialitate se vehiculează termeni multipli în legătură cu intervențiile de educație, consiliere și orientare în carieră (orientarea în carieră, consilierea în carieră, educația pentru carieră, orientarea școlară și profesională, educația vocațională), la care se poate adăuga și constructul *asistența psihopedagogică*.

Conform autorului S. Cristea, asistența psihopedagogică este „o activitate de îndrumare teoretică, metodologică și practică a actorilor educației (elevi, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai comunității educative etc.), în cadrul unor unități conexe dezvoltate, ca organizații interșcolare, teritoriale și locale, integrate la nivelul sistemului de învățământ” [3, p. 152].

Acceptând importanța tuturor definițiilor, vom face referire la opinia autorilor G. Lemeni și M. Miclea, care stabilesc faptul că „în ciuda diferențelor specifice, activitățile de orientare prezintă o serie de suprapuneri, printre care:

- expunerea la informații ocupaționale;
- clarificarea aspirațiilor vocaționale;
- furnizarea de structuri cognitive de integrare și organizare a informațiilor despre sine, despre ocupații și relația dintre ele;
- suport social în explorarea propriei persoane și a traseelor educaționale și profesionale” [10, pp. 9-10].

În cele ce urmează, prezentăm sintetic caracteristicile principalelor intervenții de educație, consiliere și orientare în carieră, regăsite în literatura de specialitate (tabelul 2):

<b>Concepte</b>	<b>Definiție / trăsături</b>	<b>Tip de intervenție / susținători</b>
<b>Orientarea școlară și profesională</b>	„sistem de acțiuni și măsuri, în care un individ sau un grup este ajutat să-și aleagă instituția de învățământ, respectiv profesia, în concordanță cu înclinațiile și aptitudinile proprii și cerințele societății” [2, p. 75]	-educațională / psihologică – I. Holban, I. Drăgan, V. Lăscuș, D. Salade
<b>Orientarea în carieră; ghidarea în carieră</b>	„termenul care acoperă gama cea mai largă de activități, de la informare și evaluare, la consiliere și educație pentru carieră” ) [10, p. 9].	- educațională; - psihologică – O. Dandara, V. Chetrari
<b>Consilierea în carieră</b>	„vizează dezvoltarea abilităților unei persoane sau ale unui grup de persoane pentru rezolvarea unei probleme specifice legate de carieră (indecizie, anxietate legată de carieră, insatisfacție academică) [10, p. 9].	- psihologică – M. Jigău, V. Negovan
<b>Educația pentru carieră</b>	„intervenție educațională de dezvoltare, în avans, a deprinderilor și a abilităților necesare tinerilor pentru dezvoltare și managementul propriei cariere” [10, p. 9]	- educațională – G. Lemeni, M. Miclea, Z. Pavlov



<b>Educația vocațională</b>	„premise psihologică a procesului de formare profesională a elevului, proces inițiat și intensificat în anumite etape ale școlarității”.	- educațională; - psihologică – M. Zubenschi, O. Dandara, S. Cristea
<b>Asistența psihopedagogică</b>	„ansamblul acțiunilor organizate în plan social, la nivel pedagogic, cu scopul de a asigura condiții optime de dezvoltare” fiecărei personalități și de a preveni, combate, elimina situațiile negative (conflictuale – în raport cu realitatea obiectivă și subiectivă; de inadaptare, stres, supramotivare / submotivare, orientare școlară și profesională inadecvată, necunoaștere/nevalorificare a resurselor proprii) [3, p. 152].	- educațională; - psihologică; – Gh. Tomșa. S. Cristea

**Tabelul 2. Caracteristici ale intervențiilor de educație, consiliere și orientare în carieră**

La ora actuală se utilizează cu predilecție noțiunea de *consiliere și orientare*, și nu cea de orientare școlară profesională. Autorul M. Jigău stabilește faptul că mijloacele cunoscute utilizate până de curând în școală în favoarea orientării școlare și profesionale nu sunt nicidecum perimate, dacă acestea sunt supuse unui inevitabil proces de adaptare, adecvare la realitatea zilelor noastre, modernizate, actualizate și integrate în noile conținuturi ale învățământului conturate de curriculumul național [9, p. 13]

„Conținutul diferitelor discipline școlare trebuie și poate constitui – fără a deturna cu nimic obiectivele lor de bază – mijloace indirecte de orientare școlară și profesională, insuficient explorate încă, pentru că acestea au, în mod implicit, în subsidiar, un potențial adecvat actului conturării unei opțiuni a elevului pentru o anumită carieră” [9, p. 16].

#### BIBLIOGRAFIE

1. CONSTANTIN T. Evaluarea și consilierea personalului, <https://fliphtml5.com/yjqj/lkuf>
2. CHETRARI V. Problematika definirii conceptului de carieră și de proiectare a carierei. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2015, nr. 9 (89), pp. 75-77. [http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.75-77\\_89.pdf](http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.75-77_89.pdf)
3. CRISTEA, S., *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I. București: Editura Didactica Publishing House, 2015.
4. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2006.
5. DANDARA O. Orientarea școlară și profesională – dimensiune a educației pentru și prin profesie”. În *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*. 2005, N r. 2 (30), pp. 12-14. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Orientarea%20scolara%20si%20profesionala\\_dimensiune%20a%20educatiei%20pentru%20si%20prin%20profesie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orientarea%20scolara%20si%20profesionala_dimensiune%20a%20educatiei%20pentru%20si%20prin%20profesie.pdf)
6. DANDARA, O. Educația pentru carieră, conținut al educației de-a lungul vieții. În *Didactica Pro*. 2018, nr. 4-5 (110-111), pp. 27-30.
7. DANDARA, O.; COTRUȚA, A. Educația pentru carieră: abordări conceptuale. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2017, 9 (109), pp. 38-42.
8. GÂRDAN, M. M. *Factori cognitivi și motivaționali în educația pentru carieră*. Rezumat teză, 2010.
9. JIGĂU, M. (redactor). *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura Sigma, 2007.
10. LEMENI, G.; MICLEA M. *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
11. Lozan A., Cariera : încotro ? ” În *Didactica Pro, Revistă de teorie și practică educațională*. 2005, Nr. 2 (30), pp. 59-63. [http://www.prodidactica.md/revista/Rev\\_30.pdf](http://www.prodidactica.md/revista/Rev_30.pdf)

12. MUSCĂ, A.; ȚIBU S. *Aria curriculară Consiliere și orientare*. În: JIGĂU, M. (redactor), *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura Sigma, 2007.
13. NEGOVAN, V. *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară, 2006.
14. Stevenson L., Miclea M., Opre A. *Orientarea în carieră. Ghid pentru profesori*. București: Atelier Didactic, 2007. <https://www.scribd.com/doc/45166327/Orientarea-in-cariera-ghid-pentru-profesori>
15. VAN, ESBROECK R.; ATHANASOU, J. A. *International Handbook of Career Guidance*. Springer, 2008.
16. *Orientarea carierei - perspective europene – ghid metodologic pentru cadrele didactice*. Iași: Ștef, 2016. <http://www.cjraeiasi.ro/userfiles/files/Publicatii/GHID%20CARIERA%20PERSPECTIVE%20EUROPENE.pdf>
17. *Evaluarea situației actuale privind furnizarea serviciilor de orientare profesională și consiliere în carieră a elevilor din instituțiile de învățământ secundar. Studiu de referință*. Chișinău, 2015, <https://ceda.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiului-de-referin%C5%A3%C4%83-privind-situa%C5%A3ia-la-zi-%C3%AEn-domeniul-ghid%C4%83riiproiect%C4%83rii-carierii.pdf>
18. [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_ro](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_ro) (vizitat: 31. 07. 2019).

## REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE ALE STRATEGIILOR DE REZOLVARE A CONFLICTELOR ÎN MEDIUL ȘCOLAR

*Adăscăliței Andra-Mirabela, profesor  
Școala Profesională Specială „Ion Pillat”, Dorohoi, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3.06:316.485.6**

### Rezumat

The article highlights some conceptual and methodological aspects of conflict resolution strategies in the school environment. Depending on the type of personality, we can deduce their characteristics in the approach to communication and conflict resolution. Conflict resolution education, which takes place worldwide, presents a series of principles, which are currently being implemented in the educational systems of the Republic of Moldova and Romania. In the literature, there are empirical investigations related to negotiation, mediation, arbitrariness, but we propose the use of persuasive communication as a strategy for resolving conflicts, a level that offers significant promises that schools can fulfill their mission to contribute to the development of harmonious personalities. of students.

**Key-words:** conflict, conflict resolution, strategy, persuasive communication.

Inerența conflictelor în mediul școlar survine din totalitatea situațiilor pe care le presupune actul educativ, dar și din specificul climatului educațional: personalități diferite, cu eredități diferite sunt menite să acceadă la cunoaștere în același spațiu, și, nu de puține ori, apare factorul declanșator al unui conflict.

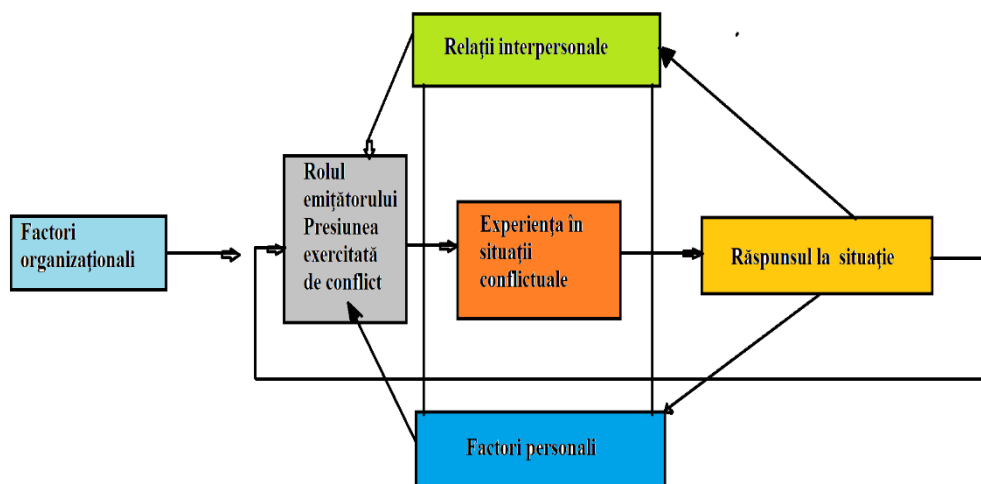
Conform autorului K. Lewin, citat de S. Chelcea, individul se află în trei situații conflictuale: 1) între două valențe pozitive de forțe egale; 2) între două valențe negative de forțe echivalente; 3) între două forțe opuse, una negativă, alta pozitivă [apud 7].

În prezent, strategiile de rezolvare a conflictelor depind de tipul de conflict căruia i se adresează. Aceasta se datorează faptului că fenomenul expus are o semnificație destul de generală, conceptul fiind folosit în domenii extinse, nefiind limitat doar la activitatea educațională.

Lucrarea noastră aduce o abordare preferențială conflictului educațional. Împărtășim astfel concepția autorului I. O. Pânișoară, conform căruia justificarea acestei alegeri are drept argumente semnificative: „(1) conflictul care a debutat în mediul educațional este unul mai ușor de analizat, observându-se mai clar atributele principale ale acestuia și (2) analiza pe care o

efectuăm asupra conflictelor educaționale poate fi lesne extrapolată asupra tuturor celorlalte conflicte, indiferent de mediul de evoluție al acestora” [10, p. 154].

Parafrazându-l pe autorul I.O. Pânișoară, remarcăm că „o schemă generală a factorilor principali care sunt implicați în apariția și dezvoltarea conflictului o regăsim la D. M. Wolfe și J. D. Snoek; cei doi autori se centrează asupra conflictului de rol, dar considerăm că această matrice este utilă și în analiza conflictului văzut în sens larg” [ibidem, p. 159], și o redăm în figura 1:



**Fig. 1. Factori implicați în apariția și dezvoltarea conflictului (adaptare realizată de I.O. Pânișoară, după D. M. Wolfe și J. D. Snoek)**

Referindu-ne la mediul școlar, atenția noastră se îndreaptă preponderent spre conflictele interpersonale și intra / intergrupale, dat fiind faptul că în aceste circumstanțe putem analiza modul în care comunicarea persuasivă se constituie drept strategie de rezolvare a acestora.

Potrivit autorului M. Deutsch (2000), teoretic, toate conflictele interpersonale „au motive mixte, conținând atât elemente de cooperare, cât și de competiție”. În acest context, problema este cum înțelegi și percepi conflictul, decât conținutul conflictului în fapt [apud 13, p. 87].

Contextualizând problematica formelor de manifestare a conflictelor în spațiul educațional, se impune să facem o analiză a comunicării și a relaționării dintre profesori – elevi și elevi – elevi. Astfel, autoarea T. Callo stabilește că „o comunicare se rezumă la satisfacția provocată, păstrată ori amplificată de cele două părți, trăsătura esențială fiind dimensiunea relațională” [apud 15, p. 23]. În contextul ultimei tendințe, autoarea E. Țărnă susține că „atât studentul / elevul, cât și cadrul didactic se prezintă cu setul său de informații, fiind divers sau diferit conștientizat, dar și cu numeroase valori, atitudini, motive, interese, așteptări, convingeri, credințe, opțiuni, or, diferențele (viziunile) nu întotdeauna sunt acceptate și atunci apare dezacordul, fie verbalizat (manifestat) sau nu; aceasta este, cu siguranță, prima formă de conflict, care, dacă nu este rezolvat corespunzător, conduce la conflicte deschise, uneori distructive, având toate consecințele negative” [14, pp. 134-135]. Fiind date aceste considerente, autorul M. Eși consideră că „în cazul relațiilor interpersonale, activitatea de persuasiune trebuie promovată de persoane autoritare, iar acțiunea în sine trebuie exercitată mai ales în medii conflictuale” [3, p. 85].

Analizând personalitatea adolescentului, trebuie să luăm în considerare ansamblul caracteristicilor sale, începând cu cele comportamentale, continuând cu cele psihice și

psihosociale [14, p. 160]. În acest context, menționăm că tipuri diferite de personalitate manifestă diferite caracteristici și prezintă diverse abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor interpersonale, după cum sunt redată în tabelul 1:

<b>Tipuri de personalitate</b>	<b>Caracteristici</b>	<b>Abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor</b>
<b>Tipul relativ sigur</b>	Au șanse să dezvolte aspectele provocatoare, mai degrabă decât cele amenințătoare ale conflictelor. Aceste considerații pozitive despre conflict au la bază perceperea sigură a celorlalți ca „bine intenționați și amabili (Hazan, Shaver, 1987) și perspectiva asupra lor conform căreia sunt capabili să gestioneze problemele vieții (Mikulincer, Florian, 1998).	Consideră că se pot descurca efectiv cu conflictele. Mai mult, abordarea lor constructivă a reglării emoțiilor (Shaver, Mikulincer, 2007) îi poate ajuta să comunice deschis, dar nu amenințător, în timpul conflictului, să negocieze cu ceilalți într-o modalitate colaborativă și să aplice efectiv strategii de rezolvare a conflictului, cum ar fi compromisul și integrarea nevoilor și comportamentelor lor și ale celorlalți.
<b>Tipul nesigur</b>	Sunt predispuși să evalueze conflictele în termeni mai amenințători. Pentru indivizii anxioși, conflictele amenință dorința lor de a obține aprobare, suport și securitate; ei declanșează frica de respingere și hiperactivizarea strategiilor de reglare a emoțiilor. Sunt predispuși, fie să domine interacțiunea (în efortul de a-și vedea propriile nevoi atinse), fie să adere submis la cererile celuilalt, pentru a evita respingerea.	Aplică strategii de rezolvare a conflictului efectiv mai puțin. Sunt predispuși să afișeze emoții intense negative, să mediteze obsesiv și chiar să eșueze să înțeleagă ceea ce partenerul încearcă să îi spună. Această poziție egocentrică, temătoare, este posibil să interfereze cu calmul, comunicarea deschisă, negocierea și cu folosirea strategiilor de compromis și integrare care depind de luarea în considerare a nevoilor și perspectivei celuilalt.
<b>Tipul evitant</b>	Percep conflictele, în primul rând, aversive, deoarece interferează cu autonomia și vulnerabilitatea. Sunt susceptibili de a dezactiva semnificația conflictului în timp ce minimalizează importanța cererilor celuilalt; de a se distanța cognitiv sau emoțional de conflict; de a încerca să evite interacțiunea cu celălalt.	Atunci când circumstanțele nu permit evadarea din conflict, încearcă să-și domine partenerul, în acord cu nevoia lor de control, modelele negative ale celorlalți și încredere în punctele lor de vedere. Această poziție defensivă este predispusă să interfereze cu negocierea și compromisul.

**Tabelul 1. Tipuri de personalitate, caracteristici și abordări ale comunicării și rezolvării conflictelor interpersonale [6, p. 10, adaptat]**

Aspectul din rezolvarea conflictelor cel mai intens studiat în condiții de laborator este negocierea, remarcă autorul Șt. Boncu [apud 11, p. 13]. Implicarea terței părți, cu accent pe mediere și arbitraj, este o altă zonă de investigații empirice, atât în laborator, cât și în condiții naturale [ibidem, p. 14]. Aceste intervenții sunt definite de autorii D. Patrașcu, R. Mafteuța [9, p. 195], astfel:

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

În acest context, teoreticienii și practicanții vehiculează un set fluid de concepte din familia rezolvării conflictelor, ca proces și rezultat, după cum remarcă autoarea A. Stoica-Constantin [11, p. 7]: prevenirea conflictului, transformarea conflictului (proces alternativ celui de rezolvare a conflictului și de management al conflictului), managementul conflictului, reducerea conflictului, rezolvarea de probleme, acordul / aranjamentul / înțelegerea conflictului, concilierea, consensul, negocierea, medierea, arbitrarea, med-arb (mixtură între mediere și arbitraj). Pe lângă acestea, ar mai fi reconcilierea, dar care acționează în faza de post-conflict și miniprocesul și diplomația secundară, dar care nu pot fi utilizate în practica educațională (presupun alte contexte).

Planificarea procesului de rezolvare a conflictului presupune cunoașterea și aplicarea unui instrumentar, ceea ce se traduce prin strategia aleasă. În accepțiunea autoarei M. Bocoș, conceptul „strategie” a fost folosit pentru prima dată în arta militară, apoi preluat în alte domenii de activitate, păstrându-i-se însă semnificația de modalitate de desfășurare și ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit obiectiv. Sensul general atribuit în educație conceptului „strategie” este acela de modalitate de concepere, de linii de orientare – în viziune sistemică, pe termen lung, mediu sau scurt a proceselor de esență educațională [2, p. 197].

Subordonată strategiei este stratagema, care „presupune integrarea într-o formulă unică de acțiune atât a tehnicilor, cât și a principiilor de implementare a acestora”, și care, la rândul ei are subordonate tactici (mijloace, metode și forme de acțiune pentru a realiza obiectivele).

În accepțiunea autorilor C. Tripon, M. Dodu, G. Penciu [12, p. 61], teoria stilurilor sugerează că indivizii au mijloace sau metode preferate de abordare a unei situații conflictuale, pe care le utilizează ori de câte ori este posibil.

În literatura de specialitate, există o dublă poziționare față de stilul adoptat într-un conflict: unele teorii susțin faptul că indivizii își păstrează un stil dominant într-o situație conflictuală, pe când altele susțin că indivizii practică stiluri variabile.

Abordările tradiționale asupra rezolvării conflictelor se bazează în mare parte pe mediere și negociere și astfel, programele promovate în școli se bazează pe această linie directoare.

Programele tradiționale de „Peer mediation”, remarcă cercetătoarea O. P. Papancea Zaharia [8], se bazează pe structura rezolvării de probleme, în care conflictul este văzut ca „problemă”, care poate și trebuie soluționată. Alături de acestea, programe mai noi, alternative, pun accentul fie pe medierea transformativă, fie pe medierea bifocală.

În general, programele de educație a rezolvării conflictelor oferă elevilor o înțelegere asupra naturii conflictelor, a dinamicii puterii și influenței care acționează în conflict și a rolului culturii în care vedem și răspundem unui conflict [5, p. 234]

Strategiile de rezolvare a conflictelor se pot axa pe schimbări ale percepției și atitudinale, pentru a crea o atmosferă de negocieri, destinată să reducă incompatibilitățile scopurilor [4]. În această direcție, conform autorilor G. Levinger și J. Z. Rubin, un proces de rezolvare sugerează

„o convergență a atitudinilor subiacente”, ca de altfel și dobândirea unei schimbări în comportament [apud 4].

Făcând o sinteză a literaturii de specialitate dedicată rezolvării conflictelor în mediul școlar, autoarea T. Jones [5, p. 234-235] distinge patru scopuri globale, fiecare putând fi monitorizat pentru a stabili eficacitatea unui program de rezolvare a conflictelor:

- *crearea unui mediu sigur de învățare.* Programele care se axează pe acest obiectiv sunt interesate de obținerea unor rezultate, cum ar fi: scăderea incidentelor de violență, scăderea conflictelor între grupurile de elevi, scăderea absenteismului și a ratei de părăsire a școlii cauzate de existența unui mediu nesigur de învățare;
- *crearea unui mediu constructiv de învățare.* Pentru acest obiectiv, rezultatele așteptate sunt: îmbunătățirea climatului școlar, îmbunătățirea climatului clasei, dezvoltarea unui mediu respectuos și grijuliu, îmbunătățirea managementului clasei, reducerea timpului pe care profesorii îl petrec pentru gestionarea problemelor disciplinare, utilizarea sporită a disciplinei centrate pe elev;
- *sporirea dezvoltării sociale și emoționale a elevilor.* Atunci când programele de rezolvare a conflictelor sunt eficiente, sunt incluse beneficii ca: creșterea perspectivei, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, îmbunătățirea conștientizării emoționale și a managementului emoțiilor, reducerea orientărilor agresive și ostile, creșterea utilizării comportamentelor constructive în conflict la școală, dar și în familie și comunitate.
- *crearea unei comunități constructive în rezolvarea conflictelor.* Conform autorilor M. Deutsch, C. R. Mitchell, J. Z. Rubin, diferite modalități de comportament sunt explicate prin patternuri ale comunicării, atitudinea față de adversari, procese cognitive și strategii de rezolvare a problemelor [apud 4].

Rezolvarea conflictelor se axează pe un proces interactiv de comunicare, iar „informația emisă și receptată poate contribui la demararea unui dialog în deplin consens și la aplanarea divergențelor” [1]. Abordarea rezolvării conflictelor prin comunicare persuasivă necesită un program / curriculum educațional autentic, axat pe trei componente:

- 1) setul de principii de rezolvare a conflictelor;
- 2) procesul structurat, etapizat;
- 3) comunicarea persuasivă, percepută drept instrument fundamental în atingerea scopului propus (valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor).

Principiile rezolvării conflictelor se bazează pe principiile fundamentale ale educației pentru rezolvarea conflictelor [9, pp. 281-282]:

- folosirea proceselor de rezolvare a conflictelor în disputele școlare poate îmbunătăți climatul educațional;
- utilizarea celor mai eficiente strategii în scopul rezolvării conflictelor și reducerii cazurilor de comportament necivilizat, violență, vandalism, abandon școlar;
- conștientizarea că la o mai profundă înțelegere a propriei personalități, precum și a celor din jur, constituie buna pregătire pentru rezolvarea conflictelor atât a elevilor, cât și a profesorilor;
- lucrul în echipă, negocierea și medierea încurajează implicarea activă a comunității;
- educația pentru rezolvarea conflictelor îl antrenează pe elev în a accepta puncte diferite de vedere, abilitate, lucru important într-o lume diversă și multiculturală;

- diseminarea bunelor practici în rezolvarea conflictelor sporește capacitățile subiecților de ascultare, gândire critică și soluționare de probleme – abilități fundamentale pentru orice învățare și educație.

Implementând programe educaționale comprehensive de rezolvare a conflictelor, comunitățile educaționale și școlare pot îmbunătăți climatul educațional și pot avea un impact asupra viitorului [ibidem, p. 282]. Scopul lor constă în *formarea la audienți a competențelor de interacțiune constructivă și reglare-rezolvare a conflictelor apărute în colectivele școlare fără a apela la presiune, ci doar la comunicare persuasivă.*

Programele de rezolvare a conflictului pot oferi alternative eficiente la curricula disciplinelor tradiționale. Asemenea alternative, implementate cu ajutorul comunicării persuasive, furnizează schimbări atitudinale și comportamentale pe termen lung. În aceste circumstanțe, se impun condiții precum: motivarea respectului și a încrederii reciproce, a integrității morale, oportunități care duc la creșterea continuă a eforturilor academice și sociale.

În concluzie, procesele de rezolvare a conflictelor școlare, valorificând comunicarea persuasivă, trebuie să fie modele, alături de care atât școlile, cât și sistemul educațional per ansamblu, promovează ideea conform căreia elevii vor deveni cetățeni eficienți, echilibrați și flexibili.

#### BIBLIOGRAFIE

1. AȘTIFENEI, R. *Formarea competenței de negociere educațională a managerilor din învățământul preuniversitar*. Teză de doctorat. 2017.
2. BOCOȘ, M.; IONESCU, M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2017.
3. EȘI, M. Comunicarea între persuasiune și manipulare. În: *Analele Universității Ștefan cel Mare, Suceava, Seria Filosofie și discipline socio-umane*. (coord. S.-T. MAXIM, B. POPOVENIUC). Suceava, 2004.
4. JEONG H.W. Conflict resolution: dynamics, process and structure [https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=dqubDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=persuasive+communication+in+school+conflict+resolution+programmes&ots=yqOWeckpJ&sig=9a1-fSEUTgO688mmZKMP6Gynd0M&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=dqubDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=persuasive+communication+in+school+conflict+resolution+programmes&ots=yqOWeckpJ&sig=9a1-fSEUTgO688mmZKMP6Gynd0M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), 2018
5. JONES, T. S. Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*. 2004, vol. 22, no. 1-2.
6. MIKULINCER, M.; SHAVER, P. R. An attachment perspective on interpersonal and intergroup conflict. In: J. P. FORGAS, A. W. KRUGLANSKI, & K. D. WILLIAMS (Eds.), *The Sydney Symposium of Social Psychology: Vol. 13. The psychology of social conflict and aggression*. 2011, pp. 19–35. Psychology Press.
7. MURARIU D., impactul psihodinamicii neurocerebrale asupra adaptării sociale a adolescenților. Teză de doctor, 2016, <http://www.cnaa.md/thesis/24172/>
8. PAPANCEA ZAHARIA, O.P. *The youth's education regarding the management of the conflicts*.
9. PATRAȘCU, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2017.
10. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom, 2008.
11. Stoica-Constantin, A. FUNDAMENTE TEORETICE ALE CONFLICTULUI, Curs ID, 2008
12. TRIPON, C.; DODU, M.; PENCIU, G. *Managementul conflictelor și tehnici de negociere. Suport de curs*. Cluj-Napoca: Univ. Babeș-Bolyai, 2015.
13. TURNUKLU, A. Examining interpersonal conflicts among middle school students. *Mediterranean Journal Of Educational Studies*. 20049 (1), 87-100.
14. ȚĂRNĂ, E., Perspective de cercetare vizând personalitatea studentului și rezolvarea conflictelor interpersonale. În: *Realizarea de sine. Interpretări psihologice și educative*. Volumul I (coord. MARINELA RUSU), Iași: Editura Ars Longa, 2019.
15. VICOL, M. I. *Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive*. Teză de doctor, 2013

## ASPECTE ALE IMPLEMENTĂRII NOULUI CURRICULUM LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

*Paicu Dorina, profesor grad I  
doctorandă, USS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.02:811.135.1+821.135.1**

### **Abstract**

The current syllabi, valid from 2017-2018 onwards, are based on the eight European key-competencies. They define the general knowledge of an adult who is flexible, able to personalize their knowledge and expand their cognitive horizons by gaining qualifications throughout their active existence in the socio-economic landscape. Romanian language is a field of study meant to create real and functional competencies that can be measured through a student's communication capacity, not only under a teacher's supervision, but also independently, integrating the three dimensions of education: formal, non-formal and informal. Newer syllabi differ drastically in their vision, starting from the student's rapport with the Romanian language (mother tongue or not). They also capitalize on linguistic and educational policies promoted in community spaces. The introduction of key competencies highlights life-long learning as a long term result. This way flexibility and the student's capacity of self-reflection can be measured using performance standards. In correlation with the pragmatic aspect of the discipline, these new factors create the graduate's profile.

**Key-words:** syllabus, competencies, contents, methodology, learning experiences.

Din data de 18 decembrie 2006, *Recomandarea Parlamentului European - RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning, (2006/962/EC)* poziționează educația în zona în care individul uman aflat la vârsta școlarității își formează treptat și logic, o personalitate autonomă, care să-i asigure, în viața de adult, *flexibilitate* în contextul reconfigurării permanente a modelului social, *adaptabilitate* și capacitatea de a *învăța pe tot parcursul vieții*. În fapt, acest ultim aspect este cel mai important din contextul reformării curriculare absolut necesare și conforme cu dinamica istorică a socialului. Atunci s-a lansat un document important care a modificat substanțial politicile curriculare. Profilul absolventului impunea ca acesta să primească în școală competențe al căror efect să se reflecte pe parcursul vieții de adult și să-i faciliteze acestuia deschiderea spre o activitate permanentă de învățare [1]. În prim-planul deciziilor europene privind politicile educaționale se aflau susținerea și dezvoltarea comunicării lingvistice, care să faciliteze exercitarea dreptului la libera circulație și integrarea pe piața muncii în spațiul UE, afirmarea, dezvoltarea și cultivarea valorilor culturale ale fiecărei țări, cunoașterea valorilor celuilalt și cultivarea respectului și toleranței, cu scopul instituirii și prezervării armoniei sociale.

În 2016, în plin proces de reconfigurare a recomandărilor Parlamentului European privind adaptarea și redenumirea competențelor-cheie, România decide reformarea curriculumului, astfel încât să răspundă exigențelor europene privind profilul absolventului integrabil pe piața muncii, inițiat la nivel antreprenorial, autonom în plan social și deopotrivă cooperant cu ceilalți. Inerția profesorilor în raport cu flexibilitatea deciziilor instituționale a produs din nou reacții de respingere a noilor programe. Acestea au fost elaborate în consens cu politicile curriculare europene, anticipând forma finală a tabloului competențelor-cheie care aveau să fie legiferate printr-o nouă *Recomandare a Parlamentului European* din data de 21 ianuarie 2018 [3].

În urma finalizării procesului de elaborare și consultare publică pentru noile programe, la începutul anului 2016, acestea au fost aprobate prin ordin de ministru și au fost puse în aplicare începând cu seria elevilor de clasa a V-a din anul școlar 2016-2017.



Noile programe au diferențe semnificative de viziune, pornind de la perspectiva raportului personal pe care îl are elevul cu limba română (maternă / nematernă), valorificând în demersul de construcție curriculară documentele de politici lingvistice și educaționale promovate în spațiul comunitar. Introducerea competențelor-cheie dintru început a pus în valoare conceptul de *învățare pe tot parcursul vieții*, ca finalitate pe termen lung, astfel încât, flexibilitatea și antrenarea elevului în a-și conștientiza progresul, măsurabil prin raportare la standardele de performanță și corelat cu aspectul pragmatic al disciplinei de studiu, au creat profilul absolventului. Astfel, prin asocierea procesului învățării cu formarea de competențe, finalizarea învățământului gimnazial, respectiv liceal, reprezintă un prag care face trecerea la un alt tip de învățare, autonomă, pe tot parcursul vieții. Raportarea învățării la competențele-cheie asigură conexiunile între domeniile de învățare, creând o zonă de interferență dintre ariile curriculare și, implicit între disciplinele din cadrul aceleiași arii. Să nu uităm că școala se află în mileniul III, definit de inter- și transdisciplinaritate. Noile programe fac pasul decisiv spre opțiunea viitoare în domeniul politicilor curriculare, de ștergere a granițelor dintre discipline și lansarea ideii de cunoaștere complexă.

În consecință, actualele programe, care se află în aplicare din anul școlar 2017-2018, sunt construite pentru a forma elevilor cele opt competențe-cheie, definatorii pentru cultura generală care trebuie să caracterizeze un adult flexibil, eliberat de corsetul unor conținuturi teoretice învățate în școală și capabil să personalizeze cunoașterea, dezvoltându-și orizontul cognitiv, prin calificările succesive pe care le poate obține de-a lungul existenței sale active în plan socioeconomic. Desigur că acestea vor fi adaptate la recomandările privind regândirea competențelor-cheie din anul 2018 și astfel, cu certitudine că revizuirile absolut necesare care vor urma vor declanșa unele reacții de respingere din partea celor implicați în procesul de educație, de tipul: *abia au fost puse în aplicare și iar se schimbă*. În fapt, școala este instituția care ființează în prezent, pentru viitor [4, pp. 2-3].

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română [2, pp. 1-2] reprezintă oferta curriculară pentru clasele a V-a – a VIII-a. Conform *Planului-cadru de învățământ*, aprobat prin OMENCS nr. 3590/05.04.2016, limba și literatura română are alocate 4 ore pe săptămână.

Concepția acestei programe are în vedere următoarele documente:

*Documentul de fundamentare a noului plan-cadru pentru gimnaziu (2016), Recomandarea Parlamentului European vizând competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) – Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 ii, în Official Journal of the EU, 30 dec. 2006* – document european de referință, instrument care susține necesitatea unui set de competențe-cheie care să îi permită viitorului cetățean să se adapteze în mod flexibil la o lume caracterizată prin schimbare rapidă și profundă interconectare, precum: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competență digitală, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenoriat, sensibilizare și exprimare culturală;

*Cadrul european pentru studiul literaturii în învățământul secundar (LiFT-2 - Literary Framework for Teachers), Portofoliul european al limbilor (The European Language Portfolio).*

Programa de limba română favorizează abordarea învățării din perspectivă inter- și transdisciplinară, conform prevederilor din *Legea educației*, urmărind:

- înțelegerea faptelor de limbă și a coerenței lor structurale, pornind de la mecanismele esențiale de generare a mesajului în comunicare orală și scrisă;
- asigurarea controlului uzului comunicării lingvistice în activități de ascultare, vorbire, lectură și scriere, în raport cu norma limbii române în vigoare;
- cunoașterea și înțelegerea elementelor fundamentale de ordin lexical și gramatical, comune limbii române și altor limbi moderne (romanice sau din alte familii), într-o viziune sincronică;
- dobândirea unor competențe de lectură pe care elevii să le poată folosi în contexte diverse de viață, în școală și în afara ei;
- asumarea valorilor etice și a idealurilor umaniste naționale și europene, definatorii pentru omul modern, necesare propriei dezvoltări afective și morale, având ca reper modelul sociocultural.

Programa de Limba și literatura română respectă prevederea articolului 2 (3) din Legea nr. 1/5 ianuarie 2011, Legea educației naționale, cu modificările și completările ulterioare:

Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală.

Disciplina Limba și literatura română vizează construirea profilului absolventului de gimnaziu, având ca obiectiv atingerea unui nivel intermediar de deținere a competențelor-cheie; acesta se poziționează logic în continuarea profilului de formare al absolventului de clasa a IV-a și deschide perspectiva către profilul de formare al absolventului de clasa a X-a.

Competențele-cheie formate la disciplina Limba și literatura română în gimnaziu, în principal, sunt:

- comunicarea în limba maternă;
- sensibilizare și exprimare culturală.

Formarea *competenței de comunicare în limba maternă* (română) în gimnaziu este un proces axat pe desfășurarea de activități didactice adecvate particularităților de vârstă, conform profilului absolventului de gimnaziu, după cum urmează:

- căutarea, colectarea, procesarea de informații și receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate / texte citite;
- exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare;
- participarea la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv.

Formarea competenței-cheie *sensibilizare și exprimare culturală* respectă particularitățile de vârstă ale elevului de gimnaziu, sprijinindu-l în procesul complex de a înțelege rolul identității culturale și lingvistice pentru dezvoltarea personală armonioasă, adecvată contextului social.

Activitățile specifice destinate să formeze această competență se regăsesc explicit formulate în profilul absolventului de gimnaziu. Acestea sunt:

- aprecierea unor elemente definatorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal;
- realizarea de lucrări creative folosind diverse medii, inclusiv digitale, în contexte școlare și extrașcolare;

- participarea la proiecte și evenimente culturale organizate în contexte formale sau nonformale.

Limba și literatura română este o disciplină complexă, care cuprinde, în manieră integrată, trei componente:

- componenta lingvistică, aparținând științelor limbii, care asigură uzul corect, conștient și eficient al limbii;
- componenta interrelațională, aparținând științelor comunicării, care favorizează inserția socială a individului;
- componenta estetică și culturală, aparținând literaturii, ca artă a cuvântului, care asigură dezvoltarea complexă a personalității umane.

*Componenta lingvistică* este fundamentul dezvoltării competenței de comunicare, favorizând înțelegerea relației dintre uz și normă și conștientizarea importanței codului lingvistic în procesul de comunicare.

În gimnaziu, învățarea corectă și dirijată a normei limbii române literare exercită un rol reglator asupra corectitudinii exprimării, raportând la norma limbii române standard achizițiile lingvistice ale elevilor din perioada anterioară de școlaritate. Limba este instrumentul principal de organizare a gândirii logice, având astfel implicații majore în asigurarea accesului elevului la cunoaștere și, implicit, a succesului școlar la toate disciplinele de studiu. Învățarea corectă și dirijată a normei limbii literare are un rol reglator pentru comunicarea corectă și nuanțată în limba română, având în vedere experiența de învățare a elevului. Astfel, se dezvoltă componenta tranzitivă a comunicării, în raport de complementaritate cu cea reflexivă, fapt care fundamentează conștientizarea identității de către fiecare elev și contribuie la dezvoltarea psihosocială și culturală armonioasă a acestuia. Totodată, raportarea la normă, precum și înțelegerea variațiilor admise de aceasta asigură succesul în activitatea de învățare formală, nonformală și informală reflectată în complexitatea universului cognitiv al elevului. Comunicarea lingvistică în limba maternă este esențială în definirea mediului familial și afectiv, dând sens existenței socioculturale a fiecărui individ și susținând conștiința identitară.

*Componenta interrelațională* este complementară competenței lingvistice și pune accentul, în principal, pe elementele de retorică în comunicarea orală, în corelare directă cu adecvarea comportamentului comunicativ la context, dar și pe comunicarea scrisă, prin aplicarea, în manieră complementară, a procedurilor tradiționale și moderne de comunicare. Prin valorificarea acestei componente, disciplina limba și literatura română asigură conștientizarea de către elev a faptului că orice act de comunicare se bazează pe punerea în comun a informațiilor, cu efect asupra experienței cognitive și socioculturale individuale. În egală măsură, această componentă aduce în atenție respectarea normelor comportamentale cu manifestare dincolo de mediul școlar, care asigură starea de confort social și cultural, contribuie la o inserție socială adecvată, asigurând dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, esențială pentru învățarea pe toată durata vieții.

*Componenta estetică și culturală* vizează dezvoltarea dimensiunii afective a personalității elevului, prin descoperirea și înțelegerea rolului modelator al contextului cultural local, național și universal în procesul dezvoltării personale. Studiul literaturii române în relație cu literatura străină, la nivelul gimnaziului, respectă particularitățile de vârstă și interesele de lectură ale elevilor și propune o abordare pragmatică, vizând dezvoltarea și stimularea creativității, a

libertății de receptare și a plăcerii lecturii, cu scopul de a înțelege valorile universale și importanța raportării la acestea, în procesul desăvârșirii unei personalități autonome.

Componenta estetică și culturală vizează sensibilizarea elevului, prin apelul la dimensiunea afectivă a personalității. De asemenea, prin receptarea mesajului unui text beletristic, elevul are acces la modele / antimodele existențiale, fapt care asigură activității de învățare un rol reglator în relația individ – societate. Literatura deschide perspectiva unor alternative ficționale la modelul social, fiind, pentru elev, un spațiu al jocului de rol care îi poate facilita inserția socială în viața de adult. Studiul literaturii vizează și modelarea universului cultural, respectând particularitățile fiecărui elev, tocmai prin posibilitatea pe care acesta o are de a selecta, prin lectură, modelele care i se potrivesc personalității și structurii temperamentale. Astfel, studiul fenomenului literar dezvoltă și stimulează creativitatea, contribuind substanțial la definirea individualității, ca expresie a libertății de receptare, și la conectarea acesteia la modelul social în care trăiește elevul.

Limba este instrumentul principal de organizare a gândirii și este compusă din sisteme interdependente de semne și simboluri a căror menire este crearea de sens, prin transmiterea de mesaje. Prin limbă, se construiește identitatea personală a individului și națională a culturii de origine, precum și relațiile interpersonale, care favorizează inserția socială. Învățarea limbii române ca maternă începe de la naștere și continuă pe tot parcursul vieții, fiind mijlocul de exprimare a gândurilor, a sentimentelor și a experienței personale.

Comunicarea lingvistică în limba maternă este esențială în definirea mediului familial și afectiv, dând sens existenței socioculturale a fiecărui individ și asigurând conștiința identității. Fiecare copil care vine la școală are abilități de comunicare în limba maternă sau și într-o altă limbă, dar esențial este ca, în cadru instituționalizat, acesta să dobândească, în primul rând, achiziții fundamentale corecte privind comunicarea în limba maternă, care să fie bază pentru achizițiile vizând alte limbi.

Prezenta programă asigură promovarea dezvoltării personale a elevului într-un cadru sociocultural largit. A dobândi competențe generale, precum *a ști, a pune în aplicare, a avea atitudini și reacții adecvate* reprezintă o dimensiune semnificativă a demersului didactic prin care programa va fi aplicată în școală.

La nivel gimnazial, în cadrul învățământului obligatoriu, disciplina limba și literatura română oferă spațiul de construire corectă, complexă și armonioasă a personalității umane inserate diacronic în paradigma postmodernității, vizând deopotrivă perspectivele istorică, estetică și culturală prin care se redefinește relația dintre persoană și universul exterior acesteia. Această disciplină de studiu construiește coerent relația dintre cultură, ca artefact și școală – ca instrument de transmitere a culturii, prin punerea la dispoziție a unei programe de gimnaziu caracterizate prin bogăție, recursivitate, interconexiuni și rigoare, valorificând teoria inteligențelor multiple și învățarea prin cooperare, într-o abordare interculturală și integrată a curriculumului.

Programa elaborată în contextul noii paradigme educaționale vizează:

- *împlinirea* idealului educațional al școlii românești derivat din idealul european al educației și reflectat asupra tuturor elevilor români de pretutindeni;
- *adecvarea* programei la arhetipul sociocultural național coroborat cu cel universal, prin corelarea tradiției cu viziunile novatoare;

- *corelarea cu programele pentru maternă din România și din alte țări* guvernate de evoluțiile în domeniul educației la nivel european și internațional;

- *deschiderea transdisciplinară a programei*, pentru atingerea finalităților educaționale, reflectate în profilul unui absolvent capabil de o inserție socială de succes;

- *armonizarea optimă* a componentelor curriculare: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă;

- *implicarea activă și responsabilă* a triadei: școală – familie – context social în procesul de educare dirijată a tinerilor într-un mediu instituționalizat.

Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română* are următoarea structură:

- Notă de prezentare;

- Competențe generale;

- Competențe specifice și exemple de activități de învățare;

- Conținuturi;

- Sugestii metodologice.

Actuala programă de limba și literatura română își propune să asigure dezvoltarea competențelor de utilizare a limbii române de către elevii din gimnaziu, pornind de la triplul statut al disciplinei: de limbă oficială a statului român, de limbă de școlarizare și de disciplină de studiu. În acest sens, competențele dobândite în cadrul acestei discipline au un caracter instrumental, pe de-o parte, sprijinind procesul de înțelegere și de învățare formală, informală și nonformală, iar, pe de altă parte, pe termen lung, acestea asigură dezvoltarea competenței-cheie „a învăța să înveți”. Ca limbă maternă, limba română se va studia pornind de la practica rațională și funcțională, raportarea la normă fiind mijlocul de corecție a erorilor, în scopul asigurării unei comunicări eficiente. Uzul rațional și structurat al limbii române reprezintă deopotrivă un instrument necesar codării / decodării mesajului din texte de diverse tipuri (orale și / sau scrise; continue / discontinue / mixte; ficționale/nonficționale), dar și una dintre finalitățile disciplinei, ceea ce conferă limbii materne rolul de instrument principal de acces la cunoaștere și de învățare pe tot parcursul vieții. De asemenea, în calitatea sa de disciplină de studiu, limba și literatura română se află în centrul construcției identitare, prin apelul la valorile culturale naționale și, prin studiul acestora, la modelul românesc al ființei, corelat însă cu valorile europene, interculturale și multiculturale. Tot în cadrul gimnaziului se formează gustul pentru lectură, pentru artă, limba și literatura română contribuind la formarea gustului estetic.

Finalitatea urmărită de programă este formarea unui individ capabil să utilizeze limba română în scopul învățării, atât în cursul școlarității, cât și pe tot parcursul vieții; un individ capabil să utilizeze limba română în scopul inserției sociale, ca limbă a schimburilor comerciale, sociale etc.; un individ care își asumă propria identitate lingvistică și culturală, fiind, în același timp, sensibil la valorile interculturale și multiculturale, în contextul (auto)descoperirii și al (auto)construirii.

În procesul de predare-învățare-evaluare, se face trecerea progresivă de la nivelul elementar de deținere a competențelor cheie (de la ciclul primar) la nivelul intermediar în gimnaziu, asigurându-se construirea nivelului funcțional din ciclul secundar inferior/superior) (v. Planul-cadru / 01. 04. 2016 / profilul absolventului / descriptivul fiecărui ciclu de școlaritate), respectându-se principiul gradualității achizițiilor.

Situarea elevului în centrul activităților destinate formării sale favorizează dobândirea de cunoștințe și abilități de operare cu acestea, cultivând atitudini care asigură adaptarea, controlul asupra propriei formări, respectiv, monitorizarea acesteia. Competențele specifice reprezintă trepte în structurarea comunicării orale și scrise/a redactării, astfel încât absolventul de gimnaziu să facă din limba maternă instrumentul principal de:

- căutare, colectare, procesare de informații și receptare de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje / texte ascultate / texte citite;
- exprimare a unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare;
- participare la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv;
- integrare a valorilor identitare, comunitare și estetice.

#### Principii didactice

Principiile didactice care trebuie să ghideze procesul de predare – învățare – evaluare sunt:

1. abordarea comunicativ-funcțională a conținutului lingvistic, pornind de la faptele de limbă, de la actele de vorbire și dobândind aplicație în utilizarea contextuală a cunoștințelor;
2. accentuarea caracterului interactiv al însușirii limbii, având în vedere impunerea abordării limbii nu ca sistem abstract de semne, ci ca „limbă în funcțiune”, în variantele ei orale și scrise, ca instrument al exprimării și al autoexprimării;
3. implementarea demersurilor didactice de însușire și exersare activă, implicativă, ludică a limbii;
4. susținerea perspectivei holistice asupra achiziției limbilor, prin proiectarea activităților didactice centrate pe dezvoltarea/exersarea integrată a competențelor de bază (receptare de mesaj oral, producere de mesaj oral, receptare de mesaj scris, producere de mesaj scris), într-o manieră complementară;
5. conceptele de gramatică, reprezentând noțiuni-ancoră, cu rol orientativ în exersarea contextuală a limbii, clarificarea lor având rolul de a susține gândirea metalingvistică, de a orienta mecanismele de autocorectare și de a motiva preocuparea pentru exprimarea controlată, pretențioasă, eficientă, racordată la specificul situației de comunicare;
6. stimularea gândirii creative prin limbă, în vederea formării unei personalități autonome, capabile să-și prezinte propriile păreri, să accepte diversitatea de idei și opinii;
7. implementarea în conținut a viziunii identitare și interculturale, în vederea asimilării limbii prin conținuturi culturale reprezentative;
8. transpunerea activităților școlare în medii sociolingvistice reale, extrașcolare (de exemplu: organizarea activităților în medii extrașcolare de tip muzeu, cinematograf, structurat de principiile metodei proiectului) și implementarea „realității exterioare” în clasă (de exemplu: valorificarea în activitățile școlare a emisiunilor tv, a instruirii asistate de calculator etc.).

Prezentarea conținuturilor în liste distincte pentru domeniile *Comunicare*, *Lectură*, *Redactare*, *Elemente de construcție a comunicării* s-a făcut din rațiuni metodologice, deoarece în actul comunicării acestea fuzionează, fapt care face necesară predarea integrată și propune elevilor sarcini de învățare cu un accentuat caracter utilitar, relevante pentru inserția socială de succes în viitoarea viață de adult.

Programa propune conținuturi structurate pe teme care reflectă, la nivel de maximă generalitate, vârsta școlară a fiecărei clase. Astfel, se construiește treptat și concentric universul cognitiv al elevului de gimnaziu, valorificând orizontul specific fiecărei vârste.

În lectura programei se propune să se țină cont de faptul că la nivelul fiecărei clase se indică numai conținuturile noi și modul lor de abordare (intuitiv, aplicativ și/ sau prin teoretizare). Reactualizările conținuturilor anterior însușite se subînțeleg.

Conținutul prevăzut în această programă propune un demers achizițional progresiv, „în spirală”, ceea ce presupune permanenta corelare pragmatică și funcțională dintre vechi și nou. Structurarea tematică a conținutului permite exersarea unui vocabular și a unor acte de vorbire indispensabile dintr-o cultură comunicațională cotidiană, eficientă.

În prelucrarea metodică a *propunerilor de conținut* centrate pe această competență se propune raportarea la următoarele criterii:

<b>Clasa a V-a</b>	<b>Clasa a VI-a</b>	<b>Clasa a VII-a</b>	<b>Clasa a VIII-a</b>
Se vor selecta 8 texte de bază, destinate studiului aprofundat. Textele literare și nonliterare originale grupate în jurul unei tematici comune vor fi alese din literatura română și universală, prin raportare la cerințele și la nevoile de instruire ale elevilor. Profesorii vor avea obligația de a studia un număr minim de 8 texte de bază (4 literare și 4 nonliterare). Se recomandă ca fragmentele selectate să conțină între 900-1000 de cuvinte. Autorii de manuale și profesorii au libertatea să aleagă texte-suport în măsură să abordeze aplicativ noțiunile de teorie literară. La cele 8 texte de bază se vor adăuga 5 texte suplimentare.	Se vor selecta 8 texte de bază, destinate studiului aprofundat. Textele vor fi originale, grupate în jurul unei tematici comune, vor fi alese din literatura română și universală, prin raportare la cerințele și la nevoile de instruire ale elevilor. Profesorii vor avea obligația de a studia un număr minim de 8 texte de bază (4 literare și 4 nonliterare). Se recomandă ca fragmentele selectate să conțină între 1200-1300 de cuvinte. Autorii de manuale și profesorii au libertatea să aleagă texte-suport în măsură să abordeze aplicativ noțiunile de teorie literară. La cele 8 texte de bază se vor adăuga 5 texte suplimentare.	Se vor selecta 10 texte de bază, destinate studiului aprofundat. Textele vor fi originale, grupate în jurul unei tematici comune, vor fi alese din literatura română și universală, prin raportare la cerințele și la nevoile de instruire ale elevilor. Profesorii vor avea obligația de a studia un număr minim de 10 texte de bază (5 literare și 5 nonliterare). Se recomandă ca fragmentele selectate să conțină între 1500-1700 de cuvinte. Autorii de manuale și profesorii au libertatea să aleagă texte-suport în măsură să abordeze aplicativ noțiunile de teorie literară. Se recomandă o variantă de asociere în funcție de temele propuse. La cele 10 texte de bază se vor adăuga 5 texte suplimentare.	Se vor selecta 10 texte de bază, destinate studiului aprofundat. Textele vor fi originale, grupate în jurul unei tematici comune. Textele de bază vor fi preluate din literatura română și universală, prin raportare la nevoile de instruire ale elevilor. Profesorii vor avea obligația de a studia un număr minim de 5 texte literare de bază, respectiv 5 texte nonliterare. Se recomandă ca fragmentele selectate să conțină între 1800-2000 de cuvinte. Autorii de manuale și profesorii au libertatea să aleagă texte-suport în măsură să evidențieze noțiunile de teorie literară studiate. Se recomandă o variantă de asociere a tipurilor de discurs cu temele propuse. La cele 10 texte de bază se vor adăuga 5 texte suplimentare.

Programa prevede abordarea *conținuturilor* în progresie tematică (*Eu și universul meu familiar – clasa a V-a*, *Eu și lumea din jurul meu – clasa a VI-a*, *Orizonturile lumii și cunoașterii – clasa a VII-a*, *Reflecții asupra lumii – clasa a VIII-a*), din fiecare temă alegându-se minimum 4 – maximum 6 subteme, fiecare dintre ele constituind centrul proiectării pe unități de învățare tematică, fiecare unitate abordând toate domeniile de conținut (*Comunicare orală / Lectură / Redactare / Elemente de construcție a comunicării*) și vor fi vizate toate competențele generale.

Alături de competențele vizate, programa propune *conținuturi și activități de învățare*, prin care elevii vor aplica și monitoriza propria învățare. Programa este deschisă, flexibilă și permite profesorului manifestarea creativității și a vocației sale culturale, eliminând abordările excesiv teoretizante și asigurând flexibilitatea și eficiența în procesul de formare a competențelor-cheie.

Formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice se va realiza prin raportare permanentă la elementele reprezentative ale culturii românești. În noua viziune – așa cum aceasta este introdusă în programa ciclului primar – se acordă o atenție specială receptării modelelor lingvistice variate și exersării producerii orale și scrise de mesaje.

Noțiunile de *gramatică* vor constitui elemente structurante ale comunicării, ca atare, în prelucrarea didactică a acestui conținut, profesorul trebuie să se raporteze la pragmatica comunicării funcționale.

Referitor la competențe generale vizate de programa școlară, acestea sunt:

1. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral.

2. Receptarea textului scris de diverse tipuri.

3. Redactarea textului scris de diverse tipuri.

4. Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise.

5. Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional.

Competența 1 – Formarea la elev a unor deprinderi de ascultare activă este o componentă importantă a competenței de comunicare. Se va urmări educarea / dezvoltarea atenției și a concentrării în procesul ascultării active, utilizându-se atât elementele verbale, nonverbale (mimică, gesturi, postură, proxemică), cât și cele paraverbale (intonație, ritm al vorbirii, fluentă, pauzele în vorbire etc.) și conștientizarea faptului că acestea sunt purtătoare de intenționalitate comunicativă. Pentru deprinderile de producere de texte orale se conștientizează importanța publicului, intenționalitatea comunicativă și efectele pe care le produce actul în sine.

Competența 2 – Receptarea textelor scrise se poate face pornind de la fragmente dintr-o operă literară audiată (scenariu radiofonic) sau vizionată (scenariu de film) și compararea acestora cu textul scris, din punctul de vedere al structurii actelor de limbaj implicate. Compararea textelor scrise cu texte orale (sau mixte, pe aceeași temă), prin audiere, apoi audiere și vizionare, respectiv audiere, vizionare și apoi citire, va evidenția efectele cumulării tipurilor de limbaje implicate în receptare și accesul la sens / construirea sensurilor plurale.

În privința receptării textelor scrise, accentele formative vizează semnificații și implică explorarea acestora la nivelul textului scris (literar și nonliterar). Structurarea competențelor se raportează la procesul lecturii din cadrul de referință al evaluărilor internaționale (1), la cadrul european de formare a competenței de lectură LiFT (2). Din perspectiva PIRLS și PISA, lectura, în scop informativ sau în scop estetic, înseamnă comprehensiune și interpretare, competențe care se construiesc treptat, de la simplu la complex, prin antrenarea a patru procese cognitive



esențiale: *identificarea* de informații explicit formulate, *realizarea* de deducții simple, *integrarea și interpretarea* ideilor și a informațiilor, *evaluarea critică* a conținutului și a elementelor textuale. În demersurile focalizate pe formarea competențelor de lectură, cadrul didactic va proiecta activități coerente pentru antrenarea treptată a celor patru procese, care să ducă la o înțelegere aprofundată a textelor, la evaluări critice, la formulare de răspunsuri personale cu privire la sens / sensuri, susținute cu elemente / cu exemple din textele scrise. LiFT pledează pentru importanța trezirii interesului elevului, ca prim pas pentru formarea unei atitudini pozitive față de cunoașterea lumii prin lectură. Investigarea lumilor ficționale, prin sarcini simple, dar relevante pentru elevi, îi ajută să extragă informația semnificativă dintr-un text, să o identifice în universul său, să compare lumea reală cu cea ficțională și să-și susțină punctele de vedere cu argumente valide.

Competența 3 – Ca și în cazul celorlalte competențe, conținuturile se studiază gradual, de la simplu la complex, de la redactarea unui bilet la alcătuirea unei compuneri; se va urmări atât redactarea de texte nonliterare, utilitare, jurnalistice, administrative, cât și literare. Se pornește de la însușirea unor deprinderi de scriere pe baza unui subiect și a unui format, urmărind o anumită intenționalitate, continuându-se cu argumentarea, utilizarea tehnologiei informației, până la dezvoltarea preocupării pentru scrierea corectă, adecvată situației de comunicare și scopului, originalitatea și etica redactării, a interesului pentru obținerea feedbackului, respectiv, monitorizarea și îmbunătățirea propriului comportament și a propriei atitudini privitoare la scris.

Alături de exercițiile individuale, se pot valoriza experiențele de interacțiune / scriere în grup, care pun bazele comunicării eficiente și ale socializării. Se poate utiliza o gamă variată de coduri, pe lângă cel lingvistic (muzical – ritm, melodie, iconic – desen, pictură, colaj etc), dar și o gamă variată de instrumente de redactare: tradiționale (pix, stilou, creion), moderne (computer – competența TIC, telefon – redactare SMS, tabletă – redactare de e-mailuri, mesaje chat, redactare de texte pentru rețele de socializare).

Competența de redactare și inserarea acesteia și în rândul competențelor transcureculare, va viza, de asemenea, scrierea de texte despre texte literare, cât și texte despre texte nonliterare (recenzii, prezentări de carte, spectacole etc.), pornind de la modelul unor texte continue și noncontinue/mixte (interpretarea unei diagrame, a unei reclame, a unui afiș etc.).

Competența 4 – Formarea și dezvoltarea acestei competențe generale se realizează printr-un demers care subordonează conceptele lingvistice performării unor acte de limbaj, unor situații comunicative de complexitate diferită, gradată în raport cu vârsta elevilor. Se urmărește astfel limba în funcțiune (limbajul) și nu limba abstractă, reevaluându-se rolul limbii în formarea și în buna funcționare a gândirii.

Dezvoltarea competențelor aferente se reflectă în structuri sintactice în uz, privilegiindu-se sensul și nu forma, pornind de la conceptul de structură, tipar propozițional, frastic, pentru ca în final să se ajungă la construcții sintactice / text. Cunoștințele lingvistice îi vor folosi elevului să-și dezvolte deprinderile de exprimare și de receptare corectă și eficientă a unor texte de dimensiuni și tipuri diferite, să exerseze cu succes toate funcțiile limbajului, în viața personală, școlară, socială, în contexte formale/informale variate.

Competența 5 – În vederea formării acestei competențe, în cadrul temelor propuse spre dezbateri cu elevii de gimnaziu, predarea – învățarea – evaluarea se vor face integrat, pornind de la conținuturile de literatură, spre cele de utilizare a limbii, pentru a se completa cu valori identitare specifice.

Astfel, competența va urmări descoperirea propriei identități în cadrul unei teme de tipul *Identitate personală*, exprimarea propriilor emoții și trăiri față de valorile naționale și universale etc. Se va utiliza cel puțin un text cu conținut identitar, aparținând unui autor canonic, la fiecare clasă. Oferta ideatică a textelor va viza atât complexul identitar (identitate și toleranță, valori identitare), cultivarea sentimentului de apartenență la cultura și valorile românești, cât și dezvoltarea gustului estetic, prin lectura unor opere a căror valoare este recunoscută de către exegeza literară.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor se raportează la elementele de noutate ale programei. Astfel, evaluarea va depăși nivelul primar al conținuturilor însușite și va urmări, în același timp, deprinderi și atitudini. Astfel, pentru evaluarea unei competențe de tipul *Redactarea unui text scurt pe teme familiare, având în vedere etapele procesului de scriere și structurile specifice, pentru a comunica idei și informații sau pentru a relata experiențe trăite sau imaginate*, se va evalua 1) cunoașterea etapelor procesului de scriere (conținuturi); 2) aplicarea cunoștințelor în procesul de scriere (deprinderi); 3) calitatea scrierii (preocuparea pentru o scriere de calitate – atitudini).

În evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor și a subcompetențelor de comunicare se recomandă îmbinarea metodelor tradiționale de evaluare cu cele ale evaluării formative, prin utilizarea unor tehnici și metode moderne care vizează atât procesul, cât și produsul învățării (de exemplu: autoevaluarea, interevaluarea, posterul, afișul, portofoliul, proiectul, studiul de caz etc).

Date fiind noutățile propuse de programă, se recomandă atât evaluarea de proces (evoluția de la un nivel de competență la altul, efortul făcut de elev în vederea dobândirii competenței), cât și cea de produs (calitatea compunerii, a prezentării, a afișului etc).

În evaluare se va avea în vedere calitatea competențelor și a subcompetențelor specifice, după cum urmează:

a) în cazul competenței de receptare și de producere a unor texte orale în diverse situații de comunicare se va avea în vedere raportarea la actele de limbaj;

b) la receptarea textelor de diverse tipuri se va pune accent pe comprehensiune, pe interpretare și pe atitudine comunicativă, urmărindu-se progresia competenței de lectură prin racordare la cadrele internaționale de referință;

c) la redactarea unor texte de diverse tipuri se va avea în vedere diversificarea tipurilor de texte prin adaptare la situații cotidiene de viață și la diferite tipuri de texte, în cazul scrierilor despre textul literar / nonliterar;

d) în cazul evaluării competenței de folosire corectă, adecvată și eficientă a limbii în comunicarea orală și scrisă se propune raportarea la viziunea integrală asupra limbii, punându-se accent pe limba în funcțiune, pe gramatica în uz (cu folosirea orientativă a conceptelor de metalimbaj);

e) competența generală 5 – *Manifestarea unui comportament empatic cultural și intercultural* – vizează atât cultivarea dimensiunii identitare, cât și formarea de abilități de mediere și de înțelegere interculturală.

Programa, bazată pe *modelul comunicativ-funcțional*, recomandă valorificarea tuturor experiențelor de învățare ale elevilor, integrând cele trei dimensiuni ale educației (formală, nonformală și informală), ale căror interferențe favorizează dezvoltarea la elev a competențelor generale, prin intermediul celor specifice, asociate cu activități de învățare adecvate și aplicate la conținuturile propuse.

În concluzie, prin complexitatea structurală și de conținut, disciplina limba și literatura română contribuie la construirea și la dezvoltarea tuturor competențelor-cheie, fiind fundamentul în definirea idealului educațional de tip european – învățare pe toată durata vieții. Acest imperativ educațional impune, acum, o schimbare de paradigmă, o reconceptualizare fundamentală a noțiunilor și a metodelor de cercetare, vizând complexitatea cunoașterii, prin apelul consecvent la cultura de tip umanist, eclipsată substanțial, în ultimul deceniu, de afirmarea agresivă a virtuților tehnicii și științelor, în general.

#### BIBLIOGRAFIE

1. *Recommendation of the European Parliament and of the Council* of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) Official Journal of the European Union 30.12.2006, Descriptivul competențelor cheie europene traducere și adaptare după Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC1).
2. Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română*, clasele a V-a – a VIII-a. Anexa nr. 2 la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3393 / 28.02.2017 Ministerul Educației Naționale .
3. *Recomandarea Consiliului* din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE) (2018/C 189/01), Jurnalul Oficial al Uniunii Europene 4. 6. 2018.
4. RUSU, M.M. ; NOREL M. *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru aplicarea noilor programe școlare* București: Editura Nomina, 2019.

#### DEZVOLTAREA ȘCOLII ÎN PERIOADA INTERBELICĂ. ȘCOALA FORMATIV-ORGANICISTĂ

*Brînză Ionela, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3/.4: 94(498)**

#### Abstract

This article relating to the theme: The topicality of the formative-organicist pedagogy developed by G. G. Antonescu includes: summary, key concepts English, 4 pages text and bibliography. The historical pedagogy research ( diachronic and synchronic ) approaches the historical dimension of G. G. Antonescu's personality, the epistemological dimension of G. G. Antonescu and the practical dimension of G. G. Antonescu's pedagogy which creates interest in *formative-organicist school*.

**Key-concepts:** Teaching Research and diachronical, synchronical and historical(), epistemological perspectives, formative organicist school.

Perioada interbelică este caracterizată de un efort de ridicare culturală și economică a întregii țări. De o importanță majoră sunt eforturile de creștere a duratei și calității învățământului românesc. În această perioadă, școala românească interbelică și învățământul de toate gradele s-a extins mult în comparație cu anul 1918, iar învățământul secundar și superior au avut o bună organizare.

Avem în vedere „analiza retrospectivă” a sistemului de învățământ din epoca interbelică, sistem de învățământ influențat de pedagogia lui G. G. Antonescu, la nivel de direcție de politică a educației și de reformă a școlii, proiectată „formativ-organicist”.

Ca reprezentat al pedagogiei clasice, G. G. Antonescu reflectă „influența herbatianismului”, fără a neglija influențele „noilor pedagogii, termen generic folosit adeseori pentru a desemna o serie de curente aflate în plină expansiune, precum pedagogia experimentală, pedagogia socială sau școala activă”, analizate critic în scrierile sale [9, p. 18].

Profesorul G. G. Antonescu a lucrat într-o perioadă a „vâlturilor inovațiilor de pedagogie și a reformelor școlare... Intelectualist, își construiește concepția formativ-organicistă, pornind de la H. Spencer și Otto Willmann” [10, p. 49].

G. G. Antonescu este caracterizat ca fiind unul dintre „Pedagogii care fac tranziția la pedagogia nouă”. Pedagogia lui G. G. Antonescu este caracterizată „prin construirea conștientă pe baze cât mai solid posibil filozofico-științifice, prin o anumită rezervă în concluzii, o evitare a salturilor și tendințelor spre efect, o repetare permanentă a ceea ce consideră ca bază, pe lângă care are însăși un ochi mereu atent, pentru tot ce-i nou” [8, p.194].

G. G. Antonescu contribuie la elaborarea unui model de cercetare pedagogică istorică. El evidențiază importanța cunoașterii istoriei pedagogiei. Analizează principiile pedagogice aplicate în prezent, dar dezvoltate din ideile marilor pedagogi. Urmărește evoluția marilor principii și condițiile socio-culturale în care are loc această evoluție.

G. G. Antonescu a căutat un „mare principiu, unul singur care să servească de rădăcina arborelui pedagogiei”. Acest principiu se opune școlii informative (intelectualiste) deoarece „o școală formativă ar urmări cu totul altceva: să formeze spiritul elevului, cu alte cuvinte ar tinde să actualizeze potențialul psihic pe care îl găsește în natura individuală a elevului” [10, p 55].

Principiul fundamental care ar trebui să stea la baza învățământului este *principiul școlii formativ-organiciste*. „O școală formativ-organicistă ar fi prin urmare școala, care tinde să desăvârșească ceea ce sufletul elevului aduce de la natură, ținând seama de condițiunile interne ale organismului acestuia” [5].

Școala formativ-organicistă concepe educația ca pe o acțiune care să formeze spiritul elevului, tinde să desăvârșească ceea ce el ne aduce de la natură, să actualizeze potențialul psihic, acțiunea educativă respectă natura copilului.

Educația este definită în spiritul teoriei formativ-organiciste ca: „realizarea valorilor ideale și idealizarea forțelor reale” [8, p. 198]. Antonescu consideră realitatea de natură spirituală, materia este, doar o aparență, o urmare a contactului cu realitatea.

În cadrul specializării *Pedagogia Istorică* avem în vedere „*cadrlul conceptual*” al domeniului, susținut prin faptul că „Istoria Educației constituie una dintre disciplinele fundamentale în pregătirea viitorilor pedagogi și cercetători în domeniul educațional”.

*Metodologia de cercetare istorică* se bazează pe îmbinarea investigației sincronice cu investigația diacronică aplicată, în cazul nostru la opera lui G. G. Antonescu, liderul Școlii pedagogice de la București, în perioada interbelică. În acest sens vom pune accent pe analiza de text, evidențiind actualitatea unor idei valorificabile critic și în sistemele și procesele de învățământ din epoca modernă și contemporană.

G. G. Antonescu aduce argumente contra pedagogilor contemporani care contestă valoarea pedagogiei trecutului. Este de părere că „Cu pedagogia timpului nostru se va petrece în viitor, aceea ce s-a petrecut cu pedagogia lui Rousseau, care credea că a răsturnat totul și a creat ceva cu desăvârșire nou, dar azi s-a dovedit că multe din elementele pedagogiei sale le regăsim și la alți pedagogi anteriori” [3, p. 9].

G. G. Antonescu este convins că pedagogia prezentului reprezintă o dezvoltare evolutivă a pedagogiei trecutului. Este la fel de convins de faptul că în pedagogie lupta trebuie să fie pentru progres și evoluție și împotriva revoluției care nu asigură continuitatea valorilor formative perene. În lucrarea „Istoria pedagogiei. Doctrină fundamentale ale pedagogiei moderne” (1927), G. G. Antonescu are o poziție critică față de doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne

care ignoră tendințele pedagogice și filosofice ale timpului, care au deschis largi perspective gândirii pedagogice ulterioare. Această critică o face pornind de la sistemele pedagogice ale secolelor XVII, XVIII și XIX.

Înainte de a studia doctrinele pedagogiei moderne, G. G. Antonescu analizează factorii culturali care au determinat evoluția pedagogiei moderne. Astfel, ajunge la concluzia ca materialul cultural și programul de învățământ este compus din mai multe elemente: Cultura antică, reprezentată prin curentul umanist, Cultura religioasă, reprezentată prin creștinismul medieval, Cultura națională, reprezentată prin limbile și literaturile naționale și Știința pozitivă. Referitor la *metodă*, menționează trei caracteristici: Principiul conform căruia învățământul are rolul de a dezvolta inteligența elevului prin exercițiu – principiul culturii formale, Principiul intuiției și Metoda, care cere strânsă conexiune între inducție și deducție în predarea materiei.

Este de părere că problemele speciale din învățământ nu pot fi tratate separat, întrucât ele fac parte dintr-un tot unitar și anume „organismul învățământului”. Aceste probleme nu pot fi soluționate decât prin stabilirea unor principii fundamentale, care să poată reprezenta un sistem de gândire pedagogic.

„Pentru a înțelege bine concepția pedagogică a lui G. G. Antonescu, este indicat să se înceapă nu cu concepția sa filosofică – așa cum se face uneori – ci cu analiza lucrărilor sale de istorie a pedagogiei, în special cu *Istoria doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne*. Aceasta, ca și celelalte, de altfel, alcătuiesc în bună măsură un fel de introducere la propria sa Doctrină pedagogică. Mai mult „doctrina decât istorie” [8, p. 195]. Astfel, prima lucrare care asigură într-un fel premisele pedagogiei sale poartă denumirea „Studii asupra filosofiei germane contemporane” (1906). Pe baza ei, G. G. Antonescu a elaborat primele studii de teoria educației: „Studii asupra educației morale și estetice” (1912).

Practic, toate lucrările lui G. G. Antonescu se bazează pe o analiză conceptuală fundamentată filosofic și argumentată istoric. Primele scrieri sunt un argument în favoarea curentului pedagogiei filosofice promovat de G. G. Antonescu.

În 1923, G. G. Antonescu reia și completează unele capitole din volumul „Studii asupra educației morale și estetice” (epuizat) și introduce capitole noi din domeniul pedagogiei clasice și „contemporane”, în lucrarea „Din problemele pedagogiei modern”, publicată la Editură „Cartea Românească”, din București. Încă din introducere, intitulată „Moda în Pedagogie”, își exprimă punctul de vedere asupra noilor curente din pedagogie și a raportului lor cu pedagogia clasică.

„Influența pe care moda o exercită asupra culturii în general și asupra școalei, în special, nu mai poate fi considerată astăzi ca un simplu fenomen de actualitate, fără consecințe importante, ci trebuie privită ca o problemă foarte serioasă” [4, p. 5].

G. G. Antonescu definește *moda* ca o „boală cronică a societății”, care a devenit periculoasă după război și foarte accentuată la periferie. Această modă a pătruns în toate domeniile: în artă, în filosofie, în domeniul culturii și în pedagogie.

În pedagogie, observă G. G. Antonescu „moda acordă dreptul de suveranitate asupra școalei, exclusiv curentelor și oamenilor noi: școala activă, pedagogia experimentală, Claparede, Binet, Meumann”. Dar nu trebuie să uităm că „pedagogilor clasici le datorăm principiile fundamentale ale pedagogiei contemporane, întrucât chiar așa zisele „curente noi” își au originea în pedagogia clasică modernă, îi rămâne modei indiferent” [Ibidem, p. 7].

Este de părere că aprofundarea ideilor noi trebuie să se facă prin punerea în legătură cu ceea ce le condiționează în cultura trecutului și a prezentului, „întorcându-ne mereu la pedagogia clasică” și înlăturând tot „fardul pedagogic” [10, p. 53].

G. G. Antonescu este interesat în mod deosebit de influența nefastă a modei asupra școlii. Studiul noilor curente ne convinge de „absurditatea revoluției” și de „necesitatea evoluției”. Autorul prezintă câteva exemple clare în ceea ce privește evoluția pedagogiei din punct de vedere istoric. De exemplu, Descartes cerea aflarea adevărului în mod liber și „prin propriile sale forte”. De asemenea, J. J. Rousseau, pune preț pe „activitatea spontană a copilului – putem spune că aici au fost începuturile metodei active. Mai târziu, cel care dă metodei active preciziunea pedagogică este Pestalozzi, care consideră că scopul principal al educației este „dezvoltarea armonică a tuturor forțelor fizice sufletești ale copilului” [4, p. 11].

Dacă adevărata școală activă își are originea la Pestalozzi, la urmașul Herbart, G. G. Antonescu se întreabă de ce „școala de astăzi nu intensifică elementul activ, fără să destrame „organismul școlar” existent, chiar să-l întărească?”

Un exemplu este „*pedagogia experimentală*”, unde reprezentanții modei nu admit ca metodă de cercetare decât metoda experimentală, ignorând experiența acumulată prin contribuția unor autori reprezentativi ai pedagogiei clasice, pedagogi care se bazau pe observația directă și pe interpretarea adecvată din punct de vedere formativ a evenimentelor sau faptelor observate.

G. G. Antonescu abordează astfel problema raporturilor dintre metodă experimentală și metoda observației directe. „Metoda experimentală aduce, fără îndoială, unele completări observației directe, dar niciodată nu o va putea înlocui pe aceasta din urmă” [Ibidem, p. 13]. G. G. Antonescu consideră absurdă dorința de a rezolva problemele de pedagogie morală pe cale experimentală, fără a folosi observația directă. Din punct de vedere pedagogic, viața adânc sufletească este cea mai importantă și nu poate fi exprimată cantitativ (prin metoda experimentală care măsoară, cântărește), ci calitativ (prin observația directă „de la suflet la suflet”).

G. G. Antonescu își exprimă clar ideea conform căreia pedagogia contemporană se bazează pe principiile fundamentale ale pedagogiei clasice, „întrucât chiar așa-zisele curente noi își au originea în pedagogia clasică modernă” [10, p. 51]. Această idee va deveni un lait-motiv în toate scrierile lui și va avea o mare influență asupra multor pedagogi români.

Critica profesorului Antonescu a celor care doreau introducerea unor forme noi în activitatea școlară și care se dovedeau a fi „simple împrumuturi” a fost un real serviciu pentru școala și gândirea pedagogică românească. Lucrările de pedagogie scrise ulterior „a trebuit să se ghideze de necesitatea de sistematizare și integrare, ca și de erudiție, devenite criterii obligatorii, fiindcă superficialitatea și improvizarea fuseseră arătate cu degetul de titularul catedrei de pedagogie de la Universitatea din București, care crea astfel un climat favorabil pentru tinerii ce îl urmau” [10, p. 54].

În activitatea pedagogică, teoretică și practică, în organizarea școlară, metode sau idealuri este necesară cunoașterea evoluției istorice, deoarece, astfel, putem evita greșelile, principiile eronate, datorită experienței trecutului care trebuie reinterpretat pentru a descoperi idei noi. Studiul istoriei pedagogiei ne poate da astfel „un fel de pregătire pedagogică formală” pentru a putea pătrunde pedagogia „timpului nostrum” și pentru a contribui la evoluția ei. „În însuși conținutul pedagogiei clasice găsim o sumă de principii și metode, care se impun și astăzi și se vor impune și mâine” [4, p. 21]. Astfel, studiul istoriei pedagogiei nu are doar valoare istorică

sau morală, ci și una pur teoretică (Comenius, Rousseau, Herbart). Este evocată opinia lui Willman, care spunea că „istoria pedagogiei este un motor al viitorului și un condensator al forțelor trecutului”. G. G. Antonescu crede că noua organizare școlară „nu va mai fi o simplă alcătuire artificială construită din bucăți ... ci un organism viu și unitar, în care, pe de o parte, cultura pulsează viguros și liber în toate direcțiile de la un capăt la altul, așa cum sângele circulă în organismul animal” [Ibidem, p. 268].

În concluzie, G. G. Antonescu precizează că în pedagogie, tendințele spre variație se adresează unor curente serioase care sunt „produsul evolutiv al unor principii anterioare”. În acest senes, „tendințele noi devin ridicole și la modă, numai prin exagerare, superficializare și exclusivism” [Ibidem, p. 15]. Astfel, autorul propune aprofundarea ideilor „noi”, punându-le în legătură cu tot ce le condiționează în cultura trecutului și a prezentului, precum și în starea de fapt a timpului și locului în care se dorește a fi aplicat.

### BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESCU, G. G. *Baza pedagogică a reorganizării învățământului*. București: Cultura Națională, 1923.
2. ANTONESCU, G. G. *Studii asupra filosofiei germane contemporane*. București: Tipografia Curții Regale, 1906.
3. ANTONESCU, G. G. *Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei modern*. Editura Casei Școalelor, 1927.
4. ANTONESCU, G. G. *Din problemele pedagogiei modern*. București: Editura Cartea Românească, 1923.
5. ANTONESCU, G. G. *Pedagogia general*. București: Editura Scrisul Românesc, 1941.
6. ANTONESCU, G. G. *Școala care ne trebuie. Școala formativ-organicistă*. Soc. Tinerimea Română, 1930.
7. ANTONESCU, G. G. *Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei modern*. București: Editura Națională, 1930.
8. STANCIU, S. *Pedagogia română modernă și contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
9. [https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/istoria\\_pedagogiei\\_romanesti.pdf](https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/istoria_pedagogiei_romanesti.pdf)
10. ZAHARIAN, ERMONA. *Pedagogia românească interbelică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

### INTERDEPENDENȚA FORMELOR EDUCAȚIEI

*Chistol Ana, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.013**

#### Abstract

The three forms of education: formal, non-formal and informal allow beneficial extensions and intertwining, even though they have their own field of action and different functionalities, this articulation leading to their mutual reinforcement and to the efficiency of the educational endeavor, especially in the general educational context nowadays, which exploits the maximum responsibility of those who are educated, the community and parents' involvement in the educational process, interdisciplinarity, transdisciplinarity, lifelong learning, globalization.

**Key-words:** Education, formal, non-formal, informal, interdependence, interpretations.

Formele generale ale educației constituie dimensiunea exprimării educației, în mod organizat și neorganizat, complementară cu dimensiunea substanței valorice a educației, proprie conținuturilor generale ale educației, realizabile la scara întregului sistem și proces de învățământ.

Interdependența formelor de educație determină creșterea potențialului pedagogic al activității de formare – dezvoltare a personalității umane, atât în plan individual și social, cât și la nivel didactic și extradidactic [5, p. 63].

Cele trei forme de educație – formală, nonformală și informală – cu toate că au câmpuri proprii de acțiune în ansamblul procesului de educație, funcționalități diferite, permit nu numai extensiunea, ci și o pătrundere, cu deshidere una spre alta, ajungând până la o interdependență. Cele două forme ale educației, formală și cea nonformală, le identificăm în cadrul instituțiilor ce activează la nivel comunitar, din punct de vedere educațional având forme și modalități diferite de realizare a educației. Acțiunile lor sunt structurate și organizate din punct de vedere pedagogic, au finalități educaționale explicite și recunoscute social. Deși are o pondere mai mare ca timp și spațiu de acțiune în viața individului, educația informală este situată în afara spațiului instituțional.

Necesitatea interdependenței este dedusă dintre relația dintre conținuturile generale ale educației, care reflectă valori și cerințe general-umane fundamentale, și formele generale adoptate, adaptabile în context deschis, este realizabilă prin numeroase variabile intensive și extensive, organizate și / sau neorganizate. Pe acest fond, Sorin Cristea [4, pp. 254-256] subliniază existența unei linii constante, evidentă la nivelul a două tipologii care fixează diferența dintre formele generale a educației realizate prin:

Activități / acțiuni pedagogice organizate, planificate;

Influențe pedagogice neorganizate, spontane, incidentale, accidentale.

În ceea ce privește relația de interdependență dintre formele de educație, în literatura de specialitate, s-au conturat mai multe tipuri de interpretări privind această relație, motiv pentru care avem:

- interpretările clasice – acestea sublinează rolul prioritar ale educației formale, care „*ghidează, completează și corectează* achizițiile obținute prin intermediul educației ocazionale (educația *informală*) și educația *nonformală*”, exercitând „o funcție integrativă de sinteză a diferitelor experiențe trăite” – în opinia lui Ioan Cerghit [1, p. 30].

- interpretările moderne – acestea la rândul lor evidențiază posibilitatea „preluării unor priorități și pe terenul educației nonformale care oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de formare – dezvoltare a personalității, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice informale, aflate, într-o expansiune cantitativă greu de controlat”, afirmă Sorin Cristea [3, p. 157].

- interpretările postmoderne – realizabile din perspectiva *paradigmei curriculumului* – subliniând nevoia integrării educației informale în activitatea de proiectare a conținutului instruirii în vederea valorificării efective a resurselor informaționale ale acesteia și a experienței de viață a elevului / școlarului [5, p. 64].

Unii cercetători au viziuni avansate în ceea ce privește articularea celor trei tipuri de educației, ținând cont că trebuie să se facă potrivit finalităților educației formale. Ideea este analizată de George Văideanu, în *Educația la frontiera dintre milenii*, punând accentul pe rolul central, fundamental al educației formale, dar și necesitatea stabilirii unor legături logice, complementare cu educația nonformală și educația informală. De asemenea, subliniază faptul că: „*învățarea de tip școlar nu este singurul tip de învățare, învățarea de tip nonformal și îndeosebi cea de tip informal, vor deveni din ce în ce mai importante*” [7, p. 223].



În afară de susținerea necesității pentru o integrare a celor trei forme ale educației, unii autori propun modalități concrete de articulare, precum sublinierea codurilor de referință (concepțe fundamentale) și a codurilor de interpretare (criterii, metodologii), prin creșterea ponderii disciplinelor umaniste cu un grad de generalitate mai mare, precum și prin introducerea și sporirea orelor de sinteză și / sau a orelor la dispoziția profesorului. În contextul acestei analize este importantă viziunea lui Cozma, ce mai adaugă integravitatea instrumentală pe axa transdisciplinară a conținuturilor și a activităților școlare, metoda abordării infuzionale.

În ceea ce privește coordonarea și articularea celor trei forme ale educației, se constituie o problemă complexă, pentru că experiențele nonformale ale școlărilor nu sunt întotdeauna cunoscute și exploatate în școală. Din acest unghi de vedere, în lucrarea *Articulation de l'éducation formelle et non-formelle*, Ali Hamadache propune mai multe niveluri de realizarea a articulării:

- *în perspectiva structurilor verticale*, administrativ-ierarhice, asigurând o complementaritate benefică între acțiunea unitară a statului și inițiativele comunității de bază;
- *în perspectiva structurilor orizontale*, locale sau participative, care asigură articularea între diferiți intervenieinți socioculturali;
- *la nivelul rețelelor*, cum ar fi centrele de sprijin dintr-o anumită zonă, facilitând conclucrarea dintre mai mulți factori grupali sau individuali [2, p. 61]

Sintetizând cele menționate mai sus, putem afirma că cele trei forme ale educației „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, permit extenxiuni și întrepătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ, mai ales în contextul educațional general din prezent, care valorifică responsabilizarea maximă a celor care se educă, implicarea părinților și a comunității în procesul educațional, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, educației permanente, globalizarea. Important este ca articularea și integrarea celor trei forme ale educației și realizarea unei educații globale, integrative să se realizeze ținându-se cont de finalitățile educației formale, precizate cu claritate în documentele curriculare [6, p. 48]. Uniunea Europeană insistă asupra importanței învățământului nonformal, subliniind că „Educația formală și nonformală sunt complementare. Ele coexistă. Elementele uneia se pot regăsi în cealaltă” (Citat din raportul Grupului de lucru pentru Educația nonformală, din cadrul Consiliului European, anul 2001).

Complementaritatea – cuvântul cheie care marchează poziția europeană dominantă privind relația dintre educația nonformală și formală și care arată cât de multă importanță se acordă astăzi educației nonformale. Aceasta este considerată astăzi în Europa ca fiind parte necesară a conceptului modern de educație, ca o completare esențială și de neînlocuit a educației formale.

## BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I.; VLĂSCLEANU, L. *Curs de pedagogie*. București: Editura Universitatea București, 1988.
2. COCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. a III-a revizuită și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2014.
3. CRISTEA, S. *Continuturile și formele generale ale educației*. Vol. 4. București: Editura Didactica Publishing House, 2017.
4. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom, 2010.
5. CRISTEA, G. C. *Pedagogie generală*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 2008.
6. IONESCU, M. *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. Ed. a IV-a revizuită și adăugită. Cluj- Napoca: Ed. Eikon, 2011.
7. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.

## PROFESORUL CREATIV VERSUS ELEVUL CREATIV

*Crenguța Simion,  
cercetător științific, I.Ș.E.*

**CZU: 37.036**

### Abstract

Today more than ever the promotion and valorization of creativity become essential at all school stages. And the teacher's creative attitude represents the development of creativity in students.

**Key-words:** creativity, creative teacher, creative student, constructivism, interactive methods.

Schimbările radicale din societatea contemporană, care se petrec în orice aspect al vieții noastre: în comportament, în familie, știință și tehnologie, în educație, determină societatea spre o reconfigurare a acesteia. Această reconfigurare cere de la ființa umană un grad înalt de adaptare și curaj, iar acestea sunt legate într-o mare măsură de creativitate. Astăzi, mai mult ca oricând un deosebit interes îl prezintă educația pentru creativitate. Astfel, promovarea creativității devine esențială la toate etapele școlare.

M. Roco este de părerea că creativitatea nu înseamnă doar receptarea și consumul de nou, ci, în primul rând, crearea noului [9]. Iar după C. Rogers (1961), adaptarea creativă naturală pare a fi singura posibilitate prin care omul poate ține pasul cu schimbarea caleidoscopică a lumii sale [apud 9].

În prezent există o multitudine de definiții ale creativității. Psihologii sunt de părerea că *a fi creativ* înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității. Azi creativitatea a devenit o strategie de viață, este un răspuns la schimbare, este dovada capacității de adaptare la lumea în care trăim [5]. O educație eficientă trebuie să fie una constructivistă, activă și interactivă. O recomandare metodică, propusă de M. Bocoș, constă în încurajarea reflexivității, flexibilității, imaginației și creativității cadrului didactic în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților didactice [1, p. 407]. I. Botgros este de părerea că creativitatea profesorului reprezintă o stare potențială a acestuia și poate servi un model al calității de a propune ceva nou și relevant pentru realizarea eficientă a activităților didactice [4]. Profesorul deține un rol important în valorificarea capacității creative la elevi. Prin urmare, schimbările ce se petrec în lume, îl determină pe profesor să se remodeleze continuu, pentru a se acorda la cerințele puse în fața procesului de învățare. Iar această remodelare poate fi ajustată prin creativitate. Profesorul creativ cu siguranță își va educa elevii în direcția dezvoltării creativității acestora. Stimularea creativității la elevi poate fi asigurată doar într-un mediu democratic. Iar acest mediu poate fi creat de către profesor în planificarea activităților didactice. M. Fryer este de părerea că una din căile prin care plictiseala din școală poate fi învinsă este să li se dea elevilor posibilitatea să-și folosească iscusința creativă în rezolvarea problemelor vieții reale [7].

Promovarea constructivismului în procesul de învățare școlară îl determină pe elev să-și dobândească cunoașterea prin elaborarea cunoștințelor proprii, iar în rezultat acesta devine *creator de cunoștințe*. A. Maslow spunea: „Abilitatea de a exprima idei și motivații, fără constângeri și fără teamă de a fi ridicol în ochii celorlalți a devenit un aspect esențial în evoluția spiritului creator individual” [apud. 5]. Creativitatea profesorului reprezintă o condiție fundamentală în eficiența și calitatea procesului educațional, care, la rândul lui, trebuie să creeze și să mențină elevii într-o activitate activă, pentru ca aceștia să-și construiască propria lor cunoaștere. Un profesor creator urmărește în procesul educațional, în special, centrarea activităților didactice și asigurarea acestora în baza interrelaționării eficiente obiective –

conținuturi – metodologie – evaluare [4]. În același timp profesorul creativ stimulează participarea creativă ale elevilor în realizarea sarcinilor didactice.

Indiferent de domeniile de activitate, cât și în educație, creativitatea se naște și se dezvoltă în libertate. Ființa umană are un potențial intelectual imens, care așteaptă să fie explorat. Educatorul, dr. A. Cury, afirmă că explorarea acestui potențial constă, în primul rând, să învățăm să dezbaterem cunoștințele și să exprimăm fără teamă ceea ce gândim și simțim. Cunoștințele se produc într-un proces fără sfârșit. Cunoștințe care azi sunt considerate absurde mâine pot fi supraapreciate. De aceea, democrația ideilor este o necesitate inevitabilă. Nu se poate să trăim în libertate fără a-i respecta pe cei care gândesc într-un mod diferit de al nostru [6]. Astfel, profesorul are menirea să stimuleze efortul elevului de a fi creativ. Și, desigur, pentru a stimula creativitatea elevului, însuși cadrul didactic trebuie să fie creativ. Or, fără fantezie nu există creativitate. Iar creirul se dezvoltă atunci când creează artă. Prin urmare, a fi creativ presupune utilizarea la maximum a informațiilor pe care le deținem, în scopul de a face față provocărilor noi.

Meseria de dascăl este destul de solicitantă, care, la rândul lui, pentru a demonstra că este un profesor bun, trebuie să dea dovadă de cunoștințe, abilități și pasiune pentru reușita elevilor. Rolul profesorului este să creeze condiții bune, în care elevul să gândească liber și să producă cunoașterea. Pentru profesorul modern cunoștințele despre subiect sunt importante pentru a preda foarte bine, dar nu suficiente. Însă profesorul creativ trebuie să fie capabil să stimuleze, să ajute să crească așteptările elevilor săi și să-i facă mai încrezători. Iar modalitatea de a construi încrederea reală la tineri, constă în, să-i ajuți să-și dezvolte cunoștințele, deprinderile și calitățile de care au nevoie pentru a face față provocărilor cu care se confruntă, consideră K. Robinson [8].

Ponderea în manifestarea creativității la elevi în procesul de învățare le deține metodele active / interactive. Metodele interactive sunt concentrate pe elev ca un tot întreg, deoarece are loc afirmarea personalității elevului cu toate aspectele sale calitative. Deasemenea metodele interactive valorizează libertatea gândirii creative, care contribuie nemijlocit la formarea de personalități creatoare. Iar învățarea euristică, prin descoperire pune bazele formării unei gândiri independente și creatoare la elevi. Prin urmare, menirea învățării active constă în dezvoltarea aptitudinilor în rezolvarea creativă a problemelor. Însă, pentru a face față provocărilor, omul trebuie să gândească rapid, să fie flexibil și imaginativ. Aceste metode creează situații pentru cei implicați în procesul de predare – învățare și să prețuiască întrebările. Iar oamenii inventivi prețuiesc întrebările, or, o viață fără întrebări este o viață lipsită de plăcerea și entuziasmul de a învăța [apud 5].

Competitivitatea impune procesului educațional condiții care dictează necesitatea formării competențelor la elevi, indispensabile oricărui domenii de activitate din societatea modernă și în special formării / dezvoltării personalității elevului. Designurile constructiviste pot contribui la stimularea și dezvoltarea creativității la elevi. Constructivismul pune accent pe activizarea elevilor, adică sunt încurajați să-și prezinte punctul de vedere în legătură cu diferite situații de problemă, să participe la dialoguri elev – elev, elev – profesor. Cercetătoarea și instructor pedagogic, Sarah M. Fine, afirmă că elementul esențial pentru stimularea profundă a elevilor de liceu îl reprezintă „bucuria intelectuală”. Profesorii care le dau elevilor teme cu final deschis și proiecte care presupun asumarea unui risc intelectual este mai probabil să aibă elevi care se simt în mod constant implicați, care așteaptă cu nerăbdare cursul și lucrează din greu când sunt acolo

[apud 8]. Astfel, elevul nu numai că descoperă noul, ci și își construiește cunoștințele. La realizarea demersurilor constructiviste de către elevi, profesorul trebuie să se asigure că procesul de predare – învățare – evaluare nu se rezumă doar la *ce să învețe*, ci și la *cum să învețe*. Pentru că prioritar în cunoașterea constructivistă este nu achiziția a cât mai multe cunoștințe, ci faptul cum sunt ele conștientizate, identificate, construite, interpretate [3]. De asemenea, elevii își vor exersa deprinderi de gândire analitică, critică, rezolvări de probleme. Prin urmare, modul în care învață elevii îl determină pe profesor să-și revadă modul de predare. Astfel, între predare și învățare există o relație, care cere efort atât din partea elevului, cât și a profesorului. Profesorii buni mențin elevii permanent implicați, curioși și încântați să învețe. Îi stimulează să-și atingă potențialul maxim, le insuflă bucuria de a învăța, declanșează scânteia curiozității în clasă și nu știi niciodată ce vor aprinde aceste scânteii, crede K. Robinson [8]. Prin urmare, o activitate didactică eficientă reprezintă o activitate creatoare care asigură adaptarea designului didactic la situațiile concrete ale clasei. Pentru a stimula creativitatea la elevi, M. Bocoș propune câteva recomandări:

- Să se creeze o atmosferă pozitivă, constructivă, nestresantă;
- Să se stimuleze permanent gândirea elevilor;
- Să nu se impună propriile concepții, opinii, puncte de vedere;
- Elevii să fie încurajați să formuleze și să soluționeze probleme prin mai multe variante;
- Să se încurajeze ca elevii să pună întrebări și să își pună întrebări;
- Elevii să fie implicați în activitățile de evaluare, autoevaluare și interevaluare;
- Să se ofere sistematic întăriri pozitive și recompense verbale pentru ideile originale, creative etc [2].

În acest context, a fi orientat către personalitatea elevului înseamnă a crede că oricine poate fi creativ și că creativitatea poate fi dezvoltată. Iar atitudinea creativă a profesorului reprezintă o importanță deosebită în dezvoltarea reușită a creativității elevului.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinilor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013.
3. BOTGROS, I. Curriculumul școlar – paradigmă pedagogică și proiect educativ. În: *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Monografie. Chișinău, 2015.
4. BOTGROS, I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional. Ghid metodologic*. Chișinău, 2018.
5. CLAXTON, G.; LUCAS, B. *Fii creativi. Pași esențiali în muncă și în viață*. București: Curtea Veche, 2006.
6. CURY, A. *Copii străluciți, elevi fascinanți. Importanța gândirii, a creativității și a visurilor*. București: For You, 2018.
7. FRAYER, M. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău: Editura Uniunii scriitorilor, 2004.
8. ROBINSON, K.; ARONICA, L. *Tu, copilul tău și școala*. București: Publica, 2018.
9. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2001.

## ROLUL CADRELOR DIDACTICE ÎN REALIZAREA PROCESULUI DE SCHIMBARE EDUCAȚIONALĂ

*Dobrin Mihaela, prof. înv. preșc.,  
Grădinița cu P. P. „Tedi”, Galați  
drd., UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.091**

### **Abstract**

The process of educational change has been concerning field practitioners for a very long time now (since the '60), but in the Romanian culture, the approach of this process is still reduced. There have been many attempts at defining this change term over the years, for example: change through the concept of renewal, or educational change through the reform of education.

However, action, development and progress are of crucial importance to education. The changes in education bring along new ideas, notions, concepts, all of which can be easily assimilated when you take a training course. Ultimately, these training courses contribute to the realizing of refractory educational changes as well as they improve new educational contents.

Despite the fact that many teachers are resilient to change, there are also other teachers who are continuously promoting this idea. The latter have to take measures to familiarize the resilient ones with innovation, in order to reduce resilience and facilitate change. However, teachers' efforts in determining resilient ones to change and line up to the same objective are increased.

**Key-words:** change, acceptance, innovation, action.

Fenomenul de schimbare educațională a preocupat specialiștii din domeniu de foarte multă vreme (anii '60), dar în cultura românească, abordarea acestui fenomen este destul de redusă. În definirea termenului de schimbare s-au făcut mai multe încercări.

Prima încercare de a defini termenul de *schimbare* aparține lui Lapière [apud 2, p. 13], care integrează conceptul de schimbare în contextul mai larg al schimbării sociale. O altă încercare de a defini termenul de *schimbare* îi aparține lui G. Rocher [apud 2, p. 14], acesta evidențiind diferența dintre termenul de *schimbare socială* și termenul de *evoluție socială*. Schimbarea socială are în vedere transformări vizibile într-o perioadă scurtă de timp, pe când evoluția socială evidențiază transformări ale societății într-o perioadă mai lungă de timp. Se poate observa o relație de interdependență, întrucât schimbarea socială determină evoluția socială.

A. M. Huberman [apud 2, p. 14] definește termenul de *schimbare* prin intermediul termenului de *inovație*, aceasta însemnând noutate, schimbare, prefacere, un plus de valoare. În acest sens, putem spune că schimbarea reprezintă inovație în momentul în care își propune ca scop obținerea unui plus de valoare în realizarea obiectivelor scontate.

O altă încercare de definire a conceptului de *schimbare* aparține lui M. Fullan [apud 2, p. 15], care pune termenul în relație de complementaritate cu *ameliorarea școlară*.

„Dintre caracteristicile esențiale ale ameliorării școlare, reținem enumerarea realizată de L. Stoll și D. Fink [apud 2, p. 15]:

Dezvoltă capacitatea de a accepta schimbarea, indiferent de sursa care o inițiază;

Presupune strategii de atingere a obiectivelor;

Ia în considerare condițiile interne care favorizează schimbarea;

Are capacitatea de a mări rezultatele obținute de elevi etc.

Din această definiție remarcăm faptul că ameliorarea școlară reprezintă o parte componentă a schimbării educaționale.

Putem defini termenul de *schimbare* prin conceptul de *renovare* care reprezintă un sinonim al ameliorării școlare. Renovarea reprezintă prefacere, modernizare, înnoire a practicilor învechite.

Asocierea termenului de *schimbare educațională* cu conceptul de *reformă* a educației [5, p. 74], acesta considerând că „reforma educației reprezintă un tip de schimbare superioară, care legitimează o modificare amplă a sistemului de învățământ în orientare, structură și conținut”.

Reforma învățământului românesc contemporan a demarat prin Legea învățământului nr. 84 din 1995. „Autoritățile școlare din țara noastră au fundamentat teoretic reforma școlară pe câteva principii esențiale: principiul abordării globale a schimbării sistemului de învățământ, acesta presupunând ierarhizarea acțiunilor inovatoare la nivelul fundamentelor macrostructurale și microstructurale, principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ, care evidențiază direcția de evoluție a schimbării pedagogice la niveluri de creativitate superioară, principiul angajării prospective a schimbării structurale și sistemice, care urmărește fundamentarea reformei la nivel psihologic, filosofic și sociologic” [6, p. 17].

Schimbările pedagogice impuse de reforma educației sunt dictate la nivel de finalități, la nivel de structură a sistemului de învățământ (niveluri, trepte, cicluri de învățământ, conținuturi, resurse materiale, umane, financiare, informaționale, modalități de organizare a instruirii, tehnologii de conducere managerială, mijloace de conducere administrativă) și la nivel de plan de învățământ, programe și manuale școlare.

O altă încercare de definire a *schimbării educaționale* este prin termenul de *adaptare*. Adaptarea este o revizuire a cadrului existent, o ameliorare a acestuia, pe când schimbarea solicită o reorganizare a cadrului. Din această definiție putem concluziona că adaptarea poate fi o etapă a schimbării sau poate fi scop și mijloc prin care se produce schimbarea.

*Schimbarea educațională* mai poate fi definită și din prisma *conflictului social*, Dahrendorf, R. [apud 2, p. 17], potrivit căreia, schimbarea reprezintă lupta pentru putere și autoritate, socialul încercând să modifice structura forțelor de producție. Conflictul social poate duce și la tulburarea codurilor, apariția unor contestații, toate acestea neducând la o schimbare educațională.

*Schimbarea educațională* poate fi asociată și cu termenul de *conflict socio-cognitiv*, acest conflict producându-se la nivelul structurilor operatorii și de gândire, elemente definitorii în determinarea comportamentelor contestate ale individului.

Din definițiile oferite de autorii citați, putem desprinde caracteristicile esențiale ale schimbării [apud 2, p. 17]:

- Caracterul global, schimbarea afectând toate tipurile de organizații, atât economice, cât și educaționale;
- Caracterul imperativ, schimbarea fiind impusă de implicațiile socialului care impune aplicarea inovațiilor;
- Este un fenomen colectiv, afectând atât indivizii cât și organizațiile;
- Reprezintă un fenomen structural și funcțional cu implicații la nivel micro și macrostructural;
- Este un fenomen de durată, parcurgându-se mai multe etape;
- Are o structură operativă, producând inițial dezechilibre și apoi o altă formă de echilibru.

Concluzionăm că majoritatea schimbărilor educaționale au ca punct de plecare schimbări inițiate la nivel social, deși schimbarea educațională ar trebui să fie rezultatul cerințelor interne ale școlii. Pentru a funcționa eficient, organizația școlară trebuie să se adapteze la transformările din societate.

Schimbările educaționale nu sunt rezultatul direct și imediat al cerințelor sociale, ci sunt mediate de logica internă a sistemului educațional, logica socialului nefiind mereu convergentă cu logica învățământului. Cele mai relevante note definitorii ale schimbării educaționale sunt prezentate de M. Fullan [apud 1, p. 189]:

- Există mai multe versiuni ale schimbării;
- Indivizii trebuie să înțeleagă schimbarea, cu efectul acesteia asupra lor;
- Schimbarea este adaptată fiecărei organizații școlare;
- Există o relație strânsă între presiune, sprijin, ajutor, încurajare;
- Trebuie evitate abordările autoritare și laissez-faire, cu accent pe schimbările de sus în jos și de jos în sus;
- Schimbările implică mai multe inovații;
- Elementul care se dorește a fi schimbat este înrădăcinat într-un sistem cu părți care interacționează, de unde rezultă că schimbarea elementului determină schimbarea părților componente ale sistemului;
- În cadrul schimbării educaționale trebuie să existe perseverență;
- Organizația școlară nu urmează un proces continuu de dezvoltare, perioadele de activitate alternează cu cele de consolidare;
- Nu toată lumea acceptă schimbările;
- Schimbarea este un proces și nu un eveniment.

Procesul schimbării trebuie particularizat la nivel de organizație școlară și atunci se respectă câțiva pași:

- Identificarea necesităților fiecărei școli;
- Folosirea rezultatelor obținute pentru realizarea unei diagnoze în procesul de planificare;
- Stabilirea priorităților și concentrarea atenției asupra activităților importante și interdependente;
- Adaptarea cadrului conceptual și metodologic pentru a optimiza procesul instructiv-educativ;
- Implementarea schimbărilor;
- Monitorizarea, evaluarea planurilor strategice în funcție de realitatea educațională;

Pentru realizarea schimbării educaționale, într-o organizație școlară, trebuie să ținem cont de scopurile propuse, motivul schimbării, ce anume dorim să schimbăm și apoi cum dorim să schimbăm.

Deși foarte multe cadre didactice sunt rezistente la schimbare, există și cadre care promovează ideea schimbării și acestea trebuie să adopte măsuri pentru a-i familiariza pe cei refractari cu inovația, pentru a reduce rezistența și pentru a facilita schimbarea. Efortul acestor cadre va fi foarte mare pentru a-i determina pe cei rezistenți la nou să se alinieze către același obiectiv.

Cum se caracterizează o persoană care promovează schimbarea?

- statut social ridicat, dobândit prin pregătirea profesională de care a beneficiat;
- dorință permanentă de autoperfecționare;
- caracter puternic;
- creativitate;
- energie;
- încredere în cunoaștere;
- siguranță în propriile puteri;
- sinceritate;
- bunăvoință;
- deschidere spre schimburi de experiență.

Statisticile efectuate ne arată faptul că acele cadre didactice care își desfășoară activitatea în mediul urban sunt deschise spre inovație, spre descoperirea celor mai eficiente metode de predare –învățare. Cadrele didactice tinere, aflate la debut de carieră, sunt deschise spre nou, spre perfecționare, spre aplicarea celor mai moderne metode și procedee utilizate în activitatea pe care o desfășoară.

În privința genului, specialiștii au constatat că femeile sunt mult mai deschise spre reflecție și analiză decât bărbații.

Într-o organizație școlară, promovarea noului, ca o condiție esențială a succesului în activitatea didactică, trebuie să fie o preocupare permanentă, atât a managerului instituției, cât și a cadrelor didactice aflate în subordinea sa.

În ce privește managerul, acesta trebuie să se apropie foarte mult de angajați și să comunice eficient cu aceștia. Trebuie să stabilească obiective clare în vederea implementării schimbărilor, să motiveze necesitatea schimbării, să verifice înțelegerea importanței schimbării (va aduce beneficii pentru toată lumea). Managerul trebuie să fie un model pentru cadrele didactice în sensul atitudinii deschise a acestuia față de schimbare, în general.

Tot în scopul acceptării și adoptării schimbărilor educaționale, este indicată implicarea cadrelor didactice în analizarea necesității schimbării, în luarea deciziilor, în promovarea schimbărilor educaționale survenite. Este nevoie de timp pentru ca profesorii să se alinieze schimbării. Cei care încurajează schimbarea trebuie să provină din sistemul de învățământ, pentru a instituționaliza schimbarea.

Foarte important este rolul managerului unității, care trebuie să adopte un stil de conducere democratic și care trebuie să mobilizeze întregul personal în vederea punerii în practică a planului de schimbare. Acesta poate organiza de asemenea ședințe în care se oferă instrucțiuni clare în vederea implementării schimbărilor educaționale.

Pentru a implementa cu succes schimbările educaționale, managerul trebuie să se asigure că în organizația școlară există un climat bazat pe încredere între acesta și cadrele didactice. El trebuie să creeze angajaților starea de stabilitate a organizației școlare, deoarece ideea de stabilitate conferă fiecărui angajat încrederea în sine.

Când în organizația școlară se obține un succes, managerul unității trebuie să antreneze angajații în celebrarea acestuia, deoarece, cu siguranță vor interveni și alte împliniri.

Managerul este cel care trebuie să găsească de asemenea modalități eficiente de negociere și consultare, bine știut fiind faptul că în fiecare școală au existat și vor exista așa numitele „biserițe” care se vor opune cu hotărâre la orice schimbare educațională. Datoria directorului este, prin urmare, să atragă de partea sa cât mai mulți reprezentanți ai acelor grupuri create.



O altă condiție pe care trebuie să o îndeplinească managerul unității școlare este siguranța financiară a angajaților, deoarece, în ultima vreme, și în învățământ, care era un domeniu sigur, au apărut frecvente situații de restrângere a activității.

Managerul trebuie să asigure acoperirea posturilor din unitatea sa cu cadre didactice titulare, deoarece suplinitorii pot proveni din domenii diferite de activitate și, prin urmare, pot avea o pregătire științifică diferită. Managerul trebuie să discute problemele apărute în unitatea sa în manieră constructivă, mizând pe ideea că se pot învăța multe din greșelile făcute. Directorul unității trebuie să adopte un management bazat pe strategie educațională de dezvoltare organizațională, cu accent pe inovarea metodologiei didactice, metodologie care trebuie să aibă la bază utilizarea metodelor activ-participative.

Pentru ca profesorii să renunțe la conservatorism și să se aplece spre schimbările educaționale, o condiție esențială care trebuie îndeplinită o reprezintă formarea continuă a cadrelor didactice. Această formare continuă trebuie să se afle în strânsă legătură cu aplicabilitatea cunoștințelor dobândite la locul de muncă.

Prin intermediul formării continue, cadrele didactice se dezvoltă individual și profesional și dobândesc competențe care îl vor ajuta să se adapteze la nou. Sunt țări în care formarea continuă este obligatorie, aceasta fiind un drept al fiecărui om ce asigură avansarea în carieră.

Esențiale în educație sunt însă acțiunea, dezvoltarea și progresul. Schimbările în educație introduc noi idei, noțiuni, concept, ce pot fi asimilate cu ușurință atunci când urmezi un curs de formare. Prin intermediul acestor cursuri de formare, se contribuie la realizarea schimbărilor educaționale și se valorifică noile conținuturi educaționale.

Dezvoltarea organizațională este o strategie educațională în care se utilizează termenii de „learning-organization” și „staff-development”. Acceptarea și promovarea schimbărilor educaționale impuse de societate conduc la dezvoltarea organizațională.

„Learning” se referă la învățarea organizațională care se supune nevoilor, obiectivelor, intereselor organizației. În acest sens, schimbarea organizațională se realizează prin redefinirea valorilor grupului, iar schimbarea oamenilor se produce în interiorul colectivității și nu individual.

Termenul de „learning” se referă atât la faptul că organizația învață, cât și la faptul că organizația produce învățarea (școli, universități).

Primul sens se referă la termenul de *staff-development*, adică schimbarea în școală se realizează prin dezvoltarea și perfecționarea resurselor umane. Schimbarea în școală presupune schimbarea percepției despre școală, schimbarea obiectivelor, valorilor, gestiunii etc. Resursele umane sunt elevii și cadrele didactice, care depun un efort prin învățare în vederea schimbării organizației-școală.

Cel de-al doilea sens se referă la *organizația care produce învățarea*, ocupându-se de educarea și instruirea elevilor și, în acest caz, accentul cade pe învățarea individuală și nu pe cea organizațională. Organizațiile care produc învățarea își propun ca schimbarea să se realizeze în raport cu cerințele societății.

Schimbările organizaționale se realizează prin proiecte de dezvoltare în care există stipulată dezvoltarea personalului. Foarte important este rolul pregătirii managerilor competenți care să conștientizeze nevoia de schimbare și necesitatea perfecționării cadrelor didactice.

Prin formarea cadrelor didactice, accentul se va muta pe aplicarea celor învățate, pe rezolvarea de probleme, pe învățarea în grupuri mici, pe autoafirmare, transdisciplinaritate, pe educația dinamică, pe învățarea prin descoperire, pe educația bazată pe interesele copiilor .

În vederea acceptării și promovării schimbărilor educaționale, se recomandă parteneriatele între persoane și instituții care oferă prilejul unor schimburi de experiență. Importantă este și o politică școlară pozitivă care construiește conexiuni productive între partenerii educaționali. Schimbul de experiență are scopul de a ajuta organizațiile școlare să-și îmbunătățească activitatea instructiv-educativă. Musafirii nu trebuie considerați un corp strain, ci trebuie tratați ca parteneri egali.

Se recomandă întocmirea unor proiecte de dezvoltare școlară viabile, adaptate la condițiile fiecărei școli și cu implicarea tuturor membrilor organizației.

Parteneriatul educațional este o relație de cooperare, colaborare, comunicare între școli, între școli și alte instituții, în vederea optimizării rezultatelor educației. Prin intermediul acestor parteneriate educaționale, pătrund în organizația școlară informații despre noile tehnologii, despre mijloace de învățământ moderne, auxiliare, (firme IT, librării, biblioteci). Prin colaborarea eficientă cu Casa Corpului Didactic, cadrele didactice sunt înștiințate despre cursurile de formare adecvate pregătirii lor în vederea adaptării la nou.

Parteneriatul cu mass-media ajută organizațiile școlare să mediatizeze schimbările implementate în unitate. Tot cu ajutorul parteneriatelor educaționale, comunitatea se implică în vederea asigurării calității în educație.

O altă condiție importantă pentru ca profesorii să se deschidă spre nou este motivarea acestora. Profesorii au nevoie să fie motivați pentru a face o schimbare. Un rol foarte important în promovarea schimbării educaționale îl are gama variată de resurse (bani, timp, spațiu, echipamente, personal, materiale).

Activitatea creatoare se caracterizează prin noutate, originalitate, valoare, armonie, utilitate socială și aplicabilitate. Deschiderea procesului de învățământ spre învățarea creativă, oferirea unui mediu educațional favorabil dezvoltă potențialul creativ al tinerei generații, pentru a-l transforma în timp în creativitate inovativă și inventivă.

Importantă este și creativitatea managerului școlii, deoarece își va defini propriile direcții de dezvoltare fără a pune accent pe cerințele externe. Creativitatea reprezintă motorul inovării. Iată câteva măsuri pe care cadrele didactice le pot lua în vederea stimulării activității creatoare:

- organizarea de conferințe;
- evenimente de promovare a dezbaterii și de sensibilizare în privința importanței creativității de inovare;
- campanii de informare, promovare;
- găsirea unor exemple de bună practică în această direcție în celelate unități de învățământ;
- realizarea de sondaje etc.

Pentru realizarea unui învățământ performant se pune accentul pe creativitate și inovare, cu următoarele obiective: sprijinirea tuturor formelor de creativitate, promovarea diversității culturale ca sursă a creativității și inovației, încurajarea utilizării TIC ca modalitate de exprimare creativă a propriei personalități, sensibilizarea liniei publice, pentru a percepe inovația ca modalitate de promovare a dezvoltării durabile.

În cazul întâmpinării barierelor în dezvoltare, colectivul trebuie să fie optimist și să caute permanent soluții în vederea rezolvării problemelor. Orice organizație școlară trebuie să-și stabilească drept obiectiv: dezvoltarea școlară care are loc în cadrul școlii, iar schimbarea constituie mecanismul principal al dezvoltării școlare. Învățământul și formarea profesională de înaltă calitate contribuie la favorizarea inovării în vederea schimbării modului de gândire al cadrelor didactice, a stilului de lucru, în general.

#### BIBLIOGRAFIE

1. ALECU, S. *Metodologia cercetării educației*. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005.
2. ANGHELACHE, V. *Managementul schimbării educaționale*. Iași: Editura Institutul European, 2012.
3. ANDRONICEANU, A. *Managementul schimbărilor*. București: Editura ALL Educațional S.A, 1998.
4. CLARKE, L. *Managementul schimbării*. București: Editura Teora, 2002.
5. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. vol. I. Pitești: Ed. Hardiscom, 1996.
6. TOMȘA, Gh. *Psihopedagogie preșcolară și școlară*. București: M.E.C., 2005.

#### STUDIU DE SPECIALITATE – CADRUL DIDACTIC PROMOTOR AL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII

*Dorobanțu-Dina Roxana, profesor  
Școala Gimnazială „I.C. LĂZĂRESCU”,  
Țițești, județul Argeș, România*

**CZU: 37.035:371.12**

#### Abstract

In a constantly changing society, intercultural communication is the key to a climate of harmonious coexistence, interaction, based on appreciation, understanding and mutual respect. Intercultural education or interculturality is the concept used more and more frequently in the last 30-40 years – because it is on the agenda of all leaders with decision-making power in all areas of activity – to be solved.

The teacher is the promoter of intercultural education in an organized environment, in educational institutions. Extracurricular activities are the basis for the formation of a behavior whose foundation is interculturality.

**Key-words:** intercultural education, interculturality, globalization.

Educația interculturală este un domeniu relativ nou, despre care se vorbește din ce în ce mai mult în ultimii 30-40 de ani. Este una din temele abordate în psihologie, pedagogie, sociologie, istorie – întrucât soluționarea educației interculturale sau interculturalitatea se află prioritar pe agenda de lucru a factorilor cu rol decizional. Conceptual, interculturalitate presupune integrarea socială a grupurilor minoritare în mod „pașnic”, fără ca acestea să renunțe la propria identitate [4, 8]. Având în vedere libertatea de comunicare și a deplasării din ultimii 30 de ani – este de la sine înțeles că societatea modernă se află într-o nouă etapă, a adaptării la interacțiunea cu elementele culturale cu care intrăm în contact. Relativ recent (2007), orașul Sibiu a fost numit „capitată culturală europeană”, asemenea și orașele Timișoara, București și altele „aspiră” la acest titlu. Nu s-a schimbat nimic în arhitectura citadină sau în modul de conviețuire al locuitorilor. Orașele acestea au demonstrate în fapt că pot recunoaște, accepta și interacționa cu elementele culturale ale grupurilor minoritare cu care conviețuiesc, pot promova produse care au devenit emblematice pentru un grup minoritar sau o regiune și mai cu seamă au trecut testul timpului în modul de viețuire alături de minoritari sau alte naționalități. Experiența a demonstrat că orice grup socio-cultural aduce cu sine valori, care contribuie la diversitatea vieții comunității, care dau dinamism și frumusețe prin schimbul de dialog și implicarea membrilor săi

[9, 12]. Cel mai la îndemână exemplu îl regăsim în expunerea elementelor de port popular dintr-o anumită zonă, aparținând, de exemplu, minorității rușilor lipoveni, parte din vestimentație pe care ne-o însușim și noi, chiar dacă numai ocazional, tot facem acest lucru; fie de dragul celor cu care venim în contact, fie în amintirea unor evenimente la care am luat parte și ne stârnesc amintiri plăcute, fie pentru că ne „aranjează” ceva din portul lor ... important este că interacționăm cu cei cu care venim în contact; apreciem produsele gastronomice sau de artizanat, ascultăm unele melodii din repertoriul minorităților, luăm parte la „târguri” sau zile de sărbătoare locală, urmărim emisiuni TV și indiferent că suntem acasă ori la serviciu interacționăm cu persoane sau grupuri socioculturale – situații care țin de interculturalitate.

Școala, prin dascălii săi, are misiunea de a pregăti generația de mâine pentru transmiterea valorilor culturale și deschiderea față de aceste valori, în contextual frecvențelor interacțiuni sociale, educaționale, economice, politice, culturale, militare, sanitare, de protecția mediului sau pentru îmbunătățirea calității vieții. Două obiective majore aparțin școlii interculturale: păstrarea și promovarea diversității culturale. Dascălii au rolul de a promova pluritatea culturilor, acolo unde mediul multicultural presupune acest lucru, pentru că interculturalitatea înseamnă, mai înainte de orice, respectul diferențelor [10, 6], iar școala, ca instituție de educație și instructivă, își propune obiective pentru: a învăța, a cunoaște și a înțelege ceea ce ne leagă, ceea ce ne face asemănători, ceea ce ne apropie. Cercetările pedagogice au ca scop cunoașterea obiectivă, înțelegerea, analizarea, explicarea, optimizarea, ameliorarea, perfecționarea, reformarea și prospectarea fenomenului educational, a componentelor, a variabilelor și caracteristicilor acestuia în vederea perfectării tehnicilor de intervenție și sporirea calității în procesul de formare a personalității elevului.

Studiul de specialitate se realizează în viziune sistemică, prin investigarea teoretică și/sau practic-aplicativă a relațiilor funcționale și cauzale dintre componentele și variabilele fenomenului educațional, astfel încât să fie analizați cât mai mulți factori din sistemul educativ pentru a constata: personalitatea profesorului și a elevilor, relațiile psihosociale, condițiile psihologice și material din mediul școlar și familial etc. [2, 7].

Din analiza prospectivă a nevoilor educative pentru următoarele decenii, se desprinde obligativitatea școlii de azi de a înscrie în mandatul său materializarea unei formări având deschiderea către lume. Trăim într-un context psiho-socio-economic la nivel mondial, unde comunicarea, schimbul de experiență, deplasările au atins un meganivel, unde barierele lingvistice și cultural-religioase pot și trebuie să dispară.

În amplul proces al globalizării, fie aceasta economică, militară, sanitară, culturală, pentru protecția mediului sau de altă natură, toate cadrele didactice ar trebui să aibă o nouă formare, nu doar pentru folosirea tehnicii și a tehnologiei moderne de lucru (la distanță, virtual, online), ci să aibă o formare pentru deschiderea către lume, acoperind astfel conceptul de educație într-o perspectivă mondială. Acesta este și motivul pentru care treptat sunt introduse în curriculum școlar discipline care poartă generic denumirea noile educații: educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația pentru valori democratice, educația pentru dezvoltare durabilă, educația interculturală, educația financiară, educația pentru pace etc. [3, 13].

Libera circulație a persoanelor și a bunurilor, comunicarea directă sau online, astfel încât putem vedea sau vorbi cu cineva doar la un clic distanță, constituie premisa pentru factorii decizionali la nivelul fiecărei țări, de a crea condițiile pentru primirea și integrarea persoanelor ce provin din alte țări. Acesta este unul din motivele pentru educația la nivel mondial și educația

interculturală, în special, au la bază: valori democratice: libertate, dreptate, egalitate și pace; valori interculturale: pluralism, toleranță, deschidere către ceilalți; valori ale deschiderii către lume: solidaritate și cooperare [ 4, 7].

Cadrul didactic are obligația morală și profesională de a promova dialogul intercultural, luând în considerare documentele oficiale care susțin și legitimează această responsabilitate: „Declarația Guvernului din Quebec asupra relațiilor interetnice și interrasiale” – document în care „rasismul și discriminarea rasială sunt condamnate fără rezervă sub toate formele, respectul mutual între toate grupurile societății și participarea tuturor, indiferent de originea etnică, la dezvoltarea societății sunt definite ca valori ce trebuie promovate” [1, 25].

„Carta canadiană a drepturilor și libertăților” specifică: „toți au dreptul, în raport cu datoriile și obligațiile lor în sânul societății, la egalitatea șanselor de dezvoltare”; noi toți ar trebui să înțelegem că oamenii – indiferent de culoare, etnie, religie, stare socio-materială, avem aceleași drepturi fundamentale, fapt pentru care nu ar trebui să existe discriminare, scalvie (exploatarea modernă a femeilor, copiilor), rasism, trafic de persoane și de organe, terorism etc.

„Declarația Universală a Drepturilor Omului”, în sinteză, precizează: „educația trebuie să vizeze deplina dezvoltare a ființei umane și întărirea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Ea trebuie să favorizeze înțelegerea, toleranța și prietenia” [26, 28]. Un cadru didactic format în acest sens – promovează valorile democratice pe care se sprijină învățarea diversității culturale.

Constantin Cucuș afirmă: „Ceea ce leagă, în primul rând, instituția școlară de proiectul de integrare a elevilor și a tinerilor pe care îi primește este angajamentul său explicit față de reușita lor, angajament care este exigent mai ales în cadrul învățământului gimnazial. Reușita școlară înseamnă, de cele mai multe ori, randament școlar, fapt pentru care școala trebuie să cuprindă în inserția socială și elevi aparținând minorităților, etniilor sau altor naționalități, iar, mai nou, chiar imigranții” [16, 9 p. 258].

În baza schimbului de experiență, activitatea educațională desfășurată la catedră a permis cadrului didactic să constate, în ultimii 10-15 ani, cum sunt integrați copiii români (imigranți) în unele școli din state europene, ca urmare a stabilirii familiei pe termen lung, pentru a lucra în diferite domenii (construcții, agricultură, servicii etc.) În funcție de nivelul de achiziții, exprimat în baza evaluării testului de cultură generală, elevii români au fost integrați în aceeași clasă cu bulgari, marocani, ucrainieni, polonezi, moldoveni (din Republica Moldova), alături de aborigeni, care au același nivel de pregătire. În străinătate, limba de comunicare a tuturor elevilor este cea a statului respectiv și nimeni nu are clemență în privința învățării acesteia. În mod cu totul lăudabil, elevii români au fost asociați unor clase superioare față de nivelul de studiu absolvit în România, pentru că, în ciuda tuturor exprimărilor referitoare la calitatea învățământului românesc, elevii, în marea majoritate, au dovedit până acum cunoștințe temeinice și superioare aborigenilor (vezi Spania, Italia etc). „Integrarea este un proces de lungă durată, multidimensional. Acest proces în care stăpânirea limbii joacă un rol primordial nu este încheiat decât atunci când imigrantul sau descendenții săi participă plener la ansamblul vieții colective a societății de primire și manifestă față de acesta un sentiment de apartenență” [9, 10 p. 96].

Cadrele didactice ar trebui să aibă parte de o formare interculturală în acest sens, pentru ca noi să îi putem forma, la rândul nostrum, pe elevi și, implicit, pe părinți în spiritual interculturalității [3, 5]. Cultura și interculturalitatea sunt fenomene dinamice, într-o permanentă dezvoltare; astfel elevii participă într-un cadru organizat la școală, nu doar prin temele disciplinei

Educație interculturală (clasa a VI-a, trunchi comun), ci prin toate activitățile curriculare și extracurriculare, care presupun: comunicare, schimb de experiență cu copiii aparținând minorităților, grupurilor etnice de alte naționalități, în baza unor parteneriate educaționale sau proiecte cu finanțare europeană etc. [15, 17].

Cadrele didactice ar trebui să formuleze un discurs acceptabil și semnificativ pentru elevii care provin dintr-un mediu din ce în ce mai diversificat cultural, din cauza mediului socio-economic, al credințelor, al opțiunilor ideologice, cât și a originii etnice [20, 21].

Pornind de la obiectivele propuse, am putea susține că educația interculturală, ca obiect de studiu, are elemente de superioritate comparativ cu fizica, geografia, chimia, istoria sau alte discipline. Elevii nu primesc doar conținuturi, nu sunt comunicate doar noi cunoștințe, ci este disciplina școlară care continuie la dezvoltarea personalității umane, prin interacțiune cu ceilalți, respect, acceptare, înțelegere, toleranță, ajutor și prietenie față de minoritari, celor aparținând diferitelor grupuri etnice, dintr-un mediu socio-cultural diferit față de al nostru. Urmarea interacțiunii dintre noi și „ceilalți” constă tocmai în faptul că diferențele interculturale contribuie la sporirea valențelor culturale, care aduc diversitate și elemente culturale inedite în viața comunității și a fiecăruia dintre noi. În contextul liberei circulații pentru piața muncii europeană și mondială chiar, migrația, deplasarea persoanelor și implicit transferul de valori culturale constituie o temă de rezolvare pentru autorități, căreia trebuie să-i găsească soluție în timp real [12, 17]. Este absolut necesară, în acest sens, dezvoltarea unor politici antidiscriminatorii, prin care grupurile minoritare etnice și religioase să aibă sentimentul apartenenței la țara în care s-au stabilit. Realitatea istorică a demonstrat că, nici la a doua sau a treia generație de migranți, nu s-a definitivat apartenența la țara „gază”, deoarece valorile culturale nu sunt recunoscute și apreciate [7, 10]. Considerăm că pentru o mai bună integrare a elevilor, aparținând minorităților, grupurilor religioase, etnice sau socio-culturale, ar fi bine ca instituția de învățământ să armonizeze curriculum școlar național pe cele trei dimensiuni: Curriculum nucleu, Curriculum la decizia școlii și Activitățile extrașcolare. Dintre acestea trei – activitățile extrașcolare oferă mai multă flexibilitate în relațiile profesor – elev, elev – elev, profesor – părinte, fapt care poate să contribuie la formarea educației interculturale [1, 20].

Evenimentele care au avut loc în decembrie 1989 în România și apoi în 1991-1992 în celelate țări din fostul bloc comunist în Europa au condus la apariția și în țara noastră a unui fenomen, denumit *globalizare*. Deși abordarea acestui subiect suscită interes din partea specialiștilor din diverse ramuri, încă nu s-a ajuns la o definiție unanim acceptată, până în acest moment. Se vorbește din ce în ce mai mult despre fenomenul globalizării, despre o abordare strategică din punct de vedere global sau despre „o nouă ordine mondială”, o ideologie care își face simțită prezența la nivel Mondial [19].

Globalizarea ar putea fi definită ca un amplu proces, al cărui obiectiv principal ar fi integrarea tuturor statelor din punct de vedere economic, militar, sanitar, educațional, socio-cultural, care să conducă la obținerea egalității standardelor de viață și de dezvoltare. Obiectivul propus înseamnă interdependență economică, schimb de mărfuri și servicii, forță de muncă încadrată în orice colț al lumii, conform calificării și implicit interacțiune culturală [11, 14].

Luând în considerare că procesul globalizării presupune numeroase efecte, atât pozitive, cât și negative, vom zăbovi puțin numai asupra dimensiunii culturale. La prima vedere am putea spune că tezaurul cultural, exprimat prin obiceiuri, tradiții, port popular și poate, chiar, și limba vorbită, ar avea de suferit, ca urmare a tendinței de uniformizare, pe care o presupune

globalizarea [18, 22]. În realitate însă, valorile culturale autentice intră în sfera de atenție, spre păstrare și promovare de către fiecare stat, prin reprezentanții săi, în parte. În lucrarea „Efectele globalizării”, autoarea consideră că „Un accent deosebit trebuie pus pe dimensiunea culturală a sărăciei (apatie, neparticipare la viața culturală și artistică a comunității, lipsă de încredere, sentiment de inutilitate, abandon școlar, devalorizare a școlii și a menirii ei sociale), întâlnite atât la comunitățile sărace, dar și la cele bogate, existând și excepții, respectiv indivizi, grupuri și comunități care, deși trăiesc în sărăcie, încearcă s-o depășească prin cultură, învățatură, știință de carte și informare continuă, dar și comunități cu înalte standarde economice, care nu au nicio preocupare și nevoi culturale, valorile fundamentale fiind acumularea de bunuri materiale, bani și avuție sub diferite forme. Ne întâlnim aici cu fenomenul de dezumanizare și barbarizare, indus de globalizare” [11].

Într-o formulare recentă, „globalizarea este un complex amplu de procese care au ca obiectiv final realizarea integrării complete pe diferite domenii: economic, politic, militar, de securitate, social, cultural etc. În consecință, acest proces nu acordă prea multe șanse statelor de a trăi izolat. Practic, globalizarea înseamnă, în același timp, libertate și dependență, uniformitate, mișcări libere de bunuri, oameni și idei la scară mondială, trăsături locale combinate și confundate cu cele mondiale, lumea întreagă regăsindu-se astfel în fiecare localitate și, concomitent, fiecare localitate, regiune sau națiune regăsindu-se pe întreg mapamondul” [14, p. 70]. Privind în ansamblu, în perioada metamodernă a globalizării s-ar putea spune că omenirea este copleșită de schimbul de mărfuri, vânzare-cumpărare, iar omul modern este asaltat de internet, televiziune și preocupat în special de înavuțire și de creșterea nivelului de trai. Acest fapt generează o criză a sensului vieții, o situație anormală pentru cultură și educație, fapt îngrijorător pentru evoluția omenirii [10].

Influențele străine care se regăsesc în mediul socio-cultural și economic din țara noastră, după 1990, aduc cu sine unele inflexiuni culturii tradiționale, cel mai cunoscut exemplu fiind McDonalds. Astfel, într-o lucrare, apărută în 2005 la Editura Antet, autorul ține să precizeze: „Omul mondial sau globalizat, omul centrat doar economic, riscă să devină omul atomizat, care trăiește numai pentru producție și consum, golit de cultură, politică, sens, conștiință, religie și orice transcendență. Probabil, acesta este ultimul stadiu în evoluția umanității. În ciuda tuturor acestor avertismente nu putem evita sau elimina globalizarea la modul general și nici globalizarea culturii în esență [21, 22].

## BIBLIOGRAFIE

1. IVASIUC, A.; KORECK, M.; KOVARI, R. *Agenția „Împreună”, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale, „Educația interculturală: de la teorie la practică”, Convenția Internațională privind drepturile Economice, Sociale și Culturale, noiembrie 2010.*
2. BUTNARI, N. *Noile Educații. Suport de curs.* Chișinău: Universitatea de Stat Moldova, 2017.
3. CISCAI, L.; MARCHIȘ, I. *Educația interculturală și multimedia.* Cluj-Napoca: Editura Presa Clujană, 2008.
4. CEBANU, L. *Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, nr. 5/25.*
5. COJOCARU, V.; TICUȚĂ E. R. *Competențe anteprenoriale prin metode interactive. Ghid metodic.* Chișinău: Editura Pontos, 2011.
6. CRISTEA, G. *Pedagogie generală.* București: EDP, 2008.
7. RAI, C. *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii.* Iași: Polirom, 1999.
8. CRISTEA, S. *Pedagogie.* Vol. I. Pitești: Editura Hardiscom, 1996.
9. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale.* Iași: Polirom, 2000.

10. DASSEN, P. *Educația interculturală*. Iași: Polirom, 1999.
  11. ISAC, C. *Efectele globalizării*. Tg-Jiu: Universitatea „Constantin Brâncuși”.
  12. NICULA, I. *Tratat de Pedagogie școlară*. 1996.
  13. NEDELCU, A. *Fundamentele educației interculturale*. Iași: Polirom, 2008.
  14. NEGREA, ALINA-PETRONELA. *Economie teoretică și aplicată*. 2012, Volumul XIX, No. 9(574), p. 70.
  15. BEREZOVSKI, N.; CHISARI, L. Atitudinile și credințele parentale – factor prerogativ al educației interculturale a personalității în devenire. *Psihologie*. Chișinău, 2011, nr. 1.
  16. POPESCU, S. *Comunicarea interculturală*. Iași: Editura Institutului European, 2013.
  17. SCHIPOR, DOINA MARIA. „Formarea cadrelor didactice”. *Revista Română de Studii Culturale*. 2019, site.
  18. SOROS, G. *Despre globalizare*. Iași: Editura Polirom, 2002.
  19. STĂNESCU, V. *Globalizarea: spre o nouă treaptă de civilizație...* . Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2009.
  20. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
  21. *Repere ale Educației interculturale*, Consiliul Național al Tineretului din Moldova. Chișinău, Material elaborat în cadrul Proiectului „Dialog intercultural în Moldova”, 2013.
  22. ZIGMUNT, B. *Globalizarea și efectele ei sociale*. București: Editura Antet, 2005.
  23. Internet, site, consultat în octombrie 2019.
- Documente legislative:
24. Art. 13 din Convenția Internațională privind Drepturile Economice, Sociale și Culturale, p. 4, conf. Ana Ivasiuc, Maria Koreck, Roberta Kovari, Agenția „Împreună”, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale, „Educația interculturală: de la teorie la practică”, Convenția Internațională privind drepturile Economice, Sociale și Culturale, noiembrie 2010.
  25. Recomandarea nr. R (84) 18 a Comitetului de Miniștri ai Statelor Membre referitoare la formarea cadrelor didactice în educație pentru înțelegerea interculturală, în special în contextual migrației. Sursă: Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, EDU. 2004, pp. 9-10, conf. Ana Ivasiuc, Maria Koreck, Roberta Kovari, Agenția „Împreună”, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale, „Educația interculturală: de la teorie la practică”, Convenția Internațională privind drepturile Economice, Sociale și Culturale, noiembrie 2010.
  26. Recomandarea 1093/1989 privind educația copiilor migranților și Recomandarea 1111/1989 privind dimensiunea europeană a educației. Sursă: Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, EDU. 2004 (10) pp. 10-11.
  27. Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație /EDU/ 2004 (10), p. 14.
  28. Recomandările nr. 1093/1989 și 1346 /1997 Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație /EDU/ 2004 (10), pp. 14-15-1 conf. Ana Ivasiuc, Maria Koreck, Roberta Kovari, Agenția „Împreună”, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale, „Educația interculturală: de la teorie la practică”, Convenția Internațională privind drepturile Economice, Sociale și Culturale, noiembrie 2010.

## **PORTRETUL MANAGERULUI IDEAL AL UNEI INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR**

*Dumitru Ana-Maria, professor  
Școala Gimnazială Nr. 1, sat. Pildești, com. Cordon, jud. Neamț  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.11:37.07**

### **Abstract**

Due to the social-cultural-political context, the status and role of the school manager has become increasingly complex. The school manager must benefit from a suitable training, he must assume the role of leader because from him are expected decisions, good organization, optimization of the instructive-educational process. The school principal is not only an administrative manager, but he is the coordinator of the entire activity in the school, both in the administrative, financial-accounting sense, and in the



instructive-educational sense. It is subordinated to the School Inspectorate, the Ministry, and to a certain extent also to the local authorities.

**Key-words:** manager, educational unit, employees, management.

Managerii unităților de învățământ sunt canalizați spre stabilirea unei viziuni clare pentru îmbunătățirea școlii și inițierea schimbării pentru a stimula inovația, pentru a asigura învățarea elevilor și pentru a crește gradul de promovabilitate.

Directorul este reprezentantul legal al unității de învățământ și exercită conducerea executivă a acesteia, în conformitate cu hotărârile consiliului de administrație și cu prevederile legale. În exercitarea atribuțiilor ce îi revin, directorul conlucrează cu consiliul profesoral, cu comitetul de părinți și cu autoritățile administrației publice locale. De asemenea, pentru realizarea atribuțiilor sale, directorul se consultă cu reprezentanții organizațiilor sindicale din unitatea de învățământ și / sau, după caz, cu reprezentanții salariaților din unitatea de învățământ, în conformitate cu prevederile legale [1, p. 29].

Un manager trebuie să fie flexibil, astfel încât să se poată adapta la schimbările permanente, iar stilul managerial trebuie să-i permită o conducere autoritară, dar comunicativă, bazată pe ample cunoștințe manageriale și administrative. Un director trebuie să dețină cunoștințe teoretice, experiență practică, informații suficiente, cunoștințe minime de pedagogie, psihologie, sociologie, economie, drept, administrație, completate cu solide cunoștințe manageriale.

Directorul are drept de îndrumare și control asupra activității întregului personal salariat al unității de învățământ, după caz, el colaborează cu personalul cabinetului medical și stomatologic, dacă există [1, p. 30].

În acest context, rolul controlului efectuat de către director este acela de a supraveghea funcționarea unității, de a se informa cu privire la modul de receptare a ordinelor și notelor de serviciu transmise personalului din subordine, de a constata modul de derulare a planurilor și programelor stabilite, de a preveni apariția unor potențiale abateri de la traseul care conduce spre realizarea obiectivelor stabilite și, nu în ultimul rând, de a corecta și perfecționa activitatea din unitatea școlară.

Controlul poate fi:

*Frontal* (managerial), atunci când sunt supuse verificării, analizei și aprecierii toate domeniile și compartimentele din unitatea de învățământ.

*Tematic*, atunci când se verifică numai una sau câteva laturi ale activității din unitatea de învățământ.

*Curent* (operativ).

De obicei, controlul frontal se efectuează de către inspectoratul școlar sau minister. În situații deosebite, această formă de control se poate realiza și de către conducerea unității de învățământ, caz în care se solicită sprijinul inspectoratului școlar sau ministerului pentru numirea unor specialiști sau experți.

Controlul tematic se efectuează de inspectoratul școlar sau minister, dar și de persoane cu funcții de conducere din unitatea de învățământ, în funcție de domeniu, sfera de competență și responsabilitatea fiecăruia.

Controlul curent (operativ) este cel efectuat zilnic de fiecare șef în domeniul de care răspunde, pe baza atribuțiilor subordonaților, și urmărește asigurarea desfășurării unei activități normale și a unui climat de muncă adecvat.

Controlul presupune parcurgerea următoarelor etape:

- Pregătirea controlului, care presupune stabilirea domeniului ce urmează a fi controlat, a tematicii și a obiectivelor controlului.
- Organizarea controlului, care presupune stabilirea persoanei (colectivului) care controlează și ce anume controlează.
- Desfășurarea controlului, care implică un ansamblu de activități (cercetarea unor documente, discuții, aplicarea unor teste, chestionare, participarea nemijlocită la activitățile programate a fi controlate, înregistrarea datelor și faptelor semnificative, stabilirea concluziilor, inclusiv a faptelor care determină perturbări și abateri ale activității de la obiectivele proiectate.
- Finalizarea controlului, care se realizează, de regulă, prin prezentarea concluziilor persoanei / colectivului / compartimentului controlat.
- Problemele care nu pot fi soluționate în timpul controlului fac obiectul unor analize specifice, în consiliul profesoral sau de administrație, în urma cărora se stabilește, pe domenii de competență și atribuții, cine urmează să le soluționeze [2, pp. 32-33].

Un bun director trebuie să aibă o pregătire complexă, să fie în același timp și specialist, să aibă talent organizatoric, un larg orizont cultural, capacitate de a mobiliza și motiva colectivul la îndeplinirea sarcinilor. Toate acestea trebuie „simțite”, cunoscute de manager și aplicate la momentul oportun.

Sarcina unui director de școală este aceea de a face o schimbare în viața elevilor. Să conduci și să predai este o provocare care necesită un nivel ridicat de înțelegere și răbdare. În opinia mea, un manager trebuie să aibă următoarele calități vitale de lider:

1. *Viziunea* – managerul de succes are abilitatea de a formula și de a modela viitorul, mai degrabă decât să fie modelat de evenimente.

2. *Curajul* – managerul de succes trebuie să dea dovadă de determinare, de voință și răbdarea de a vedea lucrurile așa cum sunt. Trebuie să fie dispus să încerce lucruri noi și să aibă o stare de spirit, pentru a încerca în continuare, până la ameliorare, ca rezultat final. Ca factori de decizie eficienți, el își asuma riscuri, dar asta nu fără să știe rezultatul final.

3. *Autoritatea*. Dreptul de a lua decizii și de a cere subordonaților aducerea lor la îndeplinire.

4. *Răspunderea*. Ceea ce managerul datorează organizației și recunoașterea dreptului superiorului ierarhic de a controla și de a solicita / primi rapoarte privind activitatea depusă.

5. *Pasiunea*. Managerul eficient nu renunță la copii sau la personalul instituției. El este simbol de conducere și de instruire și va arăta cadrelor didactice cum să devină mai eficiente, bazându-se pe date evaluative.

6. *Responsabilitatea*. Sentimentul intern al datoriei față de organizație, care induce autoimpunerea îndeplinirii sarcinilor primite sau asumate.

7. *Inteligența emoțională*. Managerii de școală construiesc echipe, ei trebuie să stabilească o cultură școlară pozitivă, prin tratarea oamenilor așa cum și-ar dori ei să fie tratați. Cum ne zâmbește, spune salut și se angajează în conversații, toți sunt factori importanți în stabilirea unui ton pozitiv.

8. *Puterea de judecată*. Cei mai buni manageri de școală dau dovada unei judecăți corecte și sunt lideri înțelepți. Însă acest lucru nu înseamnă a acționa singur, ci împreună cu întreaga comunitate școlară.

9. *Putere*. Munca de manager de școală este *full-time* și uneori este istovitoare. Managerii de succes sunt optimiști și rezistenți, rămân calmi într-o situație de criză și sunt energici și pozitivi în orice moment. Pe de altă parte, puterea înseamnă și posibilitatea concretă a managerului de a influența și de a controla comportamentul subordonaților.

10. *Puterea de convingere*. Cei mai buni manageri de școală sunt comunicatori, foarte încrezători și povestitori remarcabili, gata oricând să-ți spună povestea școlii lui, mari motivatori. Sunt capabili să facă oamenii să îndeplinească anumite sarcini și să facă și în plus.

11. *Curiozitatea*. Liderii de școală de succes sunt orientați spre exterior și, curioși. Acest lucru înseamnă să arunce un ochi și în afara școlii și să vadă ce se mai întâmplă în alte părți, de unde să ia părțile bune.

Orice manager școlar, și nu numai, își dorește o activitate cât mai reușită, lipsită de disfuncționalități și conflicte. Cum acest lucru nu este pe deplin posibil, fiecare încearcă să limiteze acțiunea unor factori blocați ai reușitei manageriale. Dintre obstacolele cele mai frecvente care se pot ivi în calea unui management eficient, menționez:

- blocaje în comunicare;
- climat organizațional tensionat;
- incompatibilitate între colaboratori, între persoane și responsabilități;
- apariția unor situații și probleme neprevăzute care perturbă sau împiedică desfășurarea activității proiectate [3, p. 99].

Tot mai exigent și mai complex, rolul liderilor școlari necesită o gamă largă de competențe și atribute printre directori, pentru a le permite să conducă școala în mod eficient și să îmbunătățească rezultatele educaționale ale copiilor. Directorii de școală eficienți au ca valori cheie centrarea pe oameni, cu accent moral și un accent pe egalitate și respect. Ei combină atributele cheie ale inteligenței emoționale, rezistenței și convingerea cu pasiune și nu au nicio problemă în a-și asuma riscuri cu obiectivul constant de îmbunătățire a școlii.

Cel mai important lucru pentru un director este ca actul său managerial să fie încununat de succes. Pentru ca acest lucru să se realizeze este necesară îndeplinirea unor motivații, cum ar fi:

- propunerea unor obiective raționale;
- abordarea problemelor în ansamblul lor;
- identificarea resurselor și a variantelor de soluționare a unor probleme;
- luarea rațională a deciziilor, alegerea variantelor organizatorice directe și economicoase;
- recunoașterea propriilor limite și greșeli precum și identificarea soluționării acestora.

Desigur, e necesară și o permanentă comunicare cu toți partenerii educaționali precum și un stil managerial adecvat.

Fiecare manager școlar are propria sa personalitate, se manifestă într-un anumit stil și e capabil de un anumit nivel de eficiență. Stilul de conducere trebuie să fie în acord cu personalitatea managerului, să fie diferențiată în funcție de situația pe care o rezolvă, precum și de posibilitățile subalternilor. Un manager poate fi autoritar, altul poate fi participativ. Performanțele pe care le pot realiza managerii țin de nivelul lor de pregătire managerială, de capacitățile lor de efort și de disponibilitatea întregii lor personalități față de problemele concrete din comunitatea care așteaptă de la el decizii corecte, sprijin, în caz de nevoie, succes în activitate.

## BIBLIOGRAFIE

1. ZAHARIA D.; GHEORGHE M.-A. *Manualul directorului de școală*. Pitești: Editura: Paralela 45, 2015.
2. IORGA, G.; SIBIȘTEANU, L. L.; ZAHARIA, D. *Ghidul practic al directorului unității de învățământ preuniversitar*. Pitești: Editura: Paralela 45, 2003.
3. COJOCARIU, V. M. *Introducere în managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2004.

## EDUCATION POLICY IN FINLAND

*Sirota Julia, PhD Ort Braude College, Israel*

*Dasman Elfahel, PhD student Institute of International Relations of Moldova, Chișinău*

**CZU: 37.01(480)=111**

### Abstract

Sistemul educațional finlandez a rămas relativ imun, de la infrastructura globală a acestui domeniu, la unele mecanisme ale pieței capitaliste, producând modele educaționale bazate pe concurența dintre elevi, școli și țări, cu testări nesfârșite și acuzația obsesivă a profesorilor la performanța slabă a elevilor, ca în majoritatea statelor naționale în care guvernele sunt ghidate de rețeta economică neoliberală. În politica educațională finlandeză, majoritatea ipotezelor și paradigmatelor sale contrazic sistemele altor state și oferă o bază pentru implementarea dezirabilă și benefică a aspectelor pozitive din experiența altor țări, pentru a-și îmbunătăți sistemele educaționale.

Cu toate acestea, este important să se creeze o armonie satisfăcătoare între două aspecte care se ocupă de multe cazuri dihotomice, ascunzând în același timp proliferarea practicilor educaționale adoptate de statul nordic în alte situații naționale [3].

Ar trebui să se înțeleagă că succesul modelului finlandez nu a „căzut din cerul albastru ca fulgerul într-o zi însorită”, ci a fost încorporat într-un proiect de țări largi și participante, după cum s-a menționat. Comenzile rapide și „soluțiile” pe termen scurt care caracterizează funcționarea actualei faze capitaliste, cu dorința lor înnăscută și obsesivă de concurență, nu produc consistența necesară pentru a stabili bazele dezvoltării unui sistem corect și eficient.

Prin urmare, succesul sistemului educațional din Finlanda provine dintr-un grup de factori sociali, culturali, politici, economici și morali care au modelat aceeași societate în ultimii șaptezeci de ani și un proiect conștient și deliberat al aceluiași corp social, în aceeași perioadă, pentru a crea o bază pentru construirea unei națiuni moderne, prospere, corecte și drepte. Puterea consensului național în jurul acestei sarcini s-a reflectat, printre altele, în regularitatea și consolidarea sistemului său gratuit de învățământ public de la începutul anilor 1970, indiferent de profilul ideologic al partidelor politice.

**Key-words:** politică, egalitate, inegalitate, educație, sectoare, oportunități.

### Introduction

Finland's education system is considered a unique educational system. Over the course of three decades, she has progressed from mediocrity to high educational performance, and is now a model of educational excellence. Finland is also exceptional because it has been able to build an education system that its students are well educated in, and that its fair education manifests only a very little variance in the performance of students in schools in different parts of the country at a given time. This situation is rare in the world and has been achieved without extraordinary investment of financial resources and with less effort than other countries have invested in reforms. Finland shows that, with continuous and proven progress, it is possible to build an educational system that performs well with solutions that are not based on market-oriented educational policies .

One of the results of this success is that Finland can offer alternative solutions to chronic education problems in the United States, Canada and the UK, such as high dropout rates, early

teacher attrition, and failing special education. It can also offer solutions to defined demands for change that are emerging in other countries, such as how to interest students in learning, how to attract talented young people to teaching and how to formulate a holistic public sector policy. The Finnish approach to reducing early school dropouts, enhancing teacher professionalism, prudent accountability and student appreciation, and improving math, science, and literacy learning may serve as inspiration for other school systems seeking a path to success. Finland's international performance is also high in commerce, technology, sustainable development, good governance and growth. The education system has a close relationship with other sectors of society. In the public administration that includes other public sectors, such as health and employment, everyone seems to have a role in educational development and long-term educational changes. This is also true of income equality, as well as social mobility and trust in Finnish society [7]. **History Finland's education policy.**

The desire for change and the desire to emphasize education as a source of change and the success of the state has led to continuous improvement of the education system. Indeed, new legislation (1966) and a national curriculum (1970) were launched in the second half of the 1960s. The prevailing social policy of the time has reinforced the values of equality and social justice on all avenues of Finnish society. The economic spending that went with the welfare state ideal was understood as an investment designed to increase productivity, and not as a necessary social price that industrial society charges. The launch of the new comprehensive school system was planned for 1972.

According to the plan, a wave of reform was to begin in the northern areas of Finland and reach the southern urban areas by 1978. A premise that characterized the old structure was that no one could learn anything. In other words, the talent in society is not evenly divided in the sense of being able to study and acquire an education. Finland was influenced by the Coleman Report, which states that the basic tendencies and traits of a young person are determined at home, and that schooling has no real impact to build a more just society with higher education levels, it was of utmost importance that the new comprehensive school, the Prosculo, abandon these beliefs.

The main idea of the comprehensive school was to merge the middle schools with the civic and elementary schools into a comprehensive nine-year urban school. The merger meant blocking the students' paving after four years of primary education. All students, regardless of their family background, socio-economic background and interests, will be enrolled in the same nine-year elementary school run by local education authorities. It was a revolutionary step, though, as I mentioned earlier, the idea that it was based was nothing new. Criticism was also not late, critics of the new program argued that identical educational expectations should not be applied to children from very different socially and intellectually backgrounds. Opponents have stated that Finland's future as a developed industrial nation is in danger because the new method requires lowering educational attainment and adapting it to less talented students [9].

Despite opposing voices, the implementation began in the northern regions of the country, as planned, in 1972. The "National Curriculum for the Comprehensive School" led to content, organization and teaching across the state. While the comprehensive school structure was similar for all students, the "National Curriculum" provided schools with tailored teaching tools for groups of different abilities and types of learners. In foreign languages and mathematics, for

example, seventh to ninth graders were allowed to choose from three groups divided into levels of education: basic, middle, and advanced.

The basic level curriculum overlaps with the material taught earlier in civic schools, and the advanced-level curriculum overlaps with the material taught in the old academic middle schools. The logic behind this division of the different levels was that if learning foreign languages became mandatory for everyone, different learning paths for different students would now be needed. In 1979, the last local authority in the South moved to a new comprehensive system. In 1985, groupings were abolished according to ability in all subjects. From that point on, all students study according to a uniform curriculum.

The benefits of the reform can be summed up in three unique aspects of the Finnish education system, which are the founding fathers of an enviable education system in the world.

1. Convening a wide range of students whose life circumstances and aspirations are very different in those schools and classrooms required a new approach to teaching-learning. An equal opportunity principle states that all students are given a fair chance to succeed and enjoy learning. It was clear early on that teaching students with special needs could only succeed if learning difficulties and other deficiencies were identified fairly early and addressed immediately. Special education soon became an integral part of the school curriculum, and local authorities and schools employed specialists trained to support students with special needs [7].

2. Guidance and career counseling have entered the compulsory curriculum in all schools. The same assumption was that if all students remained in one school until the end of their compulsory education, they would need systematic counseling about the options available to them after completing their elementary school. Career counseling is designed to minimize the risk of students making inappropriate decisions about their future. Students could choose one of three options: continue to graduate school in general, enroll in a professional school, or find work. The two upper divisions (theoretical and professional) offered some internal options. Career counseling soon became a cornerstone in the middle and upper grades and became an important factor in analyzing recurring low grades and in dropping out in Finland. Career counseling also bridged the formal education and the world of work. According to the General Career Counseling Program, every student in the comprehensive school spends two weeks in the chosen workplace.

3. The new comprehensive school has required teachers who have so far worked in very different schools, especially middle schools and job-oriented civic schools, to start working in one school and with students of diverse abilities. Comprehensive school reform was not only about organizational change, but was a new educational philosophy for Finnish schools. This philosophy was based on the belief that students could learn if they had the right opportunities and support, which is educationally important to understand and learn about human diversity, and that schools should function. Like small-scale democracies, as John Dewey argued a few decades earlier. The new comprehensive schools therefore required teachers to use alternative teaching methods, build learning environments that would allow for tailored learning for different types of students, and consider teaching a prestigious profession.

All of these led to a more significant emphasis on comprehensive reform in teacher education in 1979: a new teacher training law, an emphasis on professional development and a focus on teacher-directed teacher training. Another tangible result of the birth of a comprehensive school was a rapid increase in the number of students who went on to upper

division. Parents expected their children to continue learning, and the young people themselves hoped to get further in their personal development. We will now consider the contribution of the high schools for improving human capital in Finland [8].

The change that took place in Finland's education policy

After the reform of the comprehensive school in the 1970s, educational change in Finland can be described in three stages [1].

#### 1. Rethinking the theoretical and methodological foundations (1980s)

By the early 1980s, the structural reforms that led to the establishment of the Prosculo were over. Then, most of the effort focused on the concepts of knowledge and learning that were embedded into the philosophy of the Prosculo. This phase of educational change in Finland was characterized by an appeal to consensus beliefs, seeking innovation and increasing confidence in schools and their ability to find the best ways to raise the quality of student learning.

A deeper understanding of the knowledge and the learning process strengthened the school's moral foundation. From a recent assessment in Finland, which examines comprehensive schools in the country, rising teachers are paying close attention to the diversity of teaching and learning environments, and believe that using diverse teaching methods is important for both planning and classroom work. Progress can be indicated, at least moderately, in school teaching and learning [2].

#### 2. Improvement and change based on self-regulation and networking (1990s)

It is customary to see the 1994 national curriculum reform as the main educational reform of Finland, along with the previous comprehensive school reform that took place in the 1970s. The key change tools were the local authorities and schools, which played an active role in designing the curriculum and implementing the resulting changes. The schools were encouraged to collaborate with other schools and also connect with parents, businesses and NGOs. This momentum of sharing and independence culminated in Project Aquarium, a national school improvement initiative that allowed all schools, administrators and teachers to build a network of collaborative work. The aim of the project was to transform schools into active learning communities. The project was a unique and independent network of school improvement that was open to all active educators. This way of working was not previously known in the Finnish Educational Administration, and elsewhere it was rare to find it.

"The Aquarium Project" offered schools a new context that would improve - a combination of traditional community work and Facebook-style social networking. This venture was very close to the Alberta School Improvement Initiative (AISI), a unique long-term and government-funded school and teacher development program launched in Alberta, Canada (al. Hargreaves 2009). Research shows that improvement Self-regulatory schooling has had a positive impact on the involvement of schools in Finland and Alberta, and it is especially important that most of the schools involved in such initiatives report that the teacher team has succeeded in improving school even though it was a period of economic slowdown and downsizing. The "Aquarium Project" and the "Alberta School Improvement Initiative" succeeded in stimulating local innovation and research activity among principals and teachers engaged in advanced university education. This phenomenon took place in different places where educational management was carried out by different methods. However, studies have shown that the school, and not the system or the general system, is the source of power and ability in early 1997, there were more than a thousand projects in 700 schools and 163 local authorities participating in the "aquarium

project". The project coincided with the new ideas of the 1990s, including decentralization, increased school autonomy and a reinforced school identity. The improvement strategy for this project focused on shared responsibility in schools, adapting teaching to the individual student, and collaborative efforts to improve learning quality[2]. In this sense, the "aquarium project" incorporated characteristics that overlap with neoliberal conceptions of education. Sometimes these characteristics were interpreted as evidence of increased competition between schools in the education system. Certainly, choosing a school does foster a competitive climate, but the school improvement network has harnessed the competition for a concerted effort to build better schools. The salient social aspect of the "aquarium project" was reflected in the sharing of ideas and problem solving, which prevented schools from seeing each other. In this sense, the project relies on previous values of equality of opportunity in education and social responsibility rather than on competitiveness and administrative accountability.

### 3. Increase structural and administrative efficiency (2000s to the present).

The second phase emerged from the liberalization of Finnish education policy, a period characterized by self-initiated and collaborative school networking between individuals. The third phase, which continues to this day, was born out of a need to increase public sector productivity, and it accelerated as a result of the initial PISA findings in December 2001, and later due to the 2008 economic slowdown. This phase focuses on trying to bring about structural and managerial change in search of maximum efficiency, without violating the delicate balance of a well-functioning education system.

Why Finland's education is so successful, I will describe in the next chapter of the results of the education system. However, many studies have been devoted to her understanding. The education system is successful because it is based on collaboration. The investment is in designing a system where collaboration is the central idea, from the classroom level to the whole system level. The system is designed for individual learning and creativity in school classrooms. The system is built on trust in the schools, trust in the leaders and trust in the teachers, which leads to professional responsibility. Important investment is done in teacher professionalism[1]. Not only is the initial training of the teachers good, the training is on going even after getting started. These systems understand the importance of the concept of equality in education and the role it plays. Equality in its simple sense in unequal systems: one can estimate what the student's achievements in school or in life will be based solely on observing the background he comes from. In contrast, most successful education systems work systematically and structured to increase equality.

What is Finland's education system based on? Two key values

Basic Value: Equality

Equality, which means equal rights and equal opportunities, is expressed in Finnish education in various aspects such as: free public education for all: from preschool to university degree. • The educational system is equitable and freely available to all. Preschools and schools provide free feeding, health, educational materials and shuttle services. The kindergarten teacher ratio, one for 3 till age 4, one for 7 students. In schools, one teacher for 12 students has an assistant teacher in classrooms over another 12. Addressing unique needs of students and diversity • Cultural: From an early age, the education system invites a nurturing and inclusive approach to responding to special needs and policies of integration, inclusion, multiculturalism, gender identity and equal opportunity. This policy explicitly prohibits filtering and exclusion for



interpersonal and cultural differences. Almost all children receive personal care according to their needs and abilities, and progress relatively evenly in the education system. The emphasis in Finnish education is on strengthening the weak and preventing educational gaps. Therefore, the Finnish education system runs classes called "special education", in which about half of Finnish students are already in elementary school, for students who have difficulties and also strong students, to prevent labelling. Each institution has special education teachers, graduate education counsellors who accompany students, social workers and psychologists [8].

Teaching and selecting teaching methods and learning materials. Assessment for learning and non-marking: Emphasis on self-esteem without competitiveness between students, teachers and schools. Assessment using grades is done only at the entrance to the high school. The purpose of the tests is to diagnose the state of the education system with the aim of improving it and not measuring grades and achievements. Learn from interest and to know and apply, and not to pass a test or to earn any grade.

#### Basic Value: Quality

This value, which includes diligent, effective, rigorous, transparent and excellent values, is reflected in the following aspects: Strict teacher training: Education and teaching subjects at universities are considered to be most sought after and meet high standards in terms of personalization and 10% of academic ability. Only accepted for teaching studies. The studies take five years and include a bachelor's and master's degree. Elementary teachers (from first grade to 6th) must have a master's degree in education. Professional teachers who teach in the three upper grades must have a master's degree in education as well as the profession they teach. Executives must have a college degree in education and teaching, teaching experience as well as a management degree. The Ministry of Education sets educational goals and provides teachers with innovative teaching methods, but teachers have complete freedom to teach in the classroom as they see fit. Educational countries designated by professionals • Not Political Bodies: To ensure a quality, stable and long-term educational policy, the Finnish education system is run by professional educators who staff the "National Council for Education" without the interests of the ruling parties. The Ministry of Education is relatively small and is primarily responsible for education policy, setting goals, core curriculum and teacher training. The bulk of educational, budgetary and pedagogical activities is the responsibility of local authorities and schools - with a small number of supervisory and less administrative mechanisms.

#### Examining the results of Finland's education system:

Finland's history as an educational power began in December of 2001: this is exactly when the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) published the PISA Evaluation with the first results of student tests. These results were very surprising. In all three academic areas - mathematics, science and literacy - Finland was ranked in one of the highest places in the OECD countries, with the gaps in the past compared to students from Japan, Korea and Hong Kong. Finnish students seem to have been able to learn all the knowledge and skills they demonstrated in these tests, no private lessons, no after-school studies, and no large amounts of homework, unlike many of their peers in other countries. Especially small, the first reactions in the educational community after the results of the first PISA test were confusing. The world media wanted to know the secret of good education in Finland. In the year and a half after the results were published, several hundred foreign delegations visited Finland with the aim of learning how schools work and how teachers teach. Questions that guests asked about PISA's

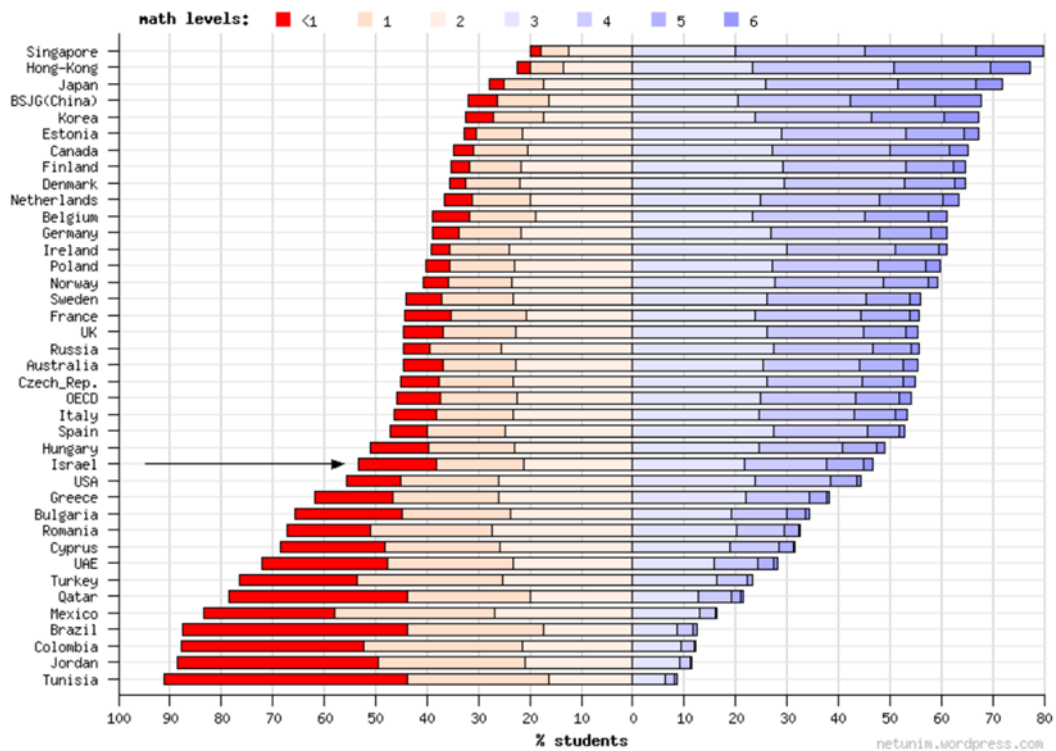
"Finnish miracle" were frequent, and the Finns themselves did not know how to give them reliable answers.

PISA research is an extraordinary study, looking "forward" to the future of students in educational systems - have they embedded the knowledge they have acquired throughout the years in the system? And do they know how to realize and apply it in everyday life in a way that is relevant and valuable? In other words, the study examines how mature the system is ready for life and is expected to contribute to the development of society and the economy as they integrate into the world of work.

Through the following cycles of PISA tests – in 2003, 2006 and 2009 - they further strengthened Finland's reputation, and the interest of the world media in Finnish education intensified. The power of Finnish education is in quality, equitable and fair learning.

PISA Research Results 2015 (Last Published, 2018 Still Processing).

Graph 1 – Results of Math Knowledge:



Finland can be seen in fifth place.

PISA tests have shown that education policies based on equal educational opportunities and the perception that teachers' involvement in educational change should be high have a positive impact on learning outcomes. Further analysis of PISA data showed that family-related and geographic location factors explain the variance in assessing student learning and even their career paths in the future. It is also evident that the variation in student performance, due to geographical and social factors, is increasing. In conjunction with the continuing PISA tests, the level of scepticism among teachers and researchers in Finland has risen regarding the limitations imposed by international student assessments on their definition of student performance.

## Comparative parameters

The teachers

Teacher status

Each academic year, approximately 5,700 places are offered in teacher training programs in Finland. This chapter focuses on the training of elementary and professional teachers from kindergarten through the twelfth grade. The teaching profession is closely linked to the preservation of Finnish national culture and the building of an open and multicultural society. Indeed, one of the goals of school education is the transfer of heritage, aspirations and cultural values from one generation to the next. The Finnish media regularly reports on surveys documenting which subjects are preferred by high school graduates. Surprisingly, teaching is rated one of the most valued subjects before medicine, architecture and law, and is considered a work in national opinion studies. About 1,300 Finnish adults (aged 15 to 74) were asked whether the profession their partner influenced their decision to have a binding relationship with them [1]. The interviewees were asked to select five professions from a list of thirty professions, one of which they would like their partner to pursue. The answers were quite surprising. Finnish men chose the teacher as their most ideal mate, before a nurse, doctor, or architect. Finnish women only chose a doctor and a veterinarian before a teacher as an ideal favourite for a partner. In the entire survey, 35 per cent of the respondents rated the teaching profession in their five preferred occupations with an ideal spouse. The survey therefore shows that only doctors are more in demand than teachers in the vacancy market in Finland. This figure clearly indicates the high social and professional status that teachers have attained in Finland - both inside and outside schools [9].

Teacher's salary

There is a very noticeable difference between Finnish teachers and American teachers in terms of the first salary; in Finland teachers' salary depends on the age group they teach. The average salaries of middle school teachers who teach in the middle and upper secondary schools are about 7 per cent to 10 per cent higher than the salaries of teachers who teach in elementary schools. There is also a similar gap between the average salary in the middle school and the average salary in the high school. In contrast, in the United States, teacher salaries are more or less the same in all stages of education. While global statistics do not provide a complete picture, it seems that American teachers can expect to rise between 21% and 26% of their salary from the beginning of their careers to the middle (15 years of teaching in kindergarten through 12th grade). Finns will grow by about a third by the middle of their career, with the highest salaries in Finland being 58% (middle school teachers) to 77% (high school teachers) of starting salaries, respectively [10].

Country	Pre school	Primary school	Junior high school	High school
Finland	0.65	0.89	0.98	1.10
OECD	0.74	0.81	0.85	0.89
Israel (*actual salary)	0.9	0.92	0.99	0.88

USA	<b>0.65</b>	<b>0.68</b>	<b>0.69</b>	<b>0.71</b>
Italy	<b>0.65</b>	<b>0.65</b>	<b>0.69</b>	<b>0.72</b>
Germany		<b>0.89</b>	<b>0.98</b>	<b>1.05</b>
Denmark	<b>0.73</b>	<b>0.87</b>	<b>0.88</b>	<b>1.00</b>
New Zealand		<b>0.85</b>	<b>0.87</b>	<b>0.93</b>
Czech Republic	<b>0.48</b>	<b>0.56</b>	<b>0.56</b>	<b>0.58</b>
France	<b>0.77</b>	<b>0.76</b>	<b>0.9</b>	<b>0.99</b>

**Table 2 – Ratio of the actual average salary of a full-time teacher to the average wage of workers in the economy (with tertiary education) at age 25-64 - 2014**

Source: Section A Processing of Economics and Statistics, EAG 2016, T able D3.2c, web teacher training in Finland, the main subject is education, and consists of three areas:

- 1 Theory of Education
- 2 .Knowledge of pedagogical content
- 3 .Didactics and practice of the content field.

Research programs for teacher training in Finland culminate in a master's thesis. Primary school teacher candidates usually write a thesis in the field of education. The thesis usually deals with the area of the teacher's classroom or classroom practice, such as teaching or learning mathematics. Teaching students who focus on a particular content area choose a thesis that deals with their main field. The level of academic expectations in teacher training programs is similar across all existing programs, from primary school education to upper secondary teacher training.

Teacher training in Finland is tailored to the European Higher Education Area, which is currently being developed under the "Bologna Process". The universities of Finland today offer a two-phase curriculum: a three-year compulsory and two-year compulsory program, which is the minimum prerequisite for obtaining a teaching license, and two degrees are offered in interdisciplinary programs consisting of at least two subjects. Quantification of studies is done by order Credits within the European Mutual Recognition System in 46 European countries, which will serve as a "European-Higher Education" policy, are a student-centred system based on the student workload required to meet the program's objectives [1].

The broad-based teacher-training program ensures that the new teacher has both balanced knowledge and skills in theory and practice. It also means that future teachers develop in-depth professional insights on education from several perspectives, including educational psychology and sociology, curriculum theory, student assessment, special education, and didactics (pedagogical content knowledge) in the content areas of their choice. It is important to note that contemporary teacher education in Finland has been greatly influenced by the research and developments in this field that came from universities in the United States, Canada and the United Kingdom. To illustrate what teachers learn during their training program, Table 2. 3 summarizes the curriculum topics for teacher training for elementary schools with the required

credits, as determined by the Department of Teacher Education at the University of Jyväskylä. Offering a teacher training program has its own curriculum and that is coordinated with national education authorities. This method ensures cohesion while encouraging local initiative and optimizing the use of resources and opportunities unique to each university[8].

#### Teachers as researchers

Research-oriented teacher training means that the integration of educational theories with research methods and practice plays an important role in teacher training programs. The curricula are designed to create a continuum that is complete - from the foundations of educational thinking, to research methods in education and to more advanced areas of educational science. In this way, each student builds an understanding of the interdisciplinary systemic nature of educational practice. Finnish students also acquire research skills: they learn to design original research that deals with practical or theoretical aspects of education, carry it out and then present it[2]. A necessary component of the research-based teacher training is teaching experience in schools - a crucial aspect of the curriculum, there are two types of practical experience in teacher training programs in Finland. The main part of the experience is done in special institutions for teacher-supervised universities. These institutions work according to curricula similar to those of ordinary public schools. The secondary part of the hands-on experience is in the framework of teacher training workshops, which is part of the Faculty of Education, where students in small groups practice basic teaching skills as they teach their peers. Students also practice teaching in a network of schools. The purpose of the curriculum is to systematically integrate practical training with theoretical and methodological studies. Practical training is usually divided into three stages, which are spread over a five-year program: basic training, advanced training and final training. During each phase, students observe lessons taught by experienced teachers; Teaching lessons to teachers' teachers; And independently teach diverse groups of students when the assessment in this case comes from teacher teachers and lecturers of the teacher training department. Teacher training assessments in Finland have stated time and time again that the systemic nature of the teaching curriculum is its strength and is the main feature that distinguishes Finland's teacher training from that of many other countries. The Finnish Teacher Training Program represents a spiral sequence of theoretical knowledge, practical training and teaching research. The responsibilities of teacher training are integrated into the activities of university units. For example, at the University of Oulu, three faculties - science, humanities, and education - offer teaching courses to their students. The lecturers are experts on unique teaching methods for the profession. Their curriculum is coordinated with the Department of Teacher Education, which is responsible for all teacher training in the country.

#### Professional development after admission to work

Finland typically allocates \$30 million from the state budget each year for professional development of teachers and school administrators in the form of university courses and teacher training (compared with \$5 million allocated for student measurement and evaluation). The main purpose of this investment in human resource development is to ensure equitable access to further training, especially for teachers working in less established schools. Professional development providers are selected on a tender basis. It is the government that determines from the outset what issues the training will focus on, in accordance with national educational development needs. Local education authorities, which own teachers' schools and employers, invest in professional development for their educational staff on a similar scale each year [8].

The Ministry of Education, in collaboration with local authorities, plans to double public funding for professional development of teachers by 2016. Finnish Masters teachers may pursue doctoral studies to expand their regular professional development options. Elementary teachers can continue their studies at the Faculty of Education. The doctoral thesis will focus on the subject of educational sciences of their choice. Many elementary school teachers take this opportunity, often while working as school teachers. Doctoral studies in vocational teacher education whose previous degrees are in a different academic field involve more work. They must first complete advanced studies in the educational sciences in order to qualify for research in education.

#### BIBLIOGRAPHY

1. BERRY, J. & SAHLBERG, P. Accountability affects the use of small group learning in school mathematics, Nordic Studies. In *Mathematics Education*. 2009, 11(1), 5–31.
  2. HALBERSTADT, A, G.; DENHAM, S, A., & DUNSMORE, J. C. Affective social competence. *Social Development*. 2001, 10(1), 79-119.
  3. LEVACIC, R. “Financing Schools. Evolving Patterns of Autonomy and Control”, *Educational Management Administration and Leadership*. 2008, Vol. 36, No. 2, pp. 221–234.
  4. OECD Education at a Glance, OECD data base. PISA data source, various years, OECD publications. <http://www.oecd.org/pisa/> 2012
  5. OECD - Education at a Glance 2016 Authors: OECD Publication Date : September 15th 2016.
  6. OECD PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? *Resources, Policies and Practices* (Volume IV). PISA , OECD Publishing, 2013.
  7. SALLBERG, P. *Learning from Finland: Insights from a Successful Educational System*. Raanana, The Kibbutz Hameuchad, 2015.
  8. VOLIJORVI, J . Implications of the modular curriculum in the secondary school of Finland. In J. VAN DEN AKKER , W KUIPER & U. HAMEYER (Eds) *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer, 2004, pp.101-114.
  9. VÄLIJÄRVI, J.; KUPARI, P.; AHONEN, A.; ARFFMAN, I.; HARJU-LUUKKAINEN, H.; LEINO, K., . . . VUORINEN, R. *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun?* PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (Eds) (2005) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* [Competences on solid ground. PISA 2003 in Finland] (Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä).

### DEZVOLTAREA ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE PRIN POLITICI ȘI STRATEGII DE MARKETING EDUCAȚIONAL

*Florea Dochîța, prof. înv. presc.  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:371.2:339.138**

#### Abstract

There are several socio-human sciences that propose different, particular, tangential or empirical generalizations and establishing technological limitations or applying intuitive or speculative extrapolations, they can be used to carry out this complex process called education.

The educational system reform projects a type of a higher transformation, it engages deep, complex, dynamic and qualitative changes in the structure of the educational system. This leads to the necessity of a strategic solution in the educational marketing, as the educational system sends signals of a major problem at the level of its functional structure induced by the historical evolution of our society and schooling, the so-called "world education crisis".

Therefore, the responsibility to ensure a higher quality for education lies with each school, because they operate in a competitive market, so that only those schools that have a good capacity to adjust to the necessities of the socio-economical environment will survive on the market. Concerning the pre-university

educational institutions, the feedback of the consumer of these educational services is a major element in order to become a competitive school, as a result all educational institutions have intensified their researches in this area.

**Key-words:** educational marketing, quality management, strategic solution, consumers of educational services, competitive market.

(Extras din teza de doctorat, cu tema: „Dezvoltarea organizației școlare prin politici și strategii de marketing educațional”); *coordonator științific, Tatiana Gribincea, doctor, conf. universitar, USPEE „Constantin Stere”, gritanea@gmail.com*).

Capitolul 1. Aspecte conceptuale și metodologice privind marketingul educațional

Stadiul actual al cunoașterii: importanța educației în societate

Educația este realizată de mai multe științe socio-umane, care propun abordări diferite, particulare, tangențiale sau generalizări empirice, limitări tehnologice sau extrapolări intuitive sau speculative. Definierea educației, realizată din diferite perspective științifice, psihologice, sociologice, filozofice – atrage atenția asupra complexității domeniului.

La nivel de concept pedagogic fundamental, „educația definește un tip de activitate psihosocială cu funcție de formare, dezvoltare a personalității, cu o structură bazată permanent pe corelația educator – educat, proiectată prin finalitățile educației, realizată prin valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației, în context deschis, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ” [4, p. 24]. Prin urmare, în noua economie, educația are un rol esențial atât pentru indivizi, organizații, cât și pentru societate, creând subiecți puternici și performanți (vezi figura nr. 1).



**Figura nr. 1. Rolul fundamental al educației**

Reforma sistemului de învățământ reprezintă un tip superior de schimbare în educație. Ea poate fi definită ca o „inovație structurală și sistemică în cadrul sistemului de învățământ [11, p. 39], „o schimbare globală a sistemului de învățământ” la nivel de finalități ale educației, structură, conținut al procesului de învățământ [5, pp. 303-313, coord. 2012, pp. 12-28].

Reforma proiectează un tip de schimbare superioară, angajează transformarea calitativă profundă, complexă, dinamică a structurii sistemului de învățământ, apare ca o soluție strategică necesară în momentul în care sistemul semnalează o criză majoră la nivelul structurii sale de funcționare generată de: evoluția istorică a societății și școlii și „criza mondială a educației”.

Educația constituie factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere [2, p. 75].

Esența educației constă în formarea unui orizont profesional bine conturat, având drept obiectiv crearea premiselor necesare integrării în piața muncii și inserției sociale a tânărului specialist. Misiunea formării inițiale vizează definirea patrimoniului cultural general ce constituie substratul necesar culturii profesionale, nu doar prin suma de cunoștințe utile pe care ea o presupune, ci, mai ales, prin calitățile spiritului pe care le dezvoltă și care se află peste tot unde este folosită. Această interdependență vine, în principal, în întâmpinarea mobilității profesionale [11, pp. 15-17].

Serviciile educaționale, cu toate funcțiile sale, se caracterizează prin *intangibilitate* foarte ridicată, posibilitate mare de adaptare, caracter abstract, cost ridicat, un impact deosebit de puternic asupra viitorului celui care consumă aceste servicii [7, p. 15]. Existența noastră în această lume este condiționată de capacitatea pe care o avem de a înțelege și de a o cunoaște.

Astfel, *cunoașterea* devine un proces continuu și fără de sfârșit. Un proces, care ne diferențiază ca indivizi, prin motivație și prin capacitatea de a cunoaște, un efort ce integrează resurse intelectuale, financiare și de timp. Costul cunoașterii depinde în mod evident de contextul social, economic și politic în care ne aflăm la un moment dat, precum și de interesul societății pentru cunoaștere.

Cunoștințele sunt *informații* procesate în scopul înțelegerii evenimentelor care se produc în mediul nostru înconjurător. Ele constituie rezultatul procesului de cunoaștere. Procesarea cunoștințelor se poate realiza pe diferite niveluri de complexitate și abstracție, de la teorii științifice, la cunoștințe aplicative necesare existenței de fiecare zi.

Funcția de învățare – nu trebuie privită restrictiv la transferul de cunoștințe. Ea include componenta de formare, de modelare a personalității fiecărui student / elev. Pentru realizarea ei în condiții de eficiență, instituția de învățământ trebuie să dispună de profesori dedicați meseriei lor, de oameni cu mult talent pedagogic.

La aceasta este bine să adăugăm dotările tehnologice ale instituției, mai ales cele moderne, cu sisteme de computere racordate la Internet și la sistemele de comunicație prin satelit.

Funcția de cercetare științifică – poate fi definită ca o căutare de noi cunoștințe, ca o investigare sistematică la frontierele dintre cunoaștere și necunoaștere. Scopul ei este de a genera, de a interpreta și, respectiv, de a aplica noi cunoștințe în scopul progresului cultural, științific și tehnologic.

Funcția de serviciu public – interes public, local și național. Instituția de învățământ care se prefigurează pentru această perioadă (prin Procesul Bologna – Declarația de la Bologna / 19 iunie 1999) va fi, cu certitudine, un *centru inovator*, de creativitate și de gândire critică. În motivarea acestui document se apreciază faptul că a devenit o realitate construirea unei Europe a cunoștințelor, un factor determinant pentru dezvoltarea socială a personalității umane și a îmbogățirii statutului de cetățean al Europei, capabil să conștientizeze apartenența la un spațiu social și cultural comun.



## 1. 2. Definirea conceptului de marketing educațional

Majoritatea publicațiilor indică, drept premisă principală a apariției și dezvoltării marketingului educațional, *procesul de asimilare și dezvoltare a marketingului în învățământul superior* și nu numai, declanșat în anii '80 ai secolului trecut [14, p. 8].

Până atunci, activând în condițiile pieței producătorului, necesitatea marketingului nu era resimțită de instituțiile de învățământ secundar și superior. Timp de secole, liceele și universitățile prestau servicii educaționale doar celor ce întruneau condițiile necesare pentru a da curs ofertei. Astfel, activitatea de marketing a instituțiilor educaționale era centrată pe produs, adică valorificarea potențialului ofertei, fără implicarea unor eforturi semnificative pentru atragerea elevilor.

Această stare a lucrurilor era încurajată, inclusiv, de faptul că învățământul preuniversitar este finanțat de stat.

Odată cu sporirea varietății instituțiilor, diversificarea ofertei și promovarea noului model managerial orientat spre antreprenariat și autonomie, accentele, în activitatea de marketing, se deplasează de pe ofertă pe cerere, adică de la centrarea pe produs la centrarea pe consumator.

Ca urmare, școlarul / elevul este tratat drept consumator, educația – serviciu, iar instituția de învățământ – furnizor de servicii pe o piață competitivă. Analizând această evoluție, Ph. Kotler și K. Fox evidențiază trei etape în dezvoltarea marketingului învățământului preuniversitar:

1. „marketingul nu este necesar”;
2. „marketingul ca promovare”;
3. „marketingul ca poziționare” [8, p. 11].

În ultimele trei decenii, interesul teoreticienilor pentru marketingul educațional a generat diverse abordări ce au drept scop delimitarea conținutului principalelor concepte cu care se operează.

Astfel, Ph. Kotler și K. Fox (1995) și B. Davies și L. Ellison (1997) tratează marketingul educațional ca fiind un *mijloc* prin care instituțiile de învățământ urmăresc *facilitarea schimbului de valori cu grupurile-țintă vizate* [8, p. 9].

Această abordare a marketingului, deși este frecvent întâlnită în practică, este mai degrabă o expresie a orientării spre vânzări a activității instituțiilor de învățământ. D. Pardey (1991), I. Evans (1995) ș.a., la rândul lor, plasează în centrul preocupărilor de marketing necesitatea *identificării și satisfacerii nevoilor consumatorilor din instituția de învățământ*.

Sinteza numeroaselor abordări ale marketingului educațional, prezentate în publicațiile științifice naționale și internaționale, permite evidențierea unor aspecte comune:

Marketingul este perceput ca un *sistem de gestiune a activității instituțiilor de învățământ*, constând în cercetare, proiectare, implementare și control.

Marketingul presupune *schimbul de valori*.

Marketingul asigură *orientarea instituției de învățământ către nevoile pieței* și modalitățile desatisfacere a acesteia.

Este luată în considerare diferența de interese ale beneficiarilor, impunând *necesitatea adaptării ofertei cerințelor individuale și de grup*.

*Locul central*, în activitatea de marketing a instituțiilor de învățământ, îi revine consumatorului final.

Generalizând, marketingul educațional poate fi definit drept *o concepție de gestiune a activității instituției de învățământ, orientată spre identificarea și satisfacerea nevoilor și dorințelor grupurilor țintă, prin proiectarea, stabilirea prețului, promovarea și furnizarea de programe și servicii educaționale competitive și realizarea, pe această cale, a obiectivelor individuale și organizaționale* [14, p. 9].

### 1. 3. Aplicabilitatea marketingului în sistemul de învățământ preuniversitar

Făcând o comparație între ceea ce se întâmplă în cazul întreprinderilor și ceea ce se întâmplă în cazul instituțiilor de învățământ, se pot formula câteva aspecte particulare ale utilizării comunicației promoționale în marketingul educațional:

- instituțiile de învățământ pun un accent mai mare, comparativ cu întreprinderile, pe relațiile personalizate decât pe comunicația de masă;
- instituțiile de învățământ utilizează, comparativ cu întreprinderile, formule de comunicație mai puțin costisitoare;
- instituțiile de învățământ evită mijloacele comunicaționale cu un caracter comercial prea evident.

În cazul unităților de învățământ se utilizează, în mare măsură, relațiile publice, cultivându-se o atitudine favorabilă în rândul acelor categorii ale populației care pot să le sprijine sau să le influențeze favorabil activitatea organizației: subscriptori, mass-media, lideri de opinie, prescriptori, unele grupuri țintă etc.

Un loc important îl ocupă și publicitatea gratuită de care beneficiază aceste organizații, datorită atât interesului mass-media pentru problemele educației, cât și acțiunilor de relații publice direcționate spre reprezentanții mass-media.

În schimb, anumite formule clasice de promovare – în special, cele care utilizează componentele corporale (formă, ambalaj) și a corporale (marcă, preț) ale produsului, cum sunt utilizarea mărcilor și / sau promovarea vânzărilor prin reduceri temporare de preț – sunt destul de rar prezente în activitatea acestor organizații, motivația fiind legată nu numai de caracterul preponderent intangibil al activității desfășurate, ci și de dorința de a se detașa de manifestări cu un caracter comercial prea pronunțat, care ar putea avea consecințe negative asupra imaginii.

La fel, publicitatea clasică nu este foarte des utilizată, în special din cauza costurilor ridicate, dar și din cauza asocierii acesteia cu domeniul comercial.

În afara tehnicilor „clasice” de comunicație promoțională, instituțiile de învățământ ar putea apela la o serie de mijloace mai puțin utilizate de către întreprinderi, cum sunt transmiterea unor mesaje prin intermediul unor opere artistice (pledoaria pentru anumite programe educaționale în cadrul unor seriale de televiziune de succes, de exemplu) sau prin „licențierea” imaginii (acordarea permisiunii unor firme de a folosi numele instituției de învățământ în comunicația lor promoțională).

### 1.4. Definierea conceptului de calitate în cadrul sistemului de învățământ preuniversitar

Preocupările comune în domeniul calității educației sunt concretizate, la nivel european, în câteva documente normative cu o importanță deosebită pentru Europa. Unul dintre acestea este Strat propunea, acela de transformare a economiei europene în cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere, capabilă de creștere economică durabilă. Pentru atingerea acestui obiectiv statele membre UE trebuiau să își coordoneze eforturile pentru realizarea unor transformări foarte importante (economice, sociale, politice) precum și pentru modernizarea învățământului.

Ultimele eforturi comune la nivel european în vederea asigurării calității în educație s-au concretizat în Strategia Europa 2020. Documentul cuprinde cinci obiective majore privind ocuparea forței de muncă, inovarea, educația, incluziunea socială și mediul/energia care trebuie să fie îndeplinite până în anul 2020. În domeniul educației strategia prevede: scăderea abandonului școlar sub 10 % și creșterea la peste 40 % a ponderii absolvenților de studii superioare în rândul populației în vârstă de 30 – 34 de ani.

Pe plan național, cel mai important pas făcut în sensul armonizării direcțiilor stabilite la nivel european în educație cu specificul național în vederea asigurării calității în învățământ a fost adoptarea Legii nr.87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de Urgență a Guvernului nr.75/2005 privind asigurarea calității educației. Atunci lua ființă și Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar,(ARACIP), entitate juridică din România cu responsabilități și competențe în elaborarea politicilor educaționale care vizează asigurarea calității educației. Documentul mai sus menționat stabilește și o definiție de lucru pentru calitate a educației la art. 3 (1): „ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate”.

Pentru întregirea sensului calității educației, același document oferă anumite completări. Astfel, art. 3 (3) precizează „...Asigurarea calității exprimă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație în conformitate cu standardele anunțate. Aceasta este astfel promovată, încât să conducă la îmbunătățirea continuă a calității educației”, art. 3 (5): „Îmbunătățirea calității educației presupune evaluare, analiză și acțiune corectivă continuă din partea organizației furnizoare de educație, bazată pe selectarea și adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum și pe alegerea și aplicarea standardelor de referință”, art. 5 (1): „Calitatea educației reprezintă o prioritate permanentă pentru orice organizație furnizoare de educație, precum și pentru angajații acesteia”, art. 7 (1): „Asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultate”.

Principiul conform căruia calitatea unui produs sau serviciu este realizată de producător dar este definită de client are o importanță deosebită în evaluarea și asigurarea calității în educație. Cu alte cuvinte, beneficiarii direcți ai educației (preșcolari, elevi, studenți, adulți care învață) și cei indirecti (părinții, beneficiarilor direcți, angajatorii, întreaga societate) sunt cei care stabilesc caracteristicile și indicatorii programelor de formare care să le fie furnizate de școală, având la baza valorică: democrația, toleranța, umanismul, echitatea, autonomia intelectuală și morală, calitatea relațiilor interpersonale, progresul comunității, inserția optimă socială și profesională, individul ca membru critic și responsabil al comunității. Astfel, nucleul oricărui sistem de management al calității dintr-o unitate școlară trebuie să fie îndeplinirea așteptărilor beneficiarilor și a standardelor de calitate.

Este evident faptul că nu putem vorbi despre un concept al calității educației sau, mai mult, despre o cultură a calității educației fără implicarea personalității umane. Calitatea educației nu este o haină pe care omul este obligat să o confecționeze și să o poarte, ci este omul însuși.

Marele sofist grec, Protagoras, în cartea sa „Despre zei” spunea că „Omul este măsura tuturor lucrurilor”, astfel că pot să spun că omul este măsura calității în educație.

Așadar, în practica evaluării și asigurării calității educației în școli, se va acorda un sprijin direct furnizorilor de educație atât prin explicitarea instrumentelor naționale ale calității la nivelul școlii, cât și prin sprijinirea dezvoltării unor noi instrumente care permit adaptarea ofertei educaționale la cerințele specifice ale beneficiarilor locali.

### 1. 5. Importanța calității în cadrul serviciilor educaționale românești

În realizarea acestui obiectiv, instituțiile de învățământ au înțeles faptul că, în îndeplinirea misiunii lor publice, rolul hotărâtor îl are *calitatea educației oferite* (recunoscute prin angajabilitatea absolvenților) și *performanța cercetării științifice* (măsurată prin vizibilitatea națională și internațională: citările în literatura de specialitate, proiectele finanțate și brevetele înregistrate).

Altfel spus, *instituțiile de învățământ au adoptat o atitudine de responsabilitate publică (accountability) cu privire la calitatea educației furnizate și performanța cercetării științifice.*

Strategia Lisabona 2000 nu a făcut decât să operaționalizeze unul din aspectele responsabilității publice al instituțiilor de învățământ:

*Cum răspund ele la cerințele dezvoltării cetățeniei active într-o societate democratică, la cerințele pieței muncii?*

Astfel spus, *în noua cultură a calității educației, responsabilitatea pentru inserția absolventului pe piața muncii este o cauză comună a patru actori, chemați să interacționeze pentru un obiectiv final comun: școala, liceul, universitatea, facultatea și / sau departamentul care oferă o specializare sau un program de studii care duce spre o calificare oferită pieței muncii; fiecare cadru didactic implicat în procesul de predare – învățare și de evaluare a rezultatelor învățării; fiecare consumator de servicii educaționale care alege în cunoștință de cauză o anumită specializare sau un anumit program de studii pentru a deveni un specialist cu calificare distinctă pe o piață a muncii caracterizată, pe de o parte, prin competiția internă între absolvenții români ai unor programe de studii similare, pe de altă parte, prin deschiderea internațională (oferte de locuri de muncă în străinătate, dar și specialiști străini care concurează pe piața legală a muncii); angajatorii, recrutatorii de forță de muncă înalt calificată și asociațiile profesionale, acestea având datoria socială de a transmite direct sau prin alumni (absolvenții din generațiile trecute) opiniile și așteptările lor cu privire la ce ar trebui să poată demonstra fiecare nou absolvent atunci când își prezintă candidatura pentru un post fie la o companie privată, fie la o instituție din sfera administrației publice.*

### 1. 6. Managementul calității în sistemul de învățământ preuniversitar românesc

*Managementul calității se centrează pe acele strategii, structuri, tehnici și operații prin care instituția demonstrează că își evaluează performanțele de asigurare și îmbunătățire a calității educației și dispune de sisteme de informații care demonstrează rezultatele obținute în învățare și cercetare.*

Pentru a oferi servicii de calitate și a asigura formarea eficientă a elevilor, studenților, instituțiile de învățământ au nevoie de implementarea unui sistem de management al calității care să prevadă evaluarea și monitorizarea calității pentru a înlătura neajunsurile și a promova îmbunătățirea permanentă a studiilor. „În această ordine de idei, instituțiile din sectorul educațional s-au orientat spre sisteme de management al calității validate în domeniul afacerilor, care ulterior au fost adaptate pentru contextul educațional. Managementul calității totale (TQM – Total Quality management) este o strategie de management populară, inclusiv în sectorul educațional, bazată pe ideea că performanța unei calități superioare poate fi atinsă doar prin implicarea cu perseverență a întregii organizații” [6, p. 80].

Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.

Ministerul Educației propune schimbarea accentelor în educație în favoarea calității procesului educațional și a competențelor pe care tinerii le obțin în procesul educațional. Succesul individului depinde de capacitatea sa de adaptare la schimbări și învățare continuă, iar sistemul educațional trebuie să ofere mediul adecvat pentru dezvoltarea acestor capacități. În contextul schimbărilor globale și al declinului demografic accentuat, învățarea pe tot parcursul vieții devine o preocupare importantă a sistemului educațional.

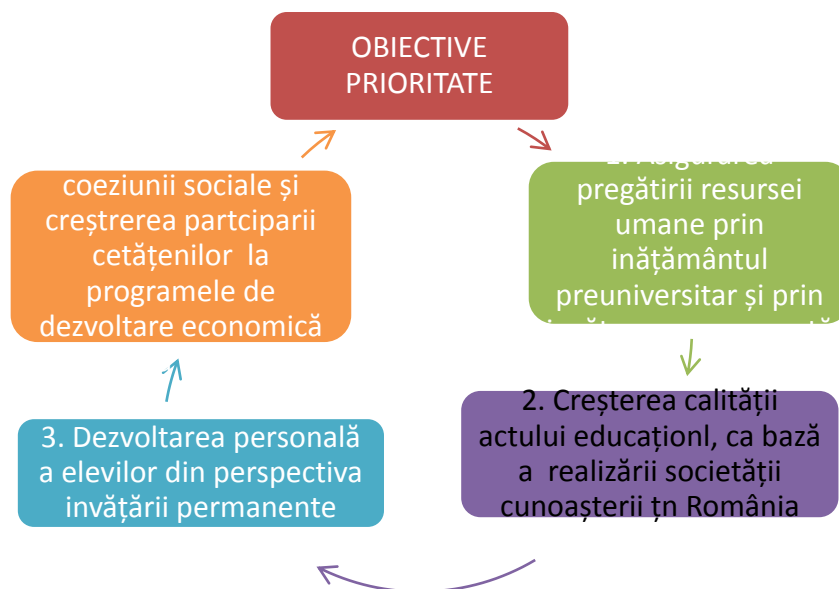
Sistemul de învățământ românesc a trecut de la o formă centralizată în anii comunismului spre una mai deschisă și competitivă după anul 1990. Deși sistemul de învățământ superior românesc a trecut prin o mulțime de schimbări, nu a ajuns încă la nivelul celor occidentale moderne. În aceste condiții, planificarea strategică devine una dintre activitățile principale pe care ar trebui să le vizeze conducerea oricărei instituții de învățământ superior din România

Strategia este organizată în baza a trei piloni: acces, relevanță, calitate. Sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să formeze o forță de muncă competitivă. În acest context, Strategia este orientată spre rezultate și abordează problemele și soluțiile atât pe niveluri de învățământ, cât și pe subiecte transversale.

Se vor crea oportunități de învățare permanentă cât mai apropiate de domiciliul și de interesele beneficiarilor, sprijinite de sisteme multimedia și rețele de date.

Eficiența internă a învățământului preuniversitar este o prioritate importantă, dar egală, și cu accente semnificative de abordare în perioada de referință, este și eficiența externă a acestuia. Contribuția ofertei educaționale și a absolvenților la dezvoltarea durabilă a comunităților, în condițiile asigurării coeziunii economice și sociale, vor fi în atenția factorilor de decizie.

Prioritatea demersurilor educaționale se va concentra pe îmbunătățirea actului educațional din fiecare sală de clasă sau de curs, laborator, atelier școlar, sală de sport, astfel încât elevii și studenții să devină într-adevăr beneficiarii eforturilor umane și financiare coordonate de instituțiile abilitate și responsabile. Ținând cont de faptul că educația este recunoscută prin Constituție ca o prioritate națională și, luând în considerare principalele coordonate ale Planului Național de Dezvoltare, în noua etapă a reformei educației se vor avea în vedere următoarele obiective prioritare:



**Fig. 2 - Obiectivele prioritare ale educației**

Importanța acestui domeniu constă, pe de o parte, în concentrarea asupra modului în care instituția gestionează asigurarea calității tuturor activităților sale, iar, pe de altă, de a face publice informațiile și datele care probează un anumit nivel al calității.

Organizațiile școlare își desfășoară activitatea într-o piață concurențială, astfel că vor rezista pe piață doar acele instituții care dau dovadă de o bună capacitate de adaptare la nevoile mediului economico-social. La nivelul instituțiilor de învățământ preuniversitar, feedback-ul beneficiarilor privind calitatea serviciilor educaționale reprezintă un element important, iar școlile au intensificat activitățile de cercetare desfășurate în acest domeniu.

Presiunea asupra instituțiilor de învățământ din domeniul public pentru realizarea unei activități competitive este crescută și de apariția pe piață a instituțiilor private care, nefiind alimentate cu resurse bugetare, sunt constrânse să desfășoare o activitate dinamică și eficientă.

Cele trei domenii sunt complementare, iar utilizarea lor este obligatorie, în conformitate cu prevederile legale. În acest sens, orice instituție de învățământ este invitată să ajungă la stadiul în care dispune de mijloacele și informațiile care sunt structurate pe cele trei domenii, ținând cont de profilul său specific și de misiunea și obiectivele pentru care a optat.

Conducătorul instituției de învățământ, prin Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității din instituție, este responsabil de elaborarea și realizarea strategiilor privind calitatea, structurate pe cele trei domenii.

„Idealul educației, valabil la scara socială al întregului sistem de învățământ, reprezintă categoria finalităților educației de maximă generalitate și abstractizare. În plan pedagogic, definește un „prototip”, *etalon valoric absolut*, care susține definirea unui tip de personalitate a educatului determinat de tendințele evoluției ascendente a societății în contextul modelului de dezvoltare social, afirmat la nivel global, pe termen lung” [3, p. 67].

## BIBLIOGRAFIE

1. BRENT D.; ELLISON, L. *Strategic Direction and Development of the School*. 1997.
2. CUCOȘ, C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Editura Polirom, 2013.
3. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
4. CRISTEA, S. *Educația, concept și analiză*. București: Editura Didactică Publishing House, 2016.
5. CRISTEA, S. 1994; 2010, pp 303-313, Sorin Cristea, coord. 2012, pp. 12-28).
6. GRIBINCEA, T.; CHIȚU, S. Managementul calitatii in invatamantul preuniversitar, Enciclopedia. *Revista de istorie a stiintei si studii enciclopedice*. 2016, nr.1 (10) , p. 80.
7. GRIGORUȚ, C.; PLOAE, V.; ZĂGAN, R.; ZAHARIA, R.; ADRIAN, M. „Marketing universitar”. *Uniunea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării*, București, 2011, p. 7.
8. KOTLER, PH., is S. C. JOHNSON & SON DISTINGUISHED PROFESSOR OF INTERNATIONAL. *Marketing at the Kellogg Graduate School of Management, Northwestern University*, (2nd edition (February 10, 1995).
9. VLĂSCEANU, L. *Decizie si inovatie in invățământ*. București: Editura Didacticasi Pedagogica, 1979.
10. Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației in vigoare de la 16 aprilie 2006 Publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 334 din 13 aprilie 2006
11. MANOLE, V.; STOIAN, M. *Politici de marketing în sistemul de educație și învățământ- Note de curs*. 2011, pp.15-17.
12. HEISEY, P. W.; Maximina A. Lantican, Harvey Jesse Dubin, *Impacts of International Wheat Breeding Research in Developing Countries*. EDITURA: CIMMYT, 2002.
13. PARDEY, P. *Marketing for schools*. London: Kogan Page, 1991.

14. ȘIȘCAN, E. *Dezvoltare amarketingului educațional: aspect teoretice și metodologice*. Editura ASEM, 2016.

Surse Web:

[www.aracip.edu.ro](http://www.aracip.edu.ro) (vizitat, 25. 03. 2020).

[www.edu.ro](http://www.edu.ro), (vizitat, 25. 03. 2020).

<http://enciclopedia.asm.md/?cat=19> (vizitat, 25. 03. 2020).

[https://ibn.idsi.md/ro/author\\_articles/22729](https://ibn.idsi.md/ro/author_articles/22729) (vizitat, 25. 03. 2020).

## MOTIVAȚIA CADRELOR DIDACTICE

*Georgescu Maria, coordonator*

*Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Vâlcea, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.12:159.9**

### Abstract

Motivation is the basis of behaviors and activities that individuals perform within the group depending on the specifics of the requests that come from one category or another of functional relationships, relationships between the subject and the tasks of the activity. In the case of working relationships, the issue of motivation is related to the meaning and reason attributed by the individual to his professional role. Depending on the way in which the social valorization of work is achieved and the social context, the motivation of the worker is also achieved.

**Key-words:** motivation, teachers, needs, satisfaction.

Motivația este un „concept fundamental în psihologie și, în genere, în științele despre om, exprimând faptul că la baza conduitei umane se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri – trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini” [1, p. 148]. Constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale, relații dintre subiect și sarcinile activității. În cazul relațiilor de muncă, problema motivației se pune în legătură cu sensul și rațiunea atribuită de individ rolului său profesional. În funcție de modul în care se realizează valorizarea socială a muncii și de contextul social, se realizează și motivația celui care muncește. Ea se bazează pe trebuințe, acestea fiind substratul causal imediat al celor mai diferite activități și comportamente interumane. Forma cea mai înaltă a motivației este motivația internă, care apare atunci când rolul profesional cu care interacționează subiectul devine el însuși o necesitate. O astfel de motivație condensează în sine trebuința de activitate a subiectului, valorizarea socială pozitivă a activității acestuia și conștientizarea importanței sociale a activității desfășurate. Modificările apărute în cadrul sistemului de trebuințe al individului influențează profund gradul de motivare al acestuia; mișcarea e punctată adesea de contradicții decurgând din dualitatea modului de formare a motivației ca rezultat al sistemului de trebuințe individuale și a dependenței de succesiunea gradelor de angajare în lucru al fiecărui nivel de trebuințe.

Având în vedere dinamica sistemului trebuințelor individului, motivația ne permite să înțelegem o serie de fenomene psihosociale deosebit de semnificative sub aspect practic, ca de exemplu: alegerea profesiei, integrarea în muncă, evoluția socio-profesională a individului. Între motivație, activitate și conduită se instituie un ciclu funcțional care, pentru cazurile menționate, ar avea următoarea componentă: alegerea profesiei în funcție de cea mai puternică trebuință nesatisfăcută în contextul respectiv; exercitarea profesiei alese; satisfacerea trebuinței inițiale care, treptat, încetează să-l mai motiveze pe individ; intrarea în funcțiune a noi trebuințe, care fie

se creează în decursul exercitării profesiei, fie existau anterior, și sunt reactualizate. Procesul continuă, soldându-se finalmente cu legarea tot mai strânsă a individului de profesie; există, însă, și posibilitatea ca, datorită stagnării sau regresiei în plan motivational, să apară efecte contrare: insatisfacție, slabă integrare, tendința de părăsire a locului de muncă.

Cercetările practice au evidențiat faptul că la nivelul grupului, trebuințele și motivațiile individuale se subordonează în mai mare sau mai mică măsură trebuințelor de grup, indivizii tinzând să-și plaseze aspirațiile și performanțele în jurul mediei grupului, care exercită o influență normativă, reglatorie [3].

Perspective teoretice asupra motivației

*Modelul ierarhic al trebuințelor umane (A. Maslow)*

O analiză a varietății motivelor care stau la baza activității de învățare trebuie să pornească de la piramida trebuințelor, elaborată de psihologul american Abraham Maslow. Teoria este extrem de cunoscută și a avut un imens succes, chiar dacă are o serie de limite. Conform acestei teorii, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică (Figura nr. 1), la bază fiind plasate trebuințele fiziologice, iar în vârful piramidei, trebuințele referitoare la realizarea de sine. Modelul ierarhic al trebuințelor umane, elaborat de Maslow, cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

*Trebuințe fiziologice* (de hrană, de apă, trebuința sexuală, trebuința de odihnă);

*Trebuințe de securitate* (apărare, protecție, echilibru emoțional);

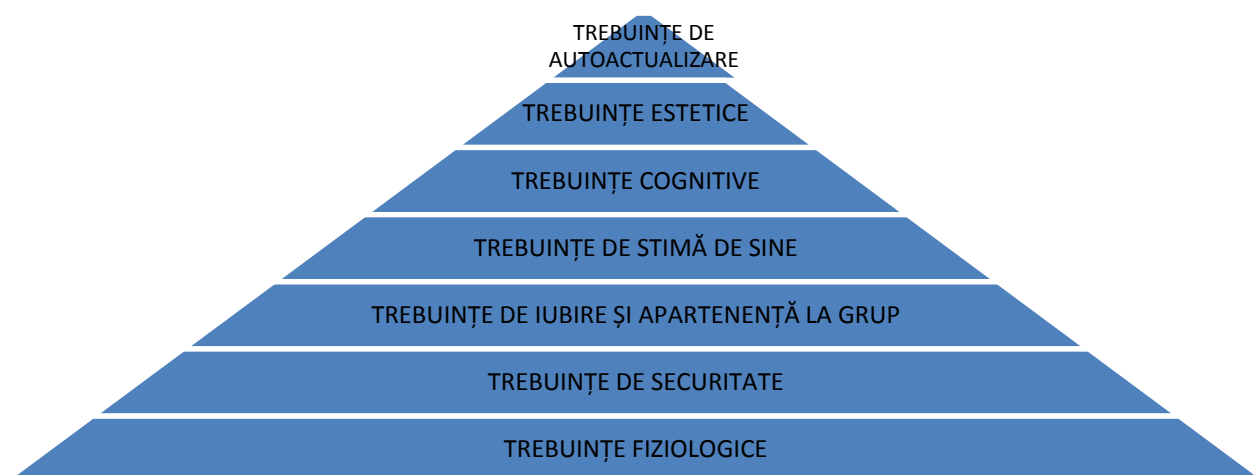
*Trebuințe de iubire și apartenență la grup* (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi și primi afecțiune);

*Trebuințe de stimă de sine* (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective);

*Trebuințe cognitive* (trebuința de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);

*Trebuințe estetice* (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie);

*Trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și de valorificare a propriului potențial* (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi autoîmplinirea).



**Figura nr. 1 – Piramida lui Maslow [4]**

Maslow repartizează aceste trebuințe în două categorii: *trebuințe de deficiență* (care apar în urma unei lipse și includ primele patru clase de trebuințe) și *trebuințe de creștere sau*



*dezvoltare* (care exprimă dorința omului de a avea succes, de a ști, de a-și valorifica aptitudinile și care includ ultimele trei clase de trebuințe). Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior. Astfel, dacă trebuințele fiziologice (foamea, setea, trebuința sexuală) sunt satisfăcute, apar alte trebuințe, cele de securitate și confort material (nevoia de apărare, nevoia de a avea o locuință etc). Odată satisfăcut, acest nivel lasă să apară nevoia de afecțiune, de prietenie, care este o trebuință de nivel superior și în felul acesta, pe măsura ce sunt satisfăcute trebuințele de ordin inferior, apare o trebuință de ordin imediat superior. Psihologul american afirma că, cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce mulțumire și dezvoltă o tensiune plăcută în organism.

O serie de cercetări (Goebel, Brown, 1981) au arătat că nu se poate susține generalizarea acestei teorii. Vârsta și trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce privește prioritățile motivaționale. Pentru tineri, trebuința de realizare este foarte importantă și se dezvoltă mai mult, în timp ce trebuința de prețuire rămâne mai slab exprimată. Scrierile biografice arată, de asemenea, că anumite personalități au o trebuință de realizare atât de puternică, încât nu mai contează nici măcar satisfacerea trebuințelor fiziologice [4].

#### *Teoria motivației de realizare*

Unul dintre discipolii psihologului H.A. Murray (autorul testului proiectiv TAT), D.C. McClelland (1951), susține că trei sunt motivele fundamentale ale comportamentului uman, și anume: nevoia de realizare (de performanță, de reușită), nevoia de apartenență (de afiliere) și nevoia de putere (de autoritate, de dominație). Toți indivizii sunt animați de aceste trei nevoi, dar în grade diferite și cu dominante diferite, ceea ce explică diferențele interindividuale.

*Nevoia de putere* – exprimă tendința individului de a conduce, de a fi autoritar, de a-și impune voința și dorința ca atenția celorlalți să se focalizeze asupra lui. Indivizii la care nevoia de putere este mare tind să ocupe într-o organizație, într-un colectiv, poziția cea mai înaltă și mai autoritară. Aceștia sunt motivați prin activități ce implică atingerea acestui obiectiv. Există două fețe ale puterii: una negativă, atunci când puterea este utilizată în scop personal și una pozitivă, atunci când puterea este utilizată în scop social (de exemplu, folosirea poziției deținute într-un colectiv pentru a mobiliza acel colectiv în obținerea de succese).

*Nevoia de apartenență* – exprimă dorința individului de a fi acceptat de ceilalți, de a fi iubit, de a se simți integrat într-un grup și de a fi protejat. Indivizii la care domină nevoia de afiliere vor căuta să stabilească noi prietenii, noi contacte sociale, care să le ofere satisfacții.

*Nevoia de realizare* – a fost cel mai intens studiată de o echipa de psihologi conduși de J.W. Atkinson și D.C. McClelland și este definită drept „aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență”. Ceea ce contează pentru subiect este obținerea succesului, a performanței într-o acțiune apreciată social. Pentru a selecta subiecții care au un nivel înalt al trebuinței de realizare, McClelland și echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT. Ei au constatat că nevoia de realizare (de reușită) se intensifică atunci când individul știe că acțiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acțiunii va face obiectul unei aprecieri. Atkinson și McClelland au supus nevoia de realizare unui proces de formalizare și au arătat că intensitatea acestei motivații este în funcție de: puterea motivului, probabilitatea reușitei (expectanța cu privire la reușită) și atractivitatea performanței.

Atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă (valoarea stimulentei), dar și de probabilitatea reușitei.

Persoanele la care nevoia de realizare este ridicată au, în general, următoarele caracteristici: sunt realiste; caută mai ales sarcini de dificultate medie pentru a fi sigure de succes; disting clar situațiile pe care le pot controla și cele pe care nu le pot controla; au capacitatea de a amâna momentul recompensării; au nevoie să cunoască rezultatele acțiunilor lor și cum au fost ele apreciate. Datele obținute de McClelland au arătat că femeile sunt mai puțin motivate de nevoia de realizare decât bărbații. Pentru a explica această tendință, Horner a introdus conceptul de „teamă de succes”, argumentând că femeile au tendința să evite succesul, întrucât societatea nu valorizează pozitiv (în baza stereotipurilor de gen) succesul feminin. McClelland a încercat să arate că, la tineri, nevoia de realizare este puternic condiționată de dezvoltarea economică a societății, dar și de statusul socioeconomic al familiilor din care provin.

Cercetătorii în domeniul managementului organizațiilor sunt tot mai interesați de optimizarea și ameliorarea comportamentului profesional, de reușita în profesii sau în viață. Semnificativ din acest punct de vedere, se pare a fi lucrarea lui James T. Mangan, apărută în 1966, cu un titlu remarcabil, *Învățați a „vă vinde”*, în care autorul american pornește de la ideea că există două sisteme de reușită: sistemul de merit, bazat pe cunoștințe, priceperi, capacități, pe învățare și pe muncă asiduă, și sistemul de „a ajunge” (cu sensul de a reuși), care este arta de a face să fii cumpărat la prețul corect, fiind sistemul de a te pune în valoare, a te valoriza, a-ți da importanță, a deveni cineva”.

Primul sistem, consideră autorul, și-a pierdut de mult valoarea, el nu a depășit pereții școlii, fapt demonstrat de faptul că în multe sectoare de activitate în frunte se află nu cei capabili, ci dimpotrivă, subordonații lor sunt mult mai dotați decât ei. De aceea el este tentat să acorde o mai mare importanță celui de-al doilea sistem pentru că „cei care îl practică își largesc viața, se simt dinamici și eficace; într-o lume în care majoritatea oamenilor sunt insignifianți, acest sistem procură o bucurie superioară”.

Cei dotați nu reușesc în viață datorită faptului că nu-și fructifică posibilitățile de care dispun, lasându-și-le să se consume în interior fără vreun profit nici pentru ei, nici pentru ceilalți, în schimb, posedă arta de a se pune în valoare, ca una dintre premisele sau condițiile esențiale ale reușitei. Opt calități sunt necesare pentru a te pune în valoare, chiar pentru a te realiza atât în plan personal, dar și în plan profesional: *a ști să te exprimi; a ști să promiți; a dispune de curaj, de îndrăzneală; a ști să comunici; a fi diplomat; a ști să fii familiar; a fi serios; a ști să convingi.*

Richard W. Coan [2] introduce conceptul de „personalitate optimală”, oarecum asemănător conceptelor de adaptare, normalitate, maturitate, sănătate mentală, autoactualizare etc., utilizate de psihologia umanistă, dar mult mai bine conturat decât acestea. Personalitatea optimală dispune de o consistență intraindividuală (motivațională, cognitivă, expresivă etc.) caracterizată prin adaptarea interioară a individului, în sensul că acesta este liber de conflictele interne, motivaționale sau de conștiință. O asemenea personalitate obține succesul în confruntarea cu problemele vieții cărora le face față, apelând la funcțiile sale intelectuale, la abilitățile creative. Personalitatea optimală știe, de regulă, să-și utilizeze productiv potențialul intelectual de care dispune [4].

Procesul motivării pentru muncă

Satisfacția în muncă, factor dinamizator și de menținere a motivației, joacă un rol important în acțiunea modelatoare a muncii, constituind un factor de întărire impus de adaptarea la cerințele muncii, cât și pentru comportamentul eficient, performanța în muncă.

Cea mai frecventă grupare a factorilor de satisfacție se face în funcție de legătura lor cu activitatea însăși, în factori motivaționali intrinseci și factori extrinseci și rolul lor în producerea satisfacției.

Teoriile centrate pe explicarea comportamentului prin considerarea proceselor motivării au demonstrat că participarea în muncă nu este o simplă consecință a unui sau mai multor motive. Dacă forțele de valență / așteptare ale motivului de angajare în muncă nu sunt pozitive și convergente, atunci intensitatea motivației scade, astfel încât persoana nu este motivată să muncească. S-a constatat totodată că, fie și în condițiile de existență a unor motive diverse și interese, participarea în activitatea de muncă poate să fie redusă. În acest sens, teoria echității sugerează că atâta vreme cât oamenii nu percep că recompensele eforturilor lor în muncă sunt „echitabile” prin comparare cu „alții semnificativi”, motivația și satisfacția în muncă tind să scadă. *Problema motivării constă astfel în înțelegerea modului de cristalizare continuă a motivației de angajare și participare în muncă sub presiunea exercitată de diferite condiții.*

Condițiile care influențează motivațiile pentru muncă pot fi considerate ca structurându-se la trei niveluri diferite:

1. *Dezvoltarea personală.* Cercetarea psihosocială (McClelland 1961) a demonstrat că trăsăturile relativ stabile ale personalității au un rol important în motivarea participării în activitatea de muncă. Dintre aceste trăsături, autoevaluarea și atitudinea față de muncă sunt cele mai relevante pentru generarea motivației pentru muncă. S-a constatat astfel că persoanele active, care au încredere în propriile forțe, tind să se angajeze și să participe intens în activitățile de muncă, pe când cele ce se subapreciază necesită intervenția unor stimuli exteriori suplimentari. Atitudinea față de muncă rezultă direct din experiențele anterioare și indirect din experiențele familiei, prietenilor, rudelor, colegilor sau ale acelor persoane care se bucură de prestigiu. În funcție de tipul orientării atitudinale față de muncă, se generează anumite motivații. Nivelul dezvoltării personale condiționează instituirea tipurilor de motivații, intensitatea, varietatea și ierarhia lor. Aceste condiții constituie *nivelul generativ al motivațiilor* [6].

2. *Cultura muncii.* Oricărei societăți sau colectivități umane îi este specifică o anumită cultură a muncii, adică un sistem de cunoaștere, valorizare și practicare a muncii, de relații și comportamente în muncă. Munca reprezintă în toate culturile și în toate societățile un cadru de referință pentru procesul de socializare a persoanei. Hofstede (1997) afirmă că la nivelul culturii anilor '60, tinerii nord-americani interpretau această motivație ca referindu-se la posibilitatea de „a te descurca și de a reuși singur”. Într-o cultură individualistă, cum este cea nord-americană, aceasta poate fi considerată motivația supremă, cel mai înalt valorizată [6].

Cultura muncii este determinată totodată și de circumstanțele materiale în care trăiesc oameni din diferite tipuri de societate. Poziția lor personală în raport cu proprietatea sau gradul de acces la aceasta poate influența raportul dintre motivație și rezultatele muncii.

O altă componentă inerentă culturii muncii se referă la modul de valorizare sau importanța acordată muncii în viața unei persoane, respectiv la poziția muncii în sistemul activităților personale. Există persoane care au o *orientare instrumentalistă* față de muncă, în sensul că munca este considerată un mijloc de realizare a unui alt scop. Alte persoane dimpotrivă,

au o *orientare expresivă*, considerând munca un scop în sine, o valoare, un cadru de realizare personală, de afirmare liberă și autonomă.

3. *Situația de muncă* sau situațiile concrete ale activității de muncă se referă la modul de practicare și finalizare a muncii, anume la participarea în activitatea respectivă de muncă. Participarea reprezintă domeniul de realizare a motivației muncii, adică de finalizare a ei în anumite rezultate sau performanțe [6].

Motivarea pentru muncă este un proces continuu. Participarea în muncă este motivația mai întâi individual, în sensul că la nivel personal sunt generate motivațiile muncii în funcție de gradul dezvoltării personale exprimate în principal prin autoevaluare și atitudinii față de muncă. Motivațiile generate personal sunt evaluate prin confruntare cu componentele orientative și dominante ale culturii muncii, așa cum aceasta există în societate, în comunitatea căreia îi aparține persoana, în grupul de muncă. Motivele personale sunt supuse unei contextualizări culturale, adică sunt confruntate cu scopurile și valorile prețuite social sau considerate ca având importanță pentru afirmarea și realizarea personală, pentru dobândirea de recompense, de poziții sau bunuri. O persoană puternic motivată va tinde să beneficieze de orice posibilitate de participare în muncă, luptând pentru înlăturarea oricărei eventuale bariere, pe când una slab motivată se va prevala de cea mai mica barieră pentru a-și justifica neparticiparea la muncă. Participarea cu succes în muncă devine ea însăși sursa motivatoare prin creșterea încrederii în sine și dezvoltarea unor atitudini pozitive față de muncă.

Analiza motivației și satisfacției presupune considerarea unei diversități de factori și condiții care au rol de a stimula sau bloca procesul angajării în muncă, precum și cel al obținerii rezultatelor sau performanțelor muncii. Pe de altă parte, referindu-ne la problema performanței în muncă, este important să precizăm că ea nu se constituie doar ca rezultat al activării procesului de motivare, al intensității motivației sau al satisfacției înalte.

Din inventarierea unui număr impresionant de lucrări, Gruneberg identifică zece „ingrediente” ale satisfacției în muncă, în ordinea frecvenței apariției lor în răspunsuri la chestionare de satisfacție: stimulare, salariu, siguranță, importanță, varietate, autonomie, relaționare, recunoaștere, claritatea rolului, alți factori eterogeni (calitatea ambianței fizice, șansele de promovare, participarea la conducere și decizie, competența tehnică și interpersonală a șefilor). El conchide că individul are nevoie de o solicitare care să îi ofere șansa de a-și folosi plenar potențialul său acțional, de a învăța lucruri noi și de a-și dezvolta abilitățile [5].

Salariul este declarat ca fiind mai puțin important dar, deși este rangat slab, majoritatea plângerilor derivă de aici, deci oamenii sunt mai preocupați de bani decât sunt dispuși să recunoască. Evaluarea salariului se face în raport cu ceea ce câștigă ceilalți, alegerea grupului de referință sau comparația, influențând astfel nivelul satisfacției datorate câștigului. Importanța siguranței postului este evaluată în funcție de amenințarea percepută – când există perspectiva somajului, siguranța pare mai importantă.

Satisfacția mai depinde de importanța și utilitatea muncii pentru societate, de caracterul variat / repetitiv (plictisitor), de posibilitatea de a-și organiza singur munca și de a se simți responsabil de acțiunile sale, de a stabili relații plăcute și recompensatoare cu ceilalți (colegi, șefi, clienți). Deși recunoașterea importanței muncii în cadrul organizației și, implicit, în societate, este exprimată în salariu, promovare, prime, individul are nevoie de recunoaștere pur și simplu, de validarea acțiunilor sale de către colegi și șefi. Pentru că ambiguitatea este stresantă, individul are nevoie de o definiție clară a responsabilităților și așteptărilor organizației față de

comportamentul său. În plus, definirea clară a cerințelor și criteriilor de performanță îl ajută să se adapteze mai ușor și să fie performant în activitate. Importanța aspectelor motivaționale ale muncii rezidă tocmai în faptul că ele evidențiază mecanismele dinamice prin intermediul cărora se realizează acțiunea modelatoare a muncii asupra personalității.

Concluzii:

Motivația cadrelor didactice se restructurează și se ajustează continuu, în concordanță cu funcția psihică pe care o servește, incluzând în componența sa o multitudine de variabile fiziologice, psihologice și socio-culturale. Având în vedere acestea, motivația apare ca factor integrator și explicativ al celor mai variate fenomene psihosociale: stataturi și roluri, aspirații și performanțe, relații interpersonale ale diverselor fenomene de grup (coeziunea, conformismul, autoritatea, influența, prestigiul etc.).

#### BIBLIOGRAFIE

1. BOGDAN-TUCICOV, A.; CHELCEA, S.; GOLU, M. *Dicționar de psihologie socială*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
2. COAN W. C. *The Optimal Personality: An Empirical and Theoretical Analysis*. Psychology Library Editions: Personality. \_Mar. 4, 2019.
3. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Vol II. București: Editura Fundației România de Măine, 2007.
4. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
5. ZLATE, M. (coord.) *Psihologia la răspântia mileniilor*. Colectia COLLEGIUM. Psihologie. Iași: Polirom, 2001.
6. <https://www.qdidactic.com/bani-cariera/management/resurse-umane/procesul-motivarii-pentru-munca156.php>, (vizitat în 30. 04. 2020).

#### DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR

*Georgescu Patricia-Maria, professor  
Palatul Copiilor Municipiul Râmnicu Vâlcea, România  
doctorandă, UPS „I. Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.04:004**

#### Abstract

Education, meant to contribute to the building of a personality capable of "foreseeing to prevent", to trigger positive change both within one's self and outside it, can be conceived as a permanent reconstruction of future existence and experience, what makes the man of the third millennium correspond, at a higher level, to the social expectations of renewal and cultural enrichment, but also capable of solving contemporary problems.

**Key-words:** education, digital skills, educational strategies, technology.

O viziune asupra învățământului

Unul dintre factorii de bază care poate contribui la diminuarea problemelor globale ale omenirii este educația și politicile educaționale pe care statele le adoptă. A răspunde la aceste provocări înseamnă a realiza o educație prospectivă care înseamnă studiul progresului societății prin evaluarea tendințelor și factorilor de actualitate. S. Cristea consideră că educația prospectivă „vizează formarea unor calități, deprinderi sau structuri cognitive, afective, psihomotorii, ce se preconizează a fi absolut necesare în activitatea de viitor” [4, p. 154]. Modul de realizare al acestei educații depinde de modul în care educația prospectivă poate îndeplini cerințele menționate mai sus. Educația, menită să contribuie la edificarea unei personalități apte de „a prevedea pentru a preveni”, de a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivelul propriului eu, cât și în afara sa [2, p. 27 ], poate fi concepută drept o reconstrucție permanentă a existenței și

experienței viitoare, ceea ce îl face pe omul mileniului III să corespundă, la un nivel superior, expectanțelor sociale de înnoire și îmbogățire culturală, dar și capabil de a soluționa problemele contemporane [6, p. 11].

Aceste valori ale cetățeanului modern, implicat, responsabil au fost stabilite, în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001, ca fiind obiective definitorii ale educației în sec. XXI:

– *a învăța să înveți* – a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare;

– *a învăța să faci* – obținerea unor abilități profesionale, dar și a unor competențe necesare adaptării la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;

– *a învăța să fii* – capacitatea de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale, capacitatea de a evalua propriile acțiuni și de a fi responsabil;

– *a învăța să trăiești cu alții* – comprehensiunea celuilalt din punctul de vedere al toleranței, pluralismului și al respectului [1, pp. 12-13].

*Competența digitală* este abilitatea de a utiliza calculatorul și alte tehnologii, pentru obținerea, copierea, evaluarea, prelucrarea, prezentarea, producerea, stocarea și schimbul de informații; de a comunica, participa și interacționa în cadrul unei echipe prin intermediul internetului și al altor tehnologii disponibile [6, 7].

Legislația europeană referitoare la competențele digitale pentru cetățeni, *DigComp* [5], descrie cinci domenii care definesc un cetățean „competent digital”:

▪ □ procesarea informației (identificarea, localizarea, recuperarea, stocarea, organizarea și analizarea informațiilor digitale, ținând cont de relevanța și scopul acesteia);

▪ □ comunicarea (comunicarea în mediile digitale, schimbul de resurse digitale prin instrumente online, comunicarea și colaborarea prin instrumente digitale, interacționarea cu alții prin comunitățile și rețelele sociale);

▪ □ crearea conținutului (crearea și editarea conținuturilor educaționale);

▪ □ siguranța (protecția datelor cu caracter personal, protecția identității digitale, luarea măsurilor de securitate);

▪ □ soluționarea problemelor (identificarea nevoilor și a resurselor digitale, luarea deciziilor prin alegerea celor mai adecvate instrumente digitale, în funcție de scopul sau nevoia acestora, rezolvarea problemelor conceptuale prin mijloace digitale, utilizarea tehnologiilor creative, rezolvarea problemelor tehnice).

Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind dezvoltarea competențelor-cheie, cuprinde trei aspecte:

1. *Utilizarea unei game largi de abordări ale învățării și de medii de învățare.* Dintre abordările moderne ale educației, sunt propuse spre promovare: învățarea bazată pe cercetare, învățarea bazată pe proiect, învățarea experimentală, învățarea bazată pe arte și jocuri. Un loc important îl au în această Recomandare și metodele științifice în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii (ȘTIM – STEM). Pentru a îmbunătăți învățarea și a sprijini dezvoltarea competențelor digitale, furnizorii de educație sunt încurajați să folosească tehnologiile digitale.

2. *Sprijinirea profesorilor.* Pentru susținerea personalului didactic se recomandă integrarea educației bazate pe competențe în educația inițială și în dezvoltarea profesională continuă. Profesorii trebuie să beneficieze de orientări, instrumente și materiale adecvate, care

îmbunătățesc calitatea metodelor de predare – învățare, precum și de asistență în crearea unor practici inovatoare în utilizarea constructivă a noilor tehnologii, inclusiv a tehnologiilor digitale.

3. *Evaluarea și validarea dezvoltării competențelor.* Profesorul A. Gremalschi consideră că, pentru a susține și a dezvolta competențele-cheie la toate treptele de învățământ, este necesară o metodologie de evaluare a nivelului de competență pe care îl deține o persoană într-un anumit domeniu și menționează că „recomandările Uniunii Europene (cu excepția competenței de comunicare în limba străină) nu conțin descriptori expliți ce ar permite evaluarea nivelului de competență. Aceste aspecte sunt lăsate la latitudinea fiecărei țări” [13].

Finalitățile educației au fost formulate în termeni de competențe în Codul educației al Republicii Moldova, unde sunt precizate în mod explicit competențele-cheie pe care trebuie să le formeze și să le dezvolte sistemul educațional. Pe lângă cunoștințele, abilitățile și atitudinile stabilite de recomandările Uniunii Europene, Codul educației include și valorile, fapt ce demonstrează tendința învățământului național de a acorda o atenție aparte componentei moralizatoare și de instruire [12]. Astfel, sunt stabilite nouă competențe-cheie, opt dintre ele care corespund celor opt competențe recomandate de Consiliul Uniunii Europene, iar a noua se referă la abilitatea de comunicare în limba română [8].

Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030 [14] oferă principalele direcții de acțiune pentru implementarea Agendei 2030, asumată de 193 de state la Adunarea Generală ONU din 2015. Cele 17 obiective ale Strategiei pentru dezvoltarea durabilă înglobează 3 piloni esențiali: dezvoltare economică, echitate socială și mediu. Obiectivul nr. 4: *Educație de calitate*, stabilește garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți. Educația trebuie tratată ca un proces care pregătește generațiile tinere pentru provocările viitorului și se derulează pe tot parcursul vieții, încurajând inovația, meritocrația, gândirea critică constructivă, curiozitatea, conduita și emanciparea. Strategia se adresează, printre alte domenii, la creșterea substanțială a numărului de tineri și adulți care dețin competențe profesionale relevante, care să faciliteze angajarea la locuri de muncă decente și antreprenoriatul [9].

Ce măsuri au fost întreprinse de autoritățile statului român? Au fost adoptate primele strategii în domeniul educației și formării profesionale: Strategia pentru reducerea părăsirii timpurii a școlii 2015-2020, Strategia Națională pentru Învățământ Terțiar 2015-2020, Strategia Națională de Învățare pe Tot Parcursul Vieții 2015-2020 și Strategia Educației și Formării Profesionale din România pentru perioada 2016-2020, care sunt monitorizate și evaluate. În vederea dezvoltării competențelor digitale, în planul-cadru pentru învățământul gimnazial, a fost introdusă, pentru prima oară, în trunchiul comun – începând cu anul școlar 2017-2018 – disciplina Informatică și TIC, cu o oră pe săptămână. În cadrul proiectului „Internet în școala ta” au fost conectate 2.446 de școli din mediul rural și mic urban la internet de bandă largă, numărul beneficiarilor situându-se la 714.339 elevi și 56.203 profesori [9].

Strategia națională de dezvoltare *Moldova 2030* [10] denumește mijloacele prin care Republica Moldova răspunde provocărilor globale ale secolului XXI. Ca o prioritate este sectorul educațional, care, prin reconfigurare, va contribui la progresul întregii țări. În anul 2014, Guvernul Republicii Moldova a aprobat Strategia *Educația 2020*, care se referea la modernizarea sistemului educațional al țării pe termen lung [13]. Alt document strategic – *Moldova Digitală 2020* – stipulează că pilonul principal al îmbunătățirii procesului educațional este integrarea tehnologiei informației în educație [11].

Raportul *Eurydice* din 2012 [3] arată că majoritatea țărilor europene posedă strategii naționale privind dezvoltarea competenței digitale. Importanța competenței digitale este susținută de un șir de acte normative internaționale și naționale: Recomandările Consiliului Uniunii Europene; Standarde de competență UNESCO; Legea educației nr. 1/ 2011 cu modificările și completările ulterioare din România, Codul educației al Republicii Moldova, Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general etc.

În cadrul proiectului UNESCO au fost elaborate *Standardele de competență TIC pentru cadrele didactice*, care pun în evidență trei nivele de performanță TIC: de bază; intermediar; avansat. În baza lor, în Republica Moldova au fost elaborate *Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general* [12].

Potrivit sondajului internațional *Tabloul de bord al Agendei digitale* din 2015, 40% din populația UE posedă un nivel insuficient de dezvoltare a competenței digitale. Circa 22% din cetățenii UE nu folosesc Internetul. Conform sondajului *Indicele economiei și societății digitale* [16] (care oferă informații privind deținerea competenței digitale de către cetățenii statelor UE), în Finlanda competența digitală este deținută de 87,8% de cetățeni, iar în România (care se află pe ultimul loc) doar 22,8% din populație posedă competență digitală. Cu referire la competența digitală a cadrelor didactice, *Studiul internațional de predare – învățare TALIS* [12] denotă un deficit de oportunități de dezvoltare a competențelor TIC în scopuri pedagogice. Circa 18% din formatori și profesori susțin că au nevoie de o dezvoltare mai amplă a abilităților TIC pentru predare, iar 16% susțin că au lacune în utilizarea noilor tehnologii la locul de muncă. Astfel, subliniem importanța formării și dezvoltării competenței digitale încă de pe băncile școlii.

Comisia Europeană a adoptat un Plan de acțiune pentru educația digitală, care include 11 acțiuni menite să sprijine utilizarea tehnologiei și dezvoltarea competențelor digitale în sectorul educației. Planul de acțiune se articulează în jurul a trei priorități și definește măsurile prin care statele membre pot fi ajutate să facă față provocărilor și să profite de oportunitățile oferite de educație în era digitală:

O mai bună utilizare a tehnologiilor digitale în procesul de predare și de învățare

Acțiunea 1 – Conectivitate în școli;

Acțiunea 2 – Instrumentul de autoevaluare SELFIE și programul de mentorat pentru școli;

Acțiunea 3 – Calificări semnate digital.

Dezvoltarea competențelor și aptitudinilor digitale

Acțiunea 4 – Centrul de învățământ superior;

Acțiunea 5 – Competențe în materie de știință deschisă;

Acțiunea 6 – Săptămâna UE a programării în școli;

Acțiunea 7 – Securitate cibernetică în educație;

Acțiunea 8 – Formarea în domeniul competențelor digitale și antreprenoriale pentru fete.

Îmbunătățirea educației cu ajutorul unei analize mai bune a datelor și al unei viziuni prospective

Acțiunea 9 – Studii privind TIC în educație;

Acțiunea 10 – Inteligență artificială și analiză;

Acțiunea 11 – Previziuni strategice [13].

Munca, capacitatea de inserție profesională, educația, timpul liber, incluziunea și participarea la societate, toate acestea și multe alte domenii ale societății noastre sunt tot mai *digitizate*: informația și serviciile sunt mai des oferite prin intermediul Internetului. Ca urmare,



competența digitală este esențială pentru participarea la economia și societatea actuală. Fiind o competență transversală, competența digitală ne ajută să stăpânim și alte competențe-cheie, cum ar fi comunicarea, competențele lingvistice sau cele de bază în matematică și științe. A fi competent digital în lumea de astăzi nu presupune doar accesul și utilizarea tehnologiilor informației și comunicării, ci și cunoștințe, abilități și atitudini adecvate față de acestea.

Competența digitală nu presupune doar să știi să navighezi pe Internet. Ea poate fi defalcată într-o serie de componente mai mici. Cadrul european al competenței digitale pentru cetățeni, cunoscut și sub denumirea de DIGCOMP, conturează cinci domenii care definesc cetățeanul „competent digital”: *procesarea informației, comunicarea, crearea de conținut, siguranța și soluționarea problemelor*. Încă din vara lui 2015, persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă pot folosi instrumentul de evaluare a competenței digitale în cadrul CV-ului Europass, ceea ce le va permite să menționeze nivelul de competență digitală direct în CV. Instrumentul, având la bază cadrul DIGCOMP, va fi disponibil în toate limbile UE.

DIGCOMP este utilizat și de factorii de decizie politici, și de autoritățile educaționale. Recent lansatul *Index paneuropean al societății și economiei digitale* folosește cadrul DIGCOMP pentru a elabora un indicator ce oferă informații privind situația competenței digitale a cetățenilor fiecărei țări membre. Cadrul servește și la planificarea și proiectarea de oferte de educație și formare, de exemplu, ca bază de plecare pentru revizuirea programelor școlare, pentru proiectarea cursurilor destinate educației adulților și pentru proiectarea programelor de dezvoltare profesională a profesorilor. De asemenea, este utilizat și la definirea nivelului de competență digitală din diverse sectoare, cum ar fi, de exemplu, cel al asistenței sociale.

La capitolul competenței digitale a profesorilor, studiile din domeniu au subliniat în mod repetat lipsa de oportunități de formare profesională, cu precădere din domeniul utilizării TIC în scopuri pedagogice. De asemenea, se înregistrează un deficit de oportunități de perfecționare a competențelor TIC, astfel încât orice ocazie de a participa la activități de formare informale poate fi în avantajul profesorilor [14].

În viitorul apropiat, profesorii vor avea propriul cadru, numit DigCompEdu. Potrivit proiectului preliminar, au fost definite șase domenii de dezvoltare: mediul profesional, crearea și schimbul de resurse digitale, gestionarea utilizării instrumentelor digitale, evaluarea, autonomizarea elevilor și facilitarea competenței digitale a elevilor.

Cum este promovată dezvoltarea competenței digitale în Europa? Cea mai mare rețea a profesorilor din Europa, eTwinning, oferă profesorilor un mediu ideal pentru a colabora cu colegii și a descoperi modalități noi de utilizarea a TIC în predare. Platforma pune la dispoziția profesorilor o rețea de colaborare profesională, care poate contribui la însușirea unor noi strategii didactice de lucru cu TIC sau la stimularea sentimentului eficacității personale (TALIS 2013, p. 199). În mod similar, poate contribui la dezvoltarea competențelor elevilor, inclusiv a celor digitale.

Studiul eTwinning (2015) a arătat că 29% dintre profesori consideră că eTwinning a avut un impact important asupra abilității lor de a folosi tehnologiile în predare, iar 37% au declarat că impactul a fost cel puțin mediu. eTwinners-ii au semnalat și o creștere a gradului de utilizare a practicilor de predare – învățare digitale: participare la cursuri online (78%), crearea de materiale în colaborare cu elevii (77%) sau utilizarea rețelelor sociale alături de elevi (76%) [15].

Concluzii

Este larg acceptat faptul că formarea competenței digitale trebuie să înceapă de la o vârstă mică, însă deciziile legate de tipologia tehnologiilor și timpul alocat acestora trebuie bine cântărite. Principiile programării pot fi învățate folosind pahare de hârtie și blocuri de construit. **Talking Pictures** este un proiect eTwinning, premiat, care îi angrenează pe elevii din clasele primare cu ajutorul fotografiilor și filmulețelor folosite pe post de instrumente de comunicare și interpretare a propriilor povești. Copiii au aflat că lucrurile nu sunt întotdeauna ceea ce par: fotografiile pot fi manipulate astfel încât să susțină diferite puncte de vedere. Profesorii interesați de activități de formare online au la dispoziție materiale interesante pe platforma *European Schoolnet Academy* [15].

## BIBLIOGRAFIE

1. BUTNARI, N. *Noile educații: Suport de curs*. Univ. de Stat din Moldova, Fac. de Psihologie și Științe ale Educației, Dep. Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2017.
2. COJOCARU, V. M. *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
3. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. *Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2012.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
5. FERRARI, A. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
6. LUNGU, V. Educația prospectivă și problematica contemporană. În: *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*. 2009, nr. 4.
7. Organization for Economic and Cooperation and Development. *Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundation*. Strategic Paper. DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9, 07-Oct-2002.
8. Organization for Economic and Cooperation and Development. *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary. [Online]. [citat: 29. 04. 2019]. Disponibil: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
9. *Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030*. București, Paideia, 2018.
10. Strategia națională de dezvoltare „Moldova digitală 2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 513 din 18 decembrie 2018. În: *Monitorul Oficial*, nr. 486-498.
11. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31 octombrie 2013. În: *Monitorul Oficial*, nr. 252-257 din 08.11.2013, art. 963.

## Surse Web

- Studiul internațional privind procesul de predare-învățare TALIS 2019. OCDE. [online]. <https://www.oecd-ilibrary.org/moldovarepublicof?pageSize=60>. (vizitat: 24.04. 2020)
- Despre educație și formare în UE. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu\\_ro\\_](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_ro_) (vizitat: 24. 04. 2020).
- SchoolEducationGateway. [https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/riina\\_vuori\\_kari\\_-\\_becoming\\_dig.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/riina_vuori_kari_-_becoming_dig.htm). (vizitat: 24. 04. 2020).
- <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>. (vizitat 24. 04. 2020).
- Indicele economiei și societății digitale. <https://www.ceccarbusinessmagazine.ro/indicele-economiei-si-societatii-digitale-desi-83-dintre-cetatenii-europeni-acceseaza-internetul-cel-putin-o-data-pe-saptamana-a5026/> (vizitat: 24. 04. 2020).

## PROFILUL PROFESORULUI IDEAL ÎN VIZIUNEA MEA

*Ifrim Constantin-Cătălin, professor  
Liceul Tehnologic „Sfântul Ioan de La Salle”, Pildești, jud. Neamț  
doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.12**

### **Abstract**

The teacher is the leader of the didactic activity that takes place in any school, in order to achieve the objectives provided in the school documents. He is the one who imprints an educational meaning and finality on all premises and conditions, objective and subjective, participating and involved in the educational process. The information contained in the school curricula and textbooks are only latent premises, from the point of view of the formation of the human personality, they acquire educational valences after their processing and transmission by the teacher. He is the one who gives the educational means a pedagogical meaning, through the way he uses them, no matter how perfected they may be.

**Key-words:** teacher, education, training, culture.

Profesorul ocupă locul de frunte în instruirea și educarea tineretului. Este recunoscut faptul că anele istoriei nu au avut prilejul până în zilele noastre să consemneze o muncă atât de plină de spirit creator și care să urmărească țeluri atât de nobile în munca poporului nostru. „Cât de profundă și nobilă este această muncă, ce produce bucuria oamenilor, schimbă cursul râurilor, făurește mări, redă culturilor mănoase sute de mii de hectare...!” [4, p. 14]

Pentru slujitorii școlii, a munci în mod creator înseamnă a vedea cum se dezvoltă sub privirile lor, copilul, înseamnă a forma, cu dăruire și simț de răspundere, pe cetățeanul de mâine, omul multilateral pregătit, care să înțeleagă cu întreaga ființă ceea ce este cu adevărat frumos în viață. Munca lui este complexă și cere o maximă dăruire. Pentru a învăța pe altul trebuie să ai o înaltă pregătire culturală și ideologică, o voință puternică și un caracter ferm în atingerea scopului propus.

Profesorii desfășoară, în general, o activitate intelectuală, spirituală, de aceea, ei fac parte din categoria socială a intelectualității, specialiști ce lucrează cu mintea, reprezentând un detașament socio-uman important și valoros. Desigur, activitatea lor devine eficientă numai atunci când este legată de realitate, de practica socială. Cadrul didactic îndeplinește o profesie deosebită importantă, aceea că asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viață, activitate socio-profesională, morală și cetățenească. Prin aceasta, profesorul contribuie la realizarea celui mai important „produs” al societății, omul pregătit prin studii, omul calificat, care se integrează în activitatea social-utilă, aducându-și aportul la producerea bunurilor materiale și spirituale, la progresul continuu al societății. El este investit cu un rol îndrumător în formarea tinerelor generații, contribuind și la pregătirea omului pentru activitatea și creația independentă, în contextul unor relații de cooperare și ajutor reciproc între el și tânăra generație.

Munca și personalitatea educativă a profesorului pot lăsa urme frumoase în mintea și comportarea tinerelor generații, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect, chiar cu venerație, de foștii dascăli, care pot menține anumite legături spirituale pentru toată viața.

Pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, profesorul trebuie să-și formeze și să manifeste o gamă variată de calități ale personalității sale, care să-l definească atât ca specialist, om de știință, om de cultură, pedagog, cetățean și manager.

Printre calitățile principale ale personalității profesorului menționăm:

a) *pregătirea de specialitate temeinică*

Această pregătire de specialitate temeinică, specifică anumitor discipline de învățământ, constituie calitatea esențială și fundamentală pentru exercitarea cu competență și eficiență a muncii de profesor. Pregătirea de specialitate se referă la însușirea cunoștințelor dintr-un domeniu al științei, tehnicii, artei sau culturii, care urmează apoi să fie valorificate în actul pedagogic al predării unui obiect de învățământ. Fiecare profesor este un specialist în unul din aceste domenii. Fără a se confunda cu omul de știință, profesorul trebuie să fie la curent cu cele mai recente descoperiri, cu discuții și controversele ce au loc în acel domeniu. Pregătirea de specialitate reprezintă suportul principal al autorității și prestigiului său în fața elevilor. Pentru realizarea și manifestarea acestei calități se cere respectarea câtorva condiții:

- să ne autocontrolăm în raport cu nivelul dezvoltării științei ce o predăm, pentru a constata ceea ce avem de însușit și ceea ce mai trebuie completat;
- să continuăm pregătirea de specialitate și după terminarea studiilor care ne-au oferit posibilitatea de a fi investiți profesori, participând la forme organizate de pregătire;
- studiu individual (în primul rând), iar pentru aceasta trebuie să ne preocupăm și să facem sacrificii financiare de a avea în biblioteca personală tot ceea ce este important în domeniile de specialitate ce le predăm.

*b) capacitatea de creație științifică*

Profesorul, în calitate de intelectual, folosește tot ceea ce știința a creat în domeniul disciplinelor predate, întreprinzând continuu o activitate de documentare. Odată stăpânind foarte bine un domeniu de specialitate, profesorul nu trebuie să se mai mulțumească numai cu asimilarea și transmiterea datelor oferite de documentare. El trebuie să încerce să-și dezvolte treptat și capacitatea de creație în domeniul disciplinei predate. La început, prin anumite prelucrări, analize, combinări de date existente, realizate independent, care să sporească informația și aplicația în domeniul de specialitate. Viața a dovedit că spiritul creativ al profesorului i-a sporit autoritatea și prestigiul ca dascăl, l-a definit ca cercetător, ca om de știință. Dascălul adevărat trebuie să fie și om de știință.

*c) orizont cultural larg*

Cultura profesorului este rezultatul educației și pregătirii sale. Componentele ei sunt cultura generală și filosofică, cultura de specialitate și cultura psihopedagogică. Obținerea unui larg orizont cultural depinde mai întâi de școală, dar, în ultimă instanță, depinde de noi înșine. Ioan Bontaș reproduce cuvintele criticului literar Garabet Ibrăileanu: „A trăi ca intelectual înseamnă a trăi în lumină și adevăr” [1, p. 257], iar cultura îți oferă această șansă.

Cultura generală bogată a profesorului este, fără îndoială, o posibilitate de formare și influențare a dezvoltării culturii generale a tineretului. Ea este, în același timp, și o posibilitate de dezvoltare și afirmare reală a prestigiului profesorului.

Cultura psihopedagogică se referă la acele cunoștințe, tehnici de lucru și modalități de acțiune care facilitează comunicarea pedagogică. Fără declanșarea unei rezonanțe în psihicul celor cărora li se adresează, ea este neutră, din punct de vedere educativ. Pregătirea psihopedagogică asigură tocmai acest lucru, permițându-i profesorului să transforme informațiile culturale științifice în mesaje educaționale, ce se vor repercuta asupra personalității umane în ansamblul său. Referindu-se la acest efort, Ioan Nicola îl amintește pe R. Hubert, care sublinia următoarele: „Un chimist își poate limita orizontul de cunoaștere la știința chimiei. Unui profesor de chimie nu-i este permis așa ceva. El nu mănuieste retorte sau alambice, ci conștiințele copiilor” [2, p. 476]. Cultura psihopedagogică se compune din cunoștințe de pedagogie, metodică, într-un

cuvânt, din totalitatea cunoștințelor teoretice privitoare la educație și personalitatea umană, și dintr-un ansamblu de priceperi și deprinderi practice solicitate de desfășurarea acțiunii educaționale.

*d) pregătire, competență, măiestrie și tact pedagogic*

În concepția pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, organiza, proiecta actul educational, are nevoie neapărat și de pregătire, tact și măiestrie, care sunt cerute de ipostaza de educator. Calitatea de educator, de pedagog nu este înnăscută. Anumiți oameni, anumiți specialiști cu anumite particularități înnăscute pot servi și muncii de educator. Calitatea de educator, tactul, măiestria și talentul de educator se însușesc și se dezvoltă sub forma profesiei de educator, așa cum se însușește și calitatea de specialist.

Numai îmbinarea calităților de specialist, de om de știință și de cultură cu calitatea de psihopedagog poate duce la obținerea unei profesii de educator, de profesor, care să se manifeste cu competență și eficiență instructiv-educativă. Un specialist investit profesor trebuie:

- să cunoască procesele psihice și caracteristicile lor în evoluția elevilor;
- să cunoască concepțiile și principiile care stau la baza unei pedagogii și a unei educații moderne, democratice;
- să cunoască cum să transmită și să adapteze conținuturile disciplinelor predate la cerințele particularităților de vârstă și individuale, la cerințele profilelor și specializărilor elevilor;
- să cunoască strategiile didactice necesare conceperii, organizării, proiectării și desfășurării cu eficiență a activităților instructiv-educative cu elevii;
- să cunoască întreaga problematică a psihologiei și pedagogiei școlare;
- să iubească tineretul studios etc.

În contextul unei pregătiri temeinice și eficiente, un rol deosebit îl au măiestria și tactul psihopedagogice ale profesorului.

Măiestria psihopedagogică constă în dezvoltarea plenară a tuturor componentelor personalității profesorului, concomitent cu integrarea lor într-un tot unitar. Ea este o sinteză a tuturor însușirilor general-umane și pregătirii temeinice și multilaterale, a efortului depus pentru dezvoltarea și consolidarea calităților sale de om și slujitor al unei profesii. „Măiestria psihopedagogică reprezintă capacitatea (dimensiunea) complexă, personală și specifică a profesorului de a concepe, organiza, proiecta și conduce cu competență și prestigiu, spirit creativ și eficiență sporită, procesul de învățământ, procesul de instruire și educare a tineretului studios” [1, p. 260].

Măiestria psihopedagogică se constituie ca știință și artă psihopedagogică. Ea este rezultatul atât al pregătirii, cât și al experienței didactice îndelungate, bazată pe pregătire, pe interacțiunea tuturor calităților personalității profesorului. Ea se obiectivează în a ști cât, ce și cum să faci eficientă instrucția și educația tineretului la disciplinele ce le predai. Ea înseamnă capacitatea și competența de a-i învăța pe elevi cum să învețe, cum să se documenteze și cum să investigheze singuri, în mod independent. Din această cauză măiestria pedagogică nu se confundă cu tehnica didactică, fiind refractară rutinei și șablonismului. Măiestria înseamnă acțiunea diferențiat de la o situație la alta, în funcție de factorii noi ce intervin, unii dintre ei având un caracter inedit și imprevizibil. „Un profesor care posedă măiestrie pedagogică este mai mult decât un bun profesionist, este un artist în meseria sa” [2, p. 479].

I. Bontaș definește tactul pedagogic ca fiind „o componentă a măiestriei psihopedagogice, care se definește prin capacitatea deosebită personală și specifică a profesorului de a acționa în

mod selectiv, adecvat, suplu, dinamic, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional în cele mai variate ipostaze educaționale, chiar în cele mai dificile” [1, p. 261]. El include o gamă variată de caracteristici ale personalității profesorului, cum sunt: umanismul și iubirea sinceră și reală față de tineret; cine nu iubește tineretul să nu se facă educator; spirit de creativitate în găsirea și aplicarea celor mai adecvate soluții instructiv-educative; mult calm, multă răbdare și pasiune pentru educația tineretului; ton cald, apropiat și optimist, principialitate, obiectivitate, demnitate, suplețe, dar și hotărâre, exigență și înțelegere în toate situațiile actului educativ, precum și relații democratice de cooperare, respect și ajutor reciproc cu tineretul studios.

*e) preocupare și capacitate de perfecționare profesională și psihopedagogică, sistematică și continuă*

Perfecționarea profesională se realizează prin forme organizate de stat sau de factorii ce conduc învățământul de stat și particular, cum sunt cursurile de o anumită durată, cursurile postuniversitare, doctoratul sau alte forme (activitățile în comisiile metodice și ale diriginților, cercurile pedagogice, simpoziioanele științifice, întâlnirile pedagogice, cursurile la universitățile populare, conferințele prin mass-media etc.).

*f) profil moral-cetățenesc demn, civilizată*

Profesorul nu este doar un instructor profesional. El este un modelator uman, etic și cetățenesc al tinerilor. Munca de educator implică o înaltă pregătire morală, calități morale, un profil moral demn, o conștiință și conduită morală demne, civilizate.

Modelul etic demn al profesorului constituie chezașia educării moral-cetățenești demne și civilizate a tinerilor. El este o sursă și o forță de influențare etico-cetățenească a elevilor. De aceea, autocontrolul asupra atitudinilor și modul de comportare în orice situație: în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. trebuie să însoțească în permanență viața profesorului. Profesorul trebuie să fie un model spiritual și moral-cetățenesc pentru comuniunea în care trăiește. Atitudinile și deprinderile etice ale profesorului vor spori competența și eficiența măiestriei și tactului psihopedagogic, vor determina creșterea prestigiului său educativ în școală și în afara ei.

*g) capacitate managerială*

Locul, rolul și activitatea profesorului alcătuiesc un microunivers instituțional de educație, care, pentru a avea rezultate eficiente, implică în mod obiectiv și necesar și funcție managerială. Profesorul este implicat în actul conducerii unității de învățământ prin unele funcții ce le poate deține (șef catedră, diriginte, șef comisie și de reprezentant în organele de conducere colective). Pregătirea profesorului în domeniul managementului educațional, chiar de pe băncile facultății, reprezintă o necesitate obiectivă, aceasta fiind cerută de însăși munca de educator, dar și de faptul că din rândul profesorilor se aleg conducătorii unităților de învățământ, care trebuie să conducă cu competență și eficiență managerială. Eficiența și eficacitatea acțiunii sale depinde, în foarte mare măsură, de stilul didactic abordat în fiecare dintre situațiile educaționale.

*h) conștiința responsabilității și a misiunii sale*

Această responsabilitate și-o asumă față de copii, față de țara sa și față de întreaga umanitate. În mâinile sale se află nu numai viitorul copilului, ci și al națiunii al cărei membru este. Conștiința responsabilității și a misiunii nu pot fi concepute în afara adevărului și atașamentului față de valorile culturale, naționale și universale create de-a lungul veacurilor.

*i) calități aptitudinale*

Aici se includ toate acele însușiri psihice care asigură îndeplinirea cu succes a diverselor sarcini pe care le implică activitatea instructiv-educativă și obținerea în final a unor performanțe ridicate. Ele sunt cunoscute, în literatura de specialitate, sub denumirea de aptitudini pedagogice. Acestea sunt: *calitățile gândirii* (capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, originalitatea etc.), *calitățile limbajului* (înțelegibilitatea, claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluența etc.), *calitățile atenției* (concentrarea, intensitatea, distributivitatea etc.), *calitatea memoriei*.

Adoptând drept criteriu structura psihică internă a aptitudinilor pedagogice vom putea circumscrie câteva aptitudini speciale, cum ar fi:

- aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative;
- aptitudinea empatică;
- aptitudini organizatorice;
- spiritul de observație.

Procesul de învățământ, fiind un proces bilateral, presupune în mod obiectiv și necesar stabilirea și manifestarea de relații umane și educaționale eficiente între profesori și elevi. Pentru a se face ascultat, educatorul este dator să cunoască preocupările tineretului, aspirațiile și frământările lui. Dorința de a-i veni în ajutor, de a-l susține în înțelegerea și însușirea unei sfere cât mai largi de cunoștințe, grija de a-i călăuzi cu folos pașii în alegerea și pregătirea în profesia cea mai adecvată particularităților și aspirațiilor lui.

Munca profesorului reprezintă o necontenită descoperire, o neobosită luptă cu formele rigide, cu stilul de viață conservatorist. Cu fiecare lecție profesorul trebuie să-și dezvăluie nu numai bogăția cunoștințelor, ci și cultura și arta pedagogică.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: Editura All, 1994.
2. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București, E.D.P, RA, 1996.
3. NICULESCU, R. M. *Pedagogie generală*. București: Editura Scorpion 7, 1996.
4. PĂUN, S. *Omul de la catedră*. București: Editura Albatros, 1974.

#### THEORIES OF SUCCESSFUL KEYS IN CENTERS OF TEACHERS TRAINING

*Levkovich Lavan Limor*

*Ph. D student in institute of international relations of Moldova (IRIM)*

*Ministry of Education in Israel*

**CZU:371.13:378(569.4)=111**

#### **Abstract:**

Teoriile mondiale care există în epoca actuală creează un efect semnificativ asupra tuturor tipurilor de organizații, atât de afaceri, cât și publice. Am asistat la ani de concurență între diferite instituții și companii. Organizarea excelenței în cadrul procesului de predare în clasă va avea loc în existența „cheilor de excelență” clare. Acest articol va descrie și analiza principalele chei pentru succesul formării profesorilor, în cazul Israelului.

**Key-words:** învățământ superior, competitivitate, formarea cadrelor didactice.

The worldwide theories which exist in the current age create a significant effect on all types of organizations both business and public. We have been witnessing years in which the competition amongst various institutions and companies reaches record high levels due to the existing needs and the abundance of institutions which compete each other in search for clients. Nowadays, there is not one organization which does not embrace some sort of competitive

attitude in order to survive financially and to present maximal vitality amongst its target populations.

All of the existing literature emphasizes the importance of the human assets within the various systems of education and the various educational services. According to the experts [3 p. 54, 5, p. 238], there is no way to advance the educational services without placing a major emphasis on the human assets (school teachers, kindergarten teachers, instructors, principals). According to Blass [1, p. 131], original excellency within the teaching process in class shall come about in the existence of the following "**keys of excellence** :

☒ Obligation to bring about **results to customers** ;

☒ **Pedagogical innovativeness**, meaning the understanding that the world of knowledge is constantly progressing and that we are training our children to work in occupations which are not yet known as of the current times ;

☒ An **advancement of the development** of both adaptive leadership and *conceptual flexibility; the integration of components of organizational* counseling within teachers' training .

☒ As well as a **simulation center which shall allow the practice** of hands-on situations ;

☒ Providing hands-on experiences **in group work** as far as dealing with **parents as customers** is concerned ;

☒ **Qualifying teachers** for their jobs using a **releasing pedagogy**, which is based on the belief that knowledge is born from people and that the pedagogical proceedings should be service-based ;

☒ That teachers should be taught how to **build a personal, unique, educational strategy** and how to design their own **unique educational identities** ;

☒ and, at last, that teachers ought to be **provided with tools for classroom management**.

Since the competitiveness is already integrated within the educational services, there currently exists a new paradigm for marketing and educational services (as appears in table 1).

<b>Classical Educational Paradigm</b>	<b>New Educational Paradigm</b>
<b>Main mission</b> of education: to prepare new generation for life and work	<b>Main mission</b> of education: to ensure the conditions for personal self-determination and self-realization
<b>Human</b> being is a simple system	<b>Human</b> being is complicated system
<b>Knowledge comes from the past</b> (“school of memory”)	<b>Knowledge comes from the future</b> (“school of thought”)
<b>Education</b> – transferring to student known samples of knowledge and skills	<b>Education</b> – creation the image of world itself through active lodging in the world of objective, social, and spiritual culture
<b>Student</b> – object of pedagogical impact, someone who is being taught	<b>Student</b> – subject of cognitive activity, someone who perceives knowledge
From subject to object, <b>monological</b> relationship between teacher and student	From subject to object, <b>dialogue</b> between teacher and student
“ <b>Responsive</b> ”, reproductive student activity	<b>"Active"</b> , creative student learning activities

**Table 1. Comparing characteristics between a classic and updated education paradigm** Source: made by the author from [3, pp. 132-133]



According to Kagan [6], the transferal from the classical to the new approach for marketing educational services creates a new marketing discourse which focuses the educational service strategy on the following: Creating a renewed vision, granting the learner personality tools rather than just knowledge, investing a common investment in human resources, focusing on creating a dialogue with the individual students during and throughout the lessons (both in school and in academic studies), creativity and the integration of the student within the decision-making processes.

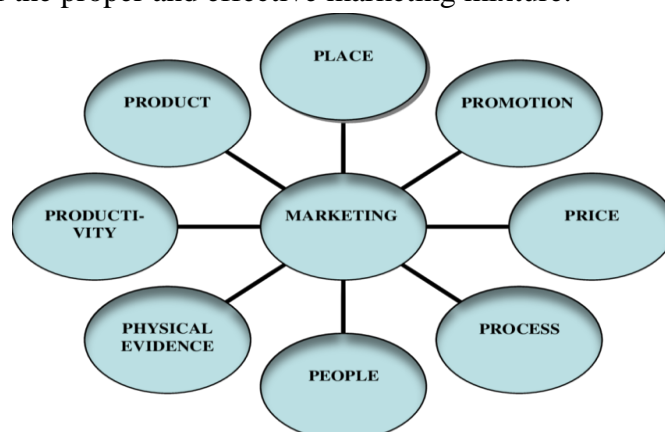
The author, in other article "*The development of marketing management in educational system*" [9, p. 29] concludes that the managerial factor and the organizational leadership serve as the basis for the prosperity of the educational organization, much like with regards to other sectorial organizations. Helgesen [4, p. 55] relate the most significant weight to the success of the organization and to the leading of the strategic marketing of the educational institution to its leadership figure. Only a professional type of leadership is likely to get the organization to focus on the importance of the clients themselves, on the quality of the goods and services, and on the **structuring of a marketing relationship with potential customers.**

### Marketing in Education system?

The definition of the term "marketing" leads to the conclusion that in the present time, in the education field, it is absolutely mandatory to understand that the marketing of services is based on the marketing systems of relations between the buyers and workers of a given organization, alongside the establishment and preservation of those relations .

In order to successfully develop this direction, the basic demand is to create and **develop an organizational culture which supports this new approach.** The Insight into organizational culture suggest that merely being tuned to one customer is not enough it is also necessary to exhibit a high level of concern towards the employees, to create trust, commitment, team work, innovativeness, flexibility and an approach leading to market orientation .

The 8 P's Theory (7+ the productive element of physical evidence) is one of the leading theories (see figure 1), which is suitable for the marketing of various organizations, and, amongst them, the educational services. The author of the current article believes that this is the marketing mixture which is suitable for the marketing of providers of educational services since its seven components may be suitable for educational institutions. Indeed, the combination of the product, location, the public relations with the additional components of the model, and, in addition, the productivity which is so realistic for this period of time, actually provides the professional answer for the creation of the proper and effective marketing mixture.



**Figure 1. The 8 p's of Marketing Mix**

Source: [4]

If we will try to redefine the components of the **8 p's - The marketing mixture** and implement in the centers of teacher training, we can find a common factor between public organization (Universities & Colleges) to private sector (companies). The author in her article "*Implementation of EFQM© model in the Israeli education system*" [8, p. 346], translated the relevant criteria of the TQM Excellency Model, whilst combining basic elements from the EQFM Excellency Model into the world of elementary, junior high school and high school facing each school's teaching staff and students. In this case, which implement in the Israeli education system, describe sides with the existing need for competency and competitiveness whose result can only leverage the educational system and to create mutual influences with the organizational environment of progressive societies from the industrial, organizational and global-worldwide sectors.

From review of the countries of the world as per the major characteristics of the paths of training students of education shows that many countries invest a great deal of resources in training teachers. It also shows that the teaching force serves as a major power in training the human resources within the country. Germany runs a mechanism which regulate the colleges for teacher training within the country, and it seems that the greater the proper budget for paths of teacher training, the greater numbers of teachers are properly trained.

#### **Teachers training - The Israeli case**

The European EFQM© Excellence Model is the current leading model within the various sectors. In Israel it is implement in the northern district of the Ministry of Education, as it is being implemented within the various types of schools, and some of the teacher training - academic colleges [13].

According to EFQM© contracture, the model consists of a gradual process of nine factors, in which each one bears weight within the working process (the weight comes about in success percentages). The European EFQM© Excellence Model allows the teams of staff to understand the cause and effect relations, i.e [15]. what the organization achieves and the reasons for those achievements. The model is based on a series of three combined factors. The basic terms of excellency, the criteria for excellency, and the RADAR, which is a tool designed to lead a systematic improvement in all the fields with which the organization deals with. In fact, the model fits any type of organization (big or small, public or business). The author of the article is a big believer in the implementation of the European Excellence Model. She already uses the implementation of the model within her job as Area Manager in a teachers' college of education.

The **Northern District of the Ministry of Education** implements several projects of management excellency following its joining to the European Foundation for Quality Management (EFQM©). Examples of these are the **Oranim Teachers' College**, a school in the Julis village, and the "REGAVIM" Program for training excelling education students [12]. The author of the research concludes that organizations and local authorities which have adopted a certain model of excellence EFQM©, TQM, management according to particular goals) are successful in advancing the results achieved by the organization and its economic functioning. This contribution helps achieve organizational excellency as well as to reach a good place in the competition between the educational services provided in Israel .

The legislation and the national regulation with regards to the competition between the centers of teacher-training in Israel have undergone changes since 2012, when the decision was

made to implement a structural reform as per the teachers' training colleges [2, p. 31]. There is now a separation amongst the hands-on operation and the budgeting aspects of the teachers' training colleges. When these aspects of the teachers' training colleges were established, they had belonged to the Ministry of Education, and not to the academic organization to which all other academic institutions abide by the Israeli Council for Higher Education [14].

The model for success keys in teacher training colleges in Israel is at a strategic stage, where the government has had to choose the outcome of progress. As far, the government wants to make a strategic change which based on the analysis of the major characteristics of the educational services in Israel. The author of the article concludes that the deriving picture is quite problematic. The State of Israel has placed the Ministry of Education in charge of the teachers' colleges, as a "natural stepping stone" from centers of teacher training (which had previously, during the 1960's-1970's, been called "teacher seminars") directly to the schools themselves. However, with time, and mostly since 1999 (the Bologna Reform) far-fetched changes have occurred within the academic world.

These changes have not been implemented on the institutions for teacher training. Thus, the teachers' colleges were not subjected to academic supervision and advanced reforms, as per the demands of the international Bologna Reform, and they were held back, for the most part. The author of the research detects the existence of an economic-national problem as per the position and status of the teachers in Israel, which, amongst other things, also affects their social and professional status. The author in her article, *The Necessity for Excellence Organizational Culture in Educational Services (case study of Israel)*. [10, p. 105], presents ways for improvement of the situation of these colleges. The conclusion is that a transferal of the management and budgeting of the colleges of education to the Council of Higher Education, which is the certified and professional body for the academic management of all of the Israeli academic institutions, similar to the existing mechanisms in Germany, Great Britain and the United States, is warranted.

## REFERENCES

1. BLASS E. A 21<sup>st</sup> Century Education Paradigm Torrens. Melbourne: Journal of Education & Social Policy. 2018, vol. 5, No. 3, 131 – 133 p. (Online). Available at: [https://jespnet.com/journals/Vol\\_5\\_No\\_3\\_September\\_2018/16.pdf](https://jespnet.com/journals/Vol_5_No_3_September_2018/16.pdf)
2. FISHER, Y. Excellence in education: The theoretical model and its application. Tel Aviv: *Studies in the Administration and the Education Organization*. Mass Publishing. 2007, vol. 29, 31 p. (In Hebrew).
3. HARPAZ J. There is such a thing: inspirational teaching. Tel Aviv: Echo of Education, 06, 2016. 52-55 p. Available at: <https://yoramharpaz.com/pubs/learning/inspire.pdf>
4. HELGESEN Q. Marketing for Higher Education: A Relationship Marketing Approach. Stockholm: Published online, 2008. 50- 55 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/08841240802100188> (Date of visit: 14. 04. 20).
5. HELLSTEN U., Klefsjö, B. TQM as a management system consisting of values, techniques and tools. Wagon Lane: The TQM Magazine, MCB UP Ltd, Vol. 12 No. 4, 2000. 238-244 p. Available at: <https://doi.org/10.1108/09544780010325822>
6. KAGAN S. From Lessons to Structures – A Paradigm Shift for 21st Century Education. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, 2004. Available at: [www.KaganOnline.com](http://www.KaganOnline.com)
7. KAGAN S. The Embedded Curriculum. San Clemente, CA. Kagan Online Magazine. 2002. Available at: <http://www.KaganOnline.com/Newsletter>.
8. LEVKOVICH, LAVAN L. *Implementation of EFQM© model in the Israeli education system*. In Programul Conferinței științifice internaționale Competitivitate și Inovare în Economia Cunoașterii. Ediția a XXI-a, 27-28 septembrie 2019. Asem University, Chisinau, Moldova, pp. 345 -352.

9. LEVKOVICH Lavan, L. The development of marketing management in educational system. Bucharest: European Journal of Political Science Studies, Volume 2, Issue 1, 2018. 29-36 p. Available on-line at: [www.oapub.org/soc](http://www.oapub.org/soc) .
10. LEVKOVICH Lavan, L. The Necessity for Excellence Organizational Culture in Educational Services (case study of Israel). India: World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development, Vol 4(7), 2018. 104-106 p. Available at: [www.wvjmr.com](http://www.wvjmr.com)
11. Marketing Mix – the 8 p's – 2010 - [https://www.researchgate.net/figure/The-8-Ps-of-Services-Marketing-Mix\\_fig1\\_316140311](https://www.researchgate.net/figure/The-8-Ps-of-Services-Marketing-Mix_fig1_316140311)
12. The Israeli Excellence Model – EFQM – 2015 - <http://cms.education.gov.il/NR/rdonl yres/90D29A2D-27EF-4219-A95A-D98B5B996047/167061/Igeretzfonpniminternet2.pdf> (Date of visit: 14. 04. 20).
13. Ministry of Education in Israel – <https://edu.gov.il/> (Date of visit: 10. 04. 2020).
14. Council for higher education in Israel - <https://che.org.il/> (Date of visit: 10. 04. 2020).
15. EFQM web- <https://www.efqm.org/> (Date of visit: 11. 04. 20).

## OPTIMIZAREA SCHIMBĂRII PERFORMANȚEI ORGANIZAȚIEI PRIN VALORIFICAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP

*Pleșcan Monica-Vasilica, director, grad managerial I  
profesor înv. preuniversitar, profesor de psihologie  
Școala Gimnazială Gâștești, jud. Iași, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.07**

### Abstract

The educational leader, through his personal characteristics, hierarchical position, leadership style and the influence of external and internal factors related to the organization in which he operates, acts and makes decisions that will influence the change in the school organization. Change in school organizations is a complex process that involves: members of the organization, beneficiaries of education and the community. The leader must adopt a style that capitalizes on: the competencies of the members of the school organization, the development of collective competencies and the proactive involvement in the process of changing the school as a social organization. School organizations need leaders who define a vision, that is, a proactive and positive image of the future. In school organizations, the leader is able to set educational goals, bring together, mobilize and influence the members of the organization so that they orient their behaviors towards the defined vision.

**Key-words:** change, performance, organization, skills, leadership

Statusul social al școlii, așteptările calitative ale beneficiarilor educației, contradicțiile schimbări din sistemul de învățământ preuniversitar și dimensiunea socială a organizației școlare sunt factori care subliniază imperativul leadershipului educațional, prezentat în literatura de specialitate ca fiind o paradigmă inovatoare de conducere.

Prin dimensiunile sale, leadershipul contribuie la implementarea eficace și eficientă a deciziilor organizaționale, dezvoltă relațiile umane și mobilizează membrii organizației pentru a se ridica reciproc la niveluri superioare de motivare sau de angajament, având ca rezultat implementarea și optimizarea schimbării în organizații.

Liderul educațional, prin caracteristicile personale, poziția ierarhică, prin stilul de conducere și influența factorilor externi și interni legați de organizația în care funcționează, acționează și ia decizii care vor influența schimbarea în organizația școlară.

Competențele liderului favorizează procesul de schimbare în organizațiile școlare, desi particularitățile exercitării leadershipului din perspectiva schimbării și eficacității organizaționale nu sunt suficient de cunoscute în organizațiile școlare.

Schimbarea în organizațiile școlare reprezintă un proces complex, care implică: membrii organizației, beneficiarii educației și comunitatea. Liderul trebuie să adopte un stil care să valorifice: competențele membrilor organizației școlare, dezvoltarea competențelor colective și implicarea proactivă în procesul de schimbare a școlii ca organizație socială.

Organizațiile școlare au nevoie de lideri care definesc o viziune, adică o imagine voluntaristă și pozitivă despre viitor. În organizațiile școlare, liderul este capabil să stabilească ținte educaționale, să reunească, să mobilizeze și să influențeze membrii organizației pentru ca ei să își orienteze comportamentele în sensul viziunii definite.

Termenul de leadership are câteva sensuri larg acceptate, incluzând: abilitatea de a crea o viziune clară; capacitatea de a împărtăși viziunea cu ceilalți și de a-i motiva să o urmeze; capacitatea de a oferi structura organizatorică, instrumentele și informațiile care permit celorlalți să aibă succes în urmărirea viziunii și de a aborda riscurile și conflictele care apar pe parcursul urmării respectivei viziuni.

Principiile calității în educație ajută școlile, instituțiile și sistemul educațional în următoarele clauze: redefinirea rolului, scopului și responsabilităților școlii și dezvoltarea școlii ca un mod de viață; planificarea comprehensivă a unui antrenament în leadership pentru cadrele didactice de la toate nivelurile; crearea cadrului dezvoltării profesiei și carierei didactice; dezvoltarea echipelor educaționale. Managementul participativ și leadershipul sunt cruciale pentru succesul echipelor și al organizațiilor educaționale, furnizoare de programe de formare inițială și continuă în educație.

Pentru un leadership eficient sunt necesare următoarele condiții: declararea misiunii și a obiectivelor organizației; dezvoltarea de strategii eficiente, clare, și a planurilor de sprijin pentru realizarea misiunii și a obiectivelor; identificarea factorilor critici de succes și a proceselor critice, analiza structurii manageriale; imputernicirea – încurajarea participării angajaților în luarea deciziilor.

La baza leadershipului se află spiritul de echipa, ce prezintă o deosebită importanță pragmatică și care poate fi definit ca fiind starea ce reflectă dorința oamenilor de a gândi, simți și a se comporta armonizat în vederea realizării unui scop comun.

Simona Baci, fondatoarea Transylvania College, crede că, în secolul XXI, profesorul este provocat să devină un lider cu o strategie bine definită, bazată pe compasiune, reziliență și motivație, care înțelege importanța adaptării cunoștințelor și aptitudinilor sale la tehnologia aflată în continuă dezvoltare: *Leadershipul se cultivă împreună cu alții, dar începe, întotdeauna cu tine, când ai curajul și încrederea să faci lucruri pe care alții le consideră de multe ori fără succes.*

Indicatori care evidențiază „sănătatea” organizației: claritatea și consensul asupra scopurilor prioritare; caracterul realist al scopurilor propuse; moralul ridicat al membrilor, plăcerea de a lucra în organizație; libertatea de inițiativă a membrilor organizației; descentralizarea deciziei; utilizarea eficientă a resurselor disponibile; introducerea în școală a noilor tehnologii; coeziunea internă a colectivului; autonomie în rezolvarea problemelor; reacții afective normale la solicitările exterioare; proceduri alternative de rezolvare a problemelor, puse la punct din timp; adaptabilitate (exprimată prin disponibilitatea de a-și restructura punctele de vedere și modalitățile de acțiune atunci când apar conflicte între vechile maniere de răspuns la cerințele mediului și noile probleme.

Formele de manifestare ale declinului organizației: nerealizarea obiectivelor planificate (cauze: conflicte, utilizare defectuoasă a resurselor); proces decizional lent, decizii slabe (cauze: birocratizare, nedelegarea atribuțiilor); scaderea moralului personalului (decizii arbitrare, îngrădirea libertății de acțiune); oboseala managerilor (supraîncărcare, solicitări birocratice excesive, absența echipelor pe probleme); creșterea costurilor de conducere (supradimensionarea compartimentelor administrative); inadaptabilitate (inerție, conservatorism, absența portofoliului cu soluții alternative).

Condițiile actuale ale mediului economico-social, transformările permanente la care sunt supuse instituțiile de învățământ determină un ansamblu de schimbări în plan strategic și operațional, școala practic devenind un „actor” principal al comunității. Consecința directă a unor astfel de procese complexe impune o schimbare și de atitudine, la care știința managementului trebuie să ofere soluții concrete. Performanța de ansamblu a organizației școlare nu mai înseamnă doar o serie de rezultate înregistrate la diferite acțiuni cu caracter educațional sau existența unor personalități de excepție pe anumite domenii, ca rezultat al instruirii didactice și de specialitate realizată.

În prezent, performanța unei unități școlare trebuie apreciată printr-un sistem de indicatori, corelat și alcătuit din informații specifice provenite, atât de pe plan intern al instituției, dar și de pe plan extern, cu prioritate din domeniile de interacțiune directă și indirectă. Reușita pe acest plan al performanței poate fi asigurată de adoptarea unei atitudini proactive la nivelul echipei de management, care trebuie să devină inițiatorul, dar și continuatorul unor acțiuni complexe, orientate, în principal, pe relații de parteneriat și colaborare.

Managementul școlar reprezintă, în perioadă actuală, o provocare continuă, ce poate fi dusă către o performanță ridicată numai dacă persoanele desemnate țin seama de funcționalitatea complexă cerută unei școli, cunosc și aplică un sistem de cunoștințe din știința conducerii, dacă sunt capabile să utilizeze o serie de tehnici și metode care să confere procesului de învățământ, consistență, dinamism și eficiență. Pentru aceasta nu este suficientă experiența de viață, este necesar și un proces de instrucție în arta managementului școlar și educațional.

Pentru ca schimbările să se bucure de succesul scontat, pentru ca implicarea oamenilor să corespundă nevoilor reale ale organizației școlare, este crucial să avem oameni capabili să declanșeze energiile creative din organizații, să coaguleze masa critică pentru ca eforturile depuse să genereze efectele previzionate. Una dintre capacitățile cele mai importante ale unui lider este aceea de a oferi o viziune atractivă, o viziune care să se dovedească a fi sursa majoră de inspirație pentru ceilalți membri ai organizației.

Intr-o organizație școlară, managerii sunt preocupați de construirea unor sisteme, de proiectarea și utilizarea unor pârghii, în cea mai mare parte formale, de natură să-i sprijine în creșterea productivității, a obținerii de performanțe. Performanțele sunt stabilite și ele prin elemente de natură formală, plecând de la strategiile elaborate și continuând cu diferitele documente organizatorice (ROF, regulamente de ordine interioară, fișe de post etc.) și în care sunt precizate limitele decizionale și acționale pentru fiecare membru al organizației.

Liderii aduc un nou suflu în organizație. Implicarea lor poate fi definită oarecum ca fiind, în primul rând, spirituală. Ei transmit și insuflă valori, apelează pe scară largă la simboluri, pentru a-și transmite mesajele.

Un lider autentic combină abordările profesionale cu cele personale, construind împreună cu cei din jurul său, un mediu stimulativ pentru toți membrii organizației. Dintre cele mai

importante aspecte ce contribuie la atragerea personalului și la obținerea unor performanțe ridicate, putem menționa următoarele:

Atractivitatea – viziunea reprezintă un atribut major al liderilor de succes. Ea se dorește a fi o descriere atractivă a ceea ce organizația va fi peste un anumit interval de timp și modalitatea de urmat pentru a ajunge acolo. Este responsabilitatea liderului de a identifica acele forme și canale de comunicare ce pot asigura o transmitere și recepție cât mai aproape de dorințele și realitățile din organizația respectivă.

Respectul – o organizație în care numai managerii au idei, sau doar ei au ideile bune, este puțin probabil să asigure o satisfacție reală personalului. Liderii solicită și oferă respect pentru ei și pentru ceilalți din jur.

Conducerea prin exemplu – liderii autentici nu spun doar ce ar trebui să se facă, ci ei sunt direct implicați în realizarea anumitor lucruri. Practic, este vorba de a exemplifica personal, de a transmite mesaje foarte puternice în organizație la determinarea conducătorului și la așteptările sale față de atingerea anumitor obiective.

Implicarea – liderii își implică oamenii în schimbări. Ei oferă sprijin și libertate pentru colaboratorii săi în proiectarea și implementarea schimbărilor.

Acordarea încrederii – majoritatea persoanelor doresc să lucreze într-un mediu în care există transparență, respect, implicare. Oferind aceste lucruri, există posibilitatea de a obține implicarea maximă a personalului.

Valorizarea – liderilor le place să știe că sunt apreciați. Dar ei știu că același lucru se întâmplă și cu colaboratorii lor. De aceea, liderii acționează pentru dezvoltarea unei culturi organizaționale puternice, de recunoaștere a performanțelor, de încredere reciprocă în rândul personalului organizației.

În activitatea managerială, un rol important îl are comportarea factorilor de conducere față de oameni. Există conducători cu o bună pregătire profesională, dar care nu știu să se comporte cu oamenii, manifestând lipsă de tact, de politețe, de calm, de respect față de subalterni și de aceea întâmpină greutăți în munca lor. Există alți conducători, deși poate mai puțin valoroși din punct de vedere profesional, dar care, prin tact, înțelegere și politețe față de oameni, obțin rezultate mai bune, iar colaboratorii și subalternii îi sprijină.

În orice domeniu, activitățile de grup necesită o conducere capabilă să pregătească, să declanșeze, să focalizeze și să coordoneze eforturile umane și pe cele materiale, în locurile și în momentele potrivite, în vederea îndeplinirii obiectivelor ordonate sau asumate. Pentru aceasta, liderului, care reprezintă un conducător din sfera relațiilor interpersonale, îi revine rolul cel mai important, acela de a pune în aplicare toată priceperea, experiența, principiile care stau la baza acestui concept, pentru a ajunge la rezultatul final dorit.

Patricia Pitcher, în lucrarea sa, „L'artiste, l'artisan et le technocrate” (1993), prezintă trei tipuri de manageri, care se disting între ei prin stiluri foarte diferite:

- *managerul care are visuri și ambiții de mare anvergură* – **artistul**; managerul artist este îndrăzneț, plin de imaginație, exploziv, entuziast, vizionar, imprevizibil, emotiv, vesel, ciudat, inspirator, are spirit de inițiativă și intuiție; fiind atașat pe deplin organizației, cheltuiește din plin energie și încercă să-i antreneze și să-i inspire, prin exemplul său, pe subordonați;

- *managerul care consideră că visurile sunt de prisos* – **profesionistul** (artizanul); managerul profesionist (artizan) are o bogată experiență în domeniul în care activează. Managerul profesionist (artizan) lucrează în sistemul pașilor mărunți: mai întâi trebuie să se amelioreze ceea

ce nu este încă desăvârșit și apoi urmează explorarea etapelor următoare, urmărind cu asiduitate să promoveze spiritul de echipă;

- *managerul care disprețuiește și reprimă visurile – tehnocratul*. Tehnocrații autentici sunt excelenți manageri; lucrează precis, rapid, fără ezitări sau complexe, punându-și în valoare principiile, metodele și tehnica managerială performantă. Puterea lor constă în profunza analiză a situațiilor pe care le stăpânesc pe deplin. Sunt capabili de a oferi pentru oricare situație soluții alternative. Aceștia au capacitatea de a transmite altora cunoștințele lor, ceea ce este o calitate apreciată de subordonați.

O persoană care ocupă o poziție (funcție) cu autoritate formală nu este, în mod automat, leader; calitatea de leader se dobândește prin capacitatea de a deveni promotor al schimbării, iar acest proces poate fi orchestrat nu numai din poziții de autoritate formală, dar și construind coaliții ale schimbării foarte eficiente din poziții de autoritate informal.

Rolul și importanța culturii organizaționale în cadrul unei școlii rezultă din faptul că valorificarea eficace și eficientă a surselor de inovare nu se poate realiza decât pe un fond de emulație pozitivă, de confort intelectual și comportamental, având la bază un leadership eficace care să producă entuziasm și să dea sens comun activității tuturor membrilor unei organizații, care să producă o adevărată „explozie” de idei, care să permită gândirea liberă și să stimuleze creativitatea. Oamenii trebuie să îndrăznească să facă lucrurile altfel, să nu le fie teamă de prejudecățile trecutului. Consolidarea culturii organizaționale în școală, în jurul valorilor fundamentale este esențială, dacă ținem seama că o cultură puternică impune deseori modelarea comportamentelor, astfel încât aceasta să devină contextul întregii vieți din organizație, să stimuleze inovația și performanța.

Managerii sunt tot mai preocupați de evaluarea rolului culturii organizaționale în îndeplinirea obiectivelor și îmbunătățirea continuă a performanței organizației, conștientizând faptul că aceasta reprezintă un instrument strategic puternic, care să motiveze și mobilizeze toți membrii organizației, să asigure loialitatea și să faciliteze comunicarea. Ei trebuie să înțeleagă că performanța organizației este rezultatul unei culturi construite și consolidate cu multă grijă.

Valorile și scopurile comune care definesc cultura organizațională și oferă identitate unei organizații / companii, acceptate de membrii acesteia, stau la baza comportamentului și atitudinii angajaților și îi determină pe aceștia să perceapă, gândească și să acționeze în anumite contexte. Există multe studii în literatura de specialitate care oferă dovezi empirice potrivit cărora, aspectele culturale și comportamentale ale organizațiilor sunt strâns legate de competitivitatea unei companii, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung (Schein 2010; Denison 1990, 1997).

Pentru a optimiza schimbări ale performanței organizației, un lider eficient stabilește țelurile organizației; elaborează o strategie vizionară de schimbare organizațională, inspiră încredere și respect membrilor grupului, stabilește expectanțe înalte pentru aceștia, stimulează, prin exemplul personal, demonstrează încredere în forțele proprii, construiește un climat de încredere și siguranță în organizație, menține permanent o interacțiune eficientă, încurajează grupul în direcția îmbunătățirii performanțelor, conferă identitate și individualitate grupului.

## BIBLIOGRAFIE

1. MURARU, Daniela Competențele de leadership – vectori ai optimizării schimbării în organizațiile școlare din sistemul de învățământ preuniversitar



2. DENISON, D.; R., HAALAND, S.; GOELZER, P. Corporate Culture and Organizational Effectiveness: Is Asia Different From the Rest of the World? *Organizational Dynamics*. 2004, vol. 33, No. 1, pp. 98–109, Published by Elsevier, Inc.
3. DENISON, D. R.; HOOIJBERG, R.; LANE, N.; Lief, C. *Change in Global Organizations: Aligning Culture and Strategy*. San Francisco: Jossey Bass, 2012.
4. ILIEȘ, L.; DANIEL, METZ. The link between organizational culture and organizational performance – A literature review. *Managerial Challenges of the Contemporary Society*. 2017, vol. 10, no. 1, pag. 41 – 46, Cluj-Napoca.
5. LEWIS, D. S. Organizational change: Relationship between reactions, behaviour and organizational performance. *Journal of Organizational Change Management*. 1994, 7(5), 41-55.
6. NEELY, A. The evolution of performance measurement research: Developments in the last decade and a research agenda for the next. *International Journal of Operations & Production Management*. 2005, 25(12), 1264-1277.
7. OGBONNA, E., LLOYD, H. Leadership style, organizational culture and performance: Empirical evidence from UK companies. *Journal of Human Resource Management*. 2001, 11(4): 766-788.
8. SAMUEL, C. CERTO. *Management modern*. Bucuresti: Teora, 2002.

## UNITATEA EPISTEMOLOGICĂ A PEDAGOGIEI. CONTRIBUȚIA LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU (1895-1984)

*Șova Simona-Andreea, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.013(498)**

### Abstract

Our study has as general objective the analysis of the way in which Ștefan Bârsănescu (1895-1994) analyzes the process of constituting pedagogy as a specialized science in the study of education, training, education. At this level, the author, asserted at the level of modern (interwar) and postmodern / contemporary pedagogy (after 1960-1970), considers the epistemological unity of pedagogy that can be ensured by elaborating and articulating the fundamental concepts of pedagogy that define the object of specific study and specific research methodology. The highlighting of the quality of Ștefan Bârsănescu, as a representative of philosophical pedagogy, affirmed in the modern (interwar) and postmodern, contemporary historical era (after 1960-1970) and the rearrangement of Ștefan Bârsănescu's work from the perspective of the history of pedagogy and pedagogy history.

**Key-words:** historical pedagogy, education, epistemology, philosophy, history of pedagogy.

**Ștefan Bârsănescu** este integrat de istoricii domeniului în direcția *pedagogiei filozofice*, afirmată în România în *epoca istorică modernă*, interbelică (Ion Gh, Stanciu, 1995, 1997, 2006), Ion Albușescu (2005), Constantin Cucoș (2017).

Licențiat în filozofie și drept al *Universității* din Iași, cu specializare în Germania, la *universitățile* din Berlin (unde l-a avut ca profesor pe Ed. Spranger), München și Jena, cu titlul de doctor, obținut în 1935, **Ștefan Bârsănescu**, a acumulat o experiență pedagogică, teoretică și practică excepțională: director al *Școlii Normale*, „Vasile Lupu” din Iași (1926-1928); profesor de filozofie, psihologie și pedagogie în învățământul secundar liceal (1926-1933), profesor de pedagogie la *Universitatea* din Iași, din 1933 până în toamna lui 1948, unde predă „ca și înaintașul său, I. Găvănescul, psihologia, etica, pedagogia și metodică”; editor a două reviste: *Cercetări pedagogice* (1943) și *Ethos*, „revistă de sinteză culturală” (1944-1947); „laborant la catedra profesorului Iorgu Alexa de la *Politehnică*, unde micul său cabinet era mereu plin de profesori care veneau pentru a-l consulta sau invita la cursuri” (după 1948); profesor la *Institutul*

de *Perfecționare a Cadrelor Didactice* „din toamna lui 1955”; profesor de *pedagogie* la *Universitatea „Al. I. Cuza”* din Iași din 1958; membru corespondent al Academiei Române, din 1963 [2, pp. 64-66], [4, p. 322], [6, pp. 17, 18].

### UN REPREZENTANT AL PEDAGOGIEI FILOZOFICE

*Pedagogia filozofică* din România, în *epoca istorică modernă*, interbelică, valorifică tendința de abordare globală a educației la nivelul unor lucrări de sinteză, de *pedagogie generală*, care: a) continuă linia clasică inițiată în Germania de Herbart, din *etapa modernă timpurie* (Johan Fr. Herbart, *Pedagogia generală*, 1806, *Prelegeri pedagogice*, 1835); b) creează premise epistemologice necesare pentru afirmarea a două noi direcții de dezvoltare a pedagogiei, cu o bază științifică *psihologică* și *sociologică*, *direcții* care reflectă „aspirația spre sistem în gândirea pedagogică din România în perioada dintre cele două războaie mondiale” .

În acest context istoric, *pedagogia filozofică* evoluează la nivelul a trei orientări epistemologice: a) „*formativ-organicistă*” (G. G. Antonescu, *Educație și cultură*, 1928, *Pedagogie generală*, 1930); b) „*personalitară*” (C. Narly, *Educație și ideal*, 1927; *Pedagogia generală*, 1938); c) *culturală* / proprie unei „*pedagogii a culturii*”: Ștefan Bârsănescu, *Pedagogie*, ediția I, 1934, ediția a 6-a, 1946; *Curs de pedagogie generală*, 1934, 1935; *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, 1936; *Politica culturii în România – studiu de pedagogie*, 1937; *Tehnologia didactică*, 1939) [5, pp. 126-139].

Pedagogia lui Ștefan Bârsănescu depășește calitativ limitele *epocii moderne*, din perspectivă *istorică*, dar și *epistemologică*.

Din *perspectivă istorică*, opera lui Ștefan Bârsănescu acoperă și *epoca postmodernă* (*contemporană*), desfășurată după anii 1960-1970. În această perioadă există o linie de continuitate la nivelul *cercetării pedagogice fundamentale*, argumentată și consolidată prin publicarea, după patru decenii, a celei de-a doua ediții a cărții, „Unitatea pedagogiei contemporane ca știință” (1976), actualizată „după cel de-al doilea război mondial”. Această realizare a fost posibilă și ca urmare a implicării autorului în opera de clarificare a celor mai importante „noțiuni și categorii ale pedagogiei” (cultură, cultură generală, educație, istoriografie a pedagogiei, pedagogia istoriei, pedagogie, pedagogia culturii, didactica, metodică, tehnologia didactică etc.), clarificare întreprinsă în *Dicționar de pedagogie contemporană* (sub redacție generală) (1969). În cadrul acestui *Dicționar*, Ștefan Bârsănescu a definit și analizat *conceptual* 78 de termeni, care acoperă mai multe domenii ale pedagogiei.

Din *perspectivă epistemologică*, în ambele epoci istorice (modernă, interbelică; postmodernă / contemporană, postbelică), Ștefan Bârsănescu dezvoltă o arie problematică extinsă dincolo de orientarea *pedagogiei filozofice a culturii*, formulă adoptată pe fondul raportării la opera fostului său profesor, de la *Universitatea* din Berlin, Ed. Spranger (vezi Ed. Spranger: *Lebensformen / Formele vieții*, 1911, 1925; *Kultur und Erziehung / Cultură și educație*, 1919; *Pedagogische Perspektive / Perspective pedagogice*, 1951).

*Pedagogia culturii*, construită după modelul filozofic inițiat de Spranger, implică „spiritul obiectiv” care fixează *valorile culturale generale* ale adevărului, binelui, frumosului etc., aflate la baza principalelor conținuturi ale educației (intelectuale, morale, artistice etc.), care trebuie interiorizate de educat (elev) la nivel de „spirit subiectiv, individual”, dezvoltat de educator (profesor) în cadrul procesului de învățământ. În această perspectivă, Ștefan Bârsănescu, promovează la nivel de „tehnologie didactică”, ideea proiectării a trei tipuri de lecții, concepute în funcție de *scopul* lor *general* în care predomină: a) transmiterea culturii, *trăirea valorilor*

culturii, formarea capacității elevilor și studenților de creare a culturii [5, pp. 101-102, 133-135]; (Ștefan Bârsănescu, 1932-1946, 1935, 1939).

Cartea „*Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie* (1937), valorifică noțiunea de *cultură* la nivelul unei zone epistemologice mai apropiată de *pedagogia sociologică*, în general, de *politica educației*, în mod special. De altfel, la un nivel epistemologic superior, atins în cadrul unui dicționar de specialitate, Ștefan Bârsănescu definește *pedagogia* ca „*știință socială*, cu statut academic, care studiază educația într-un cadru instituționalizat ca proces de perfecționare a omului, interesând prezentul și viitorul omului” [1, p. 202].

O reordonare a operei autorului din perspectiva *pedagogiei istorice* permite identificarea liniei principale de cercetare dezvoltată la nivel epistemologic. Ea implică cercetarea pedagogică fundamentală, *teoretică* (bazată pe raportarea la conceptele de bază definite de autor la nivel de pedagogie generală, dezvoltată în spiritul pedagogiei culturii) și *istorică*, promovată la nivel de:

a) „*istoriografie a pedagogiei românești*, ramură a pedagogiei (alături de istoria pedagogiei universale)”, care constituie „o parte din istoria culturii românești, având ca *obiect*, studiul educației, al instituțiilor de învățământ și al gândirii pedagogice românești”;

b) „*pedagogie istorică*, orientare apărută în pedagogie în deceniul 3 al secolului XX, care influențează și lucrările de istorie a pedagogiei propriu-zise, dându-le caracterul de lucrări de istorie a ideilor educative” *semnificative epistemologic* [1, pp. 149, 210].

La acest dublu nivel de *cercetare istorică* vom putea urmări modul în care Ștefan Bârsănescu susține *sistemic*, prin toată opera sa, „unitatea pedagogiei contemporane ca știință”, care poate fi demonstrată prin conceptele de bază ale domeniului care definesc *obiectul de studiu specific* (educația, instruirea, învățământul) și *metodologia de cercetare specifică* (fundamentală, istorică și teoretică). Este o temă de cercetare fundamentală, situată în zona *epistemologiei pedagogice* (sau a *pedagogiei filozofice de orientare epistemologică*), analizată, pe larg, de Ștefan Bârsănescu în cele două ediții ale cărții sale monumentale „*Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*”, Iași, 1936; ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976). În această perspectivă, putem avansa ipoteza situării operei lui Ștefan Bârsănescu în zona *pedagogiei filozofice românești*, moderne și postmoderne (contemporane) cu orientare *epistemologică*.

### **O REORDONARE A OPEREI LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU DIN PERSPECTIVA ISTORIEI PEDAGOGIEI ȘI A PEDAGOGIEI ISTORICE**

Poziționarea lui Ștefan Bârsănescu în istoria pedagogiei românești moderne și postmoderne (contemporane) solicită o reordonare a operei sale pedagogice, extrem de extinsă (26 de cărți, 122 de studii și articole), desfășurată liniar și concentric între 1926-1984. Asumarea unui punct de vedere justificat epistemologic, solicită resursele cercetării pedagogice fundamentale, teoretice și istorice.

*Resursele proprii cercetării fundamentale teoretice* implică raportarea noastră la „unitatea pedagogiei ca știință”, abordată global, la nivel de „pedagogie generală”, care susține disciplinele sale de bază, inițiate de Herbart, din etapa modernă timpurie (*Fundamentele pedagogiei, Teoria generală a învățământului* sau *Didactica generală, Teoria educației*) care definesc și analizează obiectul de studiu specific (educația, instruirea, învățământul) prin conceptele fundamentale, produse superioare ale „gândirii pedagogice”.

*Resursele cercetării fundamentale istorice* pot fi activate la două niveluri de referință care oferă o dublă perspectivă de analiză „care marchează realizări notabile din trecutul educației, școlii și gândirii pedagogice”, proprie „*istoriografiei pedagogiei românești*” și „*pedagogiei istorice*”, dezvoltată ca „istorie a ideilor educative” semnificative. Combinarea celor două perspective ne ajută să descoperim „răspunsuri referitoare” la *vechimea și actualitatea conceptelor pedagogice fundamentale*, „la dimensiunile câmpului educativ, la perioadele (n.n. epocile) și etapele străbătute, la structurile educației instituționalizate și ale demersului educativ, la tipuri de *pedagogi* care au activat de-a lungul vremurilor, precum și la *fondul de idei* pe care l-au vehiculat” [2, pp. 5, 149-150].

**I. Perspectiva istoriografiei pedagogiei românești / istoriei pedagogiei românești** oferă premisele necesare pentru analiza verticală, longitudinală, a operei pedagogice a lui Ștefan Bârsănescu. La acest nivel, *obiectul cercetării istoriografice* vizează un număr de: a) 26 de cărți publicate, între 1926-1984; b) 105 studii și articole apărute între 1922-1979 în mai multe publicații românești: Revista Viața Românească (1928-1929); Revista Minerva (1929-1930); Anuarul Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași (1929-1939); Arhiva pentru Știință și Reformă socială (1922); Revista Vremea Școlii (1930-1941); Cercetări Pedagogice. Buletinul Seminarului Universitar Iași (1943-1947); Revista de Pedagogie (1957-1979); Revista Învățământului Superior (1964-1978); Analele Științifice ale Universității „Al.I.Cuza” Iași (1958-1969); c) 17 studii și articole publicate în străinătate, între 1930-1980; d) 3 cursuri universitare: Curs de pedagogie generală, 1933-1935; Curs de pedagogie profesională (1947-1948); Idei pedagogice la marii literați, filozofi și oameni de știință din toate timpurile (1947-1948) [3, pp. 18-24].

*Analiza istoriografică longitudinală, verticală*, nu exclude, însă, posibilitatea unor abordări, transversale, orizontale. Ele sunt necesare pentru identificarea și fixarea celor mai importante opere pedagogice, selectate în funcție de un anumit criteriu epistemologic, validat și aplicat în contextul specific unei anumite epoci (perioade) și/ sau etape istorice. La acest nivel există o linie de continuitate între *analiza istoriografică* și analiza proprie *pedagogiei istorice*.

În cazul nostru, criteriul de selecție propus este cel avansat deja în titlul lucrării care are în vedere „unitatea epistemologică a pedagogiei”, dezvoltată de Ștefan Bârsănescu pe parcursul a două epoci istorice, *modernă* (interbelică) și *postmodernă* (*contemporană*, după anii 1960-1970).

În această perspectivă, evidențiem, în ordine istorică, lucrările semnificative din perspectiva contribuției lor la asigurarea „unității epistemologice a pedagogiei contemporane” posibilă doar prin articularea optimă a conceptelor fundamentale care definesc *obiectul de studiu specific* (educația, instruirea, învățământul) și *metodologia de cercetare specifică* pedagogiei ca știință specializată în studiul educației și învățământului, care promovează, argumentează și dezvoltă, de-a lungul timpului o *gândire pedagogică* (proprie domeniului cercetat)

**1. Pedagogie**, Editura Scrisul Românesc Craiova, 1932, 1946 (ed.a 8-a); **2. Școala germană. Note și impresii**, Editura Terek, Iași, 1933; **3. Curs de pedagogie generală**, Editat 1934, 1935; **4. Didactica**, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1935; **5. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință**, Editura Terek, Iași, 1936; **6. Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie**, Editura Terek, Iași, 1937; **7. Tehnologia didactică - prelegeri universitare**, Editura Albina Românească, Iași, 1939; **8. Istoria pedagogiei românești**, Editată de Societatea Română de Filosofie, București, 1941; **9. Pedagogie practică**, Editura Scrisul Românesc, 1946; **10. Pedagogia agrară – cu privire specială asupra educației agricole a poporului român**, Iași, 1946; **11. Facultăți pedagogice ?**, *Ethos*, III, nr. 3–4, iulie–decembrie

1946; 12. *Pedagogia profesională*, 1947; 13. *Schola latina de la Cotnari. Biblioteca de carte și proiectul de academie a lui Despot Vodă*, Ministerul Învățământului, 1957; 14. *Academia Domnească din Iași (1714-1821)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1962; 15. *Educația estetică* (coautor, cu G. Văideanu), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1962; 16. *Istoria pedagogiei universale și românești*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968; 17. *Pedagogia învățământului superior – cerințe și perspective*, Revista Învățământului Superior, nr. 3 / 1968; 18. *Pedagogie prospectivă*, Revista Învățământului Superior, nr. 7 / 1968; 19. *Specificul cercetării științifice în pedagogie*, în Revista de Pedagogie, nr. 1 / 1968; 20. *Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei*, Revista de Pedagogie, nr. 6 / 1968; 21. *Dicționar de pedagogie contemporană* (sub redacția generală și coautor), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969; 22. *Histoire de l'enseignement et de la pedagogie roumaine*, în *L'Education* (Bruxelles), nr. 9, 1969, Bruxelles; 23. *Contribuția istoriei pedagogiei la dezvoltarea științei pedagogice*, în vol. *Novo Les-Tortenet os szolcialsta Pedagogia*, Budapest, 1969; 24. *Spre o nouă concepție despre universitate*, Revista învățământului superior, nr. 1 / 1970; 25. *Constituirea pedagogiei învățământului superior și direcțiile ei de cercetare*, Revista de Pedagogie, nr. 5 / 1971; 26. *Conceptul de pedagogie a culturii*, Revista Învățământului Superior, nr. 11 / 1971; 27. *Constituirea pedagogiei învățământului superior și direcțiile ei de cercetare*, Revista de Pedagogie, nr. 5 / 1971; 28. *Studiul entităților abstracte în știința educației*, Revista de Pedagogie, nr. 5 / 1973; 29. *Teoria evoluției și pedagogia*, Revista de Pedagogie, nr. 5 / 1974; 30. *Pedagogia românească contemporană și direcțiile ei de dezvoltare*, Revista de pedagogie, nr. 7-8 / 1974; 31. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, București, 1976; 32. *Le statut des entites abstraites dans les sciences de l'education*, în *Magyar Pedagogic*, nr. 1-2, Academia de Științe Pedagogice, Budapesta, 1976; 33. *Pedagogia secolului XX*, Revista Învățământului Superior, nr. 4 / 1978; 34. *Dicționar cronologic. Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978; 35. *Limbajul științific și pedagogia*, Revista de Pedagogie, nr. 4 / 1979; 36. *Istoria științelor în România. Pedagogia*, Editura Academiei R.S.R., București, 1944.

**II. *Perspectiva pedagogiei istorice*** oferă premisele necesare pentru analiza orizontală, transversală, a operei pedagogice a lui Ștefan Bârsănescu. La acest nivel, *obiectul de studiu este propriu unei cercetări fundamentale care are în vedere istoriei unei/ unor idei pedagogice semnificative epistemologic*. Are ca rezultat prezentarea sintetică a operei pedagogice a lui Ștefan Bârsănescu, realizată pe domenii ale pedagogiei, dezvoltate, în mod special de autor, pe parcursul a două epoci istorice, modernă (interbelică) și postmodernă, contemporană (după anii 1960-1970). O astfel de abordare evidențiază contribuția lui Ștefan Bârsănescu la construcția unei *pedagogice unitare*, din punct de vedere *epistemologic*, deschisă din punct de vedere *metodologic* spre aprofundarea mai multor dimensiuni ale obiectului său de studiu specific – educația, instruirea, învățământul – care solicită „gândirea pedagogică” (*gândirea proprie pedagogiei ca știință specializată în studiul educației*).

**OPERA PEDAGOGICĂ A LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU**  
**DOMENII DE REFERINȚĂ**  
**CARE POT ASIGURA UNITATEA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ**

Pedagogie generală. Pedagogia culturii	Pedagogie aplicată	Pedagogie sociologică. Politica educației	Istoria pedagogiei. Pedagogia istorică. Pedagogie comparată	Pedagogia filozofică. Epistemologia pedagogiei / pedagogică
<p>- <i>Pedagogie</i>, Scrisul Românesc, Craiova, ediția I, 1932; ediția a 2-a, 1946.  - <i>Curs de pedagogie generală</i>, 1934, 1935.  - <i>Conceptul de pedagogie a culturii</i>, Revista învățământului superior, nr. 11 / 1971.</p>	<p>- <i>Didactica</i>, Scrisul Românesc, Craiova, 1935.  - <i>Tehnologia didactică - prelegeri universitare</i>, Albina Românească, Iași, 1939.  - <i>Pedagogie practică</i>, Scrisul Românesc, Craiova, 1946.  - <i>Pedagogia agrară – cu privire specială asupra educației agricole a poporului român</i>, Iași, 1946.  - <i>Pedagogia profesională</i>, 1947.  - <i>Educația estetică</i> (coautor, cu George Văideanu), Editura Didactică și</p>	<p>- <i>Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie</i>, Editura Terek, Iași, 1937, Editura Polirom, Iași, 2003.  - <i>Pedagogia învățământului superior – cerințe și perspective</i>, Revista învățământului superior, nr. 3 / 1968.  - <i>Pedagogie prospectivă</i>, Revista învățământului superior, nr. 7 / 1968.  - <i>Spre o nouă concepție despre universitate</i>, Revista învățământului superior, nr. 1 / 1970.  - <i>Pedagogia</i></p>	<p>- <i>Școala germană. Note și impresii</i>, Editura Terek, Iași, 1933.  - <i>Istoria pedagogiei românești</i>, Societatea Română de Filozofie, București, 1944.  - <i>Schola latina de la Cotnari. Biblioteca de carte și proiectul de academie a lui Despot Vodă</i>, Ministerul Învățământului, București, 1957.  - <i>Academia Domnească din Iași (1714-1821)</i>, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1962.  - <i>Istoria pedagogiei universale și românești</i>, Editura Didactică și</p>	<p>- <i>Unitatea pedagogiei contemporane ca știință</i>, Editura Terek, Iași, 1936.  - <i>Specificul cercetării științifice în pedagogie</i>, în Revista de pedagogie, nr. 1 / 1968.  - <i>Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei</i>, Revista de pedagogie, nr. 6 / 1968.  - <i>Dicționar de pedagogie contemporană</i> (sub redacție generală și coautor), Editura Enciclopedică Română, București, 1969.  - <i>Studiul entităților</i></p>

	<p>Pedagogică, București, 1962. – <i>Constituirea pedagogiei învățământului superior și direcțiile ei de cercetare</i>, Revista de pedagogie, nr. 5 / 1971.</p>	<p><i>secolului XX</i>, Revista învățământului superior, nr. 4 / 1978.</p>	<p>Pedagogică, București, 1968. – <i>Pedagogia românească contemporană și direcțiile ei de dezvoltare</i>, Revista de pedagogie, nr. 7-8 / 1974. – <i>Histoire de l'enseignement et de la pedagogie roumaine</i>, în <i>L'Education</i> (Bruxelles), nr. 9, 1969, Bruxelles. – <i>Istoria Științelor în România</i>. Pedagogia, Editura Academiei R.S.R., București, 1984.</p>	<p><i>abstracte în știința educației</i>, Revista de pedagogie, nr. 5 / 1973. – <i>Unitatea pedagogiei contemporane ca știință</i>, Ediția a 2-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. – <i>Limbajul științific și pedagogia</i>, Revista de Pedagogie, nr. 4 / 1979.</p>
--	---	--	--	--

## BIBLIOGRAFIE

1. \*\*\*, *Dicționar contemporan de pedagogie*, sub redacția generală a lui ȘTEFAN BÂRSĂNESCU. București: Editura Enciclopedică Română, 1969.
2. BÂRSĂNESCU, Șt. *Istoria științelor în România. Pedagogia*. București: Editura Academiei R.S.R., 1984.
3. BÂRSĂNESCU, Șt. *Politica culturii. Studiu de pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom, 2003.
4. CUCOȘ, C-TIN. *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine fundamentale*. Ediția a II-a revăzută și adăugată. Iași: Editura Polirom, 2017.
5. STANCIU, I. Gh. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. Ediția a III-a, revăzută. Iași: Institutul European, 2006.
6. VĂIDEANU, G. Biobibliografie. Ștefan Bârsănescu, așa cum l-am cunoscut. În Ștefan BÂRSĂNESCU, *Politica culturii. Studiu de pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom, 2003.

# ANGAJABILITATEA DIN PERSPECTIVĂ INSTITUȚIONALĂ ȘI INDIVIDUALĂ

*Spînu Lilia*

*Universitatea de Stat din Moldova*

**CZU: 378.374:331.53**

## **Abstract**

Nowadays employability is conceived as an important element in the evaluation and classification of higher education institutions. This article is addressed as an institutional and individual employment. *Institutional employability* is determined by the employment rate of graduates. The development of employability is systematically monitored and is explicitly included and integrated into study programmes. *Individual employability* represents personal skills for integration into the labor market. Individual employability can be assessed by developing 'hard' and 'soft' skills.

**Key-words:** employability, institutional employability, individual employability.

Învățământul actual, fiind plasat într-un nou context socio-cultural, este determinat de racordarea de noi premise de integrare la nivel regional și internațional. În societatea actuală, în care progresul și dezvoltarea determină schimbări rapide, permanente și continue, oamenii trebuie să se adapteze, astfel încât aceste schimbări să fie concepute și dirijate în sensul valorificării la maxim a potențialului fiecăruia. Pregătirea pentru carieră și gestiunea carierei nu încep la locul de muncă, ci din instituțiile de învățământ. Viitorii angajați trebuie pregătiți să fie parte activă, promotorii și ghizii acestor schimbări. Un element nou abordat în acest context este și *angajabilitatea absolvenților*.

Termenului de „angajabilitate” i se atribuie mai multe interpretări, fiind un concept complex și multidisciplinar. Angajabilitatea este definită drept „capacitatea unei persoane de a obține un loc de muncă în concordanță cu competențele sale, de a-l menține, de dezvoltare profesională a capacității de antreprenoriat a unei persoane și posibilitatea acesteia de a-și schimba locul de muncă” [6]; „abilitatea de a dobândi un prim loc de muncă relevant, sau de a dezvolta propria afacere, pentru a păstra statutul de angajat și pentru a avea libertatea de mișcare în cadrul pieței muncii” [10]; sau „măsurile de sprijinire a studenților în perioada de tranziție din învățământul superior pe piața muncii” [8].

Sub aspect conceptual, pot fi delimitate două abordări ale noțiunii de angajabilitate – *angajabilitatea instituțională* și *angajabilitatea individuală*. Astfel, angajabilitatea ca responsabilitate instituțională se evidențiază atunci când clasificarea universităților este determinată în funcție de rata de angajare a absolvenților. Astfel, dezvoltarea angajabilității este urmărită în mod sistematic și este inclusă explicit și integrat în programele de studii [Harvey, apud 4]. Prin urmare, angajabilitatea influențează foarte mult imaginea unei universități și presupune pregătirea unor absolvenți flexibili, creativi și dornici să învețe pe parcursul întregii vieți [Eurico, S.T., da Silva, J.M. do Valle; Gracia, apud 4].

Activitatea instituțională vis-a-vis de angajabilitatea studenților devine un subiect din ce în ce mai abordat în cercetările internaționale dar și naționale. În unele cercetări [11] se examinează activitatea universitară pentru îmbunătățirea abilităților de angajare a studenților în baza a trei categorii principale: educația și cercetarea, serviciul de suport și comunicarea și informarea. Rezultatul acestei cercetări indică ca factor primordial în formarea abilităților de angajabilitate, procesul de educație și cercetare. O altă cercetare, efectuată în Marea Britanie de Boden R. și Nedeva M., sugerează ideea că deși universitățile din Marea Britanie au implicat de mult timp strategii de pregătire și „producere” de cetățeni utili și productive pentru piața muncii,



metamorfozele (sociale, economice etc) care au loc permanent determină învățământul superior spre schimbarea cadrului discursiv în definițiile angajabilității. În mod tradițional, universitățile considerau că angajații absolvenți sunt un aspect al relației instituțiilor cu piața muncii. Acum, angajabilitatea este o funcție performantă a universităților, modelată și direcționată de stat, care încearcă să înlocuiască piețele muncii [2]. Într-o altă cercetare, angajabilitatea este abordată ca indicator de performanță în învățământul superior. [9]. Un alt studiu arată că pentru studenți, angajabilitatea, în sensul ratelor de angajare postuniversitare, este un indicator important al calității. În principiu, și cadrele didactice universitare împărtășesc această părere și încurajează o abordare proactivă prin care universitățile trebuie să satisfacă așteptările studenților, prin care un program de studii ar trebui să conducă la o formă de angajare [7].

Gradul de angajare a absolvenților a devenit un motor-cheie pentru universitățile contemporane internaționale și naționale. Ca răspuns la cererea instituțiilor angajatoare, universitățile au adoptat o serie de schimbări curriculare bazate pe competențe care, atunci când sunt încorporate în programe de licență, este de așteptat să crească capacitatea de angajare a absolvenților. Majoritatea universităților includ stagii, angajări temporare și studii internaționale (schimb de experiență, stagii) în programele lor, cu scopul de a spori perspectivele de angajare ale absolvenților. Aceste schimbări se regăsesc și în pregătirea cadrelor cu profil pedagogic din țara noastră. Instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic depun efort pentru a spori posibilitățile de angajare a absolvenților lor. Instituțiile acționează în acest scop, fie configurând programele lor de studiu astfel încât să răspundă nevoilor pieței muncii, fie prin a se asigura că, prin parcurgerea programelor de studiu, studenții vor dobândi competențele necesare astfel încât, imediat după absolvire, să aibă succes la angajare. Cu toate acestea rata angajabilității cadrelor didactice rămâne a fi una insuficientă [12].

Fenomenul angajabilității analizat doar din perspectivă instituțională este considerat, de cercetătoarea Marilyn Clarke, ca fiind unul instrumental și unilateral [3]. În abordarea gradului de angajabilitate și pentru a ajuta la explorarea și explicarea acestui concept, autoarea ne sugerează să se țină cont și de alți factori. Cercetătoarea dezvoltă un cadru care încorporează șase dimensiuni-cheie: capitalul uman, capitalul social, abilitățile individuale, comportamentele individuale, capacitatea de angajare și factorii de pe piața muncii.

*Angajabilitatea individuală* reprezintă „înclinația individului de a găsi un loc de muncă” și este analizată în funcție de cinci caracteristici:

1. *tipul locului de muncă* (loc de muncă versus loc de muncă pentru absolvenții studiilor terțiare);
2. *sincronizarea angajării* (angajarea la o anumită perioadă după absolvire versus angajarea, indiferent când, numai să nu necesite repregătirea, reconversia profesională);
3. *caracteristicile dovedite la angajare* (absolventul are toate competențele solicitate de postul respectiv versus absolventul are abilitatea de a învăța și de a dezvolta rapid competențele solicitate de acel post);
4. *învățarea viitoare* (obținerea diplomei nu reprezintă sfârșitul învățării versus diploma certifică dobândirea unor cunoștințe și competențe);
5. *deprinderile și competențele care determină nivelul de angajabilitate al unui absolvent* (deprinderi și competențe de bază care pot fi valorificate în orice instituție versus deprinderi și competențe specifice unui anumit sector de activitate, unei anumite organizații) [Apud 4].

Angajabilitatea individuală este analizată și delimitată sub două abordări – *abordarea bazată pe loc de muncă*, privită din perspectiva cererii pieței muncii și *abordarea bazată pe competențe*, privită din perspectiva ofertei sistemului educațional.

*Abordarea bazată pe loc de muncă* – presupune capacitatea absolventului de a găsi un loc de muncă pertinent și de a exercita o activitate profesională, care ar satisface cerințele angajatorului. Totodată, absolventul poate exercita o activitate profesională, independentă sau se poate afla în căutarea unui loc de muncă mai avantajos.

*Abordarea bazată pe competențe* – concepe angajarea ca ansamblu de competențe și atribute personale ale absolvenților, care le oferă șanse mai bune de a-și găsi un loc de muncă și de a reuși în alegerea lor [Apud 5].

În viziunea cercetătorilor Argos J., Ezquerro P. [1], angajabilitatea este „un concept complex și polisemantic care include diferite tipuri de abilități” și nivelul de inserție și angajabilitate al absolvenților depinde de deprinderile de lucru, dar și de cunoștințele și competențele dobândite. Autorii vorbesc de *competențe hard* și *competențe soft*. Competențele hard sunt specifice domeniului studiat. Competențele soft includ: lucrul în echipă, abilitățile de comunicare, flexibilitatea, răbdarea, motivația, capacitatea de persuasiune, managementul timpului etc. Dacă utilitatea dezvoltării *competențelor hard* e de necontestat, studiile aceluiași autori indică faptul că și asigurarea dezvoltării *deprinderilor soft* în cadrul activităților desfășurate în mediul universitar este foarte importantă.

Angajabilitatea necesită pregătire profesională, dar și personală. În condițiile actuale, în contextul angajabilității, învățământul superior suportă cerințe noi: necesitatea unei instruirii calitative în vederea pregătirii specialiștilor competitivi pe piața muncii, siguri în profesia aleasă și destul de fluenți și flexibili în angajarea în zonele adiacente calificării, astfel fiind capabili să lucreze în mod eficient în domeniul lor. Misiunea universităților este de a oferi studenților acele calificări academice – definite din punctul de vedere al cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor – relevante pentru angajatori în procesul de recrutare al unui absolvent, dar și oportunitate absolvenților de a evolua și / sau de a-și îmbunătăți calificările inițiale prin programele de învățare pe tot parcursul vieții.

În contextul schimbărilor considerabile pe piața muncii și în sectorul învățământului superior, un discurs al angajabilității a devenit tot mai dominant. Universitățile sunt solicitate să se asigure că produc absolvenți „angajabili”, iar absolvenții sunt îndemnați să își dezvolte continuu abilitățile personale, calitățile și experiențele pentru a concura pe piața muncii.

## BIBLIOGRAFIE

1. ARGOS J. EZQUERRA P. Universities and Skills for Employability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014, no139, pp.290-296. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/274176723\\_Universities\\_and\\_Skills\\_for\\_Employability](https://www.researchgate.net/publication/274176723_Universities_and_Skills_for_Employability)
2. BODEN R., NEDEVA M. Employing discourse: universities and graduate ‘employability’. In: *Journal of Education Policy*. 2010. Vol.25. Issue 1. P.37-54. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/02680930903349489>
3. CLARKE M. Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. In: *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43. Issue 11. p.1923-1937. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
4. CREȚU C. M., CHISĂLIȚĂ O. A. Analiza situației absolvenților pe piața muncii. Perspectivă pedagogică. În: *Volumul conferinței naționale de cercetare în educație. Comunitățile de învățare în secolul 21. Provocări pentru învățământul superior*. Iași, 18-20 iunie, 2015. Disponibil: [www.academia.edu/31005851](http://www.academia.edu/31005851)

5. FEURAȘ E. Angajabilitatea studenților instituțiilor de învățământ superior: experiența europeană. În: *Economica*, 2015, nr.1(91), p.90-97. Disponibil: [http://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/170/FeurasE\\_ec\\_2015\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/170/FeurasE_ec_2015_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
6. Implementarea Procesului Bologna în România: Perspectiva studenților. Disponibil: [www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2009-Raport-Implementare-Proc-Bologna-in-Romania-Perspectiva-Studentilor-1.pdf](http://www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2009-Raport-Implementare-Proc-Bologna-in-Romania-Perspectiva-Studentilor-1.pdf)
7. Maharaso M., Hay D. Higher Education and Graduate Employment in South Africa. In: *Quality in Higher Education*, 2001. Vol.7. Issue 2. P.139-147. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/13538320120060033>
8. Modernizarea învățământului superior în Europa: acces, retenție și angajabilitate. Eurydice (Brussels, Belgium): European Commission, 20014. 1-4 p. Disponibil: <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/6d4d7cea-883f-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-ro>
9. MORLEY L. Producing New Workers: Quality, equality and employability in higher education. In: *Quality in Higher Education*. 2001. Vol.7. Issue 2. P.131-138. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/13538320120060024>
10. PETCU, V., PETCU A., HĂJ C. et al. Ghid practic privind internaționalizarea învățământului superior românesc. București: IEMU, 2015. 95 p. Disponibil: <http://old.uefiscdi.ro/Upload/19bb0071-bc38-4855-9344-cb3e091bcb5d.pdf>
11. POURATASHI M. Higher education and activities to improve students' employability skills. In: *Journal of Education for Business*. 2019. Vol.94. Issue 7. P.433-439. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1548421>
12. SPINU L. Tendințe și particularități ale angajării absolvenților în activitatea educațională/didactică. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2019, p.79-85. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/12.-p.79-85.pdf>

## ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ – O NOUĂ PROVOCARE

*Trăistaru Rely-Monica, profesor pentru învățământul primar,  
Școala Gimnazială „Vlaicu Vodă”, Slatina, Olt  
doctorandă UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.02**

### Abstract

Learning as a determined motivational process is a planned activity, a dynamic action model, an action plan through which knowledge, ideas and ways are systematically reconstructed and developed through which we can substantiate, examine and validate truths, through the activity of student personality, training and becoming one's own individuality. It takes many forms: learning by reception; discovery learning; conscious learning; machine learning etc. Visible learning promotes the idea of optimizing and streamlining training by adapting it to the pace and way of thinking of each student. An important place in the full learning process is occupied by the strategies of adapting the students to the contents and the way they carry out their teaching-learning-evaluation activities through motivated didactic approaches, which actively involve the student and capture his interest.

**Key-words:** visible learning, motivation, autonomy, interactive.

În contextul societății actuale, învățarea vizibilă sprijină formarea profilului absolventului de clasa a patra prin dezvoltarea competenței „a învăța să înveți”. Rolul cadrului didactic este de moderator, facilitator al procesului instructiv-educativ. Lecțiile sunt proiectate modern, prin intermediul unor hărți cu ajutorul cărora elevii vor învăța singuri, prin descoperire.

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru pedagogie și permanent pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens,

problematica învățării, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale.

Motivația alegerii acestei teme constă în interesul meu pentru dezvoltarea creativității elevilor, formarea unor abilități și deprinderi în raport mediului apropiat al acestora și formarea unei atitudini pozitive în raport cu cunoașterea, cu învățarea activă.

*Învățarea vizibilă* este un ansamblu de elemente educaționale specifice, vizând achiziții și abilități precise; ca structură, are la bază achiziții; poate fi parcurs independent; nu este centrat pe conținut, ci pe posibilitățile și prioritățile celui ce învață, motiv pentru care se integrează în itinerarii și logici variate ale învățării; el nu este construit pe o materie, ci pe activități de învățare; poate evolua pe trasee diferențiate prin grade de dificultate, volum de cunoștințe, tipuri și stiluri de învățare, în consens cu aspirațiile, nevoile, vârsta intelectuală sau nivelurile aptitudinilor educaționale; autonomia rezultă din activitățile de învățare proiectate pentru elev, ceea ce permite articularea sa cu alte module anterioare și ulterioare, altfel spus, permutări.

Din perspectiva pedagogică, autonomia este definită ca *obiectiv general al educației și instrucției, termen sinonim cu cei de emancipare și autodeterminare. Prin autonomie i se acordă subiectului posibilitatea de a-și realiza și construi universul independent, în cadrul legilor morale de bază.*

Învățarea este și rămâne o problemă importantă și actuală atât pentru profesorul care se confruntă cu situații benefice, cât și pentru elevul ce este motivat să învețe și are resurse energetice și obiective clare, întrucât este pus să găsească instrumentele și contextele de menținere și de valorificare maximă, de transformare a ei într-o resursă permanentă de dezvoltare. Prin urmare, *învățarea deplină* implică dinamizarea unei scheme de tip acțional, care se axează pe competențele generale ale subiectului, intuirea și perceperea situației în care urmează să acționeze, motivarea lui pentru sarcinile pe care le are de realizat în contextul și condițiile respective. De rezultatul învățării depline depinde dezvoltarea armonioasă a personalității.

Asupra învățării influențează următoarele principii:

*Principiul: Cunoașterea și valorizarea caracteristicilor psiho-sociale ale elevului.* Acesta are la bază ideea că elevii pot fi ușor de cunoscut, că putem realiza procese instructiv-educative reușite, bazându-ne doar pe bunul simț, elevul se caracterizează prin utilizarea celor mai diverse forme de învățare, de cercetare, de activități politice, culturale sau sociale etc.

Pentru înțelegerea acestui principiu este important să cunoaștem capacitățile intelectuale ale elevului, nivelul de dezvoltare. În această primă fază „nu avem de-a face cu o degradare sau deteriorare a acestor capacități, ci cu o dezvoltare puternică a lor”. Și aici sunt diverse opinii, deoarece sunt zone în care se operează corect și eficient cu concepte și zone în care activitatea este numai un proces de cercetare. Prin urmare, cu elevul, ca ființă vie cu particularitățile psihice proprii, este uneori extrem de complicat de lucrat. Numai în măsura în care reprezentarea noastră despre el va fi și ea adecvată putem construi un proces educativ adecvat, putem proiecta, organiza și desfășura lucrări practice, capabile să dezvolte cu adevărat cunoașterea, valorile și acțiunea proprie a acestora.

Iată de ce, deosebit de important este să se cerceteze cum se construiește azi situația de învățare, cum se desfășoară relațiile educative speciale. Primul element care cere să fie identificat în procesul învățării este aflarea reprezentărilor, a percepțiilor personale ale elevilor, a modurilor de cunoaștere, apreciere și acțiune. Se cere în mod stringent să se studieze dificultățile

de înțelegere, modul de participare la propria formare. Nu este lipsit de importanță să cunoaștem starea de la care pornim și tendințele în cazul acestei stări, cum sunt organizate cunoștințele și acțiunile practice, participarea la învățare, la muncă, condițiile care facilitează dezvoltarea lor, ce probleme apar în practica cotidiană, în ce mod se realizează competențele școlare, ce sentimente intelectuale sunt prezente (curiozitate, aspirație intelectuală etc.), ce restructurări în procesul cognitiv și acțional pot fi întreprinse, ținând cont și de obstacolele existente [1, p. 124].

*Un alt principiu psihopedagogic al învățării este principiul centrării pe elev, ce are la bază conceptul axării pe cel ce învață. Abordarea educației din perspectiva centrării pe cel ce învață presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev, dar, în același timp, presupune și necesitatea ca elevii să-și asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum să-și administreze învățarea. Învățământul modern presupune o metodologie axată pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. „Activ” este elevul care „depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe. „Activismul exterior” vine deci să servească drept suport material al „activismului interior”, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia”. Piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată. Implementarea acestor instrumente didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorința de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligență de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții. O învățare eficientă, durabilă, este aceea care are la bază participarea activă a elevului la descoperirea informațiilor, a sensului și utilității lor. În activitățile tradiționale, formele predominante de organizare a elevilor sunt cele frontale, când lucrăm simultan cu întregul grup și toți elevii rezolvă aceeași sarcină de lucru.*

În activitățile centrate pe elev sunt dominante activitățile individuale și în grupuri mici. Pentru crearea unui cadru eficient de învățare este importantă echilibrarea instruirii frontale, individuale și de grup. La fiecare activitate se introduce un element nou (tehnică, strategie, formă de organizare), iar după evaluarea rezultatelor se renunță la anumite aspecte și se aplică altele. Fiecare activitate devine un mic experiment didactic prin care se confirmă sau se infirmă diferitele ipoteze de lucru pe care a fost fundamentată cercetarea [2, p. 124].

*Principiul învățării active se bazează pe asumțiile că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de experiență (a observa și a face) și două modalități principale de dialog (dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți) [3]. Dialogul cu sine implică autochestionare asupra propriilor gânduri sau asupra a ceea ce ar trebui gândit și asupra propriilor sentimente. Dialogul cu ceilalți implică abilitatea de a-i asculta pe ceilalți (profesor, colegi), a discuta. Observația – aceea ce fac alții (directă sau vicariantă) implică receptivitate, iar *A face* – orice activitate de învățare în care elevul face ceva (realizează un experiment, realizează o analiză critică a unei lucrări, susține o prezentare orală).*

Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a *învățării active*, trebuie o combinare potrivită a componentelor învățării active: dacă elevii își scriu gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile din grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă aceasta

este urmată de execuția acțiunii observate, se va ști mai bine ce este de făcut. După aceasta trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții.

Principiul învățării active presupune înțelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoașterea faptelor, prin aceea că demonstrează:

- o bază solidă de cunoștințe procedurale (adică moduri de operare cu informațiile);
- înțelegerea faptelor, fenomenelor într-un cadru conceptual;
- organizarea cunoștințelor astfel încât acestea să fie ușor accesate și aplicate [3, p. 65].

Elevii construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce deja cunosc și / sau cred. Aceasta este esențial, deoarece ei posedă reprezentări, căci invariabil, indiferent de natura lor, cunoștințele vor influența învățarea școlară. De multe ori, aceste elemente (de „pre-cunoaștere”, căpătate în contexte informale) sunt idei rezonabile și adecvate în diferite situații limitate. Dar ele pot fi și aplicate impropriu în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare [ibidem].

Elevii formulează noile cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor lor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja. De fapt, ei își modifică ideile când acestea sunt nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare la modul general. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere ei înșiși alternative plauzibile și evident folositoare, atunci încep să-și rafineze achizițiile anterioare și să adauge unele noi.

Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, este nu doar simplă activă (individual activă), ci interactivă, care are la bază conceptul de reciprocitate definit de M. Bruner, ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unui obiectiv”. Tot el afirmă că reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului” [4, p. 56].

Principiul instruirii interactive se axează pe ideea participării fiecărui elev în cadrul grupului pentru rezolvarea unei sarcini comune.

Cercetătoarea M. Bocoș susține că *instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc. între aceștia* [5, p. 8].

Caracteristica majoră a principiului instruirii interactive este abordare centrată pe cel ce învață, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințele. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.

Fără îndoială, este adevărat că acela care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în locul său.

Realizarea acestor principii are loc în implementarea strategiilor didactice, ce se bazează și pe construcția personală a elevului. Dar nu este mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă elevii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolați.

*Un alt principiu psihpedagogic al învățării este principiul influenței motivației asupra învățării.*

*Principiul influenței motivației asupra învățării* depinde de o serie de factori [6, p. 67]:

- încrederea în propriile mecanisme de autocontrol și în propriul potențial cognitiv, în posibilitățile de reușită;
- claritatea și consistența valorilor personale și sociale acceptate și interiorizate, a intereselor și scopurilor asumate;
- realismul expectațiilor personale, privitoare la succesul sau eșecul acțiunilor;
- sistemul motivațional care stă la bază.

Condițiile și principiile psihopedagogice în procesul învățării la elevi constituie un element determinant al sistemului *de mijloace pedagogice*. Aceste mijloace sunt: *activitatea independentă a elevului și metodele active participative*.

Fundamentat pe modelul integrativist, *modelul învățării / însușirii depline* exprimă ideea unui alt traseu de abordare a instruirii, susținut de mai mulți teoreticieni ai educației: J. H. Block, F. Weinert, P. Petersen, J. Th. Hastings, Th. S. Guskey etc., model la proiectarea și experimentarea căruia au adus o contribuție remarcabilă J. B. Carroll și B. S. Bloom.

Axa centrală a acestui model *este dată de ideea că un proces de instruire eficient trebuie să-l conducă pe orice elev la stadiul așteptat al propriei dezvoltări evolutive, al unei competențe care se poate finaliza într-o direcție profesionalizată* [7, p. 84].

Într-un articol, publicat în 1963, *A model of school learning* (Un model al învățării în școală), J. B. Carroll atrăgea atenția că imaginea clasică despre puterea de a învăța a copiilor este întemeiată pe premise false și, ca atare, este greșită. Ca urmare, ea trebuie schimbată și, odată cu schimbarea ei, se poate construi un model al instruirii apt să determine *învățarea deplină* [Apud **Jurcău N.**].

Raționamentul său își propunea nu să nege, ci să reafirme diferențele individuale de învățare dintre copii, natura lor fiind nu doar de ordin genetic și psihogenetic, ci și de ordin social (influențe ce țin de specificul mediului familial, școlar, microsocioal etc.). Cum menirea teoriei este aceea de a găsi explicații și soluții la problemele care apar, și în acest caz trebuie să acceptăm ideea că diferențele individuale de învățare pot fi explicate și modificate într-o mare varietate de moduri și nu să ne „blocăm” într-o variantă greu controlabilă.

Mai mult, cercetările începuseră să demonstreze că cei mai mulți copii *pot învăța complet* (deplin) ceea ce li se predă în școală, ceea ce înseamnă că problema nu stă în primul rând în capacitatea de învățare a elevului, ci în găsirea mijloacelor unei predări eficiente. În acest sens, el va abandona varianta clasică, abordând un alt traseu și atrage atenția asupra faptului că una din diferențele semnificative dintre copii, mai puțin explicată și valorificată în optimizarea învățării, este cea referitoare la ritmul / viteza de învățare, în directă relație cu tempoul reactivității individuale.

În această viziune, *orice populație școlară poate fi definită ca fiind compusă din elevi cu ritmuri diferite de învățare: elevi cu „ritm de învățare rapid”, elevi cu „ritm de învățare mediu”, elevi cu „ritm de învățare lent”* [8, p. 38].

Ritmul de învățare se asociază obligatoriu unui alt parametru și anume, timpul de învățare. Altfel spus, fiecare ritm de învățare cere timpul său de învățare. Știut fiind faptul că ritmul de învățare condiționează rezultatul învățării și neluând în seamă *factorul timp*, rămânând în accepțiunea clasică a definiției *capacității / aptitudinii doar în termeni de performanță* –

*capacitatea / aptitudinea = performanță supramedie* – firește că s-a căzut în capcana considerării elevului cu „ritm lent de învățare” ca făcând parte din categoria elevilor mai puțin capabili, „slabi” la învățatură, și a elevilor cu „ritm rapid de învățare” în categoria celor „buni”, capabili, ceea ce nu este corect.

Practica demonstrează că rezultatele învățării sunt diferite la același educat în condițiile respectării sau nerespectării ritmului său de lucru / învățare.

Pornind de la aceste considerații, J. B. Carroll va propune un model instrucțional cu ajutorul căruia, respectând ritmul de învățare al fiecărui elev, în practică, poate fi optimizată învățarea sau, cum se exprima el, poate fi realizată „învățarea desăvârșită” sau „deplină”, de unde și numele de „mastery learning”. Factorul „timp de învățare” fiind unul principal în construcția modelului său, acesta mai este cunoscut și cu numele de „modelul temporal al învățării”.

În optica acestui model, nivelul atins de cel ce învață este întotdeauna o funcție a raportului dintre timpul real de care el dispune și timpul necesar pentru „acoperirea” unei sarcini de învățare [8, pp. 40-43]:

Timpul real (efectiv folosit)

Nivelul de învățare =  $f$  (—————)

Timpul necesar

În accepțiunea lui J. B. Carroll, învățarea este o evoluție de la „nestăpânirea materiei” la „stăpânirea materiei” de învățat, traseu ce se parcurge treptat prin „pași” intermediari, într-un ritm mai lent sau mai rapid, conform ritmului individual de învățare. Respectând acest ritm și, prin raportare la el, asigurând condițiile reale de instruire, putem vorbi de *învățarea deplină*.

La rândul său, „timpul real” (efectiv folosit) este definit în funcție de două variabile:

a) perseverența sau cantitatea de timp în care elevul se străduiește să intre în stăpânirea sarcinii de învățat;

b) ocazia de învățare sau timpul pus la dispoziția elevului.

Prin utilizarea învățării vizibile dispare predarea noțiunilor de către cadrul didactic, elevii elaborând propriile definiții la care vor ajunge prin explorare, cooperare, activități practice.

Învățarea vizibilă subliniază importanța profesorilor în calitate de evaluatori ai propriului impact și implică să acționezi asupra dragostei de a învăța, invitând elevii să rămână în procesul de învățare și văzând modurile în care ei pot să-și îmbunătățească sentimentul sănătos de a fi, respectul de sine și considerația pentru ceilalți, dar și felul în care pot avea rezultate mai bune la învățatură.

Acest sistem reprezintă precursorul succesului în școală și implică energie și resurse, iar aspectul „vizibil” se referă la a face învățarea vizibilă profesorilor, asigurând progresul în procesul de învățare al elevilor, la a face învățarea vizibilă elevilor, astfel încât ei să învețe să devină propriii lor profesori, ceea ce constituie însușirea de bază a învățării continue sau autoeducării, precum și a dragostei de a învăța, dorință pe care s-o îndrăgească elevii.

Argumentul fundamental al cercetării susține existența unei „practici” a învățării. Consider că învățarea vizibilă este eficientă pentru toți elevii și pentru toate situațiile de învățare. Realizarea unor activități de învățare vizibilă, integrate într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care să conducă activitatea copilului spre investigare, documentare, cercetare și aplicare practică a celor învățate reprezintă viitorul în procesul instructiv educativ.



Prin utilizarea tehnicilor de învățare vizibilă urmăresc creșterea randamentului școlar și a creativității elevilor, dezvoltarea gândirii cognitive, a comunicării și a curiozității elevilor.

Prin această practică, în procesul instructiv-educativ vor fi formate copiii din învățământul primar cele opt competențe cheie: *Competența lingvistică (la nivel de limbă maternă)*, *Competența lingvistică (la nivel de limbi străine)*, *Competența matematică*, *Competența științifică și tehnologică*, *Competența de învățare (a învăța să înveți)*, *Competența civică, interpersonală și interculturală*, *Competența antreprenorială și Competența de exprimare culturală*.

**Învățarea deplină reprezintă unul dintre conceptele moderne ale pedagogiei constructiviste.**

#### BIBLIOGRAFIE

1. MUREȘAN, P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București, 1990.
2. *Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău, 2011.
3. Popescu - Neveanu, P. *Dictionar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
4. BOTKIN, J. W.; ELMANDJRA, M., MALITA, M. *Orizontul fără limite ale învățării*. București: Editura Politică, 1981.
5. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a III-a. București: Editura Paralela 45, 2008.
6. SCHAUB, H.; ZENKE, K.G. *Dictionar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001.
7. NICULCEA, T.; MARIN, M. *Limba română. Clasa a III-a. Ghidul învățătorului*. Ch.: Cartier, 2007.
8. JINGA, I.; NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București: Editura Aldin, 1999.

#### ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN PREVENIREA PARENTALITĂȚII TIMPURII

*Voicu Ionela, profesor, director adjunct  
Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, Nehoiu, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 159.9:37.018.262:37.034**

#### Abstract

This article treats the motivation as a prevention factor of early parenting. The necessity to study this problem is determined by prestige lowering of parentally and also by the increased cases of early parenting . This causes social difficulties also for the young parents, for their children, for their families. It is necessary to educate the personality of a future parent by understanding parental responsibilities and the necessity of being prepared for the role of parent. Another objective is to analyze the teenage pregnancy phenomenon, for finding the best ways to motivate teenagers to choose better for themselves.

**Key-concepts:** motivation, early parentig, teenage pregnancy, education for parenthood.

Noțiunea de motivație a fost introdusă în psihologie la începutul secolului al XX-lea. Termenul de motivație derivă de la adjectivul latin *motivus* = care pune în mișcare și desemnează aspectul energetic, dinamic al comportamentului uman. În accepția cea mai largă, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ”. O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roșca [4, p. 8]: „Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică. Motivația este un „concept fundamental în psihologie și, în genere, în științele despre om, exprimând faptul că la baza conduitei umane se află întotdeauna un

ansamblu de mobiluri – trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini” [6, p. 148].

Poate cea mai cunoscută clasificare a nevoilor umane fi aparține lui Abraham Maslow, care realizează clasificarea piramidală pe 5 niveluri:

- Tipul I – nevoile fiziologice.
- Tipul II – nevoile de siguranță și securitate.
- Tipul III – nevoile de apartenență și dragoste.
- Tipul IV – nevoile de autorespect, de respect de sine.
- Tipul V – nevoile axiologice de autodezvoltare.

Primele patru tipuri se manifestă prin deficit și determină persoana să caute satisfacerea lor, fiind denumite de Maslow nevoi de tip D (deficiency), iar cel de-al cincilea tip au fost numite nevoi de tip B (being), nevoi de a fi, care nu dispar odata implinite, ci sunt stimulate, automotivante. În satisfacerea majorității nevoilor, individul depinde de ceilalți, în aceasta constând, de altfel, esența lui socială. Deci, calitatea mediului social, a interacțiunilor puberului și adolescentului cu cei din jur și capacitatea acestora de a răspunde nevoilor vor determina personalitatea, starea de confort psihologic și eficiența psihosocială a acestuia. Deosebirea dintre nevoile de tip D și cele de tip B apare la nivel motivațional ca motivație extrinsecă și motivație intrinsecă, aceasta din urmă fiind foarte importantă pentru dezvoltare, întrucât determină utilizarea maximă a potențialului persoanei. Motivația personală, cu precădere, dar și cea provocată din exterior, determină formarea unor particularități ale personalității, respectiv a intereselor, trăsăturilor de caracter, trăirilor și năzuințelor. Intenționalitatea, orientarea acțiunilor adolescentului nu depinde doar de complexitatea calităților caracteristice personalității concrete, ci și de construcția interioară a fiecărei caracteristici specifice acesteia.

Conceptul de parentalitate timpurie nu are o definiție clară în literatura de specialitate, fiind asociat sarcinii la vârsta pubertății și a adolescenței. Cauzele care determină apariția sarcinii la vârsta adolescenței sunt multiple, o posibilă clasificare a acestora putând fi făcută în urma analizei contextului sociocultural:

- Cauze psihologice: problemele specifice vârstei – imaturitatea, dorința de a fi acceptat, curiozitatea, instabilitatea emoțională.
- Cauze materiale: lipsa unor condiții de trai decente, obținerea unor beneficii ca urmare a relațiilor sexuale.
- Cauze sociale: existența unor modele (frați mai mari care au trecut prin situații similare, modele parentale), lipsa educației sexuale, prezentarea necontrolată a informațiilor despre sexualitate în mass-media, abuzul.

Prevenirea parentalității timpurii necesită o abordare care să includă ansamblul factorilor din mediul social, familial și școlar, cu acțiuni de organizare, implementare și monitorizare a unor politici comune ale instituțiilor socioeducaționale și medicale. Necesitatea de a găsi soluții la problema parentalității timpurii este evidentă, deoarece în viața de zi cu zi întâlnim multiple situații, faste și îndeosebi nefaste, ale unor părinți foarte tineri, asumarea rolului parental conducând la consecințe imediate asupra vieții părinților adolescenți, dar și pe termen lung. Trăim alături de ei, îi vedem în media și pe siteuri de socializare. O parte dintre ei reușesc să ofere o viață decentă copiilor lor, însă cei mai mulți se confruntă cu obstacole pe care nu le pot depăși singuri. Este imperios necesar ca acele cazuri de reușită să fie analizate, pentru a putea oferi soluții acestei probleme.

Societatea actuală este încă reticentă în a susține proiecte care au ca scop prevenirea parentalității timpurii, întrucât atinge subiecte considerate tabu atât în familie, cât și în instituții de învățământ, precum educația sexuală, educația pentru parentalitatea de perspectivă, definit ca „procesul influențelor interactiv-educative concentrate și orientate spre conștientizarea de către tineri a rolului parental și formarea la ei a comportamentului adecvat pentru obținerea pe viitor a eficienței parentale. Într-un cunoscut studio, apărut în 1981, Ursula Schiopu și Emil Verza precizau că „deși etapele pubertății și adolescenței sunt traversate de numeroase probleme și de un ascuțit simț de opoziție, manifestă sensibilitate la educație, politețe, la modalitățile de conduită mature, la responsabilități, inclusiv sexuale – toate acestea fiind deosebit de importante pentru viața de familie de mai târziu” [5, p. 193].

Motivația puberilor și adolescenților pentru a învăța, a deveni cetățeni responsabili, a dobândi o anumită stare de confort, a se pregăti pentru o carieră, a preveni situațiile de risc, implicit parentalitatea timpurie trebuie să aibă în vedere ***implicarea în activități specifice vârstei, formarea trăsăturilor morale, educația sexuală, identificarea dificultăților apărute în parentalitatea timpurie, cât și conștientizarea și formarea competențelor pentru parentalitatea de perspectivă.***

Aceste activități, coerent organizate în parteneriat, familie – instituție de învățământ – instituții de susținere, pot remedia o serie de probleme specifice perioadei adolescenței.

Una din problemele-cheie ale perioadei de adolescență este conflictul dintre maturitatea sexuală și normele culturale menite interzicerii și restricționării comportamentului sexual, deci, cele ce accentuează imaturitatea socială. Evident că eficiența normelor restrictive privind comportamentul sexual în vârsta de adolescență depinde de mulți factori care determină specificul unei anumite culturi (tradițiile culturale și religioase, cadrul juridic, factorii economici și social etc.). Prin urmare, problema comportamentului sexual în vârsta de adolescență prezintă o importanță deosebită în contextul transformărilor culturale fundamentale care au avut loc în ultimele decenii. Esența acestor transformări este evidentă: trecerea relațiilor sexuale din sfera intimă în sfera „publică”, ceea ce demonstrează în special proporția înaltă a producției mass-media cu aspect sexual și erotic; incertitudinea cultural-normativă și valorică, liberalizarea comportamentelor și toleranța socială crescută față de cele care anterior erau considerate deviate și social dezaprobată.

Un alt aspect important, care necesită intervenție și motivare, este că libertatea acordată adolescenților nu a fost ghidată de un nivel de educație corespunzător, iar în corelație cu lipsa părinților a catalizat liberalizarea relațiilor sexuale, ca urmare – și consecințele negative – sarcina și nașterea copilului la vârsta prematură. Aceste două lucruri sunt indispensabile, formând o legătură cauză – efect directă, deoarece adolescenții au cunoștințe foarte superficiale despre relațiile sexuale, despre metodele de contracepție, bolile sexual transmisibile etc., acest fapt a fost confirmat și de experți. Totodată, acestea preferă alte surse de informare, cum ar fi prieteni, cunoscuți de aceeași vârstă sau mai mari sau se angajează în „autoeducație”, iar principalele surse de informare în acest caz sunt televiziunea și internetul. Astfel, deficitul informațional este suplinit de către adolescente din alte surse, care nu întotdeauna sunt credibile (prietene, rude) sau se încredințează total partenerului, care deseori are cunoștințe superficiale cu privire la metode moderne de contracepție, sau manifestă un comportament iresponsabil privind consecințele relațiilor sexuale.

Un alt factor de motivare pentru adolescenți trebuie să fie o parentalitate responsabilă pe viitor. Aceasta presupune dezvoltarea unui complex de competențe:

- Constructive, care se axează pe proiectarea și determinarea direcției destinului în general.
- Organizatorice, ce țin de capacitatea de a organiza activitățile.
- Comunicative, axate pe stabilirea relațiilor interpersonale.
- Gnostice, axate pe analiza și perfecționarea acțiunilor și calităților morale.

În concluzie, se impune o abordare socială complexă cu privire la prevenirea parentalității timpurii, axarea acțiunilor pe rezolvarea problemei. Se conturează necesitatea unor programe speciale pentru a trece dincolo de o abordare orientată spre rezolvarea problemei la o abordare de dezvoltare, care promovează comportamentul autoprotector al adolescenților și rezistența lor la unii factori distructivi din exterior, tranziția de la intervenții individualizate la intervenții familiale și comunitare; participarea activă a tinerilor (de la tineri ca destinatari pentru tineri ca participanți activi), iar motivația adolescenților joacă un rol esențial în acest demers.

### BIBLIOGRAFIE

1. GAGAUZ, OLGA. *Sarcina în vârsta adolescenței*. Chișinău, Complexul Editorial INCE.
2. MUNTEAN, ANA. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006.
3. OVCERENCO, NADEJDA. *Educația tinerilor pentru parentalitate în contextual globalizării*. Chișinău, 2014.
4. ROȘCA, AL. *Motivele acțiunilor umane*. Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj la Sibiu, 1943.
5. SCHIOPU, URSULA ȘI VERZA, EMIL. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
6. *Dicționar de psihologie social*. București, 1981.

### MODELAREA FORMĂRII INSTITUȚIONALE A TINERILOR PENTRU PARENTALITATEA RESPONSABILĂ ÎN CONTEXTUL INTERNAȚIONALIZĂRII EDUCAȚIEI

*Ovcerenco Nadejda, dr., conf. univ.  
Universitatea de Stat din Tiraspol*

**CZU:37.018.1/.2**

#### Abstract

The article addresses the issue of shaping the institutional training of young people for responsible parenting in the context of the internationalization of education. The need to study this direction is determined by the phenomenon of parental incapacity of the contemporary family and its consequences on the value preferences of contemporary young people, the rating of parenthood in the individual axiological system. The paper contains the analysis of the plan for modeling the institutional training of young people for responsible parenting in the context of the internationalization of education. The modeling itself highlights the training activities of young people for a conscious and responsible parenting; elucidating the school's potential on the researched dimension. Ways are proposed to capitalize on the curriculum in terms of institutional training of young people for responsible parenting in the context of the internationalization of education.

**Key-words:** parenting, responsible parenting, parental disability, parental education, internationalization of education.

Internaționalizarea educației este un concept complex, fiind văzut diferit de către cercetători, lideri instituționali, actori și organizații de la nivel regional, național și global. Internaționalizarea nu ar trebui să fie văzută ca un scop în sine, ci mai degrabă ca un mod prin care se dezvoltă calitatea educației. Jane Knight a definit internaționalizarea educației ca un

proces de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale sau globale în scopul, funcțiile și livrarea de învățământ universitar” [apud 3]. De Wit a actualizat definiția internaționalizării educației a lui Knight, atribuindu-i semnificația de proces intenționat de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale sau globale în misiunea, funcțiile și modul de furnizare a serviciilor educaționale de nivel secundar sau superior, cu obiectivul de a spori calitatea educației și cercetării pentru toți studenții și personalul, precum și pentru a face o contribuție semnificativă la societate [ibidem].

Globalizarea aduce o dimensiune internațională în activitatea instituțiilor educaționale, mediul academic reprezentând un generator de tendințe ce încurajează mobilitățile tineretului studios și ale cadrelor didactice, pentru a iniția noi colaborări și diseminarea de bune practici în domeniile aferente. Obiectivele internaționalizării educației evoluează continuu, variind de la educarea cetățenilor de pretutindeni și consolidarea capacităților de cercetare la creșterea prestigiului instituțional. Noua lume a învățământului se caracterizează printr-o concurență pentru prestigiu, talent și resurse pe ambele scale: națională și globală. Clasamentele naționale și internaționale determină instituțiile educaționale să-și prioriteze politicile și practicile care le ridică în ierarhie. Pentru multe instituții, internaționalizarea reprezintă o componentă strategică pentru creșterea prestigiului, a gradului de competitivitate și pentru atragerea de fonduri. Într-o economie globală în care sunt promovate libera circulație a indivizilor, diversitatea și multiculturalitatea, învățământul devine și el global, permițând accesul studenților la universitatea și la programul de studii care se potrivesc cel mai bine intereselor lor de dezvoltare personală și profesională, indiferent de localizarea geografică a instituției de învățământ superior.

În acest context, devine necesar ca instituțiile educaționale să își adapteze conținutul programelor de studii la standardele și cerințele internaționale. Accentuarea globalizării a condus la creșterea importanței colaborării internaționale, a schimbului de cunoaștere explicită și a creat comunități științifice internaționale puternice, fără însă a reduce importanța pe care complexul de factori locali o are în adaptarea și valorificarea cunoașterii. Printre valorile internaționalizării educației vom menționa următoarele [4]:

- 1) promovarea libertății academice, autonomia instituțională și responsabilitatea socială;
- 2) exercitarea unor practici sociale responsabile la nivel local și internațional, cum ar fi accesul și succesul echitabil și absența discriminării;
- 3) aderarea la standardele acceptate de integritate științifică și de cercetare etică;
- 4) internaționalizarea curriculumului, astfel încât studenții care nu sunt implicați în mobilități să poată beneficia, de asemenea, de internaționalizare pentru a obține competențele globale care vor avea nevoie;
- 5) dezvoltarea de comunități internaționale de cercetare, de învățare, de practică pentru a rezolva probleme globale de interes comun;
- 6) ca bază pentru un parteneriat, afirmarea de beneficii reciproce, respect și corectitudine;
- 7) protejarea și promovarea diversității culturale și lingvistice, respectarea preocupărilor și practicilor locale atunci când se lucrează în afara propriei națiuni.

În cercetarea noastră ne interesează valoarea internaționalizării educației sub nr.7. Vom menționa că internaționalizarea educației în contextul protejării și promovării diversității culturale conține în sine nu doar multiple oportunități, ci și un potențial pericol cu consecințe grave. Internaționalizarea educației a provocat răspândirea în rândurile tineretului studios a unor nonvalori, precum nonparentalitatea ca stil de viață și renunțarea la parentalitate; contaminarea

potențialului parental al tinerilor contemporani cu tendințe de devalorizare a parentalității firești și promovarea celei de tip surogat.

Parentalitatea este, în fond, un adevărat „antrenament psihologic” nelipsit de insatisfacții și satisfacții, oscilând mereu între fuziune și autonomie, între alternativa admirației și a dezamăgirii, dând naștere la multiple mituri care alimentează „fantasmele” proiectate în raport cu parentalitatea și care se cer a fi dezmințite. Dezvoltarea sub nivelul normalității a abilităților parentale pot provoca eșecul matern / patern. Sindromul incapacității parentale este alimentat de existența miturilor proiectate în raport cu parentalitatea, ceea ce împiedică buna funcționalitate și destabilizează relația părinte – copil, predispunând-o la destructurare psihosocială [1].

Procesul de formare a personalității viitorului părinte decurge nu numai grație influențelor educaționale concentrate și orientate spre scopul propus, ci și datorită multiplilor factori de ordin obiectiv și subiectiv. Venind în contact cu tinerii, agenții educaționali vor reține că au de a face cu persoane mature sub aspect fiziologic, dar nu și psihologic; informate, dar nu și competente; entuziasmate, dar nu și pasionate. Vârsta tinereții reprezintă perioada când fiziologicul și psihologicul vin în contradicție, fiind oportună o concordanță cu componenta morală a personalității viitorului părinte, care se formează mult mai încet decât cea biologică.

În această ordine de idei, problema formării instituționale a tinerilor pentru parentalitatea responsabilă, în contextul internaționalizării educației, necesită a fi direcționată spre conștientizarea valorii parentalității și *presupune orientarea tinerilor spre sarcină dorită, planificată, conștientă; formarea lor pentru viitoarea întâlnire cu copilul procreat în dragoste și din dragoste*. Dacă la început, expectațiile tinerilor ce țin de realizarea pe viitor a rolului parental sunt conturate sub aspect imaginar, apoi, pe viitor, ele vor fi supuse unor metamorfoze în urma identificării aspectului imaginar cu cel real. În cazul în care nu există o concordanță între așteptările viitorului părinte și aspectul real al procesului de realizare al imaginilor, tensionarea, tulburarea comportamentului parental este iminentă [2].

Modelarea formării instituționale a tinerilor pentru parentalitatea responsabilă solicită cunoașterea efectelor internaționalizării educației. Studiarea specificului educației tinerilor pentru parentalitate, în contextul internaționalizării educației, dictează nevoia selectării și utilizării unui șir de metode de cercetare, precum: documentarea – analiza surselor bibliografice din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei familiei; analiza și sinteza; analiza factorială; interpretarea; experimentul psihopedagogic; observația pedagogică, conversația, studiul de caz, metoda situației de impas, brainstormingul, chestionarul, metoda caracteristicilor independente, interviul, ratingul, modele de auto/ evaluare pentru elevi; modele de auto/ evaluare pentru părinți; prelucrarea și interpretarea datelor statistice, analiza comparativă a datelor.

În elaborarea mecanismului modelării formării instituționale a tinerilor pentru parentalitatea responsabilă, în contextul internaționalizării educației, am pornit de la respectarea principiului complexității în abordarea problemei studiate. Colectarea materialului factologic a fost posibilă prin intermediul *observației psihopedagogice*, deținând rolul metodei de bază a cercetării propriu-zise. Obiectivele metodei respective au fost următoarele:

✓ depistarea angajamentelor casnico-menajere efectuate de tineri în familia de origine, gradul de conștientizare a importanței lor pentru buna funcționalitatea a familiei; motivele implicării în activitatea interfamilială;

✓ determinarea în ce măsură sunt dezvoltate la fiecare tânăr în parte calitățile morale necesare pentru exercitarea parentalității de perspectivă în contextul internaționalizării educației. Aceste calități în mod indirect ne indică nivelul de formare a calității cercetate;

✓ studierea calității executării obligațiilor sociale de către tineri;

✓ manifestarea activismului, inițiativei pe parcursul îndeplinirii obligațiilor de membru de familie; dezvoltarea competenței de a-și planifica corect activitatea și a realiza ceea ce și-a propus și capacității de a lua decizii de unul singur în cazurile situației de problemă;

✓ constatarea sentimentului de satisfacție după ce și-a realizat angajamentele; realitatea responsabilității treburilor casnico-menajere și obligațiilor ca membru al colectivului de elevi; precizarea atitudinii față de activitatea desfășurată de comun acord cu membrii familiei, semenii, prietenii;

✓ fixarea datelor privind manifestarea exigenței față de sine și față de cei cu care tânărul vine în contact; în ce măsură acesta este autocritic; dă dovadă sau nu de empatie, e receptiv la nevoile altora și acordă sau nu ajutor în caz de necesitate;

✓ determinarea atitudinii față de agenții parentali, față de fratrie și alți membri ai familiei lărgite;

✓ depistarea impactului modului de viață a familiei asupra formării tânărului pentru parentalitate în contextul internaționalizării educației;

✓ fixarea atitudinii și comportamentului tânărului în situații de conflict: dacă este capabilă să se decida de interesele personale în favoarea intereselor familiei, colectivului de semeni, prietenii; dacă este apt să accepte compromisul, schimbarea spre bine.

Observația s-a efectuat în cadrul studierii situației existente în practica pedagogică; determinării nivelurilor dezvoltării calității studiate; stabilirii condițiilor necesare întru obținerea eficienței formării atitudinii responsabile față de parentalitate în contextul internaționalizării educației; realizării activității experimentale. În scopul verificării rezultatelor observațiilor, realizate de profesorii școlari și părinți s-a aplicat metoda confruntării observațiilor agenților educativi cu autoobservațiile. Au fost examinate agendele tinerilor unde își notau autodescoveririle, autoevaluările.

O altă metodă aplicată de noi a fost *conversația*, care ne-a permis să evidențiem particularitățile individuale ale tinerilor; să stabilim impactul modului de viață a familiei de origine asupra înțelegerii valorii adevărate a parentalității; să determinăm legătura reciprocă dintre angajamentele sociale și familiale, dintre datoria socială și cea de membru al familiei. În cadrul acestor conversații au fost precizate condițiile de bază ale optimizării procesului de formare la tineri a calității cercetate.

Astfel, *condițiile sporirii eficienței educației pentru parentalitate* în contextul internaționalizării educației constau în:

✓ realizarea obiectivelor educaționale în unitatea și interferența lor, subordonate procesului de formare la tineri a atitudinii responsabile față de parentalitate în contextul internaționalizării educației;

✓ coordonarea influențelor educaționale a tuturor agenților educaționali pe dimensiunea cercetată;

✓ determinarea locului și rolului fiecărui agent educațional în sistemul de educație a tinerilor pentru parentalitate în contextul internaționalizării educației;

✓ precizarea caracterului influențelor educaționale colective și individuale în atingerea obiectivului preconizat.

Toate varietățile conversațiilor utilizate de noi ne-au permis antrenarea tuturor subiecților în realizarea strategiilor noastre de investigare. În cadrul acestor conversații s-a remarcat o intensificare a dialogului cercetător – tânăr, cercetător – agent parental, investigator – profesor școlar. În scopul descoperirii lumii interioare a tânărului, intereselor, trebuințelor, motivației, sistemului valoric și atitudinal față de parentalitate s-a recurs la metoda lucrărilor scrise, și în special, a *eseului*. Tematica eseurilor a fost elaborată în conformitate cu obiectivele proiectate, în dependență de nivelul de formare a calității cercetate, fiind testată cu ajutorul observațiilor și conversațiilor. În scopul colectării probatoriului necesar am elaborat planul – reper al eseurilor. În clasa a X-a tinerii au redat în scris meditațiile personale referitoare la teme: „Chipul mamei / tatălui”, „Ce îmi place și ce mă întristează în chipul mamei / tatălui meu?”; în clasa a XI-a – „Portretul celei mai scumpe ființe din lume”, „Cum concep eu datoria maternă / paternă”; în clasa a XII-a – „Cum ar prezenta o mama / tată ideal?”, „În ce constă datoria maternă / paternă?”.

*Metoda propozițiilor lacunare* a fost ca un supliment al conversațiilor și eseurilor, în scopul concretizării unor momente ale fenomenului studiat. Avantajul metodei constă în flexibilitatea acesteia. Propozițiile lacunare au fost formulate în așa fel ca ele să provoace dorința tânărului de a le completa. Astfel, după realizarea eseului „Portretul celei mai scumpe ființe din lume”, tinerilor liceeni li s-au propus să completeze acele propoziții lacunare care ne-au furnizat date privitor la atitudinea potențialului părinte al viitorului față de părintele real al prezentului, și invers – a părintelui prezentului față de potențialul părinte al viitorului; stilul relațional părinte real – părinte potențial; atitudinea tânărului față de diferențele psihofiziologice ale sexului polarizat diferit, valoarea maternității / paternității și locul valorii parentalității în proiectarea viitorului; aspirațiile, interesele, dorințele, virtuțile.

În scopul obținerii unei informații adecvate opiniilor, convingerilor tinerilor, actualizării procesului de formare a calității cercetate am utilizat *metoda studiului de caz*. Metoda respectivă ne-a permis confruntarea directă cu problematica parentalității; condensarea în sine a esențialului; cunoașterea în ansamblu a fenomenului maternității și paternității. Prin metoda studiului de caz, tinerii liceeni au învățat să efectueze analize profunde, să imagineze alternative de soluționare a unei situații tematiche, să argumenteze soluțiile sau deciziile preconizate. Metoda respectivă a apropiat tinerii de problemele complexe ale parentalității firești și celei artificiale.

Efectuând analiza cazurilor concrete (de exemplu: „Maria are vârsta de 16 ani, provine dintr-o familie asigurată decent, cu un mod rațional de viață, este într-o relație amoroasă cu un băiat de 21 ani, timp de 2 luni, la moment este gravidă, prietenul ei Dima insistă ca ea să întrerupă graviditatea. Care pot fi motivele lui Dima? Cum trebuie să procedeze Maria? “); am propus mai multe etape logice: de la sesizarea situației până la susținerea argumentată a deciziei luate. Metoda studiului de caz a fost utilizată prin prezentarea polimorfă a cazului: întregii grupe / subgrupe / individuală și în unitate cu metoda situațiilor de impas.

O altă metodă utilizată de noi a fost *brainstormingul*, în scopul stimulării imaginației și creativității tinerilor pe axa parentalității. Metoda respectivă a permis deliberarea creativă a tinerilor, generarea și sistematizarea unei serii de idei ce au servit ca orientare pentru soluționarea cazurilor puse în discuție. S-au practicat toate tipurile de brainstorming: oral, scris, „regizat” („ședința de creație”). Următoarea metodă utilizată a fost *chestionarea programată*.



Menirea ei a constat în determinarea direcțiilor de bază a educației tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării; semnelor caracteristice ale calității cercetate; modului de viață al familiei și impactul lui asupra formării viitoarei mame / tată; impactului factorilor sociali: mass-media, Internetului, exodului etc., în formarea viitorului părinte. Utilizarea chestionării programate ca metodă de cercetare a permis achiziționarea propunerilor agenților educaționali (părinților, profesorilor) referitor la stabilirea strategiilor optime de educație pentru parentalitate. Chestionarul a fost elaborat pentru părinți, profesori, tineri.

Ținând cont de faptul, că raționamentele celor supuși experimentului sunt de natură subiectivă, ne-am străduit să acoperim obiectivitatea informației prin cantitatea persoanelor chestionate și calitatea prelucrării analizei informației, utilizând diversitatea metodelor aplicate. Orientarea spre un grad maxim de obiectivitate ne-a impus includerea în chestionar a întrebărilor, care au depistat următoarele: atitudinea tânărului față de angajamentele de membru al familiei și al societății; motivele implicării în activitatea interfamilială și voluntariat; vitalitatea familiei, impactul ei asupra formării pentru parentalitatea de viitor; nivelul dezvoltării calităților morale, necesare pentru parentalitate în contextul globalizării; nivelul de formare a atitudinii responsabile față de parentalitate.

Pentru realizarea acestor obiective am valorificat potențialul întrebărilor convergente care îndemneau la analize, comparații, sinteze, asociații de idei, explicații, elaborări de noi date. La fel am recurs la întrebările divergente care exersau gândirea tinerilor pe traiectoriile inedite, originale în căutarea diversităților de soluții la aceeași problemă. A fost valorificat și potențialul întrebărilor de evaluare, care solicitau tinerilor emiterea judecăților proprii asupra aspectelor fenomenului maternității și paternității. În cadrul cercetării a avut loc studierea personalității tânărului în scopul determinării reprezentărilor despre parentalitate, cunoștințelor referitor la locul și rolul femeii / bărbatului în societate, expectațiilor societății în raport cu comportamentul feminin / masculin și calitățile morale. În acest plan chestionarul venea să completeze lucrarea scrisă – eseul. Determinarea atitudinii tânărului, la moment, față de parentalitate, a fost realizată și prin *metoda caracteristicilor independente*. Esența metodei constă în faptul că tânărul este caracterizat de către mai multe persoane: diriginte, părinți, frați, profesori, semeni, amici, „dușmani”. Am luat în considerație și datele autocaracteristicii. Confruntarea caracteristicilor ne-a permis să obținem un grad mai înalt de obiectivitate privind nivelul de formare pentru parentalitate. Caracteristicile se întocmeau la începutul anului de studii, în scopul individualizării procesului de formare a calității cercetate, direcționării autoeducației pe coordonata formării pentru parentalitate responsabilă și conștientă. Am utilizat caracteristica – standard, elaborată de savantul rus Grebennicov I.V.

Pe parcursul cercetării am apelat și la *metoda interviuării* în scopul concretizării posibilităților unităților școlare și a familiei, tehnologiilor, strategiilor de formare pentru parentalitatea responsabilă și conștientă. Au fost interviuați directori de licee, vice-directori, profesori, diriginți, părinți, tineri liceeni. O altă metodă aplicată, *metoda ratingului* ne-a permis să reliefăm motivația implicării tinerilor în treburile casnico-menajere, de îngrijire și educare a fraților mai mici; în activitatea de voluntariat pe dimensiunea îngrijirii copiilor de vârstă fragedă; să determinăm gradul de formare a calităților morale necesare viitorului părinte. Toate metodele sus numite au fost utilizate în scopul remodelării formării instituționale a tinerilor pentru parentalitatea responsabilă în contextul internaționalizării educației, valorificării

experiențelor pozitive internaționale de formare a tinerilor pentru parentalitate în contextul internaționalizării educației.

*Așadar*, combinarea metodelor selectate cu metoda experimentului pedagogic direcționată spre formarea unui nou nivel al calității cercetate deschide drumul spre fundamentarea noii paradigme a educației tinerilor pentru parentalitate în contextul internaționalizării educației.

#### BIBLIOGRAFIE

1. OVCERENCO, N. *Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic*. Ch.: UPSC, 2016.
2. OVCERENCO, N. Parentalitatea – izvor al împlinirii vieții umane. În: *Educația din perspectiva valorilor*. Resp. Ed. OPRIȘ, D.; SCHEAU, I.; MOȘIN, O. Vol.VIII. București: EICON, 2015.
3. PETCU VL., PETCU AL., HĂJ C., SANTA R., FIȚ C.R. Ghid practic privind internaționalizarea învățământului superior românesc. București: IEMU, 2015. <http://www.old.uefiscdi.ro/Upload/19bb0071-bc38-4855-9344-cb3e091bcb5d.pdf> (vizitat: 28. 04. 2020).
4. Cf. International Association of Universities, *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher education: A Call for Action*, 2012. <http://www.iau-aiu.net/sites/aH/fiies/Affirriing Academic Values in Internationalization of Higher Education.pdf> (vizitat: 28. 04. 2020).

#### ÎNVĂȚARE ȘI CREATIVITATE

*Bîrgăoanu Claudia, prof., înv. primar  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.036**

#### Abstract

Nowadays, society is undergoing major changes and it is necessary for future adults to be able to adapt easily. Compared to the previous ones, contemporary society is defined by major changes, which take place at the level of behavior, family, education, science and almost all aspects of our lives. In order to be able to live in the world of continuous changes and transformations, a great degree of adaptation is needed, finding immediate solutions, so, for the most part, it takes a lot of creativity. The one that must help us to adapt for a more prosperous future is, without a doubt, Education. As teachers, we play a very important role, together with the family, in the development of creativity in young schoolchildren, because we lay the foundation of adult tomorrow that MUST meet the demands of society.

**Key-words:** creativity, education, primary school age, teach.

Creativitatea se învață de când începi să o descoperi și apoi toată viața. Când ai descoperit-o, îi simți gustul și ai nevoie de ea ca de aer. Elevul care are un comportament creativ se implică activ în procesul de învățare, are o atitudine activă în fața dificultăților, atitudine pozitivă față de un risc rezonabil, interese dezvoltate, gândește critic, are spirit de observație dezvoltat, descoperă soluții personale la diferite probleme, are gândire divergentă, imaginativă, elaborează produse intelectuale și materiale originale.

Cu toate acestea, una dintre cele mai mari provocări este, totuși, încurajarea creativității într-o lume în care divertismentul și cultura sunt disponibile 24 de ore din 24, cu un simplu clic al mouse-ului sau glisarea unui ecran. Creativitatea și expresia artistică semnificativă au fost întotdeauna factori importanți ai învățării și progresului social, însă astăzi se estimează că 99% dintre noi suntem în principal consumatori, în timp ce doar 1% suntem creatori.

Creativitatea, formă superioară a activității umane, a devenit o problemă importantă a cercetării științifice în numeroase țări. Ea a fost definită ca fiind „un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru

societate; un ansamblu unitar al factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizare, de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare; o activitate sau proces care duce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate”.

Cei care educă au convingerea că pentru a realiza educația la timpul viitor este nevoie să se conceapă noi metode care includ modelarea creativității. De fapt, scopul fundamental al învățământului este acela de a pregăti noua generație pentru a face față eficient la noutatea permanentă cu care ne confruntăm zilnic, sporindu-i acesteia capacitatea de adaptare la ritmul febril al schimbărilor. S-a constatat că vârsta școlară este cea care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ care trebuie exploatat, fructificat, deoarece creativitatea reprezintă capacitatea de a modela experiența în forme noi și diferite, capacitatea de a percepe mediul plastic și de a comunica altora experiența unică rezultată.

Structurându-se ca o însușire esențială a personalității, creativitatea conturează și desăvârșește individualitatea, conferindu-i o valoare socială și umană.

Creativitatea descrie, în general, capacitatea unui individ sau a unui grup de a-și imagina, inventa, construi, implementa un concept nou, un obiect nou sau de a descoperi o soluție originală la o problemă. În trecut, creativitatea a fost adesea văzută ca un produs al întâmplării: „creatorii” aveau tendința să găsească ceva atunci când căutau altceva. Această concepție despre creativitate și originea ei este astăzi criticată în favoarea abordărilor multifactoriale.

Unul dintre obiectivele școlii este de a permite individului să se construiască pe sine, astfel încât să se poată adapta ulterior la lumea care va fi cea a viitorului său, inclusiv la contextul său de lucru viitor. Astfel, obiectivul educației este nu numai să crească dezvoltarea cunoștințelor și abilităților specifice, ci și să sprijine învățarea în colaborare și rezolvarea problemelor creative. Școala are un rol de jucat în a ajuta copiii să-și dezvolte abilitățile de a face față și creativității.

Potențialul creativ general poate fi stimulat prin antrenarea lui în cele mai variate activități creative, fiind posibil apoi transferul capacităților creative. Creativitatea este educabilă, iar stimularea ei la vârsta școlară este extrem de importantă: școlaritatea este apreciată tot mai mult ca vârsta ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane.

Stimularea creativității nu este un scop în sine, ci unica alternativă pedagogică pentru a pregăti copilul să anticipeze viitoarele probleme, să participe alături de ceilalți în rezolvarea lor.

Receptivitatea și curiozitatea copilului, bogăția imaginației, tendința sa spontană către nou, pasiunea pentru fabulație, dorința lui de a realiza ceva constructiv, creativ, pot fi „alimentate” și împlinite efectiv, pot fi puse adecvat în valoare, prin solicitări și antrenamente corespunzătoare, care astfel pot oferi multiple elemente pozitive în stimularea și cultivarea potențialului creativ.

Creativitatea a fost definită și ca procesul interpersonal sau intrapersonal al cărui rezultat sunt produse originale, semnificative și de o înaltă calitate. În cazul copiilor de vârstă școlară, accentul ar trebui pus pe proces, adică pe dezvoltarea și generarea de idei originale, care pare să fie baza potențialului creativ.

Dezvoltarea creativității copiilor ar trebui să reprezinte o preocupare permanentă pentru cadrele didactice înzestrate cu un acut simț al imperativului social. Astfel, copilul provocat să creeze va deveni omul capabil să găsească soluții și să se adapteze într-o societate aflată în permanentă schimbare.

Studiile de psihologie contemporană (A. Cosmovici, P. Jelescu, I. Negură, E. Losfi, 2001) au confirmat faptul că abilitățile creative se construiesc și se dezvoltă în ontogeneză, că această dimensiune a personalității – creativitatea – se învață și se dezvoltă în sistemul educațional.

E. P. Torrance, V. Löwenfeld, E. Williams ș.a. susțin că orice individ are disponibilități creative, care se cer doar descoperite și modelate.

S. I. Shapiro, E. P. Torrance au constatat însă că uneori sistemele educaționale nu încurajează dezvoltarea abilităților creative, ci dimpotrivă. W. Taylor și L. L. Thurstone afirmă că sistemul de învățământ contemporan nu stimulează întotdeauna, în suficientă măsură, creativitatea, ci cultivă cu deosebire o gândire conformistă, șablon, frânând dezvoltarea spiritului critic. Astăzi accentul cade pe stocarea de informații, pe reproducerea textuală a materialului, în detrimentul dezvoltării capacității elevului de a judeca, de a opera original și independent.

Caracterul deseori învechit al conținuturilor, autoritatea absolută a unor teoreme și principii, convenționalismul metodelor de predare – în general rutina din practica instructivă – reprezintă, pentru Guilford, Löwenfeld ș.a., căi de uniformizare a personalității, de limitare a creativității, ducând la automatizare.

Dacă elevii manifestă un comportament stereotip, imitativ, este „pentru că așa au fost deprinși” (A.W. Forshay). Torrance explică și el situațiile în care copiii nu creează, prin faptul că acestora le lipsesc modelele și deprinderile necesare acestui tip de activitate. Faptul este cu atât mai regretabil, cu cât potențialul neangajat în activitate nu numai că nu evoluează, dar „duce la scăderea capacităților psihice, diminuând șansa de dezvoltare și succes” (Pg. E. Vernon).

Un rol important în evoluția copiilor pe o traiectorie creatoare este atribuit, de numeroși autori (W. Löwenfeld, R. Moonery, R. C. Rogers ș.a.), climatului în care se desfășoară educația, expresie a atitudinii pe care o adoptă educatorul față de educat. Climatul „deschis”, nonconformist, îi descătușează, înlăturând, după J. Arnold, „blocajele de natură emotivă, culturală sau perceptuală”.

Militarea pentru un climat deschis nu trebuie să ducă însă la ideea greșită că s-ar milita pentru activități anarhice, lipsite de disciplină, „laissez faire”, în care este permis orice, ci ca un mediu ambiant organizat cu abilitate, care generează receptivitate și dorință de activitate.

În ideea dezvoltării creativității și a abordării ei, unii autori (Torrance, Miel ș.a.) pledează și pentru o reconsiderare a rolului profesorului: el trebuie să fie o sursă directă de cunoștințe, devenind mediator între copil și lumea înconjurătoare, să ofere un flux permanent de informație.

Literatura de referință evidențiază că principiul primordial în abordarea și educarea creativității îl constituie cerința participării nemijlocită a elevilor (copiilor) la activitate, antrenarea lor efectivă în activități care angajează intens abilitățile creative. Dezvoltarea intensă a acestora se realizează cu precădere în situațiile-problemă, în procesul activității independente de rezolvare a unor probleme care conțin parametri inediți, pentru a căror descifrare este necesar efort personal de prelucrare și restructurare a experienței.

Formarea potențialului creator se poate realiza numai în situațiile care reclamă efectuarea nemijlocită a unor activități cu caracter creator. „Nici un procedeu didactic – spune Lerner – nu poate înlocui actele creatoare propriu-zise”. De aceea, printr-o abordare modernă a învățării, elevii trebuie să parcurgă singuri etapele proprii descoperirilor: elaborarea ipotezelor,

reorganizarea datelor, transformarea sistemelor până la obținerea unui răspuns adecvat, verificarea soluțiilor. Potențialul creativ poate fi, așadar, influențat prin instrucție și educație.

Privitor la activitatea creatoare, în procesul de învățământ s-a conturat ideea că ea poate fi dirijată direct (prin algoritmi care descriu procedeele rezolvărilor creative) și indirect (prin asigurarea condițiilor care o favorizează).

J. D. Ferebee face, educatorului, următoarele recomandări în abordarea activității cu copiii:

- să creeze o atmosferă de receptivitate a lui față de elevii săi;
- să-i elibereze pe cei timizi de temerile lor, iar pe cei „îmbuibați de carte”, de rezervele lor;
- să-i stimuleze pe cei comozi și să aprofundeze cunoștințele celor superficiali;
- să-i convingă pe elevi că orice efort, chiar dacă se soldează cu un rezultat neînsemnat, procură suficientă satisfacție pentru a merita să se reia încercarea;
- să știe să întrerupă temporar activitatea atunci când aceasta nu-i mai atrage pe elevi;
- să întrețină mereu la elevi dorința vie de activitate creatoare, prin cultivarea convingerii acestora că orice idee poate fi valoroasă.

Pentru dezvoltarea potențialului creativ în contextul activității instructiv-educative, H. F. Darrow recomandă următoarele grupe de activități independente:

- cercetare → căutare de informație, idei, posibilități de transfer de sensuri, de criterii, de clarificare;
- organizare → de materiale noi: întocmirea de rapoarte asupra activității proprii, alcătuirea de colecții;
- generare → de noi moduri de a privi lucrurile, noi mijloace de exprimare a ideilor (structuri, forme, modele);
- comunicare → aranjări de cuvinte în propoziții, note, fișe informative, vizualizarea datelor experienței.

Dintre procedeele practice destinate educației creativității, Torrance, Malcom, Williams ș.a. recomandă:

- antrenarea elevilor în enunțarea tuturor obiectelor ce fac parte dintr-o clasă; a obiectelor care au însușiri similare; a tuturor particularităților unei clase de obiecte;
- dezbateri pe marginea unor evenimente, probleme și formularea tuturor răspunsurilor și explicațiilor posibile;
- discuții colective privind rezolvarea unor contradicții; reformularea ideilor și confruntarea cunoștințelor noi cu cele vechi; analiza erorilor și a consecințelor lor;
- analiza și interpretarea desenelor, a obiectelor sau materialelor din diferite unghiuri de vedere, pentru a descoperi ceea ce este ascuns la prima vedere;
- organizarea de jocuri ale fanteziei, în care copiii să-și imagineze situații, modalități de aplicare a diferitelor plăsmuiri;
- dramatizarea unor episoade legate de momentele evenimentelor istorice cruciale.

Indiferent de tipurile de abordare, creativitatea răspunde unor perspective – creativitatea ca scop: pentru a ne putea desăvârși, realiza și actualiza, pentru a trăi conștient, pentru a putea contribui activ la modelarea lumii. În ce mod? Prin atitudinea deschisă, receptivă față de mediul înconjurător, prin acceptarea provocării ce pornește de la mediu, pentru a ne confrunța cu el – pentru a deveni o parte a acestui mediu.

Înțelegând că viața nu este statică, ci un proces creativ neîntrerupt și un produs al propriei creativități, trebuie să vedem și premisele viitorului. Una din cele mai importante premise ale creativității constă în disponibilitatea de a relua totul de la capăt, de a considera că nimic nu este definitiv, că nici un proces nu este încheiat o dată pentru totdeauna.

Nu există nici o situație conștientă care să nu permită o participare creativă.

Pentru a stimula creativitatea, educatorul va realiza un dialog autentic cu copiii, le va acorda atenție, interes necondiționat, va dovedi înțelegere empatică, va comunica modul în care îi simte și îi înțelege.

Orice program creativ stimulează potențialul creativ numai într-un climat socioafectiv favorabil, mai ales la vârsta școlară mică, atunci când copilul are nevoie de încurajare, de înțelegere necondiționată, de afecțiune exprimată. Trebuințele de progres apar și se dezvoltă într-un astfel de climat socioafectiv. Răirile afective pozitive declanșate de lauda și încurajarea educatorului, se condensează, în timp, în motive creative.

Se consideră că în stimularea creativității școlarelor sunt absolut necesare declanșarea jocului de idei, a fanteziei, întărirea pozitivă a soluțiilor, organizarea unui cadru cu valențe emoționale deosebite.

Un rol important în educarea creativității elevului îl are relația profesor – elev (o relație de stimulare, de cooperare, democratică) și atitudinea permisivă.

Prin tot ceea ce întreprinde, profesorul îndepărtează blocajele obiective și subiective ale creativității elevilor și stimulează potențialul creativ al fiecărui elev.

Multă vreme creativitatea a fost considerată ca o trăsătură transmisă genetic; astăzi este unanim acceptată ideea că ea se găsește în formă latentă în fiecare individ, este un dat uman general valabil. Problema este cea a descoperirii cât se poate de timpuriu a acestui potențial, al specificului său și exersarea în vederea transformării lui în trăsătură de personalitate, a obiectivării în produsele care să poarte amprenta creativității.

Este necesar a se acorda o mare importanță învățării creative, prin care copilul senzitiv, conștient de probleme, de disfuncționalitățile ivite, combină informații, emite ipoteze multiple, caută soluții reale și ideale, raportează informațiile la sarcinile viitoare. Într-o reală învățare creativă, educatorul respectă trebuința de activism independent, întărește soluțiile originale, încurajează răspunsurile, stimulează și este receptiv la umor.

Consider că în școlăritatea mică, un eventual program de stimulare a creativității copiilor se poate baza pe asocierea elementelor plastice, a cuvintelor, a ideilor. Din acest punct de vedere, conținutul procesului instructiv-educativ din școală, care integrează valori culturale multiple și variate, prelucrate și organizate, intra- și interdisciplinar, pe activități și domenii, favorizează dezvoltarea potențialului creativ. Importanță pentru creativitate este interacțiunea dintre persoană, proces, produs și mediu. Aceasta înseamnă că orice program de educare a creativității școlarelor mici va avea în vedere interacțiunea copilului cu mediul și rezolvarea problemelor ivite în viața cotidiană. Mediul poate să favorizeze sau chiar să blocheze afirmarea creatoare a persoanei.

Persoana creativă se caracterizează prin preferința pentru complexitate, dificultate, noutate, multiplicitate și diversitate, asimetrie. Mijloacele de care se servește pentru a-și exprima propriile valori, trăirile, joacă un rol secundar; importantă este angajarea autentică. Educația trebuie să trezească conștiința celui care învață, ca subiectivitate unică, să arate copiilor că ei aleg în mod liber, creativ, implicându-se plenar.

## BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Editura Polirom, 1998.
2. AMABILE, T. *Creativitatea ca mod de viață: Ghid pentru părinți și profesori*. Trad.: Anca Tureanu, pref.: Cristoper Clark. București: Știința & Tehnica, 1997.
3. CAMERON, J. *Cum să cultivi creativitatea copiilor: Exerciții pentru stimularea inventivității și exprimării de sine*. JULIA CAMERON, EMMA LIVELY. Trad: Ioana Aneci. Iași: Polirom, 2013.
4. CAPRON-PUOZZO, I. *Creativitatea în educație și instruire: perspective teoretice și practice*". Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur 2016.

## DEZVOLTAREA REFLECȚIEI PEDAGOGICE PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR CONSTRUCTIVISTE

*Doronin Natalia, asistent univ., USMF „Nicolae Testemițanu”  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:37.013+37.011.31:371.13

### Abstract

**Key-words:** constructive procedural tool (CPT), student (St), teacher (T), learning (L).

Dinamismul societății contemporane, progresul social-economic și cultural, evoluția învățământului (Î) impune în plan educațional schimbări fundamentale, la nivelul cunoașterii generând formarea unei personalități autonome și creative, capabilă de o inserție socială rapidă și eficientă. Omul contemporan trebuie învățat, în primul rând, să învețe, să gândească liber și deschis, să fie creativ și inventiv și să-și pună în valoare potențialul de care este capabil pentru a deveni un adevărat profesionist al domeniului său de activitate. Abordarea constructivistă fructifică metodologia instruirii, pedagogia pragmatică și formarea mentală de construire a cunoașterii științifice a problematicii educației, de la analiza cognitivă până la reflecție (R) [7, p. 227; 2, p. 20].

În această ordine de idei, evidențiem instruirea constructivistă care joacă un rol important în dezvoltarea competențelor, abilităților ce contribuie la afirmarea autonomă a studentului (St) datorită experiențelor, procedurilor, instrumentelor utilizate în producerea cunoașterii științifice, unde profesorul (P) facilitează, îndrumă, provoacă, asigură condițiile necesare, ajută, determină St să-și restructureze, remodeleze, construiască cunoașterea prin IPC i.e. activități de rezolvare a problemelor, de investigare a realității, unde St formulează, testează propriile idei, concluzii, argumente fiind încurajați să gândească rational [8, p. 153].

Pedagogia constructivistă a construirii cunoașterii explică rolul înțelegerii, metacogniției, R asupra proceselor, procedurilor, instrumentelor utilizate în Î autoreglată centrată pe St. Designările constructiviste, epistemologice vizează pregătirea individului pentru integrarea activă într-o societate democratică unde St își construiește propria personalitate prin R care facilitează interpretarea teoretică, monitorizează acțiunea de cunoaștere folosind întrebări semnificative de înțelegere, feedback intern, clarificări epistemice, relevând problema ce trebuie rezolvată de St individual sau în grup sub îndrumarea P [1, p. 39; 3, p. 120].

IPC sunt implementate la ore în faza inițială a cunoașterii, făcând legătură cu experiența anterioară comparată, sau în finalizare ca sinteză, evaluare. În continuare exemplificăm IPC care au avut priză la medicii, după analiza instrumentele procedurale experimentale de învățare cognitiv-constructivistă [6, p. 137; 8, p. 152; 7, p. 228; 4, p. 143].

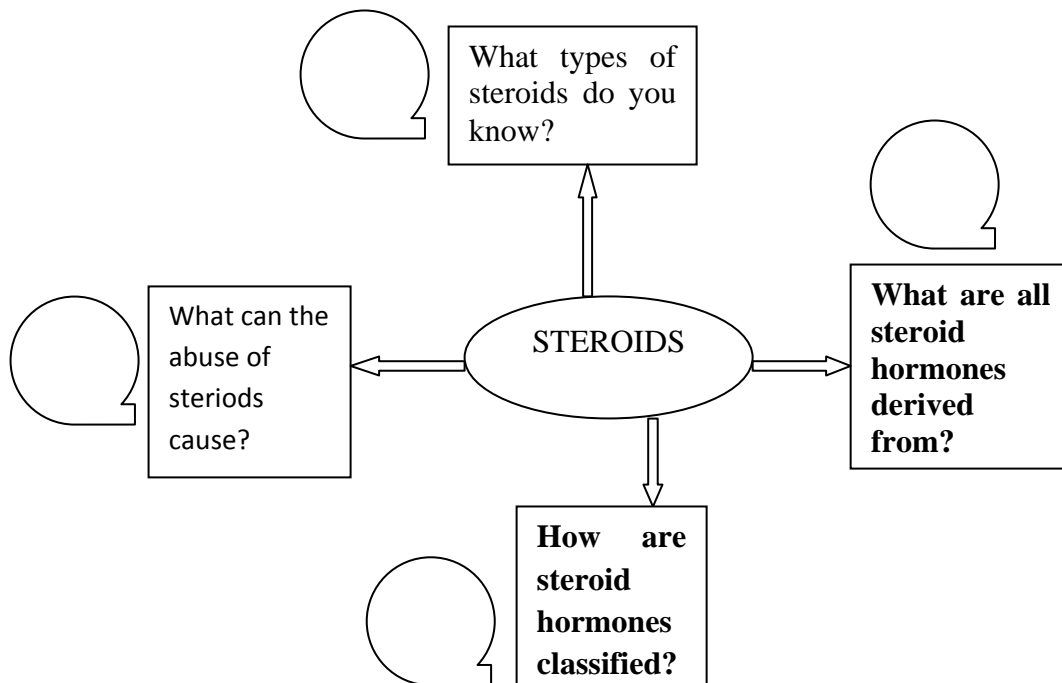
**Tabel 1. Beneficiile IPC și rolul binomului educațional**

<b>Tipul IPC</b>	<b>Rolul P</b>	<b>Rolul St</b>	<b>Beneficii IPC</b>
<i>Ghidul cu întrebări de înțelegere a unui text</i> (R. Mogonea)	Formulează întrebări accesibile pe înțelesul St, completând, monitorizând modalitatea de realizare a sarcinii ca un mediator, îndrumător și facilitator. Ghidează, susține și orientează R personală a St prin întrebări sau remarci judicioase.	Interpretează, analizează, compara, înțelege textul în spirit investigativ, identifică ideile principale și secundare construind R personale; clasifică, înțelege sensurile, evidențiază esențialul, sesizează posibilele interpretări.	Facilitează lecturarea unui text focusând atenția asupra informației importante, invită la R, sociabilitate, spirit de echipă, comunicativitatea, deschiderea spre nou.
<i>Tabloul T al argumentelor/ contraargumentelor</i> (F. Mogonea)	Oferă puncte de sprijin, stimulează curiozitatea, creează situații de Î și posibilitate de analiză a informației, încurajează libera exprimare a opiniilor, ajută St să devină participanți activi în procesul de Î.	Respectă aplicarea principiilor de instruire constructivistă, i.e. autonomia, individualizarea, Î contextuală, Î prin colaborare, cooperare, dezvoltarea unei argumentări, deliberarea și formularea unei judecăți critice, tratează critic informațiile, reformulează, analizează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze și le testează.	Dezvoltă, valorifică gândirea critică, analitică, euristică comparativă individuală/grup bazată pe colaborare, cooperare, favorizează capacitatea de argumentare, exprimare.
<i>Scara conceptelor, etapelor</i> (F. Mogonea)	Monitorizează întreaga activitate precizând sarcina, modalitatea de rezolvare, formulează obiective educaționale prin raportare la St.	Structurează grafic informația esențială, identifică obiectivează cunoașterea, înțelege esența și semnificația.	Structurarea, ordonarea antrenarea logică valorificând informația.
<i>Mineritul textului</i> (E. Frăsineanu)	Antrenează procesele mentale de analiză constructivistă, dezvoltă capacitatea progresivă de R critică prin exersare.	Identifică ideea principală/secundară, analizând și exprimând punctul de vedere metacognitiv.	Construirea cunoașterii prin raportare la R.
<i>Pălăria reflexivă</i> (R. Mogonea)	Încurajează St să-și pună reciproc întrebări deschise, fecunde, reflexive și să se asculte. Monitorizează răspunsurile St la cele șase întrebări, formează capacități pentru o dezvoltare autoconstructivă, autogenerativă.	Interpretează, observă, elaborează soluții, R în baza întrebărilor: Când? Cum? Unde? De ce? Care?	Formarea, dezvoltarea abilităților, tehnicilor de lucru individual metacognitiv, constructiv.
<i>Cubul de completare</i> (F. Mogonea)	Încurajează autonomia, independența, inițiativa și leadershipul; favorizează emergența cunoștințelor valide; canalizează acțiunile grupului și facilitează, dezvoltă interacțiuni pozitive între membri.	Formează atitudini personale față de subiectele discutate, lucrează în echipă, manifestă spirit competitiv, creativ prin cooperare, colaborare și inițiativă personală.	Organizarea cunoștințelor folosind diverse procedee de operare mentală.
<i>Matricea de analiză criterială</i> (E. Frăsineanu)	Facilitează, îndrumă, susține și monitorizează înțelegerea sistemică, logică, științifică cât mai profundă și mai complexă a diferitelor aspecte ale realității, asigură condiții și context favorabil.	Reflectează, găsește soluții concep planul, stabilesc sarcini, formulează propriile interpretări, depășesc dificultăți în schematizarea, repartizarea grafică a conceptului.	Înțelegerea, analiza grafică reflexivă inovativă, creativitate și gândire liberă.
<i>Diagrama sintetizării unui text lecturat</i> (R.	Îndrumă, monitorizează, antrenează operații, structuri cognitive superioare, facilitează achiziția	Identifică ideile fundamentale, secundare ale unui concept, se informează, caută, selectează,	Analiza, notarea schematică, sistemică a datelor



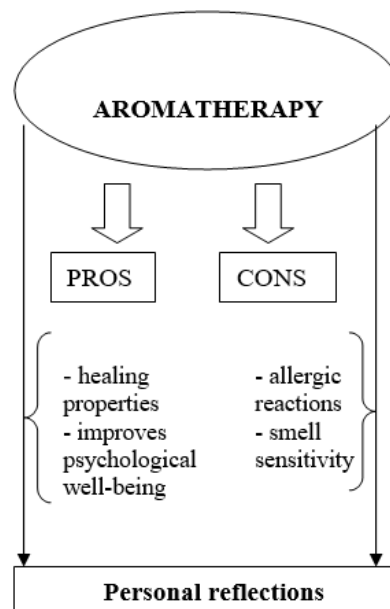
Mogonea)	noului în baza cunoștințelor deja dobândite.	desprinde concluzii, face generalizări.	și ideilor din text.
----------	--	---	----------------------

Cercetătorul R. Mogonea oferă un instrument util, *Ghidul cu întrebări de înțelegere a unui text*, care facilitează lecturarea unui text în baza unor întrebări productive, constructiviste, care facilitează elaborarea răspunsurilor personale prin R critică, orientează atenția, interesul St asupra aspectelor punctate de P ca fiind forte în descoperirea noului, acesta facilitează activitatea independentă, constructivistă a St, ghidează atenția și interesul acestuia, stimulează curiozitatea epistemică, oferă îndrumare personalizată, sprijin, favorizează schimbul liber de argumente, idei astfel încât construcția cunoașterii să fie individual /de grup acordând timpul necesar, context favorabil, strategii euristice în depășirea dificultăților intervenind doar în final. Rolurile St sunt în strânsă legătură cu cel al P, în ceea ce privește realizarea sarcinilor cu succes [6, p. 135].



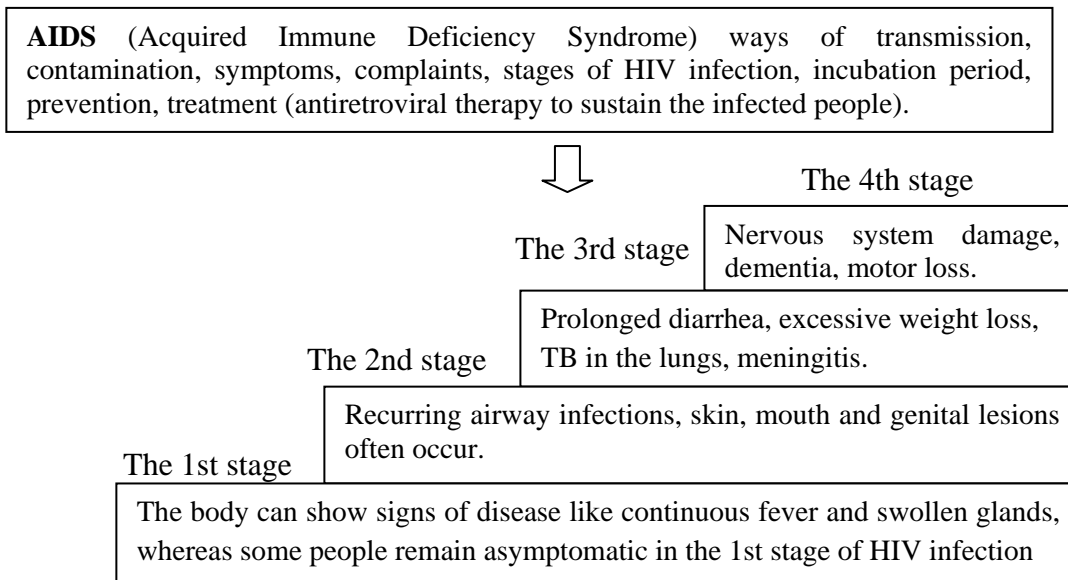
**Figura1. Ghidul cu întrebări de înțelegere** (după R. Mogonea [Joița, p. 135])

IPE *Tabelul T al argumentelor / contraargumentelor*, conceput de F. Mogonea, implică formularea de argumente pro /contra, exersarea capacităților de interpretare, argumentare, analiză, evaluare a părților negative/pozitive valorificând posibilitățile intelectuale proprii apelând la cunoștințele anterioare.



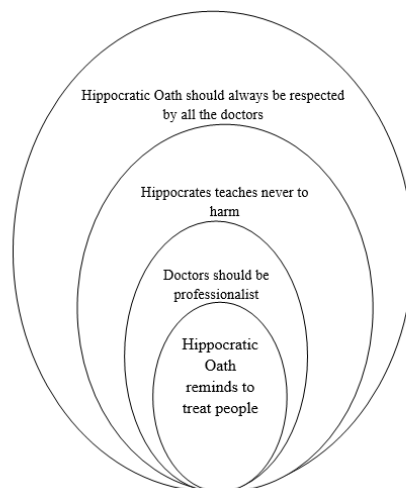
**Fig. 2. Tabelul T al argumentelor/contraargumentelor** (după F. Mogonea [6, p.138])

Cercetătorul F. Mogonea propune IPC *Scara ideilor / conceptelor / etapelor* prin care se redă grafic, etapizat, informația, oferind posibilitatea St să organizeze informația esențială, structural, dezvoltând gândirea și însușind cunoștințele temeinic. St urmează demersul în mod propriu, prin cercetare mentală având posibilitatea să se afirme, să exerseze, să aplice, să găsească soluționare proprie, ținând cont de nivelul de familiarizare cu experiența sa procedurală anterioară, având materialul suport în față, sarcină formulată clar, un model schițat, prelucrează cognitiv, identifică conceptele cheie, alcătuiește rețele, iar P explică, antrenează fiecare St activ în procesul de instruire, monitorizează, supraveghează, mediază discuțiile și încurajează R.



**Fig. 3. Scara etapelor** (după F. Mogonea, [6, p. 188])

E. Frăsineanu propune IPC *Mineritul textului*, acesta fiind instrumentul ce ajută St să înțeleagă contextul teoretic și situațional, să extragă ideile principale, să analizeze și să reflecte metacognitiv. Prezentăm acest instrument la tema „*Hippocratic Oath*”, în care sunt notate ideile principale, secundare, dar și punctul propriu de vedere al St.



**Fig. 4. Mineritul textului** (după E. Frăsineanu [6, p. 203])

IPC stimulează curiozitate epistemică, introduce structurarea, raționalitatea, instruirea activă a St, modalitatea de cunoaștere Î în stil propriu facilitator permit valorificarea propriei construcții mentale, organizarea, folosirea eficientă a timpului și formarea capacităților de lucru intelectual. St își construiește propria cunoaștere cu ajutorul IPC care sunt o alternativă metodologică utilizate moderat confruntă teoria și practica, sistematizează cunoștințele ceea ce contribuie la înțelegerea profundă a materiei.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M.; CHIȘ, V. *Management curricular*. Vol. 1: Repere teoretice și aplicative. Pitești: Editura Paralela 45, 2013.
2. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.
3. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002.
4. JOIȚA, E. *Metodologia educației, Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010.
5. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009.
6. JOIȚA E. (coord.); VALI, I.; FRĂSINEANU, E. et al. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Ediția a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 2008.
7. MARIAN, D. *Elemente de pedagogie generală, teoria curriculum-ului și teoria instruirii*. Timișoara: Mirton, 2005.
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009.

## THE EDUCATIONAL SYSTEM: FROM PERFORMANCE AND COMPETENCE TO IMAGES AND COMMUNITY PERCEPTION

*Chirumbu Sebastian Cristian, conf.univ.dr.,  
International Premium School of Bucharest/  
Department of Psychology and Educational Sciences USH (Romania),  
Sadovei Larisa, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:37.091=111

### Abstract

Reconfigurarea educației din România a readus în discuție întrebări precum: *de ce avem educație, pentru cine facem educație, rămânem la educația tradițională sau o acceptăm pe cea din mediul online, cine decide și ce decide, cât de bune sunt aceste decizii și cât de rapid trebuie să fie implementate*. Așteptările în privința actului educativ desfășurat în școli și tipului de management s-au multiplicat, școala devenind un spațiu de educație permanentă atât pentru elevi, cât și pentru adulți, cu un act educativ ce se întâmplă nu doar în spațiul școlii, ci și în exteriorul lui, tipul de educație oferit trebuie să îmbine formalul cu non-formalul, metodele clasice cu metode participative, de tip experiential.

„Performanța” a fost dintodeauna un concept controversat și o realitate dorită. În ciuda dificultăților legate de exactitatea definirii, performanța este un criteriu extrem de important care se relaționează cu rezultatele organizaționale și cu succesul organizației în toate domeniile, căci toate organizațiile și persoanele vizează un nivel ridicat al performanței. Experiența pozitivă acumulată pe parcursul ultimilor ani în formarea managerilor școlari a confirmat nevoia accentuării dezvoltării de abilități necesare pentru sporirea eficacității, sporirea eficienței pentru realizarea obiectivelor organizației și corelarea conceptelor de performanță – competență – imagine instituțională.

**Cuvinte-cheie:** educație permanentă, performanță, mediu online, eficacitate, abilități.

### 0. Introduction

Education in Romania has gone through a process of reconfiguration. The classical foundations that once relied on change, the core questions that dictate the direction are called

into question: why we have education, for whom we do education, we stay at traditional education or we accept the one in the online environment, who decides and what decides, how good these decisions are and how quickly they have to be implemented. The new language in the field of education at the global level, which we find in public policy documents in Romania and in many countries of the European Union, the new direction of education tells us: motivational management in the teaching career, performance at school/college/university level, student-centred education, student involvement in several projects, lifelong learning, development of basic skills, quality and inclusive education or strengthening of the school-family-community partnership.

In parallel with the decentralisation process started three decades ago and, implicitly, local accountability, expectations regarding the educational act carried out in schools and the type of management have multiplied, the school becoming a permanent education space for both pupils and adults with an educational act happens not only in the school space, but also outside it (through community volunteering projects or as an integrated community centre), the type of education offered must combine the formal with the non-formal, the classical methods with participatory methods, experiential type.

In an attempt to capture the most important contextual elements that configure the role of today's school manager/director, it is the professionalization of the position of principal. As a result of the decentralisation process and seen as a pressing requirement in the idea of increasing the quality of pre-university education, a more alert process of professionalization of the occupation "school principal" begins with the emergence of the obligation of professional training in educational management of directors, the establishment of the National Body of Experts in Educational Management (Government regulation no. 5549/2011), the elaboration of the procedures for organizing and conducting the competition for the positions of director (Government regulation no. 3969/2017) or evaluation and performance of the managerial activity (Government regulation no. 3623/2017).

#### 1. Defining *performance*

"Performance" has always been a controversial concept and a desired reality. The term performance is broad, due to the meanings it can have, depending on the level at which it is viewed: enterprise, management system, team, person, etc. [1, p. 257]. Although the concept of performance in work is commonly used, from a definition point of view it is still considered to have shortcomings. The most commonly used common acceptance refers to "how well a person does in a specific job". Despite the difficulties related to the accuracy of the definition, performance is an extremely important criterion that relates to the organizational results and the success of the organization in all fields, because all organizations and individuals aim at a high level of performance.

The word *performance* is of Latin origin, but its meaning comes from English. In Latin, the word "performance" consists of completing a proposed task. "To perform" involves achieving something that requires skill or a certain skill. "Performance" translates the way in which an organization achieves its objectives.

The simplistic definitions of this concept describe performance as an exceptional result, a particular success achieved by a person in a particular field of activity [12, p. 362]. This concept is also regarded as a qualitative index of the operation or efficiency of an equipment. Of course, in this situation we will refer to the performance of an individual and, above all, how performance helps in the specialization of work.

The Macmillan Dictionary refers to the standards that an individual must meet or exceed when performing performance. Standards therefore function as instruments for measuring the individual's performance [13, p. 214]. According to the same source, performance is also correlated with the temporal aspect. A performance has, therefore, as the main axes measuring

standards (how an individual does a thing or the level at which an individual does a thing) and the temporal duration (the time during which an individual does a thing at a certain level). In order to facilitate the understanding of the concept, we can refer to athletes who perform by reaching a time record (a record achieved because of the way the athlete behaves in a challenge and his way of practicing that sport). We can therefore draw a first conclusion: in some areas performance depends on the temporal aspect, not only on the standards achieved.

Peter Drucker, a contemporary personality in the field of management, showed that the performance achieved by management is characterized in reality and achieved practically by the two dimensions: effectiveness and efficiency. In essence, organizations must present the existence of both dimensions, namely effectiveness (achieving the right things) and efficiency (achieving things right, correct) in order to be good performers [9].

Efficiency expresses the measure of the results of an activity in relation to the efforts made in this regard. An effective activity is that which requires a certain action, technical, procedural, a certain mastery of execution.

The effectiveness of the knowledge-based enterprise refers to the "achievement of the objectives and the conduct of the work processes within the organization under the predetermined temporal and qualitative conditions".

The positive experience gained over the years in the training of school managers confirms the need to increase the development of skills needed to increase effectiveness, which involves doing the right things to achieve the objectives of the organization and increasing the efficiency that involves doing things right (as it should).

Over time, the concept of performance has undergone a remarkable evolution, thus, while, until the 1950s, all definitions and references led us to think of financial measures of performance, this being assessed in particular by the couple costs/benefits, and other measures such as the quality offered to customers (until the period of the 1990s), the concept of performance has now evolved towards a global approach including financial and non-financial aspects, which relate in particular to the elements of social responsibility.

## 2. Evolution and theories of performance

Performance is an ambiguous term and it is impossible to be assigned a single definition [1, p. 257]. This inconsistency in the definition of performance also applies in the field of performance management, a fact suggested by Meyer and Gupta [5, pp. 309-369] namely, there is a massive disagreement as to what performance means, and the proliferation of performance measurement indicators has led to the paradox of performance, namely: organizational control is maintained by not knowing exactly the meaning of performance.

The most widespread and recognition in this field is the theory of Campbell (1990) [2, pp. 638-732]. John P. Campbell and his collaborators formulated one of the most accepted theories about performance in the workplace. His psychological theory describes performance in work as individual-level variable. In other words, performance is what makes one person. This differs from much more comprehensive and much higher-level constructs, which are organisational performance or national performance. Campbell and his collaborators (Campbell, 1990; Campbell, Gasser and Oswald, 1996; Campbell, McCloy, Opple and Sager, 1993) [3, pp. 35-70] proposed a performance taxonomy consisting of eight relevant factors, in different proportions, for all jobs. Borman and Brush (1993) derived 18 factors of managerial performance after asking psychologists with significant industrial and organizational experience to sort out a number of performance dimensions, generated using critical incident technique [11, p. 53].

We see an evolution over time of the criteria against which performance has been reported, in the sense that they are more and more numerous: the results obtained (financial result, turnover, cost), the competitors of the entity, the environment in which the entity carried out its activity, various environmental values or social values, the value created through the activity carried out, the quality of the products and services offered. are just a few possible

answers to the previous question. The richness of the definition criteria demonstrates that performance is a subjective acceptance, for which other concepts are used, but there is no concept that can define performance in an absolute manner.

One of the most complex management issues is the evaluation of its effectiveness. The causes that generate this situation are multiple:

- the economic effects of management are predominantly indirect, being difficult to delineate and assess;
- the results obtained by the organization are influenced by environmental factors, difficult to predict and often impossible to take into account by the management team;
- the level of development of the evaluation elements is still far from the requirements of a rigorous and complete commission of things to be good performers.

In practice, managers need to balance the need for efficiency with the need for effectiveness. At the level of a company, the increase in the efficiency of the management of the company is achieved through different ways and actions that are not only limited to the economic side of the efficiency of the company, but also concerns social efficiency. Among these aspects can be mentioned: the quality of the internal climate, the intensity and content of the motivation of the human resource, the fluidity of hierarchical relations, the feeling of belonging to the organization, etc.

Among the ways of increasing the efficiency of the organization's management can be listed: design and redesign on a scientific basis of the organization's management system, training at a higher level of managers, rationalization of the decision-making process, reshaping the strategies and policies of the organization to ensure the modernization and efficiency of the organization's activity, intensifying the operational component of the management work, completing and modernizing the management tool.

For the managers of the Romanian organization, subject to multiple and increasingly complex contextual and endogenous challenges and prone to informational "claustrophobia" because of the volume of information to be harnessed by decision-making, the effectiveness of their performance is much more important. Effectiveness results in achieving general, and specific managerial performance.

### 3. Managerial performance in education

Performance in profit-type organizations is associated with the profit achieved, and in non-profit organizations is associated with the degree of satisfaction. In order to determine the performance of a school, it is necessary to analyze its performance on the two elements of performance (effectiveness, efficiency) from two perspectives: administrative and instructional-educational, the concepts of efficiency and effectiveness being complementary. During the 1960s and 1970s, studies attempted to isolate and identify factors that increase school efficiency and student outcomes [6, pp. 53-70].

Defining the concept of *school effectiveness* is considered difficult because it is not neutral, but involves reporting to well-defined criteria in relation to each of the levels at which a school has a function and is nuanced by reporting to each school unit. A relative consensus has been reached on the need for the focus on student outcomes and in particular on the concept of added value by the school (an effective school adds value to the training of its pupils, compared to other schools serving the same general objectives) [4, p. 151].

The criteria that signify the dynamics of the pedagogical processes in the educational institution (considering that the management activity is not an end in itself) represent the changes produced that have a positive influence on the development of each student's personality and materialize in the performance indicators aimed at:

- teaching - learning,
- student support and school culture, and
- student performance.

Educational practices confirm that the indicators of managerial performance within a school mainly concern the management activity of the management team by assessing the quality of the functioning/development of the educational institution, application of managerial functions (informational-analytical, motivational-purpose, forecasting-planning, organization, control-diagnosis, adjustment-correction) and managerial actions by areas: curriculum (elaboration, implementation, development), human resources (recruitment, training/development, evaluation), non-human resources (material, financial, informational, time), organizational development/performance of the organization, management skills, in particular, communication, decision-making, pacting [11, p. 53].

Of particular importance are the forms of manifestation of managerial performance, i.e. performance indicators (criteria) specific to each subsystem of methodological, decision-making, informational and organizational management. We make it clear that managerial performance is generated and achieved at the level of managers, i.e. at the level of those who exercise management processes (forecasts, organizes, coordinates, trains, controls and evaluates), while the performance of the organization is recorded in the field of management, in the application environment, through the effective and active involvement of both managers and other members of the organization.

Since the early 20th century, several studies have tried to identify factors influencing student outcomes (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld et York, 1966; Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns and Michelson, 1972). Chevaillier states that "the main factor for the performance of the educational establishment is the competence of the principals". This recognition of the importance of the school manager has awakened from researchers and government organizations the need to define and clarify the role of school leadership in setting standards, expected competences, which are or will be used for the training, recruitment and evaluation of those responsible for school leadership, .

Thus, the management activity of the educational institution is appreciated by a general category of quality, which highlights a useful, necessary, useful activity of the management team, which facilitates productivity, efficiency, complexity/integrity in achieving the goals and objectives envisaged, the development of the school organization, the improvement of the performance of the school, students, teachers.

The role and leadership of directors had to adapt to this new reality. Contemporary authors say that directors must – and change their approaches reconsidering the communities (virtual and real), in which they exert their influence (Dufour, 2005; Kimble, Hildreth and Bourdon, 2007), adopting a leadership style that enhances environmental resources, developing collective skills and engaging in improving the school system (Hopkins, 2007; Pont, Nusche and Hopkins, 2008; Pont, Nusche and Moorman, 2008).

The founder of management principles, Peter Drucker, believes that few things are important to an entity's performance such as measuring performance, which we might say is a vulnerability in management today. Performance management precedes and encapsulates its measurement [9, p. 312].

Personnel evaluation is a cyclical process that requires the implementation of an evaluation system that specifies: the purpose and objectives of the evaluation, what is evaluated, who should evaluate, when the evaluation is made, what method is used for the evaluation, how the results will be communicated, how the adverse situations found will be corrected. The data thus obtained must be objective and provide feedback by communicating the results to the members of the organization in an appropriate manner and time.

Setting challenging but attainable objectives promotes motivation and empowerment of (school) employees. By increasing commitment, managers are given the opportunity to focus on new ideas and innovation that contribute to the development and objectives of (educational) organizations.

#### 4. Evaluation of managerial performance in the education system

The concept of *competence* in the sciences of education is in the middle of individual and collective performance. The complexity of the school's management activity has highlighted a certain specificity of its management, which is reflected in the two dimensions of the school activity: the variety of staff and human relations, the culture and the working climate. All this leads to the formation and development of a set of skills specific to the managerial field and necessary for the director to perform the various roles arising from this activity.

During the 1960s and 1970s, studies attempted to isolate and identify factors that increase the efficiency of the school and the results of the students. This movement has generated a large number of tools aimed at cost-effectively educational systems. Edmonds (1979) identified the following five factors that, in his view, are correlated with the performance of effective schools:

- strong management and attention paid to the quality of education;
- high expectations for the performance of all students;
- safety and order (learning environment);
- emphasis on teaching basic subjects (reading, writing, mathematics);
- evaluations and frequent monitoring of students' progress.

Around the same time, Rutter, Maugham and Mortimore found that staff attitude, behavior and emphasis on academic performance were the factors that influenced learning and that pedagogical monitoring (effective monitoring practices) improved school results. Other factors, such as classroom management, which makes students active in learning, firm discipline and a good system of punishments and rewards have improved students' final school results [10, p. 58].

Since 1980, a new wave of research on effective schools has tried to define their characteristics (Mortimore, Sammons, Stool, Lewis and Ecob, 1988; Teddlie and Stringfield, 1993).

In an analysis of thirty years of research on school performance conducted mainly in Anglo-Saxon countries, but also throughout Europe, Sackney distinguishes the characteristics or groups of characteristics identified as factors that contribute positively to the effectiveness of the school:

- Performance management in the teaching field, supporting students, monitoring results, defining a clear orientation;
- Emphasis on student learning, organisation of time, priority given to basic skills;
- School climate, cohesion between teachers, consultation on decisions, pragmatic approach to problems;
- The strong culture of the school organization, the clear vision of the mission, the emphasis on improving the results;
- High expectations and requirements for pupils and teachers, intellectual motivation;
- Rigorous monitoring of school progress and the results of the institution;
- Continuous concern for the training and professional development of staff;
- Partnership with parents, their involvement in school life.

An important tool in ensuring consistency between competence and performance is the practical results obtained. The school is an organization that carries out its activity of education and training in a competitive market of service offering. Its competitiveness lies in the ability and speed of adapting to the needs of its economic and social environment. In the labour market, the products offered by the school are the skills. Services provided by a school can only be considered "quality" to the extent that its products and processes meet the needs, requirements and expectations of customers (students, organizations, firms) and partners (state, parents, community and local public administration).

#### 5. The relation between *performance* and *image* in an educational institution



The performance and image of an educational institution are determined by a set of criteria, rules and interpretations that are structured over time and transmitted by tradition, modified and enriched successively with new elements, accepted and assimilated by the community. The image of the school is dependent on the information system in which it is formed, being conditioned by the characteristics of age, sex, religion, level of culture and training, ethnic or political affiliation, etc.

Image promotion in the institutional sector is not as advanced as corporate, but institutions have begun to adopt more sophisticated strategies that set them apart from competition. This is particularly evident in educational institutions, where high competition leads to an increase in the need to differentiate, and thus to make branding. Concern for image has become a priority over the past two decades, with the awareness that brands are one of the most valuable intangible goods a company has.

The image but especially the perception of the community on a school is best promoted by the actions carried out, in the context of the field of activity [7, p. 268]. The quality of the school depends on the human factor, both by teachers, pupils and any other person working in the school, all of which influence the image that the beneficiaries of the school services form about the activities of the school organization. Today schools are forced to compete with each other, based on the identification of their public image by users of their services. The central place in the act of building the image of a school is conferred by the quality of all the educational and educational processes that take place in the school, quality found in the level of satisfaction of the beneficiaries: pupils, parents, community compared to the services offered by the school. The image of the school proposed for the public space and implicitly for the media necessarily includes the fundamental objective of the school -training and educating young people, and the decisive element in this process remains the teacher, including in the context of accelerated technologicalisation of education. The essence of the brand of a school to be promoted is defined by the value, level of training, personality and performance of the teacher in relation to policies and strategies in educational management.

## 6. Conclusion

For performance prediction the most useful indicator is competence. For intervention in order to improve performance all skills can be used but the most useful indicator is learning competence.

The predictors of managerial success are a constellation, in which some have been better studied, others barely aware and taken into account (moral and emotional intelligence), and some not at all (systemic intelligence). All these predictors can be measured indirectly through managerial skills.

Practice undoubtedly demonstrates that performance, the achievement of the high quality of the objectives of an action, is possible only at a high, appropriate level of competence. It is necessary for the future to decide what is the definition of a school to perform: good and very good school results? Social results (social integration of graduates, percentage of achievement in admissions)? Curricular material, means of learning? Social education programs? Or be extremely visible (by its image) in the community?

## REFERENCES

1. BLOCH, A. ; MACQUIN, A. *Encyclopédie – vente et distribution*. Paris : Economica, 2001.
2. CAMPBELL, J. P. Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. DUNNETTE & L. M. HOUGH (Eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology Palo Alto*. CA: Consulting Psychologists Press, Inc., 1990, pp. 687-732.
3. CAMPBELL, J. P.; McCLOY, R. A.; OPPLER, S. H.; SAGER, C. E. A theory of performance. In N. SCHMITT & W. C. BORMAN (Eds.) *Personnel Selection in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993, pp. 35-70

4. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație, Ghid practice*. Iași: Collegium, Polirom, 2007.
5. MEYER, M.W.; GUPTA, V. The performance paradox. *Research in Organizational Behaviour*. Greenwich CT: JAI Press, nr. 16, 1994, pp. 309-369.
6. NORMAND, R. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 , 2006, pp. 53-70.
7. Ostaș, O. *Promovarea imaginii școlii în contextul climatului concurențial actual de descentralizare și autonomie instituțională*, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/268-275\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/268-275_1.pdf) (vizualizat : 01. 04. 2020).
8. OTLEY, D. Performance Management. *A Framework for Management Control Systems Research. Management Accounting Research*, no. 10, 1999
9. PETER, F. D. *The Practice of Management*. New York:Harper & Row, 1954.
10. RUTTER, M. B.; MAUGHAM, P.; MORTIMORE, J.; OUSTON, A. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
11. STAN, C. Competența managerială în educație (Managerial expertise in education). *Revista de Management și Inginerie Economică*. 2015, volume 13, no. 3, p. 53.
12. \*\*\* Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită). București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
13. \*\*\*\**Dicționarul Macmillan de Economie Modernă*. București: Codecs, 1999.

## STUDIU PRIVIND COMUNICAREA ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE, PE BAZA ANALIZEI SOCIOMETRICE

*Calapod Valeria, drd.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 371.11:316.77**

### Abstract

The article presents a study on communication within the school organization that aimed at analyzing the relations established within the teachers' team in order to provide useful information to the school manager to help motivate the teaching staff, but also to prevent or solve some conflicting situations.

**Key-words:** informal communication, manager, informal leader, sociometric technique, improving relationships.

Comunicarea informală este „schimbul de informații care are loc în afara canalelor de comunicare oficiale” [2, p. 45]. Se desfășoară pe canale create spontan, dictate de necesitățile zilnice, care nu corespund cu cele ale comunicării formale. Procesul comunicării în spațiul școlar este foarte complex, deoarece implică mai mulți factori: forurile superioare ierarhice, conducerea școlii, cadrele didactice, elevii și părinții. O îmbunătățire a relațiilor dintre aceștia se poate realiza doar dacă se cunosc foarte bine mecanismele și tipurile de comunicare ce se stabilesc între factorii implicați. Pornind de la aceste considerente, scopul acestui studiu a fost acela de a analiza cât mai detaliat relațiile ce se stabilesc în cadrul colectivului de cadre didactice, acest tip de informații fiind deosebit de util în desfășurarea activităților din școală, totodată ajutând managerul să preîntâmpine sau să rezolve eventuale situații de natură conflictuală, să-i reintegreze în grupul de lucru pe profesorii izolați sau marginalizați. Acest scop subsumează următoarele obiective ale cercetării:

- O 1. identificarea liderului informal / subgrupurilor informale;
- O 2. măsurarea gradului de coeziune a echipei de lucru;
- O 3. îmbunătățirea relațiilor ce se stabilesc între cadrele didactice;
- O 4. identificarea sistemului de comunicare social.

Pentru operaționalizarea acestor obiective am pornit demersul prezentului studiu de la următoarea ipoteză: Dacă în cadrul organizației școlare se cunosc foarte bine mecanismele și tipurile de comunicare ce se stabilesc între factorii implicați, atunci managerul școlii va putea să preîntâmpine sau să rezolve eventualele tensiuni existente între membrii grupului în scopul îmbunătățirii climatului de lucru și a comunicării interne.

Metoda de cunoaștere a colectivului de cadre didactice utilizată în această studiu este *tehnica sociometrică*, un ansamblu de instrumente și procedee destinate să înregistreze și să măsoare configurația și intensitatea relațiilor interpersonale din interiorul grupului școlar, scopul acestora fiind de a da posibilitatea cadrului didactic să cunoască afinitățile exprimate de membrii grupului și implicit relațiile din cadrul colectivului, de a le oferi acestora o cunoaștere cât mai obiectivă a propriilor poziții din grup și, nu în ultimul rând, de a îmbunătăți relațiile și climatul psihosocial al grupului organizațional prin acțiuni psihologice specifice.

Lotul de subiecți. Studiul s-a desfășurat pe parcursul semestrului I, an școlar 2018- 2019, pe un lot de 19 cadre didactice (14 femei și 5 bărbați) de la Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae”, Vlădești, județul Galați. Colectivul de cadre didactice este bine integrat, cu un stil propriu de muncă, receptiv la nou.

În studiul pe care l-am întreprins, am folosit un test sociometric cu 2 întrebări, solicitând profesorilor să indice, la fiecare răspuns, două nume ale unor colegi cu care ar dori să colaboreze, sau nu. Cadrele didactice și-au exprimat, în scris, atitudinile de atracție sau de respingere față de ceilalți membri ai grupului. Alegerile au fost notate cu (+), iar respingerile cu (-).

Întrebările la care profesorii au răspuns au fost:

1. Cu cine dintre colegii dumneavoastră ați dori să colaborați?  
1.....  
2.....
2. Cu cine dintre colegii dumneavoastră nu ați dori să colaborați?  
1.....  
2.....

Sociomatricea. Înregistrarea opțiunilor s-a făcut într-un tabel cu dublă intrare, unde, pe verticală, sunt trecute numele codate ale cadrelor didactice, iar, pe orizontală, percepțiile pozitive și negative atribuite de ei colegilor nominalizați. Rezultatele testului sociometric (tabelul nr. 1) au fost puse în tabelul de scoruri, după ce numele cadrelor didactice au fost înlocuite cu cifre de la 1 la 19.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	■		+		-					+							-		
2		■						-				+				-			+
3		+	■	+		-	+									-			
4				■				-			-			+			+		
5			-		■										+	-			+
6					-	■	+						+			-			
7	-						■			+	+								-
8			+	+	-			■								-			
9				+	-				■										+
10	-						+		-	■	+								
11								+			■	-					-		
12		+										■	-					-	+
13						+	-						■						+
14		-		+	-									■				+	
15				+		+									■	-			
16				+	-								-			■		+	
17	-			+													■		-
18									+	-				+				■	
19		+											+	-					■
A/R	0/4	3/1	2/1	6/0	0/6	2/1	4/1	0/3	1/2	3/1	2/2	2/2	1/2	3/0	1/1	0/7	3/2	1/3	4/0
ISS	0/18	3/18	2/18	6/18	0/18	2/18	4/18	0/18	1/18	3/18	2/18	2/18	1/18	3/18	1/18	0/18	3/18	1/18	4/18
ISP	-4/18	2/18	1/18	6/18	-6/18	1/18	3/18	-3/18	1/19	2/18	0/18	0/18	-1/18	3/18	0/18	-7/18	1/18	-2/18	4/18

Tabelul nr. 1 Atitudinile de atracție / respingere față de membrii grupului

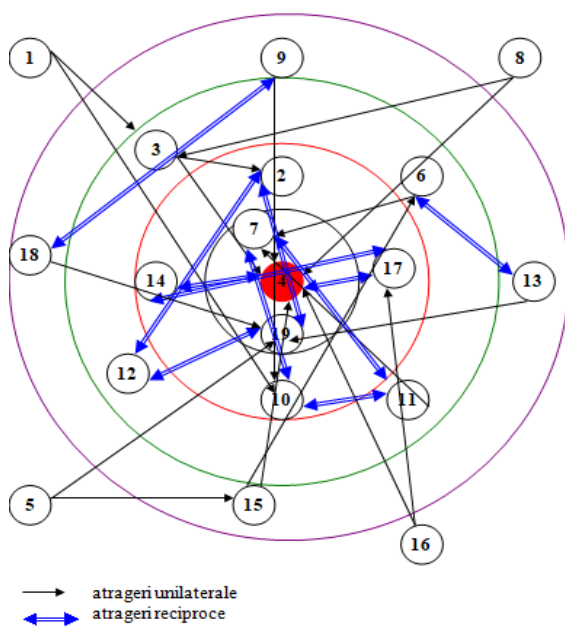


Fig. 1. Sociograma atragerilor  
Sociograma grupului presupune:

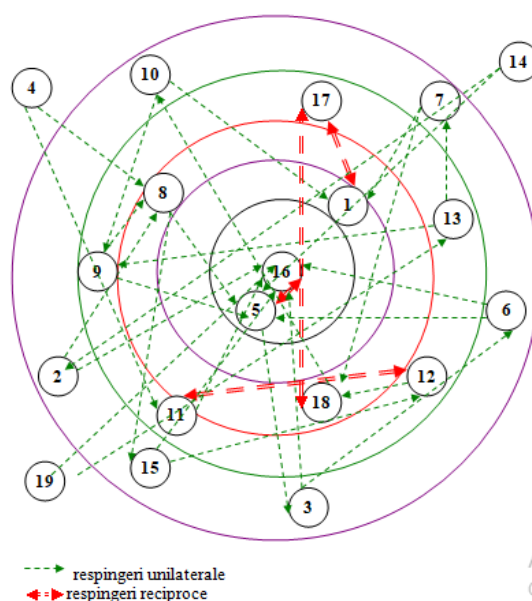
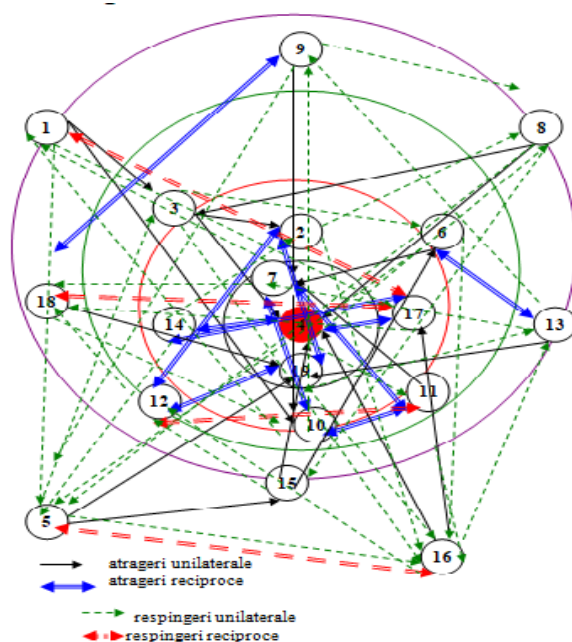


Fig. 2. Sociograma respingerilor

- *sociograma atragerilor* (fig. 1), din care se observă: 3 subgrupuri între subiecții: 4 – 14 – 17; 7 – 10 – 11; 2 – 12 – 19; 11 relații de atracție reciprocă, între: 2 – 12; 2 – 19; 4 – 14; 4 – 17; 6 – 13; 7 -11; 7-10; 9 – 18; 10 – 11; 12 – 19; 14 – 17; 15 relații unilaterale.
- *sociograma respingerilor* (Fig. 2), din care se observă: 7 respingeri are subiectul 16; 6 respingeri are subiectul 5; 3 respingeri: 1, 8, 18; 2 respingeri: 9, 13, 17; 1 respingere: 2, 6, 7, 10, 15; nicio respingere: 4, 14 și 19.
- *sociograma colectivă* (cuprinde relațiile de atracție și de respingere) ( Fig. 3 )



**Fig. 3. Sociograma colectivă**

Interpretarea rezultatelor:

Pe baza **matricei sociometrice** și a sociogramelor prezentate mai jos, se fac interpretările corespunzătoare și se desprind următoarele concluzii:

- se depistează liderul informal (**subiectul cu nr. 4** ) – este subiectul care înregistrează cel mai mare punctaj pozitiv în cadrul tabelului de scoruri (+6), iar în sociogramă se situează într-o poziție centrală, către care se îndreaptă cel mai mare număr de săgeți-alegeri (este ales de 6 colegi din totalul de 19). Confirmarea leadershipului sociometric exercitat de **subiectul nr. 4** se verifică prin faptul că el nu este ținta niciunei respingeri din partea colegilor. Liderul informal ales de către ceilalți colegi nu este managerul școlii, ci o persoană influentă, puternică, cu o vechime considerabilă la catedră, modest, cu simțul umorului, care dă importanță celor din jur, un bun ascultător, atent la detalii, întotdeauna gata să se implice în diverse probleme care se ivesc în activitatea de zi cu zi.

- din sociograma colectivă a alegerilor, subiecții cu nr. 7 și 19 sunt aleși de 4 din cei 19 colegi, iar subiecții 2, 10, 14, și 17 joacă și ei un rol important, situându-se printre „preferații” grupului, obținând fiecare în parte câte 3 voturi. Trebuie menționat că în sociograma

respingerilor **subiecții 2, 7 și 10** figurează cu o singură săgeată, fiind respinși de câte o singură persoană, iar **17 –este respins de două persoane.**

- subiecții **4, 14 și 19** nu apar cu nicio săgeată în sociograma respingerilor și au punctaj pozitiv, ceea ce înseamnă că nimeni nu i-a respins, deci au un statut bine definit în școală, fiind acceptați de toți colegii. Ei sunt cei care se implică cel mai mult în dezvoltarea imaginii școlii, prin derularea a diferite proiecte și parteneriate școlare, și, totodată, având o vastă experiență didactică, ajută cadrele didactice care se află la început de carieră. După cum se poate observa din sociograma atracțiilor, liderul informal al grupului a fost ales de către colegi, precum 8 și 16, care au fost respinși de către toți ceilalți. De multe ori subiectul 4 i-a ajutat pe subiecții 8 și 16 care se află la început de carieră, dându-le încredere în forțele proprii. De asemenea, subiecții 1, 5, 8 și 16 nu au primit niciun vot de încredere din partea colegilor, ci numai respingeri. Situația lor în cadrul grupului s-ar putea îmbunătăți cu ajutorul colegilor pe care ei i-au ales ca posibili parteneri, aceștia fiind subiecții 3 și 10 (pentru 1), 15 și 19 pentru 5), 3 și 4 (pentru 8) și 4 și 17 (pentru 16).

În sociograma atracțiilor **4 și 14** au relații de reciprocitate cu **17**, la fel, subiectul 7 cu 10 și 11, dar și subiectul 2 cu 12 și 19. Existența acestor subgrupuri este benefică pentru organizația școlară, deoarece îmbunătățește comunicarea interpersonală, reprezentând „o supapă de refulare” pentru tensiunile, grijile, emoțiile și stresul oamenilor, ei putându-și descarca grijile, discutându-le cu cineva apropiat, într-o formă prietenească și deschisă. Totuși din cauza „grupulețelor” formate –care de-a lungul timpului și-au tot schimbat componența – au existat și multe conflicte interpersonale și intergrupale, factorul central fiind „bărfă”. La nivelul organizației au apărut diverse zvonuri, unele dintre ele nefiind adevărate. Din acest punct de vedere cel mai mult a avut de suferit imaginea școlii, deoarece în loc ca randamentul muncii să fie bun, acesta a scăzut având în vedere că o perioadă de timp a trecut în mici conflicte între cadrele didactice implicate.

Comunicarea informală este influențată mai ales de cadrele didactice din grupurile care s-au format de-a lungul timpului, și mai puțin de managerul școlii. Competențele profesionale ale liderului nu influențează în niciun fel această tendință de comunicare pe teme și canale informale, relaționarea dintre profesori fiind independentă de relaționarea sau raportarea la lider.

Managerul școlii facilitează comunicarea formală intraorganizațională, însă nu influențează comunicarea informală.

Consider că studiul și-a atins scopul și obiectivele urmărite, respectiv o mai bună cunoaștere a salariaților din cadrul școlii.

Concluzii și sugestii de îmbunătățire a comunicării interne :

- managerul școlii ar trebui să conlucreze cu liderul informal, astfel încât să încurajeze un comportament constructiv, care să conducă la realizarea obiectivelor strategice ale planului managerial, deoarece atunci când liderul informal nu este alături de el, eforturile și autoritatea sa pot fi subminate.

- pentru îmbunătățirea comunicării de jos în sus se pot folosi sondaje de opinie sau chestionare și sistemul de sugestie ;

- organizarea unor reuniuni, mese rotunde, dezbateri, în cadrul cărora vor fi expuse anumite probleme de către direcțiune, se vor pune întrebări și se vor oferi soluții;

- organizarea de către managerul școlii a unor ședințe în care să informeze cadrele didactice despre problemele discutate în cadrul ședințelor cu directorii, despre observațiile realizate în urma unor inspecții școlare, în scopul înlăturării / evitării zvonurilor;
- asigurarea că toată lumea a înțeles clar ce decizii au fost adoptate și ce sarcini au fost trasate;
- să se integreze interesele grupului informal cu cele ale organizației formale;
- înlăturarea cauzelor zvonurilor în scopul prevenirii acestora;
- confruntarea față în față a persoanelor ce difuzează zvonurile;
- organizarea informală trebuie să fie suficient de puternică pentru a ajuta, dar insuficient de puternică pentru a domina;
- organizarea unor ieșiri la iarbă verde, în cadrul cărora colegii pot socializa mult mai bine și în cadrul cărora colegii nou veniți ar putea fi mai bine cunoscuți de către ceilalți;
- atribuirea de responsabilități de către conducerea școlii și celor mai tineri cu mai puțină experiență, ținând cont că experiența se câștigă din practică.

## BIBLIOGRAFIE

1. CISMARU, D. *Comunicarea internă în organizații*. București: Editura Triton, 2008.
2. CISMARU, D. *Managementul organizației școlare. Comunicare instituțională. Suport curs*. S.N.S.P.A, 2010.
3. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Colecția Collegium. Iași: Ed. Polirom, 2004.
3. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional- managerială*. Iași: Editura Polirom, 2000.

## INTERFERENȚA PRINCIPILOR ÎN CERCETAREA ȘI PREGATIREA PROFESORULUI ECONOMIST

*Marcoci-Dima Andreea, doctorandă*

**CZU:378.126:33**

### Abstract

The transformation of economic mechanisms, as well as the profound restructurings of the whole economic and social life, impose new requirements in addressing the method of economic subjects. The long experience of the school shows that the students learn and form as guided, led by the teacher. Success in instructional-educational work depends to the greatest extent on the teachers, their competence and love for the profession. It is the teacher who creates the necessary working conditions, organizes and directs the student's activity, through which his dispositions develop relentlessly and transform into qualities.

**Key-words:** principles, economic disciplines, teacher, student, interdisciplinarity.

În condițiile actuale, lumea economică trebuie înțeleasă în complexitatea sa, ceea ce presupune necesitatea cunoașterii efective a realităților și a practicilor economice și sociale. Aceasta aduce după sine și necesitatea restructurării mentalităților de gândire, situație ce include implicit și sistemul de învățământ [1, p. 2].

Înșușirea cunoștințelor economice este esențială pentru absolvenții învățământului liceal – specializarea servicii. Economia de piață este o formă superioară a economiei de schimb, în cadrul căreia se produc mutații esențiale la care sunt solicitați să participe practic toți cei angajați în activități economice. De aceea, însușirea disciplinelor economice trebuie să se realizeze în mod activ. Aceasta înseamnă că în procesul învățării, elevii vor putea să pună probleme, să formuleze întrebări cu privire la problemele studiate, să caute răspunsuri și soluții la

problematica studiată, fie bazându-se pe cunoștințe deja acumulate, fie însușindu-și noi cunoștințe [1, p. 3].

Profesorii care predau aceste discipline economice trebuie să-și formeze capacitatea de a explica într-un limbaj adecvat noțiunile și conceptele economice și să folosească în expunere un instrumentar analitic cât mai adecvat și sugestiv. Reușita în această direcție va fi determinată atât de calitățile pedagogice, cât și de *gradul de documentare și pregătire profesională*. Utilizarea metodelor active, antrenante, va contribui la realizarea unui învățământ formativ, depășindu-se astfel faza învățământului informativ.

Didactica disciplinelor economice are, în același timp, caracter aplicativ și normativ deoarece studiază nu numai procesul de transmitere a cunoștințelor și formarea deprinderilor, capacităților, competențelor și atitudinilor la obiectul de învățământ respectiv, ci țintește să soluționeze toate problemele pe care le ridică învățarea unei discipline de învățământ.

Aflată la confluența interdisciplinară a Pedagogiei, Psihologiei, Didacticii generale (teoria instruirii), Logicii, Sociologiei educației, *Didactica aplicată la studiul disciplinelor economice* se bazează pe sisteme structurate de termeni, concepte, noțiuni și scheme logice cu care operează toate aceste discipline [2, p. 3].

Fundamentul științific al disciplinei este asigurat de psihologie, didactica generală și de științele economice predate în școală. Din domeniul pedagogiei și al didacticii generale, metodică preia conceptele de: sistem de învățământ, conținut, strategie didactică, principii didactice, scop educațional, obiective educaționale, proiectare curriculară, forme de organizare a activității didactice, forme de evaluare, itemi etc.

O bună pregătire metodică presupune și suficientă instruire pe probleme de design instrucțional, pornind de la cunoașterea aprofundată a operațiilor proiectării didactice [2, p. 7].

Pentru realizarea procesului de învățare, pedagogul trebuie să utilizeze principiile didactice pentru a ști cum să ofere informația. Fiecare proces în parte are rolul său bine definit.

Înainte de a stabili care sunt principiile didactice, conținutul acestora și modalitățile de respectare în practica pedagogică a cerințelor lor, trebuie să ținem cont de particularitățile disciplinelor economice, în general, pentru că ele impun respectarea anumitor exigențe metodologice și metodice în procesul instruirii.

În primul rând, disciplinele economice operează cu ***noțiuni care au un grad înalt de abstractizare***, atingând uneori nivelul categorial. De aceea, discursul profesorului trebuie să facă permanent trecerea de la cunoașterea fenomenului la esență și invers, de la abstract la concret, să conțină date, observații, experiențe din viața economică, elemente care să-l pună pe elev în fața diversității de manifestări ale proceselor economice.

Profesorii trebuie să aibă în vedere eliminarea riscului de a se menține la un nivel constant de abstractizare: fie prea înalt, fie prea scăzut. Sunt mulți profesori care își cantonează comunicarea exclusiv la nivelul definițiilor, legilor, principiilor, modelelor teoretice, fără să concretizeze ideile expuse, ceea ce face extrem de dificilă receptarea și înțelegerea informațiilor transmise.

În ceea ce privește conținutul, numărul și chiar denumirea principiilor didactice, pedagogii sunt departe de a fi în consens. Astfel, S. Cristea, în „*Dicționarul de termeni pedagogici*”, le definește ca fiind „un ansamblu de cerințe, norme, reguli operaționale, exprimate la nivelul unor propoziții de sinteză, care anticipează eficiența activității de predare – învățare – evaluare, proiectată și realizată în condiții pedagogice și sociale concrete” [3, p. 370].



Profesorul M. Ionescu, în „*Didactica modernă*”, arată că „principiile didactice sunt teze fundamentale, norme generale, care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare – învățare, în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale” [4, p. 57]. În lucrare sunt menționate patru principii fundamentale ale didacticii: principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței; principiul învățării prin acțiune; principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale; principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare [4, pp. 59-82].

Indiferent însă de accepția pe care o dau noțiunii de „*principiu didactic*” și de câte principii numesc, toți pedagogii sunt de acord atunci când se referă la caracteristicile lor. Astfel, ei subliniază că principiile didactice au: [4, p. 59]

a) *caracter general-normativ*, deoarece vizează toate componentele funcționale ale procesului de învățământ și se aplică în procesul de predare – învățare – evaluare la toate disciplinele, în toate activitățile didactice și pe toate nivelurile de școlarizare;

b) *caracter sistemic*, ceea ce înseamnă că încălcarea unui anumit principiu poate duce la încălcarea celorlalte;

c) *caracter dinamic*. Numărul principiilor didactice nu este fix, el putându-se multiplica sau, dimpotrivă, reduce, prin restructurarea conținutului și esențializarea mai profundă; unele se integrează în principii cu o sferă mai largă.

Putem *observa* că principiile didactice se integrează într-un cod pedagogic al fiecărui cadru didactic, cod care aparține sistemului de atitudini, idei, concepții despre instruire, numit „*etosul pedagogic*” al profesorului.

În continuare voi prezenta și particulariza principiile didactice în predarea disciplinelor economice.

### **1. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor**

Potrivit acestui principiu, eficiența procesului educativ, în general, este determinată în mare măsură de participarea conștientă și activă a elevului la propria instruire și formare, însușirea cunoștințelor făcându-se prin efortul propriu de prelucrare a noilor informații, prin construirea unor răspunsuri personale [5, p. 7].

Situarea elevului în rolul de subiect al propriei instruirii îl obligă pe profesor să-l solicite permanent, pe parcursul întregii activități didactice. Adică, oricare ar fi evenimentul instruirii, elevul trebuie pus în situația de a folosi manualul, dicționarele, fișele de lucru, alte surse de informare pentru a înțelege complexitatea fenomenelor economice, precum și utilitatea însușirii cunoștințelor.

### **2. Principiul legăturii teoriei cu practica**

Acest principiu formulează cerința ca activitățile didactice să ofere suficiente ocazii de utilizare în practică a cunoștințelor și capacităților însușite de elevi pentru ca aceștia să demonstreze competențele pe care le au, precum și ca predarea să se facă prin abordarea aspectelor concrete ale realității economico-sociale (noțiunile economice nefiind altceva decât o reflectare a acestei realități). Astfel, profesorul face legătura directă și evidentă între *ce se învață* și *de ce se învață* [5, p. 11].

De pildă, pentru a înțelege mai ușor problemele capacității pieței (*la modulul „Marketing”*), elevii vor construi structura pieței iaurtului în România în anul 2019, calculând cota de piață absolută și cota relativă ale unor firme care produc și comercializează iaurt.

*Teoria* este privită ca un sistem de principii, legi, cunoștințe care guvernează o știință și pe baza cărora pot fi interpretate fenomene ale lumii și care trebuie transmise elevului pentru a fi înțelese și învățate

*Practica* reprezintă totalitatea fenomenelor de aplicare și verificare în activitatea concretă a cunoștințelor teoretice.

Pornind de la faptul că scopul pregătirii teoretice a elevilor nu este altul decât formarea competențelor specifice profesiei alese pe care o vor practica după finalizarea studiilor, nici nu se poate concepe studierea disciplinei *Contabilitate generală* fără asigurarea aplicabilității cunoștințelor, fără valorificarea priceperilor și deprinderilor dobândite.

### **3. Principiul accesibilității cunoștințelor propuse elevilor spre învățare**

Acest principiu impune ca organizarea și desfășurarea predării – învățării – evaluării să se desfășoare în conformitate cu posibilitățile reale ale elevilor, ținând seama de nivelul pregătirii anterioare și de obiectivele care urmează a fi îndeplinite [5, p. 14].

Pedagogia actuală recomandă profesorilor să le propună elevilor nu doar (sau nu în primul rând) activități care să se înscrie pe linia concordanței între conținuturile predate și operațiile mintale deja constituite, ci sarcini care – o dată rezolvate – vor determina progresul.

De pildă, în studiul temei „*Decontări cu terții*”, profesorul va avea grijă să facă trecerile graduale de *la ușor la greu, de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, de la particular la general*.

### **4. Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor**

Acest principiu impune ca instruirea să țină seama de particularitățile de vârstă, de deosebiri individuale, exprimate într-un anumit potențial fizic și intelectual al fiecărui elev, luând în considerație faptul că de multe ori vârsta cronologică nu coincide cu vârsta reală de dezvoltare a unui copil [5, p. 17].

O altă modalitate de asigurare a individualizării instruirii o reprezintă adaptarea conținuturilor la nivelul de pregătire și înțelegere al elevilor. De pildă, noțiunea „*Piață*”, cu un grad de abstractizare ridicat și de aceea dificil de înțeles, poate fi prezentată în mai multe modalități, pentru a fi accesibilă tuturor elevilor:

- 1) *ca spațiu economic*, locul unde se manifestă relațiile dintre agenții economici, referitoare la schimburile de bunuri economice;
- 2) *ca loc unde se întâlnesc cererea și oferta* reprezentate de agenții economici și unde au loc acte de vânzare – cumpărare de bunuri economice;
- 3) *locul unde se întâlnesc producătorul și cumpărătorul* pentru acte de vânzare – cumpărare.

### **5. Principiul sistematizării și continuității în învățare**

Conform cerințelor acestui principiu, este necesar ca informația, priceperile și deprinderile să fie învățate într-o anumită ordine logică, în conformitate cu o strategie care să asigure progresul școlar al elevilor și înțelegerea aprofundată a cunoștințelor [5, p. 19].

*Sistematizarea* desemnează ordonarea cunoștințelor în funcție de structura și logica internă a disciplinei de studiu.

*Continuitatea* cere ca materia de studiu să fie structurată în unități metodice, ordonate într-o succesiune logică atât din punct de vedere științific, cât și pedagogic.

Luând ca exemplu aceeași temă despre terți, profesorul va porni în predare de la conținutul relațiilor economice, la creanțe și datorii, la gruparea datoriilor și a creanțelor, pentru ca în final

să ajungă la elementul esențial: conturile care reflectă datorii și creanțe și modul în care ele funcționează. Sistematizarea cunoștințelor este urmărită de la primele informații până la recapitularea lor într-un sistem unitar: active, stocuri, terți, cheltuieli, venituri.

#### **6. Principiul corelației dintre intuitiv și logic**

Una dintre caracteristicile importante ale fenomenelor și proceselor studiate de disciplinele economice este aceea că ele nu pot fi percepute nemijlocit. Nu putem organiza, de pildă, o experiență în laborator pentru a demonstra formarea prețului de echilibru și nici nu putem rezolva printr-o vizită în piață înțelegerea accepțiunii din perspectiva științei economice a noțiunii „piață” [5, p. 23].

Aceasta nu înseamnă însă că nu există posibilitatea ca, prin folosirea unor materiale didactice intuitive, fenomenele și procesele economice să fie percepute. Materialul didactic intuitiv poate reprezenta și un punct de pornire în asimilarea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi de specialitate.

#### **7. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor**

Acest principiu impune ca procesul de predare – învățare să fie organizat în așa fel încât elevii să fie ajutați să-și însușească informațiile în mod aprofundat și să le păstreze în memorie un timp îndelungat [5, p. 26].

Astfel, luând același exemplu de la disciplina „*Contabilitate generală*”, dacă cerințele celorlalte principii sunt respectate, atunci, implicit, se realizează și principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor despre furnizori, clienți, datorii, creanțe și efecte comerciale.

#### **8. Principiul asigurării conexiunii inverse**

Îmbunătățirea din mers a rezultatelor procesului instructiv-educativ, în funcție de informația primită despre rezultatele anterioare, asigură obținerea de efecte pozitive pentru proces și de reducerea sau eliminarea celor negative. Acest principiu se realizează prin evaluare ritmică, progresivă, formativă [6, p. 162].

Rolul principal al profesorului în școala modernă nu este de „a preda”, a transmite cunoștințe, ci de a îndruma și organiza activitatea de cercetare a elevilor. Profesorul colaborează cu elevii, stimulându-i, creându-le condiții optime de muncă și cercetare. Prin această colaborare, profesorul se orientează către specificul intereselor și capacităților elevilor, este atent la realizările și creațiile acestora, ajutându-i să-și formeze personalitatea.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. NICOLAI, M. *Didactica disciplinelor economice -suport de curs*. Galați, 2007.
2. CIOBANU, O. *Didactica disciplinelor economice*. București, 2004.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și Pedagogică, 1998.
4. IONESCU, M.; Radu, I. *Didactica modern*. Cluj-Napoca: Dacia, 1995. pp. 57-82.
5. DRUȚĂ M. E.; BADEA, F.; MIHAI, N. *Didactica disciplinelor economice. Consideratii teoretice si aplicatii. Editia a II-a, revazuta si adaugita*. București: ASE, 2005.
6. PĂTRUȚ, V.; SOLOMON, D. C.; BUCUR, I. A. *Didactica disciplinelor economice*. Bacău: Alma Mater, 2008.
7. OKON, V. *Didactica generală. Compendium*. București: Didactică și pedagogică, 1974.
8. IGNAT, I.; LUȚAC, GH. *Exigențe ale modernizării învățământului economic românesc. În Restructurarea teoriei economice*. București: Economică, 1996.
9. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Litera, 2000.

## PARADIGMA DE STUDIU A VALIDITĂȚII AUTORITĂȚII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVILOR

*Neacșu Elena Lucreția, profesor, psiholog  
Colegiul Național „Alexandru Odobescu”, Pitești, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.013:373.017

### Abstract

The paradigmatic representation of the concept of pedagogical authority is validated in the present study through the set of theories which explains the starting point in the operationalization of the concept, in conjunction with the establishment of correlations regarding the personal development of students, capitalizing on various areas of human knowledge: the theory of self-efficacy (Albert Bandura); the theory of obedience to authority (Stanley Milgram); behavioral and conditioning theory- beyond freedom and dignity (B. F. Skinner).

**Key-words:** pedagogical authority, personal development.

Ca agent al acțiunii educative instituționalizate, M. Călin consideră *profesorul* obiectul unor investigații mixte: pedagogice, psihologice, psihosociale și axiologice. Sunt perspective care prin particularitățile și scopurile lor, definesc împreună dimensiunile *profesionalismului cadrului didactic*, în speță gradul în care un profesor stăpânește un quantum de priceperi individuale care să-l angajeze într-o creștere și o dezvoltare continuă ca profesionist, performanța pe care să o atingă în acțiunea educativă (în accepțiunea de ceea ce face ca profesionist în profesia lui) și *eficiența profesorului* (în înțelesul de efect pe care îl are performanța sa asupra dezvoltării comportamentului)” [3, p. 178].

Teoria generală a educației, prin funcțiile sale, urmărește atingerea finalităților pedagogice propuse la nivel național prin legea 1 a educației naționale, care definește „*idealul educațional* al școlii românești constă în *dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane*, în *formarea personalității autonome* și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru implicarea și *dezvoltarea personală*, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea activă în societate, pentru incluziunea socială și pentru angajarea pe piața muncii” (art. 2 alineat (3), Legea nr. 1 a educației naționale) [10].

Prestigiul de care se bucură profesorul ca specialist, prin cunoștințele și calitățile sale de om, îi definesc *autoritatea*, asigurându-i *statutul de personalitate umană*, construită din cele două tipuri de autoritate a profesorului: *autoritatea epistemică și autoritatea deontică* (după M. Călin) [3].

*Autoritatea epistemică* este dată de statutul profesorului ca specialist într-un domeniu de cunoaștere, care știe, care stăpânește domeniul pe care îl predă, *autoritatea deontică* este asigurată de statutul profesorului în calitate sa de conducător al acțiunii educative pe care o concepe și o realizează. În epistemologia pedagogică, L. Cuznețov face referință la importanța distincției de *limbaj factual al cunoașterii educației* (limbajul observației și al experimentului pedagogic), *limbaj teoretic* (limbajul conceptualizărilor pedagogice) și *limbaj metateoretic* (limbajul analizei semantice, epistemologice și logice a rezultatelor activității de cunoaștere), concepte care validează științific autoritatea epistemică a cadrului didactic și se vor regăsi în variabilele cercetării experimentale [6, p. 36].

*Personalitatea cadrului didactic reprezintă rezultatul procesului de dezvoltare profesională și asigurarea statutului de autoritate în domeniu, în condițiile conjugării celor trei*

variabile stabilite de J. M. Bochenski, 1992: *purtătorul autorității; subiectul autorității și domeniul autorității* [2, p.18].

Asigurarea calității în procesul de pregătire profesională a cadrelor didactice este direct condiționată de sistemul principiilor, normelor, regulilor în domeniu, cu alte cuvinte, de normativitatea cadrului de referință. Acest sistem, proiectat, cunoscut și respectat de către actorii decidenți și practicieni ai domeniului, reprezintă contextul normativ de construire a autorității epistemice și deontice, validat de *capacitățile* cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu *trăsăturile de personalitate*, conferindu-i acestuia calitățile necesare pentru asigurarea dezvoltării personale ale elevilor, argument invocat de L. Sadovei [11, p. 66].

*Dezvoltarea personalității adolescenților / liceenilor* privită ca finalitate pedagogică de tip proiect, prin idealul pedagogic, se poate raporta la relațiile cauzale dintre actorii implicați în educație – în sens larg, iar în sens restrâns, între relațiile la nivelul instruirii / procesului de învățământ, între educabil și educator, respectiv cadrul didactic.

Educația morală – componentă majoră a procesului de învățământ, este acea dimensiune a educației prin care se urmărește formarea și dezvoltarea conștiinței și conduitei morale a personalității umane. Paradigma contemporană a educației morale îmbină cunoașterea (morală) cu acțiunea (morală) în procesul formării profilului moral al personalității (Crețu, 1999).

Prin valorificarea teoriilor cu privire la validitatea autorității pedagogice în dezvoltarea personală a elevilor amintim ca puncte de reper:

*A. teoriile care se pot valorifica în abordarea Autoritatea Pedagogică = AP*

a. teoria – autoeficacității, Albert Bandura

*Convingerile oamenilor cu privire la capacitatea lor de a materializa anumite scopuri sunt deseori decisive pentru ceea ce ajung să realizeze, în cele din urmă* [1, p. 52].

b. teoria – obedienței în fața autorității, Stanley Milgram

*Conștientizarea tendinței naturale de a ne supune autorității poate diminua șansa de a executa orbește orice sarcini care se opun conștiinței noastre* [1, p. 350].

c. teoria – dincolo de libertate și de demnitate, B. F. Skinner

*Oamenii sunt personalități modelate de mediul lor înconjurător – dar au și capacitatea de a ajusta sau de a crea noi medii* [1, p. 464].

*B. teoriile care se pot valorifica în abordarea Dezvoltării Personale*

a. teoria – dincolo de libertate și de demnitate, B. F. Skinner.

b. teoria – a deveni o persoană, Carl Rogers.

*O relație sau o interacțiune autentică este una în care poți să fii tu însuși și în care cealaltă persoană îți vede foarte clar potențialul”* [1, p. 428].

Paradigma studierii validității autorității pedagogice în dezvoltarea personală a elevilor este posibilă doar prin conceptualizarea manifestării autorității pedagogice și efectele sale asupra dezvoltării personale a elevilor, astfel:

*Autoritatea pedagogică* sintetizează trei calități fundamentale ale educatorului, determinate colectiv și individual, psihologic și social:

- *Competența* – statutul profesional îndeplinit printr-o multitudine de roluri: profesor de specialitate, profesor diriginte, profesor consilier, manager școlar, profesor metodist, profesor mentor, profesor cercetător etc.
- *Popularitate* – obținută în contextul comunității profesionale, reflectată direct și indirect în cadrul organizației sociale de referință, afirmată local, teritorial, național, internațional.

- *Prestigiul* – rezultatul sub forma unor resurse și valori sociale ale capacităților naturale ale profesorului, oglindite la nivelul la nivelul organizației școlare [2].

În sistemele de învățământ moderne și postmoderne, autoritatea pedagogică coroborată cu puterea pedagogică conduc la reliefa și perfecționarea acestor calități fundamentale, anterior prezentate, implicând diferite note caracteristice:

- *interdependența* relativă dintre autoritatea pedagogică și relațiile directe și indirecte cu educabilii;
- *dependența* autorității pedagogice de calitățile individuale ale cadrului didactic manifestate atât în plan formal și nonformal, cât și în plan informal [2].

Din perspectiva necesității acestei *autorități pedagogice* în actul educational, în sens larg, se oglindește întreaga educație pe trepte, discipline și forme, iar, în sens restrâns, privind spre problematica propusă discuției, se are în vedere necesitatea și beneficiul acestei autorități pedagogice care conduc către o cât mai eficientă *dezvoltare personală* a copilului / elevului.

Filosoful american John Dewey relevă faptul că lecția cea mai grea pe care un copil o are de învățat este lecția vieții. Dacă nu reușește la această lecție, nu există știință care s-o înlocuiască. Părinții sunt cei dintâi dascăli ai copilului lor, pentru că ei îl cunosc cel mai bine încă din prima zi de viață, interacționează și comunică constant, sunt primul model al acestuia urmat de dascăli, apoi de prieteni.

Dezvoltarea personală este procesul personal și continuu, prin care ne schimbăm în mai bine pe noi înșine, cu fiecare zi. Nu ne-am născut perfecți și nici învățați, putem însă să depunem un efort pentru a dobândi autocunoaștere, abilități și comportamente noi, pentru ca viața noastră personală și profesională să fie mai împlinită. Bineînțeles că fiecare dintre noi ar trebui să știe cel mai bine ce își dorește de la viață și ce are nevoie pentru a-și îndeplini dorințele. Pe parcursul vieții dobândim multe cunoștințe și abilități, învățăm la școală, acasă și în cercul de prieteni.

Conceptul de *dezvoltare personală* s-a dezvoltat și în limba română, fiind impulsionat de o serie de cărți de specialitate din literatura internațională. *Dezvoltarea personală* începe cu înțelegerea și cunoașterea de sine, a valorilor personale și a pasiunilor pe care le urmăm de-a lungul vieții. *Dezvoltarea personală* ne învață cum să creăm o schimbare de durată în noi înșine și cum să ne ajutăm pentru a ne atinge obiectivele propuse și stilul de viață dorit.

Printre cele mai importante aspecte care stau la baza personalității celui care va realiza dezvoltarea personală a educabilului (atât cadrul didactic, cât și elevul), se numără atitudinile, precum: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, colaborarea și abilitățile, ca: ascultarea activă, observarea, focalizarea, confruntarea, furnizarea de informații.

Dezvoltarea personală este o urmărire conștientă a unei „creșteri” personale prin extinderea conștiinței de sine, a cunoașterii și a îmbunătățirii permanente a abilităților personale.

În realizarea acestui demers – *dezvoltarea personală*, în special în perioada adolescenței, este necesar să se țină cont și de diversitatea caracterelor în formare, astfel trebuie să adaptăm din ce în ce mai mult educația la varietatea naturilor individuale: nu pot fi tratați în mod identic un impulsiv și un visător, un pasionat și un flegmatic. De aici decurge necesitatea cunoștințelor de caracterologie pentru a stabili cărui tip aparține fiecare elev. Grijă principală este să adaptăm acțiunea educativă la o realitate caracterială care este infinit de vastă. Nu este prea mult să afirm că sistemul nostru de educație face actualmente deosebit de anevoioasă această adaptare la caracterul fiecărui tânăr.

În determinarea interacțiunii autorității pedagogice asupra dezvoltării personale a liceenilor se urmăresc aspecte precum:

- a. particularităților liceenilor în contextul școlar, relațiile cauzale cu autoritatea pedagogică și
- b. determinarea particularităților profesorilor care determină / au rol important în dezvoltarea personală a liceenilor.

a. M. Debesse realizează periodizarea dezvoltării psihice utilizând criteriu activitățile în jurul cărora se organizează comportamentul dintr-o anumită perioadă, astfel 16-20 de ani reprezintă vârsta entuziasmului juvenil care cunoaște o diversificare pe sexe și o îmbogățire a intereselor, o afirmare a personalității în toate direcțiile. *Este etapa exaltării juvenile pe care educația culturală trebuie să o lumineze, să o regleze, să o umanizeze* [7, p. 103].

b. personalitatea profesorului poate fi analizată prin prisma premiselor necesare alegerii unei asemenea profesii și prin prisma pregătirii propriu-zise pentru exercitarea ei. Primul aspect se referă la calitățile aptitudinale ale profesorului, iar cel de-al doilea, la cultura sa, rezultat al pregătirii și experienței acumulate, al formării unor trăsături de personalitate. Cultura profesorului este rezultatul educației și pregătirii sale. Componentele ei sunt cultura generală și filosofică, cultura de specialitate și cultura psihopedagogică.

Criteriile și indicatorii în cadrul cercetării sunt determinați în funcție de influența pe care o are *autoritatea pedagogică* asupra formării personalității liceanului la nivel de:

1. *competența epistemică*, prin repertoriul de cunoștințe în domeniul cunoașterii profesat, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor;
2. *competența operațională*, prin capacitatea de utilizare și producere de informație de către profesor, în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor adecvată și finalităților educației, dar și măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii pentru dezvoltarea personală;
3. *competența de comunicare*, prin inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii, combinarea diverselor aspecte ale canalelor de transmitere și decodificare a mesajului – calea verbală și nonverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate și stăpânirea de către profesor a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeleș;
4. *a. cunoașterea influenței* pe care o are autoritatea pedagogică asupra formării personalității liceanului: în funcție de:
  - competență – capacitatea cognitivă și pedagogică
  - popularitate – individualitatea personală
  - prestigiu – imaginea de sine*b. reglarea interacțiunilor între autoritatea pedagogică și dezvoltarea personală:*
  - dezvoltarea personală a profesorului conduce la dezvoltarea personală a elevului
  - context favorabil dezvoltării personale a liceanului.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BUTLER - BOWDON, TOM. *50 de clasici – Psihologie*. București: Editura Litera, 2019.
2. BOCHENSKI, J. M. *Ce este autoritatea?* București: Humanitas, 1992.
3. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative. Reconsiderare, adăugiri și demersuri*. București: Aramis, 2004.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
5. CRISTEA, S. *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*. Pitești: Editura Hardiscom, 1996.
6. CUZNEȚOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău. Primex-Com S.R.L., 2017.

7. DEBESSE, MAURICE. *Etapele educației*. București, EDP, 1981.
8. JINGA, IOAN; ISTRATE, ELENA. *Manual de pedagogie*. București: Editura ALL, 2008.
9. JOIȚA, ELENA; ILIE, V., VLAD, M.; FRĂSINEANU, E. *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. București: Editura Arves, 2003.
10. Legea nr. 1 educației național  
[https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201\\_2011\\_actualizata2018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf) (vizitat: 10. 03. 2020).
11. SADOVEI, L. Cultura normativă a carierei pedagogice. În: *Inițiere în cariera profesională*. Chișinău: S.n. Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013.

## ARGUMENTE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI FIZICE LA NIVELUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ - FAMILIE - COMUNITATE

*Neacșu Ioan Cristian, profesor educație fizică și sport  
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Pitești, România  
doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:796.011.3:37.018.1/2**

### Abstract

The option of theoretical and methodological argumentation of physical education, as a general dimension of education, is justified by the influences of the social field of the school-family-community partnership. The following study reflects the plan of evolution of the main concepts, depending on the characteristics of the socio-historical stages, with the determining role both in the educational community and in the formation, development and permanent integration of the student. References to the objectives and functions of physical education create openings for the design of the pedagogical model for ensuring physical education at the level of the school-family-community partnership.

**Key-words:** physical education, school – family – community partnership.

*Educația fizică* este o componentă indispensabilă a educației, care urmărește dezvoltarea armonioasă și normală a organismului, asigurând *dezvoltarea unei personalități integre* din măsurile privind dezvoltarea fizică armonioasă și menținerea unei stări optime de sănătate, pentru toate categoriile de populație.

Realizarea unui echilibru rațional între efortul intelectual obligatoriu, pretins, ca cerință nouă pentru elev, și nevoia de mișcare, recreere și joacă reprezintă suportul pe care se bazează *procesul de devenire umană*, consolidat de *finalitățile educației fizice*, subordonând pregătirea pentru muncă și viață.

Înșușirile reunite în conceptul de personalitate se caracterizează printr-o stabilitate relativă, reflectată în manifestările noastre comportamentale, în atitudini, în modul nostru de gândire. În diferite situații de viață sau pe parcursul devenirii în timp, aceste însușiri asigură personalității continuitatea și identitatea, menționează Allport A. [1, p. 78].

În „Filosofia și axiologia educației”, Cuznețov L. evidențiază faptul, că „funcțiile educației determină și orientează *esența și rosturile activității de formare-dezvoltare a personalității*, fie că la nivelul unei instituții concrete, fie că la nivelul întregului sistem. Funcțiile educației au un caracter obiectiv și sunt transpuse în practica socială prin acțiunile pedagogice, proiectate în corelație cu finalitățile educației, care au un caracter subiectiv, în sensul că sunt elaborate periodic în baza deciziilor macrostructurale de către organismele de stat generatoare de politică a educației și deciziilor de tip microstructural, la nivelul instituției de învățământ” [8, p. 42].

*Idealul educației fizice*, ca de altfel și al celorlalte activități motrice fundamentale din domeniu, trebuie să fie întotdeauna în concordanță cu idealul general educațional al societății. În



formularea sau stabilirea idealului educației fizice, dacă se dorește un coeficient ridicat de realism, trebuie să se țină seama și de unele tendințe pe care le presupune perspectiva viitoare de dezvoltare social-economică și istorică, precum:

- crearea unor condiții evident mai bune pentru practicarea exercițiilor fizice, atât pe plan material, cât și organizatoric;
- apelarea cât mai stringentă a necesității de mișcare, ca urmare a efectelor industrializării și urbanizării din ce în ce mai puternice.

În ceea ce privește *colaborarea* dintre școală și familie, Larisa Cuznețov evidențiază acțiunile învățătorului, care necesită o direcționare a eforturilor lui pentru a facilita optimizarea PE în treapta învățământului gimnazial. În această ipostază, învățătorul, conștient de rolul său de educator al elevilor și îndrumător al părinților, dar și coordonator al relațiilor cu agenții educativi din cadrul PE inițiat, își proiectează activitatea, în accepțiunea cercetătoarei, în baza unor *reguli*. Ca rezultat al cercetării, Larisa Cuznețov constată un șir de schimbări pozitive în comportamentul părinților și al actorilor comunitari în relația lor cu învățătorul, elevii și administrația instituției de învățământ [8, p. 48].

Fundamentarea științifică în educație fizică și sport s-a realizat etapizat. Primele generalizări sunt semnalate chiar în cultura popoarelor antice, pentru ca apoi să asistăm la o evoluție neuniformă, în funcție de caracteristicile etapelor social-istorice. Aceste generalizări cuprind reflecții sau chiar recomandări privind practicarea exercițiilor fizice. Ne referim la acest moment la autorii și lucrările:

- Alexandrescu C. „Terminologia educației fizice și sportului”. București: Editura Sport-Turism, 1974 [1].
- Cârstea Gheorghe, „Educația fizică – teoria și bazele metodicii”. București: ANEFS, 1997 [10].
- Cârstea Gheorghe, „Educația fizică – fundamente teoretice și metodice”. București: Casa de editură Petru Maior, 1999 [11].
- Marolicaru Mariana, „Tratarea diferențiată în educație fizică”. București: Editura Sport-Turism, 1986 [12].

Apariția „Teoriilor” și „Metodicilor” ramurilor sportive sau ale altor subsisteme din domeniu (cum este și „antrenamentul sportive”) a avut loc mult mai târziu. Apariția acestor „Teorii și „Metodici” particulare nu a putut și nici nu va putea niciodată să înlocuiască „Teoria și Metodica” domeniului („general”!). De aceea, este normal ca tot ceea ce prevăd, sub formă de generalizări (legi, principii, concepte, clasificări etc.), „Teoria și Metodica” domeniului să fie valabilă pentru toate „Teoriile și Metodicile” particulare. Negarea acestor generalizări este condamnată, fiind admise – logic și legic – unele aspecte strict specifice.

*Finalităților educației, prin idealul educațional* – un model prospectiv spre care trebuie să se îndrepte întreaga activitate teoretică și practică specifică, depășind întotdeauna cerințele prezentului și vizând perspectiva, în general, iar în particular, prin *idealul educației fizice*, care se concretizează în legi, acte normative etc., în educația fizică cele mai relevante idei fundamentale din aceste documente sunt:

- *educația fizică face parte integrantă din măsurile privind dezvoltarea fizică armonioasă și menținerea unei stări optime de sănătate pentru toate categoriile de populație ale țării noastre;*
- *educația fizică se subordonează pregătirii pentru muncă și viață;*

- *educația fizică să constituie o premisă în vederea educării tinerei generații, mai ales în școală;*
- *petrecerea timpului liber al oamenilor de diferite vârste și profesii să se realizeze în mod util și receptiv prin practicarea exercițiilor fizice prin diferite forme organizatorice specifice* [8].

Aceste idei se pot valorifica în cadrul parteneriatului școală – familie – comunitate reglementat prin politicile educaționale naționale:

- asociații de părinți afiliate școlilor;
- asociații sportive afiliate școlilor.

Aspectele sociale ce țin de desfășurarea parteneriatului educațional sunt reflectate în lucrările cercetătorilor: E. Stănculescu [14], E. Vrăsmaș [15], în Republica Moldova – în teza de doctor a doamnei Braghiș Maria [5].

Aspectele etice și deontologice, dar și cultura parteneriatului educațional sunt investigate și elucidate în lucrările cercetătorilor: Larisa Cuznețov [8], Neculau A., Cosma T. [13], L. Antonesei [3].

Parteneriatul educațional, unele aspecte ale colaborării grădinița de copii – școală – familie sunt reflectate în lucrările cercetătorilor I. Dolean, D. Dolean [9], Marolicaru M.[12]. Parteneriatul educațional se manifestă și ca un fenomen social și pedagogic, susține cercetătoarea E. Vrăsmaș [15], ce presupune abordarea curriculară a educației, axată pe respectarea și valorizarea *diversității, unicității fiecărei ființe umane și multiculturalității*.

Modelul parteneriatelor propus de J. Comer este construit în baza perspectivelor psihologice asupra dezvoltării și interacțiunii. Programul său este format din indivizi care conlucrează în cadrul sistemelor și include: elevi, manageri școlari, cadre didactice și familii. În program lipsește centrarea pe aspectele sociale, culturale și politice ale acestor interacțiuni, abordând ideea parteneriatului în educație, susține A. Băran-Pescaru [4, p. 33].

Prin valorificarea educației fizice în parteneriatul școală – familie – comunitate, parteneriatul social și variatele modalități ale acestuia apar și la S. Cristea, care menționează că relația dintre școală și familie are un rol determinant atât în cadrul comunității educative, cât și în formarea, dezvoltarea și integrarea permanentă a elevului. Acesta poate participa în medii pedagogice diferite, care intervin succesiv pentru realizarea funcțiilor de integrare – socializare – organizare afectivă, la stabilirea și dezvoltarea raporturilor cu lumea și cu sine [2]. Această relație evoluează pe fondul unui obiectiv pedagogic comun, familia determină într-o mare măsură calitatea educației, ea reprezentând mediul primar în care se află copilul, iar părinții influențează acțiunile pe care le exercită în scopul formării acestuia.

În contextul actual al educației centrate pe elev, intervin trei factori importanți:

- școala – locul unde se realizează educația formală;
- familia – cea care susține și continuă educația formală;
- comunitatea – sporește și completează efectele educației formale, prin educație non-formală.

Acești factori conduc la realizarea și consolidarea educației tinerei generații, prin implicarea lor ca formă socială de funcționare, concretizată în parteneriatul școală – familie – comunitate.

Cercetarea va avea în vedere *caracteristicile motrice pe diferite etape de vârstă* [3, p. 139] și *stadialitatea dezvoltării psihice* [7, p. 16].

În evoluția societății, s-a observat un dezinteres progresiv al elevilor pentru mișcare, datorită tehnologizării într-un ritm rapid, cât și a urbanizării excesive (dispariția locurilor special amenajate din proximitatea fracțiunilor comunităților locale pentru practicarea activităților sportive recreative), coroborat cu promovarea unei alimentații nesănătoase (fast food-uri, alimente modificate genetic) conduc la apariția degradării stării de sănătate a tinerilor prin apariția obezității infantile – semnalată de către specialiști.

Din cele menționate anterior se desprinde *problematica cercetării*, care, prin inovație într-un mod atractiv, dorește să amelioreze efectele care survin în contextul cotidian social din proximitatea tehnologizării și urbanizării:

1. neimplicarea unei părți semnificative a părinților în realizarea parteneriatului (părinții sunt prin lege parteneri educaționali);

2. tendința unor cadre didactice de alte arii curriculare de a bloca accesul elevilor la parteneriat, minimalizându-i importanța;

3. neaplicarea în întregime a prevederilor parteneriatului;

4. lipsa de interes a unui segment din populația școlară de a participa la activități sportive.

Educația fizică și sportul, în contextul educației contemporane, este privită de către unele familii, implicit de către unii elevi ca un impediment pentru reușita personală în ceea ce privește afirmarea teoretică. Se dorește crearea unui model pedagogic ideal, prin care elevul să-și îmbunătățească starea de sănătate prin eficientizarea condiției fizice, ca urmare a practicării exercițiilor fizice și sportului cu sprijinul parteneriatul familie – școală – comunitate.

Necesitatea diferențierii cunoștințelor teoretice și metodice a fost consecința diversificării educației fizice și sportului: Așa se explică apariția ulterioară a „Teoriei și metodicii educației fizice școlare”, a „Teoriei și metodicii antrenamentului sportive”, a „Teorie și metodicii educației fizice și sportului pentru toți”, a „Teoriei și metodicii fiecărei ramuri de sport”, a „Teoriei și metodicii educației fizice militate”, a „Teoriei și metodicii educației fizice independente” etc.

Teoria proprie domeniului educației fizice și sportului (numită astfel, fiind vorba de „gândirea” asupra problemelor specifice!) s-a constituit relativ târziu față de apariția cunoștințelor dispersate despre practicarea exercițiilor fizice de către ființa umană. Se apreciază, în bibliografia de specialitate, că apariția „Teoriei” în domeniu s-ar fi datorat, în principal, următorilor factori:

- introducerea educației fizice ca disciplină în unitățile de învățământ;
- apariția grupărilor de educație fizică și sportive: asociații, cluburi, direcții, federații etc.;
- extinderea practicării exercițiilor fizice în rândul populației umane de diferite vârste, medii sociale și profesii, menționează Cârstea Gheorghe, în „Educația fizică – fundamente teoretice și metodice [11, p. 75]; înființarea instituțiilor care au avut și au ca obiectiv pregătirea specialiștilor pentru domeniu (în România, prima instituție de acest tip s-a înființat în anul 1922).

În lucrarea „Terminologia educației fizice și sportului”, Alexandrescu C. prezintă următoarea definiție pentru educația fizică: „activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi în principal a potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sociale” [1, p. 17]. Tot în lucrarea menționată anterior se atribuie educației fizice următoarele caracteristici fundamentale:

- este fiziologică, prin natura exercițiilor;

- este pedagogică, prin metodă;
- este biologică, prin efecte;
- este social, prin organizare [1, p. 93].

Instituțiile de învățământ conștientizează rolul implicării părinților, actorilor comunitari, iar colaborarea cu ei constituie unul dintre obiectivele majore ale școlii.

*Parteneriatul educațional* reprezintă o formă de colaborare ce vine în sprijinul formării personalității armonioase a copilului, formă ce presupune existența unității de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni întreprinse de factorii cu responsabilități educaționale. În toate țările care au, în prim plan, valorificarea omului ca personalitate, parteneriatele educaționale școală – familie sunt esențiale în procesul educațional al copiilor, iar instituțiile de învățământ, din perspectiva parteneriatului cu comunitatea locală, se dezvoltă diferit din punct de vedere: istoric, economic, al resurselor umane, al resurselor naturale, al perspectivelor de dezvoltare, culturale. Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta copiii să aibă rezultate bune la școală și, mai târziu, în viață.

Activitatea cu părinții, ca parteneri, pentru a asigura dezvoltarea copilului în programul educativ din școală, poate deveni un start bun pentru a crea părinților respect de sine, încredere în competențele lor, făcându-i mai buni. Participarea părinților la activitățile din școală și inițiativa acestora de a organiza, la rândul lor, unele activități, conduc la relații de colaborare și cooperare, din care beneficiari vor fi copiii.

Prin *funcțiile educației fizice* se încearcă apropierea de idealul educational, într-o măsură mai mică sau mai mare, acestea se influențează și se completează reciproc.

Prin obiectivele specifice educației fizice se realizează funcțiile acesteia, care sunt specifice (funcția dezvoltării fizice și funcția de perfecționare a capacității motrice generale) și asociate (funcția igienică, *funcția recreativă – asigură un fond bogat de deprinderi și priceperi în scopul petrecerii timpului liber, funcția de emulație – dorința fiecărui individ de autodepășire în limite regulamentare ale fair-play-ului, funcția educativă pe plan: intelectual, moral, estetic, tehnico-profesional*).

Prin toate aceste funcții ale educației fizice, cu sprijinul școlii, familiei și comunității, sperăm la realizarea unor indici de dezvoltare biomotrică crescuți, de formare a unei atitudini pozitive cu privire la educarea tinerelor generații, la crearea obișnuinței de practicare a exercițiilor fizice și, mai ales, în conștientizarea utilității petrecerii timpului liber în acest spirit.

## BIBLIOGRAFIE

1. BUTLER-BOWDON Tom. *50 de clasici – Psihologie*. București: Editura Litera, 2019
2. BOCHENSKI J. M. *Ce este autoritatea?* București: Humanitas, 1992.
3. CĂLIN M. *Teoria și metateoria acțiunii educative. Reconsiderare, adăugiri și demersuri*. București: Aramis, 2004 .
4. CRISTEA S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998;
5. CRISTEA S., *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*, Editura Hardiscom, Pitești, 1996;
6. CUZNEȚOV L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău. Primex-Com S.R.L, 2017.
7. DEBESSE MAURICE, *Etapele educației*, EDP, București, 1981
8. JINGA IOAN, ISTRATE ELENA, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București, 2008;
9. JOIȚA ELENA, ILIE V., VLAD M., FRĂSINEANU E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, 2003;

10. Legea nr. 1 educației naționale
  - a. [https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201\\_2011\\_actualizata2018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf) (vizitat: 01.03.2020)
11. DRAGNEA ADRIAN, BOTA AURA, *Teoria activităților motrice*, București, 1999
12. PĂIȘ - LĂZĂRESCU MIHAELA, *Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic*, Editura Paralela 45, Pitești , 2005

## **CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE LA FORMAREA TÂNĂRULUI PENTRU VIAȚA DE ADULT**

*Rotaru Ioana Corina, doctorandă, UPS”I. Creangă” din Chișinău  
Ovcerenko Nadejda , dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol*

**CZU: 37.035.3**

### **Abstract**

Education emerged as a social phenomenon with the development of humanity, evolves in the process of daily life. Over time it becomes an organized form of preparing the young generation for adult life. The education of young people must be built on their interests and life plans. A graduate of a modern school is interested in gaining the practice-oriented knowledge he needs for a successful integration and adaptation to society. In this case, an experiment in the field of technological training of students demonstrates that what is learned in school is used throughout life. This type of training is carried out during the technological education classes.

The purpose of advanced technological education in the age of information and technology is defined as the formation of a technological culture based on the development of technologies and creative skills based on the use of active teaching-learning methods. The technological training of young people is close link between intellectual and practical activity - the ability to work with various materials, to use certain technologies, creating with their own hands simple and complex things. As the preadolescent's experience is enriched, he will acquire the skills and abilities necessary to perform activities at many levels . In addition to this, important are the skills and talents that are developed in adolescence, through self-education. After the young man has acquired a series of skills and habits, he begins to realize that his training is a social obligation.

**Key-words:** technological education, social integration, preteens.

Educația tehnologică se ocupă cu o gamă largă de tehnologii, care prin orice inovație, modificare a mediului natural satisface nevoile și dorințele omului.

Scopul principal al disciplinei este dezvoltarea alfabetizării tehnologice la toți elevii. Prin alfabetizare tehnologică, elevii vor avea abilitatea de a utiliza, gestiona, înțelege și evalua tehnologia în mod general (ITEA, 2000, p. 242).

Educația tehnologică este preocupată cu spectrul larg de tehnologie, care cuprinde proiectare, confecționare, rezolvare a problemelor, resurse și materiale, constrângeri și criterii, controale, optimizare și compromisuri, invenție.

Sarcina principală a educației tehnologice practice este educația pentru muncă. Educația trebuie schimbată în funcție de dezvoltarea societății și a metodelor industriale. Abilitățile sunt înlocuite, pe lângă cele artizanale, cu electronică, tehnologia computerizată, tehnologia cu comunicații, tehnologia de transport etc. [1].

Misiunea specială a educației tehnologice, este asociată cu:

- subiectul „**Tehnologie**” se integrează în mod obiectiv și este orientat spre practică în natură (folosește științe umanitare, sociale, naturale, matematică, fizică și alte cunoștințe);

- educația tehnologică este direct legată de **pregătirea persoanei** pentru activități de transformare, de stăpânirea diverselor tehnologii de schimbare și transformare a materiei, informațiilor, energiei, adică cu procese care afectează direct starea biosferei;
- **activitatea practică (proiectare, proiectare, educație, creativitate)** aduce o contribuție semnificativă la dezvoltarea gândirii, rațiunii, spiritualității – caracteristicile cele mai importante ale dezvoltării umane noosferice;
- educația tehnologică este fundamentul **autorealizării personale și profesionale**.

Cheia înțelegerii fenomenului „educației tehnologice” este conceptul de „tehnologie”. V. D. Simonenko și N. V. Matyash [1, p. 9–10] realizează următoarea interpretare a acestui concept: tehnologia, în primul rând, știința transformării materialelor, materiilor prime, energiei, informațiilor într-un produs care este necesar pentru o persoană, adică știința metodelor de activitate transformatoare a unei persoane.

În „Enciclopedia educației profesionale” [2, p. 248], tehnologia este considerată ca fiind un set de tehnici și metode pentru obținerea, pregătirea sau prelucrarea materiilor prime, a materialelor, a produselor semifinite sau a produselor realizate în diverse industrii ...; o disciplină științifică care dezvoltă și îmbunătățește astfel de tehnici și metode. Tehnologia se referă la operațiunile de extracție, prelucrare, procesare, transport, depozitare, care sunt componenta principală a procesului de producție.

Mulți autori consideră fenomenul „culturii tehnologice” ca o coloană vertebrală în determinarea esenței educației tehnologice. Încă din anii 1920, filosoful și profesorul rus S. I. Gessen vorbea despre legătura educației cu cultura: Sarcina întregii educații este de a introduce o persoană în valorile culturale ... diviziunea culturii determină și diviziunea de educație în tipurile sale. <...> Astfel, baza diviziunii noastre a conceptului de educație este un semn al obiectivelor urmărite de educație. Obiectivele educației sunt valori culturale la care o persoană ar trebui implicată în procesul educational” [3, p. 36].

Cultura tehnologică este înțeleasă ca „nivelul de dezvoltare a activității transformatoare umane, exprimat în totalitatea rezultatelor obținute de tehnologie în producția materială și spirituală și care îi permite să participe eficient la procesele tehnologice moderne pe baza interacțiunii armonioase cu natura, societatea și mediul tehnologic” [4, p. 51]. În același timp, autorii consideră cultura tehnologică atât, într-un sens social larg, ca nivelul de dezvoltare a vieții societății pe baza unei activități transformatoare adecvate și eficiente a oamenilor, totalitatea rezultatelor obținute prin tehnologie în materie și producție spirituală, și în termeni de personalitate – ca „nivelul de stăpânire umană a modurilor moderne de cunoaștere și transformare a sinelui și a lumii din jurul nostru” [5, pp. 33-34].

A. K. Nevelev [9, pp. 61-62] definește cultura tehnologică drept o „combinație de mijloace, metode, produse și experiență de activități industriale și tehnice, ghidate în conformitate cu principiile autoconservării și autodezvoltării continue a societății umane, explică „statutul planetar al culturii tehnologice”, scoate în evidență: „nivelul culturii tehnologice moderne este din ce în ce mai determinat nu de nivelul echipamentelor tehnice și de organizarea procesului, ci de rezultatele impactului asupra mediului uman”. Important este faptul că omul stă la baza tuturor proceselor tehnologice și a culturii tehnologice în ansamblu. În studiul, V. M. Zhuchkov [5], bazat pe analiza experienței autohtone și străine a pregătirii forței de muncă și a educației tehnologice, se constată că procesul obiectiv de schimbare a paradigmei principale a

educației tehnologice este orientat către practică, este pierzând treptat, locul conceptului de educație tehnologică avansată.

Scopul educației tehnologice avansate în era informației și a civilizației tehnologice este, de asemenea, definit ca fiind – *formarea unei culturi tehnologice având la bază dezvoltarea tehnologiilor, dezvoltarea abilităților creative ale elevilor bazată pe utilizarea metodelor de predare – învățare active*. Se poate susține că cultura tehnologică este o parte integrantă a culturii umane universale.

I. Hessen [3, p. 378], la începutul secolului XX, a menționat că „educația autentică nu constă în transferarea către noua generație a aceluși conținut cultural gata, care este o caracteristică a generației educatoare, ci doar în comunicarea cu acea mișcare, continuând, ar putea să-și dezvolte propriul conținut cultural „și în continuare” noua generație nu trebuie să ne repete, ci, dimpotrivă, ar trebui să reînnoiască lumea cu spectacolul noilor realizări culturale”, „să depășească trecutul prin comuniunea cu cele veșnice, care constituie adevăratul său sens și este adevărata sarcină a educației ”[3, pp. 379-380]. Din cele menționate anterior, se poate propune următoarea ierarhie a conceptelor: alfabetizare tehnologică → educație tehnologică → competență tehnologică → viziune asupra lumii tehnologice și a mediului uman.

Astfel, educația tehnologică este rezultatul unei educații tehnologice concentrate, care se manifestă:

- în cunoașterea sistemică a subiectului (element social) privind metodele de bază pentru transformarea materiei, energiei în produse necesare satisfacerii nevoilor de bază ale omului;

- în posesia subiectului (element social): abilități tehnologice de bază;

- într-o atitudine valorică față de muncă și un interes conștient pentru o activitate profesională specifică;

- subiectul (element social) are o anumită experiență a activității transformatoare creative;

- în capacitatea de a se implica activ în activități profesionale reale sau în formare profesională.

Astfel, viziunea asupra lumii tehnologice ar trebui considerată drept unul dintre cele mai importante fenomene ale culturii și educației moderne. Important este faptul că educația tehnologică este cel mai important factor pentru tânăra generație de a stăpâni cultura tehnologică dezvoltată de omenire printr-o „ascensiune” treptată de la alfabetizarea tehnologică, la educația tehnologică și competența tehnologică și, în final, la acceptarea personală a valorilor și semnificațiile viziunii asupra lumii tehnologice ca paradigmă a autoorganizării și a supraviețuirii individului și a umanității ca întreg, în lumea modernă aflată într-o dinamică schimbare. Competențele tehnologice trebuie să se manifeste în capacitatea tânărului de activitate profesională productivă; într-un impact conștient asupra mediului material sau spiritual și în consumul rațional care respectă legile dezvoltării biologice, de mediu și noosferice.

Tehnologia este considerată a fi mai mult o parte a lucrărilor tehnice. În școlile gimnaziale sunt conținuturi tehnologice în programele de studiu. Pe parcursul orelor de aplicație practică, elevilor ar trebui să li se ofere oportunități de a-și forma numeroase abilități necesare în viața de zi cu zi, atât abilități manuale, cât și cele legate de plaja tehnologică. Problemele practice în educația tehnologică sunt prezentate sub formă de exemple de învățare existente în programele școlare sunt reformate din ce în ce mai des. Diferite atitudini, emoții, disponibilitatea elevilor, reglementările școlare și culturile existente între ei și în cadrul sălilor de clasă pot direcționa activitatea profesorilor.

Formarea tehnologică este legătura strânsă dintre activitatea mentală a elevilor cu activitatea practică – capacitatea de a lucra cu diverse materiale, de a folosi anumite tehnologii, creând cu propriile mâini proiecte simple și complexe de obiecte proiectate.

Prin realizarea unui proiect, elevii au capacitatea de a citi semnele și simbolurile convenționale, capacitatea de a citi desene, determină modul de operare al echipamentelor, dar și capacitatea de a imagina producția reală, mecanisme, mașini, procese pentru transformarea pieselor de lucru în piese, pentru a găsi relația dintre operații, locuri de muncă, ateliere, adică de a respecta normele de sănătate și securitate în muncă. În pregătirea elevilor pentru activități creative pentru dezvoltarea tehnologiei pentru produse de fabricație, profesorul va explica procesul tehnologic de fabricație, utilajele/mașinile/uneltele folosite. În pedagogie, s-a stabilit că cea mai eficientă capacitate de activitate tehnologică se dezvoltă la școlari în timpul desfășurării activității de proiectare.

Educația tehnologică este un proces organizat de formare și educație care vizează formarea unei culturi tehnologice, de mediu, economice a personalității elevilor, prin dezvoltarea gândirii tehnologice creative, un set de abilități tehnologice, calități ale personalității: adaptabilitate socială, competitivitate, pregătire pentru activitate profesională. Rezultatul implementării conținutului educației tehnologice ar trebui să fie un elev stabil și de succes, pregătit să acționeze activ și independent într-un mediu asociat cu practica transformatoare.

În studiile unui faimos specialist în domeniul pedagogiei profesionale, Yu. L. Khotuntseva subliniază că educația tehnologică este un mijloc fundamental de realizare a culturii tehnologice, care este o condiție universală și indispensabilă pentru orice activitate creatoare [4, p. 14].

Cultura tehnologică poate fi înțeleasă ca nivelul de dezvoltare a activității transformatoare umane, exprimată în realizările tehnologiilor de producție materiale și spirituale și care îi permite să participe eficient la procesele tehnologice moderne, pe baza interacțiunii armonioase cu natura, societatea și mediul tehnologic.

Pe parcursul anilor de studiu, elevii se familiarizează cu:

- planificarea și designul produselor și cu desenul tehnic asistat de computer;
- metale, materiale textile, materiale lemnoase, reciclate etc. și procesele tehnologice de obținere a acestora (de exemplu, producția de oțel). Studiile constau în experimente pe materiale, vizite extrașcolare, lecturi de fundal și diferite proiecte;
- principiile de funcționare, structurile și conceptele și sistemele electrice, precum și aplicațiile lor. Elevii studiază construcția, siguranța și utilizarea electricității în diferite sisteme tehnologice.

Educația elevilor trebuie să fie construită ținând cont de interesele lor și de planurile de viață viitoare. Un absolvent al unei școli moderne este interesat să obțină cunoștințe orientate spre practică de care are nevoie pentru integrarea cu succes în societate și adaptarea în ea. În acest sens, este vizat un experiment în domeniul pregătirii tehnologice a elevilor, pregătire care este utilizată pe tot parcursul vieții. Esența sa este să folosească abordarea proiectului pentru organizarea de instruire specializată pentru școlari. O gamă largă de dispoziții conceptuale privind structura activității pedagogice este prezentată în lucrările lui Yu. K. Babansky, S. G. Vershlovsky, G. D. Kirillova, N. V. Kuzmina, Yu. N. Kulyutkina, V. A. Slastenin, G. A. Sukhobsky, A. N. Shcherbakov, G. I. Șchukina și alți autori care permit analiza lor sistematică. Această analiză ne permite să identificăm componentele funcționale ale activității pedagogice



asociate utilizării metodei proiectului, metodă care este utilizată începând cu anul școlar 2017-2018 pentru a determina nivelurile dezvoltării elevului.

Educația astăzi este considerată cel mai important factor în formarea și dezvoltarea personalității elevului.

Dezvoltarea umană nu poate evolua și prospera fără un mediu natural și social adecvat, fără cultură, fără o școală care pregătește individual pentru viață, fără cadrul stabilizator al familiei.

Educația apărută ca fenomen social odată cu dezvoltarea umanității, evoluează în procesul vieții cotidiene, cu timpul devine o formă organizată pentru pregătirea tinerei generații pentru viața de adult.

Pubertatea se caracterizează prin trecerea spre maturitate și integrare în societatea adultă cu solicitările acestora care pot fi sociale, familiale, profesionale.

Activitățile importante pe perioada pubertății este învățarea și instruirea teoretică și practică, inclusiv pregătirea pentru exercitarea corectă a activității profesionale.

Tinerii încep să își descopere atitudini, abilități, forța fizică și spirituală, începe să-și construiască intens lumea interioară a aspirațiilor, intereselor și idealurilor.

Adolescentul se caracterizează prin trei elemente fundamentale:

- nevoia de independență în raport cu autoritatea;
- dorința de apartenență la un grup;
- nevoia de afirmare a sinelui.

Motivația învățării reprezintă motorul care îi determină pe adolescenți să depună eforturile necesare pentru a reuși. Pregătirea tineretului pentru viață înseamnă educarea lui pentru muncă și integrarea armonioasă în viața profesională și socială, cât și ca educare pentru încadrarea sa sănătoasă și armonioasă în viața familiară [5, p. 23].

În dezvoltarea ființei umane există o perioadă în care se acordă o atenție specială educației pentru viața de familie și aceasta este adolescența. Adolescența este perioada din viața unui om în care se face trecerea de la copilărie la viața adultă.

Viața adolescentului se caracterizează prin creșterea accelerată a corpului, dezvoltarea rapidă a organelor, lărgirea și adâncirea sferei intereselor, a vieții emoționale, maturizare intelectuală etc.

Maturizarea psihologică și social-morală este dependentă de factorii externi, de condițiile de viață materială și social-istorică a individului.

Preadolescenții nu au totdeauna exigență față de deficiențele proprii, nu înțeleg prea bine cauzele greșelilor și nu au tăria de a le recunoaște cinstit și deschis și de a le îndrepta. Școala și familia vor construi la dezvoltarea conștiinței de sine a preadolescentului și a spiritului critic și autocritic. În acest sens, adolescenții trebuie ajutați să înțeleagă și să aprecieze trăsăturile psihice pozitive de personalitate.

Caracteristica de bază a adolescentului este legată de apariția și dezvoltarea conștiinței de sine, manifestată spre independență a tinerilor, tendința de a-și dovedi „maturitatea, dorința de a fi considerați adulți”.

Ca urmare a transformărilor biologice, a acumulării de energie, a creșterii fizice, a însușirii unor cunoștințe, priceperi și deprinderi egale cu ale adultului.

Trăsăturile de bază ale adolescenților trebuie să fie **bucuria de viață, optimismul, vigoarea, spiritul de activitate și energia**. Toate acestea trebuie să-i ajute la a învinge piedicile și dificultățile din cale, să-și stăpânească emoțiile și de a-și dirija conduita.

În această etapă de vârstă se dezvoltă următoarele sentimente: sentimentul de dragoste față de muncă, al datoriei și al răspunderii pentru faptele săvârșite, sentimentul de solidaritate, de grup, de prietenie și dragoste.

Printre sursele influenței culturale actuale se numără mijloacele media – radioul, presa scrisă, presa electronică, televizorul, internetul, anumite instituții sociale – familia, biserica și școala, precum și relațiile interpersonale [6].

Fiecare dintre aceste surse de influență își pune amprenta asupra modului în care un individ „trebuie” să gândească ca femeie sau ca bărbat. Este cunoscut faptul că trăim într-o lume aflată într-o continuă schimbare, cu multe transformări la nivel tehnic, de evoluție și redimensionări rapide.

Școala este un mediu propice, unde prin educație copiii își dezvoltă abilitățile personale care îi ajută pe elevi să gestioneze situațiile problematice sau să reacționeze corect.

Din punct de vedere social, observăm că adolescentul se integrează din ce în ce mai bine în valorile sociale, conștiința apartenenței la colectivul din care face parte crește, iar spiritul său de independență este în continuă dezvoltare. În această perioadă de vârstă, adolescentul dorește să fie tratat ca adult, să muncească alături de acesta pentru promovarea idealurilor colectivului, să i se încredințeze sarcini asemănătoare adultului etc. Din punct de vedere psihologic, constatăm transformări, procesele psihice sunt diferite calitativ. Gândirea începe să devină mai abstractă spiritul critic se ascute, iar memoria devine mai logică. Gândirea lui desprinde cu mai multă abilitate însușirile obiectivelor concrete, stabilește mai rapid și mai exact relațiile dintre diferite fapte sau fenomene pe care le percepe direct. În preadolescență, gândirea rămâne în fond preponderent concretă, însă începe să devină și abstract logică, datorită factorilor formativi ai educației [7].

Elementele decisive ale psihologiei adolescentului, în concepția lui Spranger, sunt: descoperirea eului, formarea graduală a unui plan de viață, creșterea și dezvoltarea diverselor forme de manifestare a vieții sale. Descoperirea propriului eu trebuie înțeleasă ca o posibilitate de a-și orienta privirea spre propria sa viață interioară. Diferitele oscilații ale vieții psihice n-ar fi decât afirmări ale eului generate de conflictele și contradicțiile ambianței, iar pe măsură ce experiența se îmbogățește, apare clar pentru adolescent datoria pe care o va avea de îndeplinit în cursul vieții.

Spranger ignoră observația curentă a factorilor educativi ca: școala, familia, organizațiile sociale etc. Pentru el, datele fiziologice nu au nici o valoare în explicarea vieții adolescentului, considerându-le inutile, iar psihicul este explicat ca o entitate detașată de materie [8].

Preadolescența manifestă schimbări profunde din punct de vedere fizic și psihic, schimbări care sunt determinate de o complexitate de factori. Creșterea fizică își încetinește ritmul, creierul își atinge aproape dezvoltarea normală sub raportul volumului. Din punct de vedere psihic, se constată același echilibru, aceeași armonie. Această vârstă reprezintă o etapă din viața copilului care se desfășoară fără prea multe probleme și nu produce în general greutatea de ordin educativ. În această perioadă, datorită naturii sale plastice și receptive, copilul și-a însușit normele și formule de viață întâlnite în familie, școală și mediul ambiant [9, pp. 119-121].

Copilul are o viață intelectuală, dar nu de creație, ci de recepție, de însușire fără proteste a ceea ce i se prezintă de către adult. Viața afectivă îi este influențată de satisfacerea sau nesatisfacerea momentană a unor dorințe. Preadolescenții ne oferă totdeauna imaginea unui tânăr vioi, gălăgios, plin de viață, doritor de a ști cât mai multe, lucru, de a fi activ, participând la cât mai multe acțiuni cu interese multiple pentru tot ceea ce este nou, în special pentru tehnică.

Psihologii V. A. Krutețki și J. S. Lukin caracterizează această perioadă a vieții astfel: această vârstă este vârsta minții pătrunzătoare, a setei de cunoaștere, vârsta căutărilor, mai ales dacă acestea au o importanță socială, vârsta unei activități febrile, a mișcărilor energetice”. Gândirea începe să devină mai abstractă, spiritul critic se ascute, memoria devine mai logică, sentimentele devin mai complexe, actul voluntar este mai bine orientat spre un scop, trăsăturile de caracter încep să se precizeze datorită procesului instructiv-educativ.

Preadolescentul este tot mai conștient de faptul că învățătura este o obligație socială, întrucât el se formează spre a fi util societății, este animat de dorința de a-și cunoaște propriile sale posibilități pentru a-și da seama în ce măsură poate fi util colectivului din care face parte. Aprecierea pozitivă a mediului social contribuie substanțial la dezvoltarea conștiinței de sine, dându-i în același timp încredere în capacitatea intelectuală și în propriile forte [10].

Idealul preadolescenților ar activa științific, literar, artistic, tehnic etc. Fetele nu se mai mulțumesc cu situația de a deveni „casnice”, ci manifestă la fel ca băieții preocupări pentru o profesie în care să-și poată manifesta creator aptitudinile și talentele. O trăsătură comună tuturor preadolescenților o constituie faptul că la această vârstă încep să „viseze”, să-și facă planuri mărețe de viitor, iar unii încep chiar să se pregătească în vederea realizării acestora. Este animat de dorința de a-și cunoaște propriile sale posibilități, pentru a-și da seama în ce măsură poate fi util colectivul din care face parte. Aprecierea pozitivă a mediului social contribuie substanțial la dezvoltarea conștiinței de sine, dându-i în acest timp încredere în capacitatea intelectuală și în propriile forte.

Concepția de viață a preadolescenților se caracterizează prin căutarea explicației științifice a fenomenelor realității. Educația primită în școală, în familie, îl ajută pe preadolescent să înțeleagă frumusețea și sensul vieții, dar optimismul său nu este compatibil cu pasivitatea, cu atitudinea contemplativă, ci ca munca însuflețită, tonică. Caracteristica principală a adolescentului este un puternic impuls către acțiune, dorința de a participa la toate manifestările vieții sociale. La acestea contribuie și procesul instructiv-educativ care cere un efort susținut din partea elevilor, îi obligă să-și îndeplinească sarcinile la anumite termene, să ia atitudini ferme față de anumite probleme ale clasei, să intre în contact cu ceilalți colegi, să discute, să răspundă cu colegile despre ceea ce se întâmplă în clasă. Asta înseamnă că preadolescentul are necesitatea de a acționa, de a participa la viața socială și nu de a fugi de societate și de problemele ei.

Preadolescentul dispune nu numai de capacitatea de a se orienta tot mai mult în unitatea și diversitatea ei, dar și de capacitatea de a orienta tot mai mult spre lumea propriilor sale trăiri, pe care le percepe și le înțelege în funcție de experiența personală. Faptele suferite nu numai sunt explicate mecanic, ci pe baza unor motive interne. Procesul instructiv-educativ contribuie în mod efectiv la dezvoltarea percepțiilor, acestea dobândind un conținut mai bogat și un volum mai cuprinzător. Perceperea este dependentă de interesele elevului și de experiența sa anterioară. Perceperea nu trebuie să fie numai activă, ci și logică. În percepere, va trebui să ținem seama nu numai de finețea analizatorilor, ci și de cunoștințele anterioare care ajută în mod esențial la exactitatea și bogăția percepției. Exactitatea, bogăția, dar și rapiditatea percepției sunt în strânsă

legătură cu volumul de cunoștințe al adolescentului în diferite domenii de activitate.

Unii preadolescenți gândesc global, adică indică drept cauză a unui fenomen o anumită condiție care apare la prima vedere, renunțând la orice proces de aprofundare a gândirii de control, corectare, limitare sau lărgire a afirmației. Gândirea globală este numai germele gândirii cauzale. Lipsa unui bagaj de cunoștințe mai bogat, mai amplu și mai profund, precum și a experienței de viață, îl conduc uneori pe tânăr spre formalism în gândire, catalogând și stigmatizând oamenii și faptele după anumite norme rigide.

Caracterul creator al gândirii la preadolescenți, în urma unor cercetări de către Walles, determină existența următoarelor faze:

- orientarea prealabilă, subiecții recurg la reprezentarea spațială a operațiilor care urmează să se efectueze;

- căutarea – încercarea, subiecții caută principiul sau procesul principal de rezolvare;

- adaptarea unei anumite căi:- calea analitică depinde de înțelegerea elementului în cauză; calea sintetică constă în privirea de ansamblu a întregului mecanism, în stabilirea relațiilor fiecărei componente cu întregul.

- aparitia soluției: la unii preadolescenți soluția apare dintr-o dată ca definitivă, pe când la alții au aspect de provizorat, totul depinzând de greutatea problemei și de experiența de gândire a subiectului, de calitățile și forța de pătrundere a acestuia. Înțelegerea este determinată nu numai de bogăția cunoștințelor, ci și de atitudinea plină de interes față de problema respectivă.

La unii dintre preadolescenți enunțarea întrebării declanșează un viu interes datorită căruia rezolvarea sarcinii este urmărită cu perseverență. Slăbirea sau dispoziția interesului îl face pe preadolescent să nu mai gândească, dând răspunsuri la întâmplare, lipsite de orice valoare. Declanșarea interesului este în strânsă legătură cu nivelul de cunoștințe al subiectului, cu capacitatea lui de gândire și încredere, depășirea acesteia având drept consecință renunțarea la soluție.

Unii preadolescenți manifestă interes numai pentru munca intelectuală, alții numai pentru munca fizică, în timp ce o infirmă minoritate, nu este interesată în nici un fel de muncă. Orice gen de muncă prezintă atracție pentru elev, dacă îl cointerează, dacă urmărește un scop, cu efecte pozitive, favorabile pentru cel care o efectuează. La preadolescenți, activitatea este în directă legătură cu un scop apropiat, cum ar fi poziția în colectivul clasei, mulțumirea părinților, laudă din partea profesorilor.

În procesul instructiv-educativ se urmărește formarea unei atitudini emotiv-pozitive, atât față de munca intelectuală, cât și de cea fizică. Tinerii la aceste vârste muncesc cu plăcere dacă au conștiința că munca lor este valorificată, are o utilitate, altfel, o evită.

În perioada preadolescenței se constată o dezvoltare treptată a intereselor. Însușirea cunoștințelor din diferite domenii predate în școală nu este posibilă fără prezența intereselor, care sunt o adevărată forță stimulatorie pentru elevi. Desfășurarea unei anumite activități, însușirea unor priceperi și deprinderi se obțin pe baza intereselor individului care se conturează din ce în ce mai intens, pe măsură ce se înaintează în vârstă.

Datorită uriașei dezvoltări a tehnicii moderne, preadolescenții și mai ales adolescenții manifestă un viu interes pentru invențiile tehnice. Interesul pentru tehnică poate apărea dintr-un simplu joc. Preadolescenții confecționează lucruri reale, de la aparate simple până la aparate destul de complicate. Ei sunt interesați în a cunoaște elementele componente, structura și modul lor de funcționare.

Este cunoscut faptul că preadolescentul este atras mai mult de aspectul practic decât de cel teoretic. După însușirea mai mult sau mai puțin temeinică a unor cunoștințe, preadolescentul încearcă, el, însuși, să emită anumite teorii. Astfel, se dezvoltă gândirea abstractă care îi dă posibilitatea să pătrundă și să înțeleagă raporturile dintre obiectele realității și legile care stau la baza lor.

În afară de învățătură, preadolescentul se interesează și de munca în gospodărie părinților. Dacă sunt bine îndrumați simt o plăcere să muncească acasă, să-și valorifice forțele creatoare alături de adulți.

Preadolescenții au o atitudine pozitivă față de muncă, dacă au conștiința valorii sociale a muncii lor, dacă sunt convinși că munca lor le e remarcată de adulți și considerată utilă pentru societate. Ei simt o repulsie organică față de muncă, prin constrângere.

Interesul pentru muncă nu se dezvoltă prin cunoașterea unei teorii asupra muncii, el se cultivă prin participarea efectivă la muncă. Numai prin munca directă tineretul dobândește cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, se educă dragostea față de munca social-utiă. Munca îl face pe preadolescent să-și descopere aptitudinile, să le cultive și să se orienteze profesional potrivit aptitudinilor și înclinațiilor proprii.

Atitudinea elevilor față de muncă este pozitivă numai dacă ea contribuie la pregătirea pentru viitoarea lor profesie.

Preadolescentul nu-și planifică munca, deoarece el nu-și reprezintă dinainte toate fazele prin care trece confecționarea unui obiect. Tot ceea ce execută le va face sub îndrumarea profesorului. Pe măsură ce experiența preadolescentului se îmbogățește, dobândind priceperi și deprinderi necesare efectuării unor activități la nivelul posibilităților sale.

Nu toate indicațiile unui adult sunt bine înțelese. Din cauza grabei sau din alte motive, contribuie la renunțarea cu ușurință la activitatea începută. Preadolescentul își însușesc deprinderile numai printr-o muncă bine organizată de profesor.

Pentru ca interesul de muncă să se dezvolte intens este necesar ca în sarcinile pe care le primesc să nu se procedeze mecanic, ci să se țină seama de cunoștințele elevilor, de cantitatea de cunoștințe de care dispun.

În ceea ce privește munca în gospodărie, fetele manifestă un interes mai puternic decât băieții, deoarece au convingerea că deprinderile însușite aici le vor fi de folos în viitor. Băieții nu au sarcini permanente și de aceea munca lor în familie are un caracter sporadic și întâmplător. Neavând caracter de obligativitate, această muncă nu este luată în serios, iar execuția ei se caracterizează prin superficialitate și lipsă de interes.

Școala, familia au rol important în formarea aptitudinilor și talentelor. Un rol foarte important în dezvoltarea aptitudinilor îl are, în adolescență, **autoeducația**, munca cu sine însuși pentru dobândirea anumitor cunoștințe, priceperi și deprinderi necesare consolidării aptitudinilor.

Această muncă se referă la îmbogățirea intereselor și formarea înclinațiilor, dar și la formarea anumitor trăsături de caracter: dragostea pentru muncă, perseverența, principialitatea, modestia etc.

Aptitudinile și talentele implică o muncă perseverentă, dusă în mod conștient și pasionat, pentru ca tânărul să-și însușească elementele de bază ale unui domeniu și să fie apt după aceea pentru creație. La formarea aptitudinilor contribuie în mod substanțial conștiința datoriei. După ce tânărul și-a însușit o serie de cunoștințe, priceperi și deprinderi, el începe să-și dea seama că pregătirea sa temeinică este o obligație socială.

Stăpânirea cunoștințelor de bază îl vor ajuta pe tânăr nu numai să se orienteze ușor, ci să se remarcă prin creațiile originale care să-l impună și să-l facă în același timp, util societății [11].

Munca preadolescenților trebuie să fie plină de inițiativă, ca fiind creatoare, să fie colectivă, să fie interesantă pentru ei, să nu trebuiască să depășescă forțele lor.

Trebuie să avem în vedere nu numai posibilitățile fizice ale preadolescenților ci și pe cele intelectuale. Sarcinile peste puteri provoacă suprasolicitarea forțelor preadolescenților și-i aduc o oboseală extremă [12].

Depășind sarcina fără nici un fel de efort, la preadolescenți se creează o atitudine disprețuitoare față de muncă, apare o supraapreciere a forțelor, ceea ce duce la scăderea disciplinei. În școală se educă inițiativa, perseverența, răbdarea și stăpânirea de sine [13, pp. 284-290]

## BIBLIOGRAFIE

1. BEZRUKOVA, V. S. *Pedagogie proiectivă: un manual de instruire pentru institutii de inginerie și pedagogice și școli tehnice industriale și pedagogice*. Ekaterinburg: Business Book, 1996.
2. KLARIN, M. B. *Inovația în învățare: metafore și modele: analiza experienței străine*. 1997.
3. LEVINA, M. M. *Tehnologia educației profesionale a profesorilor: un manual pentru studenți. manual text superior ped. Instituții*. Centrul de publicare „Academia”, 2001.
4. KUTUMOVA, A. A.; ALEKSEEVNINA, A. K.; ZLYGOSTEV, A. V. Educație tehnologică în un sistem de două nivel de preparare a personalului pedagogic. În: *Cercetări fundamentale*. 2014, Nr. 9-2, pp. 414-417.
5. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău, 2008.
6. LERNER, P. S. Profesor despre proiectare inginerescă. *Școală și producție*. 1999, Nr. 2, pp. 22-24p.
7. PĂNIȘOARĂ, G; SĂLĂVĂSTRU, D; MITROFAN. *Copilăria și adolescența, Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 2016.
8. MURAVYOVA, G. E. *Bazele teoretice ale proiectării proceselor educaționale în școală: monografie*. Sub redactia M. M. LEVINA. M.: Prometeu, 2002.
9. PETRU, M. *Educația relațiilor dintre sexe, Pregătirea tineretului pentru viața de familie*. București, Didactică și Pedagogică, 1973.
10. NOVIKOV, A. M. *Lucrări științifice și experimentale într-o instituție de învățământ*. APO RAO, 1998.
11. Conținut de educație minimă obligatorie (proiect). *Educație publică*. 2001, Nr. 9, pp. 203–279.
12. ZISULESCU, Ș. *Adolescența*. București: Didactică și pedagogică, 1968.
13. LERNER, I. L. *Conceptul predictiv al obiectivelor și conținutului educației*. M.: Editura. I. L. Lerner, I. K. Zhuravlev, 1994.
14. KRUTETKI V. A; LUKIN N. S. *Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți*. București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1961.
15. SIDORENKO, V. F. Educație: imaginea culturii. *Estetica tehnică*. 1989, Nr. 12, pp. 1–2.

### Surse web

[fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34864](http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34864) (vizitat: 15. 04. 2020).

[window.edu.ru/catalog/pdf2txt/975/65975/37386?p\\_page=3](http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/975/65975/37386?p_page=3) (vizitat 5.05.2020)

<http://window.edu.ru/catalog> (vizitat: 15. 05. 2020).

## DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR CADRELOR DIDACTICE PRIN FOLOSIREA PLATFORMELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Ștefan Elena Gabriela, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.091:004

### Abstract

Today, training methods are coagulating in increasingly innovative strategies to make every hour a path to access to methods and tools of knowledge. Most of the time, teachers have to use continuing education courses to find out what is innovative and to be able to adapt to the specifics of the subject taught. New technologies can contribute to the professional development of teachers and make possible the most interesting results. That is why it is necessary for us, teachers, to have the same openness to the information society in which the production of information and its use in the most unexpected ways is a challenge for all.

**Key-words:** e-learning, continuous training, quality, education, education.

**Dezvoltarea competentelor didactice in sistemul de formare continua prin e-learning** este o temă actuală, iar în cele ce urmează voi încerca să evaluez problematica formării continue a cadrelor didactice și a utilizării acestora a platformei e – learning.

În zilele noastre, metodele de instruire sunt formate din strategii care aduc inovație din ce mai multă, pentru a face din fiecare oră de curs o cale atractivă de acces la metode și instrumente de cunoaștere. Adeseori, cadrele didactice sunt nevoite să apeleze la cursuri de formare continuă pentru a afla care este elementul de noutate și pentru a se putea adapta la specificul materiei predate. Rețelele partenariale sunt o soluție a realizării formării profesionale a profesorilor, iar aceste rețele se pot susține pe o bază informațională foarte bine pusă la punct. Astfel, noile tehnologii pot contribui la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și fac posibile rezultate din cele mai interesante.

Societatea în care trăiesc elevii noștri nu mai este aceeași în care ne-am dezvoltat personalitatea majoritatea dintre noi. Dacă noi am început să lucrăm cu calculatorul la o anumită vârstă, acum majoritatea dintre ei se nasc cu calculatorul în casă, îl folosesc de la vârste timpurii, când pot să asimileze cunoștințe în mod natural, fără să conștientizeze greutatea celor învățate. În același timp, este foarte important ca noi, profesorii, indiferent de vârstă, să avem aceeași deschidere către societatea informațională în care producerea de informație și folosirea ei în cele mai neașteptate moduri constituie o provocare pentru toți.

În acest fel, tehnologiile informației și comunicațiilor sunt instrumente de bază, iar această societate informațională devine una reală. Adaptarea presupune schimbarea modului de gândire pentru a ne adapta la noile cerințe.

Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice trebuie văzută din două perspective:

- pentru perfecționarea metodelor de instruire în vederea dezvoltării profesionale proprii;
- pentru adaptarea la noile cerințe ale generației de elevi.

Văzută printr-o primă perspectivă, formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare – autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință: funcțional, structural și operațional (Sorin Cristea, *Dicționar de termeni pedagogici*). Această formare continuă este necesară fiecărui cadru didactic în vederea perfecționării metodelor pe care le aplică la predarea la clasă.

Din a doua perspectivă, fiecare profesor trebuie să facă predarea cât mai pe înțelesul tinerei generații, cât mai atractivă și mai apropiată de practică, de aplicarea teoriei în practică. Generația de tineri din ziua de astăzi este mult mai pragmatică și mai orientată către concret și, astfel, fiecare dintre noi suntem datori să îi conștientizăm de necesitatea învățării și a descoperirii de aplicații în viața de zi cu zi a noțiunilor teoretice aplicate. Și nu putem face aceste lucruri fără o pregătire substanțială a noastră în a preda într-un limbaj cunoscut de ei și folosit zilnic. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice devine astfel o prioritate a tuturor factorilor de decizie, astfel ca toți elevii să beneficieze de o cât mai bună pregătire și având la dispoziție cele mai noi tehnologii.

Formarea continuă se impune cu prioritate, mai ales în domeniul educației, deoarece evoluția socială atrage dezvoltarea științifică și schimbarea caracteristicilor generațiilor de elevi. Totodată, formarea continuă a cadrelor didactice necesită înnoiri în acord cu progresul tehnologic.

În toate domeniile de activitate, adulții sunt supuși constant unor procese persuasive de înțelegere a necesității de actualizare a achizițiilor profesionale, însă acest lucru se impune, cu prioritate, în domeniul educației. Trăim într-o societate nouă dar, pentru a susține progresismul și pentru a răspunde provocărilor sociale, „fiecare dintre noi trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru. Trebuie să ne instruiem pe noi înșine”.

Astăzi, metodele de instruire se coagulează în strategii din ce mai inovative pentru a face din fiecare oră o cale de acces la metode și instrumente de cunoaștere. De cele mai multe ori, profesorii sunt nevoiți să apeleze la cursuri de formare continuă pentru a afla ce este inovator și pentru a se putea adapta la specificul materiei predate. Rețelele parteneriale sunt o soluție a realizării formării profesionale a cadrelor didactice, iar aceste rețele se pot susține pe o bază informațională foarte bine pusă la punct.

Noile tehnologii pot contribui la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și fac posibile rezultate din cele mai interesante. În același timp, este necesar ca noi, profesorii, să avem aceeași deschidere către societatea informațională în care producerea de informație și folosirea ei în cele mai neașteptate moduri constituie o provocare pentru toți. În această perioadă sunt în implementare multe proiecte care au ca scop principal realizarea de cursuri de formare pentru cadrele didactice și toate au ca punct de pornire o componentă de instruire asistată de calculator.

Comunicarea prin intermediul calculatorului între cadre didactice, împărtășirea experiențelor trăite la clasă sau în afara ei constituie o bază a tot ce se dorește a se dezvolta de acum înainte. Rețelele parteneriale care pot fi formate între școli, în vederea diseminării de bune practici, sunt importante, dacă se dezvoltă pe principii de egalitate, de neconcurență și de ajutor reciproc pentru îmbunătățirea procesului de învățământ. Iar aceste rețele parteneriale nu sunt bine întreținute dacă nu există o comunicare adecvată între școli, acest lucru putând fi realizat prin intermediul unei platforme on line și a unui site interactiv care să prezinte toate activitățile rețelei.

Dincolo de aspectul financiar destul de redus ca și costuri, o platformă pe care să se posteze toate aspectele care se doresc a fi diseminate duce la creșterea calității învățământului, în general, prin urmare a calității educației pe care o furnizăm elevilor pe care îi instruiem. Formarea continuă este un deziderat pentru fiecare cadru didactic în vederea dezvoltării oportunităților de



carieră prin asimilarea de cunoștințe, dovedite prin certificare de studii și certificate cu credite transferabile. Utilizarea noilor tehnologii și a instrumentelor TIC în vederea perfecționării predării sunt necesare pentru dezvoltarea capacității de furnizare a programelor de formare a cadrelor didactice în concordanță cu metode moderne de instruire și de evaluare a elevilor. Asigurarea calității procesului de învățământ depinde în mare măsură de aceste formări ale cadrelor didactice, din perspectiva folosirii unor rețele virtuale între unitățile școlare, rețele care să fie dezvoltate și la nivelul profesorilor, dar cu utilitate directă asupra beneficiarilor direcți ai educației, respectiv asupra elevilor și părinților.

Un obiectiv principal al formării continue a cadrelor didactice în utilizarea noilor tehnologii în procesul de învățământ îl poate constitui îmbunătățirea calității capitalului uman din educație, dezvoltarea competențelor personalului didactic cu ajutorul tehnologiilor moderne, în scopul utilizării instrumentelor digitale în predarea eficientă la clasă și evaluarea standardizată a cunoștințelor elevilor.

Formarea continuă a cadrelor didactice în folosirea noilor tehnologii poate aduce numai avantaje pentru aplicarea lor la nivelul clasei de elevi. Folosirea acestora în predarea la clasă duce la o înțelegere mult mai bună a noțiunilor predate și a aplicabilităților acestora în viața practică. Posibilitatea de a vizualiza anumite demonstrații pe calculator, de a folosi instrumente de prezentare multimedia (PC, Internet, DVD Player) duc la o înțelegere mult mai aprofundată a noțiunilor predate, o înțelegere integrată a acestora și se încurajează abordările interdisciplinare. Astfel, formarea cadrelor didactice ar trebui să fie în sensul abordării materiei pe care o predau interdisciplinar, iar conlucrarea între profesori să fie în sensul trimiterii elevului către viața reală, către diversele semnificații ale unei noțiuni predate din perspectiva mai multor discipline. Iar noile tehnologii pot fi un suport real în realizarea acestor formări.

În cadrul societății contemporane, marcată periodic de fluctuații radicale, se remarcă în mod constant creșterea nivelului exigențelor la adresa cadrelor didactice, aspect reflectat și în cadrul diverselor politici educaționale ale statelor membre ale Uniunii Europene.

În plus, se cunoaște faptul că eficientizarea constantă a procesului dedicat formării profesionale a cadrelor didactice se constituie în element integrant al hotărârii C. E., cadrele didactice fiind percepute la nivel european ca fiind elemente definitorii în cadrul diverselor strategii dedicate stimulării dezvoltării unui stat, indiferent de tipul activității vizate.

În cadrul procesului dedicat formării cadrelor didactice, o atenție deosebită este acordată statutului profesional al acestora, avându-se în permanență în vedere nu doar un nivel educațional superior, caracterizat de o multitudine de competențe profesionale diverse, ci și un grad ridicat al autonomiei profesionale al acestora, cu asumarea constantă a responsabilităților privind o constantă dezvoltare profesională proprie, toate realizate pe fondul dezvoltării permanente a politicilor educaționale.

Numeroasele modificări de natură socioeducaționale, sesizate în ultimii ani la nivel național, determină, printre multe altele, și o schimbare a abordării vizând organizarea complexului proces educațional, în paralel cu îmbunătățirea și implicit dezvoltarea constantă a procesului aferent managementului sistemului de învățământ, o atenție specială impunându-se integrării diverselor tehnologii informaționale, respectiv a tehnologiilor de comunicare.

Se impune a se remarca necesitatea pregătirii constante a tuturor unităților de învățământ în vederea abordării unor reacții prompte și eficiente, special adaptate diverselor fluctuații sesizate la nivelul societății și care țin cont de provocările impuse de concurență la nivelul

câmpului educațional general. Prin posibilitatea elevilor de a interacționa folosind noile tehnologii se asigură o integrare a noțiunilor predate, iar prin intermediul softurilor educaționale se permite crearea de modele și exemple ale ideilor predate, lăsând posibilitatea elevilor de a experimenta singuri noțiunile teoretice. Prin intermediul internetului și elevii, dar și profesorii pot fi în permanență în contact cu noile descoperiri în domeniu, iar comunicarea nestingherită la nivel mondial face să nu mai existe granițe între diversele culturi din toată lumea.

Însă, formarea continuă a cadrelor didactice trebuie să fie realizată ținând cont și de pericolele care pot apărea prin folosirea la maxim a acestor noi tehnologii, respectiv: asimilarea de către elev a unui limbaj neștiințific care există în multe lucrări postate pe internet și care nu au un aviz din acest punct de vedere; neghidarea elevului pentru a atinge scopul propus duce de multe ori la o dezvoltare neadecvată a acestuia; se poate ajunge de multe ori la un surplus de informații de slabă calitate în momentul în care elevii nu sunt verificați în îndeplinirea sarcinilor propuse de profesor; softurile educaționale au de cele mai multe ori dezavantaje prin faptul că nu se pot cuprinde în acestea toate dezvoltările necesare în cadrul lecției, dar îl fac și pe elev să nu mai depună efort în a gândi, ci le dă modul de rezolvare mult prea facil și fără a-i pune pe aceștia să raționeze corect, să interacționeze între ei pentru aflarea adevărului.

Formarea profesională a cadrelor didactice, ce are la bază nu doar un sistem integrat al formării inițiale, ci și perioada de stagiatură și implicit cea a dezvoltării profesionale, se impune cu prioritate în contextul societății actuale, când numeroasele modificări și fluctuații sesizate la nivelul învățământului determină noi provocări și cerințe la adresa cadrelor didactice, indiferent de gradul pregătirii acestora.

Trebuie remarcat faptul că în prezența unei fundamentări inițiale de calitate a cadrelor didactice, se remarcă existența unui cumul de competențe, cunoștințe, atitudini, abilități și responsabilități, ceea ce le imprimă cadrelor didactice nu doar o abordare pro-activă, ci și capacitatea acestora de a gestiona cu succes diversele schimbări și provocări ce se pot remarca la nivelul mediului educațional, aflat într-o permanentă evoluție.

În acest fel se conturează și necesitatea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, indiferent de experiența acestora, în vederea satisfacerii cu succes a diverselor provocări de natură profesională ce se pot sesiza pe parcursul carierei acestora.

Diversele provocări, ca și modificări ce sunt sesizate de cadrele didactice în actuala societate sunt unele majore, mai ales în contextul în care, în actuala societate aflate într-o permanentă tranziție, un sistem performant de formarea cadrelor didactice determină consolidarea poziției acestora nu doar în calitatea de modele, ci și în cea de lideri.

Abordarea învățământului la distanță, ca modalitate alternativă sau complementară de a face educație, pornește de la asigurarea și respectarea unor criterii de calitate în ce privește aspectele pedagogice, academice, administrative, tehnice.

Conceptul *pregătire pentru viață*, care a constituit multă vreme un obiectiv major al sistemelor educative din întreaga lume, a devenit redundant în perspectiva deschisă de uriașele transformări din societate datorate schimbărilor tehnologice și economice. Cu treizeci de ani în urmă, *educația pe tot parcursul vieții* putea fi privită ca o opțiune pentru o vârstă cu mai mult timp liber. Acum a devenit o necesitate. Ofertele de educație și pregătire au devenit segmentate și diversificate, în acord cu variatele cereri ale consumatorilor care plătesc pentru module educative ajustate pe propriile nevoi.

*Educația la distanță* este doar o expresie a acestei noi orientări spre consumator a diverselor instituții de pregătire. Acumularea de credite și transferul, modularizarea cursurilor sunt părți ale aceleiași transformări de structură a sistemului de învățământ.

Rezultatele cercetărilor de până acum, realizate în țările cu tradiție în educația prin corespondență, relevă faptul că învățământul la distanță este la fel de eficient ca formele tradiționale de educație, cu condiția unei proiectări corespunzătoare. Evoluția modalităților de învățare corespunde azi unei necesități induse prin transformările și noile perspective de dezvoltare ale societății noastre. Această evoluție se bazează, de altfel, pe noi abordări și noi instrumente de învățare. De mai mulți ani, tehnologiile informației și comunicației (TIC) constituie nu numai un nou dispozitiv media, dar mai cu seamă un mijloc al deschiderii asupra resurselor din lumea întreagă. TIC-urile sunt rezultatul convergenței a trei tehnologii: informatica, telecomunicațiile și audiovizualul, iar aceste trei domenii se interferează prin intermediul calculatorului conectat la rețeaua Internet. Ne aflăm în fața unui nou mod de comunicare care, prin cantitatea informației disponibilizate și varietății surselor de informație, ridică probleme considerabile demersurilor educative, alături de avantajele substanțiale pe care le furnizează la toate nivelurile.

Formarea la distanță se diferențiază de alte moduri de formare. Noi auzim mereu vorbindu-se despre formare la distanță, formare on-line, e-learning, tele-învățământ, o multitudine de termeni cu semnificație aparent similară, care prezintă aspectele specifice ale unei noi tehnologii educative.

Învățământul la distanță este un proces de învățare care se bazează pe resurse multimedia și care permite uneia sau mai multor persoane să se formeze pornind de la calculatorul propriu. Suporturile multimedia utilizate pot combina în egală măsură, text, grafica plană sau spațială, sunet, imagine, animație și chiar resurse video.

Aceste suporturi favorizează revoluționarea abordării pedagogice, utilizarea unor metode mai competitive, în care interactivitatea joacă un rol important, în sensul diversificării instrumentelor folosite, adaptării mai bune la procesul de învățare a elevului, devenind pilotul formării sale. Elevul se poate forma în ritmul său propriu, în funcție de necesitățile și disponibilitățile sale, ceea ce se dovedește cu adevărat important într-o epocă în care formarea este continuă, de-a lungul întregii vieți.

## CONCLUZII

Sintetizând, se constată că absolut toate elementele care fac parte din educația la distanță joacă un rol mai mult sau mai puțin important în atingerea scopurilor ei, că toți factorii implicați își spun, într-o măsură mai mare sau mai mica, cuvântul.

Începând cu resursele umane:

- elevii (cu motivația, pregătirea lor anterioară și capacitățile lor);
- școala (instructorul care trebuie să dezvolte o înțelegere a caracteristicilor și a nevoilor elevilor, să-și adapteze stilul de predare, să-și folosească tehnologia, să fie în același timp și un facilitator al învățării și un furnizor de informații, dar și pregătirea / antrenarea instructorului);
- facilitatorii (care trebuie să acționeze ca o punte între profesor și elev, să-i înțeleagă și pe unii, și pe alții, să instaleze echipamentul, să colecteze evaluările / testele și să acționeze ca ochii și urechile instructorului de *site*);
- personalul (de sprijin) auxiliar (care înregistrează studenții, multiplică și distribuie materialele, comandă manualele, asigură protecția *copyright*, planifică facilitățile, face rapoarte de desfășurare pe nivele, organizează resursele tehnice, ei, de fapt, reprezintă eroii „din umbră” ai educației la distanță);

□ administratorii.

Continuând cu suportul tehnologic: tehnologiile selectate, (pe baza soluțiilor care răspund nevoilor identificate într-o manieră eficientă sub raportul costului.

Considerat a fi un domeniu primordial în cadrul vieții sociale, un proces constant și de lungă durată, care determină formarea celor mai importanți factori ai unei națiuni, oamenii, învățământul nu poate să permită eșecuri, oricare ar fi forma îmbrăcată de acestea. Tocmai din acest considerent se impune ca la nivelul învățământului să se impună o conducere nu doar competentă, ci și eficientă.

În ultimii ani s-a remarcat o preocupare deosebită pentru realizarea unei educații de calitate în așa fel încât întregul proces al pregătirii generației viitoare să garanteze o nouă perspectivă la nivelul întregii comunități.

Conceptul calității la nivel educational, deseori, este perceput ca fiind o excelare în cadrul eforturilor depuse pentru obținerea unor performanțe, dar și ca pregătirea realizată la nivelul cel mai înalt în cadrul unui anumit domeniu.

### BIBLIOGRAFIE

1. ADĂSCĂLIȚEI, A. Instruire asistată de calculator: didactică informatică. Iași: Polirom, 2007.
2. ANOHINA, A. Analysis of the terminology used in the field of virtual Learning. *Educational Technology & Society*. 2005, 8 (3), 91-102.
3. BULAT, G. *Marketing educational*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2011.
3. BRUT, M. *Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern*. Iasi, Polirom, 2006.
4. CARLINER, S. *An Overview of Online Learning* (2nd edition). Amherst, MA: HRD Press, 2004.
5. COJOCARU, V. GHE.; COJOCARU, V. *Instruire interactivă prin E – learning*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013.
6. COJOCARU, V. GHE. *Competență. Performanță. Calitate. Concepte și aplicații în educație*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016.
7. COJOCARU, V. GHE.; COJOCARU, V.; POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin E – learning în sistemul de formare continua*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017.
5. Comisia comunităților europene. Memorandum asupra Învățării Permanente. Brussels.
6. CRISTEA, V.; IOSIF, G.; MARHAN, A.; NICULESCU, C.; TRĂUSAN-MATU, S.; UDREA, O. *Sisteme inteligente de instruire pe Web*. Bucuresti: Editura Politehnica Press, 2005.
7. DAVIDESCU N. E-ducation, information investors in people for relaunch economy. The Ninth International Conference „Investments and Economic Recovery”, May 22-23, 2009.
8. ELTHES Z. Realizări e-learning si blended learning. Conferința Națională de Invățământ Virtual. Ediția a VI-a, 2008.
9. FINKE A., BICANS J. E-learning System Content and Arhitecture Evolution, Proc. of 16<sup>th</sup>. International Conference on Information and Software Technologies IT 2010.
10. GHILIC-MICU B., STOICA M. Managementul proceselor de e-learning bazate pe tehnologia informației si comunicațiilor. Workshop – Managementul proiectelor informatice, Bucuresti, oct. 2004.
11. BUNESCU, V., GIURGEA, M. Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ. În *Didactica* (coord. D. SALADE). București: EDP, 1982.
12. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L. *Curs de pedagogie*. Universitatea din București, 1988.
13. CERGHIT, I.; RADU, I. T.; POPESCU, E.; VLĂSCEANU, L. *Didactica*. București: EDP, 1999.
14. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1996.
15. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: EDP, 1996.
16. OPRESCU N. Principiile procesului de învățământ. În: *Curs de pedagogie* (coord. I. Cerghit, L. Vlăsceanu). Universitatea București, 1984.
- [http://ec.europa.eu/index\\_ro.htm](http://ec.europa.eu/index_ro.htm)
17. <http://myeurope.eun.org/ww/en/pub/myeurope/home.htm>
18. [http:// cordis.europa.eu/fp7/home\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html)

19. cordis.europa.eu/fp6/dc/index.cfm?fuseaction=UserSite.FP6HomePage
20. <http://www.umft.ro/newpage/en/international/fp6.htm>
21. <http://en.wikipedia.org/wiki/Elearning>
22. <http://www.skillsoft.com/infocenter/research/default.asp>
23. [http://www.towardsmaturity.org/article/2009/01/28/driving business benefits towards](http://www.towardsmaturity.org/article/2009/01/28/driving_business_benefits_towards)

## ABORDĂRI DIDACTICE PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE PRODUCERE A MESAJELOR SCRISE ÎN SITUAȚII DE COMUNICARE LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Ciobanu Valentina, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Vrăjmașu Mariana, drd.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.016:811.135.1**

### Abstract

In this article we aim to research how we can streamline the formation of the competence to produce written messages to primary school students. The research results confirm that most teachers consider that the correct choice, formulation and analysis of the title of the composition, the practice of writing texts, compliance with the structural algorithm, but also the selection and application of teaching methods, recommended in composition lessons, contribute to streamlining skills training. production of written messages to primary school students. This specific competence is an important one and must be formed in the students of the primary level of gradual education, with a lot of responsibility and perseverance.

**Key-words:** drafting the text, composition technique, the structural algorithm, teaching methods.

Modernizarea procesului educațional la nivelul învățământului primar include și dezvoltarea competențelor comunicative scrise.

Studiul limbii și literaturii române în clasele primare se focalizează pe modelul comunicativ-funcțional ce presupune dezvoltarea integrată a capacităților ce vizează cele patru deprinderi integratoare: *înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea*.

Astfel, scrierea este una dintre deprinderile integratoare care trebuie formată la această vârstă. În procesul didactic la disciplina Limba și literatura română nu poate fi conceput un succes real fără ca elevii să dispună de posibilitatea de a se exprima corect sub aspect lingvistic în formă scrisă.

„În structura curriculară sunt prevăzute: *competențe specifice, unități de competențe, unități de conținut, activități de învățare și produse școlare*” [2, p. 21].

Una dintre cele șase competențe specifice disciplinei Limba și literatura română este competența specifică 4. *Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creatoare*, la care ne vom referi în cele ce urmează [1, p. 42].

În formarea competenței de producere a mesajelor scrise, Curriculumul actual pune accentul pe îmbinarea a trei componente de bază: *tehnica scrisului, folosirea regulilor de scriere ortografică și de utilizare a semnelor de punctuație și producerea textelor scrise*.

„Dezvoltarea competenței de producere a mesajelor scrise în clasele primare este o competență foarte importantă, care se înscrie în primatul disciplinei Limba și literatura română” [2, p. 42].

Competența de a-și expune coerent gândurile în formă scrisă este una din cele mai complicate. Tehnica compunerii se însușește treptat, urmărindu-se obiective și conținuturi specifice pentru fiecare clasă.

Compunerea are următoarele *obiective*:

- Însușirea exprimării corecte scrise.
- Dezvoltarea gândirii și imaginației.
- Formarea deprinderii de a ordona logic ideile.
- Formarea deprinderii de a crea idei.

Conform curriculumului pentru învățământul primar, pentru a contribui la formarea competenței de producere a mesajelor scrise în situații de comunicare, trebuie să ajungem la anumite *finalități* cu elevii din clasele primare. Finalitățile specifice de producere a mesajelor scrise în situații de comunicare îmbină cele trei componente: ***scrisul, ortografia și punctuația, contextele scrise.***

„Producerea textelor scrise se prezintă în curriculumul actual, îmbinând *elementele inerente de dezvoltare a tehnicii scrisului* cu cele *de creare/producere a propozițiilor și textelor*. Baza pe care o punem în clasele primare la *tehnica scrisului*, la *ortografie*, dar și la modul de a gândi creativ și de a fi responsabil în *producerea mesajelor scrise* formează „zestrea intelectuală” a vorbitorului cult de limba română și merită *eforturi mari din partea învățătorului, elevilor și părinților*” [2, p. 43].

Referindu-ne la componenta de *producere a mesajelor scrise*, vom ilustra evoluția finalităților specifice alcătuirii textelor scrise. La nivelul învățământului primar, competența de elaborare a mesajelor scrise se formează gradual și poate fi dezvoltată prin *compuneri*. Deprinderea de a-și expune coerent gândurile în formă scrisă este una din cele mai complicate și necesită din partea elevilor însușirea unor priceperi speciale.

„*Compunerile* reprezintă rezultanta unei *activități intelectuale complexe*, care implică sinteza cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite de elevi în cadrul lecțiilor de gramatică, lectură, precum și la alte obiecte” [4, p. 368].

Ioan Șerdean susține: „*compunerile* sunt o sinteză a tot ceea ce învață elevii, îndeosebi la disciplinele din aria curriculară „Limbă și comunicare”, mai ales sub raportul *corectitudinii exprimării*” [5, p. 236].

Cadrele didactice din învățământul primar trebuie să cunoască foarte bine metodologia producerii mesajelor scrise la nivelul învățământului primar, cerințele obligatorii și etapele elaborării unei compuneri.

Pentru ca elevii din clasele primare să poată mai ușor elabora textele proprii, este foarte important să le propunem algoritmul tehnicii compunerilor „de tip structural: titlu și 3 aliniate constituite din introducere, cuprins și încheiere” [2, p. 45].

Este foarte important să explicăm elevilor că introducerea trebuie să fie scurtă și include formularea clară a problemei tratate, cuprinsul are cea mai mare întindere și include desfășurarea evenimentelor, iar încheierea exprimă atitudinea și concluziile autorului față de tema abordată.

Cadrele didactice trebuie să cunoască algoritmul alcătuirii unei compuneri, care este specific fiecărui tip de compunere, ce constituie instrumentul de muncă intelectuală care îi ajută pe elevi să ordoneze ideile și să respecte etapele unei compuneri.

„În clasele primare exersarea compunerilor are ca obiectiv principal însușirea unor instrumente și tehnici și vor fi determinați să înțeleagă că orice compunere scrisă de ei, trebuie să fie a lor, să reprezinte imaginația, sensibilitatea și trăirile lor” [3, p. 254].

Pentru a determina unele aspecte didactice ce țin de eficientizarea formării competenței de producere a mesajelor scrise la elevii din clasele primare, am realizat o investigație care s-a desfășurat pe un eșantion format din 20 de cadre didactice din Școala primară nr. 83 „Grigore Vieru” din Chișinău. La realizarea acestei cercetări am aplicat ancheta, utilizând ca instrument – chestionarul, care a fost alcătuit din 6 întrebări.

Rezultatele chestionării celor 20 de cadre didactice din învățământul primar au arătat că la primul item „*Ce presupune producerea de mesaje scrise?*”, 60% dintre cadrele didactice consideră că producerea de mesaje scrise presupune elaborarea unor texte scrise, 25 % dintre acestea presupun că este scrierea compunerilor, iar 15% susțin că presupune elaborarea textelor literare și nonliterare.

La cel de-al 2-lea item – „*Cât de mult ajută compunerile la formarea competenței de producere a mesajelor scrise la elevii din clasele primare?*”, 75% dintre cadrele didactice consideră că anume compunerile ajută *foarte mult* elevii la formarea acestei competențe, iar 25% menționează că toate tipurile de compuneri contribuie *mult* la formarea acestei competențe.

Referitor la cea de-a 3 întrebare: „*În ce măsură îi ajută pe elevi la elaborarea textelor scrise, corectitudinea alegerii, formulării și analizei titlului compunerii?*”, cadrele didactice investigate au formulat următoarele răspunsuri: 65% (13 învățători) consideră că *alegera, formularea și analiza corectă a titlului compunerii* ajută *foarte mult* elevii în elaborarea textului scris, iar 35% (7 învățători) apreciază că ajută *mult* la formarea competenței de elaborare a textului scris.

La cel de-al 4-lea item: „*Cât de mult contribuie cunoașterea algoritmului structural al unei compuneri în elaborarea textelor scrise?*”, 70% dintre cadrele didactice, adică 14 învățători, consideră că algoritmul structural contribuie *foarte mult* la elaborarea textelor scrise, 30% (6 cadre didactice) au menționat că acest algoritm contribuie *mult* la producerea textelor scrise și niciun cadru didactic nu a menționat că acest algoritm contribuie *puțin* la formarea acestei competențe.

Cât privește cel de-al 5-lea item: „*Care sunt tipurile de compuneri la scrierea cărora elevii din clasele primare întâmpină dificultăți?*”, învățătorii chestionați au dat următoarele răspunsuri: 60% dintre cadrele didactice, adică 12 învățători, consideră că la *compunerile cu titlul dat* elevii din clasele primare întâmpină *cele mai mari dificultăți*, întrucât se dă doar titlul, 30% (6 cadre didactice) au menționat că întâmpină *mari dificultăți* la scrierea *compunerilor-descriere* și 10% dintre cadrele didactice (2 învățători) consideră că pentru unii elevi din clasele primare este *dificil* să scrie și *compunerile cu sfârșitul dat*.

Referindu-ne la cel de-al 6-lea item – „*Care sunt cele mai eficiente metode didactice aplicate la formarea competenței de producere a mesajelor scrise?*”, învățătorii chestionați au dat următoarele răspunsuri: 65% dintre cadrele didactice (adică 13 învățători) au menționat că cele mai eficiente sunt metodele activ-participative: *Atelierul de scriere, Scrierea liberă, Maratonul de scriere*, iar 35% dintre cadrele didactice (7 învățători) au menționat că sunt eficiente metodele tradiționale ca: *exercițiul, explicația, conversația*.

Toate aceste răspunsuri au constituit ca argumente în vederea eficientizării formării competenței de producere a textelor scrise la elevii din clasele primare.

Analizând rezultatele eșantionului supus evaluării, am constatat că majoritatea cadrelor didactice consideră că anume corectitudinea *alegerii, formulării și analizei titlului compunerii, exersarea elaborării textelor scrise, respectarea algoritmului de tip structural, dar și selectarea*

și aplicarea metodelor didactice, recomandate la lecțiile de compunere, contribuie la eficientizarea formării competenței de producere a mesajelor scrise la elevii din clasele primare. Argumentele aduse de către cadrele didactice confirmă importanța compunerilor în formarea competenței de producere a mesajelor scrise la elevii nivelului primar de învățământ.

Această competență specifică este una importantă și trebuie formată la elevii nivelului primar de învățământ gradual, cu multă responsabilitate și perseverență.

#### BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculum național. Învățământ primar*, aprobat prin Ordinul MECC nr.1124 din 20.07.201.
2. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: MECC; Lyceum, 2018.
3. NICULESCU, E. *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. Bacău: Editura Egal, 2003.
4. NUȚĂ, S. *Metodica predării limbii și literaturii române în clasele primare*. București: Editura Aramis, 2002.
5. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Corint, 2003.

#### EDUCAȚIA PENTRU TOLERANȚĂ – DIMENSIUNE A NOILOR EDUCAȚII

*Garștea Nina, dr., conf. univ.  
UPS „I. Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.015**

#### Abstract

This article presents education for tolerance in socio-pedagogical approach. Education for tolerance is part of “new trends in education” launched by UNESCO in order to respond to the requirements and problems of the nowadays world. It can be educated in the school and not only by having as reference the tolerance’s principles. Tolerance for education is an indispensable condition of the professionalism, of any efficient educational event.

**Key-words:** tolerance, education for tolerance, the pedagogy of tolerance.

Orice societate se caracterizează prin anumite particularități datorate tradițiilor stabilite pe parcursul existenței sale, marcate de mondializarea economiei și accelerarea mobilității, comunicării, integrării și interdependenței, migrațiilor și deplasărilor de mare amploare ale populațiilor, urbanizării și mutațiilor în sfera formelor de organizare socială. Din moment ce nu este nici într-o parte a lumii o situație care să nu se caracterizeze prin diversitate, este necesară educația în spiritul toleranței, cultivarea unui comportament tolerant și a unor relații interpersonale pătrunse de înțelegere și respect reciproc. Calitatea unei societăți depinde de modul de conviețuire al membrilor ei, de măsura în care aceștia se acceptă și se susțin, învață unii de la alții, își unesc eforturile pentru binele comun, spre ameliorarea continuă a vieții lor materiale și spirituale.

Toleranța este un subiect complex și controversat, dar necesar atât pentru societatea civilă, cât și pentru supraviețuirea omenirii. În literatura de specialitate se atestă variate și contrastante concepte și percepții ale toleranței, care îi obscurizează sensul și țin de condițiile sociale care fac ca aceasta să apară drept un obiectiv aproape de neatins.

În istoria culturii europene noțiunea de toleranță apare la începutul secolului al XVI-lea în strânsă legătură cu gândirea umanistă, exprimând reacția la un comportament neadecvat. Începând cu secolul al XVIII-lea, toleranța este percepută de Occidentul creștin ca un atribut social pozitiv. Potrivit călugărului budist, Prayudh Payutto, căruia în 1994 i-a fost decernat premiul UNESCO „Educație pentru pace”, toleranța este echivalată cu menținerea păcii, fiind



considerată etica negativă, deoarece comportă anumite elemente de restricție, de constrângere și de compromis. Budismul identifică trei moduri centrate asupra eu-lui propriu, care îi conduc pe oameni spre intoleranță, spre conflict și spre absența păcii: dorința egoistă; pofta de dominare și insistență în a face să prevaleze opiniile, credința și ideologia proprie; în fine, egocentrismul. Pentru a dobândi pacea, ființele umane trebuie să facă efortul de a învinge unele dintre aceste tendințe, iar educația ne poate ajuta în acest demers.

Analiza istorică a toleranței permite identificarea a trei etape care marchează deschiderea spre noi conținuturi și semnificații sociale:

- a) toleranța religioasă elucidată de J. Locke în lucrarea *Scrisoare despre toleranță*, 1689;
- b) toleranța civică și morală, descrisă de J.S. Mill, în lucrarea *Despre libertate*, 1859;
- c) toleranța politică, sexuală, comunitară în condițiile secolului XX.

Termenul toleranță provine din limba latină, de la cuvântul „tolerantia”, ceea ce înseamnă „a suporta”, este un termen social, etic și religios, aplicabil unei colectivități sau individ, care definește respectul libertății altuia, al modului său de gândire și de comportare, precum și al opiniilor sale de natură politică, religioasă etc., susține D. Goleman [2, p. 234].

Extinderea semnificațiilor termenului de toleranță, la nivelul teoriei și practicii sociale, este continuată pe tot parcursul secolului XX. Analiza dicționarelor ne-a permis să desprindem un spectru semantic impresionant al conceptului de toleranță:

- manieră tactică de a obține ceva, compromis;
- capacitatea de a accepta idei sau opinii diferite de cele proprii, fiind strâns legată de libertatea persoanei;
- atitudine care constă în a admite faptul că altă persoană poate avea un mod de a gândi sau de acționa diferit de cel adoptat de tine însuși;
- disponibilitate de a tolera, îngăduință, generozitate față de ceilalți;
- capacitatea de a suporta ceva sau pe cineva, de a fi răbdător, înțelegător, a ști să te împaci cu existența cuiva și a ține cont de părerea, deciziile altor oameni, grupuri, popoare, religii.

Fiecare dintre aceste definiții scoate în relief diferențe de cultură și de experiență istorică. Ele sunt dovadă tocmai a acelei diversități atât de prețuite de pluralism, dar fiecare dintre ele conține, de asemenea, esență fundamentală a toleranței: respectarea drepturilor altora, dreptul acelora care sunt diferiți, abținerea de a aduce prejudicii. Există, în cuvântul toleranță, intuiția unității și interdependenței umanității care facilitează viziunea holistică a lumii și a educației, unde își au originea demersurile educației pentru toleranță.

Conținutul conceptului toleranță, susține S. Cristea, poate fi explicat prin delimitarea sa față de unele practici sociale negative: intoleranță (opusul toleranței), indulgență (exces de toleranță), indiferență (autoînfrânare activă). Activarea toleranței implică normativitatea morală exprimată prin mai multe principii, legitimate istoric:

- a) *principiul utilității*, promovat de J. S. Mill, maximizează avantajele; limitele apar acolo „unde foleasele aduse de toleranță încetează de a prevala asupra daunelor”;
- b) *principiul neutralității*, promovat de liberali, reevaluează rolul statului; limitele apar „sub o formă sau alta de scepticism sau de relativism moral”;

c) *principiul respectului pentru persoană*, promovat de I. Kant, susține autonomia și raționalitatea „acțiunii liber alese”; limitele apar atunci când autonomia și raționalitatea „admit numeroase interpretări diferite” [1, p. 68].

Astăzi, toleranța constituie un element semnificativ al comunicării, o condiție necesară coeziunii oamenilor de diferite confesiuni, orientări politice, tradiții culturale. Promovarea toleranței și a respectului pentru alții constituie unul din obiectivele primordiale ale educației intrnaționale exprimat de Consiliul Europei în termeni de competențe. ONU abordează toleranța ca o condiție necesară păcii și progresului economic, social al tuturor popoarelor. Educația pentru toleranță, fiind una din dimensiunile noilor educații, apare ca o prioritate a UNESCO, împreună cu educația pentru pace și cooperare, educația pentru democrație și educația pentru drepturile omului.

În acest context, Betty A. Reardon susține trecerea de la cultura violenței la cultura păcii, menționând faptul că „educarea unei culturi a păcii presupune dezvoltarea la fiecare individ a aptitudinii de a întreține relații pozitive, a simțului responsabilității sociale și maturității etice în luarea unor decizii în privința relațiilor personale, a comportamentelor sociale și ale actelor politice” [4, p. 26].

Competențele esențiale necesare pentru practicarea cu succes a toleranței, sunt: a trăi în condițiile diversității; a trata conflictele într-o manieră constructivă; a exercita propria responsabilitate. Toleranța, ca atitudine și comportament, se învață, se însușește pe baza de modele de la cea mai fragedă vârstă, școala devenind laboratorul principal pentru participarea, exersarea acesteia, dar și un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității. Pedagogia toleranței este destinată nu doar școlii, ci întregii societăți, această problemă fiind una mondială, globală.

Principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli și pentru edificarea unei pedagogii a toleranței sunt:

- asumarea de către școală a responsabilității de a educa prin și pentru toleranță;
- abordarea pozitivă a diversității sociale;
- dezvoltarea unui mod pozitiv de a gândi despre ceilalți;
- integrarea educației culturale și interculturale în școală;
- concentrarea permanentă asupra similitudinilor dintre oameni, asupra lucrurilor care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună;
- crearea unei atmosfere pozitive și cooperante în școală [4, p. 48].

Aceste principii, promovate în școală, vor contribui la crearea unui climat de toleranță, la schimbarea atitudinii elevilor, formarea unei noi mentalități, deschise pentru cunoaștere reciprocă, care respectă diferențele și individualitatea.

Reieșind din aceste principii, obiectivele educației pentru toleranță vizează: creșterea eficienței relațiilor interumane, mărirea gradului de deschidere, de acceptare a celuilalt care este diferit; pregătirea individului pentru a trăi diversitatea ca un fapt cotidian, a-l considera natural și a-l putea explica; educarea atitudinii față de diversitate pentru a nu o percepe și trăi ca o amenințare sau un șoc, ci ca sursă de interes și dezvoltare; dezvoltarea calităților umane ca: răbdarea, îngăduința, generozitatea etc.; exersarea capacității de relaționare, reciproc avantajoasă, în cadrul diversității umane.

Fiind valoare a democrației și având izvoare sociale, toleranța se cultivă zi de zi, susține L. Karpirski, făcând parte din inserția socială a persoanei. Formarea spiritului de toleranță este un proces complicat, îndelungat și etapizat, trecând prin stadiile de :

- informare generală (de fond) asupra celui cu care se stabilește relația (persoană individuală sau grup);
- formare a unei reprezentări favorabile despre subiectul respectiv;
- comunicare prin schimb de mesaje, identificând asemănările și diferențele;
- convenirea asupra respectării reciproce a diferențelor și identității proprii (etnice, socioculturale, individuale etc.), stabilirea principiilor și condițiilor de comunicare, colaborare și coabitare, valorificarea asemănărilor și diferențelor;
- exercițiul efectiv al relației: trecerea de la faza pasivă, cea a simplei coexistențe spațiale, la faza activă, de interacțiune, cooperare, coparticipare [3, p. 107].

În realizarea acestui deziderat este necesar ca învățătorul să colaboreze cu părinții elevilor. La rândul său, părinții trebuie să încurajeze atitudinea tolerantă a copiilor, să discute despre valorile ei și, de rând cu învățătorul, să modeleze comportamentul copiilor prin:

1. *A observa propriile atitudini.* Părinții care doresc să-și ajute copiii să aprecieze diversitatea pot fi influențați de stereotipuri culturale pe care și le-au însușit, iar devenind conștienți de ele pot face un prim efort de a le corecta și a încerca să manifeste respect față de ceilalți.
2. *A-și aminti faptul că și copiii ascultă.* Părinții trebuie să fie atenți la faptul cum discută despre oameni și să nu facă glume care pot perpetua niște stereotipuri. Deși unele dintre ele pot părea un amuzament inocent, pot anula atitudinea de toleranță și respect pe care încercați să o transmiteți copiilor.
3. *A alege cu atenție cărțile, jucăriile, muzica, obiectele de artă și materialele video.* Părinții trebuie să cunoască impactul mijloacelor mass-media asupra personalității copilului. Ei trebuie să discute despre stereotipurile care pot apărea în mass-media și să răspundă la întrebările copiilor despre diferențe cu onestitate și respect. Astfel ei vor învăța că este acceptabil să observe și să discute despre diferențe cu respect.
4. *A recunoaște și respecta diferențele în cadrul familiei.* Părinții trebuie să demonstreze că își acceptă copiii cu diferitele lor aptitudini, capacități, interese și personalități. Ei trebuie să aprecieze unicitatea fiecărui membru al familiei.
5. *A-și aminti că toleranța nu înseamnă să accepți un comportament inacceptabil.* Părinții trebuie să explice copiilor că fiecare merită să fie tratat cu respect și că trebuie să-i trateze la randu-i cu respect pe ceilalți.
6. *A-și ajuta copiii să se simtă bine în pielea lor.* Copiii care au o părere proastă despre sine îi tratează adesea rău pe alții. Copiii care au simțul valorii proprii și se respectă pe sine au șanse mai mari de a-i trata pe alții cu respect. Părinții trebuie să-l ajute pe copil să se simtă acceptat, respectat și apreciat.
7. *A oferi copiilor ocazia de a lucra și a se juca cu alții care sunt diferiți de ei.* Atunci când alegeți o școală, o tabără, sau o instituție de învățământ de orice fel pentru copii, căutați una care are o populație diversă.
8. *A învăța împreună cu copiii.* Părinții ar putea studia împreună cu copiii despre sărbătorile și tradițiile care nu fac parte din tradițiile noastre.

9. *A respecta tradițiile familiei.* Părinții trebuie să-i învețe pe copii să onoreze tradițiile familiei, incluzându-i în diverse activități de planificare, realizare a acestora, invitând prieteni din afara familiei, care doresc să învețe despre diversitate.

În concluzie, eforturile societății trebuie să fie orientate spre cultivarea unui comportament tolerant și a unor relații interpersonale pătrunse de înțelegere, acceptare, deoarece experiența trecutului, dar și tragediile curente din lumea întregă ne confirmă stringența implementării pedagogiei toleranței în toate domeniile vieții.

Toleranța constituie o problemă de atitudine și de voință: a fi sau a nu fi tolerant – un scop personal care nu poate fi impus cu forța, ci educat pentru a fi preluat ca valoare individuală.

Educația pentru toleranță reprezintă un proces complex asigurat de către învățător în colaborare cu familia. Fiecare individ, marcat de experiențele trăite anterior într-un anumit mediu cultural, are (la nivel conștient sau inconștient) prejudecăți după care își alege scopurile și își direcționează acțiunile, iar încercarea de a schimba opiniile, comportamentele și sistemele de valori necesită timp, modele, o capacitate mare de înțelegere a fiecăruia.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Educația pentru toleranță. În: *Didactica Pro...* 2004, nr. 4 (26), pp. 68-70.
2. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche, 2001.
3. KARPIRSSKI, L. *ABC-ul democrației*. București: Ed. Humanitas, 1992.
4. REARDON B, A. *Toleranța – calea spre pace*. Chișinău: Arc, 2004.
5. *Tolerance-porte ouverte sur la paix*. Ediția Consiliului Europei. 1997.

#### ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICI DE VALORIFICARE A EDUCAȚIEI STEAM LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Dubineanschi Tatiana, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.015:373.3

#### Abstract

In this article are highlighted the following ideas from the international educational experience with reference to the need and practice of implementing. Is also presented, at the level of educational policy documents, the framework of implementation of STEAM education at the primary in the Republic of Moldova.

**Key-words:** STEAM education, interdisciplinarity, transdisciplinary, educational experience

La nivel mondial, actualmente, preocuparea majoră a liderilor educaționali este orientată spre fortificarea sistemelor de învățământ pe direcția formării persoanelor care să rezolve în mod proactiv și activ problemele sociale. Articolul 6 din Codul Educației al Republicii Moldova conturează clar ce fel de persoane trebuie formate, educate așa încât să se asigure integrarea acestora în diferite domenii ale vieții de zi cu zi. Astfel, conform acestui document, „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [1]. Schimbările ulterioare care s-au făcut la nivelul documentelor de politică educațională, evident că au avut drept punct de plecare prevederea menționată anterior. Astfel, idealul educațional este proiectat pe primul nivel al sistemului de învățământ în baza *Profilului de*

*formare al absolventului claselor primare.* „Profilul absolventului se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar în modul următor” [5, pp. 27-32; 2, pp. 12-13]:

1. Persoanele cu încredere în propriile forțe.
2. Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți.
3. Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare.
4. Persoanele angajate civic și responsabile.

Toate aceste atribute generice relaționează cu Idealul educațional, dar poate fi observată o relaționare explicită în special cu al treilea atribut generic. De asemenea, una din competențele-cheie / transversale stipulate în Codul Educație și corelate cu Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO este formulată astfel „competențe în matematică, științe și tehnologie” [2, p. 11].

Viața de zi cu zi conturează tot mai mult ideea că problemele ce necesită rezolvare au un caracter complex, este necesar de un sistem de cunoștințe convergente și abilități creative care traversează diverse domenii academice și creează noi cunoștințe, este necesar nu doar de a identifica din timp problemele, dar și de a aborda holistic rezolvarea lor. În acest context, la nivel mondial, a luat amploare un nou model educațional pentru dezvoltarea competențelor necesare integrării în societate a viitorilor cetățeni – educația STEAM (inițialele expresiei din limba engleză – Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics).

Educația STEAM – Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă, Matematică a început să se dezvolte începând cu anul 2007, urmare a fuziunii dintre educația STEM cu artele.

„Principala diferență între STEM și STEAM este că educația STEM simbolizează o abordare modernă a științei și a subiectelor înrudite care se concentrează pe rezolvarea problemelor prin gândirea critică și abilitățile analitice. Educația STEAM abordează aceleași materii, dar cu ajutorul gândirii creative și a artelor aplicate. Astfel putem apela la ambele emisfere ale creierului – emisfera analitică și cea creativă – pentru a găsi cea mai bună soluție a unei probleme. Copilul este stimulat să gândească practic, creativ și analitic, să disece și să încerce diverse variante până reușește” [3].

STEAM reprezintă un concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru domenii: știința, tehnologii, inginerie, arte și matematica, folosind o abordare interdisciplinară și aplicată. STEAM integrează toate aceste domenii într-o paradigmă de învățare coerentă bazată pe a „învăța prin a face”, pe relaționarea diverselor subiecte din lumea reală. Astfel, STEAM este un tip de educație care aduce realitatea în sala de clasă.

În contextul preocupării pentru cultivarea abilităților și a competențelor secolului 21, reieșind din scopul și obiectivele propuse, se poate afirma că în Republica Moldova educația STEAM reprezintă un obiectiv major în cadrul Strategiei „Educația-2020”. Ideea de implementare a acestui tip de educație a stat și la baza procesului de dezvoltare curriculară la nivelul primar de învățământ (2018) și ciclul gimnazial (2019). La nivelul primar de învățământ schimbările / dezvoltările realizate pe această dimensiune au vizat: „asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu; promovarea abordărilor curriculare transdisciplinare: activități transdisciplinare încadrate într-o zi (7 zile pe an) și încadrate într-o lecție” [2, pp. 6-7]. Într-adevăr, cele mai evidente manifestări STEAM ar putea fi observate în realizarea zilelor de

activități transdisciplinare. La fel, „din punct de vedere procesual, curriculumul pentru învățământul primar se axează pe realizarea intra-, inter- și transdisciplinarității în contexte autentice de învățare asigurând formarea eficientă a competențelor” [ibidem, p. 15]. Cu toate acestea, pentru o bună parte a comunității pedagogice din Republica Moldova educația STEAM este un concept nou, pentru o altă parte de cadre didactice implementarea acestui tip de educație este o provocare la care aceasta încercă să facă față, de multe ori, prin autoinstruire, prin simplă încercare, fără a avea o formare profesională pe această dimensiune. Un pas spre asigurarea formării cadrelor didactice a fost făcut odată cu inaugurarea Centrului Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului”, unde se preconizează a fi instruite anual cadre didactice în utilizarea tehnologiilor digitale în școală.

Chiar dacă în lumea întreagă există țări cu o experiență vastă în implementarea educației STEAM, totuși, se recunoaște faptul că există discuții continue și păreri diferite între autorități educaționale de toate nivelurile și cadre didactice cu privire la setarea acestei abordări educaționale la sala de clasă. Studii și observări efectuate permit afirmarea faptului că „pentru a asigura succesul reformei educației STEAM este necesar de a examina și juxtapune mai multe cadre / modele teoretice în abordări practice, ușor de înțeles și de implementat, de ajustat la anumite necesități contextuale” [7].

Mai mult ca atât, se consideră că „nu există standarde internaționale în sensul științific al termenului pentru STEM, STEAM. Este o mare emulație în domeniu, pentru că este în joc viitorul omenirii”. „Educație STEAM nu este implementată deplin nicăieri în lume, este un deziderat educațional preconizat, cu un design oarecum definit, dar cu delimitări conceptuale și legate de praxis care trebuie să treacă proba timpului. Evaluarea în acest preconizat sistem educațional este un domeniu aproape neatins” [4]. Deoarece nu există un cadru internațional aprobat, linii directoare clare în ce privește ceea ce elevii trebuie să învețe și cât de calificate trebuie să fie cadrele didactice, nu pot fi făcute comparații între rezultatele obținute la nivelul sistemelor de învățământ din diferite țări. Unele studii comparative făcute s-au bazat pe rezultatele de la testele internaționale TIMSS și PISA, precum și datele incluse în rapoartele OECD referitoare la țările partenere în proiectul EuroSTEAM – Marea Britanie, Belgia, Italia, Portugalia și Spania [6, p. 15].

Rezultatele au arătat că există diferențe vădite de la o țară la alta, de la o regiune la alta, deoarece modul de abordare a STEAM este diferit. Încă nu au fost identificate și realizate studii cu privire la evaluarea competențelor STEAM, abilităților de cooperare, gândire critică, creativitate etc. În general, există puține cercetări empirice cu privire la efectele și implicațiile educației STEAM. Certă este convingerea cadrelor didactice cu privire la efectul pozitiv al educației STEAM asupra formării la elevi a competențelor preconizate.

Ca rezultat al studiului mai multor surse, în special al celor ce vizează implementarea educației STEAM în Coreea de Sud, dar și în țările partenere în proiectul EuroSTEAM, au fost elucidate câteva aspecte semnificative în ce privește abordarea procesului educațional în cheia STEAM:

- Majoritatea cadrelor didactice au opinii diferite despre rolul și modul de abordare a educației STEAM.
- Găsirea punților între discipline pentru soluționarea problemelor complexe și fixarea unor strategii de a nu aborda învățarea multidiscplinară în cadrul STEAM rămâne a fi cea mai mare dificultate menționată de cadrele didactice.

- Persistă „frica” cadrelor didactice de a nu atinge integral finalitățile planificate pe discipline, de a obține rezultate sub așteptări în cadrul evaluărilor naționale a elevilor.

- Elaborarea sarcinilor complexe și variate solicită mult timp și efort intelectual din partea cadrelor didactice.

- Programele de formare profesională continuă sunt considerate cel mai „atractiv” mod de a implica cadrele didactice în realizarea educației STEAM. Se fac în continuare diverse încercări de experimentare a unor asemenea programe, cert fiind faptul că nu sunt suficiente și eficiente stagiile scurte, intense de formare. La fel, workshop-urile organizate extrașcolar sau în afara activității din cadrul lecțiilor sunt mai puțin eficiente decât monitorizarea și ghidarea activității cadrului didactic de către un antrenor / mentor.

- Tendințele trebuie să fie spre a face să existe o colaborare între diverși specialiști, dar nu spre a-i cointeresa pe cei care nu au nicio legătură cu „științele” în realizarea educației STEAM. Dilema care apare este că un cadru didactic ar trebui să fie bine pregătit pe dimensiunea științei, tehnologiei, ingineriei, artelor, matematicii și pe dimensiunea metodologiei disciplinelor de la nivelul primar de învățământ. În general, la nivel mondial există puține programe care să pregătească asemenea specialiști.

- Cele mai des utilizate în realizarea educației STEAM rămân a fi învățarea pe bază de proiecte și diverse strategii de colaborare. Cinci elemente au fost plasate în topul efectelor de durată ale STEAM: relevanța, integrarea tehnologiilor, învățarea autentică, învățarea pe bază de rezolvare de probleme; implicarea elevilor.

- Cadrele didactice consideră că este necesar de a implementa educația STEAM mai devreme, încă din școala primară. Cercetările arată că „vârsta optima de implicare a elevilor în abordarea subiectelor STEM este de 9-13 ani, deoarece la această vârstă curiozitatea elevilor cu privire la lumea în care trăiesc este cea mai activă. Fascinația și imaginația cuplate împreună fac ca elevii să se angajeze active în acțiuni de descoperire și învățare,, [8] .

În concluzie se poate afirma că, în primul rând, apare necesitatea de diseminare a informației cu privire la această orientare educațională. De asemenea, se impune a clarifica ce este și ce nu este educația STEAM, întrucât nu poate fi, deocamdată, găsit un răspuns univoc. Este necesară implementarea în regim de pilotare a unor programe de formare profesională continuă sau poate chiar și inițială. Nu în ultimul rând, este importantă găsirea căilor de motivare a cadrelor didactice pentru implicare în „aventura” de implementare a educației STEAM.

## BIBLIOGRAFIE

1. Codul Educației al Republicii Moldova. <http://lex.justice.md/md/355156/> (vizitat 21.04.2020).
2. *Curriculum național. Învățământ primar*, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018.
3. Educația STEM: Cum și-a găsit arta loc în STEM și a format STEAM. <https://techbubble.ro/educatia-stem-cum-si-a-gasit-arta-loc-in-stem-si-a-format-steam/> (vizitat 21.04.2020).
4. Educația în România. Despre STEM și despre alte soluții necesare în mileniul trei. <https://agir-constanta.ro/wp-content/uploads/2017/02/Interviu-cu-IB.pdf> (vizitat 15.05.2020).
5. GUȚU, V.; BUCUN, N.; GHICOV, A. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Lyceum, 2017.
6. Haesen S., Van De Put E. STEAM Education in Europe: A Comparative Analysis Report. 2018. [http://www.eurosteamproject.eu/res/Comparative\\_analysis\\_report\\_vlatest.pdf](http://www.eurosteamproject.eu/res/Comparative_analysis_report_vlatest.pdf) (vizitat 15.05.2020).

7. Mporu V. A Theoretical Framework for Implementing STEM Education. 2019.  
<https://www.intechopen.com/books/theorizing-stem-education-in-the-21st-century/a-theoretical-framework-for-implementing-stem-education> (vizitat 15.05.2020).
8. Why STEAM matters? <http://www.steam-ed.ie/why.html> (vizitat 15.05.2020).

## PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE LA ȘTIINȚE ÎN CLASELE PRIMARE

*Teleman Angela, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 502/504:373.3.016**

### Abstract

Learning orients to the process of cognitive interactions for understanding the world, highlighting individual and social experiences. Experiential learning is the process of assimilating new knowledge in the course of a lived experience, capitalized in the transdisciplinary activities in the primary classes, but also in designing the approaches to teaching school subjects. The Science discipline offers opportunities to achieve learning based on previous experience, with priority given to strategies for exploring the environment.

**Key-words:** the experience, experiential learning, transdisciplinary.

Construcția învățării este demonstrată prin manifestările cognitive, comportamentale și emoționale ale subiecților în interacțiuni modelate sau contexte reale. Învățarea orientează către procesualitatea interacțiunilor cognitive pentru înțelegerea lumii înconjurătoare, evidențierea experiențelor individuale în raport cu cele sociale sau funcționalitatea acestor interacțiuni. Toate acestea duc către ideea că învățarea necesită o atmosferă impregnată afectiv, care poate fi atinsă când realizarea activității de cunoaștere se va baza pe legăturile dintre ceea ce s-a știut în raport cu ceea ce se va învăța, adică asimilarea se va realiza de la experiența trăită către o achiziție nouă, influențându-se disponibilitatea pentru învățare și calitatea ei.

De la cea mai mică vârstă, elevii au experiențe diverse, de tip cognitiv, afectiv, comportamentale, neutre, pozitive sau negative. Valorificarea acestora constituie filonul învățării experiențiale, care în literatura de specialitate apare în două ipostaze, adică sunt două concepte care de fapt desemnează trasee specifice de învățare, prin sau pe baza experienței. Cucuș C. prezintă descriptivul acestor concepte [3]:

- *Învățarea prin experiență* – activitate de însușire a noi cunoștințe, care se câștigă prin trăirea directă, de către cel ce învață, a unor experiențe de viață corespunzătoare.
- *Învățarea experiențială* – proces de asimilare a noii cunoștințe în cursul unei experiențe trăite. Experiența nu este singura cale de cunoaștere”.

În context actual, învățarea experiențială vizează un demers complex de problematizare a experienței primare și este propusă ca o alternativă la învățarea tradițională, având ca pornire *Teoria învățării experiențiale* (Kolb D.). Conform teoriei propuse de Kolb, se evidențiază rolul experienței în învățare și dezvoltare, constituind un ciclu compus din patru etape [6]:

1. experiența concretă;
2. observație și reflecție cu privire la experiență;
3. formarea conceptelor abstracte și a generalizărilor ca urmare a experienței trăite și a observațiilor pe marginea acesteia;
4. elaborarea ipotezelor și experimentarea privind implicațiile conceptelor abstracte în situații noi.



Experiența este constituită din ansamblul informațiilor pe care le primește organismul prin simțurile sale, din lumea care îl înconjoară. Orice cunoaștere derivă din experiența astfel percepută, iar structurile formale ale punerii în ordine a realității nu rezultă din ideile înăscute, ci din experiența sensibilă.

Ciclul învățării experiențiale cuprinde două dimensiuni structurale de bază: *prehensiunea* și *transformarea*. Aceste dimensiuni determină moduri de învățare diferite [2]:

1. *Prehensiunea* vizează determinarea experienței. Prehensiunea se poate realiza în două moduri opuse: „prin *aprehensiune*, când elevul se bazează pe elemente tangibile și resimțite ale experienței imediate, și prin *comprehensiune*, când cel ce învață se sprijină pe reprezentările sale mintale și pe interpretarea sa teoretică pentru a sesiza experiența actuală”. Aprehensiunea este caracteristică experienței concrete, iar comprehensiunea este caracteristică unei conceptualizări abstracte;
2. *Transformarea*, se realizează în două moduri: ca *reflecție interioară*, fiind caracteristică observației supuse reflecției și prin *extensie*, ce constă într-o manipulare a lumii exterioare prin experimentare activă. Cele două moduri de transformare se aplică atât cunoștințelor dobândite prin aprehensiune concretă, cât și celor ce rezultă dintr-o comprehensiune abstractă”.

Învățarea experiențială operează cu trei tipuri fundamentale de experiențe de învățare în care este implicat subiectul, după I. Cerghit [1]:

- O experiență a descoperirii, inductivă, specifică, prin explorarea directă a realității.
- O experiență reflexivă, deductivă, cunoscută ca învățare prin reflecție personală.
- O experiență transductivă.

Toate aceste trei forme experiențiale au profunde implicații asupra metodologiei didactice, sunt promotoare ale unei pedagogii constructive, conduc elevii la explorarea și descoperirea unui domeniu definit de cunoștințe.

Manifestarea experiențelor în context integrator vor prevedea următoarele registre:

Domeniul cunoașterii	Operarea cu realități și concepte	Context și situație
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflectarea nevoilor indivizilor și ale societății</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• descrierea, explicarea, predicția fenomenelor</li> <li>• înțelegerea fenomenelor</li> <li>• interpretarea dovezilor și a concluziilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• domeniul de aplicație cu focalizare pe utilizarea acestora în relație cu situații personale, sociale și globale</li> </ul>

Aplicabilitatea tipului de învățare experiențială a fost demonstrată odată cu aplicarea reformei curriculare, în Anglia, 1988, *Education Act*, unde sunt propuse domeniile experiențiale (*areas of experience*), care a fost operaționalizat de Corpul Regal al Inspectorilor școlari. Aceste domenii experiențiale sunt configurate ca sisteme ale domeniilor de cunoaștere ce au o perspectivă integratoare și o consistență cognitivă.

În Republica Moldova, conform *Curriculumului pentru învățământul primar*, 2018 sunt promovate abordările curriculare transdisciplinare, prin centrarea pe problemele lumii reale în contexte cotidiene și în realizarea cărora pot fi valorificate elemente de învățare experiențială, învățare prin investigare etc. [4]. Învățarea experiențială este propusă pentru a fi realizată la toate disciplinele școlare din clasele primare.

Demersurile didactice pentru disciplina Științe se vor focaliza pentru realizarea unui demers calitativ și captivant, învățătorul trebuie să respecte exigențele învățării durabile [5]:

- Îmbogățirea și diversificarea metodologiei didactice prin promovarea metodelor activ-participative și tehnicilor de învățare moderne – strategia învățării prin cooperare și dezvoltarea gândirii critice.
- Relevarea situațiilor ce prezintă anumite probleme din viața cotidiană, manifestând comportamente și atitudini adecvate achizițiilor finale – competențe.
- Implicarea elevilor în activități multiple de observare, manipulare și experimentare, astfel *valorificând experiența acestora* și dezvoltându-le capacitatea de a integra informațiile noi în modele explicative proprii.

*Disciplina Științe* vizează observarea și perceperea lumii în întregul său, cu componentele, procesele și fenomenele caracteristice, explorarea și investigarea lumii înconjurătoare către o realitate mai îndepărtată, un domeniu oportun pentru realizarea învățării experiențiale. Dezvoltarea cognitivă pentru fiecare copil de vârstă mică se realizează într-un ritm diferit, învățarea trebuie să se bazeze pe nivelul de abilitate și ritmul de dezvoltare al fiecărui copil, însă dezvoltarea are loc atunci când copiii sunt pregătiți pentru o experiență de învățare, iar aceasta îi provoacă pentru a le avansa nivelul de gândire.

Cunoașterea realității înconjurătoare pune într-o coerență logică un ansamblu de concepte științifice, ce se fundamentează pe recepționarea directă (senzorială) a însușirilor și caracteristicilor generale ale obiectelor, proceselor, fenomenelor din natură și societate. Procesul cunoașterii științifice este procesul de formare a cunoștințelor fundamentale, de dezvoltare a unui ansamblu de capacități intelectuale și a unui raționament personal și independent [5]. Orice cunoaștere semnificativă derivă dintr-o învățare care nu poate fi transmisă din exterior, ci care rezultă dintr-o experiență personală, astfel desemnându-se variate arii experiențiale.

Analizând cele expuse mai sus, pot fi selectate mai multe modalități prin care putem recunoaște ceea ce a fost explorat pornind de la experiența anterioară [2]:

- a) Cel mai simplu act de cunoaștere este situația în care (re)cunoaștem instantaneu un obiect/ element.*
- b) Cel mai simplu act de cunoaștere este situația în care luăm act de însușirile/ proprietățile unui obiect/ element.*

Experiența acumulată trebuie pusă pentru a folosi sistematic fondul de cunoștințe și de reprezentări a copiilor ca o pregătire preliminară favorabilă cunoașterii senzoriale actuale. Ea acționează în mai multe direcții și anume [3]:

- a. Generalizarea experienței: percepțiile elevului care se sprijină pe reprezentări prealabile și care este deprins să-și fixeze prin cuvinte rezultatele observației, câștigă în precizie și esențialitate.
- b. Dacă nu este conștient controlată și integrată, experiența anterioară poate însă acționa în direcția formării unor reprezentări deformate, greșite”.

În acest sens, demersul de cunoaștere va fi construit în contextul experiențelor anterioare, formându-se elevilor sistemul de cunoștințe despre:

- lumea oamenilor și lumea naturii ca mediul imediat al copilului, oferindu-i nevoile naturale, sociale și cognitive;
- varietatea de forme, culori și manifestări ale componentelor lumii;

- modificările componentelor și activităților naturale și umane în legătură cu natura ciclică sezonieră și locația geografică;
- sănătatea umană ca valoare de durată, necesitatea socială și biologică a menținerii sănătății, rolul copilului în menținerea sănătății;
- relația dintre sisteme *om – om*, *natura – natura*, *natura – omul* ca bază a ecologizării de conștiință.

Formarea noțiunilor necesită explorarea unui număr mare și variat de obiecte și fenomene și se realizează treptat, acumularea experienței cognitive. Nu este indicat să-i ținem pe școlari prea mult la studiul datelor particulare, până când le va fi cunoscută aproape întreaga lor varietate și numai după aceea să-i conducem spre determinarea însușirilor lor generale și esențiale, adică de specie și gen. Așa tip de instruire va frâna formarea deprinderilor activității mintale de generalizare și totodată asimilarea reperelor teoretice ale materiei de studiu [6]. Un material perceptiv variat duce la neutralizarea influenței inhibitive a componentelor neesențiale asupra celor esențiale.

Disciplina Științe recomandă utilizarea metodelor de explorare directă și indirectă a mediului, care asigură: cunoașterea analitică a însușirilor prin mai mulți analizatori, utilizarea percepției variate, cu depășirea observației empirice, cunoașterea prin explorare directă, sistemică, operațională, mânuirea adecvată a datelor, materialelor, instrumentelor, însușirea tehnicilor de sesizare rapidă a însușirilor, relațiilor esențiale. Se recomandă a fi aplicate metode de investigație care presupun încercările și tentativele elevului de a cunoaște și de a descoperi lucruri noi. În forma sa cea mai simplă, abordarea prin știință poate fi considerată ca fiind formată din două aspecte:

- ce (conținut) este lumea în care trăim;
- cum (proces) înțelegem lumea în care trăim.

Didactica Științelor oferă:

- experiențe care se bazează pe interesul lor și să le stimuleze curiozitatea cu privire la mediul lor;
  - termeni și concepte științifice de bază, ca să-i să înțeleagă lumea din jurul lor;
  - oportunități de a dezvolta cunoștințe, abilități și atitudinile necesare investigației științifice;
  - pregătește elevii pentru a utiliza cunoștințele științifice și metode de luare a deciziilor personale;
  - ajută elevii să aprecieze modul în care știința influențează oamenii și mediul.
- Avantajele învățării experiențiale implică ceva semnificativ sau personal pentru elevi [1]:
- Elevii ar trebui să fie angajați personal.
  - Gândirea reflectantă și oportunitățile pentru studenți de a scrie sau de a discuta despre experiențele lor ar trebui să fie în desfășurare pe tot parcursul procesului.
  - Întreaga persoană este implicată, însemnând nu doar intelectul, ci și simțurile, sentimentele și personalitățile lor.
  - Elevii ar trebui recunoscuți pentru învățarea prealabilă pe care o aduc în proces.
  - Profesorii trebuie să stabilească un sentiment de încredere, respect, deschidere și îngrijorare pentru bunăstarea elevilor.

*Învățarea experiențială* constituie procesul de asimilare a informațiilor prin experiențe anterioare. Activitatea de însușire a unei noi cunoștințe se câștigă prin trăirea directă, de către cel ce învață, a unor experiențe bazate pe cele anterioare.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată*. Iași: Polirom, 2008.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2000.
4. *Curriculum național. Învățământ primar*. Aprobabil prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018.
5. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
6. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: POLIROM, 2010.

### TEHNOLOGII DE FORMARE-DEZVOLTARE COMPLEXĂ A COMPETENȚELOR MUZICALE GENERALE ȘI VOCAL-INTERPRETATIVE ALE ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

*Mariana Vacarciuc, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.016.46:784**

#### Abstract

This article presents the importance and possibilities of complex training of general musical and vocal-interpretive skills of students in general education. The author describes work technologies that, once being implemented in educational practice, enable the students to acquire skills to harmoniously handle the activity of their voice apparatus, hands and all voluntary body movements. Thus, the artistic measure creation technology is presented.

**Key-words:** voice, voice apparatus, movement, vocal-interpretive, musical skills, artistic measure.

La etapa actuală, pentru realizarea Curricula *Educației Muzicale* în învățământul general [1, 2], unele aspecte din didactica EM necesită a fi completate. În acest sens, este absolut necesar de a se pune accent pe tehnologiile de lucru, care să faciliteze procesul de formare-dezvoltare *complexă* a competențelor muzicale generale și vocal-interpretative ale elevilor. Astfel, cadrul didactic trebuie, neapărat, să identifice și să dezvolte toate predispozițiile lor creative, inclusiv cele muzicale, dinamicitatea intelectuală și emoțională la ei, și să dezvăluie toate posibilitățile de autoperfecțiune. Deschiderea copiilor pentru arta muzicală în condițiile învățământului general are loc, în mare parte, prin activități de cânt și audiere a muzicii, la acestea adăugându-se mișcările muzical-ritmice și jocul muzical-didactic [4]. Realizarea tuturor formelor de inițiere muzicală menționate implică activitatea aparatului vocal și, de aceea, în practica educațională trebuie să fie implementate unele tehnologii specifice, scopul principal al cărora să-l constituie (mai ales în primii ani de școlarizare) educarea scrutătoare a vocii, identificarea și formarea treptată a timbrului natural și, în baza acestora – dezvoltarea complexă a tuturor predispozițiilor / aptitudinilor muzicale [3] cu care este înzestrat copilul de la naștere.

Aparatul vocal poate fi considerat drept un aparat de „mișcare” cu un sistem mioelasic / neuromuscular complex, ce posedă o sensibilitate și plasticitate aparte. Mișcările aparatului vocal (în special – articularea), împreună cu mișcările mâinilor (mai ales – al peneului) prezintă, atât în cânt, cât și în vorbire, așa-numitul „nucleu motric al emoțiilor”, care constituie un gest / mișcare, nu doar a mâinii, ci și, în mod deosebit, al emoțiilor la fel ca și vocea, care generează nu doar sunete, ci și exprimă stări de spirit. Un mijloc de expresivitate în cânt și vorbire o constituie și articulația (pronunția), produsă de mișcările buzelor, a cavității bucale și a bărbiei.

Atunci, când mișcările mâinilor coordonează armonios cu aparatul vocal (articulatoriu), se obține aparent un sistem nou mai complicat și, totodată, mai perfect. Mișcările trebuie să fie precise, libere, relaxate, estetice, executate ușor și cu plăcere. În acest sens, este binevenită instituirea unui sistem special de exerciții inițiat pe baza unor mișcări simple, executabile fără dificultăți, iar următoarele – să nu se deosebească mult de cele precedente. Un asemenea algoritm de acțiuni constituie o primă secvență a tehnologiilor de formare complexă a competențelor muzicale generale și vocal-interpretative ale elevilor. În continuare, cadrul didactic trebuie să adopte algoritmi, la construcția cărora să respecte o formă muzicală precisă [5, 6], incluzând tehnologii de *formare-dezvoltare*, nu doar a *vocii* elevilor, ci și a simțului *modal*, *metro-ritmic* și a *formeii muzicale*.

Pentru formarea la elevi a deprinderilor de gestionare conștientă și coordonare corectă în mod armonios, a activității aparatului vocal, a mâinilor și a tuturor mișcărilor voluntare ale corpului, trebuie să fie respectată ordinea secvențelor din tehnologiile proiectate / elaborate în acest sens. Momentul central din cadrul tuturor acestor activități este grija pentru *funcționarea perfectă a aparatului vocal* al elevilor, dar al cadrului didactic. Anume acest moment în raport cu metodică tradițională a cântului oferă o posibilitate mult mai eficientă de identificare și dezvoltare a competențelor muzicale ale elevilor. Astfel, cadrul didactic trebuie să ia o atitudine foarte serioasă față de competențele sale profesionale în ceea ce privește problemele de canto și formarea propriei voci. În aceeași ordine de idei, ținem să menționăm importanța extrem de mare a cunoașterii de către pedagog a anatomiei / structurii / fiziologiei și specificului de funcționare a aparatului vocal al subiecților educației, la vârste diferite, informându-se din surse și date științifice de domeniu dintre cele mai recente.

Este cunoscut faptul că tehnica vocală este determinată, în cea mai mare măsură, de tehnica *articulării*. Din această perspectivă, s-a elaborat o serie de tehnici pentru degajare în procesul emisiei sonore (vocale), pentru adoptare a formeii și expresivității articulării. Acestea permit majorității elevilor să identifice mai bine propriul potențial vocal și să-și stăpânească vocea într-o manieră de cânt academic. Astfel, la procesul de emisie sonoră (vocală) participă în mod activ, prin coordonare reciprocă, toate mecanismele și organele aparatului vocal – *respirația*, *laringele*, *rezonatorii* și *articulația*.

Achiziționarea deprinderilor de modelare mixtă a vocii în timpul cântului influențează benefic și dezvoltarea abilităților de vorbire. Pe de altă parte, cele din urmă influențează procesul de formare a deprinderilor de cânt, prin includerea în lista mijloacelor de formare-dezvoltare a vocii, a exercițiilor speciale de vorbire, măsurare / tactare artistică, executare a minirecitativelor și declamărilor / scandărilor în grupuri mari și mici a diverselor texte literare.

Tehnologia de formare complexă a competențelor muzicale generale și vocal-interpretative propuse prevede o serie de tipuri de mișcări artistice, pentru aplicare în cadrul activităților corale:

- măsurarea / tactarea artistică;
- lucrul după un algoritm special de formare a vocii, a competențelor vocal-interpretative și a muzicalității;
- gesturi vocal-modale;
- declamarea cu gesticulare;
- mișcări auxiliare (ajutătoare) în procesul de lucru vocal asupra cântecului;
- căutarea / identificarea mișcărilor expresive în timpul audițiilor muzicii.

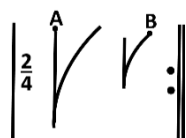
Primele trei (3) tipuri de mișcări artistice poartă caracter *didactic*, fiind reglementate strict, și necesitând precizie la executare, iar următoarele trei (3) sunt de natură *creativă*, constituind forme improvizatorice și având conținuturi cu sarcini libere de ordin emoțional. Toate aceste tipuri de activități sunt legate între ele la nivel metodologic și contribuie la formarea complexă a competențelor muzicale în baza dezvoltării *culturii vocal-verbale*.

În continuare, exemplificăm o tehnologie de formare complexă a competențelor muzicale generale și vocal-interpretative pe baza *măsurării / tactării artistice*, în cadrul activităților corale. Lucrul asupra formării la elevi a vocii / competențelor de interpretare vocală în manieră academică este bine să se înceapă cu valorificarea abilităților verbale ale elevilor, care, atât la ei, cât și la cadrele didactice, dețin întâietate față de cele vocal-interpretative. Elevilor le este mai simplu să conștientizeze și execute exerciții *metro-ritmice*, decât să reproducă intonațional relațiile de înălțime dintre sunetele / treptele modului major și / sau minor (*Dur / moll*) și, de aceea, prin măsurarea/ tactarea artistică va avea loc pregătirea vocii, a auzului și a aparatului locomotor al lor, pentru ca apoi să se treacă la executarea sarcinii ce reprezintă pentru ei dificultăți (reproducerea prin intonare vocală a relațiilor de înălțimi dintre sunetele muzicale). Astfel, măsurarea / tactarea artistică va contribui la formarea-dezvoltarea *simțului metro-ritmic* pe cale naturală și, totodată – la formarea *simțului modal*, deoarece ambele au o bază psihofiziologică comună: precum un sunet instabil tinde spre cel stabil, așa și timpul slab tinde spre timpul tare în măsurile conexe.

Pentru realizarea exercițiilor de măsurare / tactare artistică, cadrul didactic trebuie, la început, să-i familiarizeze pe elevi cu o serie de acțiuni, pe care ei vor urma să le execute doar la apelul adresat lor pentru fiecare dintre mișcările prevăzute. Astfel, la apelul numit „Pregătiți!”, elevii se vor așeza pe scaune cu piciorul drept pus peste cel stâng, iar pe genunchiul drept – mâinile: dreapta, cu palma în sus, și stânga, cu palma în jos, peste cea dreaptă (în formă de X). La următorul apel – „Începem!”, elevii vor trebui să marcheze timpul tare, cu lovitura palmei drepte în palma stângă, iar timpul slab – cu atingerea degetelor drepte de la mâna stângă de către vârful tuturor degetelor adunate într-un punct al mâinii drepte (în aceeași poziție a mâinilor). Astfel, într-o măsură metrică, palmele reprezintă aria timpului tare, iar vârful degetelor – aria timpului slab. În continuare, la apelul „Începem!”, palma mâinii drepte puțin se va ridica deasupra genunchiului, pentru a-i oferi posibilitate și mâinii stângi să fie pusă în mișcare (să fie ridicată puțin deasupra genunchiului).

La demonstrarea timpului tare, mâna dreaptă se va mișca de la umăr, iar la cel slab – doar cu poneul, după care, la finele unei măsurii, se va ridica la nivelul ochilor – poziție inițială pentru o nouă mișcare / următoarea măsură. Toate mișcările trebuie să fie executate lin, mâna și poneul fiind flexibile și libere, iar cotul – la nivelul umărului.

Fiecare pereche de mișcări – (1) lovitura palmelor la timpul tare și (2) atingerea vârfulor degetelor la timpul slab reprezintă o măsură binară simplă – 2/4 și poate fi ilustrată printr-o imagine grafică, în care să se observe urmele mișcării mâinilor (Figura 1).

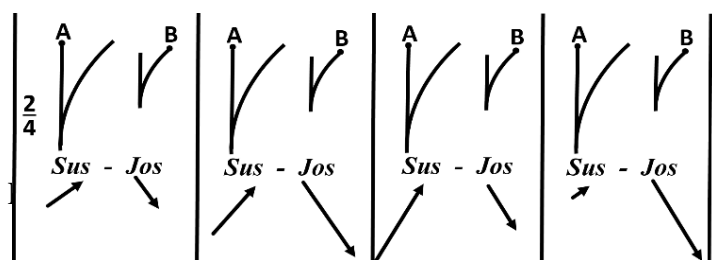


**Figura 1. Măsurare / tactare artistică**

După modelul grafic prezentat în Figura 1, poate fi realizat un poster, care va servi drept resursă didactică (intuitivă) pentru lucrul în cadrul activității de măsurare / tactare artistică.

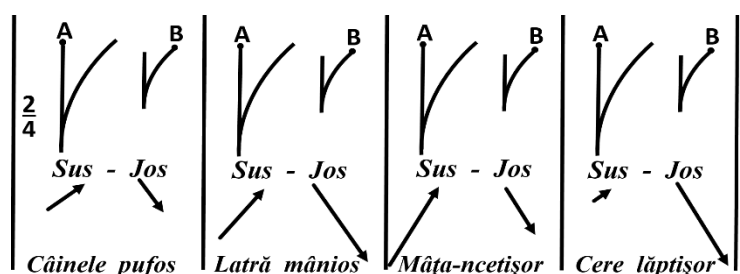
Mișcarea inițială a mâinii drepte – gestul „respirație” (început din poziția „Pregătiți!” și direcționat spre punctul „A”), nu se ia în calcul, la fel ca și coborârea mâinii (drepte) după finisarea timpului slab – punctul „B”, atunci când el este ultimul într-o formulă metro-ritmică.

Cadrul didactic trebuie să urmărească atent ca mișcarea pentru timpul slab să fie executată de către elevi până la sfârșit – să ajungă în punctul „B” fără abrupere și / sau înainte de vreme. În acest sens, este binevenit de a se menține pentru un moment poziția degetelor adunate de la mâna dreaptă în punctul „B” (sus), pentru a fi posibil de verificat calitatea executării (depline) a timpului slab. Acest lucru este deosebit de important să fie realizat atunci, când se execută consecutiv patru (4) măsuri, ceea ce constituie o propoziție muzicală. Aici, artistismul constă nu doar în plasticitatea și coregrafia mișcării mâinilor, dar, în mod deosebit, în faptul că, concomitent cu mișcărilor respective, elevii mai pot și rosti expresiv cuvinte-antonime, glisând vocea în ascendență și descendență (Figura 2).



Săgețile înserate sub cuvintele-antonime indică direcția glisării vocii pe vocalele lor – „u” și „o”. Aceste vocale trebuie să fie „întinse” / „prelungite” cu atât mai mult, cu cât mai aproape se va ajunge de măsura a treia, unde este, de regulă, culminația. În corespundere cu forma de patru măsuri, prima este *expoziția*, a doua – *dezvoltarea*, a treia – *culminația* și a patra – *final*.

Pentru clarificarea mai amplă ale acestor momente, cadrul didactic poate încuraja elevii să rostească expresiv, în locul cuvintelor-antonime, un catren, cu executarea analogică a mișcărilor de măsurare / tactare artistică și accentuare a primei vocale din fiecare vers (Figura 3).



**Figura 3. Măsurarea / tactarea artistică sincronizată cu rostirea expresivă a unui catren**

La realizarea acestui exercițiu se va atrage atenția asupra faptului că, datorită formei unice de patru măsuri în ambele exemple (Figura 1, Figura 2), intonațiile catrenului coincid cu cele ale cuvintelor-antonime. În acest sens, ținem să amintim ideea susținută de savantul B. Asafiev, potrivit căreia intonația muzicală melodică provine de la cea verbală / articulată [5, 7].

Este foarte important ca la fiecare timp tare, pe vocala accentuată a antonimului, cavitatea bucală să fie „profund” deschisă, lăsându-se cât mai jos bărbia. Astfel, sunetul vocii și, totodată,

fața vor deveni expresive. De acest lucru elevii se pot convinge, privindu-se în oglindă în momentul executării sarcinii date și, astfel, se va putea omite lipsa de conștientizare a legăturii dintre accentul pus pe vocală și poziția cavității bucale în acel moment. Atunci când acest raport nu se vizualizează, apare riscul de a nu fi conștientizat și, astfel, măsurarea / tactarea încetează a mai fi artistică și își pierde sensul.

Ținem să menționăm că exercițiile descrise contribuie la formarea nu doar a simțului metro-ritmic, ci și la formarea-dezvoltarea vocii, a competențelor vocal-interpretative. În exercițiul din Figura 2 sunt propuse antonime monosilabice și, astfel, fiecărui timp îi revine un sunet prelung, care poate fi înregistrat cu notă / durata de *pătrime*:



Cuvintele-antonime pot fi și din două silabe ca, spre exemplu, *ta-re – în-cet*.

În asemenea cazuri, pentru fiecare timp al măsurii îi va reveni câte două sunete cu durate de *optimi*, care, la rândul lor, vor fi înregistrate cu semnele grafice respective – note optimi:



Măsurarea / tactarea artistică poate fi realizată în orice măsură (binară sau ternară, simplă sau compusă), folosindu-se cuvinte-antonime cu număr diferit de silabe. Pot fi și cuvinte, în care accentul să cadă pe timpul slab, și atunci se va trece la măsurarea / tactarea artistică a formulelor metro-ritmice cu anacruze. Asemenea activități facilitează formarea la elevi a conștientizării duratelor muzicale nu în mod abstract, ci în legătură cu *perceperea muzicală vie a metrului și ritmului*.

După ce se va obține un nivel de executare precisă, adecvată și estetică a mișcărilor, se poate trece la exerciții de randomizare a lor. În acest sens, este util de a se aplica, în cadrul măsurării / tactării artistice, opriri subite, tempo progresiv și regresiv (*ritenuto*, *accelerando*), prelungiri / întinderi / rețineri a timpilor (*fermato*) pe anumite vocale: „u”, „o”, „a”. Prin practicarea frecventă ale acestor tehnici de lucru, elevii se vor deprinde să fie permanent atenți și concentrați, li se va forma și dezvolta reacția imediată la oricare mișcare a profesorului-dirijor – la schimbările apărute subit în gesturile mâinilor lui.

După o perioadă de exersări sistematice a măsurării / tactării artistice, mâinile elevilor vor deveni mai plastice și mult mai ”vorbitoare” și ”cântătoare”. În continuare, se va insista și urmări ca mișcărilor lor, împreună cu intonația vocii, să exprime idei personale / originale preconceptuate și imaginile ascunse ale cuvintelor-antonime. Astfel, va avea loc diversificarea activității respective și, în cele din urmă, se va atinge la un nivel nou de performanță – *improvizarea*.

Sensul profund al măsurării / tactării artistice constă în *corespunderea / coordonarea fină* și întotdeauna *emoțională* a mișcărilor executate cu mâinile și a sunetului emis de aparatul vocal (voce). Astfel, *corespunderea / coordonarea fină și emoțională* constituie categorii *estetice* și, pentru ca acestea să fie desăvârșite, mișcărilor mâinilor și activitatea aparatului vocal trebuie să *coincidă / sincronizeze* perfect între ele. Performanțele respective pot fi atinse doar prin *relaxarea* maximă a întregului sistem muscular – aspect deosebit de important în formarea deprinderilor de executare liberă a tuturor mișcărilor / acțiunilor și dirijarea conștientă a lor.



## BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculum Național. Învățământ primar*. Chișinău, 2018.
2. *Curriculum la disciplina Educație muzicală clasele V-VIII* (aprobat prin ordinal MECC nr. 906 din 17 iulie 2019). Chișinău, 2019.
3. ТЕРЛОВ, В. *Психология aptitudinilor muzicale*. București, 1961.
4. VACARCIUC, M. *Didactica educației muzicale*. Chișinău: Garomont-Studio, 2015.
5. АСАФБЕВ, Б. В. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка, 1971.
6. МЕДУШЕВСКИЙ В. *Интонационная форма музыки*. Москва: Композитор, 1993.
7. РЫБКИНА Т. В. *Музыкальное восприятие: пластические образы ритмо-интонации в свете учения Б. Асафьева*. (Диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения). Магнитогорск, 2004.

## ASPECTE ALE PROIECTĂRII ȘI IMPLIMENTĂRII ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE AFERENTE DISCIPLINELOR EDUCAȚIE PLASTICĂ ȘI EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ÎN CICLUL PRIMAR

*Moldovean Tatiana, gr. did. II*  
*Centrul de Creație Tehnică, DGETS, sec. Buiucani, Chișinău*  
*Vitcovschii Ala, dr., conf. univ,*  
*UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3.036:741+37.035.3**

### Abstract

The complexity of the educational process the multitude of finalities that targets on them, but also the diversity of students' interests and needs, requires the use of a wide range of instructive-educational activities in order to comprehensively develop of the personality. In the 21st century, the development of the concepts of formal and non-formal education has allowed the recognition of the equivalent status of school and extracurricular educational activity with that of formal education from the perspective of equal contribution to the child's personality development and social integration. The extracurricular activities related to the disciplines of plastic education and technological education in the primary cycle, carried out in the student's free time do not change a system of values, contradict the curricular education, but complete it, making it more attractive and effective for students.

**Key-words:** extracurricular activities, planning, implementation, teaching strategies, extracurricular educational activity, plastic education, technological education.

Evoluția conceptelor de educație formală și non-formală ale secolului XXI se află din ce în ce mai frecvent în centrul discursului educațional internațional. Complexitatea procesului de învățământ, multitudinea finalităților de pe care acesta le vizează, dar și diversitatea intereselor și nevoilor elevilor, necesită utilizarea unei game variate de activități instructiv-educative în vederea dezvoltării comprehensive a personalității. Curriculumul formal nu poate singur acoperi diversitatea necesităților umane.

În plan european, inițiativa promovării activității educative școlare și extrașcolare aparține Consiliului Europei prin Comitetul de Miniștri, care și-a concretizat demersurile în recomandările adresate în acest domeniu statelor UE. Cel mai relevant document, în acest sens, îl constituie Recomandarea din 30 aprilie 2003, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea statutului echivalent al activității educative școlare și extrașcolare cu cel al educației formale din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale [5].

Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare. Aceste finalități, în plan autohton, sunt urmărite prin *Profilul absolventului*

*instituției școlare, care rezultă din Idealul educațional, specificat în art. 6 al Codului Educației al Republicii Moldova (2014) [apud 1].*

Ca o necesitate actuală apare îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare, ca acțiuni de intervenție complementară eficientă. Александрова М., Степанова Е. precizează că educația curriculară realizată prin procesul de învățământ este foarte importantă, dar ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne timpul liber al copilului, un cadru larg, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau negativ, asupra dezvoltării elevilor [6].

Educația extracurriculară și extrașcolară, după o clasificare UNESCO, reprezintă educația dinafara procesului de învățământ, apare sub două aspecte principale: educația informală – reprezintă influența incidentală a mediului social transmisă prin situațiile vieții de zi cu zi și educația nonformală, care se realizează fie în sistemul de învățământ, fie în cadrul unor organizații cu caracter educativ [apud 6]. Or, activitățile extracurriculare reprezintă activitățile din timpul liber al elevului, iar în bugetul general de timp școlar, timpul liber este perioada ce-i rămâne elevului după îndeplinirea activităților curriculare obligatorii prevăzute de orar.

În acest context, activitățile extracurriculare desfășurate în timpul liber al elevului, după A. Berușcă, L. Damșa, R. Niculescu, L. Granaci, trebuie să corespundă intereselor, aptitudinilor și înclinațiilor elevilor; să fie îndrumate în mod competent de cadre didactice. Deoarece, ele oferă prilejul de îmbogățire a experienței elevului cu aspecte sociale, de participare la realizarea propriei instruirii și educații [apud 7].

Astfel, în contextul reorganizării sistemului global de învățământ a apărut și conceptul de activitate extracurriculară, care se orientează, pe plan formativ, pe valorificarea necesității educației permanente, sau de învățare pe parcursul întregii vieți (life-long learning). Educația de tip extracurricular nu vine să schimbe un sistem de valori, să contravină educației de tip curricular, ci o completează, făcând-o pentru educabili mai atractivă și mai eficientă [6].

Situația din practica educațională denotă faptul că activitățile extracurriculare aferente disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică din ciclul primar au un rol deosebit de important în formarea elevilor ca persoane libere, active și creative. În cadrul acestor activități, elevii, în primul rând, se ocupă cu activități preferate, ce le provoacă stare de bine și plăcere. Ei se documentează din surse informaționale diverse despre noi tehnici plastice, tehnologii de prelucrare artistică a materialelor, se învață să investigheze, să sistematizeze informații / date, învață să învețe. Prin faptul că în asemenea activități elevii se supun de bună voie anumitor reguli, asumându-și responsabilități, ei se autodisciplinează, ating un nivel de dezvoltare a atitudinilor prosoziale: *interacțiunea și relaționarea socială; comportamentul prosocial*. Prin acest tip de activități, cadrul didactic are posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să le influențeze dezvoltarea, să-i dirijeze, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al școlii și al învățământului primar – pregătirea copilului pentru viață.

Activitățile extracurriculare aferente disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică sunt variate: serbări, excursii, concursuri, expoziții, serate tematice, vizionări, masa rotundă, victorina, conferințele etc. Aceste activități au un caracter de participare preponderent opțional / benevol și se realizează prin conexiuni inter- și transdisciplinare. Aceste activități se proiectează și se organizează în funcție de posibilitățile de realizare a legăturii cu procesul instructiv-educativ realizat la disciplinele școlare menționate într-o anumită clasă și reeșind din

competențele specifice ale disciplinelor respective, selectând cel mai adecvat loc de desfășurare: sala de clasă, atelierul școlar, sala de festivități, curtea școlii, muzeul, sala de expoziție etc.

Între desfășurarea activităților extracurriculare aferente disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică și lecțiile realizate formal există deosebiri din punctul de vedere al conținutului și al formelor de organizare:

1. Activitatea extracurriculară are un conținut deosebit de activitatea în cadrul lecțiilor. Desfășurarea lecțiilor și volumul cunoștințelor predate sunt determinate de curriculumul școlar, în timp ce conținutul și desfășurarea activităților extracurriculare au un conținut flexibil și foarte variat, cuprinzând cunoștințe adăugătoare din domeniul artei, științei, tehnicii, istoriei etc. Totuși, nici conținutul acestor activități nu se stabilește în mod întâmplător, ci pe baza anumitor principii.
2. Încadrarea elevilor în diferite activități extracurriculare se realizează pe baza liberei alegeri, dar și sub îndrumarea cadrelor didactice, care îi pot sugera fiecărui copil ce formă de activitate este mai potrivită pentru interesele și înclinațiile lui.
3. Durata activităților extracurriculare este variabilă. O lecție de educație plastică sau tehnologică are durata fixă de 45 de min., iar o activitate extracurriculară durează de la o jumătate de oră până la 2 ore, sau o zi, sau 2-3 zile, în cazul unei excursii în alt oraș, țară.
4. Aprecierea și evidența rezultatelor activității extracurriculare au forme specifice. Verificarea are un caracter practic, bazat pe aprecieri interactive, în baza unor criterii ce reies din obiectivele activității.
5. Activitatea extracurriculară este propice pentru manifestarea spiritului de independență și a inițiativei elevilor.
6. Altă particularitate a activității extracurriculare o constituie legătura ei cu practica/ viața. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extracurriculare are și valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor.

Factorii care pot condiționa și influența eficiența proiectării și implementării activităților extracurriculare aferente disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică în școala primară se referă la resursele: umane, financiare, materiale și motivația elevilor pentru participare.

- **Resursele umane** vizează persoanele implicate în coordonare și implementare. Este valoros de a lua în calcul pregătirea acestora în realizarea activităților extracurriculare, experiența și expertiza, precum și motivația pentru a realiza astfel de activități.
- **Resursele financiare** vizează costuri necesare implementării.
- **Resursele materiale** constituie mijloacele necesare pentru punerea în practică a conținutului activităților extracurriculare și pentru atingerea finalităților preconizate. Acestea pot condiționa implementarea cu succes a activităților extracurriculare.
- **Motivația elevilor** pentru participare este foarte importantă și trebuie luată în calcul, în procesul pregătirii, de către cadrul didactic care organizează activitatea respectivă, deoarece lipsa mobilizării și dorinței pentru a participa la o anumită activitate conduce la eșecul acesteia.

Luând în considerație existența și asigurarea resurselor, managementul activităților extracurriculare presupune demersuri didactice caracterizate prin flexibilitate metodică. Caracterul orientativ se păstrează chiar și în cazul existenței unor metodologii și ghiduri de realizare a acestor tipuri de activități.

Autorii D. Andronache, V. Moldoan, M. Bocoș [4] atenționează asupra anumitor cerințe pedagogice principale, cu caracter general, a căror respectare ar spori eficiența educațională a activităților extracurriculare: precizarea scopurilor activităților extracurriculare și corelarea acestora cu cele curriculare, cunoașterea așteptărilor educaționale, proiectarea și organizarea acestor activități în dependență de nevoile și așteptările educaționale și interesele copiilor, respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, încurajarea activităților de fairplay al elevilor, planificarea activităților extracurriculare în corespondență cu lecțiile formale, în scopul evitării paralelismului, dublărilor, supraîncărcării informaționale [4, p. 251].

În proiectarea activităților extracurriculare poate fi urmărit următorul algoritm:

1. **Selectarea finalităților** – scopurilor și obiectivelor ce se doresc a fi atinse prin implementarea activităților extracurriculare.
2. **Alegerea experiențelor extracurriculare** necesare atingerii finalităților educaționale, proiectate în prealabil, conform caracteristicilor situației și contextului educațional și ale particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.
3. **Alegerea conținuturilor**, prin intermediul cărora este propusă experiența de învățare, conform unor criterii de selecție, centrate pe nevoile și interesele elevilor.
4. **Organizarea și integrarea experiențelor și conținuturilor în activități specifice** cu caracter extracurricular, stabilirea caracteristicilor acestor activități prin consens cu elevi și cu părinții acestora.
5. **Evaluarea eficienței** tuturor aspectelor, etapelor menționate anterior, ca necesitate pentru optimizarea activităților extracurriculare [ibid., p. 255].

O posibilă structură de proiect de activitate extracurriculară, flexibilă, ce permite adaptări în funcție de specificul activității și tipul acesteia, poate fi următoarea:

#### **Structura proiectului de activitate extracurriculară**

Titlu / temă / denumire:

Manager de proiect / Profesor coordonator:

Profesori colaboratori (dacă este cazul):

Colaboratori externi: instituții, casa de cultură, companii de transport, reprezentanți ai comunității locale, sponsori, O.N.G.-uri etc. (dacă este cazul) și descrierea rolului acestora:

Motivația / argumentul proiectului:

Grupul țintă și caracteristicile acestuia:

Scopul și obiectivele proiectului:

Planul de acțiune (Activitățile):

Resurse necesare

Materiale:

Financiare:

Monitorizarea și gestionarea riscurilor posibile:

Evaluarea eficienței activității:

Reușita activităților extracurriculare rezidă mult și din strategiile de implementare ale acestora. Strategiile de implementare a activităților extracurriculare sunt foarte variate și specifice. Acestea sunt reprezentate: de variate forme de organizare a activităților, de metodele și procedeele aplicate, cât și de mijloacele și resursele necesare.

Procesul de selectare a metodelor de implementare a activitatilor extracurriculare pentru un grup / clasă de elevi ar trebui bazat, întâi de toate, pe interesele, necesitățile și preferințele grupului țintă, și, nu în ultim moment, pe obiectivele și scopul educațional.

Implimentarea unui proiect de activitate extracurriculară eficient ar trebui să includă, pe cât posibil, strategii didactice care:

- sa îl ajute pe cel care învata;
- să îl asigure pe cel care învata cu oportunități empirice (de a experimenta fizic);
- sa îl asigure pe cel care învață să întegreze noua informație în cunostințele și abilitățile deja existente.

Propunem o gamă de metode și tehnologii didactice pentru implementarea activităților extracurriculare aferente disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică în școala primară:

**Metode empirice:** video interactiv, demonstrarea tehnicii/ algoritmului, demonstrarea rezultatului, atelier, joc, jocuri de rol, studiu de caz, colaborare.

**Metode integrative:** conferinta, seminar, discutii la masa rotunda, întâlnire, simpozion, colocviu, dialog, grup de discutii, brainstorming, echipa de ascultare, interviu, teleconferința, conversatie la telefon, rețea de calculatoare, conferința prin satelit, vizite personale, vizite la birou.

**Metode de consolidare:** dosar de prezentare, agendă, pliant sau fluturaș, broșură, articol într-o revistă, afiș, carte, mesaj fax, program de calculator, newsletter, scrisoare, kit pentru studierea la domiciliu.

**Alte metode:** televiziunea publică, televiziunea prin cablu, radio, ziar, film, prezentare tip slide-show, fotografie, tabela de afisaj, spectacol, târg, expoziție, prelegere, discurs, benzi desenate, suveniruri.

Aceste categorii ilustrează metodele de transmitere a unei experiențe, formare de competențe, care sunt aplicabile într-o varietate mare de activități educaționale, sau care sunt limitate la situații speciale și pot fi folosite cu cel mai mare efect într-un program de educație extracurricular aferent disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică în școala primară. Desi, în cele mai multe cazuri va fi nevoie de o îmbinare armonioasă a mai multe metode, strategii pentru a atinge un anumit rezultat.

Un exemplu de aplicare a variate metode poate fi următorul: în cadrul unei activități extracurriculare *Serată tematică* s-ar putea deschide cu un simpozion în care câteva persoane specialiste să aducă informații în câteva prezentări scurte, consecutive. Apoi, daca există suficient timp, aceste persoane ar putea discuta și explica informația prezentată. O altă variantă alternativă ar fi să se realizeze un forum în cadrul căruia să se asigure o sesiune de discuții libere, ca o concluzie a simpozionului. Această sesiune de discuții trebuie să asigure participanților să își exprime opiniile sau să pună întrebări specialiștilor sau unul altuia.

Alte metode de implimentare, ce pot fi utilizate pentru răspândirea informației ajutoare sau a informației de concretizare, pentru asigurarea mai bună a procesului de documentare ar putea fi: un dosar cu o scurtă prezentare sau alte publicații (flayer, bucle, etc.), analize de date și rezultate ar putea fi asigurate prin scheme, grafice, tabele. Astfel, o planificare adecvată realizată cu creativitate se valorifică prin selectarea strategiilor didactice adecvate axate pe formarea competențelor și asigură un model sistematic pentru a produce oportunități de educație eficiente pentru grupul țintă.

La implementarea unui program de educație extracurriculară trebuie luați în considerare câțiva factori:

- grupul țintă;
- obiectivele educaționale;
- tipul și conținutul mesajului ce trebuie transmis;
- specificul metodei de transmitere a informației;
- utilitatea metodei pentru ilustrarea informației.

În cele din urmă, cadrul didactic ar trebui să selecteze acele strategii educaționale care ar fi cele mai bune și cele mai logice pentru a atinge scopurile activității extracurriculare, pentru un anumit grup țintă, făcând ajustările potrivite după necesitate.

Managementul reușit al activităților extracurriculare presupune participarea și colaborarea tuturor factorilor implicați. Cadrul didactic pentru clasele primare, ca manager al activităților extracurriculare, este cel care asigură eficiența desfășurării acestui tip de activități, prin gestionarea dinamică și asumarea unor roluri și responsabilități.

Din considerentul dat, cadrele didactice [8, p. 6, 7, 9] și cadrele de conducere [9, p. 6] din învățământul general autohton sunt obligate să dispună de competențe de concepere, organizare, proiectare și realizare a activităților extracurriculare.

În acest sens, profesorul pentru clasele primare poate asuma rolurile de:

- proiectant și organizator al activităților extracurriculare;
- coordonator și monitor al activităților extracurriculare;
- evaluator al eficienței activităților extracurriculare [4, p. 256].

Rolul cadrului didactic de *proiectant și organizator* al activităților extracurriculare poate viza aspecte, precum:

- repartizarea temporală a activităților extracurriculare de-a lungul semestrului sau anului școlar, prin realizarea planificării calendaristice a acestora;
- realizarea avizării activităților extracurriculare de către conducerea școlii și de către Direcțiile de Învățământ;
- obținerea acordului părinților, elevilor pentru participarea acestora la activitățile extracurriculare, în cazul celor desfășurate în afara școlii;
- identificarea celor mai bune modalități de comunicare cu toți factorii implicați în desfășurarea activităților extracurriculare, eventual prin organizarea unor ședințe de analiză și de luare a unor decizii operaționale [ibid., p. 256].

Rolul de *coordonator și monitor* al activităților extracurriculare, de asemenea presupune pentru cadrul didactic atribuții, precum:

- stabilirea sarcinilor și responsabilităților elevilor;
- stabilirea responsabilităților colaboratorilor implicați;
- gestionarea resurselor materiale, financiare și temporale;
- gestionarea conflictelor eventuale;
- identificarea și gestionarea, alături de profesorii colaboratori, a măsurilor necesare pentru evitarea riscurilor privind siguranța fizică a elevilor implicați [ibid., p. 256].

*Rolul de evaluator al eficienței activităților extracurriculare.* Rolul cadrului didactic privind evaluarea eficienței activităților extracurriculare rămâne unul important din perspectiva obținerii feedback-ului. Ținând cont de faptul că evaluarea activităților extracurriculare nu poate fi comparată sau raportată în totalitate la evaluarea desfășurată în

context curricular, deoarece, în această situație, dată fiind flexibilitatea specifică, nu poate fi luată în calcul o metodologie riguroasă. Cu toate acestea, în scopul optimizărilor viitoare, evaluarea activităților extracurriculare va fi una indirectă și obținută prin observarea directă a comportamentului și aprecierii calitative a comportamentului manifestat.

Rolul de evaluator al eficienței activităților extracurriculare, într-o abordare de sinteză, poate viza următoarele aspecte:

- valorificarea unei evaluări formative și formatoare;
- identificarea de metode de evaluare adecvate activității extracurriculare (de exemplu, metode de evaluare interactivă);
- autoevaluarea activității proiectate, coordonate și implementate;
- încurajarea autoevaluării elevilor prin modalități specifice vârstei;
- identificarea aspectelor pozitive, de reușită, ale activității extracurriculare, pentru a le menține, și a celor negative, de nereușită, pentru a le evita sau gestiona în activitățile viitoare;
- aprecierea și recompensarea elevilor pentru implicarea în sarcini de învățare, pentru respectarea regulilor activității etc.
- raportarea modului de desfășurare și a rezultatelor obținute către direcția școlii.

Demersul formativ de evaluare a elevilor din perspectiva activităților extracurriculare nu consideră nereușitele drept eșecuri sau manifestări ale interesului/ dezinteresului, ci momente problematice.

În cadrul activităților extracurriculare, evaluarea formativă se poate transforma, în orice moment, în evaluare formatoare. Copilul poate deveni din evaluat, evaluator al propriilor performanțe, putând astfel autoregla neajunsurile lacunare.

Cadrul didactic are, prin acest tip de activități, posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al școlii și al învățământului primar – pregătirea copilului pentru viață.

#### BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculum Național pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
2. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
3. GRANACI, L. *Sărbători. Obiceiuri, tradiții. Activități extracurriculare. Ghid pentru cadrele didactice*. Chișinău: Ed. Epigraf, 2006.
4. RĂDUȚ-TACIU, R.; BOCOȘ, M. *Tratat de Management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*.
5. <http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/STRATEGIA-DEZVOLTARII-ACTIVITA354.php>
6. <https://ru.scribd.com/document/356524653/1-Pedagogia-Activitatilor-Extracurriculare>
7. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/58/Saranciu-Gordea%2c%20Liliana%20-%20Dirigentie.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
9. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_de\\_conducere\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf)
10. [http://iabvtgv.blogspot.com/2011/12/calitatea-activitatilor-extrascolare\\_25.html](http://iabvtgv.blogspot.com/2011/12/calitatea-activitatilor-extrascolare_25.html)

## ROLUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE ÎN MANAGEMENTUL TEMELOR PENTRU ACASĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Saranciuc-Gordea Liliana, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 37.018:373.3

### Abstract

This article elucidates the theoretical, normative and methodological achievement of school-family partnership in the management of homework to primary education.

**Key-words:** partnership sake of learning, forms of collaboration with the family, homework, educational management, self-development.

În zilele de azi efortul multor psihologi și pedagogi este îndreptat spre crearea unei școli ce ar asigura condiții prielnice pentru **dezvoltarea și educația copilului** printr-un **parteneriat de colaborare cu familia**. Acest fapt este condiționat de lipsa de timp a părinților pentru copii, neimplicarea în pregătirea temelor pentru acasă, absența de la viața școlară, lipsa activităților comune a tuturor membrilor familiei, ba chiar de lipsa părinților din viața copiilor, dacă vorbim despre familiile temporar dezintegrate.

E. Losîi (2007) susține că s-a schimbat și atmosfera în familii. Părinții și copiii trăiesc astăzi cu o viață mai intensă, în care rămâne puțin timp pentru comunicarea unul cu altul, pentru ocupații comune și obiceiuri, ritualuri în familie. Dacă în anii precedenți familiile se ciocneau mai mult cu probleme de natură externă (probleme materiale, spațiu de trai, lipsa serviciului etc.), astăzi sunt prezente mai mult probleme interne: relații interpersonale încordate, reacții acute, exagerate la greșelile și faptele membrilor familiei, lipsa de timp și a atenției față de copii etc. [1].

Din perspectiva dată, literatura de specialitate (E. Stănciulescu, S. Țibu, D. Goia, R. Oțetea, L. Cuznețov et. al.) relevă un rol semnificativ al implicării părinților în colaborarea cu școala în ceea ce privește **dezvoltarea și educația copiilor**, dar și avantaje pentru părinți, profesori și comunitate. Г.С. Абрамова (2009) susține că *parteneriatul școală – familie* este dat de *relațiile de colaborare* între personalul școlii și familiei, pentru a „*implementa programe și activități care să îi ajute pe elevi să reușească*” [2].

Abordările de specialitate (L. Cuznețov, R. Bezede, V. Goraș-Postica, G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea et. al.) elucidează mai multe **modele de implicare a părinților în actul educațional școlar**, dar anume *Modelul sferelor de influență suprapuse* – Joyce Epstein. Modelul dezvoltat de Joyce Epstein (1987, 1995, 2001), prin *Teoria sferelor de influență suprapuse*, afirmă că *elevii învață mai mult atunci când părinții*, educatorii și alte persoane din comunitate *împărtășesc scopurile și responsabilitățile pentru învățarea elevilor și lucrează împreună*, nu individual. În cadrul zonelor de „suprapunere” au fost identificate mai multe tipuri de implicare, de rând cu parentingul, comunicarea, voluntariatul, luarea deciziilor și colaborarea cu comunitatea și **învățarea acasă** [apud, 3].

Din perspectiva dată se desprind și *beneficiile implicării în parteneriat* a părinților care includ: *pentru copii* – performanță academică, atitudini și comportament, prezență, adaptare și implicare școlară, rata promovabilității; *pentru părinți* – atitudini pozitive față de școală, relații mai bune între copii și părinți; *pentru profesori* – motivație crescută pentru îmbunătățirea metodelor educative.



Cercetătorii din domeniu (L. Vîgotskii, L. Bojovici, A. Markova, M. Matiuhina, E. Crețu, P. Golu, E. Verza, M. Zlate, D. Antoci, V. Mîslițchi, V. Panico, I. Drăgan) susțin că în clasele primare, îndeosebi la începutul acestei perioade, copiii trebuie să se obișnuiască cu școala, cu responsabilitățile și chiar cu ideea de studiu zilnic. La vârsta școlară mică activitatea de bază este învățarea, în procesul căreia are loc adaptarea copilului la realizările culturii umane, însușirea cunoștințelor și a priceperilor acumulate de generațiile precedente. Când are loc trecerea la învățarea obiectelor propuse în școală, însușirea devine teoretică, ceea ce, în primul rând, și determină *caracterul dezvoltativ al activității de învățare*.

L. Vîgotskii [apud, 1] menționa că schimbările de bază ale acestei vârste – conștientizarea și însușirea proceselor psihice – își datorează proveniența anume învățării. *Activitatea de învățare a școlărilor mici* se reglează și se menține printr-un *sistem* complicat și multinivelar *de motive* (L. Bojovici, 1968; A. Markova, 1983; M. Matiuhina, 1984):

1) *Motivele legate de conținutul învățării* (învățarea întotdeauna trezește tendința de a cunoaște ceva nou, de a deține cunoștințe, modalități de acțiuni, de a pătrunde în esența fenomenelor).

2) *Motivele legate de procesul învățării* (învățarea îndeamnă la tendința de afirmare a activității intelectuale, necesității de a gândi, de a judeca la lecții, de a înfrunta dificultățile în procesul de luare a unor decizii grele).

3) *Motivele sociale ample*: motivele îndatoririlor și a responsabilităților în fața societății, clasei, învățătorului, părinților.

4) *Motivele de autodeterminare* (conștientizarea importanței cunoștințelor pentru viitor, dorința de a se pregăti pentru viitoarea ocupație, și motivele de autoperfecționare – de a se dezvolta în urma studierii).

5) *Motivele personale*: a) motive de bunăstare (tendința de a primi aprobarea din partea profesorilor, părinților, colegilor de clasă); b) motivele de prestigiu (dorința de a fi printre primii elevi, de a fi cel mai bun).

6) *Motivele negative* (evitarea neplăcerilor care pot apărea din partea profesorilor, părinților, colegilor de clasă, dacă elevul nu va învăța bine).

De aceea, printr-o comunicare de parteneriat educațional, cadrele didactice și părinții trebuie să-l înțeleagă, să-l sprijine și să-l ajute pe cel mic să depășească inerentele probleme apărute în această perioadă. Potrivit M. Rasnoveanu (2009), exista două modalități de a *crește oportunitățile elevilor de a învăța* la această vârstă: creșterea perioadei de timp în care elevii învață și extinderea cantității de conținut pe care îl primesc, iar *tema pentru acasă* se consideră că poate favoriza ambele obiective [apud, 4].

Tema pentru acasă îi oferă copilului oportunitatea de a-și evidenția și de a-și dezvolta calitățile și capacitățile care în clasă nu au cum să se manifeste. Ceea ce lucrează copilul în mod individual are un rol important și pentru părinți, fiind un mod prin care aceștia pot vedea ce a asimilat copilul la școală, ce i-au predat profesorii și cum se descurcă el cu modul de predare al unui anumit profesor (E. Darling, C. Hill, M. Karen) [ibidem, 4].

Temele pentru acasă devin, în acest fel, o punte între școală și familie, felul în care părintele ajunge să respecte munca profesorului, dar și modul în care dascălul este conștient că în spatele acelui copil stă un părinte preocupat de educația lui. Această punte se validează prin dezvoltarea competențelor parentale la părinții elevilor din clasele primare sub semnul parteneriatului cu școala:

- crearea / respectarea condițiilor necesare unei dezvoltări armonioase a personalității copilului (climatul, existența materială, un regim adecvat de muncă și învățatură etc.) în familie și la școală;

- cunoașterea etapelor de dezvoltare a copilului la vârsta dată, sub toate aspectele;

- respectarea cerințelor unitare față de copil în contextul școală – familie;

- colaborarea sistematică cu școala;

- urmărirea permanentă a evoluției copiilor (frecvența, punctualitatea, ținuta, situația la învățatură, comportamentul, îndeplinirea sarcinilor, anturajul, organizarea și folosirea timpului liber etc.);

- recunoașterea rolului de mediator al cadrului didactic în stimularea raporturilor active ale familiei în rezolvarea problemelor educaționale.

Actualmente *Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar...* (2018) stipulează:

- în secțiunea I, la p. 7: „Temele pentru acasă au menirea de a consolida parteneriatului școală – familie, școală – comunitate prin respectarea principiului de șanse egale, *creșterea încrederii familiei în școală, motivarea elevului pentru autodezvoltare și implicare în activități de voluntariat*”;

- în secțiunea II, la p. 31: „Cadrele didactice și părinții *ajută elevii să înțeleagă că temele pentru acasă sunt unul dintre mijloacele care favorizează dezvoltarea elevului*” [5].

Subiectul temelor pentru acasă în sistemul de educație autohton rămâne unul controversat, opiniile exprimate de cele mai importante categorii de actori ai învățării fiind adesea extrem de diferite între ele. Profesorii par să creadă mai mult în importanța temelor pentru acasă, în timp ce elevii și părinții și-ar dori ca temele să fie mai atractive, mai puține și mai centrate pe căutarea de informații suplimentare și pe sarcini de grup.

Astfel stabilim: procesul de valorificare a temelor pentru acasă, sub semnul parteneriatului școală– familie, solicită actanților educaționali (învățător-elev-părinți) dezvoltarea și formarea:

- A. abilităților de management al temelor pentru acasă la învățători;
- B. abilităților de acordare a suportului necesar elevului în procesul realizării temelor pentru acasă la părinți;
- C. abilităților de organizare a timpului de învățare și obținerea unor efecte durabile ale învățării în traseul formării personale la elevi.

Pentru dezvoltarea abilităților de management al temelor pentru acasă, *cadrele didactice* trebuie să:

A. lectureze, analizeze și să transpună în practica educațională conținutul actelor de politici educaționale naționale cu referire la managementul temelor pentru acasă, sub semnul parteneriatului școală – familie:

- Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, 2019 [6].
- Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, 2018 [7].
- Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, 2019 [8].
- Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, 2019 [9].

B. Să cunoască specificul activităților de educație a părinților în vederea acordării suportului necesar elevului în procesul realizării temelor pentru acasă (A. Berger, B. Adler, E. Stănciulescu, M. Henripin, V. Ross, H. Stern, V. Bunescu, E. Macavei, E. Joița et. al.). Acest conținut se va axa pe: scopul educației parentale; obiectivele principale al activităților de educație parentală; forme care duc la pedagogizarea părinților (ședințe – întâlniri – lectorate) și specificul acestora; metode de lucru cu părinții (L. Orîndaș, 2018) [10].

Pentru dezvoltarea abilităților de acordare a suportului necesar elevului în procesul realizării temelor pentru acasă, *la părinți*, cadrul didactic va:

A. elabora subiecte specifice contextului valorificării managementului temelor pentru acasă: „Noutăți la treapta primară – colaborarea părinților cu școala”, „Particularitățile de vârstă ale copiilor”, „Motivația pentru învățare”, „Soluționarea conflictelor în familie” et. al. Astfel părinții vor fi informați cu privire la: particularitățile de dezvoltare a copilului; organizarea procesului și mecanismelor de învățare; a cerințelor școlare și a efortului în procesul realizării temelor pentru acasă;

B. elabora strategii de educație a părinților în direcția dată [11, pp. 115-118].

Prin prisma subiectelor abordate în cadrul ședințelor lectorate în direcția dată părinții vor fi orientați:

- Să le vorbească copiilor despre: • temele pentru acasă, • sistemul de evaluare criterială prin descriptori, • vacanțe, • materiile pe care le va studia, • noile relații de prietenie cu viitorii săi colegi, • durata orelor și a pauzelor, • doamna învățătoare și ceilalți profesori (limbă străină, muzică, sport); • organizarea școlii (prezența copiilor de mai multe vârste, mai multe clase, grupuri sanitare, cabinet medical, cancelarie, sala de sport etc.), • programul zilnic (școala, odihna, temele pentru acasă, joaca), • lucrurile interesante pe care le va învăța (de exemplu, va putea citi singur revistele pentru copii), • comportamente care sunt permise și care nu sunt permise la școală.

- Să le vorbească copiilor despre temele pentru acasă: explicându-le faptul ca temele pentru acasă vor fi parte din programul lui, așa cum sunt jocul, sportul sau calculatorul. Mentionând că, după ce va termina de făcut temele, va avea timp sa se joace sau să realizeze alte activități.

- Să le vorbească despre rolul temelor: în comparare cu rolul antrenamentelor pe care le fac sportivii pentru a obține rezultate cât mai bune; atunci când repetă acasă o poezie pentru serbare, exersează cu un membru de familie câțiva pași de dans, repetă un cântec sau continuă acasă un desen sau un colaj început la școală.

- Să indice copiilor locul potrivit pentru realizarea temelor: să aibă o cameră a lui unde să își facă temele; biroul sau masa să fie adecvate înălțimii lui; lumina să vină din partea stânga pentru dreptaci și din dreapta, pentru stângaci; înainte de începerea temelor, camera sa fie aerisită; manualele și rechizitele să fie la îndemâna copilului; locul în care copilul își face temele să rămână mereu același.

- Să informeze copiii despre timpul destinat realizării temelor pentru acasă: este bine să se înceapă temele în fiecare zi, aproximativ la aceeași oră, deoarece la început randamentul este mai mare, este de preferat să se înceapă cu temele mai dificile, lăsând spre final ceea ce este mai simplu de realizat. Este preferabil ca temele să nu se prelungească după ora 20:00, când nivelul de concentrare scade și, implicit, scade și randamentul. De asemenea, copilul să fie odihnit, înainte să își facă temele și să nu le înceapă imediat după orele de școală sau după un antrenament sportiv.

Părinții se vor iniția cu referire la timpul dedicat temelor:

- să recomande copilului, ca după fiecare activitate de învățare, să ia o pauză de 5-10 minute;

- intervalele maxime de timp nu trebuie atinse în fiecare zi;

- în cadrul unei săptămâni, zilele de intensitate maximă a efortului intelectual este recomandat să fie în zilele de marți, miercuri și joi;

- înainte de a începe realizarea temelor, este bine să aibă o perioadă de odihnă după programul de la școală. Poate fi vorba de o oră sau două de somn sau activități relaxante.

- Să-i încurajeze pe copii să-și exprime deschis emoțiile, temerile, curiozitatea și nelămuririle legate de acest subiect. Să le spună că temele pot fi o ocazie de a afla lucruri noi despre un domeniu și că va putea utiliza diverse materiale interesante când își va face temele: atlasul, calculatorul și Internetul, filmele documentare etc.

De asemenea, prin prisma subiectelor abordate, părinții vor fi informați a NU folosi „temele” pentru:

- A speria copilul: „Dacă nu vei scrie frumos sau nu vei fi cuminte, doamna învățătoare îți va da multe teme pentru acasă”.

- A pedepsi copilul. Uneori, copiii sunt puși să scrie liniuțe, cifre sau să deseneze drept pedeapsă.

- A avea cerințe prea mari de la copil. Unii părinți doresc ca elevul să exerseze acasă semnele grafice sau numerele. Această sarcină poate fi prematură pentru etapa de dezvoltare psihică a copilului și poate duce la respingerea temelor și la suprasaturație.

În acest sens, părinților, li se aduc argumente legislative de politici educaționale naționale, în baza „Instrucțiunii” (2018). De ex., secțiunea IV (p. 7) prevede reglementări în direcția dată: 43, 44, 45 (Anexa 1), 46 [7].

Prin prisma dată se va puncta:

- temele au scopul de a consolida ceea ce copilul învață la școală, nu de a-l stresa sau a-i face viața un chin. Școala nu trebuie să elimine din viața copilului alte activități precum joaca, sportul, mesele, plimbarile, comunicarea sau somnul;

- când temele ocupă prea mult timp, viața familiei este afectată, de multe ori atmosfera familială ajungând să fie dominată de tensiunea efectuării temelor zilnice.

- la clasa a doua, intervalul de timp optim pentru teme se încadrează în o oră.

Pentru dezvoltarea abilităților de organizare a timpului de învățare și obținerea unor efecte durabile ale învățării în traseul formării personale la elevi, de ex., în cl. a II-a, subiectele abordate la disciplina „Dezvoltare personală” [12] se vor raporta la conținutul ședințelor-lectorate cu părinții elevilor din această clasă, după modelul expus mai jos:

Subiect	Detaliere de conținut curricular	Modul	Unități de competențe
De ce învaț?	Drepturile și responsabilitățile copilului	1	1. 2. [12, p. 184]
Când învaț?	Alternarea activităților de învățare, odihnă, sport pentru menținerea sănătății	3	3. 3. [12, p. 186]
Cum învaț a învăța?	Rolul studiilor pentru practicarea diferitor profesii	4	4. 2.; 4. 3. [12, p. 186]

Din perspectiva dată, cadrul didactic va analiza spectrul de activități de învățare recomandate de actualul ghid [12, pp. 235-240], va identifica metode didactice favorabile

formării abilităților date: exercițiul; discuția ghidată; jocul de rol; studiul de caz; învățarea prin sarcini.

Astfel, la subiectul lecției „De ce învăț?”, elevul va fi capabil:

- să identifice motivele pentru care învață la școală, utilizând sintagmele: vreau, îmi doresc, pentru...;
- să declare despre diversitatea motivelor predominante în activitatea de învățare a elevilor;
- să estimeze motivele personale pentru care învață;
- să realizeze un clasament al motivelor de învățare;
- să diferențieze consecințele pe termen scurt și pe termen lung ale motivației interne și externe pentru învățare.

*Ca metode se vor utiliza:* reflecția personală, brainstormingul (oral), expunerea, demonstrarea, păianjenul, clasamentul, exercițiul, reflecția de grup.

La subiectul „Când învăț?”, elevul va fi capabil:

- să completeze motivele pentru învățare promovate în familie în raport cu clasamentul motivelor elaborat la lecție și cele de realizare a temei pentru acasă;
- să estimeze timpul destinat odihnei și învățării prin realizarea temelor pentru acasă;
- să identifice activitatea care nu corespunde unui program corect de învățare;
- să argumenteze motivul opțiunii pentru activitatea care nu corespunde unui program corect de învățare;
- să elaboreze sfaturi pentru o învățare eficientă și odihnă activă.

*Ca metode se vor utiliza:* reflecția personală, turul galeriei, conversația, expunerea, demonstrarea, observarea, exercițiul, tehnica „Așa DA, așa NU”, învățarea bazată pe sarcini de lucru, reflecția de grup.

La subiectul „Cum învăț a învăța?”, elevul va fi capabil:

- să identifice reguli de ameliorare a programului încălcat la colegi în raport cu cele personale;
- să argumenteze despre necesitatea respectării „regulei” pentru o învățare eficientă;
- să dea exemple de situații în care au învățat să facă lucruri noi;
- să elaboreze o construcție „Așa am învățat să citesc” cu referire la modul în care au dobândit abilitatea de a citi;
- să argumenteze construcția realizată în grup prin comparare cu cea propusă;
- să formuleze un sfat cu referire la construcția „Așa am învățat să citesc”.

*Ca metode se vor utiliza:* reflecția personală, turul galeriei, expunerea, demonstrarea, brainstormingul, construcția, reflecția de grup.

## BIBLIOGRAFIE

1. LOSÎI E. Studiarea motivației școlare a elevilor mici. Chișinău, 3.10. 2007 (vizitat 26.02.2020) [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Studiarea%20motivatiei%20scolare%20a%20elevilor%20mici.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Studiarea%20motivatiei%20scolare%20a%20elevilor%20mici.pdf)
2. АБРАМОВА, Г. С. *Возрастная психология. Учебное пособие для педагогических вузов.* 4-е издание. Москва: Изд-во Юрайт, 2009.
3. GREMALSCHI, A. (resp. de ediție). *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice.* Chișinău: Tipogr. „Lexon-Prim”, 2017.
4. Cucueanu D. Importanța temei pentru acasă în evoluția elevului. 2014 (vizitat: 26. 02. 2020). <https://www.romedic.ro/importanta-temei-pentru-acasa-in-evolutia-elevului-0P29909>

5. Instrucțiune privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal, anexă la Ordinul ministrului nr. 1249 din 22. 08. 2018. (vizitat: 26. 02. 2020).  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune\\_teme\\_pentru\\_acasa.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf)
6. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, 2018, aprobat: la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
7. Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal aprobată prin Ordinul ministrului nr. 1249 din 22. 08. 2018. (vizitat: 26. 02. 2020)  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune\\_teme\\_pentru\\_acasa.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf)
8. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, 2019, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13. 11. 2019. (vizitat: 26. 02. 2020).  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf)
9. Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, 2019, elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13. 11. 2019. (vizitat: 26. 02. 2020).  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_eed\\_1-4\\_20.11.2019\\_site\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf)
10. ORÎNDAȘ, L. *Educația parentală în contextul promovării parteneriatului școală–familie. Ghid metodologic*. Chișinău: ME CC al RM, Institutul de Științe ale Educației, 2018.
11. IONESCU, M.; NEGREANU, E. *Educația în familie. Repere și practici actuale*. MEC România, IȘE. București: Editura Cartea Universitară, 2006.
12. *Curriculum Național. Învățământ primar*. Chișinău: ME CC al RM, 2018. (vizitat: 26. 02. 2020)  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf)
13. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* (2018). Chișinău: ME CC al RM, 2018. (vizitat: 26. 02. 2020).  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf)

## SPECIFICUL APLICĂRII METODELOR DE EDUCAȚIE ÎN PROCESUL AUTOEDUCAȚIEI ȘCOLARULUI MIC

*Popa Natalia, dr., lector universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3.041/042**

### Abstract

Self-education is a systematic, goal-oriented self-tuition consciousness personality and social behavior, which requires an effort of volition and tremendous commitment on the part of the subject of the educational act. The literature analysis, our observations and application of various methods education and self-education demonstrate the possibilities of achieving quality self-education and the need to make an intellectual, moral-volitional effort.

**Key-words:** self-education, methods of education / self-education, self-knowledge, self-analysis, self-creation.

Etimologic, termenul de *autoeducație* vine de la grecescul „*autos*” – *sine însuși* și latinescul „*educatio*” – *educație*, însemnând *educația prin sine însuși*. Uneori autoeducația este identificată cu conceptul de autoinstruire, care desemnează acțiunea de a învăța singur, fără profesor [2, p. 30].

Diversitatea definițiilor autoeducației analizate permite să scoatem în evidență un aspect menționat de mai mulți cercetători [1; 2; 5; 9; 7; 16 etc.], care constă în faptul că abordarea conceptului de autoeducație trebuie efectuată în cadrul mai larg al educației integrale ce include potențialul formativ al personalității valorificat la maximum. Totodată, plecând de la funcția

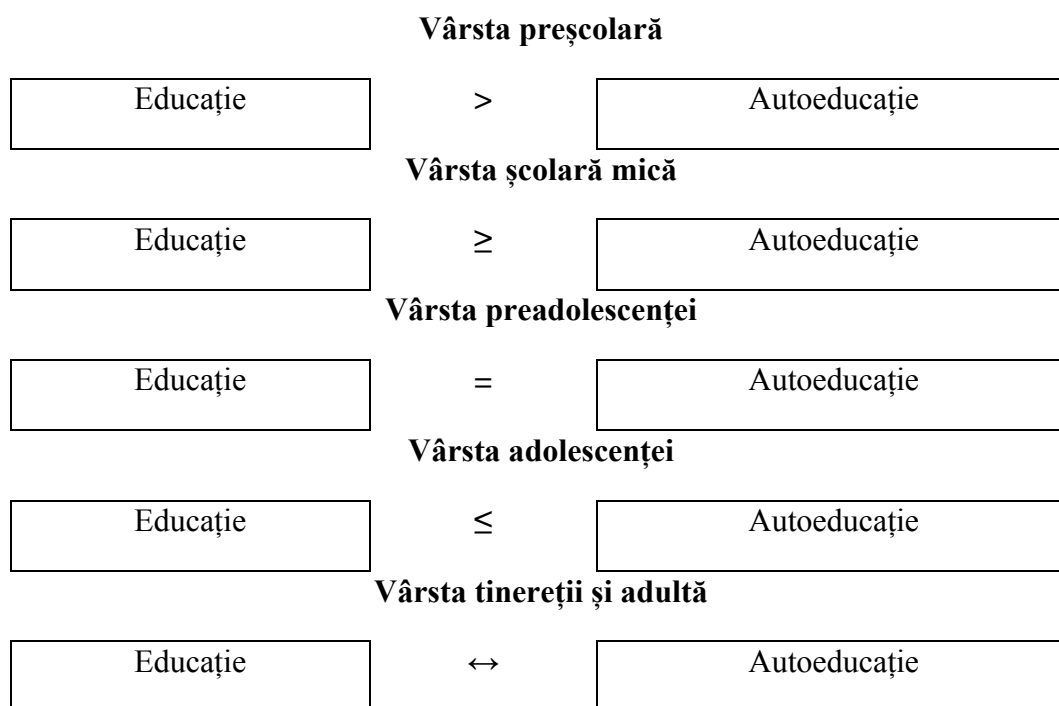
centrală a autoeducației care denotă transformarea obiectului educației în subiect prin intermediul valorificării unui ansamblu de acțiuni pedagogice efectuate în contextul educației permanente la nivel de auto/proiectare, auto/realizare, auto/formare de sine și pentru sine, auto/evaluare – accentuăm importanța metacogniției. În acest sens, precizăm că structura de bază a autoeducației include elemente comune, aproape identice cu cele situate la nivelul structurii activității educative, iar diferența specifică apare în condițiile transformării statutului obiectului educației în subiect în cadrul procesului de autoformare-autodezvoltare a personalității [7, p. 215], ceea ce ne pare decisiv. Astfel, după cum am menționat definirea autoeducației, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, presupune evidențierea nucleului funcțional-structural care asigură eficiența activității de auto/formare-autodezvoltare a personalității umane [16; 7; 5 etc.]. La fel, considerăm important să evidențiem că potențialul formativ al persoanei se dezvoltă mai întâi, la nivelul *heteroeducației* (a educației prin alții), iar mai apoi se perfecționează și se dezvoltă la nivelul autoeducației (educației de sine). Prin urmare, copilul primește o educație de la adulți în corelarea funcțională educator – educat, care, dacă este de calitate, se orientează spre transformarea obiectului/educatului în subiect, adică într-o persoană ce tinde spre inițierea și realizarea autoeducației (Barna A., Cristea S.).

Procesul de dezvoltare a personalității, susține D. Salade, presupune participarea atât a educației, care „determină și orientează” dezvoltarea personalității, cât și a autoeducației, care vine „să fructifice și să sporească valențele educației” [14, p.108]. Noi dezvoltăm ideea prin completarea că rolul educației pentru cultivarea autoeducației la elevii de vârstă școlară mică este decisiv. În acest sens, considerăm pe deplin justificată afirmația că educația poate fi considerată autentică și eficientă numai atunci când stimulează continuu autoeducația (Barna A., Comănescu L., Bunescu A. et. al).

Autoeducația constituie sfera interioară a procesului de formare integrală a personalității, ea vine să fructifice datele autoinstruirii și să sporească valențele educative ale informațiilor primite din diferite surse, contribuie la o descărcare a programelor de educație, la creșterea conștiinței individuale, susține Salade D., având în vedere persoana adultă. Cât privește elevul de vârstă școlară mică, autoeducația va începe și va derula eficient doar în cadrul unei colaborări adecvate, parteneriale a școlii cu familia și elevul.

Creând și consolidând premise pentru procesul de autoeducație, educația își pregătește trecerea sa în educație permanentă. Astfel, educația care apare inițial ca factor extern, devine, prin intermediul autoeducației, un factor intern, fapt care asigură autoperfecționarea permanentă, continuă. Educația permanentă nu poate fi realizată satisfăcător fără autoeducație, fără antrenarea individului în acest proces [13].

Trecerea educației în autoeducație este ușor vizibilă în schema prezentată de Barna A., care susține că educația se află într-un raport dialectic de continuitate și discontinuitate. Evoluția acestui raport pe parcursul dezvoltării personalității este reprezentată de acest autor [3] în felul următor:



**Fig. 1. Dinamica raporturilor între educație și autoeducație la diferite vârste**  
[2, p. 33]

După cum au demonstrat cercetările din domeniul științelor educației [1; 2; 5; 9; 7; 16 etc.], între 6-16 ani, perioada formării-dezvoltării structurilor psihologice fundamentale ale personalității se constituie în conștiința de sine, ceea ce asigură saltul de la *autoeducația spontană* la *autoeducația intenționată*, care mai apoi, la vârsta adultă, devine principala modalitate de realizare a educației permanente [7, p. 216]. Acest moment este important pentru a conștientiza rolul familiei, a modelului parental pozitiv axat pe autoperfecționare, rolul cadrului didactic de ghid al inițierii și consolidării primelor și elementarelor competențe de autoeducație la elevii de vârstă școlară mică.

Analiza accepțiunilor în domeniul vizat și a observărilor noastre, permite să facem următoarea remarcă: elemente ale autoeducației spontane se înregistrează deja către 5-7 ani, mai cu seamă la preșcolarii care frecventează grădinița de copii și care se educă într-un cadru familial centrat pe valorile morale. Întrucât modelul comportamental parental influențează direct conduita copilului, el reprezintă un stimul decisiv pentru dezvoltarea autoeducației intenționate, elementele căreia se observă tot mai clar către 9-11 ani. Odată cu creșterea și maturizarea copilului, dorința și tendința de a fi mai bun, autoreglarea și autocontrolul devin tot mai evidente. Tendințele și încercările copilului către acest proces trebuie susținute și stimulate permanent de către adulți (părinți și pedagogi). Concomitent cu dezvoltarea sferei cognitive, a percepției, memoriei, gândirii, limbajului, imaginației vom stimula și susține creativitatea micului școlar, curiozitatea lui, și dezvoltarea metacogniției, esența căreia constă în învățarea activă prin cercetare, rezolvare de probleme, construirea cunoașterii pentru a-i face treptat conștienți pe elevii de derularea propriilor procese cognitive, de modalitățile prin care pot învăța mai eficient, se pot auto/verifica și corecta.



În ceea ce privește abordarea metodelor autoeducației, în literatura de specialitate se întâlnesc o mare diversitate de clasificări ale acestora. Astfel, Barna A. recomandă cinci categorii de metode și procedee. *Metode și procedee de precizare a conținutului autoeducației*, care sunt: programul, regulile personale, deviza, jurnalul intim. *Metodele și procedeele de autocontrol*, care sunt: autoobservația, autoanaliza, reflecția personală, autocontrolul și autoraportul. *Metodele și procedeele de autostimulare*, care sunt: autoconvingerea, autocomanda, autoaprecierea și autocritica, autosugestia, comunicativitatea, exemplul, jocul, autoexersarea. *Metodele și procedeele de autoconstrângere*, care sunt: autodezaprobarrea, autocomutarea, autorenuțarea. *Metodele și procedeele de autoeducație și creativitate*, care sunt: metoda portofoliului, planul rezumativ, capacitatea de a scrie și citi creativ [3, pp. 92-164]. Comănescu I. disociază două categorii de metode și procedee: *metodele și procedeele cunoașterii de sine*: autoobservarea, meditația și rugăciunea și *metodele de autoeducație*: autopersuasiunea, exercițiul autostimularea (modelul de om, portretul, maxima de viață-deviza raționarea, compensarea, resemnarea, raționalizarea, simularea și disimularea, proiectarea vinovăției personale, regresiuinea, echilibrarea prin transformare imaginară), autoconstrângerea, jurnalul intim, autoanaliza, autoevaluarea [6].

În continuare vom încerca să descriem și să analizăm conținutul metodelor de formare a competențelor de autoeducație conform structurii elaborate de Macavei E. [10]: metode și procedee de cunoaștere de sine; metode și procedee de analizare de sine; metode și procedee de prelucrare a informației; metode și procedee de influențare și formare; metode și procedee de autocorecție. Bineînțeles că le-am adaptat la vârsta școlară mică.

*A. Metode și procedee de autocunoaștere*: autoobservarea, autoanaliza, autotestarea, meditația.

*Autoobservarea* reprezintă modalitatea de percepere (sesizare și detectare) a stărilor, proceselor și activităților personale. Actul dedublării permite stabilirea trăirilor, faptelor, pe de-o parte, și cunoașterea lor, pe de altă parte, în obiectivul autoobservării intră faptele, gândurile, emoțiile și sentimentele, aspirațiile, atitudinile. Evident că elevii de vârstă școlară mică sunt cunoscuți / familiarizați cu toate aceste elemente (cl. I - II), iar către clasa a III-a se aplică metoda autoportretului.

*Autoanaliza*. Faptele autoobservate sunt supuse analizei, adică procesului de descompunere a unui tot întreg / fapt global în componente (procesului detalierei). Evidențierea componentelor unui fapt trăit este, de obicei, însoțită de apreciere (formal putem separa analiza de actul evaluativ).

*Autotestarea*. Pentru a avea siguranța dobândirii unor capacități și aptitudini, din curiozitate și pentru propria satisfacție, se poate apela la autotestare. La început pedagogul folosește probe nestandardizate sau teste de măsurare a capacităților de cunoaștere, a celor afective, volitive, aptitudinale, atitudinale. Rezultatele probelor constituie repere ale acțiunilor de îmbunătățire a performanțelor proceselor cognitive – memorie, gândire, imaginație etc., a atitudinilor și convingerilor pentru a le valorifica în activitățile familiale și școlare (cu condiția că acestea au caracter creativ).

*Reflecția / meditația*. Este modalitatea de comunicare cu sine într-o stare optimă de concentrare și detașare de realitate. Este un dialog cu sine însuși la nivelul gândirii, într-o stare de concentrare dobândită prin exersare. Elevii de vârstă școlară mică, întâi, învață a reflecta cu voce tare după un algoritm propus, iar mai apoi sunt îndemnați să gândească în sine.

*B. Metode și procedee de autoanaliză:* aprecierea generală, autocritica, dezaprobarea (ironia, autoironia), autodemonstrarea, autopedepășirea. Metodele vizate se aplică doar parțial către vârsta de 9 – 11 ani, deoarece acestea necesită un grad mai avansat de dezvoltare a gândirii. Le descriem și analizăm pentru a înțelege cum anume acestea pot fi valorificate în formarea competențelor de autoeducație la școlarii mici.

Astfel, *aprecierea generală* are ca scop calificarea însușirilor psihice analizate, a rezultatelor activității și ierarhizarea lor după scale numerice (puncte, note) sau calitative (nesatisfăcător, satisfăcător, bun, foarte bun, excelent), după frecvență (întotdeauna, uneori, rareori, niciodată) etc. Aprecierea generală a reușitelor și nereușitelor, a progreselor, staționărilor, regreselor activității evidențiază cauzele și condițiile lor, atitudinile pozitive sau negative, se începe de la cele mai simple aspecte.

*Autocritica* este procesul de identificare și condamnare a propriilor defecte, greșeli. Condamnarea trebuie să fie sinceră, obiectivă, fermă și fără menajamente. Recunoașterea și acceptarea propriilor defecte și greșeli este dovada unui nivel ridicat de maturitate [5].

*Aprobarea* în evaluarea de sine este aprecierea pozitivă a trăirilor proprii, a tendințelor, intențiilor, faptelor. Recunoașterea propriilor performanțe și reușite se manifestă prin autorecompensare morală și materială: laudă, evidențiere, gratificații (distracții, cadouri etc.).

*Dezaprobarea* în evaluarea de sine este procesul de mustrare și condamnare a actelor și faptelor proprii, a greșelilor de gândire și atitudine, a defectelor de voință și caracter. *Ironia*, admonestarea, blamarea, pedeapsa, autoadresate, se înscriu în arsenalul procedeelelor de dezaprobare. *Ironia* este o atitudine de exagerare și derâdere a propriilor fapte. *Autoironia* are ca obiect propriile fapte și acțiuni, propriile însușiri, propria persoană este un instrument al criticii de sine, al dezaprobării de sine. Merită să remarcăm faptul că nu fiecare individ este capabil de autoironie.

*C. Metode și procedee de prelucrare a informației:* modelul, deviza, codul personal, planul.

*Modelul.* Prefigurarea unei imagini a perfecțiunii de sine se face preluând imagini ale persoanelor din jur, ale personalităților istorice, culturale, politice, ale personajelor din literatură sau filme. În modelul propriu ca și în cel preluat se proiectează trebuințele de performanță, de perfecțiune, de securitate spirituală. La vârsta școlară mică se poate aplica chiar elaborarea unui portret-model.

*Deviza*, similară unui motto, concentrează o normă, o regulă, o aspirație. Este un vector al activității. Exprimă un îndemn, o exigență imperativă. Deviza orientează, stimulează, imprimă sens, acordă semnificație majoră unei conduite. Câmpul de alegere al devizei care se potrivește cel mai bine modelului și particularităților personalității este larg. Maxime și reflecții ale oamenilor de seamă, proverbe și zicători, expresii ale personalităților istorice, ale personajelor literare sunt preluat ca divizie. O valoare stimulatивă deosebită au devizele proprii, formulate în versuri, ca maxime sau ca îndemnuri: *Voi reuși, Voi câștiga, Mă voi schimba, Curaj! Înainte!*

*Codul personal* este un model structurat de principii, norme, reguli de viață și modalități proprii de realizare a dezideratelor. Codul personal include principii personale de viață (preluate, prelucrate, proprii), principii de viață igienică, medico-sanitară (alimentație, odihnă, învățare, muncă...), principii de cultivare și întreținere a relațiilor de comunicare (grile de preferințe și exigențe, stil de comunicare) etc.

*Planul (programul)* are un rol esențial în organizarea regimului de viață, pentru îmbunătățirea performanțelor fizice și psihice, pentru ameliorarea rezultatelor activității, pentru

corectarea defectelor și a greșelilor. Evident că aceste metode la început se valorifică împreună cu adulții (părinți, pedagogi).

*D. Metode și procedee de influențare și formare:* autostimularea, autopersuasiunea, raționarea, raționalizarea, autoconvingerea, exercițiul, exemplul, autocomanda, autocontrolul, autosugestia, rugăciunea, jurnalul intim.

*Autostimularea* este modalitatea de solicitare și întreținere a forțelor fizice, psihice și spirituale pentru atingerea scopurilor legate de perfecționarea propriilor calități. Se stimulează resorturile intime ale activității – motivele: dorința de a acționa, plăcerea de a face ceva, trebuința de performanță, de autodepășire. Se stabilește „nivelul ștachetei” și, după posibilități, aceasta se ridică treptat până la limite posibile.

*Autopersuasiunea.* Starea de independență este asigurată și consolidată de îndemnul ce vin din interior. Exprimate verbal, îndemnul mobilizează forțele interne în luarea inițiativelor, exprimarea opțiunilor, luarea deciziilor, hotărârea de a începe, continua și finaliza o acțiune. Ele susțin rezistența la efort, oprirea unei activități, odihna și refacerea forțelor, suportarea frustrării, în cazurile de autocorectare a defectelor și greșelilor.

*Raționarea.* Derularea gândirii prin strategii inductive, deductive, transductive, analogice, respectând principiile și legile logice, este privilegiul ființei umane. De corectitudinea premiselor și a procesului de inferență depinde derivarea / construirea concluziei. Rațiunea trebuie să călăuzească hotărârea de a acționa, anularea stărilor afective dezorganizatoare, intervenția în rezolvarea conflictelor afective generate de invidie, ură, gelozie, răzbunare, avaricie.

*Raționalizarea.* Comănescu I. [6, pp. 292-293] diferențiază raționarea de raționalizare. Raționarea este actul mintal de inferență logică, după legile și regulile corectitudinii logice, iar raționalizarea este argumentarea subiectivă plauzibilă a actelor și faptelor proprii. Este modalitatea de ocolire a îndeplinirii unor sarcini, a respectării unor exigențe impuse.

*Autoconvingerea.* Sistemul convingerilor constituie o dominantă motivațională. Folosirea argumentelor pro și contra, stăpânirea tehnicii raționale de argumente asigură temeuri puternice pentru eficiența conducerii de sine. Autoconvingerea înseamnă supunerea față de propriile argumente, ce au în structura lor elemente intelectuale, afective și volitive. Prezentarea argumentelor se face prin explicații și demonstrații.

*Exercițiul.* Exercițiul este modalitatea de dobândire a unei performanțe prin repetare, având ca reper modelul acțiunii sau calității spre care se tinde. Construcția de sine nu este posibilă fără reluarea acțiunilor de perfecționare a deprinderilor, de consolidare a calităților, de corectare a greșelilor. Metoda vizată este foarte eficientă pentru elevii de vârstă școlară mică. Exersarea este necesară în cadrul folosirii oricărei metode.

*Exemplul.* Construcția de sine nu se poate realiza fără temelia exemplilor. Acestea provin din vecinătatea apropiată (părinți, rude, educatori) sau îndepărtată (personalități contemporane, personalități din istoria culturii, Științei și tehnicii, din literatură și film). Având ca reper diferite exemple; individul selectează, prelucrează și-și elaborează propriile conduite.

*Autocomanda.* Din respect pentru sine, individul se autocomandă, își dă sieși ordine. Cu alte cuvinte, își verbalizează intențiile în tonalitate categorică, imperativă, cu hotărâre și fermitate. Comenzi de genul: *Încep! Trebuie să reușesc!* sau: *Renunț! Mă opresc! N-are sens să mă enervez!...* susțin inițiativele. Verbalizări ale intenției în tonalități deziderative: *aș vrea să fac, mi-aș dori, mi-ar trebui ...* rămân la nivelul dorințelor și aspirațiilor. Autocomenzile ferme și

hotărâte stimulează acțiunea, o susțin, antrenează efortul de voință și dovedesc stăpânire și siguranță de sine. În plus, dau satisfacția acționării independente, trăirii stării de libertate.

*Autocontrolul.* Supravegherea conștientă a activității pe tot parcursul ei se face prin autocontrol curent. La încheierea unor etape se face bilanțul. Cenzurile interioare (mai severe uneori decât cele venite de la alte persoane) decid reușitele și nereușitele. Autocontrolul, situat la nivelul de exigență impus, este punctul de pornire al autoreglării, face parte din mecanismul autoreglării; prin autocontrol se ține evidența performanțelor [9].

*Autosugestia.* Când propriile cenzuri ne obstrucționează și ne sabotează, trebuie să trecem dincolo de ele. Acest lucru este posibil prin autosugestie. Se receptează mesaje și se răspunde în concordanță cu comenzile respective, datorită activării rezervelor biopsihice subliminale ale memoriei, inteligenței, intuiției. Cuvântul, comenzile verbale induc (autoinduc) stări nedorite. Folosirea autosugestiei după o tehnică corectă, sistematică, în condiții optime de relaxare fizică și psihică, duce la înlăturarea blocajelor, la rezistența în fața obstacolelor, la întărirea sănătății, renunțarea la excese, corectarea defectelor atitudinale (inerție, teamă, suspiciune). În consilierea elevilor de vârstă școlară mică se aplică câteva strategii, însă cea mai eficientă constă în formularea și explorarea repetată a unor fraze scurte de tipul: eu sunt deștept; eu sunt sănătos, frumos, eficient etc.; eu realizez independent și bine etc.

*Rugăciunea, meditația și contemplația.* Rugăciunea, meditația și contemplația sunt practici spirituale de comunicare a omului cu divinitatea, instanța supremă a perfecțiunii. Prin rugăciune se unește voia lui Dumnezeu cu cea a omului într-o stare de abandonare de sine și acordarea cu poruncile divine. Rugăciunea se asociază cu meditația și contemplația. *Meditația* este reflecția concentrată asupra mediului, persoanelor și faptelor din lumea transcendentă. *Contemplația* este starea profundă de trăire a misterului divin [8]. Cu elevii de vârstă școlară mică se poate aplica doar rugăciunea, citirea Bibliei pentru copii.

*Jurnalul.* Jurnalul, în contextul preocupării individului pentru propria persoană, este un instrument al autocunoașterii, al autoevaluării, al programării perfecționării de sine.

Jurnalul poate răspunde la întrebările: Cine sunt? Ce vreau? Ce pot să fac? În ce direcție mă îndrept? Ce modele am? Care este perspectiva vieții? Care sunt cauzele eșecurilor? Este clar că elevul de vârstă școlară mică, doar către 9-11 ani, poate ține un jurnal, care poate fi cu imagini și unele gânduri simple, dar importante pentru copil.

*E. Metodele și procedee de autocreație:* autoconstrângerea, compensarea, dezînvățarea, autodepășirea, resemnarea, echilibrarea.

*Autoconstrângerea* este modalitatea de impunere a restricțiilor și renunțărilor, este începutul împotrivirii față de actele și faptele reprobabile, față de atitudinile și deprinderile care periclitează comunicarea cu semenii, ascensiunea spre reușită și succes, menținerea sănătății. Inițial se identifică defectele, deficiențele, conduitele greșite, compensările sunt benefice, pozitive, în favoarea echilibrării de sine și a vindecării; sunt infirmi care prin voință ating performanțe creatoare, au preocupări profesionale, hobby-uri ce compensează tristețea și dezamăgirea. Trebuie să ținem cont de faptul că mascarea suferințelor cauzate de eșecuri și frustrări se face și prin compensări malefice, negative – alcoolism, consum droguri, trădare, intrigă [16].

*Dezînvățarea.* Semnalate și respinse în examenul de conștiință, comportamentele devin obiect al corecției. Se știe că mai ușor se formează o deprindere nouă, decât se corectează una greșit formată. Intervine efortul de deconstrucție [16].

*Autopedepsirea* a fost prezentată ca metodă de dezaprobare. Se administrează propriei persoane interdicții și restricții. Autopedepsirea morală înseamnă condamnarea propriului comportament. Conștientizarea vinovăției și autosupunerea examenului sever de conștiință este o dovadă a eficienței autopedepsirii. Trebuie să existe șanse de îndreptare, de reclădire a stimei de sine. La vârsta de 7-10 ani se pot aplica doar unele elemente de autopedepsire.

*Resemnarea.* În situații fără ieșire, de limită, de pierdere a unor poziții sociale, profesionale, a bunurilor materiale, a pierderii persoanelor dragi, omul trebuie să se redreseze, să se reechilibreze. Speranțe spulberate, dorințe înăbușite, încredere înșelată, sentimente trădate copleșesc prin starea de suferință. Ridicarea deasupra suferinței prin *resemnare înțeleaptă* este șansa reechilibrării.

*Echilibrarea.* Revenirea la o stare de confort, de echilibru, situațiile în care se intervine pentru dobândirea / redobândirea echilibrului biopsihic [16].

Știința și practica psihopedagogică au demonstrat că cea mai favorabilă vârstă de formare a competențelor de autoeducație este vârsta de la 6 la 12 ani [11; 12; 2; 4; 15 etc.].

Reieșind din cele expuse anterior, putem conchide: elevul de vârstă școlară mică nu manifestă capacități pe deplin dezvoltate de a pătrunde în esența faptelor, fenomenelor. În cele mai dese cazuri el apreciază emoțional lumea înconjurătoare, inclusiv și locul său în viață. El stabilește cu greu legătura între succese, insuccese și trăsăturile sale personale, între cuvânt și faptă. Elevul încă nu se comportă constant în concordanță cu cunoștințele și atitudinile pe care le are [17, p. 45].

Rolul hotărâtor în formarea personalității revine educației, iar autoeducația constituie rezultatul direct al activității educaționale organizate corect. Fiind organizată, dirijată, sistematică, educația are o forță colosală. Astfel, ajungem la concluzia, formulată de Comănescu I., precum că educația constituie premisă și condițiile pentru autoeducație, iar autoeducația servește ca premiză și criteriu de evaluare a unei educații eficiente [6, p. 34] și a educației de calitate, realizată de adult pe întregul parcurs al vieții. Mai mult decât atât, o educație este cu atât mai eficientă cu cât ea generează mai multe efecte autoformative, cu cât reușește să implice în mai mare măsură educatul în propria sa formare, afirmă Comănescu I. [6]. O educație de calitate trebuie să aibă ca obiectiv pregătirea procesului autoeducațional.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Formarea capacităților de autoeducație a personalității la diferite etape de vârstă. În: *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2007, nr. 1-2 (42), pp. 22-27.
2. BARNA, A. *Autoeducația: Probleme teoretice și metodologice*. București: EDP, 1995.
3. BARNA, A. *În puterea noastră autoeducația: Tinerețe, autoeducație, responsabilitate*. București: Editura Albatros, 1989.
4. BUNESCU, A. *Invitație la autoeducație*. București: EDP, 1996.
5. CALARAȘ, C. *Cultura autoeducației elevului. Ghid metodologic*. Chișinău: Primex-com SRL, 2010.
6. COMĂNESCU, I. *Autoeducația - azi și mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996.
7. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015.
8. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-com SRL, 2015.
9. CUZNEȚOV, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013.
10. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. Vol. II. București: Aramis, 2002.
11. MASLOW, A. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007.
12. PLANCHARD, E. *Pedagogie școlară contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică,

1992.

13. SALADE, D. Autocunoașterea elevului și rolul ei în procesul instructiv-educativ. În: *Studia Universitates, Babeș-Bolyai*. ClujNapoca, 1967.
14. SALADE, D. *Dimensiuni ale autoeducației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998.
15. ȘUTEU, T.; FĂRCAȘ, V. *Aprecierea persoanei*. București: Editura Albatros, 1982.
16. TOMA, S. *Autoeducația. Sens și devenire*. București: E.D.P., 1983.
17. КОЧЕТОВ, А. *Организация самовоспитания школьников*. Минск: Нар. асвета, 1990.

## VALORIFICAREA DICTĂRILOR MATEMATICE ÎN FORMAREA ATENȚIEI ȘI INTERESULUI PENTRU CALCULUL CORECT, RAȚIONAL, FLUENT

*Cîrlan Lilia, lector universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.016:51**

### Abstract

One of the specific competencies of the Mathematics discipline in the primary classes provide the application of arithmetic operations and their properties in various contexts, showing attention and interest for correct, rational, fluent calculation. Thus, the formation of computational skills contributes to the formation of specific mathematical skills in the primary classes, because man operates throughout life with the mental computing skill. The teaching-learning calculation procedures must be done on three dimensions, particularly to follow the understanding of the calculation procedure; to develop the cognitive psychic processes and to allow the application of the skills formed in daily life (at the supermarket, in construction/repair, etc.). The teaching-learning calculation procedures are the basic elements of the primary mathematics course, and the efficiency of this process ensures the success of mastering mathematics in primary classes. Mathematical dictation is a method frequently applied in initial and formative assessment, as it can provide relevant information about the skills trained in students. This assessment is based on a system of exercises and problems designed in accordance with the learning units provided in the curriculum. It is one of the methods of achieving feedback between teacher and students in maths lessons and it is specific to primary classes.

**Key-words:** competence, computational competence, correct, rational, fluent calculation, mathematical dictation.

Modernizarea pedagogiei învățământului matematic, în special din perspectiva apropierii formării gândirii logice a elevilor încă din primele clase de logica științei propriu-zisă, impune organizarea și desfășurarea acesteia într-o manieră nouă: conștientizarea complexității actului de predare-învățare, metode active și participative, diferențierea învățământului, cultivarea interesului pentru studiu prin acestea se urmărește sporirea eficienței formative a învățământului [4].

Una din Recomandările Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, *competența este capacitatea* unei persoane sau a unui grup de a realiza sarcini majore de învățare (profesionale, sociale), la un nivel de performanță corespunzător unui criteriu sau standard, într-un context determinat [3, p. 128]

La nivelul învățământului primar, una din competențele specifice disciplinei de matematică este *Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent* [2, p. 53].

Problema formării competențelor de calcul a atras întotdeauna atenția specială a psihologilor, a didacticienilor, a metodologilor și a cadrelor didactice. În didactica matematicii, de problema respectivă s-au preocupat așa cercetători ca: L. Ursu, E. Dubinchuk, A. Stolyar, S. Minaeva, N. Stefanova, Y. Chekmareva, M. Bantova, M. Moreau, N. Istomina etc.

Fiecare dintre aceste studii a adus o contribuție mare la dezvoltarea și îmbunătățirea sistemului metodologic care a fost utilizat în practica de predare și s-a reflectat în manualele de matematică ale autorilor în Republica Moldova: L. Ursu, iar în Rusia – M. Moro, M. Bantova, G. Beltyukova, A. Pyshkalo etc.

Un studiu mai amplu în acest domeniu l-a realizat metodistul rus M. Bantova. Ea identifică șase caracteristici ale competenței de calcul: corectitudine, conștientizare, raționalitate, generalizare, automatism și durabilitate.

O altă caracteristică a competenței de calcul, împreună cu cele enumerate mai sus, este, capacitatea de a prezice rezultatul și de a evalua adevărul acestuia, ceea ce este destul de important în formarea competenței respective.

M. Bantova, prin *raționalitatea calculului*, înțelege alegerea acelor operații de calcul dintre cele posibile, „a căror executare este mai ușoară decât altele și permite mai rapid la aflarea rezultatului operațiunilor aritmetice”. Dar calcul rațional pentru un elev nu este întotdeauna rațional pentru altul. Prin urmare, mai corect ar fi ca raționalitatea unei competențe de calcul să fie înlocuită cu eficacitatea acesteia [11].

Competența de calcul presupune un grad sporit de stăpânire a tehnicilor de calcul. A forma competența de calcul înseamnă, pentru fiecare caz, a ști ce operație trebuie aplicată și ce algoritm trebuie folosit pentru a găsi rezultatul operației suficient de rapid.

*Corect* – elevul găsește corect rezultatul operațiilor aritmetice pe numere date.

*Conștient* – elevul este conștient pe baza cunoștințelor operațiunilor selectate și a stabilirii ordinii de execuție a acestora. El trebuie să poată explica în orice moment modul în care a rezolvat procedeul respectiv și să-și poată argumenta decizia.

*Rațional* – elevul, în conformitate cu anumite condiții specifice, alege o tehnică mai rațională pentru acest caz, adică selectează acele operații, a căror execuție este mai ușoară decât altele și duce mai rapid la găsirea soluției. De fapt, raționalitatea corelează cu conștientizarea competenței de calcul [11].

*Generalizat* – elevul poate aplica tehnica de calcul în mai multe cazuri, adică el este capabil să transfere calculul în cazuri noi.

*Fluent* – elevul selectează și efectuează operațiile rapid și minimalizat, dar poate întotdeauna să revină la explicarea alegerii operației.

*Eficientă* – este considerată priceperea de calcul, dacă în cadrul acesteia se obține rezultatul corect prin minimalizarea epuizării resurselor mentale. Un elev poate să nu aleagă neapărat o tehnică de calcul mai rațională din punctul de vedere al metodologiei, dar mai convenabilă pentru el, mai rapidă decât celelalte care conduc la rezultat [11].

Formarea deprinderilor de calcul este un proces lung și complex, a cărui eficiență depinde în mare măsură de caracteristicile individuale ale copilului, de nivelul său de pregătire și de metodele de organizare a activităților de calcul.

Este necesar să alegeți astfel de metode de organizare a activităților de calcul ale școlarii primari care contribuie nu numai la formarea competenței de calcul puternice, conștiente, dar și la dezvoltarea personalității elevului [10].

Calculule scrise și cele orale folosesc o varietate de reguli și tehnici. Nivelul deprinderilor de calcul este determinat de consolidarea sistematică a metodelor de calcul învățate anterior și de achiziția de noi, în legătură cu materialul studiat.

În epoca calculatoarelor, importanța abilităților de calcul scris a scăzut, fără îndoială. În același timp, învățarea cum să efectuați rapid și corect calcule scrise este importantă pentru elevi, atât în ceea ce privește munca continuă cu numere, cât și în ceea ce privește semnificația practică a acestor abilități pentru educația matematică ulterioară în școală [8].

Deci, formarea deprinderilor de calcul este una dintre principalele sarcini ale predării matematicii în clasele primare.

Formarea oricărei priceperi de calcul include o serie de etape: etapa pregătitoare; familiarizarea cu o noul procedeu de calcul; asimilarea procedurii de calcul și formarea deprinderii de calcul. Calculul oral *face posibilă*:

- acoperirea a mai multor materiale educaționale într-o perioadă scurtă de timp;
- identificarea erorilor;
- crează o atitudine educativă, disciplină;
- servește ca un fel de descărcare, dar, în același timp, este asigurată independența îndeplinirii sarcinilor, creșterea motivației educaționale [8].

Particularitatea studierii calculelor scrise se datorează faptului că copiii dezvoltă rapid oboseala atunci când lucrează cu numere. Acest lucru se datorează numărului mare de operații, precum: adunarea, scăderea, înmulțirea și împărțirea scrisă. Alternarea diferitelor tipuri de activități, respingerea exercițiilor de antrenament uniforme și antrenamentul în metodele de control al acțiunii vor ajuta la evitarea oboselii și la reducerea atenției atunci când studiați calculele scrise. Doar în acest caz este posibilă monitorizarea constantă a progresului activităților de instruire, detectarea la timp a diferitelor erori mari sau mici în implementarea lor, precum și efectuarea corecțiilor necesare [8].

În funcție de complexitatea misiunii, în practică se folosesc trei tipuri de calcule: *scris, oral și scris cu calcule orale intermediare* [7].

*Competența de calcul* presupune o implementare detaliată a unei acțiuni în care fiecare operație este recunoscută și controlată. Spre deosebire de abilități, se caracterizează printr-o execuție minimizată, în mare măsură automatizată, a unei acțiuni, cu saltul operațiilor intermediare, atunci când controlul este transferat la rezultatul final [7].

Acțiunile educaționale universale stau la baza competenței de a învăța, oferind capacitatea sa de a învăța în mod independent abilități noi, inclusiv organizarea acestui proces. Al doilea, este formarea la copii a motivației pentru învățare, ajutându-i să se autoorganizeze, să se autodezvolte și să se autocontroleze. Lucrez la formarea competențelor de calcul în următoarele domenii: dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor; abordare diferențiată a învățării. O abordare sistematică a muncii permite nu numai dezvoltarea abilităților de calcul, ci și vizează dezvoltarea personalității elevilor. Sistemul de organizare a diagnosticului, formarea și monitorizarea formării abilităților de calcul la elevi ce la creșterea confortului învățării. Formarea cu succes a abilităților de calcul demonstrează un nivel sporit al interesului cognitiv la elevi [7].

Competențele de calcul pot fi considerate formate, numai dacă elevii sunt capabili să facă calcule orale și scrise cu suficientă fluentă, să organizeze rațional cursul calculelor și pot să se asigure că rezultatele sunt corecte.

Evaluarea competențelor școlare constituie un aspect important și delicat al procesului educațional, atât pentru cadrul didactic, cât și pentru elevi.



Dictările matematice sunt o formă binecunoscută de control al cunoștințelor. Învățătorul propune elevilor sarcini, iar ei notează doar răspunsuri scurte despărțindu-le prin virgule sau lăsând spațiu între ele [9].

Este destul de dificilă perceperea sarcinilor de lucru auditiv, dacă această metodă este practică destul de frecvent, la elevii claselor primare se formează această abilitate, iar valoarea ei este considerabilă pentru formarea competențelor specifice la matematică. Dacă, însă, dictarea are un grad sporit de dificultate sau conținutul de învățare este nou, elevii pot fi susținuți, concomitent cu citirea sarcinii se poate scrie sau desena pe tablă, oferind astfel unele explicații. În funcție de nivelul de pregătire a elevilor sau dacă ați observat că ei au obosit, numărul sarcinilor poate fi mărit sau micșorat.

*Dictarea matematică* este o metodă des utilizată pentru evaluarea inițială și evaluarea formativă.

Dictarea matematică se proiectează ca un sistem de exerciții și probleme ce include sarcini de evaluare a capacităților de calcul oral, de aflare a numerelor necunoscute, de rezolvare a problemelor, de aplicare a terminologiei matematice, a regulilor, definițiilor, de determinare a valorii de adevăr, de orientare în spațiu, de construcție etc.

Această metodă specifică pentru studierea matematicii în clasele primare este *dictarea matematică* care se aplică deseori în cadrul evaluărilor inițiale și a celor formative. Frecvent, dictarea matematică constituie chiar o secvență a lecției de matematică – calculul oral la etapa de evocare. În cadrul dictărilor matematice nu doar se repetă, dar și se consolidează achizițiile matematice dobândite de către elevi. Prin intermediul dictărilor matematice se dezvoltă procese psihice cognitive, în special memoria, atenția, rapiditatea gândirii. Dictarea matematică ajută la dezvoltarea limbajului matematic prin modele de citire a sarcinilor de către învățător. Astfel, dictarea matematică se profilează ca o metodă didactică cu valențe formative multiple, ceea ce argumentează necesitatea utilizării frecvente și creative la lecțiile de matematică [6, pp. 63-64].

*Dictarea matematică* este o formă alternativă de realizare a feedbackului între învățător și elevi în cadrul lecțiilor de matematică în clasele primare [5, p. 30].

Dictările matematice includ mai multe tipuri de sarcini: *reproductive, de reconstruire, variative*. În procesul realizării unei dictări matematice, elevul trebuie să aleagă din tot arsenalul de cunoștințe matematice însușite pe cele corespunzătoare, de aceea este necesar să găsească soluția potrivită, folosind cunoștințele, priceperile și abilitățile pe care le posedă, dar nu în ultimul rând și intuiția [14].

Dictarea matematică se realizează pe baza unui sistem de exerciții și probleme conceput în conformitate cu obiectivele de evaluare urmărite. Elaborarea dictării trebuie să fie reperată de principiile generale ale structurării sistemelor de exerciții și probleme de matematică.

Cercetând mai multe surse, am constatat existența mai multor tipuri de dictări matematice, clasificate după diverse criterii:

- a) În funcție de momentul actului evaluativ, avem:
  - *Dictări matematice introductive*, acestea se aplică pentru evaluarea inițială. Prin realizarea acestora, învățătorul trebuie să determine pe cât de pregătiți sunt elevii pentru însușirea noului.

- *Dictările matematice curente* se aplică pentru evaluarea curentă/evaluarea formativă. În procesul realizării acestor dictări, învățătorul va obține informații cu privire la cum este mai însușită o anumită temă [1, p. 37].
- *Dictările matematice de sinteză* se realizează la finalul studierii unui modul, la lecția de analiză-sinteză, atunci când este necesar de a verifica însușirea conținutului întregului modul.
- *Dictările matematice cumulative* se realizează la lecțiile de sinteză integrativă, care precede lecția de evaluare sumativă sau finală [6, p. 36].

În funcție de conținuturile de învățare, avem: dictarea matematică; dictarea aritmetică; dictarea de numerație; dictarea figurativă; dictarea terminologică; dictarea vizuală; dictarea selectivă; dictarea geometrică; dictarea cu determinarea valorilor de adevăr; dictarea grafică; dictarea de construcție; dictarea ludică etc.

Dictarea matematică se realizează pe bază unui sistem de exerciții și probleme. În cadrul dictărilor matematice nu doar se repetă, dar și se consolidează achizițiile matematice dobândite de către elevi.

Valențele dictărilor matematice sunt multiple, deoarece prin intermediul lor se dezvoltă procesele psihice cognitive, în special memoria, atenția, rapiditatea gândirii. Aceasta ajută la dezvoltarea limbajului matematic prin modele de citire a sarcinilor de către învățător. Astfel, dictarea matematică se profilează ca o metodă didactică cu valențe formative multiple, ceea ce argumentează necesitatea utilizării frecvente și creative la lecțiile de matematică [10].

Dictarea matematică trebuie să fie finalizată printr-o activitate de postrezolvare, care presupune câteva sarcini referitoare la șirul răspunsurilor obținute sau alte activități corespunzătoare conținutului dictării.

Evaluarea dictărilor matematice, de obicei, se face imediat, în mod frontal. Învățătorul recitește integral dictarea matematică, iar fiecare sarcină este verificată prin diverse modalități cunoscute.

În concluzie putem să menționăm următoarele cerințe ce trebuie respectate în cadrul aplicării dictărilor matematice pentru formarea competenței de calcul corect, rațional, fluent la elevii claselor primare:

- Proiectarea și realizarea diverselor tipuri de dictări matematice pentru formarea competenței de calcul corect, rațional, fluent, respectând prevederile curriculare și metodologice.
- Respectarea principiilor generale ale structurării sistemelor de exerciții și probleme de matematică (stereotipicitatea, repetarea continuă, confruntarea, contraexemplul didactic, plenitudinea) în proiectarea dictărilor matematice.
- Aplicarea sistematică a dictărilor matematice pe parcursul activităților de învățare, în vederea elucidării, corectării greșelilor de calcul ale elevilor și remodelării demersului didactic.
- Realizarea autoevaluării (autoverificare, autocorectare, autoapreciere) în contextul ECD în vederea implicării active a elevilor în procesul propriu de învățare și evaluare.
- Dezvoltarea competenței de calcul corect, conștient, rațional, fluent, analogic, automatizat și durabil a elevilor din clasele primare în vederea formării raționamentelor matematice.

## BIBLIOGRAFIE

1. CÎRLAN, L. Dictarea matematică. În: *Învățătorul modern*. 2010, nr. 3 (7), pp. 36-38.
2. *Curriculum național pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
3. *Didactica formării competențelor*. Coord. ARDELEAN, A.; MÂNDRUȚ, O. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad, 2012.
4. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar, anul de studii 2019-2020*.
5. URSU, L.; CIOCOI, V. *Metodica predării matematicii și științei în clasele primare. Sinteze*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2004.
6. URSU, L.; LUPU, I.; IASINSCHI, IU. *Matematică. Ghid pentru învățători și părinți. Clasa a III-a*. Chișinău: Ed.Prut, 2017.
7. <https://e-koncept.ru/2016/56308.htm>
8. <https://gigabaza.ru/doc/29629.html>
9. [https://mat.1sept.ru/view\\_article.php?ID=200900510](https://mat.1sept.ru/view_article.php?ID=200900510) (vizitat la data de 28. 04. 2020).
10. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site_0.pdf) (vizitat în data de 18. 01. 2020).
11. <https://multiurok.ru/blog/vychislitelnyie-navyki.html>
12. [https://www.google.com/search?q=dictare+matematica+clasa+II&rlz=1C1CHBF\\_ruMD729MD729&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=PVBjtXldQ5DILM%253A%252CeX\\_93g11izoD7](https://www.google.com/search?q=dictare+matematica+clasa+II&rlz=1C1CHBF_ruMD729MD729&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=PVBjtXldQ5DILM%253A%252CeX_93g11izoD7) (vizitat pe data de 15. 01. 2020).
13. Pagina web conține materiale preluate din lucrarea M. A. Остапенко «Математические диктанты 1–4 классы» [http:// mat-zadachi. ru/ matematicheskiye – diktanti -p2.php](http://mat-zadachi.ru/matematicheskiye-diktanti-p2.php) (vizitat în data de 15. 02. 2020).
14. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2012/10/16/avtorskaya-razrabotka-matematicheskaya-tsepochka> (vizitat în data de 15.10.2019).

## **PARTICULARITĂȚILE MANIFESTĂRII AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE**

*Balan Corina, doctorandă  
Universitatea de Stat din Moldova*

**CZU: 316.624:373.3**

### **Abstract**

The age of the primary schooling is one of the periods for an intense development, and the pressure of the social and cultural structures and the absorption of the child in the school institutions demand all his possibilities of accommodation. The differences between the kindergarten and the family requirements suppose and demand, at the same time, a great variety of behaviors and the contradictions between external requests and internal possibilities become more active. Basically, these contradictions become starting points for an explosive development of the behaviors, of the opposite social behaviors, of the acquisition of different activities, of the gain of abilities enrolled in the school program.

**Key-words:** aggression, school violence, primary schooling, manifestations.

### **Introducere**

Formarea personalității copilului se realizează în strânsă legătură cu instituțiile în care acesta asimilează diferite cunoștințe despre om și societate, respectiv grădinița și școala. Acestea reprezintă primele instituții în care copilul trebuie să se adapteze unui program și anumitor norme de conduită, locul unde copilul își formează prima atitudine în raport cu societatea și asimilează primele cunoștințe referitoare la raporturile dintre oameni.

Încadrarea în instituția școlară este o etapă importantă în dezvoltarea ontogenetică a copilului, primul ciclu de învățământ fiind situat între etapa de creștere și dezvoltare din primii ani de viață și parcurgerea perioadei adolescenței.

### **Abordarea științifică a problemei**

Personalitatea școlarului mic, în ansamblul său, are o anumită instabilitate și fragilitate caracteristică acestei etape. În unele situații, micul școlar se autoreglează foarte bine, în timp ce, în alte împrejurări, este dezorientat, inadaptat, inefficient și are nevoie, în continuare, să fie ajutat și coordonat de către adult. De asemenea, școlarul este capabil, la această vârstă, să desfășoare activități mai complexe, să stabilească relații mai conștiente, să demonstreze capacități noi de autonomie și independență.

Trăsăturile și sistemul caracterial subordonează mai bine particularitățile temperamentale. Chiar și copiii mai impulsivi, mai neastâmpărați dobândesc de-a lungul anilor de școală primară capacități de stăpânire promptă, dacă împrejurările o cer. Relațiile și comunicarea din spațiul școlii și din grupurile informale produc schimbări în conduita morală a micilor școlari. J. Piaget (1980) remarcă faptul că, de cele mai multe ori, sentimentele morale, legate la început de o autoritate sacră, evoluează în sensul unui respect natural și al unei reciprocități ale cărei efecte de decentrare sunt mai profunde și mai durabile.

Cunoașterea particularităților copiilor specific legate de fenomenul violenței, pe fiecare palier de vârstă, este de mare importanță din perspectiva necesității aplicării unor măsuri de prevenție sau intervenție, în vederea reducerii comportamentelor agresive și violente, înregistrate la vârsta miciei școlarității.

Astfel, de-a lungul miciei școlarității (între 6 / 7 și 10 / 11 ani), copiii sunt mult mai interesați unii de alții și, de aceea, își caută des companii. Pot avea relații plăcute în grupul de prieteni, dar, la fel de bine, se pot confrunta cu certuri foarte dese, aparent fără motiv. În astfel de situații, ei învață să țină cont unii de alții și să rezolve conflictele [2, p. 30]. Ulterior, viața de grup îi permite copilului să înțeleagă că o normă, o regulă este produsul înțelegerii între oameni și că ea poate fi modificată dacă toți sunt de acord. Copilul exersează o experiență a participării la elaborarea unor norme de grup și totodată a autoreglării în acord cu ele. În grup, copilul poate cunoaște experiența reciprocității și a solidarității, atât de esențiale pentru dezvoltarea sa mentală și pentru echilibrul său viitor, dar poate experimenta și o atitudine de împotrivire constantă și nemotivată de nici o altă acțiune.

La vârsta de 10 – 11 ani, transformările biologice dau naștere în plan psihologic unor trăiri tensionate, confuze și de disconfort. La această vârstă, copiii sunt neliniștiți, stângaci, nesiguri pe ei, doritori de a fi independenți și de a face parte dintr-un grup, diversificarea afectivă ducând și la apariția unor forme protestatate, de opoziție, la trăirea unor sentimente de culpabilitate sau de respingere a unor cerințe fixate de adulți și considerate absurde [2, p. 30].

Dezvoltarea cognitivă specifică acestei vârste și experiențele de interacțiune cu ceilalți pot să-l facă să vadă în ce fel o cerință care nu-i convine ar putea fi ocolită. Astfel, apar primele minciuni adevărate. De obicei, copiii recurg la aceste minciuni dacă se exercită asupra lor o severitate exagerată din partea părinților sau a cadrelor didactice și au, după părerea lor, rol de apărare. Indiferent de motivele care îi îndeamnă la minciună, sancționarea ei trebuie să fie imediată și însoțită de explicații, deoarece abaterile de acest gen pot degenera în altele mult mai grave, precum: furtul, agresivitatea și violența.

Prin relațiile cu ceilalți, dar și prin activitățile în care se angajează, copiii dobândesc treptat trăsături, precum: punctualitate, perseverență, spirit de organizare, conștiinciozitate, alături de superficialitate, dezorganizare, indiferență, prefăcătorie.

Contactul cu literatura, cu eroii diferitelor povestiri le oferă copiilor posibilitatea de a cunoaște multe modele de viață. Ei încearcă și reușesc, de multe ori, să transpună în conduita lor caracteristici ale exemplurilor întâlnite, dar această transpunere nu se face automat. Se întâlnesc situații în care școlarii mici știu foarte bine ce înseamnă o anumită trăsătură și își definesc corect poziția față de aceasta și, totuși, când sunt puși în situația de a acționa efectiv, nu procedează în concordanță cu atitudinile și cunoștințele pe care le au, deoarece caracterul nu este suficient de elaborat sub raportul unificării cuvântului cu fapta sau, dimpotrivă, imită comportamentul negativ al medelului prezentat, deși au luat la cunoștință faptul că acesta este de evitat. La vârsta miciei școlarității încă nu este formată capacitatea de proiectare și planificare a faptelor, de apreciere corespunzătoare a acestora și de raportare la cerințele sociale.

Studiind cauzele care conduc la comportamente neadecvate ale elevilor, teoreticienii disciplinei au asociat comportamentul perturbator al elevului cu următoarele:

- a) existența unor emoții sau situații, precum:

- supărarea sau frustrarea – când copiii nu vor să facă ceva ce nu le place, de exemplu, pagini întregi cu liniuțe, cu litere, cu exerciții de același fel, pe care știu să le facă bine sau când primesc interdicția de a ieși la joacă;
- furia – când consideră că au fost tratați nedrept, au fost răniți sau agresați, ori când au fost împiedicați să obțină ceva la care se așteptau sau să facă ceva ce își doreau foarte mult;
- sentimentul neputinței – când nu pot face față unor cerințe personale sau ale părinților, ale profesorilor; de exemplu, lipsa de îndemânare în bucătărie, în sala de sport;
- gelozia – atunci când simt că nu primesc atenția cuvenită în raport cu ceilalți: frați, colegi, prieteni;
- frica – de a nu fi admonestați, ironizați în fața colegilor, frica de eșec școlar;
- reacție față de un atac – față de remarci umilitoare sau pedepse nemeritate;
- abandonul – prima zi de școală poate fi în mintea copiilor un astfel de moment;
- lupta pentru putere – lupta pentru poziția de lider în cadrul grupului din care fac parte, dorința de a face numai ceea ce le place etc.;
- atragerea atenției – copiii observă faptul că pot atrage atenția părinților doar dacă țipă sau trântesc, mușcă sau lovesc;
- plictiseala – există tendința de a face ceva mai puțin obișnuit ori ieșit din comun, atunci când nu au destule posibilități de petrecere a timpului liber;
- nevoia de exprimare a trăirilor negative – mulți copii se comportă violent pentru a descătușa frustrări și tensiuni interioare;
- nevoia de control, intenția de a influența persoanele din jur;
- nevoia de atenție sau respect din partea altor persoane;
- presiunea din partea grupului;
- nevoia de stimă;
- nevoia de răzbunare;
- nevoia de a semnala o lipsă [3, 5];

- b) existența unor modele de comportament violent – în familie, în grupul de prieteni, apropiați sau în mass-media;

- c) existența unor condiții care facilitează descărcarea agresivității: căldura sau factori potrivnici de mediu [2, p. 31].

În școală, comportamentele elevilor sunt atât de variate, încât uneori surprind de-a dreptul cadrele didactice. Formele de manifestare ale acestora variază de la comportamente evazioniste (în care elevii își exprimă rezistența sau opoziția față de anumite practici școlare, prin neimplicare) la comportamente agresive (care reflectă personalități conflictuale sau expresii ale inadaptării elevilor la exigențele mediului școlar și social în care trăiesc) [1, p. 164]. Alături de formele menționate ale comportamentelor evazioniste ale elevilor, în practica școlară se mai întâlnesc și alte forme, precum: reveria sau retragerea temporară a unor elevi într-o lume imaginară; închiderea acestora în fața informațiilor provenite de la profesori; pasivitatea și apatia; regresia (adoptarea unor comportamente infantile); dezvoltarea obișnuinței de a se izola; a fobiei de școală; descurajarea; deprimarea; refuzul de a comunica [4, p. 195].

### **Concluzie**

În fiecare școală există un grup mai mult sau mai puțin numeros de elevi expuși riscului de a manifesta comportamente agresive. Factorii care conduc la o asemenea situație sunt diverși și acționează într-o strânsă corelație. Din această perspectivă, școlii îi revine o responsabilitate

majoră în educarea și formarea la elevi a atitudinilor și comportamentelor non-agresive. Asumarea cu responsabilitate și seriozitate de către școală a îndrumării din punct de vedere educativ a elevilor presupune confruntarea cadrelor didactice cu problemele cotidiene ale comportamentelor agresive și violente ale copiilor, generate de cauze concrete, precum: anturaj, familii dezorganizate, carențe educaționale, lipsa stimei de sine.

Educația în școală trebuie să vizeze ansamblul personalității elevului, urmărind să-i formeze nu numai orizontul cultural, ci și cel afectiv, emoțional, volitiv, atitudinal, să-i susțină eforturile, să-i lărgescă interesele, să-i determine progresiv orientarea și să-i optimizeze procesul de socializare.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BLÂNDUL, VALENTIN, COSMIN. *Psihopedagogia comportamentului deviant*. București: Aramis Print, 2012.
2. CĂLINECI, MARCELA CLAUDIA; PĂCURARI, OTILIA ȘTEFANIA; STOICESCU, DANIELA, *Valori comportamentale și reducerea violenței în școală*. București: Educația 2000+, 2009.
3. JONES, V. & JONES, L. *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. New York: Pearson Education, 2007.
4. NEAMȚU, CRISTINA. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament*. Iași: Polirom, 2003.
5. WALTERS, Jim; FREI, SHELLY. *Managing Classroom Behavior and Discipline*. Shell Education, 2007.

#### VALORIFICAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA PĂRȚILOR DE VORBIRE LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

*Popa Florentina, Școala Gimnazială Pr. Gh. Săndulescu, comuna Dragomirești, județul Neamț, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Valentina Ciobanu, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” dn Chișinău*

CZU:373.3.016:811.135.1'36

#### Abstract

This article addresses the issue of capitalizing on interactive methods in teaching-learning parts of speech at the primary level of education. In order to improve the results of primary school students, an investigation was conducted, which showed the effectiveness of modern methods in mastering grammatical concepts. The results of the investigation confirm that interactive methods facilitate the teaching-learning of parts of speech, develop the spirit of observation and streamline the formation of competence to apply grammatical concepts in communication through the personal effort of primary school students.

**Key words:** interactive methods, classical methods, parts of speech, morphological concepts, educational process.

În condițiile societății contemporane și ale modernizării sistemului de învățământ, tot mai frecvent constatăm că la predarea – învățarea părților de vorbire în clasele primare au prioritate metodele interactive.

În acest sens menționăm că s-au efectuat diverse studii cu referire la procesul de însușire a conceptelor gramaticale prin aplicarea metodelor moderne.

Actualmente se atestă, pe plan internațional și național, existența diverselor investigații cu privire la problema aplicării atât a metodelor clasice, cât și a celor interactive în procesul predării – învățării conceptelor gramaticale la nivelul primar de învățământ.

Referindu-ne la problema utilizării metodelor didactice la predarea părților de vorbire, menționăm că opiniile autorilor se diferențiază, unii dintre ei fiind adepți înflăcărați ai metodelor clasice, alții sunt susținătorii celor moderne.

Cei mai mulți autori, ce au abordat problema în discuție, optează pe combinarea metodelor clasice cu cele moderne, acestea asigurând realizarea cu succes a procesului educațional, dezvoltarea la elevi a gândirii conștiente, a spiritului participativ.

Ion Neacșu consideră că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice învățare eficientă, ci una participativ-activă și creativă” [4, p. 12].

Reieșind din diferite modalități de definire a metodelor interactive elucidate în literatura de specialitate (I. Cerghit, V. Mândăcanu, I. Neacșu, I. Bontaș ș.a.), sunt considerate metode interactive acele metode care sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să concentreze atenția, să-l facă pe elev să urmărească cu interes și curiozitate lecția, care să antreneze imaginația, memoria, gândirea etc.

Utilizarea metodelor activ-participative are ca finalitate stimularea elevilor de a interacționa, de a analiza, de a-și exprima propriile opinii, de a colabora în vederea realizării unor sarcini de învățare a părților de vorbire.

Plecând de la afirmația „învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității” [1, p. 182], putem evidenția dificultatea identificării unor metode didactice activ-participative în cadrul disciplinei limba și literatura română, unde conținutul științific nu permite interpretări, ca în cadrul orelor de literatură, care să influențeze implicarea activă a elevului.

Alegerea metodelor interactive pentru analiză gramaticală constă în faptul că ele trebuie să contribuie la trezirea inițiativei elevilor pentru „a descoperi” ceea ce trebuie să învețe. Principiul de bază al instruirii active este principiul participării directe-nemijlocite a elevului în procesul de învățare, care obligă învățătorul să asigure implicarea acestuia la obținerea performanțelor preconizate.

Se constată astfel că metodele alese sunt „în strânsă relație cu personalitatea învățătorului și gradul de pregătire, predispoziție și stilurile de învățare ale colectivului cu care lucrează” [4, p. 18].

Cadrele didactice trebuie să-și cunoască foarte bine elevii, pentru a înregistra progrese în învățare.

Modelul actual de organizare a procesului de predare – învățare a conceptelor gramaticale se bazează pe multiplicarea căilor de învățare prin acțiune directă. Acest tip de instruire prevede utilizarea metodelor care ar favoriza și ar urmări formarea competenței de aplicare a părților de vorbire în comunicare prin efortul personal al elevului din clasele primare. Un rol deosebit în această privință îi revine metodelor interactive ce se constituie ca element de bază în noile orientări didactice.

Emanuela Ilie susține că „în reforma învățământului se vehiculează tot mai des ideea de modernizare a metodelor didactice, modernizare ce are unele direcții prioritare: încurajarea metodelor și tehnicilor interactive” [3, p. 68].

În cadrul procesului de predare – învățare a părților de vorbire, metodele interactive vin să atragă elevii la discuții și cooperare, favorizând formarea competenței de aplicare a elementelor de construcție a comunicării în mesaje emise.



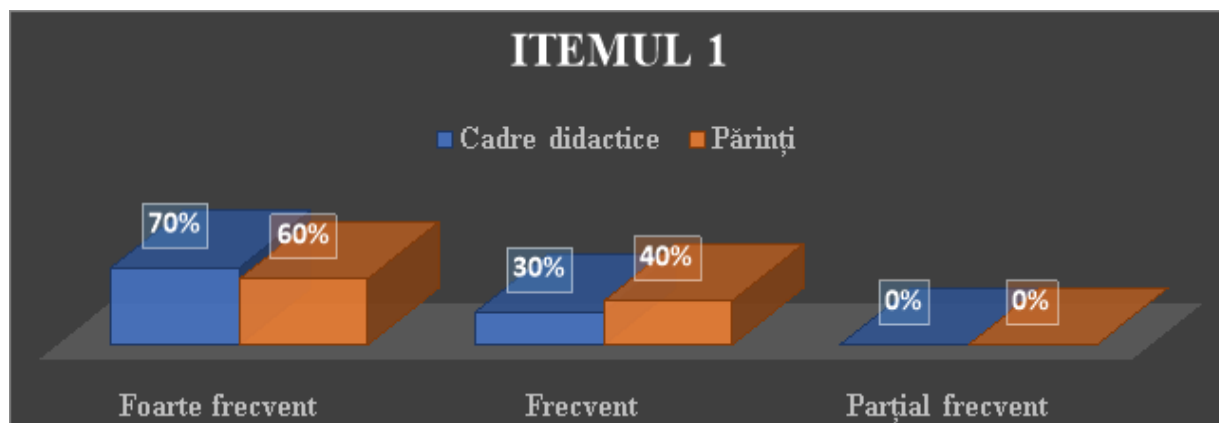
Metodele interactive conduc elevul din clasele primare treptat, pas cu pas, spre descoperirea unor definiții, sensuri, forme gramaticale. Astfel, aceste metode se constituie ca o operație ce contribuie la dezvoltarea creativității, gândirii, spiritului analitic și critic.

Emanuela Ilie menționează că „pedagogi recunoscuți apreciază că singurul criteriu care permite alegerea corectă a uneia sau altei metode de învățământ ar trebui să fie cel de natură pragmatică” [3, p. 69].

Preocupându-ne de problema valorificării metodelor interactive în predarea – învățarea părților de vorbire la nivelul primar de învățământ, ne-am propus să determinăm dacă cadrele didactice utilizează metodele interactive în procesul didactic la lecțiile de limbă și literatură română, dacă aplică metodele activ-participative la însușirea conceptelor morfologice și care sunt cele mai eficiente metode ce contribuie la formarea competenței de aplicare a conceptelor gramaticale în comunicare.

În acest scop am realizat un chestionar pe care l-am aplicat pe un eșantion de 20 de cadre didactice și 20 de părinți de la Școala Gimnazială Pr. Gh. Săndulescu, comuna Dragomirești, județul Neamț, România. Chestionarul aplicat a inclus cinci itemi:

Analizând datele obținute în rezultatul chestionării celor 20 de cadre didactice din învățământul primar și 20 de părinți din județul Neamț, constatăm că la **Itemul 1**: „*Cadrele didactice utilizează metode activ-participative la predarea părților de vorbire?*”, 70% dintre cadrele didactice evaluate și 60% dintre părinții supuși chestionării susțin că aplică foarte frecvent metodele interactive la însușirea părților de vorbire, iar 30 % dintre cadrele didactice și 40% dintre părinți afirmă că aplică frecvent aceste metode la predarea – învățarea părților de vorbire.

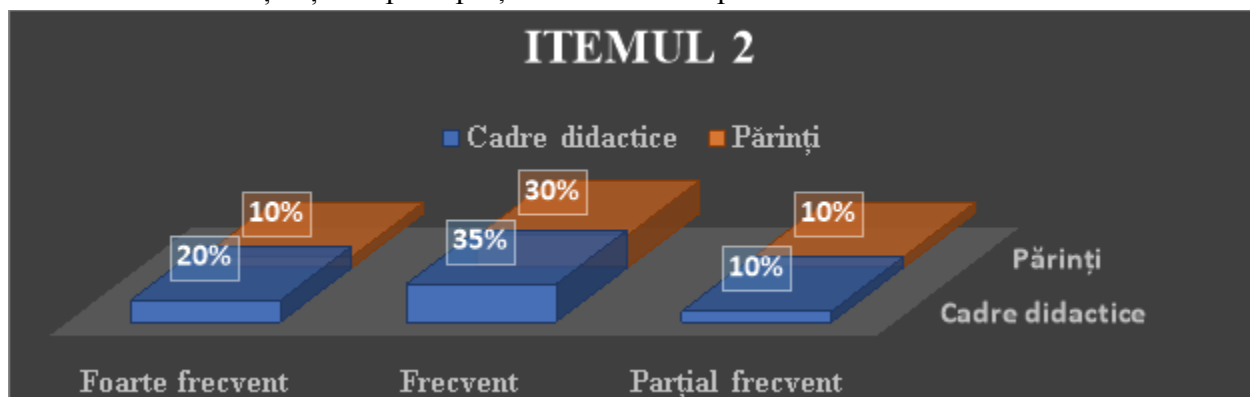


**Figura 1. Rezultatele înregistrate la itemul 1**

În ceea ce privește îmbunătățirea predării – învățării noțiunilor gramaticale prin aplicarea TIC-ului (la nivelul ariei limbă și comunicare), am constatat că la **Itemul 2**: „*Învățătorii claselor primare utilizează metode activ-participative la însușirea conceptelor morfologice prin aplicarea TIC-ului?*”, s-au înregistrat următoarele rezultate: 40 % dintre cadrele didactice și 35 % dintre părinți au răspuns că aplică foarte frecvent TIC-ul la utilizarea metodelor interactive în timpul predării – învățării conceptelor gramaticale.

50% dintre cadrele didactice și 55 % dintre părinți au menționat că aplică frecvent TIC-ul atunci când utilizează metodele interactive și doar 10% dintre cadre didactice și părinți au răspuns că aplică TIC-ul mai puțin frecvent la utilizarea metodelor interactive în timpul predării – învățării conceptelor gramaticale.

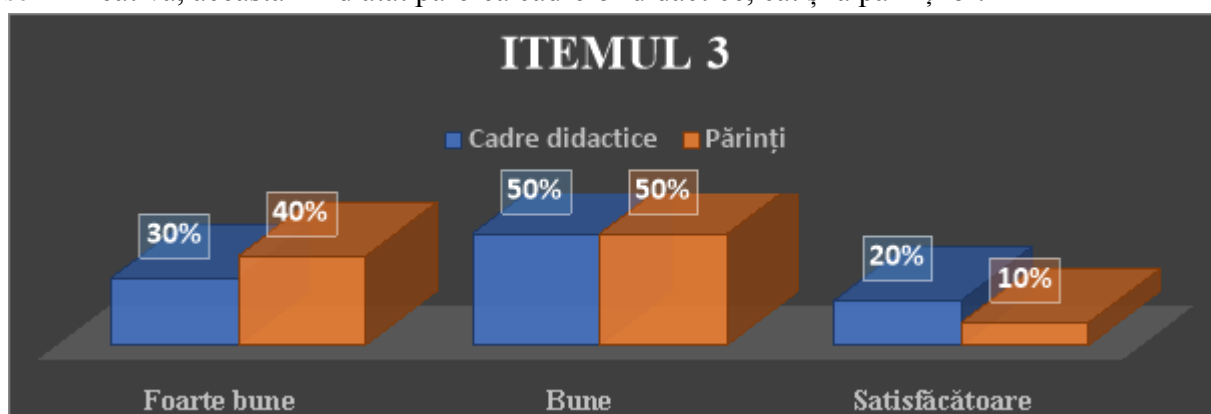
În baza rezultatelor obținute, constatăm că la acest item, atât cadrele didactice, cât și părinții sunt de părere că aplicarea metodelor interactive, folosind mijloacele TIC în procesul de predare – învățare a noțiunilor gramaticale, ajută elevii să ateste rezultate școlare foarte bune. Astfel, utilizarea TIC-lui în timpul lecțiilor de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor și de înțelegere a cunoștințelor, de aplicare și evaluare a cunoștințelor ajută elevilor să recunoască mai ușor și să aplice părțile de vorbire în procesul de comunicare.



**Figura 2. Rezultatele înregistrate la itemul 2**

Referindu-ne la **Itemul 3**: „S-a înregistrat un progres privind rezultatele elevilor la însușirea părților de vorbire prin aplicarea metodelor interactive?”, am constatat următoarele rezultate: 30 % dintre cadrele didactice și 40% dintre părinți au susținut că s-au înregistrat rezultate școlare foarte bune, aplicând metode interactive la însușirea părților de vorbire; 50% dintre cadrele didactice și părinți au menționat că s-au înregistrat rezultate școlare bune și doar 20% dintre învățători și 10% dintre părinți sunt de părere că s-au înregistrat rezultate satisfăcătoare, utilizând metode interactive.

Astfel, aplicarea metodelor interactive la predarea – învățarea părților de vorbire este semnificativă, aceasta fiind atât părerea cadrelor didactice, cât și a părinților.

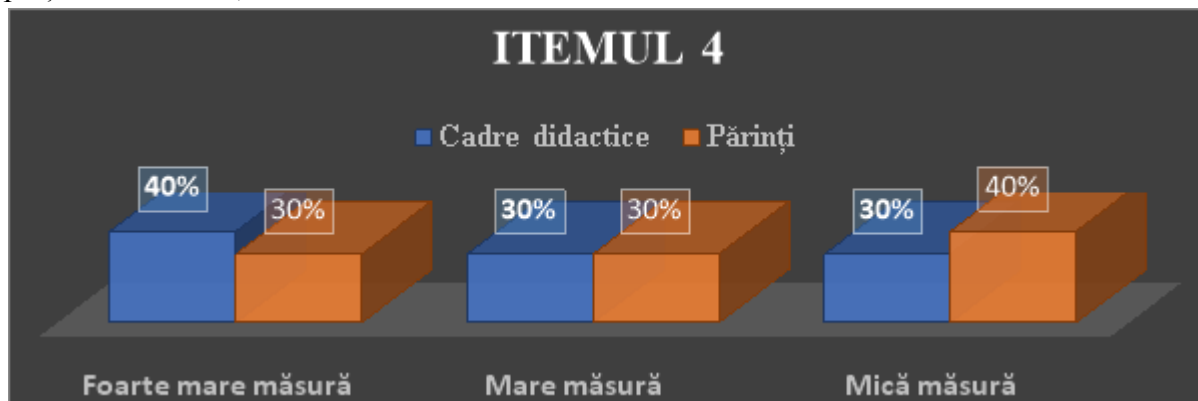


**Figura 3. Rezultatele înregistrate la itemul 3.**

Analizând datele sondajului la **Itemul 4**: „S-au îmbunătățit rezultatele școlare privind formarea competenței de aplicare a părților de vorbire în comunicare prin utilizarea metodelor interactive?”, constatăm că la acest item 40% dintre cadrele didactice și 30% dintre părinți susțin că rezultatele școlare privind formarea competenței de aplicare a părților de vorbire în comunicare s-au îmbunătățit în foarte mare măsură, utilizând metode interactive.

30% dintre cadrele didactice și 30% dintre părinți sunt de părere că s-au înregistrat o creștere în măsură mare a rezultatelor elevilor privind formarea competenței de aplicare a părților de

vorbire în comunicare, iar 30% dintre cadrele didactice și 40% dintre părinți susțin că se observă o creștere într-o mică măsură a rezultatelor școlare în vederea formării competenței de aplicare a părților de vorbire, utilizând metode interactive.



**Figura 4. Rezultatele înregistrate la itemul 4**

La cel de-al **5-lea Item**: „Care sunt cele mai eficiente metode moderne ce ajută la formarea competenței de aplicare a părților de vorbire în mesajele emise în clasele primare?”, răspunsurile cadrelor didactice și a părinților le-am prezentat în Tabelul 1.

**Tabelul 1. Metodele interactive eficiente ce contribuie la formarea competenței de aplicare a părților de vorbire în mesajele emise**

Răspunsurile învățătorilor chestionați	Răspunsurile părinților chestionați
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagrama Venn</li> <li>- Ciorchinele</li> <li>- Diamantul</li> <li>- Cubul</li> <li>- Știu. Vreau să știu. Am învățat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chiorchinele</li> <li>- Diagrama Venn</li> <li>- Bingo</li> </ul>

Toate metodele interactive au constituit ca argumente privind eficientizarea predării – învățării părților de vorbire prin valorificarea metodelor interactive.

În Figura 1 prezentăm cele mai eficiente metode interactive ce contribuie la eficientizarea predării – învățării părților de vorbire la lecțiile de Limbă și literatură română în clasele primare.



**Figura 1. Metodele interactive eficiente pentru formarea competenței de aplicare a părților de vorbire în mesajele emise**

Analizând datele obținute în rezultatul chestionării cadrelor didactice și a părinților cu privire la valorificarea metodelor interactive în predarea – învățarea părților de vorbire la nivelul învățământului primar, am constatat că învățătorii aplică diverse metode moderne și consideră că acestea contribuie la eficientizarea predării – învățării părților de vorbire. Rezultatele

înregistrate și argumentele aduse de către cadrele didactice și părinții evaluați confirmă rolul metodelor activ-participative în obținerea progresului la însușirea părților de vorbire în clasele primare.

Astfel, metodele interactive aplicate la predarea – învățarea părților de vorbire înlesnesc însușirea acestora, dezvoltă spiritul de observație și eficientizează formarea competenței de aplicare a conceptelor morfologice în comunicare.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CRENGUȚA, LĂCRĂMIOARA. *Strategii didactice interactive*. București: Editura didactică și pedagogică, 2006.
2. CIOBANU, NICOLETA. *Cred în Educație. Program de formare continuă a cadrelor didactice*. București, 2019.
3. ILIE, EMANUELA. *Didactica limbii și literaturii române*. București: Editura Polirom, 2014.
4. NEACȘU, ION. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.

#### FORMAREA ABILITĂȚILOR PERSONALE ȘI SOCIALE ALE ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR ÎN CADRUL ORELOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ – EVITAREA ȘI REZOLVAREA CONFLICTELOR

*Chiriac Laura, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3.03:159.922.7**

#### Abstract

This article presents the importance of solving conflicts in primary schools and the need to develop pupils' personal and social abilities during their personal development classes.

**Key-words:** personal development, conflict, abilities.

Pentru prevenirea și rezolvarea conflictelor se impune ca fiecare cadru didactic să cunoască foarte bine acest termen, respectiv cauzele și modalitățile concrete de rezolvare a acestora.

Termenul de „conflict” provine de la verbul latinesc *confligo* – „a se lupta”, „a se bate între ei”, având sensurile de ciocnire, șoc, dar și de ceartă, luptă împotriva cuiva. Multe dicționare definesc conflictul prin termeni similari violenței, ca *disensiune, fricțiune, dispută, ceartă, scandal, luptă, război*.

Din perspectivă psihologică, înțelegerea conflictului este mai ponderată și analitică, identificând și alte conflicte specifice în afară de cele clasice (extern / social și intern / psihic).

Stoica-Constantin definește conflictul social drept „orice formă modificată / afectată / negativată a relațiilor social-umane așa cum sunt ele acceptate sau așteptate în unitatea socială (grup sau comunitate) și în cultura din care fac parte actorii sociali” (Stoica-Constantin, 2004, p. 23).

Cunoașterea personalității elevului reprezintă principala sarcină a învățătorului, copilul fiind centrul lumii școlare, subiect și nu simplu obiect al educației. Activitatea de învățare își propune formarea și dezvoltarea de capacități, competențe, abilități, comportamente, atitudini și însușirea de cunoștințe.

Disciplinarea reprezintă un proces continuu de învățare prin care copilul este pregătit să învețe noi comportamente dorite și să fie responsabil de propriile acțiuni, însă prin eliminarea comportamentelor neadecvate. Comportamentul poate fi definit ca fiind totalitatea acțiunilor exercitate de copil sau adult, incluzând atât aspectele pozitive (adecvate), cât și cele negative (inadecvate). Comportamentul copilului poate fi întotdeauna motivat de o nevoie, cum ar fi cele

esențiale, legate de supraviețuire, de adaptarea la mediul social, de sănătate sau chiar de nevoile emoționale. Nevoile emoționale sunt cele mai importante în perioada copilului primar, iar dintre acestea amintim: dragostea, respectul, onestitatea, acceptarea, răbdarea, înțelegerea sau corectitudinea.

Când stabilim dacă un comportament este adecvat sau neadecvat, trebuie să ținem cont de vârsta copilului care are acel comportament, dacă a apărut într-un moment de tensiune, de conflict în care avea nevoie de apărare sau dacă acel comportament este acceptat în alte familii, însă nu corespunde dorințelor familiei din care face parte copilul.

La baza activității de învățare trebuie să stea interesele și nevoile educaționale ale elevilor, pentru a contribui eficient la dezvoltarea personalității acestora și integrarea lor activă în viața socială și profesională.

Cunoștințele reprezintă „produse ale cunoașterii umane (reprezentări, concepte, legi științifice, reguli de acțiune, norme sociale, principii morale etc.) care compun conținuturile învățării”(Mircea Ștefan, 2006).

Deprinderile sunt componente automatizate ale activității, caracterizate prin desfășurarea în afara, sau prin reducerea controlului conștient, realizare spontană și facilă. Rezultă din exersare repetitivă și se fundează pe un stereotip dinamic sau pe matrice funcțională în care sunt reunite veriga aferentă și cea efectorie a reflexelor. În societatea contemporană, tipurile fundamentale de învățare au evoluat de la a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, la a învăța să fii (UNESCO, 1996).

Disciplina *Dezvoltare personală* urmărește formarea și dezvoltarea capacității de autoînțelegere, autocunoaștere și autodezvăluire a copiilor. Necesitatea acestei discipline rezultă din următoarele aspecte:

- Copiii crescuți într-un mediu stimulativ au o dezvoltare cognitivă, emoțională și socială accelerată în comparație cu cei crescuți într-un mediu restrictiv. Calitățile unice pe care le are fiecare persoană: aptitudini, abilități, talente, nevoi, valori, interese, stilul de viață încep să se creioneze din perioada copilăriei timpurii.

- Sub formă de joc, copiii învață cum le place mai mult să învețe, ce este încrederea în sine, cum să-și exprime emoțiile, modalitățile concrete de a relaționa cu familia și prietenii, achiziționează cunoștințe despre meserii, exersează diferite abilități, își formează abilități și chiar atitudini despre muncă.

- Metodele și tehnicile folosite vor avea drept scop: explorarea de situații noi, provocarea unor comportamente și emoții pentru diagnosticarea unei probleme, antrenarea în găsirea soluțiilor. Tehnicile pot fi adaptate situației și pot fi sub forma exercițiilor de familiarizare a participanților între ei, de cunoaștere și intercunoaștere, de comunicare verbală / nonverbală, de empatizare, de rezolvare de probleme, luarea deciziilor, scenarii metaforice, jocuri de rol etc.

Scopul acestei discipline este dezvoltarea capacității copiilor de a trăi împreună cu ceilalți prin însușirea și aplicarea normelor de conduită necesare în diferite contexte de viață, alfabetizarea moral-civică a copiilor, dezvoltarea unor atitudini pozitive față de propria persoană și față de ceilalți. În activitățile de dezvoltare personală toți copiii sunt considerați speciali și valoroși, pentru că sunt unici, ei învățând să ia decizii responsabile. Importanța acestei discipline o reprezintă și faptul că în cadrul acestor ore copiii sunt învățați cum să evite anumite situații conflictuale și anumite forme de violență ce pot să apară oricând între ei.

Formarea abilităților și capacităților civice sunt deosebit de importante datorită caracterului aplicativ al educației civice și permit viitorului cetățean să identifice, să descrie, să structureze, să interpreteze, să explice, să compare și să evalueze informații și idei din sfera civicului și politicului pentru a le înțelege și a le integra în propria experiență.

Ca și în cazul disciplinei *Dezvoltare personală*, formarea abilităților și capacităților civice necesită asocierea procesului de învățare cu experiențe care implică afectivitatea școlarului mic. Aceste experiențe pot rezulta din activități de învățare care se bazează pe utilizarea jocului, vizionare de filme etc.

O activitate poate debuta cu un scurt brainstorming care valorifică ideile creative și experiențele anterioare ale copiilor, iar metodele și tehnicile art-creative permit utilizarea unei palete largi și inventive de resurse care antrenează și motivează copilul. De aceea sunt recomandate:

- Crearea unor produse mari, colorate care să valorifice imaginația și creativitatea copilului.
- Jocul de rol și simularea (dramatizare, teatru) pregătesc copilul pentru situații reale de viață și facilitează dezvoltarea comunicării verbale și nonverbale, a empatiei, a toleranței, lucrul în echipă.
- Problematizarea oferă oportunitatea de a căuta soluții pentru diferite situații de tip investigativ și de a stimula curiozitatea naturală a copilului.
- Exercițiile și jocurile vor îmbina mișcarea, verbalizarea, manipularea de obiecte.
- Conversația euristică, dezbateră și discuțiile de grup permit copiilor să se raporteze, să învețe și să valorizeze atât experiența personală, cât și experiența fiecărui copil.
- Tehnicile gândirii critice (turul galeriei, ciorchinele, jurnalul cu dublă intrare, pălăriile gânditoare) asigură exprimarea propriilor opinii și creează premisele dezvoltării asertivității.
- Utilizarea unor secvențe din filme sau a imaginilor din planșe / cărți de povești reprezintă suporturi intuitiv-concrete indispensabile învățării la vârsta școlară mică.

Metodele de predare-învățare trebuie să fie alese astfel încât să stimuleze formarea abilităților, atitudinilor, competențelor și cunoștințelor necesare dezvoltării unei învățări independente și de lungă durată. Utilizarea metodelor active contribuie la dezvoltarea capacității de comunicare, la crearea unui cadru educațional care încurajează interacțiunea pozitivă, motivarea și angajarea copilului în procesul de participare și cooperare în grupurile de apartenență, oferă exemple de urmat și de promovat în aplicarea normelor elementare de conduită, a unor comportamente moral-civice.

Astfel, metode de predare-învățare eficiente la *Dezvoltare personală* sunt:

- Învățarea prin descoperire realizată în contexte familiare copilului.
- Conversația euristică bazată pe un dialog dinamic și constructiv cu elevii clasei.
- Jocul de rol bazat pe empatie.
- Dramatizarea care creează situații noi și concrete de învățare.

Sub formă de joc, copiii învață cum le place mai mult să învețe, ce este încrederea în sine, cum să-și exprime emoțiile, modalitățile concrete de a relaționa cu familia și prietenii, achiziționează cunoștințe despre meserii, exersează diferite abilități, își formează abilități și chiar atitudini despre muncă.

Scopul acestei discipline și este dezvoltarea capacității copiilor de a trăi împreună cu ceilalți prin însușirea și aplicarea normelor de conduită necesare în diferite contexte de viață,

alfabetizarea moral-civică a copiilor, dezvoltarea unor atitudini pozitive față de propria persoană și față de ceilalți.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Consiliul Național pentru Curriculum. *Programe școlare pentru clasa a III-a, Educație civică*. București, 2004.
2. COSMOVICI, A.; IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 2005.
3. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. București: Editura Polirom, 1996.
4. IEPURE, I.; MOȚIANU, A.; POPOVICI, G.; TOMOIU, M.; BOROVIC-IVANOV, D.; CHIRIȚESCU, D. (coord.). *Educație civică*. Ghidul învățătorului. București: Editura Atelier Didactic, 2005.
5. *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici*. Program de formare continuă de tip "blended learning" pentru cadrele didactice din învățământul primar. Suport de curs. 2013.
6. PATRAȘCU, DUMITRU. *Managementul conflictului în sistemul educational*. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2017.

### ANALIZĂ COMPARATIVĂ A MANUALELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU CLASELE A III-A ȘI A IV-A, ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA, CU PRIVIRE LA EXISTENȚA UNOR CONȚINUTURI CARE VIZEAZĂ FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR

*Irina Elena-Roxana*

*profesor pentru învățământul primar / profesor-metodist, grad didactic I  
Casa Corpului Didactic Neamț, jud. Neamț, România*

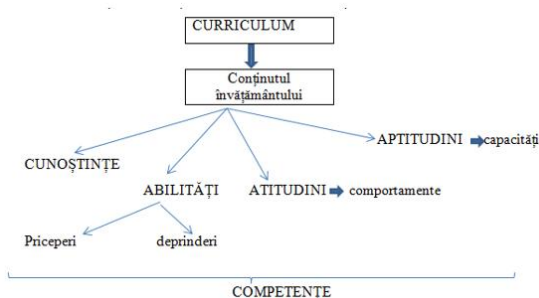
CZU: 37.016:811.135.1+821.135.1(478+498)

#### Abstract

The contents of the learning, elaborated in any context of the educational process evolve in relation to the historically affirmed paradigm that fixes their position in the specific dynamics of each promoted design model. Through reading, the student has access to a new, challenging, stimulating world. Even if the reading is not specific to a certain age, it begins in the primary cycle of education and must be continuous. Given the fact that self-knowledge is an individual cognitive, affective and motivational process, it supports strong environmental influences, so reading must be continuous and reading must be educated, being an active component of education.

**Key-words:** education, students, content, textbook, reading, self-image.

**Conținuturile învățământului** sunt reprezentate de ansamblul valorilor specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, structurate în cunoștințe care duc la formarea unor priceperi și deprinderi, capacități, modele de acțiune și trăiri afective, în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății [10, p. 4].



**Fig.1. Relația dintre curriculum și componentele acestuia**

**Produsele curriculare** principale sunt: planurile-cadru de învățământ, programa școlară, manualul școlar.

**Produsele curriculare auxiliare** sunt: auxiliare curriculare, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, îndrumătoare pentru elevi, softuri educaționale etc.

**Conținuturile instruirii**, elaborate în orice context al procesului de învățământ, reflectă valorile pedagogice generale, aflate la baza conținuturilor generale ale educației.

**Conținuturile instruirii**, elaborate în orice context al procesului de învățământ, evoluează în raport de paradigma afirmată istoric care fixează poziția acestora în dinamica specifică fiecărui model de proiectare promovat [3, p. 14].

**Planul de învățământ** reprezintă documentul curricular fundamental care fixează oficial cadrul necesar pentru organizarea activităților de instruire formală la toate nivelurile și treptele de învățământ [3, p. 14].

**Planul de învățământ** reprezintă un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii, care stabilește, conform criteriilor valorice / pedagogice adaptate la nivel de politică a educației [4, p. 364].

**Programa școlară** reprezintă un document oficial de planificare a conținutului învățământului bazat pe „un ansamblu de acțiuni proiectate special pentru a suscita instruirea”: definirea obiectivelor generale și specifice; stabilirea conținuturilor care trebuie predate – învățate – evaluate; anticiparea metodelor și a tehnicilor de evaluare; prezentarea materialelor necesare pentru realizarea activității de învățare (manuale școlare etc); precizarea dispozițiilor necesare pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice [4, p. 247].

**Manualul școlar** reprezintă un document oficial de politică a educației, care asigură concretizarea programei școlare într-o formă care vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționabile, în special, din perspectiva elevului / studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecții / cursuri, seminarii; secvențe de învățare etc. [4, p. 247].

Ca și document curricular oficial care concretizează programa unui obiect de învățământ pentru o anumită clasă, tratând capitole, subcapitole, lecții, **manualul școlar** reprezintă pentru cadrul didactic un instrument orientativ, un ghid în proiectarea și realizarea activităților didactice, iar pentru elev este un instrument de informare și de lucru.

**Funcțiile manualului** școlar sunt împărțite în: funcții care se referă la elev și funcții care se referă la profesori. Funcțiile care îi privesc pe elevi sunt: de transmitere a cunoștințelor, de dezvoltare a capacităților, de consolidare a achizițiilor, de evaluare a achizițiilor, de sprijin pentru integrarea achizițiilor, de referință, de educație socială și culturală. Funcțiile cu referire la profesori, sunt: de informare științifică și generală, de informare pedagogică ce ține de disciplină, de sprijin în învățarea și organizarea lecțiilor, de sprijin în evaluarea achizițiilor [10, pp. 18, 19, 20].

Elaborarea manualelor școlare trebuie să respecte cerințele **științifice** (corectitudinea, coerența, abordarea interdisciplinară a conținuturilor disciplinelor de studiu), **psihopedagogice** (accesibilitatea limbajului și sistematizarea conținuturilor, asigurarea activismului elevilor, promovarea activităților independente, stimularea imaginației elevilor, a gândirii creatoare, a învățării prin descoperire, probe de evaluare și autoevaluare), **igienico-estetice** (lizibilitatea textului, formatul manualului, calitatea hârtiei și cernelii, ilustrații, colorit, designul copertelor), **economice** (costul manualului) [10, pp. 21, 22].



În analiza manualelor am realizat o cercetare documentară, în care am urmat următoarele etape:

1. am identificat manualele de limba și literatura română care sunt utilizate la clasele a III-a și a IV-a, la care se va face cercetarea, în România și în Republica Moldova;
2. am studiat *Catalogul manualelor școlare învățământ preuniversitar*, valabil în anul școlar 2020-2021, pentru a verifica dacă sunt aprobate de Ministerul Educației și Cercetării [1];
3. am verificat site-ul <https://www.manuale.edu.ro/>, de unde am ales manualele de Limba și literatura română, pentru clasele a III-a și a IV-a, pe care le studiază elevii din școlile selectate din România [12];
4. am verificat site-ul <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/>, de unde am ales manualele de Limba și literatura română, pentru clasele a III-a și a IV-a, pe care le utilizează elevii din școlile selectate din Republica Moldova [13];
5. am analizat fiecare manual selectat de Limba și literatura română pentru clasele a III-a și a IV-a, din România și din Republica Moldova, din punct de vedere al existenței unor conținuturi care vizează formarea imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar;
6. am formulat concluzii asupra cercetării efectuate.

**În cadrul cercetării**, în vederea identificării conținuturilor care vizează formarea imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar, **au fost analizate următoarele manuale:**

**-pentru clasa a III-a, România**

1. **Limba și literatura română, clasa a III-a, semestrul I**, autori Adina Grigore, Cristina Ipate-Toma, Nicoleta-Sonia Ionică Georgeta-Mihaela Crivac, Claudia-Daniela Negrițoiu, Augustina Anghel, Editura Ars Libri, 2016. ISBN 978-606-574-898-9/ 978-606-574-899-6 [5].

2. **Limba și literatura română, clasa a III-a, semestrul al II-lea**, autori Grigore A., Ipate-Toma C., Ionică N.S., Crivac G.M., Negrițoiu C.D., Anghel A., *Manual de Limba și literatura română, clasa a III –a*, semestrul II, Editura Ars Libri, 2016. ISBN 978-606-574-898-9/ 978-606-574-900-9 [6]

**-pentru clasa a III-a Republica Moldova:**

3. **Limba română din Republica Moldova, clasa a III-a**, autori Buruiiană M., Ermicioiu A., Cotelea S.; Î.E.P., 2016. ISBN 978-9975-85-020-9 [2].

**-pentru clasa a IV-a, România:**

4. **Limba și literatura română, clasa a IV-a, semestrul I**, autori Grigore A., Ipate-Toma C., Ionică N.S., Crivac G.M., Negrițoiu C.D., Anghel A., Țîroi E.O., *Manual de Limba și literatura română, clasa a IV-a*, semestrul I, Editura Ars Libri, 2016. ISBN 978-606-36-0079-1/ 978-606-36-0080-7 [7].

5. **Limba și literatura română, clasa a IV-a, semestrul II**, autori Grigore A., Ipate-Toma C., Ionică N.S., Crivac G.M., Negrițoiu C.D., Anghel A., Țîroi E.O., *Manual de Limba și literatura română, clasa a IV-a*, semestrul I, Editura Ars Libri, 2016. ISBN 978-606-36-0079-1/ 978-606-36-0081-4 [8].

**-pentru clasa a IV-a, Republica Moldova:**

6. **Limba română pentru clasa a IV-a**, autori Marin M., Niculcea T. Editura Cartier, SRL Chișinău, Ediția a III-a, actualizată, mai 2017. ISBN 978-9975-86-167-0 [9]

## **Evidențierea raportului între manualele școlare de limba română pentru clasele a III-a și a IV-a, din România și din Republica Moldova, stabilit prin dominantă formarea imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar**

S-a realizat analiza manualelor de limba și literatura română din clasele a III-a, din România și din Republica Moldova, apoi a manualelor de limba și literatura română din clasele a IV-a, din cele două țări, stabilind de la început o disfuncționalitate de concepții în vederea stabilirii unei continuități strategice a manualelor.

Unii autori, în special cei din Republica Moldova, cu preponderență în manualul pentru clasa a IV-a, urmăresc formarea imaginii de sine a elevilor claselor primare în procesul receptării textului literar, însă nu este ceva ritmic. Avându-se în vedere faptul că omul percepe și își formează un model informațional cognitiv, el se percepe și pe el însuși, se autoanalizează – ca realitate psihosocială sub aspectul capacităților, posibilităților, aptitudinilor, formându-și imaginea despre eul psihic și se autointerpretează.

Prin lectură, elevul are acces la o lume nouă, provocatoare, stimulantă. Chiar dacă lectura nu este specifică unei anumite vârste, ea debutează în ciclul primar de învățământ și trebuie să fie continuă.

Avându-se în vedere faptul că, cunoașterea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, ea suportă influențe puternice de mediu, astfel, lectura trebuie să fie continuă și lectura trebuie educată, fiind o componentă activă a educației.

Lectura este un factor formator în devenirea eului, în formarea imaginii de sine, fiind un factor educativ și organizatoric.

Un rol deosebit de important în dezvoltarea copilului (schema corporală, percepția propriei persoane, motricitatea, independența, autonomia), îl are imaginea de sine, care stă la baza formării stimei de sine și dezvoltării abilităților unui copil, ca viitor adult. Se începe construirea imaginii de sine a elevilor prin a face diferența între eu și ceilalți, între nevoile mele și lumea înconjurătoare. Copilul trebuie încurajat să descopere, să exploreze, să experimenteze, să se bucure de faptul că este o persoană autonomă.

La clasele mici, unul dintre obiectivele fundamentale ale limbii române, ca disciplină școlară, îl constituie formarea și cultivarea gustului pentru citit, pentru lectură, iar cartea trebuie să devină prietenul nedespărțit [11, p. 174].

Analizând manualele, se poate observa că acestea nu urmăresc neapărat ascensiunea sau contribuția esențială în ceea ce privește raportarea sferei emoțional afective a elevilor la mesajul textelor lecturate, evidențierea propriei poziții în confirmarea valorilor perene ale operei, crearea modelelor comunicative, care ar contribui la formarea imaginii de sine a elevilor în studiul textului literar.

Se poate aprecia, însă, existența conținuturilor existente, menite să contribuie la formarea imaginii de sine a elevului, în studiul textului literar, concretizate în:

- valorificarea limbajului textului studiat în scopul unei evaluări valorice;
- evidențierea secvențelor de învățare cu privire la înscrierea operei literare în sistemul construirii imaginii de sine a elevului;
- relevarea contribuției textului literar și a secvențelor de învățare în formarea imaginii de sine a elevului;

- constatarea importanței deosebite pe care îl exercită textul literar asupra elevului, după contactul cu acesta.

În concluzie, afirmăm că în didactica actuală se atestă tendințe ale formării imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar, doar că se evidențiază nevoia completării, sistematizării și prezentării conținuturilor într-o secvență logică.

### BIBLIOGRAFIE

1. \*\*\*Catalogul manuale școlare învățământ preuniversitar, valabile în anul școlar 2020-2021.
2. BURUIANĂ, M.; ERMICIOI, A.; COTELEA, S. *Manualul de Limba română din Republica Moldova, clasa a III-a*. Chișinău Î.E.P. Știința, 2016.
3. CRISTEA, S. *Conținuturile instruirii procesului de învățământ*. Volumul 9. Didactica Publishing House, 2017.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998.
5. GRIGORE, A.; IPATE-TOMA, C.; IONICĂ, N. S.; CRIVAC, G. M.; NEGRÎTOIU, C. D.; ANGHEL, A. *Manual de Limba și literatura română, clasa a III-a*. Semestrul I și II. Editura Ars Libri, 2016.
6. GRIGORE, A.; IPATE-TOMA, C.; IONICĂ, N. S.; CRIVAC, G. M.; NEGRÎTOIU, C. D.; ANGHEL, A. *Manual de Limba și literatura română, clasa a III-a*. Semestrul II. Editura Ars Libri, 2016.
7. GRIGORE, A.; IPATE-TOMA, C.; IONICĂ, N. S.; CRIVAC, G. M.; NEGRÎTOIU, C. D.; ANGHEL, A.; ȚÎROIU, E.O. *Manual de Limba și literatura română, clasa a IV-a*. Semestrul I. Editura Ars Libri, 2016.
8. GRIGORE, A.; IPATE-TOMA, C.; IONICĂ, N. S.; CRIVAC, G. M.; NEGRÎTOIU, C. D.; ANGHEL, A.; ȚÎROIU, E.O. *Manual de Limba și literatura română, clasa a IV-a*. Semestrul I. Editura Ars Libri, 2016.
9. MARIN, M.; NICULCEA, T. *Manualul de Limba română pentru clasa a IV-a*. Chișinău: Editura Cartier, SRL. Ediția a III-a, actualizată, mai 2017.
10. NICU, A. *Curs de pedagogie*. Universitatea Lucian Blaga din Sibiu.
11. ȘERDEAN, I. *Metodica predării limbii și literaturii române la clasele I-IV*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
12. <https://www.manuale.edu.ro/>
13. <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/>

### ROLUL LECTURII ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR LITERAR-ARTISTICE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

*Paga Doina, doctorandă  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3.016:[811.135.1+821.135.1.09]**

#### Abstract

Reading is considered a fundamental activity for learning and contributes to the formation of students' literary competence. As we increasingly face a lack of interest in reading, both from students and society in general, the aim of this paper is to establish the importance of reading in education, to highlight the characteristics of the process and to present arguments which have a role in forming the motivation for reading, starting with primary education.

**Key-words:** reading, motivation for reading, literary competence, primary education.

Citirea, sau lectura, este cel mai important și de bază mecanism de transmitere a cunoștințelor către elevi. Formarea abilităților de lectură este un proces esențial, nu numai în etapele educaționale, ci și pentru dezvoltarea normală și pregătirea elevului pentru integrarea în societate.

Citirea este procesul prin care textul scris este înțeles. Pe de altă parte, proiectul OCDE / PISA (2006) definește citirea drept „capacitatea nu numai de a înțelege un text, ci de a reflecta asupra acestuia pe baza raționamentului personal și experiențe proprii”.

Din aceste două definiții înțelegem că citirea este definită ca o activitate cognitivă, complexă, care nu poate fi asimilată unei simple traduceri a unui cod.

Dobândirea obișnuinței de lectură reprezintă unul dintre aspectele și obiectivele fundamentale ale etapei învățământului primar, deoarece acum se pun bazele formării intelectuale. Obiceiul cititului este un element fundamental al autonomiei în procesul de predare – învățare. Este important pentru noi, în calitate de profesori, să cunoaștem caracteristicile procesului de citire. Teresa Colomer (1996) este de părere că aceste caracteristici constau în:

- Conexiunea cu experiențele și abilitățile cititorului: cititorul este un procesor de text activ, care are cunoștințe, experiențe de viață;

- Interpretarea mesajului: citirea presupune două funcții simultane și complementare: descoperirea relațiilor grafem-fonem și înțelegerea mesajului scris, acest proces fiind cunoscut drept citire eficientă.

- Funcționalitate: învățarea se bazează pe valoarea de a obține informații sau de a accesa alte mesaje, ceea ce conferă un caracter funcțional și utilitar [1, p. 26].

În actul lecturii sunt implicate și numeroase procese cognitive, cum ar fi: procese perceptivă și semantice care presupun înțelegerea textului, procese lexicale, care ne permit să recunoaștem sensul cuvintelor, procese sintactice ce privesc identificarea părților propozițiilor și semantice.

Lectura, privită sub aceste aspecte, contribuie la formarea competențelor literare ale elevilor. Prin urmare, ca orice competență, și competența literară are la bază următoarele componente:

- \*cunoștințe – referitoare la text (gen, structură, mesaj, autor, vocabular);

- \*capacități – receptare, alcătuirea planului de idei, explicarea cuvintelor, povestire, caracterizarea personajelor etc;

- \*atitudini – exprimarea sentimentelor trăite în urma lecturii operei literare, păreri proprii despre fenomenele prezentate etc. [3, p. 37].

Astfel, și cercetătorul Vlad Pîslaru, citând definiția dată de X. Roegiers, subliniază faptul că, competența literară este „*un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură, capacități literare-lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adevărată a activității de lectură*” [4, p. 39].

Competența literară poate fi considerată ca o însumare a unor subcompetențe specifice:

- citirea fluentă, cursivă, conștientă a unui text literar;

- receptarea mesajului textului parcurs;

- explicarea cuvintelor noi și integrarea lor în contexte proprii;

- realizarea planului de idei și a rezumatului textului;

- caracterizarea unor personaje și înțelegerea tipologiei acestora;

- exprimarea propriilor idei și opinii pe marginea textului;

- exprimarea trăirilor și emoțiilor produse de textul citit.

Competența literară se formează, deci, în urma realizării contactului cu opera literară, în cadrul unui proces de lectură. Pentru ca procesul de lectură să fie eficient și să trezească motivația pentru lectură a micilor elevi, este necesar să se parcurgă unele etape.

Prima dintre aceste etape este lectura explicativă, care este o metodă specifică în familiarizarea elevilor cu tehnici ale muncii cu cartea. Așa cum arată chiar denumirea ei, **lectura explicativă**, este o îmbinare a lecturii (a cititului) cu explicațiile necesare, care împreună duc, în cele din urmă, la înțelegerea mesajului textului. Se poate spune că lectura explicativă e mai mult decât o metodă; ea e mai degrabă un complex de metode. Așa cum sugerează chiar denumirea ei, lectura explicativă face un apel la conversație, la explicație, la povestire, chiar la demonstrație.

După lectura explicativă urmează o altă etapă, **lectura a doua, comprehensivă, hermeneutică**. Această lectură are ca scop înțelegerea textului, recitirea și explicarea cuvintelor, integrarea acestora în contexte proprii, realizarea planului de idei. Ideile principale trebuie să urmărească esența fragmentului și se pot formula sub formă de titlu, întrebări sau propoziții enunțative. Elevii din clasele mici vor fi ajutați, să formuleze planul de idei, de către învățător, prin întrebări și se va nota la tablă și pe caiete, pentru a fi material de sprijin în povestirea textului.

Comprehensiunea însumează etapele lecturii cu toate activitățile incluse.

O ultimă lectură este **lectura interpretativă-critică**, etapă în care are loc conversații pe marginea textului, se pune în evidență mesajul, se solicită propriile opinii, se efectuează exerciții de creație. În scopul receptării textului și dezvoltării competențelor literar artistice, învățătorul poate utiliza în această etapă metode activ-participative, care să stimuleze participarea elevilor la lecție.

Lectura textului presupune, de fapt, parcurgerea celor trei ipostaze: lectura explicativă, lectura comprehensivă, hermeneutică și lectura critică, interpretativă. Respectând demersul fiecăreia, elevul va recepta cu ușurință textul.

După Alina Pamfil, receptarea textului literar presupune următorul demers didactic:

- prelectura – etapa în care se conturează orizontul de așteptare al cititorului;
- prima lectură (lectura explicativă) și comprehensiunea – explicarea cuvintelor, realizarea planului de idei, povestirea;
- relectura și interpretarea textului – analiza literară, interpretarea, dezbateră, exprimarea propriilor păreri;
- activități de redactare– compoziții libere pe marginea textului, emitere de judecăți și opinii [3, p. 37].

Vasile Molan propune chiar o schemă de desfășurare a unei lecții de receptare a unui text narativ:

- integrarea lecției în tema unității de învățare;
- captarea atenției elevilor și trezirea interesului pentru lectura noului text;
- citirea textului de către elevi;
- formularea de întrebări pe marginea textului;
- consolidarea deprinderilor de citire;
- lectura explicativă: pe fragmente, explicarea și integrarea noilor cuvinte în contexte proprii, povestirea fiecărui fragment și formularea ideilor principale, realizarea planului de idei și povestirea textului pe baza planului;
- citirea model de către învățător sau de către un elev;
- rezolvarea unor exerciții de cultivare a limbii;
- evalaurea cunoștințelor dobândite [4, p. 147].

În concluzie, formarea competențelor literar-artistice la elevii claselor primare depinde în mare măsură de respectarea acestor algoritmi și de măiestria cadrului didactic.

#### BIBLIOGRAFIE

1. COLOMER, T. *Învăță să citești, învață să înțelegi*. Madrid: Ed. Celeste, 1996.
2. MOLAN, V. *Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română din învățământul primar*. București: Ed. Miniped, 2014.
3. PAMFIL, A. *Studii de didactica literaturii române*. Cluj Napoca: Casa Cărții de Știință, 2006.
4. PÎSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Editura Sigma, 2013.

### ABORDAREA INTEGRATĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBA MATERNĂ ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

*Mutcoglo Galina, lect. univ.  
doctorandă, Universitatea de Stat din Comrat*

CZU 37.016.046:811.135.1

#### Abstract

The integrated learning of the mother tongue/foreign language (romanian language) in early education contributes to the positive awareness of the child as a person. The approach of integrated learning of the mother tongue / foreign language (romanian language) can be regarded as a methodology. Integrated learning represents a balance between language and content in learning activities. The essence of learning is not to focus on content or language, but to combine them harmoniously.

**Key-words:** integrated learning, integrated teaching, language, integrated activity.

Educația multilingvă, ca să fie de succes, este *necesară promovarea / popularizarea în societate a nevoii de comunicare, a priorităților de stăpânire a două sau mai multe limbi* [11, p. 19].

Cetățenii Republicii Moldova din UTA Găgăuzia au nevoia de formare / dezvoltare de competențe și fluentă de comunicare în limba de stat, în limba nematernă (limba română), iar aceasta se poate dobândi prin învățarea integrată a limbii române.

Conform DEX-ului, conceptului *a integra*, îi corespund următoarele noțiuni: a include, a îngloba, a armoniza într-un tot, iar *integrarea* – ca sintagmă, este explicată ca: reuniunea în același loc, respectiv în aceeași activitate a mai multor activități de tip succesiv [8].

**Așadar, ne duce la o concluzie că a pune în relație, a coordona și a îmbina părți separate într-un întreg funcțional unitar și armonios.** În context educațional, integrarea reprezintă acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior [13, p. 8].

În Republica Moldova ideea integrării în educația timpurie îi aparține S.Cemortan-Secară, autoarea menționează că *instruirea și educația preșcolară în grădiniță vor prezenta un proces unic, integrat, deoarece acestea pot fi divizate numai convențional, fiind de fapt două fațete ale aceluiași proces...* [3, p. 132]. La fel, problema integralizării conținuturilor în cadrul procesului instructiv-educativ a fost în atenția și altor cercetători: T. Callo, N. Bucun, Vl. Guțu, A. Cara, I. Achirii.

Cristea S. afirmă că, din punct de vedere pedagogic, învățarea este o activitate proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive [5, p. 244].

În *Cadrul de referință al Curriculumului Național pentru Învățământul Obligatoriu*, principiile privind predarea și învățarea accentuează următoarele idei:

- respectarea particularităților de vârstă și individuale;
- diversificarea și flexibilizarea situațiilor de predare;
- centrarea pe obiective care urmăresc formarea de capacități, competențe, atitudini;
- centrarea pe elev în proiectarea activităților de învățare.

Este un mod de învățare, în care însușirea și cunoașterea limbii respective (limbii române) este un mod de a acumula, odată cu învățarea limbii, a unor cunoștințe despre cultura, obiceiurile, tradițiile neamului etc.

Ciolan L. consideră că învățarea integrată are cel puțin două sensuri: a învăța integrat prin diversitatea tipurilor de solicitări (emoționale, cognitive, interacționale și acționale), dar și a integra rezultatele așteptate ale activităților de învățare (valori și atitudini, cunoștințe, competențe și comportamente) [4, p. 233].

Iar procesul de învățare integrată are următoarele particularități:

- interacțiunea obiectelor de studiu;
- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- relații între concepte din domenii diferite;
- corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană;
- rezolvarea de „probleme” – cea mai importantă forță motrice a integrării, relevanța practică.

La baza conceptului învățării integrate sunt patru elemente principale: *conținut, comunicare, cunoaștere și cultură* și au nevoie de a fi respectate.

*Conținutul* reprezintă cunoștințele pe care copilul trebuie să le achiziționeze sub îndrumarea cadrului didactic, punând accentul pe utilizarea limbii în contexte de viața reală (pentru rezolvarea de sarcini / situații de comunicare).

*Comunicarea* vizează folosirea limbii nematerne pentru a acumula informația și interacțiunea în vederea dezvoltării competențelor de receptare (audiere) și producere a mesajelor (vorbire), punând accentul pe educație lingvistică pentru o comunicare eficientă.

*Cunoașterea* constituie implicarea activă a copilului în activități. Apare o abordare creativă, axată pe învățarea experiențială. Învățarea experiențială, așa cum indică și denumirea, se bazează pe experiența individului. Termenul „experiență” provine din latinescul „experientia”, termen derivat din verbul „experiri” – a face încercări, a face pe cineva să încerce, utilizând limba nematernă [2].

*Cultura* vizează aprecierea diversității culturale, dezvoltarea competențelor culturale și interculturale, manifestarea interesului pentru comunicarea interculturală. Învățarea limbii române înseamnă dobândirea de cunoștințe, înțelegerea culturii și a identității [11, p. 20].

Așadar, învățarea integrată reprezintă o balansare între limbaj și conținut în activitățile de învățare. Esența învățării constă nu în a pune accent fie pe conținut, fie pe limbă, ci în a le îmbina armonios [7, p. 6].

Activitățile integrate de formare a limbajului și a comunicării în limba română au o unitate tematică și cuprind competențele și conținuturile specifice, experiențele de învățare, resursele educaționale, prin transcenderea granițelor / întrepătrunderea dintre două sau mai multe domenii: educație literar-artistică, educație muzicală, educație plastică etc. [2, p. 13].

Respectiv, orice activitate integrată de învățare a limbii române se conturează în jurul domeniului de activitate dominant – Limbaj și comunicare, iar celelalte domenii dețin un rol secundar, deoarece acestea completează conținutul prezentat.

Astfel, activitatea integrată poate fi definită ca fiind un demers coerent, global în care granițele dintre discipline dispar, activitatea desfășurându-se după un scenariu bine stabilit, în scopul investigării unei teme. Prin abordarea activităților în formă integrată, cadrul didactic organizează învățarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i pe copii să înțeleagă, să accepte și să stimuleze opinii personale, emoții, sentimente, să fie parteneri în învățare. Astfel, educatoarea dobândește diferite competențe, cum ar fi: consilier, mediator, coordonator, coevaluator, animator, partener în învățare [12, p. 24].

Abordarea învățării integrate a limbii nematerne (limbii române) poate fi privită drept o metodologie, o abordare pedagogică, o practică educațională inovatoare într-un context propriu, sau pur și simplu ca o activitate, un proiect inter- / transdisciplinar care cuprinde diverse arii de studiu cu învățarea limbii [11, p. 19].

**S-a menționat că** integrarea reprezintă acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, atunci se precizează și importanța predării integrate. Predarea integrată a cunoștințelor este considerată o metodă, o strategie modernă, iar conceptul de activitate integrată se referă la o activitate în care se abordează ca metodă în predarea – învățarea cunoștințelor [9, p.13].

Predarea integrată este o soluție pentru o mai bună corelare a științei cu societatea, cultura, tehnologia. În învățământul modern este tot mai evidentă necesitatea instruirii integrate.

Prin metoda predării integrate, copiii pot să participe, să se implice cât mai mult, atât efectiv, cât și afectiv, prin antrenarea unor surse cât mai variate, prin prezentarea conținutului cu ajutorul experiențelor diverse, exersării tuturor analizatorilor învățării prin descoperire.

Predarea, după Cristea S., reprezintă acțiunea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor la nivelul unui model de comunicare unidirecțional, dar aflat în concordanță cu anumite cerințe metodologice care condiționează Învățarea [5, p. 367].

Așadar, atenția este deplasată de la predare către învățare, astfel încât, în procesul de instruire, copilul va fi plasat în diverse situații comunicative de instruire, în care i se va solicita să interacționeze pentru a rezolva diverse probleme.

Învățarea limbii se axează pe abordarea funcțional-comunicativă, care presupune organizarea acțiunii de învățare ca model al procesului de comunicare reală. Copiii, în cadrul diverselor situații comunicative concrete, simulează / imită procesul comunicării reale, cotidiene, și astfel o învață. Această activitate se prezintă într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, se realizează prin joc, dar nu un joc întâmplător, ci unul bine organizat.

Învățarea bazată pe joc ia în considerare specificul educației timpurii și al educației în general. Combinația diferitor tipuri de jocuri, organizată în scopul instructiv-educativ, și integrarea ei cu activitățile muzicale, artistice, sportive, teatrale, oferă o motivație puternică pentru a vorbi în limba maternă. Prin intermediul jocului, copilul poate dobândi noi cunoștințe, poate să-și formeze anumite priceperi și deprinderi, poate să aplice în situații concrete cunoștințele învățate, să interrelaționeze cu colegii săi. Utilizarea jocurilor didactice la orele de limba română: a) ajută la asimilarea materialului nou; b) permite evitarea supraîncărcării copiilor și promovează învățarea durabilă a materialului nou.



Integrarea se va face prin împletirea într-un scenariu bine încheiat a conținuturilor corespunzătoare ariilor curriculare implicate. În maniera activităților integrate, întregul program al unei zile reprezintă un tot, un întreg, având o organizare și structurare a conținuturilor menită să elimine granița dintre domeniile de învățare. Așadar, este o împletire a conținuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, care conduce activitatea copilului spre investigare, documentare, cercetare și aplicarea practică a celor învățate.

Un aspect important ce trebuie precizat legat de proiectarea și planificarea activităților de tip integrat este faptul că activitățile care fac parte din activitatea integrată își pierd statutul de activitate de sine stătătoare, acestea fiind părți componente ale unui demers global. Astfel, pentru activitatea integrată se întocmește un singur proiect didactic, indiferent de conținutul acesteia.

În acest context, cadrul didactic, în procesul de proiectare a activităților de învățare integrată, ține cont de aspectele / principiile metodologice fundamentale ale concepției curriculare. Dascal A. menționează faptul că în educația timpurie predarea – învățarea integrată semnifică modul în care cadrul didactic integrează conținuturile mai multor domenii de cunoaștere, exploatând resursele din mai multe centre de activitate cu scopul atingerii mai multor obiective de referință [6, p. 83].

Condiția reușitei unei activități integrate o constituie elaborarea atentă a scenariului de către cadrul didactic, cunoașterea nivelului de posedare a limbii, particularitățile de învățare ale tuturor copiilor (vizual, auditiv, tactil-chinestezic), astfel încât copiii să opteze pentru diverse activități de grup pe arii de stimulare. Acest lucru oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor, încurajând copiii să se manifeste, să observe, să gândească, să investigheze, să exprime idei și păreri, să-și asume diverse roluri. De asemenea, activitatea integrată se dovedește o soluție pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața socială și culturală.

Astfel, conceptul de activitate integrată se referă la o activitate unde se îmbrățișează metoda de predare – învățare a cunoștințelor îmbinând diverse domenii și constituirea deprinderilor și abilităților copiilor. Învățarea integrată a limbii nematerne (limbii române) în instituțiile de educație timpurie contribuie la conștientizarea pozitivă a copilului însuși, ca persoană. Apare un sentiment de apartenență la o comunitate lingvistică și culturală a oamenilor.

Organizarea integrată a procesului de învățare a limbii române ca limba maternă în instituțiile de educație timpurie poate deveni un mijloc eficace de îmbunătățire a intensificării procesului de instruire.

## BIBLIOGRAFIE

1. CAZACU, T. *Perspective metodologice de formare / dezvoltare a competențelor disciplinare ale elevilor în context axiologic*. Culegere de articole. Coord. T. CAZACU. Chișinău, 2015.
2. BARBĂNEAGRĂ, ALEXANDRA; CUCU, LUCIA; IORDĂCHESCU, IULIA [et al.]; coord. naț.: ANGELA CUTASEVICI [et al.]. *Curriculum Național la limba română: pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale*. Min. Educației, Culturii și Cercet. a Rep. Moldova. Chișinău: S. n., (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018.
3. CEMORTAN-SECARA, S. *Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice*. Chișinău: Universitas, 2000.
4. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
5. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
6. DASCAL, A. Repere metodologice ale integrării domeniilor de cunoaștere în instituția preșcolară. *Pedagogie. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova*. 2013, nr.5(65), pp. 83-88.

7. FLAISER, M. *Primii pași în învățarea limbii române*. The first steps in learning the Romanian language / Les premiers pas dans l'apprentissage de la langue roumaine. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2013.
8. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Ediția literă, 2014.
9. Predarea integrată a cunoștințelor – strategie modernă în învățământul preșcolar. Rev. Școala modern. Casa corpului didactic, anul XIII, nr. 2 2015. Caraiman Ionela – Laura.  
[http://www.ccdneamt.ro/new/wpcontent/uploads/2015/07/Revista\\_Nr.2\\_2015.pdf](http://www.ccdneamt.ro/new/wpcontent/uploads/2015/07/Revista_Nr.2_2015.pdf) (vizitat : 04. 09. 19).
10. Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale 2016-2020  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/program\\_national\\_31.12.2015\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/program_national_31.12.2015_0.pdf) (vizitat: 04. 06. 19).
11. Ghid metodologic. Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din Diasporă, Chișinău, 2018  
[https://www.iom.md/sites/default/files/publications/docs/Ghid\\_L.%20Rom.%20Centre%20Edu%20Diapor%C4%83-ilovepdf-compressed.pdf](https://www.iom.md/sites/default/files/publications/docs/Ghid_L.%20Rom.%20Centre%20Edu%20Diapor%C4%83-ilovepdf-compressed.pdf) (vizitat: 19. 04. 19).
12. CHIRIAC M., Integrarea – o nouă abordare a curriculumului preșcolar  
[https://www.timtimimy.ro/sites/all/themes/timtimimy/pdf/Simpozion\\_20122013/Metodica%20activitatilor%20didactice/Chiriac%20Maria/Chiriac\\_Maria\\_integrarea\\_o\\_noua\\_abordare\\_a\\_urriculumului\\_pr\\_escolar.pdf](https://www.timtimimy.ro/sites/all/themes/timtimimy/pdf/Simpozion_20122013/Metodica%20activitatilor%20didactice/Chiriac%20Maria/Chiriac_Maria_integrarea_o_noua_abordare_a_urriculumului_pr_escolar.pdf) (vizitat: 04. 07. 2019).
13. POPOVICI I. Proiect de curriculum pentru activități integrate la clasa 1, rezumat de teză de doctor. Cluj Napoca, 2011 [https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea\\_publica/rezumat/2011/stiinte-ale\\_educatiei/popovici\\_lenuta\\_ro.pdf](https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/stiinte-ale_educatiei/popovici_lenuta_ro.pdf) (vizitat: 22. 03.19).

## **ABORDAREA SISTEMICĂ PRIVIND FORMAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVII TREPTEI PRIMARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE SCRISĂ**

*Gavriluț Monalisa-Laura, Prof.  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.3.036.5**

### **Abstract**

Creativity is a complex dimension of personality, comprising multiple components of intellectual, emotional, motivational, voluntary, attitudinal and aptitude. It involves: inventiveness, ingenuity, fluidity and flexibility in thinking, the ability to develop new solutions and images, originality, imaginative vigor, but also sensitivity to problems, spontaneity.

The notion of competence does not exclude knowledge, but reminds us that it constitutes intellectual practices. The purpose of introducing the competencies is to develop the student's creativity to approach the new, through a good mastery of the basic procedures.

The creative approach can be successfully used to develop written communication skills, emphasizing native abilities, especially students' creativity.

**Key-words:** creativity, competence, written communication.

Una din problemele centrale ale cercetărilor psihopedagogice din ultimii ani este cea a creativității. Numărul studiilor consacrate acestui fenomen a crescut vertiginos, specialiștii din diverse domenii preocupându-se să-i descifreze tainele. Cu toate acestea încă nu s-a ajuns la un consens în definirea conceptului de creativitate. Fiecare autor insistă asupra unor aspecte ale fenomenului prin prisma cărora îi desemnează apoi semnificația. Pe fondul acestei diversități de opinii se pot delimita trei direcții în abordarea și analiza fenomenului creației: din perspectiva produsului creat, a procesului de creație și a personalității creatoare.

Produsul creat desemnează rezultatul procesului de creație. El se concretizează fie în ceva material (obiect, invenție), fie în ceva spiritual (formulă, teorie). Pentru ca acest produs să poată fi apreciat creativ, trebuie să incube doi parametri: originalitate și utilitate socială. Originalitatea

se exprimă prin noutate și unicitate. Un produs poate avea valoare de noutate și unicitate în raport cu societatea, ca un tot, sau doar în raport cu individul, care l-a creat. În primul caz, creativitatea ar fi proprie numai acelor persoane care aduc o contribuție singulară și originală într-un domeniu sau altul al culturii materiale și spirituale a societății. Dacă un produs este original doar în raport cu individul, atunci creativitatea poate fi considerată o facultate general-umană. Utilitatea sau eficiența produsului este parametrul care impune acestuia o finalitate practică. Un produs al creației trebuie să răspundă unor nevoi umane, să fie aplicat în folosul omului.

O altă direcție de abordare a creativității este cea din perspectivă procesuală. Ocupându-se de procesul creației, psihologii consideră că el parcurge mai multe etape. Putem menționa, în acest sens, concepția lui G. Wallas, devenită clasică, care distinge patru etape: prepararea, incubarea, iluminarea și verificarea.

De asemenea, creativitatea mai este abordată ca o dimensiune complexă a personalității, angajând diferite tipuri de resurse ale ei, ca: fluiditatea, flexibilitatea, capacitatea de elaborare, sensibilitatea pentru probleme, capacitatea de redefinire etc. Din această perspectivă, se vorbește de existența unor *personalități creative*, ce s-ar caracteriza, după mai mulți autori (Barson, Kinnon etc.), prin preferarea fenomenelor complexe, independență în elaborarea judecăților, conștiință de sine puternică, opoziție în raport cu dominația și îngrădirile de orice fel, nonconformism psihosocial etc.

În sfârșit, putem înțelege creativitatea ca *potențial creativ*, definit ca sistemul capacităților latente apte de proiectare și obiectivare în manifestări novatoare. În acest înțeles, putem vorbi despre potențialul creativ la vârstele copilăriei, ale școlarității și de stimulare a lui în vederea afirmării ulterioare prin acte creatoare efective. Din cele spuse, creativitatea apare ca o expresie sintetică a condițiilor interne psihologice (proces, însușiri, stări, structuri operaționale, aptitudinale și motivațional-atitudinale), ce devin propulsatoare și generatoare de nou (în planul ideilor și imaginilor, al soluțiilor practice din știință, tehnică etc.).

Analiza unor accepțiuni ale creativității pun în evidență faptul că aceasta reprezintă o structură complexă de personalitate, cuprinzând diverse componente de ordin intelectual, afectiv, motivațional, voluntar, atitudinal și aptitudinal. În mod curent, s-a subliniat că ea presupune o structură în care interacționează factorii: inventivitate, ingeniozitate, fluiditate și flexibilitate în gândire; capacitatea de a elabora soluții (imagini, idei etc.) noi, originale; vigoare imaginativă, sensibilitate la probleme, spontaneitatea și sinceritatea autoexpresiei; trebuințe de performanțe, de realizare și autorealizare, de autoactualizare și autoafirmare [2, p. 62].

Din punct de vedere pedagogic, ne interesează mai mult creativitatea din perspectiva personalității, ca atribut fundamental al acesteia. Opiniile specialiștilor converg spre ideea potrivit căreia creativitatea este o capacitate complexă ce ține de personalitate, este, deci, o dimensiune a personalității.

Creativitatea ar putea fi definită ca disponibilitate generală a personalității aflate în interacțiune cu sine și cu lumea pentru producerea noului. Creativitatea apare ca o expresie sintetică a condițiilor interne psihologice (proces, însușiri, stări, structuri operaționale, aptitudinale și motivațional-atitudinale) ce devin propulsatoare și generatoare de nou (în planul ideilor și imaginilor, al soluțiilor practice din știință, tehnică etc.) [2, pp. 61-62].

Atributul „creativ” implică cel puțin trei condiții:

- să includă un răspuns care este nou sau cel puțin nefrecvent statistic;

- răspunsul să rezolve o problemă;
- să implice evaluări și dezvoltări originale.

Ana Stoica abordează fenomenul de creativitate din trei puncte de vedere: personalitatea creatoare, procesul creativ și produsul realizat. „În fapt, creativitatea poate însemna fie o facultate sau capacitate a persoanei, aceea de a produce idei sau lucruri originale și utile, fie mișcarea sau procesul care conduce la produsul original, acesta din urmă fiind adeseori luat la rândul lui drept criteriu obiectiv al creativității” [7, p. 7]. Definiția conceptualizată de Ana Stoica pare a fi cea mai complexă, deoarece pune accentul pe trăsăturile definitorii ale personalității și pe caracteristicile activității creatoare: noutate, originalitate, productivitate, utilitate, valoare socială.

A. Munteanu [3, p. 70] definește creativitatea ca fiind „aptitudinea de a realiza ansambluri originale și eficiente, plecând de la elemente preexistente”. C. Crețu [1, p. 22] oferă o altă perspectivă asupra definirii creativității, aceasta fiind „o modalitate integrativă a personalității umane care exprimă ansamblul de calități care duc la generarea noului, la originalitate”. Alte definiții ale creativității se referă la comportamentul creativ sau la activitățile de elaborare creativă. J. P. Guilford consideră că oamenii încadrați în anumite profesii – actori, muzicieni, artiști – sunt considerați ca fiind mai creativi decât media. Activitatea lor dovedește potențial creativ și are ca rezultat produse creative. În condițiile actuale, când știința și tehnica evoluează în ritm rapid și cuprind conștiința și gândirea, procesele psihologice și cele raționale, creativitatea capătă dimensiuni și sensuri noi.

Învățarea creativă este o cerință impusă de evoluția societății care are nevoie de oameni bine pregătiți în toate domeniile, iar cuprinderea individului în lumea contemporană trebuie să fie una conștientă, responsabilă și creativă. Rolul educatorului este de a crea un cadru adecvat stimulării creativității la elevi. Găsirea celor mai eficiente strategii de învățare creativă îl pregătește pe elevul de acum și viitorul tânăr de mâine pentru activitatea complexă viitoare. Cine nu înțelege copilul, cine nu știe să se joace cu el, nu-l poate face să învețe cu plăcere. Cine și-a pierdut copilăria a murit. Iar un om care și-a pierdut speranța și încrederea în viață nu poate face un copil să iubească viața, să viseze, să dorească, să cunoască cât mai multe.

Dintre *procedeele* de stimulare și/sau dezvoltare a creativității la elevi, dar și la cadrele didactice, în consens cu Torrance, Lowenfeld etc., amintim [2, p. 67-68]:

- antrenarea capacității de elaborare verbal-expresivă, comunicațională în cadrul diverselor activități (compuneri, povestiri, descrieri, analize și sinteze operaționale etc.);
- interpretarea independentă a unor texte și imagini prin solicitarea de a le acorda cât mai multe titluri posibile ;
- elaborarea independentă a unor compoziții, soluții, rezolvări, pornind de la diverse modalități de ordonare și structurare logică posibilă a unor materiale, date, imagini, simboluri etc. ;
- analiza critică și interpretarea obiectivă a lucrărilor independent realizate de elevi sau cadre didactice ;
- organizarea și desfășurarea diferitelor jocuri didactice sau activități constructive care să antreneze și să dezvolte gândirea creatoare, divergentă, imaginația creatoare, interesul cognitiv;

- analiza modalităților posibile de îmbunătățire a conținutului diferitelor obiecte de învățământ, enumerarea consecințelor multiple a unor fenomene (fizice, chimice, sociale etc.) și a soluțiilor corespunzătoare (diverse și eficiente) la diferite probleme de tip divergent, ce sunt /trebuie formulate la diferite tipuri de activități școlare ;
- utilizarea unor procedee variate de activizare a capacităților și atitudinilor creatoare în plan verbal (comunicațional, expresiv), cognitiv (intelectual) și motivațional-atitudinal prin solicitări diverse și problematice de genul: alcătuirea de cuvinte, propoziții, enunțuri multiple plecând de la anumite unități lingvistice (semiotice-semantice); solicitări de a continua anumite începuturi de propoziții, fraze sau povestiri; găsirea a cât mai multe căi și soluții la diferite probleme formulate de ei sau de profesor; formarea sistemului de noțiuni științifice, de concepte și operații logice adecvate conținutului informațional; dezvoltarea interesului cognitiv-epistemic și a atitudinilor creative, critice, divergente, antirutiniere etc.;
- pentru cultivarea fluidității verbale și de asociere elevii pot fi solicitați să răspundă prin cât mai multe cuvinte, plecând de la un cuvânt-inductor dat, sau să enumere cât mai multe obiecte care aparțin unor anumite clase etc.;
- probele diagnostice de creativitate pot fi transformate și adaptate ca mijloace sau modele de antrenament creativ (probe de fluiditate, flexibilitate, originalitate, de elaborare, prin așa numitele „teste ale utilizărilor” sau „testele consecințelor”).

În afara activităților desfășurate în clasă, cele extradidactice și extrașcolare au ample funcții stimulative, formative pentru creativitatea elevilor și educatorilor. Amplificarea participării efective a elevilor la activitățile productive, creatoare din cadrul cercurilor științifice, tehnice și practico-aplicative, în colective de cercetare și creație este o cale principală în dezvoltarea creativității. Concursurile de creație artistice, culturale, taberele școlare de creație, grupurile creative de cercetare mixte de profesori și elevi sunt alte forme importante de stimulare și educare a creativității.

Potențialul creativ al elevilor și cadrelor didactice este influențat de contextul social-cultural în care ei activează și se dezvoltă, de climatul general-educational al colectivului din care fac parte. Prin problematizare, cercetare și descoperire, prin metode participativ-active de antrenare, evaluare și stimulare a elevilor se creează cadrul adecvat, condițiile optime dezvoltării creativității acestora, conform cerințelor actuale ale științei, progresului tehnic, ale exigențelor învățământului modern și cercetării științifice.

Formarea creativității la elevii treptei primare reprezintă o prioritate reflectată în politicile internaționale și naționale.

Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc. includ sprijinirea dezvoltării aptitudinilor interpersonale, de comunicare și cognitive esențiale, cum ar fi: gândirea critică, aptitudinile analitice, **creativitatea**, soluționarea problemelor și reziliența, care facilitează tranziția tinerilor către vârsta adultă, cetățenia activă și viața profesională.

Societățile și economiile europene se confruntă cu importante inovări tehnologice și digitale, precum și cu schimbări ale pieței forței de muncă și schimbări demografice. Multe dintre locurile de muncă de astăzi nu existau acum zece ani și multe forme noi de relații de muncă vor fi create în viitor. Societățile și economiile noastre depind în mare măsură de

persoane competente și cu un înalt nivel de educație. Competențe cum ar fi creativitatea, gândirea critică, luarea inițiativei și soluționarea problemelor joacă un rol important în confruntarea cu complexitatea și schimbările societății de astăzi.

„Misiunea învățământului primar: Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial”. Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 26.

Profilul absolventului se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar în modul următor: persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare: cunosc și aplică reguli ale unui mod de viață sănătos; cunosc și aplică regulile de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte; participă cu interes la activități comune cu semenii lor; manifestă dorința de a-și ajuta colegii; identifică probleme legate de viața cotidiană și învățare; solicită și oferă ajutor la rezolvarea acestora; manifestă curiozitate pentru activități inovative; manifestă creativitate în domeniile de interes; se implică în activități de voluntariat.

În România, Cadrul actual de reglementare este orientat de promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate, conform LEN 1/2011, Art. 2 (1).

Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a prevede și asumarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, inițiativă, creativitate.

În secolul nostru, omenirea se confruntă cu unele dintre provocările ei cele mai descurajante. Resursa noastră cea mai bună stă în cultivarea imaginației, creativității și inovației. Dacă, în viitor, creativitatea va deveni un element central, atunci, înainte de toate, ea trebuie să devină inima educației.

Într-o lume aflată în schimbare rapidă și puternic interconectată, fiecare persoană va avea nevoie de o gamă largă de aptitudini și competențe, iar dezvoltarea acestor competențe trebuie să se desfășoare în mod continuu, pe tot parcursul vieții. Competențele-cheie, astfel cum sunt definite în prezentul cadru de referință, vizează să pună bazele pentru realizarea unei societăți mai democratice și mai echitabile. Ele răspund nevoilor de creștere durabilă și favorabilă incluziunii, coeziune socială și dezvoltare în continuare a culturii democratice.

Competența școlară este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații”. Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2), stipulează următoarele competențe-cheie: a. competențe de comunicare în limba română; b. competențe de comunicare în limba maternă; c. competențe de comunicare în limbi străine; d. competențe în matematică, științe și tehnologie; e. competențe digitale; f. competența de a învăța să înveți; g. competențe sociale și civice; h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

La fel ca vorbirea sau ascultarea, scrierea este o activitate de comunicare cu funcții multiple: epistemică, etică, expresivă etc. Scriind, construim gânduri, idei, avem în minte un posibil cititor cu care am dori să construim o relație. De aceea, trebuie să-i facem pe elevi să

înțeală rolul pe care îl joacă scrierea în viața lor. Succesul școlar este determinat în mare măsură de competența de redactare, având în vedere că evaluarea prin probe scrise este majoritară la aproape toate disciplinele.

Competența de comunicare scrisă reprezintă ansamblul de cunoștințe, capacități și atitudini pe care le mobilizăm pentru a produce o diversitate de mesaje scrise [6, p. 312].

*Scrierea imaginativă* este forma ideală de exersare a creativității, raportată, în general, la produsul material sau reflexiv care trebuie să întrunească anumite condiții. În spațiul școlar, creativitatea își afirmă relevanța, în primul rând, prin raportare la criteriul originalității, apreciată subiectiv în funcție de spontaneitate, element de surpriză, noutate. Putem vorbi de forme diferite de „punere în scenă” a creativității: prin „producerea de text” sau prin „transformarea unor texte”, prin raportare la structura textuală sau prin „parodiarea unor texte” [4, p. 134].

Varianta didactică tradițională, centrată pe contractul de transmitere, privilegia predarea, delimitând totodată o graniță bine definită între profesor și elev. Astfel, elevul trebuia să scrie un text adresat întotdeauna învățătorului. În noul context didactic se impune diversificarea situațiilor de comunicare prin creionarea unor sarcini de lucru care să îl pună pe elev în contexte relaționale diferite: *Realizează un dicționar simbolic al culorilor care să se adreseze celor mai mici decât tine! Scrie în calitate de fan al lui Raul etc.* Pentru a evidenția legătura între limbajul verbal și cel iconic, putem să le cerem elevilor să alcătuiască pe grupe o povestire, pe care să o illustreze printr-o bandă desenată. Nu în ultimul rând, Alina Pamfil [4, p. 139] propune ca formă de experimentare a *jocului de-a scrisul* realizarea unei reviste a clasei (începând cu clasa a III-a).

Pentru a avea ecou în sufletul elevului toată viața, activitățile educative trebuie să fie bine echilibrate, bine motivate și, mai ales, bine organizate. Între formele activităților educative, redactarea revistelor ocupă un loc central.

Coordonatorii revistelor au în vedere următoarele obiective:

- stimularea imaginației și a creativității elevilor;
- autocunoașterea și autoevaluarea prin inserarea în revistă a unor texte;
- cunoașterea și popularizarea unor materiale gândite și create de elevi;
- atragerea și cultivarea unor talente din rândul elevilor;
- folosirea în mod plăcut și util a timpului liber;
- promovarea creațiilor cât mai multor elevi, pentru ca toți să se simtă utili, fără a se neglija însă spațiul acordat fiecăruia;
- contactul cu modelele de compoziție literară, pentru a ajuta elevii în însușirea tehnicii compoziției;
- exersarea unor deprinderi practice;
- descreșterea frunților prin probleme distractive, jocuri, rebusuri, umor.

Din punctul de vedere al implicării personale, cei mai mulți elevi sunt activi, participând direct cu materiale pentru revistă.

Tematica revistelor școlare permite elevilor să-și evalueze capacitatea de exprimare scrisă, bogăția vocabularului, tehnicile de redactare, bogăția de informație însușită la limba română, la alte discipline, în viața cotidiană (interdisciplinaritate și transdisciplinaritate), să-și aprecieze capacitatea de creație, de însușire a normelor ortografice și ortoepice, să exerseze modalitățile de expunere: narațiune, dialog, descriere, versificație.

Se mai poate adăuga faptul că realizarea unei reviste școlare presupune un volum mare de muncă, efort și susținere financiară.

Elevii trebuie eliberați de tot felul de constrângeri, trebuie lăsați să caute noul, să-și descopere libertatea, plăcerea de a crea și de a trăi.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CREȚU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași: Editura Polirom, 1998.
2. DUMITRIU, GH.; DUMITRIU, C. *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
3. MUNTEANU, A. *Incursiune în creatologie*. Timișoara: Editura Augusta, 1994.
4. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară, perspective coplementare*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
5. REY, B.; CARETTE, V.; DEFRANCE, A.; KAHN, S.; PACEARCĂ, Ș. *Competențele în școală*. Traducere de Aurelia Ulici. București: Aramis Print, 2012.
6. SÂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Editura Art, 2014.
7. STOICA, A. Dezvoltarea creativității în clasa de elevi. În: *Revista de Pedagogie*, nr.10, 1992.
8. Codul Educației al Republicii Moldova
9. LEN 1/2011

#### DEZVOLTAREA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A EXPRESIVITĂȚII VORBIRII PRIN ACTIVITĂȚI DE CREAȚIE LITERARĂ

*Iana Tatiana-Irina*

*Profesor pentru învățământ primar*

*Școala Gimnazială „Nicolae Iorga”, Slatina, Olt, România*

*doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.016:[811.135.1+821.135.1.09]**

#### Abstract

This paper presents the conceptual landmarks of our research. I have exposed the context from which the topicality of the topic derives. I studied the scientific problem of expressiveness in the literature. From the didactics and methodology of teaching the Romanian language we extracted methods and procedures and the typology of literary creation activities used, especially in primary schools. We have established the object of research aimed at developing the expressiveness of the speech of primary school students through literary creation activities. We highlighted the purpose of the research and listed the objectives. The research methodology consisted of a set of theoretical, praxiological, hermeneutic, statistical and mathematical methods. We randomly chose the experimental group of the research. The development of students' speech expressiveness through literary creation activities is imperative and must be cultivated since primary school.

**Key-words:** research, literary creation, literary-artistic education, expressiveness, methodology, expressive speech.

Actualitatea temei derivă din contextul exigent al calității actului educațional. Comunicarea eficientă a cadrului didactic reprezintă liantul favorabil obținerii rezultatelor înalte în procesul de învățământ. O astfel de abordare obligă cadrul didactic să devină un bun profesionist al comunicării didactice, atât în planul stăpânirii vorbirii tehnicilor comunicării, cât și în cel al rezonanței elevului, în cel al influențării formării personalității acestuia sub multiple aspecte.

Vorbirea expresivă a devenit astfel o valoare integrativă a eficienței comunicării prin activități de creație literară. Principiile cunoașterii creativității pedagogice reprezintă imperative ale acțiunii didactice, „angajate la nivelul circuitelor de conexiune inversă pozitivă, care susțin capacitatea profesorului de adaptare optimă la condițiile de învățare ale educatului prin



*perfecționarea continuă a mesajului educațional*”, dezvoltate în pregătirea inițială a cadrelor didactice [3].

O cercetare modernă a oricărei chestiuni de educație revendică de aceea o abordare holistică a fenomenelor sale. Din această perspectivă, actualitatea cercetării noastre a fost condiționată și favorizată de un complex de factori majori, precum: instituirea la scară globală, europeană și națională a unui concept educațional centrat pe persoana celui educat, pe informare și comunicare; reconsiderarea epistemică a disciplinelor școlare, a domeniilor și modurilor de educație în raport cu tipurile umane de cunoaștere (1992); reforma generală a învățământului și așezarea instruirii și educației pe conceptul de curriculum (1997); avansarea principiului libertății în educație la rangul de ideal educațional al modernității; demersurile tot mai personalizate ale practicii educaționale cu privire la individualizarea și diversificarea metodologică a procesului instructiv-educativ; elaborarea și implementarea teoriei educației artistic-estetice, a teoriei educației literar-artistice, a teoriei educației muzicale, a conceptelor și principiilor educației artistico-plastice.

Actualitatea cercetării este argumentată de un complex întreg de factori și condiții, care demonstrează că ea este necesară, oportună și posibilă din orice perspectivă ar fi abordată. Perspectiva definitorie rămâne cea epistemică și, în condițiile descrise, cere imperativ o nouă conceptualizare a metodologiei dezvoltării expresivității vorbirii elevilor, care să valorifice toate tipurile de creație literară; o metodologie care să decurgă din cunoașterea vorbirii expresive, a rolului expresivității, a impactului dezvoltării expresivității asupra formării elevilor.

Dezvoltarea vorbirii coerente și expresive urmărește formarea deprinderii:

- de a compune povestiri scurte despre ceea ce văd într-un tablou sau într-un șir de ilustrații;
- de a continua o poveste al cărei început este dat de adult;
- de a reproduce povești cunoscute; de a povesti într-o succesiune logică ceea ce au văzut sau auzit;
- de a răspunde corect la întrebări (prin formulare de propoziții);
- de a percepe sonoritatea, muzicalitatea și ritmicitatea limbii literare din poezii și formarea capacității de reglare a intensității, ritmului vocii, în funcție de conținutul celor exprimate.

Pentru dezvoltarea gândirii creative și perfecționarea vorbirii logice, este util ca elevul să compună povești și poezii asemănătoare cu cele citite. Un alt exercițiu util este compararea a două obiecte (trăsături prin care se aseamănă și trăsături prin care se deosebesc) [2].

În condițiile actuale ale progresului științei, tehnicii și culturii, un popor cu un nivel scăzut al creativității nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă. Lumea actuală este produsul unor decizii bazate pe creativitate. Unele dintre ele vin din supraviețuirea ideilor marilor gânditori ai lumii, altele - din negarea lor sau din numeroase momente de gândire asupra lor. Gândirea umană merge în trei pași: de la o idee în care credem spre una pe care o gândim și una prin care o trecem pe cea dintâi. Individul este așteptat să devină tot mai mult creator și responsabil de propria sa viață. Activitățile de creație literară reprezintă dimensiunea operațională a procesului de dezvoltare a expresivității vorbirii la elevii din clasele primare. Societatea noastră este vital interesată în dezvoltarea și afirmarea în proporții de masă a personalităților creatoare. Există în epoca noastră un interes general și crescând referitor la actul creației, la procesele care îi stau la bază, la modul în care poate fi depistată și cultivată creativitatea [1].

Problema expresivității a fost studiată atât sub aspect psihologic, pedagogic, cât și filozofic și teatral. Urmare logică a investigațiilor științifice în domeniul dezvoltării expresivității sunt cercetările efectuate de: Buysens E., Caracostea Dumitru, Coteanu Ion, Iorgu Iordan, Munteanu Ștefan, Ullmann Stephen, Wald Henry. O preocupare esențială a didacticii ca știință a procesului de învățământ este cea a tehnologiilor didactice și a metodologiei instruirii. Aceste concepte au fost definite de mai mulți cercetători în domeniu: Ioan Bontaș, Constantin Cucos, Sorin Cristea, Ioan Cerghit, Ioan Derșidan, Marian Barbu, Vasile Molan.

Pentru stimularea expresivității este necesară cunoașterea particularităților psihologice și de vârstă ale dezvoltării elevilor din clasele primare și existența unei tensiuni între multitudinea de factori care generează lucrurile noi și originale. Dintre toate, creativitatea este o formațiune complexă care angrenează personalitatea în ansamblul său, corelând însă mai puternic cu unele trăsături ale acesteia (inteligența, gândirea divergentă, flexibilitatea gândirii, fluentă ideatională, curiozitate, nivel de expentanță, perseverență, încredere în sine). Fiecare elev dispune de un potențial propriu de creativitate care, în condiții favorabile, se actualizează în procesul învățării, generând diferențe individuale în calitatea performanțelor obținute. Ceea ce se dobândește prin învățarea creatoare are șanse mai mari de a se întipări și de a deveni operațional, prin transfer în alte situații de învățare. Creativitatea este proprie tuturor copiilor, în limitele dezvoltării normale. Se conturează treptat, pe măsura dezvoltării ontogenetice, conducând astfel la diferențierea și individualizarea personalităților creatoare, fiecare dispunând de o dominanță specifică, în funcție de ponderea și modul în care se corelează factorii implicați în această constelație, de experiența acumulată și contextul social și climatul psihosocial în care se manifestă. Fiecare copil dispune de un potențial creativ, respectiv de anumite trăsături sau însușiri favorizante actului creator. Deosebiri se exprimă prin intensitatea prin care se manifestă acest potențial și prin domeniul în care se aplică. Cunoașterea lui reprezintă o condiție indispensabilă pentru organizarea întregului demers educativ [6].

Exersarea comunicării, fundamentală pentru primii ani de școală, continuă pe toată durata școlarității și se bazează pe două obiective fundamentale: dezvoltarea exprimării orale și scrise și dezvoltarea capacității de a înțelege ce se spune și ceea ce se citește. Școala, prin fiecare activitate de creație literară, creează situații de comunicare și de dezvoltare a expresivității și antrenează elevii să asculte și să înțeleagă mesajele verbale până la a folosi ei înșiși o exprimare verbală spontană din ce în ce mai expresivă. Activitățile de dezvoltare a înțelegerii, exprimării orale și de perfecționare a exprimării verbale a elevilor se constituie ca activități cu o relativă independență în planul de învățământ.

Conform nivelului de școlarizare, exersarea comunicării orale sau scrise presupune ca elevul să fie capabil:

- să asculte, să înțeleagă și să povestească o întâmplare relatată sau citită;
- să asculte, să înțeleagă și să formuleze mesaje;
- să redea un text într-o manieră expresivă;
- să descrie personaje, locuri, situații;
- să recunoască elemente ale situației de comunicare și tipuri de mesaje (decodarea mesajului, descrierea structurii și reținerea esențialului, recunoașterea registrelor limbii, desprinderea sensului critic);
- să se exprime liber, cu grijă pentru dicție și ținând cont de caracteristicile și de exigențele situației de comunicare, exprimarea precisă a gândurilor, argumentarea, povestirea, descrierea,

informarea, organizarea mesajului, prezentarea sau exprimarea unei opinii, participarea la discuții, redarea unui mesaj, respectarea normelor gramaticale și ortoepice ale limbii, folosirea funcțiilor comunicării gestuale, desprinderea sensului critic;

- să distingă modalitățile curente de adresare (informarea, ordinul, rugămintea, sugestia, promisiunea);

- să distingă funcțiile limbii;

- să recunoască particularitățile exprimării orale [5].

Activitățile de creație literară permit elevilor dezvoltarea imaginației, a gândirii creative și a fanteziei, să-și îmbogățească și să-și diversifice mijloacele de exprimare, să-și formeze simțul moral și estetic.

Activitate semiindependentă în clasa I, scrierea devine în clasele următoare, o componentă indispensabilă a oricărui moment de învățare, în care elevul trebuie să fie capabil: să compună propoziții și texte scurte; să răspundă în scris la întrebări; să compună texte cu o înlănțuire cronologică și logică, de diferite tipuri; să redacteze texte, adaptându-le caracteristicilor și exigențelor situației de comunicare. Scrisul, odată însușit devine mijloc de stăpânire a formei și a conținutului expresiei, mijloc de exprimare a trăirilor, a puterii de imaginație, a cunoștințelor.

Scopul cercetării constă în determinarea fundamentelor teoretice și elaborarea reperelor epistemologice pentru o metodologie a dezvoltării expresivității vorbirii elevilor din clasele primare prin activități de creație literară.

Dezvoltarea expresivității vorbirii elevilor din clasele primare prin activități de creație literară este posibilă, dacă, în procesul de predare-învățare-evaluare, cadrele didactice:

- valorifică rolul expresiv al punctuației în diverse situații și formează vorbirea coerentă, fluentă și expresivă prin modalitatea laturii sonore a limbajului;

- asigură familiarizarea cu principalele procedee artistice specifice textelor creative: epitet, comparație, enumerație, inversiune, metaforă etc.;

- planifică activități de creație literară pe baza unui suport vizual/șir de benzi desenate, plan de idei, a unui număr de întrebări, texte creative cu început sau sfârșit dat, cu expresii artistice sugerate, creații libere [2].

Obiectivele cercetării sunt:

1. identificarea reperelor epistemologice pentru o metodologie a dezvoltării expresivității vorbirii elevilor din clasele primare prin activități de creație literară: definirea expresivității; ce înseamnă vorbire expresivă; rolul expresivității; impactul dezvoltării expresivității asupra formării elevilor; tehnici, metode, procedee de dezvoltare a expresivității vorbirii; activitățile de creație literară – dimensiune operațională a procesului de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor din clasele primare; ce este didactica; tipurile de activități didactice; definirea activității de creație; ce urmărește aceasta; impactul asupra elevilor; tipologia activităților de creație; valorificarea și dezvoltarea expresivității vorbirii elevilor prin parteneriatul educațional;

2. evidențierea abordărilor teoretice privind dezvoltarea la elevii claselor primare a expresivității vorbirii: dezvoltarea la elevii claselor primare a expresivității vorbirii din perspectivă curriculară și a manualelor școlare; niveluri, dificultăți și deficiențe în dezvoltare la elevii claselor primare a expresivității vorbirii constatate din prelucrarea rezultatelor experimentului de constatare;

3. elaborarea metodologiei dezvoltării la elevii claselor primare a expresivității vorbirii prin activități de creație literară: determinarea unor repere metodologice ale dezvoltării la elevii

claselor primare a expresivității vorbirii prin activități de creație literară (designul experimentului de formare); identificarea unor valori și niveluri de dezvoltare la elevii claselor primare a expresivității vorbirii prin activități de creație literară (rezultatele experimentului de formare); formarea la elevii a competenței comunicativ-literare (rezultatele experimentului de control).

Metodologia de cercetare s-a constituit dintr-un ansamblu de metode *teoretice* (documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică), *praxiologice* (observarea, chestionarea, studierea datelor obținute, comparația, experimentul pedagogic), *hermeneutice* (interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale), *statistice și matematice* (inventarierea și analiza datelor experimentului). S-a adoptat o formă de cercetare-acțiune, un tip de metodologie investigatoare prin care s-a implementat cercetarea – nu post factum, ci chiar în momentul organizării – în activitatea pedagogică concretă la clasă, urmărind concomitent recoltarea datelor și optimizarea activităților instructive-educative, prin intervenții moderatoare [4].

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de:

- actualizarea unor concepte estetice, literare, pedagogice și psihologice (didactica activității de creație literară, expresivitate, vorbire expresivă, finalitatea estetică a literaturii, receptare, orizont de așteptare, experiență literară și estetică, creație literară, lectură, tehnologii didactice, metodologie, activitate literar-artistică, competență literar-artistică, competență comunicativ-literară);

- fundamentarea metodologiei dezvoltării expresivității vorbirii; contribuția științifică la definirea metodologiei ELA (educație literar-artistică); sintetizarea tendințelor generale ale profesorilor privind dezvoltarea expresivității vorbirii a elevilor prin integrarea activităților de creație literară în procesul instructiv-educativ și valorificarea mesajelor operelor literare studiate.

Valoarea practică a cercetării este desemnată de:

- examinarea pieselor curriculare de limba și literatura română în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice și formularea de recomandări pentru îmbunătățirea lor;

- diagnosticarea nivelurilor de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor din clasele primare, în funcție de particularitățile de gen ale operei receptate; determinarea caracteristicilor profesionale ale profesorilor de limba și literatura română în domeniul metodologiei educației literar-artistice și elaborarea de recomandări practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul educației literar-artistice;

- elaborarea și aplicarea modelului dezvoltării expresivității vorbirii elevilor prin activități de creație literară; elaborarea și implementarea metodologiei ELA, axate pe recunoașterea elevului-cititor ca cel de-al doilea subiect al actului de creație, iar a operei literare ca valoare *in actu*, pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și de educație literar-artistică; stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor metodologice în domeniul educației literar-artistice;

- valorificarea educațională a Strategiei problematizării de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor pe baza Instrumentarul DEV (dezvoltării expresivității vorbirii), la lecțiile de limba și literatură română, care confirmă experimental validitatea dezvoltativă a tehnicilor aplicate [7].

Lotul experimental al cercetării este aleatoriu prin clasificare stratificată: cadre didactice și școlari din România și Republica Moldova. Lotul experimental al cadrelor didactice din învățământul primar cuprinde 100 de cadre didactice din învățământul primar: 50 din România și

50 din Republica Moldova. Lotul experimental al școlărilor cuprinde 500 de elevi: 250 școlari români și 250 școlari moldoveni. Școlarii au vârsta cuprinsă între 6/7 și 10/11 ani. Categoriile de subiecți vor fi împărțite în două grupuri: grupul experimental: 25 de cadre didactice din România și 25 de cadre didactice din Republica Moldova; 125 de școlari români și 125 de școlari moldoveni; grupul de control: 25 de cadre didactice din România și 25 de cadre didactice din Republica Moldova; 125 de școlari români și 125 de școlari moldoveni.

Resurse ale expresivității care pot fi menționate, având în vedere cele patru niveluri ale limbii române:

a) Nivelul structurii fonetice: onomatopee, derivate din onomatopee, aliterații, armonie imitativă, ritm, pauză, debit (rapid-lent).

b) Nivelul structurii lexico-semantice: - valorificarea sectoarelor vocabularului: arhaisme, neologisme, regionalisme, expresii populare, argou, jargon; - valori expresive ale categoriilor semantice: sinonime, antonime, omonime, derivate cu sufixe și prefixe, locuțiuni; - folosirea mijloacelor de expresie figurată: metafora, personificarea; - folosirea epitetului, comparației, hiperbolei; - folosirea umorului și a satire.

c) Nivelul structurii gramaticale (morfologice și sintactice):- gradul de frecvență a unor categorii gramaticale: substantive, adjective, verbe;- utilizarea unor semnificații, valori stilistice deosebite ale categoriilor gramaticale;- topica directă, indirectă, inversiunea, paranteze, digresiuni, elipsă, coordonare, subordonare ( la nivel sintactic).

d) Nivelul contextului cu înțeles complet:

- vorbire directă, indirectă, indirect liberă;

- mijloace cu funcție arhitectonică: repetiție, antiteză, enumerație, întrebare și răspuns;

- dialog, narațiune, descriere [2, pp. 190-191].

Tipuri de compuneri frecvente în ciclul primar care valorifică expresivitatea vorbirii:

a) după modul de participare al elevilor: colective – plan și redactare, realizate prin participarea întregii clase; semicolective – plan colectiv și redactarea individuală; individuale;

b) după materialul de bază: compunere după texte literare (plan de idei, repovestire, povestire, rezumat, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers, caracterizarea unor personaje); compuneri condiționate de o ilustrație, un tablou, un șir de ilustrații, benzi desenate, după model – bilet, scrisoare, felicitare, carte poștală; ilustrarea unor proverbe, zicători;

c) după modul de expunere predominant: compuneri narative, compuneri descriptive, dialog, compuneri complexe (care implică toate modurile de expunere); d) după stilurile funcționale: compuneri în stilul științific – narațiune științifică și descrierea științifică; compuneri în stilul publicistic – interviu și reclamă; compuneri în stilul colocvial – de corespondență – biletul, cartea poștală, invitația, telegrama, scrisoarea, jurnalul, notițe; compuneri în stilul artistic – compuneri complexe, libere, creative, pe diverse teme, în diferite moduri de abordare: după imagini, benzi desenate, după plan, cu cuvinte și expresii de sprijin, cu început/sfârșit dat, din imaginație [2, pp. 222-224].

Putem spune că dezvoltarea expresivității vorbirii elevilor prin activități de creație literară este imperioasă și trebuie cultivată încă din clasele primare. Trebuie să acordăm atenție sporită funcției expresive a limbajului și să abordăm varietatea de texte creative.

## BIBLIOGRAFIE

1. ALPOPI, CRISTINA. *Creativitate și inovare*. București: Editura ASE, 2002.

2. MARIAN, BARBU. *Metodica predării limbii și literaturii române - învățământ primar*. Craiova: Editura „Gheorghe Alexandru”, 2003.
3. CRISTEA, SORIN. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. CRISTEA, SORIN; COJOCARU-BOROZAN, MAIA; SADOVEI, LARISA; PAPUC, LUDMILA. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2016.
5. ILIE, EMANUELA. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Collegium-Polirom, 2014.
6. NICOLA, IOAN. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2003.
7. ȘCHIOPU, CONSTANTIN. *Metodica predării literaturii române*. Pitești: Carminis, 2009.

## O ANALIZĂ A MECANISMELOR PSIHOLOGICE IMPLICATE ÎN STUDIUL INTERDISCIPLINARITĂȚII

*Amihălăchioae Aniela, prof. grad I  
Școala Gimnazială „Ioan Murariu”, Cristinești, România*

**CZU: 37.015:159.9**

### Abstract

This article argues the need for an interdisciplinary education, with concrete pedagogical principles, which correspond to the psychological needs of students. The interdisciplinary approaches support the idea of an extended conceptual framework, which favors the general perception of the education system focused on the needs and necessities of the student.

**Key-concepts:** interdisciplinarity, psychological mechanisms, high school, education system, educational disciplines.

Organizarea educației pe baza unor principii concrete și general valabile rămâne una dintre principalele zone de interes pentru specialiști, deoarece identificarea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante în cadrul achizițiilor cognitive la nivelul școlar. Pentru o eficiență maximă, cadrul didactic trebuie să știe „de unde pornește elevul și încotro se îndreaptă, dar și care sunt condițiile prealabile, specifice instruirii, precum și ce va fi capabil elevul să învețe în continuare” [8], [9]. Aceasta vine să susțină studiul continuu, eficient, motivat și dirijat științific, creându-se situații noi, atractive, în care elevii să colaboreze conștient, îmbinând factorii interni și externi ai întregului proces educațional.

Gagne' făcea o afirmație, în anul 1975, care poate fi preluată și modelată și în această perioadă: „a stimula interesul elevului pentru ceea ce face, pentru capacitățile pe care le dobândește astfel, iată o sarcină care presupune multă pricepere și forță de convingere din partea celui care și-o asumă; și acesta este de obicei „profesorul”, care reprezintă lumea de experiență și înțelepciune a adulților” [8], [9]. Judecând așa, profesorul trebuie să aibă cunoștințe vaste despre legile creșterii și a dezvoltării intelectuale ale elevului, despre particularitățile de vârstă, așa încât să poată găsi perioada optimă în care acesta are potențial crescut, dar și modul în care stările funcționale ale organismului influențează întregul proces educațional.

Astfel că, ani de-a rândul se analizează de către pedagogi posibilitățile și capacitățile de înțelegere ale „materialului studiat”, în funcție de stadiul de dezvoltare al sistemelor anatomice implicate în procesul de învățare.

În urmă cu 130 de ani, K. D. Ușinski argumenta, în cartea „Omul ca obiect al educației”, faptul că teoriile pedagogice trebuie mereu îmbinate cu partea fiziologică, deoarece aceasta din urmă determină gradul anatomic de dezvoltare a intelectului, astfel încât cele două pot conlucra perfect pentru un randament maxim al elevului. El considera că, în mintea copilului, legăturile interdisciplinare constituie lanțuri de asociații legate între ele prin verigi comune. Aceste idei despre natura asociaționistă a legăturilor psihologice au constituit baza multiplelor cercetări ale

interdisciplinarității în psihologie.

Așa a apărut ideea conform căreia unitatea organismului uman și particularitățile intelectuale specifice conduc la cooperarea integrată între discipline omoloage, drept pentru care putem spune că problematica educației interdisciplinare are o istorie îndelungată, făcându-și apariția odată cu introducerea disciplinelor autonome. Numeroși pedagogi de valoare, precum J. Locke, J. H. Pestalozzi, C. Ușinski, J. A. Comenius, ș.a. au căutat argumente în favoarea interdisciplinarității, explicând faptul că un liant între discipline duce la o mai bună sedimentare a cunoștințelor decât o învățare teoretică diferențiată. J. A. Comenius evidențiază interacțiunea disciplinelor ca o condiție importantă pentru formarea reprezentărilor despre cele studiate: „Tot ce se află în dependență trebuie predat în aceeași dependență” [apud 5, p. 172].

J. Locke emite ideea cunoașterii generalizate ca „metodă de găsire a adevărului” asociind-o cu necesitatea de a determina conținuturile concrete, în cadrul căreia o disciplină trebuie să se completeze cu fapte și elemente din celelalte discipline [apud 15, p. 83].

J. H. Pestalozzi a dezvoltat ideea reciprocității legăturilor disciplinare, în cadrul întregului proces educațional. Acesta afirmă că scopul instruirii este, pe de o parte, să diferențieze disciplinele de studiu, iar pe de altă parte „să reunească în conștiința noastră aspecte comune și înrudite, făcând lumină în reprezentările noastre, iar apoi ridicându-le până la noțiuni clare” [ibidem].

Putem afirma, de asemenea, că bazele psihologice ale conexiunilor interdisciplinare au fost stabilite de doctrina academicianului I. P. Pavlov, care a implementat ideea că mecanismul fiziologic al învățării cunoștințelor se formează în cortexul cerebral, pe baza unor conexiuni temporare între toate formele de reflecție a realității obiective bazate pe senzații și percepții. Toate cunoștințele sunt sedimentate la nivelul cortexului temporar, ceea ce demonstrează încă o dată că sistemul nervos central reacționează la un stimul nu numai în funcție de natura sa, ci și de gradul de pregătire al acestuia prin acțiunile unor stimuli anteriori, sau de intensitatea acestora. Așadar, cunoștințele achiziționate anterior și stocate la nivelul creierului acționează corelate cu activitățile viitoare ale elevilor pentru analiza unui fenomen sau a unei situații nou întâlnite.

Acest lucru vine să susțină ideea că formarea deprinderilor și a abilităților pentru societate și viață va depinde și de activitățile la care elevii participă, de evenimentele interconectate la care iau parte, de necesitatea utilizării practice a noțiunilor dobândite, dar mai ales de experiența personală și aplicarea acesteia în momentul participării active la acțiune.

Ca rezultat al reflectării obiective a realității, în creierul uman se formează conexiuni de tip permanent și unele de tip temporar, care vor asigura unitatea comportamentului uman, dinamismul acestuia, dar și caracterul sistematic al cunoașterii asupra lumii, care se modelează după influențe noi (fapt care determină necesitatea învățării continue) și care dă stabilitatea relativă funcționării omului ca ființă socială și biologică. Acest principiu sistematic în întreaga activitate a creierului se găsește în proprietatea formării reflexelor condiționate pe baza interacțiunii unor stimuli externi, specifici sau generali, și este utilizat atunci când explicăm reacțiile umane la stimuli noi, pe baza noțiunilor dobândite anterior, sau pe bază reflexă, la stimuli care au activitate comună sau care au fost dezvoltați anterior [6], [16], [17], [27].

După P. Oléron, procesul intelectual este caracterizat prin:

- Activitate mentală pe circuite lungi „par detours”.
- Însușirea unor modele (fiecare subiect în parte, în cadrul unei activități intelectuale are nevoie de scheme, machete sau persoane ale caror demersuri sunt demne de

urmat) [17].

În acest context, formarea unor cunoștințe interdisciplinare se bazează pe informațiile deja existente în conștiință, dar care sunt prelucrate, primind un grad de generalitate și aplicabilitate practică, bazate pe experiențele anterioare, dar și pe cerințele actuale. Astfel, necesitatea comunicării interdisciplinare constă în natura gândirii, controlată de legile obiective ale activității nervoase superioare (legile fiziologiei), dar și de legile psihologice [6], [16], [17], [27].

L. S. Vâgotski spunea că „doar învățământul care anticipează dezvoltarea și o duce după sine este benefic în viața copilului”, ceea ce denotă că școlarii vor reține doar ceea ce înțeleg sau ceea ce are conexiune directă cu experiența lor, de unde și apariția greșelilor majore care au legătură cu încercarea de „modelare fiziologică” a copiilor, așa încât se dorește o uniformizare a modului în care învață, a dezvoltării lor fizice și intelectuale, deși toți au temperamente diferite, emisferile dominante sunt diferite, etc. [30], [22].

Autorul teoriei Z.P.P. (zona proximei dezvoltări), pe care o definește: „distanța dintre nivelul de dezvoltare acțională, așa cum este determinat prin rezolvarea independentă de probleme și nivelul dezvoltării potențiale așa cum este determinat prin rezolvarea de probleme sub îndrumarea adultului sau a colegilor mai capabili” [31] accentuează faptul că învățarea se înfăptuiește prin modele și integrare socială.

Tot el, face referire la gândirea actuală – care permite să rezolve problemele în mod independent, și cea potențială – care permite rezolvarea sarcinilor de lucru doar cu sprijin, deci prin colaborare. În cadrul unei învățări interdisciplinare, cele două tipuri de dezvoltări cognitive sunt îmbinate astfel încât conceptul de „constructivism social” [31] să poată fi bază pentru extinderea sferei de cunoștințe ale copilului. Învățarea rațională vine să o susțină pe cea intuitivă, așa încât ceea ce reține copilul să fie valabil pe toate planurile, lucru susținut mereu de predarea interdisciplinară.

Spre deosebire de I. P. Pavlov și I. Watson, L. S. Vâgotski susține ideea că activitatea psihică presupune mereu o interacțiune cu mediu, prin intermediul tuturor funcțiilor organismului, dar și pe baza moștenirii genetice și a comportamentelor înaintașilor, așa încât să avem un progres raportat la cunoștințe și performanțele ulterioare. Acestea au fost baza teoriilor behavioriste și a speculațiilor legate de învățarea pe baza dezvoltării personalității umane [31].

„Cercetarea interdisciplinară necesită o interacțiune zilnică între persoane din diferite discipline...și schimbul într-un mod interactiv de monstre, idei și rezultate” [27], după cum spunea R. Frank, ceea ce denotă faptul că în permanență se caută noi metode și tehnici de a valorifica accentele interdisciplinare în diverse domenii de studiu, susținând ideea că învățarea interdisciplinară nu se referă la cunoștințe decontextualizate, ci la interconexiuni ce valorifică aceste cunoștințe în practică, „suntem învățați că pentru a avea de câștigat interdisciplinar, trebuie să avem limbaj interdisciplinar” [7].

Drept urmare, se pune tot mai mult accentul pe domeniile cognitive integrate, pentru valorificarea părții științifice, cu scopul de a răspunde nevoilor urgente ale lumii contemporane, care au caracter complex și integrat.

Interdisciplinaritatea, tinde deopotrivă, să stabilească un cadru conceptual extins, să favorizeze percepția generală a situațiilor și a problemelor și să alinieze diverse aspecte ale realității, orientându-se spre o învățare deschisă, și o analiză critică a situațiilor întâlnite sau determinate intenționat, ducând la formarea unei autonomii în gândire și acțiune. Astfel, toate



raționamentele logice ce apar în cadrul prelucrării psihice senzoriale: clasificarea, generalizarea, ordonarea, problematizarea, analizarea, ș.a., trebuie să aibă în vedere o înlănțuire dintre intuiție (treapta senzorială) și logică (gândirea), favorizând procesul de mentalizare a gnosticismului (culturii), din perspectiva unei experiențe instinctive, concrete, îmbinată cu nivelul de utilizare independentă a principiilor și a informațiilor formale dobândite, ducând până la o evoluție și o propagare a competenței de generalizare sau de cesionare a relațiilor abstrase.

Unii psihologi (de pildă J. Piaget) consideră că: „Gândirea formală este esențialmente ipotetico-deductivă, deducția nu se referă direct la relațiile percepute, ci la enunțuri ipotetice, adică la propoziții care formulează ipoteze sau stabilesc relații între date, independent de caracterul lor actual; deducția constă în a lega între ele aceste aserțiuni, stabilind consecințele lor necesare, chiar atunci când adevărul lor experimental nu depășește posibilul” [11, p. 220].

După o îndelungă analiză, argumentele pro de ordin psihologic a interdisciplinarității pot fi structurate pe nivele:

- nivelul evoluției procesului învățării (îmbinarea modelelor teoretice cu cele practice);
- nivelul interrelațional (care face referire la toate procesele, mecanismele și activitățile psihologice);
- nivelul organizării activității și analizei rezultatelor.

Valoarea teoretico-aplicativă a unui proces educațional interdisciplinar trebuie să țină cont de modelele teoretic-aplicative raportate la nivelul intelectual ale fiecărui individ în parte. Particularitățile fiecăruia vin să susțină dinamica interdisciplinară, axată în mare măsură pe reconsiderarea relației dintre actanții procesului învățării, a resurselor materiale și procedurale precum și pe finalitatea anticipată a interdisciplinarității [32]. Exprimând acest lucru cu alte cuvinte, potențialul individual psihic (aptitudinal, motivațional, volitiv, cognitiv) conduce la o analiză profundă a acțiunilor interdisciplinarității asupra fiecărui copil.

Partea integratoare a modului interdisciplinar de educație favorizează modelele explicative și practice ale învățării, pe toată durata vieții, începând de la elementele de percepție, apoi partea de cogniție și sistematizare, contribuind apoi spre cele mai abstracte teme științifice. Mecanismele de memorare pot avea un randament maxim dacă acestea sunt rezultatul unor acțiuni practice sau care să poată avea aplicabilitate ulterioară, așa încât dimensiunea învățării să solicite resurse multiple și să se realizeze prin interrelaționări, interacțiuni, și interdeterminări universale multilaterale.

Forțele motrice ale personalității umane sunt coordonate de o dinamică afectivă și emoțională, care depășește granițele liniare ale unei discipline, iar latura motivațională reliefează dorința acestuia de a depăși partea separatistă a unor domenii științifice pentru a deveni complet ca ființă socială și independentă.

Scopul psihologic al unei abordări interdisciplinare la nivel școlar poate:

- determina modificări conceptuale și metodologice ale unor discipline de învățământ pentru a realiza o învățare sedimentată, și o perfecționare a modului unitar și integrat de analiză a unei situații sau teme științifice;
- conduce la colaborarea unor domenii științifice pentru abordarea unei probleme reale;
- reconsidera nevoile elevilor și plierea pe aceste necesități uzuale, formând competențe, valori și atitudini transversale și transferabile utile în vederea modelării lor ca indivizi activi ai societății.

Putem spune ca un sistem educațional este interdisciplinar dacă:

- există o interacțiune continuă a domeniilor de studiu;
- organizarea procesului de predare-învățare-evaluare se realizează făcând recurs la noțiunile anterioare specifice mai multor discipline, sau prin intermediul unor conexiuni și analogii determinate de colaborarea cadrelor didactice;
- modalitatea de concepere a activităților școlare și extrașcolare este în scopul depășirii barierelor disciplinare [32].

În timp, interdisciplinaritatea devine un principiu constitutiv al învățământului, din unul regulativ, care pune accentul pe cunoaștere la nivelul de integrabilitate. Sub aspect axiologic, Liviu Antonese referindu-se la procesul de transformare comportamentală, precizează că este „cel mai înalt nivel de interdisciplinaritate la care se poate ajunge în educație” [2].

În articolul său: „Interdisciplinary Approach-Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies”, Casey Jones vorbește despre răspândirea acestui mod de predare-învățare-evaluare în cadrul învățământului modern. Beneficiile pe care le are acest tip de studiu se extind pe tot parcursul vieții, descoperind idei, metode și tehnici aplicabile în viitorul lor. Îmbunătățirea abilităților de comunicare, progresul înțelegerii laturii teoretice a diverselor materii prin întrebuintarea lor în realitate sau în cadrul celorlalte discipline, cercetarea unor fenomene din mai multe puncte de vedere, duc la evoluția laturii cognitive a individului. Există însă și dezavantaje, precum „confuzia de integrare și pregătirea curriculum-ului, consumatoare de timp”, care în ultima perioadă s-au mai depreciat [13]. Accentul se pune îndeosebi pe inovație, aceasta fiind „una dintre beneficiile potențiale ale echipelor interdisciplinare, grupurile sunt, de asemenea, adesea mai puțin creative decât indivizii” [28].

Abordările interdisciplinare pot fi clasificate din trei perspective:

- perspectiva principiilor didactice;
- perspectiva conținuturilor de învățare;
- perspectiva condițiilor didactice.

O abordare complexă a interdisciplinarității din **perspectiva principiilor didactice** a fost elaborată de A. I. Guriev (2002):

- „În sens larg, interdisciplinaritatea constituie un principiu fundamental al didacticii care favorizează coordonarea și sistematizarea conținuturilor de învățare, formarea la elevi a cunoștințelor și abilităților generale precum și priceperilor de a le dobândi în diverse tipuri de activități, fiind realizat în contextul sistemului de funcții normative și metode generale de cunoaștere a naturii cu aportul comun al profesorilor la diferite discipline școlare”.

- „În sens îngust, interdisciplinaritatea reprezintă principiul didactic care realizează funcțiile de integrare și diferențiere în procesul didactic la o disciplină școlară concretă și se prezintă ca mijloc de reuniune a cunoștințelor disciplinare într-un sistem unitar ce lărgeste limitele respectivei discipline fără a deteriora specificul său” [34, pp. 23-24].

Guriev face precizarea că noțiunea de interdisciplinaritate presupune o abordare sistemică, deoarece funcțiile sale normative alcătuiesc un sistem dinamic de management al dezvoltării stilului cognitiv de gândire al elevilor, în sensul unei viziuni integrative asupra lumii, pe baza integrării fundamentale din perspectivă metodologică a disciplinelor de învățământ și a celor științifice, care permite considerarea tuturor aspectelor obiectului de studiu în conexiune cu lumea înconjurătoare. Această caracteristică a interdisciplinarității, menționează el, face referire întâi la nivelul gimnazial apoi liceal și superior [34, p. 12].

După numeroase studii, pedagogii au concluzionat că este nevoie de unele principii bine

determinate, care să stea la baza educației interdisciplinare:

- Principiul structurării și prolongației în soluționarea situațiilor-problemă – avem nevoie de lecții în cadrul cărora elevului să îi fie incitată curiozitatea. [6], [16], [17], [27]
- Principiul particularizării și diversificarea acțiunilor „garantează din interior caracterul democratic al învățământului în raport cu particularitățile, nivelul de dezvoltare, aptitudinile, interesele și opțiunile personalității”.
- Principiul colaborării în cadrul grupului sau dintre discipol și mentor – distribuirea sarcinilor de lucru, precum și a normei ce trebuie rezolvată (soluționată, demonstrată, clarificată, deslușită), membrilor implicați.
- Principiul autoevaluării și al evaluării ghidate – cercetătorii susțin că în ultima perioadă școlarii sunt interesați mai mult de impactul social pe care îl poate avea o evaluare obiectivă, dar și valoarea socială pe care o are un „produs”, sau o descoperire individuală sau de grup. Autoevaluarea este o modalitate de autocunoaștere, având ca bază experiența proprie, prin care încurajăm performanțele educaționale, cultivând încrederea în sine, și crescând motivația; pe baza unor criterii bine determinate anterior, (uneori din partea ambelor părți) [6], [16], [17], [27].

Ca și doctrină didactică, interdisciplinaritatea acționează separat, favorizând realizarea altor principii: însușirii conștiente și active a cunoștințelor; a intuiției; a individualizării și a accesibilității învățării; a conectării teoriei cu practica; a însușirii temeiice a cunoștințelor, deprinderilor și a priceperilor; a sistematizării și continuității în învățare.

În viziunea cercetătorilor Baleaikina V. și Maskaeva T., principiul interdisciplinarității interrelaționează cu alte principii general-didactice, după cum urmează [33]:

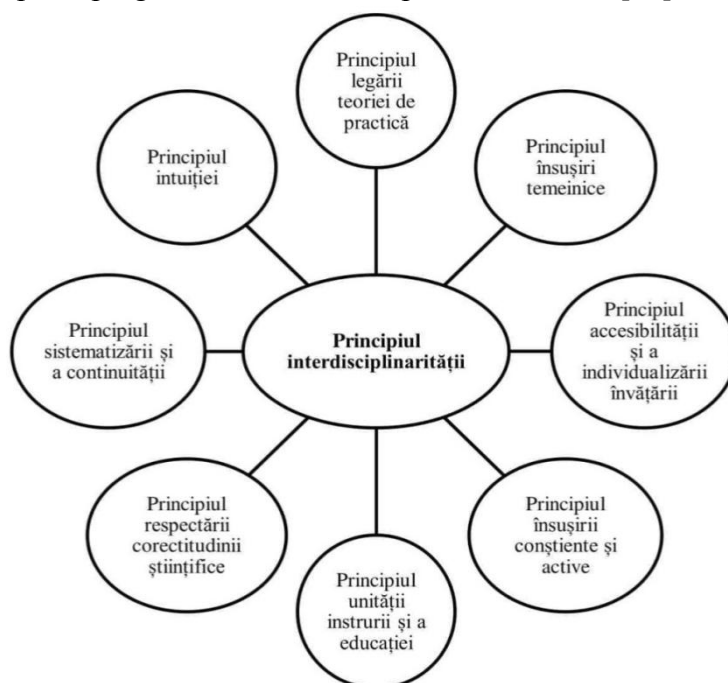


Figura 1.1 Interrelaționarea principiului interdisciplinarității cu alte principii general - didactice

Per ansamblu, sunt evidențiate două forme de interrelaționare a interdisciplinarității cu principiile general-didactice:

- „Interdisciplinaritatea ca mod de realizare a fiecărui principiu general – didactic.
- Interdisciplinaritatea ca un principiu independent al construcției unor sisteme didactice de natură locală în cadrul sistemului disciplinar de instruire; în acest sens având un rol constructiv,

influențând abordările programelor de învățământ, structura conținuturilor de învățare și a manualelor, dar și selectarea strategiilor didactice” [36].

Din perspectiva condițiilor didactice, abordările interdisciplinare sunt diverse, spre exemplu:

- „Legăturile interdisciplinare reflectă în cadrul unui curs disciplinar, cu structură logică proprie, noțiuni specifice altor discipline de învățământ”.

- „Legăturile interdisciplinare reflectă în conținutul disciplinelor de învățământ pe cele dialectice care funcționează în mod obiectiv în natură și se studiază de științele contemporane” [idem].

- N. M. Cerches-Zade prezintă aceste relații interdisciplinare ca o condiție necesară pentru asigurarea caracterului sistemic al procesului didactic și managementul eficient al timpului pedagogic.

- F. P. Socolova reliefează aceste coeziuni interdisciplinare ca și condiții necesare sporirii eficienței întregului proces educațional.

- V. N. Fedorova și D. M. Kiriușkin le tratează ca și condiții didactice care asigură reflectarea succesivă în conținuturile disciplinelor reale a conexiunilor obiective ce funcționează în natură [ibidem].

O definiție complexă a tuturor coeziunilor interdisciplinare este dată de L. A. Dolgova, care le analizează din prisma funcțiilor interdisciplinarității în procesul educațional: „legăturile interdisciplinare constituie o categorie pedagogică pentru desemnarea relațiilor sintetizatoare și integrative între obiectele, fenomenele și procesele realității obiective, formele și metodele procesului instructiv-educational, care realizează funcțiile: instructivă, dezvoltativă și educativă în unitatea organică a acestora” [35, p.9].

În acest context, L. A. Dolgova precizează următoarele funcții ale legăturilor interdisciplinare în procesul instructiv – educațional:

- Funcția instructivă realizează formarea unui sistem unitar de cunoștințe.

- Funcția educativă face referire la faptul că aceste conexiuni duc la o creștere semnificativă a performanțelor școlare prin simpla favorizare a formării unei viziuni integrative despre lume, precum și a modelării unei personalități integre.

- Funcția dezvoltativă vizează impactul asupra dezvoltării autonomiei în învățare, favorizând gradul de independență, activismul cognitiv și interesele elevilor [35, p. 9].

V. M. Baleaikina evidențiază funcția constructivă, care rezidă în „perfecționarea conținuturilor și strategiilor educaționale în contextul cooperării cadrelor didactice de la diferite discipline și valorificării formelor complexe ale activităților curriculare și extracurriculare” [33].

Pentru o eficiență maximă a întregului act educativ, este important să fie cunoscute toate categoriile, și tipurile de conexiuni interdisciplinare în cadrul unui proces didactic precum și o modalitate de dezvoltare a unui consens în jurul conceptului de interdisciplinaritate, permițând astfel o explorare amănunțită și profundă a gândirii și a practicilor care traversează disciplinele. Drept urmare, se tinde spre o decompartmentare a învățământului, prin legarea acestuia de realitate, prin alcătuirea unor programe și conținuturi integrate, bazate pe o logică didactică ce reflectă logica științei [3]. În concluzie, comunicarea interdisciplinară ca activitate mentală poate fi privită și înțeleasă ca un sistem de sinteză îmbinată cu percepția emoțională raportată la importanța subiectului pentru individ, în rezolvarea sarcinilor cognitive. Fiecare cadru didactic trebuie să țină cont de natura reflexo-asociativă a gândirii, ceea ce va conduce la formarea celui mai bun sistem de învățare la elevi pe baza augmentării interacțiunilor interdisciplinare.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANDREUȚĂ, M.; COZMEI, T. *The Forest- the Classroom*. Tipografia Moldova, 2007
2. ANTONESEI, L. *An Introduction in Pedagogy (General Didactics)*. Iași: Editura Polirom, 2002.
3. AUSTIN, A. Notes on Problem-Focused Interdisciplinary Education. *University of Wisconsin-Green Bay*, June 2015, pp.1-14.
4. CUMMINGS, J.; KIESLER, S. Collaborative research across disciplinary and organizational boundaries. *Social Studies of Science*, 35, 2005, pp. 703-722.
5. CRISTEA, S., Istoria gândirii pedagogice. Ian Amos Comenius. În: *Studia universitatis*. 2007. nr. 9, pp. 168-175.
6. DULAMĂ, M. E. *Models, Strategies and Activating Didactic Techniques (General Didactics)*. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2002.
7. FRANK, R. Interdisciplinarity: The First Half Century. În: *Issues in Interdisciplinary Studies*. 1988, vol. 6, pp. 73-77.
8. GAGNE' R.M. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
9. GAGNE' R.M. *Essentials of Learning for Instruction*. Illinois: The Dryden Press, Hindsdale, 1975.
10. GRAFF, H.J. *Non-disciplinary knowledge: Interdisciplinarity in the 20th century*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015.
11. INHELDER, B.; PIAGET, J. *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Paris: Editura P.U.F, 1955.
12. JANIS, I. L. *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed). Boston: Houghton Mifflin, 1982.
13. JONES C. Interdisciplinary Approach-Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *Essai, Volume 7, Article 26*, 4-1-2010, 2009, p.1-7. <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26> (vizitat: 20.12.2019).
14. LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'education*. Ediția a II-a. Montreal: Editura Guerin, 1993.
15. MILCU, Șt., STAICOVICI, V. (coord.) *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*. București: Editura Politică, 1980.
16. MIU, F. *Didactics of Geography (General Didactics)*. București: Editura Mondoro, 2013.
17. MOGONEA, F. R.; NOVAC, C. *Elemente de psihologie a educației*. Editura Sitech (Promo), 2014.
18. OECD. *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Washington, DC: OECD Publications Center, 1972.
19. PAULUS, P.B.; BROWN, V.R. Making group brainstorming more effective: recommendations from an associative memory perspective. *Current Directions in Psychological Science*. 2002, 11, pp. 208-212.
20. PHARO, E. J.; DAVISON, A.; WARR, K.; NURSEY-BRAY, M.; BESWICK, K.; WAPSTRA, E.; JONES, C. Can teacher collaboration overcome barriers to interdisciplinary learning in a disciplinary universe? A case study using climate change. *Teaching in Higher Education*. 2012, 17 (5), pp. 497-507.
21. POPESCU, V. General Didactics. *UPB Bulletin*. București, 2005, pp. 20-24.
22. Pulbere V. P. Fiziologia pedagogia și organizarea procesului de învățământ preuniversitar. Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova, Articol conferință, Vol. 2. p. 62-66. (<http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/1755/1/> – vizitat 15 aprilie 2020)
23. Pujadas Botey A., Garvin T., Szostak R. Interdisciplinary Research for Ecosystem Management, *Ecosystems* 17: 512-521, DOI: 10.1007/s10021-013-9737-1, 2014, pp.512-529.
24. RUSTUM, R. Campus interdisciplinary science: The evasive dream. In Joseph J. Kockelmans (Ed.) *Interdisciplinarity and Higher Education*. Pennsylvania State University Press, 1979, pp. 161-196. (citată în Frank R., 1989, p. 143).
25. Sills D. L. A Note on the Origin of Interdisciplinary. *Articole*, 40, 1986/2016, p. 17-18. <https://items.ssrc.org/from-our-archives/a-note-on-the-origin-of-interdisciplinary/> (vizitat 10.12.2019).
26. *SSRC Raport privind istoricul, activitățile și politicile Consiliului de cercetare științifică socială*. Pregătit de Louis Wirth pentru Comisia pentru revizuirea politicii Consiliului. Litografiate. August 1937.
27. STAICU, IONELIA. *Teza de Doctorat Interdisciplinaritatea fizicii cu matematica*. București, 2010.

28. STROEBE, W.; DIEHL, M. Why groups are less effective than their members: on productivity losses in idea-generating groups. În Stroebe W., Hewstone M., (Eds.) *European review of social psychology*. 1994, volumul 5, Chichester, United Kingdom: Wiley, pp. 271-303.
29. TARASOV, A. Neurodescoperirile schimbă pedagogia. În jurnalul: *Sănătatea copiilor*. 2008, vol. 3, pp. 34-36.
30. ZAITSEVA, V. Fiziologia pedagogică. În jurnalul: *Sănătatea copiilor*. 2007, 5, pp. 8-92.
31. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Lev\\_V%C3%A9gotski](https://ro.wikipedia.org/wiki/Lev_V%C3%A9gotski) – vizitat pe 15 aprilie, 2020.
32. <http://www.isjmm.ro/download/lioara/2015-2016/interdisciplinaritate.pdf> - vizitat pe 14 aprilie, 30 aprilie 2020.
- \*\*\*
33. БАЛЯЙКИНА В. М., МАСКАЕВА Т. А., ЛАБУТИНА М. В., ЧЕГОДАЕВА Н. Д. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29320> (дата обращения: 26. 04. 2020).
34. ГУРЬБЕВ, А. И. *Межпредметные связи в системе современного образования*. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002.
35. ДОЛГОВА, Л.А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса. În: *Иностранные языки в школе*. 1988, № 6, с.8-11
36. <https://studfile.net/preview/379620/>

## DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

*Carabet Natalia, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 373.2.013

### Abstract

The article addresses the problem of the global development of early age children in the kindergarden, the structural elements of the process, the role of educators but also of the partnership with the family in ensuring it.

**Key-words:** child, early, development, global, new education.

**Actualitate:** Actualul Curriculumul pentru Educație Timpurie, conceput în concordanță cu Cadrul de Referință al Curriculumului Național, alături de CRET și SÎDC, a fost elaborat pe baza noilor perspective de restructurare curriculară centrată pe copil, pe abordarea holistică, globală a dezvoltării acestuia în procesul educațional ș.a.

Conform DEX, dezvoltarea este: *un process de trecere prin diferite faze spre o treaptă superioară, Evoluție, transformare.*

*Definind conceptul de – global, DEX menționează, că global semnifică: care ia în considerație toate elementele unui ansamblu, care rezultă prin însumarea tuturor elementelor de același fel.*

La nivelul educației timpurii ne interesează foarte mult unele aspecte, conturate de documentele de politici educaționale la nivelul educației timpurii, și anume CRET; CET; SÎDC 2019 [1, 2, 3] cu privire la asigurarea dezvoltării globale a copiilor de vârstă timpurie. Cadrele didactice și managerial sunt interesate de asigurarea calității acestui proces, pentru că anume dezvoltarea globală a copilului și este misiunea IET. Menționăm că succesul educației globale a copiilor de vârstă timpurie are rezultate de perspectivă [1, 2], în timp, prin formarea valorilor, ca de exemplu-

- *Echilibrul personal*
- *Respectul de sine*
- *Atașament față de ceilalți*

- *Prosperitate economic*
- *Consiliere de carieră*
- *Libertatea*
- *Libertatea deciziei*
- *Conștiința sanitară*
- *Creativitatea*
- *Echilibrul ecologic*
- ...

Pe lângă valori, dezvoltarea globală a copilului se axează (după cum menționează și documentele de politici educaționale, și anume CRET; CET; SÎDC 2019 [1, 2, 3]) pe procesul de formare – dezvoltare a competențelor, ca de exemplu – gândire critică, cooperare, decizie, afirmare de sine, toleranță, planificare etc.

Dezvoltarea globală a copilului face referire (după cum menționează G. Văideanu, în lucrarea Educația la frontieră dintre milenii) la educație ecologică și de mediu, pentru schimbare și dezvoltare, pentru tehnologie și progres, pentru pace și cooperare, pentru mass-media, pentru democrație, pentru educația sanitară, educația pentru familie, economică, intercultural, educația demografică etc.

<i>ECOLOGICĂ</i>	<i>PENTRU FAMILIE</i>	<i>PENTRU SCHIMBARE</i>	<i>INTERCULTURALĂ</i>
<i>PENTRU MEDIU</i>	<i>PENTRU SOCIETATE</i>	<i>PENTRU DEZVOLTARE</i>	<i>DEMOGRAFICĂ</i>
<i>ECONOMICĂ</i>	<b>DEZVOLTARE GLOBALĂ HOLISTICĂ</b>		<i>FIZICĂ</i>
<i>ANTREPRENORIALĂ</i>			<i>SANITARĂ</i>
<i>INTELECTUALĂ</i>	<i>PERSOALĂ</i>	<i>PENTRU TEHNOLOGIE</i>	<i>PENTRU COOPERARE</i>
<i>MORALĂ</i>	<i>PENTRU ARTE</i>	<i>DIGITALĂ</i>	<i>PENTRU SĂNĂTATE</i>
<i>PRIN MUNCĂ</i>		<i>MEDIA</i>	

**Figura 1. Elementele dezvoltării globale a copiilor**

La vârsta timpurie, pentru mulți părinți, prioritare sunt obiectivele educației pentru sănătate și educației fizice [1], acestea fiind specificate de noi în figurile de mai jos. Este înțeles faptul că fiind la prima experiență de socializare în afara mediului familial, în IET, părinții de îngrijoresc de sănătatea și starea de bine fizică a copiilor.

EDUCAȚIA FIZICĂ			
Mișcări de bază		Calitățile fizice	
De bază	Specifice	Viteza	Îndemânarea
Mers, alergare	Mers pe vârfuri	Echilibrul	Forța
Târâre, cățărare	Alergare zig-zag	Rezistența	
Prindere, aruncare	Sărituri pe un picior		

**Figura 2. Componentele educației fizice a copiilor [1]**

EDUCAȚIA PRINTRU SĂNĂTATE a copiilor de vârstă timpurie este percepută prin elementele-cheie, ce au în vedere [3]

- *Deprinderile igienice*
- *Deprinderile de autoservire*
- *Igiena alimentației*
- *Deprinderi culturale la masă*
- *Procedurile de călire*
- *Deprinderi de igienă a încăperilor, vestimentației etc.*
- *Automatismul deprinderilor igienice.*

De fapt, orice deprindere în sensul sănătății se consideră formată, dacă ajungem la automatism [1], în acest sens fiind foarte important parteneriatul cu familia, dorința IET și a familiei de a forma – dezvolta – continua aceleași deprinderi sau același mod de realizare a lor.

Nu mai puțin important, dar, credem, încă puțin cunoscută și implementată este partea ce vizează educația economică și antreprenorială a copiilor mici [4], cu toate că suntem convinși că aceste obiective trebuie să vină la copil prin adulți – părinți și cadre didactice pregătite. Deci, EDUCAȚIE ECONOMICĂ. Ce ține de realizarea educației economice, se propune de luat în considerație un algoritm:

- *Formarea / achiziționarea cunoștințelor economice/ antreprenoriale*
- *Educația atitudinii economice*
- *Gândire economică*
- *Comportament economic*
- *Conștiința economică*
- *Activitatea economică*
- *Cultura economică.*

Este foarte complicat să realizezi educația economică a copiilor, atunci când multe familii moderne se confruntă cu dificultăți de ordin economic și material [4], când în familie nu se discută cu copiii în vederea elementelor economice – venit, preț, cheltuieli, dorințe, posibilități, etc., când multe familii pun accent pe valoarea banului, neglijând valorile materiale ce țin de binefacere, caritate etc. Totuși, considerăm aceste conținuturi importante într-o societate orientată spre dezvoltarea bussinesului mic și mijlociu, de familie.

EDUCAȚIA MEDIA poate fi realizată prin pași importanți, care ar trebui să fie luați în calcul atât de părinți, cât și de copii. Educația media demarează cu o *alfabetizare elementară*



*media, formarea unui sistem elementar de cunoștințe despre știri, noutăți, dezvoltarea gândirii critice, formarea competențelor de orientare în lumea media și de a separa noutățile adevărate de cele false, prin identificarea liderilor de opinie sau a mecanismelor de identificare a știrilor false, formarea culturii media.* Pentru a realiza educația media, azi avem de luat în calcul factorii ce fac acest proces mai dificil ca altădată – este vorba de diversele surse de informare, autorizate sau nu, de stat sau particulare, opinii sau liderii de opinii ce se promovează în spațiul virtual, capacitatea sau incapacitatea de a verifica informațiile, intențiile de manipulare prin informațiile lansate, experiențe greu de trecut și pentru adulți etc.

EDUCAȚIA MORALĂ se bazează pe unele concepte cheie ce au în vedere etica, morala și caracterul axiologic general al educației. Dacă **etica** este una din principalele ramuri ale filosofiei, și se ocupă cu cercetarea problemelor de ordin moral, încercând să livreze răspunsuri la întrebări precum: ce este binele/răul?, atunci **morala** e o percepție a comportamentului, care diferențiază intențiile, deciziile și acțiunile între cele bune (sau corecte) și rele (sau greșite). Deci etica ca o categorie filosofică pune accent pe cunoașterea normelor morale [4], pe când morala deja se axează pe comportamentul moral. Rolul educatorului în IET este de a face posibilul ca copilul să cunoască normele morale de conduită, ca acestea să fie acceptate și continuate de părinți.

Problemele lumii modern, în plan ecologic, necesită și multiple competențe de înțelegere a problemelor mediului, intervenție delicată în scopul păstrării resurselor naturale. Obiectivele educației ecologice și de mediu rămân a fi importante la nivel de IET, dar vizează și orice familie, școală, liceu.

Algoritmul de realizare a EDUCAȚIEI ECOLOGICE – formarea – dezvoltarea:

- Cunoștințelor ecologice.
- Atitudinii ecologice.
- Cultivarea dragostei față de Pământ, dorinței de a ocroti, proteja natura.
- Dezvoltarea aptitudinilor de a cerceta, explora și investiga mediul.
- Comportament – conduită ecologică.
- Cultura muncii.
- Cultura ecologică a copiilor.

Conceptul muncii, a muncii decente, se bazează pe înțelegerea faptului că munca este o sursă de demnitate și bunăstare personală, stabilitate a familiei, pace în comunitate. Or, educarea copiilor, în calitate de viitori cetățeni, pentru muncă, reprezintă strategia majoră de oferire a șanselor pentru o viață decentă. Deci, EDUCAȚIA PRIN MUNCĂ a copiilor de vârstă timpurie se va axa pe obiective și conținuturi [1] despre – *munca adulților, profesiile părinților și a adulților din comunitate, meseriile și îndeletnicirile populare, munca în natură, dar și meserii, și profesii pe cale de dispariție, profesii moderne, riscurile și rolurile sociale ale profesiilor, munca casnică, remunerarea muncii etc.* În IET cadrele didactice contribuie la realizarea educației prin muncă a copiilor, printr-un șir de posibilități de organizare a muncii cu copiii [1] – pe teren, în grădină (după posibilități), în ungherașul viu, prin sarcini de muncă colectivă, de serviciu etc. Considerăm că aportul și atitudinea părinților este decisivă în acest sens.

Ținând cont că Republica Moldova este populată de mai multe naționalități, EDUCAȚIA PENTRU PACE ȘI COOPERARE este actuală la toate nivelele de educație (Figura 3).

EDUCAȚIA PENTRU PACE ȘI COOPERARE					
<b>Cunoștințe</b>					
concept – educație pentru pace	drepturi	dezarmare	viitor	societate	pacifist
<b>Aptitudini</b>					
echitate	cooperare	diversitate	comunicare	fidelitate	ascultare
<b>Comportamente</b>					
responsabilitate	solidaritate	Încredere	toleranță	generozitate	respect

**Figura 3. Elementele educației pentru pace**

Noi putem descrie componentele tuturor elementelor dezvoltării globale a copiilor de vârstă timpurie, dar ne vom axa pe strategiile de realizare a acestora, strategii eficiente și specifice vârstei timpurii și condițiilor IET. **Jocul** este și rămâne metoda de bază prin care pot fi realizate multe din obiectivele preconizate [1, 2, 3]. Este important de planificat conținutul jocului, de pregătit și familiarizat copiii cu scopul, conținutul, regulile de joc, pentru a asigura implicarea activă și conștientă a lor. La fel este important să diversificăm conținutul jocului, pentru a putea propune copiilor conținuturi și, cel mai important, acțiuni noi, originale. La fel, cadrele didactice trebuie să cunoască tipologia jocurilor, pentru a le propune copiilor, prin adaptarea acestora la vârsta copiilor, tema zilei, sarcina didactică, experiențele anterioare ale copiilor etc. În timpul activităților propuse copiilor trebuie creată o atmosferă de lucru care să stimuleze disponibilitățile spre acțiune, într-un cadru psihopedagogic afectiv pozitiv. Aceasta poate fi realizată prin antrenarea copiilor în activități de învățare prin cercetare, prin cooperare, joc și amuzament [5].

**Concluzii:** Principala misiune a cadrelor didactice din IET este de a păstra unicitatea și valoarea intrinsecă a vârstei preșcolare ca o etapă importantă în dezvoltarea globală. De asemenea, crearea unui mediu social favorabil pentru îngrijirea și educarea copiilor, relația lor armonioasă cu oamenii și lumea, în general, formarea stimei de sine și încrederii în sine, sentimentul de echipă și sentimentul de siguranță.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. GUȚU, V. ( coord). *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019.
2. GUȚU, V. (coord.). *Cadrul de referință pentru educația timpurie*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019.
3. GUȚU, V. (coord). *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului*. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019.
4. [https://www.semia.md/ro/info/home\\_and\\_familya](https://www.semia.md/ro/info/home_and_familya).
5. [www.didactic.ro](http://www.didactic.ro) Metode interactive de grup folosite în învățământul preșcolar.
6. [ru.scribd.com](http://ru.scribd.com) > doc Metode Specifice Invatamantului Prescolar.

## RETROSPECTIVĂ ASUPRA TIPOLOGIEI COMPETENȚELOR SOCIALE SPECIFICE COPILOR DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*Cerguță Andreea-Maria, profesor învățământ preșcolar  
Școala Gimnazială „George Bacovia”, Bacău, România  
doctorandă, UPS, „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.2.035**

### Abstract

The aim of this study is to present the types of social skills specific to preschool age. In the first part of the paper are highlighted the characteristics of the social development of the preschooler, and in the second part, are analyzed the categories of social competences which are formed at this age.

**Key-words:** skills/competences, preschools, socialization.

Preșcolarul traversează etapa cunoașterii prin lărgirea contactului cu mediul socio-cultural din care asimilează modelele de viață care determină integrarea tot mai activă a copilului la condiția umană. Vârsta preșcolară este o perioadă a descoperirilor, a socializării, a conturării conștiinței de sine [9, p. 144]. Frecventarea grădiniței va conduce inevitabil la conturarea unui autentic comportament interrelațional, grupul de copii din grădiniță generând un climat psihosocial în care fiecare copil este în același timp spectator și actor al tuturor întâmplărilor care au loc aici [11, p. 56]. Pe măsura acceptării și conștientizării unor reguli și norme de conviețuire și emoțiile sunt mediate de analiza situațiilor prin prisma valorilor morale, ceea ce constituie un nivel superior de socializare emoțională [9, p. 111]. Sub influența relațiilor sociale are loc o continuă structurare a identității.

Adaptarea eficientă a preșcolarilor la cerințele din ce în ce mai complexe ale mediului sunt asigurate de o bună dezvoltare a competențelor sociale. S. Marcurs [5] estimează că competența socială este asigurată de ansamblul de abilități necesare optimizării relaționării interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a influența ușor grupul precum și indivizi izolați; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separat; capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea; capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere.

Conform curriculumului pentru educația timpurie din 2019 [12], dezvoltarea socială presupune dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții, dezvoltarea abilităților de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată, acceptarea și respectarea diversității, dezvoltarea comportamentelor prosociale.

*Categorii de competențe sociale specifice vârstei preșcolare.* M. Argyle (1998) definește „competența socială” ca un pattern comportamental; S. Marcus, apreciază „competențele sociale ca un set de abilități necesare pentru îmbunătățirea calității relațiilor interpersonale (capacitatea de a adopta roluri diferite, în funcție de specificul situațiilor sociale)”. M. Constantinescu [3] definește competența socială drept caracteristica persoanelor capabile să producă o influență socială dezirabilă asupra altor persoane; D. Goleman (2007) consideră competența socială – o dimensiune a inteligenței emoționale la nivelul valorilor: încrederea în sine, autocontrolul, motivația, empatia, stabilirea și dirijarea relațiilor interumane.

În structura competenței sociale, S. Marcus propune ansamblul de abilități necesare optimizării relaționării interumane: capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a influența ușor un grup, precum și indivizi izolați; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separat; capacitatea de

a utiliza adecvat puterea și autoritatea; capacitatea de adopta ușor diferite stiluri de conducere. M. Argylea a analizat acest concept și a degajat următoarele componente: asertivitatea, gratificația și sprijinul, comunicarea nonverbală, comunicarea verbală, empatia, cooperarea și acordarea atenției, cunoașterea și rezolvarea problemelor, prezentarea sinelui, sistemul de relații în care este ancorată.

C. A. Ștefan, E. Kallay [9] elucidează competențele sociale din perspectiva abilităților copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulții din viața lor. Altfel spus, competențele sociale facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor culturale, în așa fel încât să permită atingerea propriilor scopuri și, în același timp, respectarea nevoilor celorlalți. Conform acestei definiții, orice comportament social este rezultatul unui proces de învățare a ceea ce este valorizat de către societate. Una dintre finalitățile pe care învățământul preșcolar și le asumă este, pe lângă pregătirea copilului pentru școală, socializarea copilului și obținerea treptată a unei autonomii personale. A. Birch [2], prin socializare, estimează procesul prin care o persoană dobândește reguli de conduită, sisteme de credințe și atitudini ale unei societăți sau grup social, astfel încât ea să poată funcționa în cadrul acesteia. N. C. Matei [7] elucidează termenul de sociabilitate ca trăsătură atribuită cuiva, care exprimă însușirea unei persoane de a căuta contacte și relații sociale, de a se angaja cu plăcere în această antrenare și căutare.

În tabelul 1 sunt prezentate principalele tipuri de competențe sociale dezvoltate în perioada preșcolară, după modelul elaborat de R. Șulea (2013).

**Tabelul 1. Competențe sociale dezvoltate la vârsta preșcolară [10]**

<b>Abilități sociale specifice</b>	<b>Exemple de comportamente</b>
Complianța la reguli	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respectă instrucțiunile, fără să i se spună;</li> <li>- face liniște când i se cere;</li> <li>- răspunde adecvat la solicitările adultului;</li> <li>- strânge jucăriile la finalul jocului, fără să i se spună;</li> <li>- acceptă cu ușurință schimbarea regulilor de joc;</li> <li>- - respectă regulile aferente unei situații sociale.</li> </ul>
Inițierea și menținerea unei relații (relaționarea socială)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inițiază și menține o interacțiune cu un alt copil;</li> <li>- ascultă activ;</li> <li>- împarte obiecte și împărtășește experiențe;</li> <li>- oferă și primește complimente;</li> <li>- invită alți copii să se joace împreună;</li> <li>- rezolvă în mod eficient conflictele apărute.</li> </ul>
Integrarea în grupul de prieteni (comportamentul prosocial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cooperează cu ceilalți când se joacă;</li> <li>- cooperează cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini;</li> <li>- oferă și cere ajutorul atunci când are nevoie;</li> <li>- are grijă de jucăriile celorlalți;</li> <li>- ajută în diferite contexte (de ex., împărțirea rechizitelor, împărțirea gustărilor).</li> </ul>

*Complianța la reguli* – se referă la abilitatea copilului de a înțelege și respecta regulile impuse. Astfel, respectarea regulilor reprezintă permisia oricărei forme de interacțiune socială. Preșcolarii vor învăța că fiecare context social este asociat anumitor reguli și consecințe (de

exemplu, când ne jucăm, avem grijă de jucării; dacă le aruncăm, se strică, și nu vom mai avea cu ce să ne jucăm; sau, la masă mergem pe rând; dacă fugim, putem să cădem sau să ne lovim) [8, p. 44].

L. Marina [6] subestimează că prin verbalizare și repetarea constantă a regulilor, copiii înțeleg faptul că între situație și comportamentul care trebuie adoptat există o relație, precum și faptul că acel comportament este urmat de consecințe. Mediul social presupune, începând cu această vârstă, respectarea unor reguli, care permit conviețuirea cu ceilalți indivizi. Nerespectarea lor poate duce la excluderea dintr-un grup. Din această perspectivă, complianța la reguli reprezintă o dimensiune importantă pentru conviețuirea într-un context social.

*Inițierea și menținerea unei relații*, abilitate ce se referă la însușirea unor comportamente esențiale pentru buna funcționare a unei relații. Cercetările au arătat că lipsa dezvoltării abilităților de interacțiune pozitivă cu ceilalți copii de aceeași vârstă în perioada preșcolară este un predictor principal în apariția problemelor comportamentale și de adaptare în adolescență și la vârsta adultă. Lipsa prietenilor determină apariția sentimentelor de singurătate sau chiar depresie. D. Petrovai [8] consideră că cel mai important aspect este calitatea și nu cantitatea prietenilor unui copil. Este demonstrat faptul că acei copii (chiar și cei respinși) care leagă, cel puțin o relație de prietenie apropiată cu un coleg, are șansa de a dezvolta o atitudine pozitivă față de grădiniță.

*Integrarea în grupul de prieteni (comportamentul prosocial)* vizează formarea relațiilor de prietenie, dezvoltarea abilităților de cooperare și rezolvare de conflicte, sunt rezultatul interacțiunilor pozitive cu ceilalți colegi. Dar nu toți copiii reușesc să stabilească cu ușurință prietenii, de exemplu, copiii timizi își doresc să se joace cu ceilalți, dar au dificultăți în a-și aborda colegii pentru a se juca împreună [10]. În schimb, copiii extrem de entuziaști, cu probleme în controlul propriului comportament, nu au răbdare să fie invitați sau nu cer voie să se alăture celorlalți [8]. Aceste două categorii de copii sunt, de cele mai multe ori, excluse din activitățile de grup. În preșcolăritatea mică copiii inițiază interacțiuni care se bazează mai mult pe comportamente nonverbale decât verbale, ei, observând reacțiile faciale ale celorlalți copii, le zâmbesc și petrec timp în apropierea celuilalt, așa cum se întâmplă în jocul paralel. Începând cu preșcolăritatea mare comportamentele nonverbale sunt însoțite din ce în ce mai frecvent de schimburile verbale, înlocuind comportamentele nonverbale, ceea ce demonstrează faptul că există reciprocitate în interacțiune. După cum preciza C. Ștefan și E. Kallay [10], prin joc, copilul învață cel mai bine despre relațiile cu ceilalți, iar capacitatea de a iniția acțiuni este facilitată și dezvoltată tot prin joc. Odată cu vârsta, capacitatea copiilor de a se integra în joc crește, pe măsură ce reușesc să controleze interacțiunea cu un număr din ce în ce mai mare de copii. În timp, strategiile de interacțiune ale copiilor devin din ce în ce mai rafinate, trecând de la strategiile nonverbale la cele verbale. S-a constatat faptul că acei copii care inițiază jocuri cu mai multă ușurință, sau răspund la propunerile celorlalți, sunt mai plăcuți și căutați de ceilalți copii, pentru a se juca împreună. M. A. Botiș [1] susține că situațiile sociale presupun abilitatea copilului de a-și înhîna primul impuls: dacă unui copil îi place mingea colegului, ar trebui să ceară permisiunea pentru a lua mingea sau să ofere altă jucărie în schimb. Dacă copilul, într-o primă fază, poate să-și controleze prima reacție, iar apoi să amâne obținerea jucăriei dorite (toleranța la frustrare), el va avea un comportament corect în situații care generează frustrare. Abilitatea de autocontrol comportamental este asociată cu principiul care stă la baza respectării regulilor.

Abilitățile sociale la preșcolari au importante consecințe pe termen scurt și lung: relații interpersonale adecvate, acasă, la grădiniță și în alte medii care presupun astfel de interacțiuni; prieteni mai mulți; relații sănătoase; încredere în sine; sănătatea emoțională.

Astfel, rezumând cele relatate, concluzionăm, competențele sociale presupun o componentă legată de abilitățile interpersonale, precum și o componentă legată de abilitățile intrapersonale de control comportamental. Prima categorie de competențe este responsabilă de modul în care copiii se comportă în relațiile pe care le stabilesc cu ceilalți copii (în special prin joc) sau cu adulții. A doua categorie de competențe (intrapersonale) reprezintă substratul care asigură dezvoltarea optimă a relațiilor cu ceilalți. În lipsa capacității de inhibiție comportamentală, nu putem vorbi de capacitatea copiilor de a-și aștepta rândul, la fel cum incapacitatea de a respecta regulile afectează abilitatea acestora de a se integra în grup. Abilitățile sociale intrapersonale sunt strâns legate de competențele emoționale. Dobândirea strategiilor de reglare emoțională favorizează capacitatea de exercitare a controlului asupra propriului comportament. În plus, abilitățile de a înțelege emoțiile proprii și ale celorlalți și de a le exprima adecvat sunt esențiale pentru stabilirea și menținerea relațiilor cu ceilalți.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BOTIȘ, M. A.; AXENTE, A. *Disciplinarea pozitivă. Cum să disciplinezi fără să rănești*. Ediția a treia. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009.
2. BIRCH, A. *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică, 2000.
3. CONSTANTINESCU, M. *Competența socială și competența profesională*. București: Editura Economică, 2004.
4. GLAVA, A.; GLAVA, C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002.
5. MARCUS, S. *Empatie și personalitate*. București: Editura Atos, 1997.
6. MARINA, L. *Investigația socialului: metode, tehnici aplicații*. Deva: Editura Emia, 2003.
7. MATEI, N. C. *Psihologia relațiilor morale interpersonale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
8. PETROVAI, D. *Pentru un copil sănătos emoțional și social – ghid practic pentru educatorul care construiește încredere!* București: Editura V&I Integral, 2012.
9. ȘTEFAN, C.; KALLAY, E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari: ghid practic pentru educatori*. Ed a 2-a. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
10. ȘULEA (BRĂNIȘTEANU), R. *Educația socio-emoțională – ateliere pentru preșcolari*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2013.
11. TODOR, I. *Psihologia generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2013.
12. Curriculum pentru educația timpurie. București, Ministerul Educației Naționale, 2019. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019. [www.edu.ro](http://www.edu.ro) > ordinul-ministrului-educației-naționa (accesat 23.04.20).

## VALENȚE FORMATIVE ALE JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI PREȘCOLAR

*Hîrțan Ana, profesor învățământ preșcolar, grad didactic I  
Colegiul Tehnologic „Spiru Haret”, Piatra Neamț, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Haheu-Munteanu Efrosinia, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:371.382:373.2**

### **Abstract**

The game is considered from the great pedagogically the most appropriate way to teach children everything. Thus we can say that the game is a first and fundamental source of the development of the human personality, of the sides of the human personality: temperament, skills, character, creativity, because it contributes to the enrichment of knowledge about the world and life. The most effective strategy, specific to preschool pedagogy, to model the children's personality, is the game, organized at all times of the day, and in all classes of activities within the kindergarten. So, the teacher's mission is not easy to accomplish: through the game we form and model creativity, temperaments, aptitudes, characters.

**Key-words:** game, education, the work, personality.

Nicio altă activitate nu are atâta răsunet în sufletul copilului, ca jocul. Competențele viitorului om mare, de mai târziu, trebuie formate și dezvoltate încă din preșcolaritate, iar fiecare activitate trebuie să fie o reușită, să aducă de fiecare dată lucruri noi și interesante pentru cel ce învață, astfel încât, în urma fiecărei activități, personalitatea copilului să cunoască modificări și transformări pozitive.

Educatorul nu este cel care doar predă, ci este cel care conduce activitatea copilului. Altfel spus, educatorul este cel care îl ajută, îl îndrumă, îl sfătuiește pe copil ce și cum, cât să învețe. Educatorul este acela care știe cât de mult poate să obosească copilul în activitatea sa de învățare, așa încât găsește momentul oportun pentru a interveni cu un moment de relaxare activă, un moment în care copilul să se simtă în largul său, fără constrângeri, dar, cu toate acestea, să continue învățarea.

Din practica școlară s-a putut constata că jocul oferă copilului cadrul adecvat pentru o acțiune independentă. El îndeplinește importante funcții cognitive, stimulând capacitățile mentale accesate în învățare, mai ales atunci când este bine utilizat și dirijat. Dar jocul didactic nu poate fi exclusiv utilizat în activitățile de predare, învățare, ci, cu succes este aplicat și atunci când desfășurăm o activitate de evaluare, verificare sau consolidare a unor cunoștințe, priceperi. Jocul didactic îndeplinește roluri atât în domeniul instructiv, cât și în cel formativ-educativ.

În planul instructiv, jocul didactic favorizează asimilarea de cunoștințe, priceperi, deprinderi, tehnici și operații de lucru cu informațiile acumulate. Privit din această perspectivă, jocul didactic reprezintă o cale de acces spre cunoașterea comportamentelor umane, implicit a personalității.

Privit din perspectiva formativ-educativă, jocul didactic contribuie la formarea și perfecționarea trăsăturilor de personalitate. Prin intermediul jocului, copilului nu i se dezvoltă doar gândirea, memoria, imaginația și limbajul, ci și sfera afectiv motivațională, punându-l în situația de confruntare cu sine și cu ceilalți, luându-și, astfel, în stăpânire propriul eu.

În condițiile în care se accentuează tot mai mult caracterul formativ al procesului de învățământ, didactica modernă promovează, printre altele, și ideea potrivit căreia sarcina fundamentală a educatorului este de a crea condițiile necesare care să determine o învățare

eficientă pentru fiecare copil, deci activitatea de învățare organizată de educator ar trebui să utilizeze cu preponderență metode și procedee active, care antrenează toți copiii, după posibilitățile lor, în însușirea cunoștințelor, dezvoltarea capacităților și aptitudinilor lor, pentru asigurarea succesului școlar.

Jocul este o activitate care-și găsește motivația și împlinirea în sine însuși. Spre deosebire de muncă, jocul nu-și propune să obțină bunuri materiale sau spirituale, iar spre deosebire de învățatură, nu-și propune în mod expres obținerea de noi cunoștințe. Jocul este activitatea definitorie pentru copil, dar să nu uităm că jocul este prezent și la adulți, ce-i drept cu frecvență mai mică și semnificație diferită.

Elementele de joc încorporate în procesul instructiv sunt de mare importanță, mai ales în prima fază a învățării, în care interesul obiectiv este minim. Deși jocul este puntea de legătură a școlii cu viața, activitate ce-i permite copilului să se manifeste conform naturii sale, să treacă pe nesimțite la munca serioasă.

„Oare școala ideală nu tinde să transforme într-un joc serios toate eforturile creatoare ale copilului?” [8, p. 17].

Jocul este „una din principalele metode active, atractive, extrem de eficiente în munca instructiv-educativă cu preșcolarii care imprimă un caracter mai viu și mai atrăgător activității școlare” [1, p. 167].

Educatorul este cel care conduce pașii copilului spre cunoaștere și afirmare. Pe acest drum al pregătirii pentru viață, din bogăția de mijloace și procedee care stau la îndemâna educatorului, jocul este o componentă de care trebuie să se țină seama. Prin joc, copilul învață, se formează pentru el.

Jocul didactic va fi folosit cu multă chibzuință, spre a nu transforma activitatea de instruire într-o performanță de joc și a diminua sau anula cerințele de ordin cognitiv.

Sub raport psihologic, orice tip de joc constituie o îmbinare a componentelor intelectuale cu cele afectiv-motivaționale. Jocul didactic face ca preșcolarul să învețe cu plăcere să devină interesat față de activitatea ce se desfășoară în capacitățile lor, cu multă siguranță și tenacitate în răspunsurile lor. Educatorul nu trebuie să fie un șef, ci un animator, pentru că atenția obținută prin constrângere poate avea efecte secundare. Prin intermediul jocului copilul vine în contact cu alții, se obișnuiește să țină seama de punctul de vedere al altora, să iasă din egocentrismul său original, ținând cont că jocul este o activitate în grup. Prin el se formează așa-zis spiritul de echipă prin faptul că fiecare ține cont de celălalt.

Întrebându-ne „de ce se joacă?”, „cum se joacă?”, „ce își rezolvă?”, prin intermediul jocului vom constata următoarele aspecte:

- în primul rând, că jocul răspunde nevoii de libertate spirituală și de mișcare a copilului;
- în al doilea rând, permite copilului angajarea sa pe măsură în acțiune, participarea de bună voie, exact când dorește și cum dorește acesta să se joace, căci nimeni nu este pedepsit, nici recompensat, numai pentru că se joacă;
- în al treilea rând, starea de joacă redă încrederea copilului pe măsură, oferindu-i siguranța necesară, liniștea și satisfacția de a găsi în afara pericolului de a rata vreo acțiune importantă, așa cum îi pretinde procesul de muncă sau efectuarea sarcinilor școlare;
- în al patrulea rând, activitatea de joc generează importante compensații psihice în viața copilului, între ceva real și dorit cu ceea ce își reprezintă numai imaginar, închipuit și, deci, în mod ludic, obținut.



De aceea, în timpul jocului, copilul așteaptă aprobarea celor din jur, încurajarea și îndemnul educatorului, astfel, elogiați, reușesc să obțină rezultate bune, chiar copiii mai slab dotați, crescându-le performanțele. Desfășurat într-un climat educațional cu deschideri largi noului, organizat pe grupe de copii, jocul didactic poate constitui o metodă de stimulare a creativității, ca formațiune complexă de personalitate

„Despre un copil nu se poate spune că el crește și atât; trebuie să spunem că el se dezvoltă prin joc”, pune în acțiune posibilitățile care decurg din structura sa particulară, traduce în fapte potențele virtuale care apar succesiv la suprafața ființei sale, le asimilează, le dezvoltă, le îmbină și le complică, își coordonează ființa și îi dă rigoare [2, p. 16].

Privit astfel, jocul nu apare ca o joacă, ci ca o modalitate ingenioasă de stimulare a activității de învățare, contribuind la un tezaur de resurse formativ-educative deosebit de valoros pentru evoluția sa psihointelectuală.

Ursula Șchiopu afirmă că: „Jocul creează utilități sociale, doar prin faptul că stimulează tonusul, antrenarea și participarea omului. La acestea se adaugă faptul că antrenarea psihomotorie foarte activă ce are loc în joc contribuie la dezvoltarea psihică în mod intensiv, fapt ce face ca până la urmă să se pună în evidență funcțiile formative și sociale ale jocului” [7, p. 134].

Eduard Claparede consideră jocul drept un exercițiu pregătitor pentru viața de adult, căci prin joc copilul reușește să-și exercite funcțiile motrice și mintale prin intermediul unor activități similare cu cele ale adultului, deși el nu are de unde să cunoască natura nevoilor adultului.

„Jocul – spune Claparede – este cea mai bună introducere în arta de a munci” [3, p. 134].

Dacă în joc realizarea este imediată, în muncă, este mai îndepărtată, deoarece, prin muncă, realizarea dorinței este subordonată unor exigențe cu așteptări și intervenții nu întotdeauna plăcute. El a făcut această deosebire între muncă și joc doar teoretic, căci practic n-a fost posibil să demonstreze, însă a pledat pentru transformarea jocului în muncă. Considera că școala trebuie să aibă ca funcție generală prelungirea copilăriei.

„Toate metodele active de educație a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca, jucându-se, ei să reușescă să asimileze realitățile intelectuale care, fără acesta, rămân exterioare inteligenței copilului” [6, p. 139].

Jocul, așa cum îl compară Makarenko, ocupă la copil același loc pe care-l ocupă munca la adulți, constituind astfel o pregătire indirectă pentru viață. Trebuie avut în vedere și deosebirile dintre aceste două forme de activitate umană. Dacă prin muncă, omul adult contribuie prin ceea ce produce, la sporirea valorilor materiale și culturale ale societății, prin joc copilul se apropie doar de muncă, desprinzându-se doar cu ordinea, disciplina, cu satisfacția reușitei prin efort propriu, aceasta stimulându-i independența în gândire și acțiune, creativitatea, spiritul de colaborare și întraajutorare.

Jocul este descărcarea energiei de încredere, pregătire pentru cerințele vieții. „Este o acțiune sau o activitate efectuată de bună voie înăuntrul unor anumite limite stabilite, de timp și de spațiu și după reguli acceptate de bună voie, dar absolut obligatorii, având scopul în sine însăși și fiind însoțit de un sentiment de încordare și de bucurie, și de ideea că este altfel decât viața obișnuită” [4, p. 70].

La nivelul vârstei de 4-7 ani, jocul dobândește o nouă funcție, aceea de consolidare și verificare a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor și în același timp constituie un mijloc eficient de verificare pentru cadrul didactic.

Copiii au nevoie de acordul deplin de a se juca liber, de a experimenta intens noile lor achiziții. Scopul ultim al jocului practicat la vârsta preșcolară este acela de a crea copilului un sentiment de împlinire, de realizare, de dobândire a unor competențe în organizarea și direcționarea activității.

Părinții sau educatorii care nu stimulează și nu susțin de o manieră pozitivă demersurile ludice ale copilului, îi pot crea acestuia un sentiment de vinovăție și de intruziune în lumea plină de miraje a oamenilor mari.

Groos numește, pe bună dreptate, jocul copiilor „un act de dezvoltare personală neintenționat” [5, p. 36].

### BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: EDP, 1967.
2. CHATEAU, J. *Copilul și joaca*. Ediția a II-a. Timișoara, EDP, 1967.
3. EDUARD CLAPAREDE. *L'ecole sur mesure*. Ed. II. Paris, 1920.
4. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. București: Ed. Univers, 1977.
5. PÂSLARU, G. C.; CAZACU, O. *Instruire și educație modernă în învățământul preșcolar contemporan*. Bacău: Ed. Grafic, 2005.
6. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: EDP, 1972.
7. ȘCHIOPU, U. *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*. București: EDP, 1970.
8. TEODORA, D. *Individualitate și educație*. București: EDP, 1974.

### ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE LA PREȘCOLARI

*Bruja Carmen-Vasilica, profesor învățământ preșcolar,  
Școala Gimnazială Frumoasa, jud. Bacău, România  
doctorandă UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Haheu- Munteanu Efrasinia, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.2.035**

#### Abstract

Improving social relationships requires creating an atmosphere that triggers positive feelings for the child and the desire to comply with the rules of social coexistence. If the relationships with other children or adults will be accompanied by emotional feelings, there is the internalization of impressions, so their fixation in consciousness. The child respects norms, moral rules, assumes social roles motivated, at the beginning, more from the outside by the authority exercised over him, and as he grows, the motivation is internalized.

The greatest share in the child's activity has the game because it is specific to childhood and is the most natural and pleasant way in which preschoolers can acquire knowledge and skills, can assimilate types of behaviors, etc.

The teacher must research, organize systematic and methodical activities, apply new solutions to concrete practical circumstances, formulate hypotheses and to check them and make use of new ways of working with students.

**Key-words:** social relations, moral rules, social roles, social skills, improvement program

G. Allport afirmă: „*Copilul este mai supus când părintele (educatorul) este de față, dar, treptat, el interiorizează vocea externă a autorității și se comportă (destul de bine) chiar atunci când este singur* [1, p. 67].

Una din prioritățile politicii educaționale naționale este orientarea spre formarea și dezvoltarea competențelor, spre învățarea copiilor de a dobândi cunoștințe, deplasând accentele în procesul instructiv-educativ de pe copil, ca obiect al educației, în subiect, care se afirmă ca „agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări” [3, p. 25], tocmai pentru a-l pregăti pentru viața de adult în societatea bazată pe cunoaștere și, în special, pentru inserția în câmpul muncii, dar și pentru a-i crea un fundament în vederea continuării dezvoltării personale și profesionale. Educația timpurie, ca o verigă a sistemului de învățământ, care, la rândul său, este o componentă a societății, nu poate rămâne în afara acestor modificări sociale, partenerii procesului de învățare trebuie să se alinieze cerințelor actuale ale sistemului.

Potrivit Cadrului de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova și al Curriculumului pentru educație timpurie, formarea competențelor celor educați se va efectua într-o manieră holistică, integratoare, insistându-se, mai ales, asupra capacității de a rezolva probleme și de a le aplica în contexte reale. Prin intermediul unui curriculum integrat, este facilitată formarea și exersarea competențelor copiilor de a realiza conexiuni care să reprezinte lumea reală cât mai exact posibil [3, p. 38].

Dezvoltarea competențelor sociale la vârsta timpurie este importantă pentru că asigură însușirea unor comportamente esențiale pentru buna funcționare a unei relații, răspunzând nevoilor de comparare socială pozitivă și de asigurare a unei securități emoționale, a sentimentului de intimitate, de sprijin și protecție. De asemenea, dezvoltarea abilităților sociale reduce factorii de risc determinanți ai performanțelor școlare slabe, asigurând sănătatea emoțională a persoanei.

De remarcat că vârsta preșcolară aduce modificări majore în viața copilului, atât în planul dezvoltării fizice și psihice, cât și în plan relațional. Aceasta este vârsta la care cerințele familiei sunt completate de solicitări variate și complexe specifice mediului grădiniței. Aceste solicitări antrenează activarea tuturor posibilităților de adaptare ale copilului și diversificarea reacțiilor sale comportamentale.

În cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova este stipulat că competențele se formează de la naștere și formarea lor continuă pe tot parcursul vieții, în conformitate cu particularitățile dezvoltării personalității [ibidem].

Câteva elemente de noutate, care ar viza noul Curriculum pentru educație timpurie, se referă la anumite aspecte:

- copiii au nevoie de ajutor pentru a reuși să relaționeze cu comunitatea în care trăiesc. În acest context, curriculumul include activități prin care copiii dobândesc anumite cunoștințe, abilități, competențe aplicabile în viața reală, devenind participanți activi în viața comunității;
- curriculumul pentru educație timpurie, ca finalitate, prevede abordarea centrată pe rezultatele învățării și promovează, în primul rând, nu atât importanța conținuturilor, a curriculumului în sine și a întregului proces de învățământ, cât fialitățile educației – competențele, precum rezultate anticipate ale învățării copiilor, care au rolul de a ghida procesul de învățământ;

- curriculumul pentru educație timpurie descrie, în special, „țintele de atins” de către cadrele didactice, împreună cu copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară, în cadrul procesului educațional.

De asemenea, o contribuție remarcabilă pe care o au competențele sociale în dezvoltarea copilului este legată și de capacitatea de a învăța să cooperezi, care reprezintă o competență socială indispensabilă în lumea actuală și care trebuie inițiată de la cele mai fragede vârste. Indiferent de sintagma preferată – fie învățarea prin cooperare, colaborare, învățare colaborativă – avem în vedere aceeași realitate, adică o situație de învățare în care copiii lucrează împreună, învață unii de la alții și se ajută unii pe alții. În acest fel, prin interacțiunile din interiorul grupului își îmbunătățesc atât performanțele proprii, cât și ale celorlalți membri ai grupului.

Rezultatele cercetărilor arată că acei copii care au avut ocazia să învețe prin cooperare, învață mai repede și mai bine, rețin mai ușor și privesc cu mai multă plăcere învățarea școlară. Prin accentul pus deopotrivă pe competențe academice și competențe sociale, metodele de învățare prin cooperare îi ajută pe copii să relaționeze și să-și dezvolte abilitățile de a lucra în echipă. Copiii se familiarizează cu diferite roluri. În grupurile cooperative, fiecare copil are o responsabilitate specifică, fiecare copil trebuie să fie antrenat în realizarea proiectului comun și niciunul nu are voie să stea deoparte. Succesul grupului depinde de succesul în muncă al fiecăruia.

Îmbrățișăm ideea că promovarea educației socioemoționale trebuie să vizeze cea mai mică vârstă, urmând principiul învățării permanente, pe tot parcursul vieții, întrucât niciodată nu e prea târziu să devenim conștienți de propriile emoții și sentimente (devenind capabili de autocontrol), precum și de cele ale celor din jur.

Motivarea temei este determinată de interesul profesional personal pentru o mai bună cunoaștere și pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale, a copiilor preșcolari. De precizat aici rolul deosebit pe care îl vom avea în acest proces, copiii trebuie învățați să dezvolte abilități de interacțiune cu adulții, de interacțiune cu copiii de vârstă apropiată, de acceptare și respectare a diversității, dezvoltarea comportamentelor prosociale.

Competența socială poate fi privită și ca o măsură a maturității sociale a individului, ceea ce presupune lipsa discordanței dintre sentimentele, gândurile și acțiunile acestuia, capacitatea de a analiza critic situațiile și a lua decizii corecte în vederea soluționării problemelor ce stau în fața lui în viața de zi cu zi. Sub acest aspect, competența socială este determinată de particularitățile individuale și de vârstă, și este conceptualizată de către Slot (1988), Masten, Coatsworth (1995), ca un set de abilități ale individului, suficiente pentru rezolvarea problemelor psihosociale specifice unei anumite perioade de viață și mediului concret în care individual își desfășoară activitatea [apud 1]. Competența socială este asigurată de ansamblul de abilități necesare optimizării relaționării interumane, cum ar fi:

- capacitatea de a adopta un rol diferit;
- capacitatea de a influența ușor grupul (de copii), precum și indivizi izolați;
- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți;
- capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separat;
- capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea;
- capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere.

În ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale la vârste timpurii, putem spune că aceasta vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține

interacțiuni cu adulții și copiii. În plus, interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jurul lor. În acest sens, ne-am propus să realizăm cercetarea, acțiune care vizează îmbunătățirea realității sociale prin intervenții de schimbare. Cercetarea am realizat-o pe un grup de 24 de copii din grupa mijlocie, pe durata unui an școlar.

*Scopul cercetării:* de a evalua nivelul de dezvoltare a competențelor sociale ale copiilor, focusat pe prezența la copii a:

- abilităților de interacțiune cu adulții și cu copiii de vârste apropiate;
- acceptarea și respectarea diversității;
- comportamente prosociale (caracteristici altruiste și de gratificare, care înseamnă a acorda cuiva o favoare sau o răsplată) ;
- recunoașterea, exprimarea și autocontrolul emoțiilor, a expresivității emoționale;
- nivelul de dezvoltare a conceptului de sine.

*Metode și tehnici utilizate în cercetarea empirică:* În procesul cercetării am utilizat metoda anchetei pe bază de chestionar, deoarece ancheta constituie una dintre modalitățile de cunoaștere științifică a opiniilor, atitudinilor și a aspirațiilor oamenilor și, totodată, valoarea anchetei constă în faptul că permite culegerea unei mari varietăți de informații într-un timp relativ scurt.

Chestionarul reprezintă, în același timp, tehnică și instrument de investigare și culegere a datelor obiective (vârstă, sex etc.), cât și a celor subiective – opinii, motivații, interese, atitudini ale membrilor grupului.

O altă metodă aplicată a fost observația, ca metodă de cercetare, reprezintă o metodă de bază, o modalitate de studiu, care stă la baza oricărei cercetări. Este cea mai veche metodă de cercetare din psihologie și pedagogie, utilizată atât în studiile de tip cantitativ, cât și în cele de tip calitativ. Prin observație putem: de a vedea, prin ochii persoanelor observate, evenimente, acțiuni, norme și valori; de a descrie contactul și persoanele observate, pentru a permite înțelegerea a ceea ce se întâmplă acolo; de a contextualiza, social și istoric, evenimentele observate, pentru a fi corect înțelese; de a integra, a vedea viața socială ca un proces de evenimente interconectate; de a evita utilizarea prematură a teoriei și conceptelor, înainte ca fenomenul respectiv să fie cu adevărat înțeles; de a oferi un design de cercetare flexibil, care să permită o investigare deschisă spre aspectele neașteptate și neprevăzute. Înregistrarea aspectelor observate se poate realiza printr-o simplă luare de note sau prin utilizarea de mijloace audiovizuale, care să ne permită urmărirea repetată și independentă a celor înregistrate.

Pe lângă chestionar, prin care am evaluat nivelul de comunicabilitate al copiilor, și observația, prin intermediul căreia am investigat conduitele, reacțiile exterioare ale subiectului, am aplicat și convorbirea, care ne-a permis sondarea mai directă a vieții interioare a copiilor, a intențiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniilor, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspirațiilor, conflictelor, prejudecăților și mentalităților, sentimentelor și valorilor. Convorbirea am desfășurat-o în condiții absolut normale, pentru că numai așa puteam surprinde mecanismele psihice în desfășurarea lor firească.

O altă metodă utilizată în cercetare a fost testul, elaborat de Daniel Goleman [5] și adaptat de Mihaela Rocco [8], și care are ca scop determinarea competențelor sociale și emoționale. Testul constă din 10 întrebări, ce prezintă unele situații (scenarii) în care se poate afla o persoană. Realizarea testului am făcut-o individual cu fiecare copil, el are în vedere, pe de o parte, asigurarea pe cât posibil a transpunerii individului în situația respectivă, iar, pe altă parte,

alegerea uneia dintre variantele de răspuns din cele patru posibile, care reprezintă unele modalități concrete de a reacționa în situațiile indicate de întrebări.

Alte acțiuni realizate în cadrul cercetării:

- Efectuarea unei evaluări inițiale, prin observarea copiilor, din perspectiva adaptării la regimul grădiniței încă din primele zile ale anului școlar și al comportamentului psihosocial.
- Observarea nivelului de dezvoltare a abilităților relaționale și comunicative ale copilului, atât în relațiile cu alți copii din grupă, cât și cu adulții (părinți, educatoare).
- Cunoașterea concretă a grupului de copii și a raporturilor interpersonale, prin desfășurarea unei anchete sub formă de interviu, prin folosirea unor întrebări concepute astfel:
  1. Cu care dintre copiii grupei tale vrei să te joci?
  2. De ce vrei să te joci cu ei?
  3. Cu care dintre ei nu vrei să te joci?
  4. De ce, din ce cauză nu vrei să te joci cu ei?
- Utilizarea chestionarului completat de părinți, din care să reiasă informații privitoare la modul de raportare interpersonală a părinților, climatul familial, comportamentul copilului în familie, activitățile lui preferate, cât și ce vizionează la TV, timpul petrecut de părinți împreună cu copiii.
- Pentru evidențierea relațiilor preferențiale din cadrul grupei de preșcolari, am aplicat testul sociometric.
- Analizarea produselor activității prin desenul *Familia mea*, care evidențiază gradul de maturitate a relațiilor în familie (conflictele părinți – copii – frați).

*Introducerea programului de ameliorare.* Pornind de la datele obținute prin evaluarea inițială a diferiților factori implicați în procesul instructiv-educativ, am proiectat și aplicat un program care să cuprindă în sfera de acțiune atât copiii, cât și părinții. Acest program a intenționat să determine ameliorări în comportamentul social al copiilor.

În cadrul activităților de *Educație pentru societate*, am utilizat povestirea cu conținut etic, urmată, în multe cazuri, de dramatizarea acesteia. Există nenumărate povestiri al căror conținut au un mesaj moralizator și cultivă trăsături ca prietenia, solidaritatea, compasiunea, ascultarea de părinți etc. Prin dramatizarea povestirilor se facilitează însușirea unor deprinderi de comportare pozitivă și dezvoltarea spiritului critic față de unele comportamente negative, care conduc la consecințe nedorite atât pentru sine, cât și pentru ceilalți. Convorbirea etică cu suport intuitiv, memorizarea unor creații lirice cu conținut etic, lectura după imagini, jocul didactic, studiul de caz accesibil copiilor au fost mijloace de realizare, utilizate în activitățile conduse de educatoare.

I. Nicola recunoaște că jocul este o activitate socială nu numai pentru că la desfășurarea lui participă copiii, ca ființe sociale, ci și pentru că realitatea socială oferă subiectul și conținutul jocului [7, p. 240]. Majoritatea jocurilor, prin specificul lor, stimulează procesul de interacțiune socială dintre parteneri.

Având în vedere numeroasele sale valențe formative, jocul a reprezentat o activitate esențială în cadrul procesului educativ și a programului de ameliorare introdus la grupa mijlocie. Am desfășurat cu copiii o mare diversitate de jocuri, prin care am urmărit dezvoltarea abilității de autocunoaștere și intercunoaștere în scopul însușirii unor *atitudini – valori* [2, p. 71], ca cinstea, sociabilitatea, grija pentru celălalt, puterea de a recunoaște greșelile, responsabilitatea,

adeziunea la grup, cooperarea etc. Astfel s-a creat o atmosferă de încredere, respect și cooperare, care a ameliorat climatul socioafectiv din cadrul colectivului de copii.

Foarte multe jocuri se desfășoară în cerc, astfel încât fiecare participant să aibă contact vizual cu ceilalți. Este o așezare care favorizează dezvoltarea sentimentului de echivalență socială și de apartenență la grup.

Pentru dezvoltarea spiritului de cooperare, am desfășurat jocuri în care copiii trebuiau să realizeze împreună, din corpurile lor, diferite *construcții* ca, de pildă, *Podul*, *Avionul*, *Stupul*, *Floarea* etc.

Un alt tip de jocuri desfășurate l-au constituit jocurile situaționale (sociodramatice), menite să contribuie la îmbunătățirea calității relațiilor interpersonale și la dezvoltarea nivelului de intercunoaștere. Esența unor astfel de jocuri constă în simbolizarea, sub formă de joc, a unor situații din viața reală, în care participanții au ocazia să-și probeze și să-și dezvolte competențele sociale, pentru că pot manifesta liber diferite forme de comportament în diferite situații. Astfel ne-am imaginat că *Mergem în vizită* (suntem musafiri) sau *Primim musafiri* (suntem gazde), *Mergem la plimbare, în parc*, *Călătorim cu trenul, autobuzul*, *Ajutăm un copil care a pățit ceva, s-a pierdut, e trist* etc. Caracterul ludic al activităților a stimulat importante aspecte interactive ale comportamentului cum sunt: împărtășirea impresiilor, exprimarea politicoasă, ascultarea celorlalți, încurajarea reciprocă, înțelegerea empatică.

Jocul de rol completează lista tipurilor de jocuri practicate și mult îndrăgite de copii. Ei se transpun în diferite roluri, interpretând situații de viață reale sau fictive, ori alegându-și roluri din basme sau povestiri. Acest tip de joc oferă posibilitatea de a testa soluții la anumite probleme, prin aplicarea lor imediată, și asigură participarea activă și motivația intrinsecă a copilului, fapt care crează un climat pozitiv. Simularea unor situații de viață îi ajută pe copii să transpună mai ușor în practică ceea ce sunt învățați la nivel teoretic. Se poate observa că, în timp ce interpretează rolul, copilul asimilează anumite relații interioare de comportament incluse în rolul respectiv și aceasta îl ajută să dezvolte trăsături caracteristice unui comportament prosocial. Jucând roluri de medic, vânzător, șofer, părinte, copil, frate, soră etc., se așază în postura celui care își oferă serviciile altora.

În societate, în general, pornim de la adevărul că preferința este o realitate. Oamenii nu iubesc în mod egal pe toți oamenii cu care intră în relații. Fenomenul este evident chiar și în mica copilărie. În afara celor iubiți sau repudiați, marea masă intră în sfera indiferenței. Dacă acesta este un adevăr, este cu totul necesar ca omul să învețe de mic să fie corect cu cei pe care nu-i preferă, ca și cu ceilalți. Trebuie educat de mic să lase jucăriile și altor copii, pentru că e rândul lor la joc ... [6, p. 130].

Pentru a dezvolta spiritul de cooperare, în cadrul activităților de *Educație artistico-plastică*, am realizat deseori lucrări colective de pictură, desen, colaj, modelaj, în perechi sau în grupuri mai mari. Astfel copiii au putut colabora în vederea atingerii unui scop comun, fiind determinați să învețe să accepte și părerea celorlalți și să trăiască bucuria rezultatelor muncii în comun.

În scopul formării spiritului critic față de anumite fapte, atitudini, care lasă de droit, și a capacității de a găsi soluții de remediere a unor greșeli cu consecințe negative, am utilizat studiul de caz accesibil copiilor, atât cu privire la unele evenimente trăite de ei, cât și la unele fictive, care erau adecvate anumitor situații.

Testul sociometric a scos în evidență relațiile preferențiale din cadrul grupei. Această metodă este utilă, deoarece scoate în evidență natura relațiilor din cadrul grupului, preferințele, respingerile dintre copii, trăsăturile pentru care unii sunt acceptați, iar alții respinși. Se crează astfel o imagine mai clară asupra nivelului coeziunii grupului, al calității relațiilor din cadrul lui. Educatoarea poate primi pe această cale informații despre nivelul sociabilității copiilor, punct de la care poate porni în găsirea și aplicarea celor mai adecvate metode ameliorative.

Pentru sprijinirea părinților în educarea copiilor, am desfășurat cursul pentru părinți, *Educați așa!*, inițiat de Fundația *Copiii noștri*, Reprezentanța UNICEF. Conceput să se desfășoare într-o manieră interactivă, cursul le-a prezentat participanților anumite metode prin care pot influența comportamentul copiilor. La acest curs au participat o mare parte din părinții copiilor, care au constituit subiecții programului.

Din analiza cercetărilor în domeniul dezvoltării competențelor sociale la vârsta preșcolară, ne permitem să confirmăm că nivelul de dezvoltare a competențelor sociale la copii va crește, dacă în procesul instructiv-educativ se va pune accentul pe metodele interactive de predare – învățare – evaluare, care nu doar asigură o instruire eficientă, dar contribuie atât la dezvoltarea cognitivă, cât și la dezvoltarea socială a preșcolarului.

Prin intermediul strategiilor interactive, copii își educă disciplina, își formează abilitatea de a lucra în echipă, responsabilitatea pentru deciziile luate, orientarea spre activitatea socială pozitivă. Responsabilitatea este esențială pentru dezvoltarea competenței sociale. De formarea responsabilității este strâns legată dezvoltarea voinței, stabilirea conștientă a obiectivelor care sunt obligatorii în activitatea de proiectare.

În concluzie, ținem să menționăm că în dezvoltarea competențelor sociale la preșcolari, un rol deosebit de important o au jocurile și activitățile integrate, prin diverse forme și mijloace specifice vârstei preșcolare, noi am încercat să le formăm competențe sociale desfășurând diferite tipuri de activități.

## BIBLIOGRAFIE

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. AMBRUS, Z. *Cultura moral-civică în școli în contextul globalizării și tranziției*. Presa Universitară Clujeană, 2004.
3. Cadrul de referință al Educației tipurii din Republica Moldova, Lyceum (F.E.P. „Tipografia Centrală”), Chișinău, 2018.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Ed. Litera, 2000.
5. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. București: Editura Curtea Veche, 2007.
6. MATEI, N. C. *Psihologia relațiilor morale interpersonale*. Craiova: Scrisul Românesc, 1981.
7. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. Ediția a II, revizuită. București: Editura Aramis, 2000.
8. ROCO, MIHAELA. *Creativitate și Inteligență Emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001.



## ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ȘI INSTRUIREA PERSONALIZATĂ A COPIILOR

*Burcă Anișoara, prof., învă. preșcolar, GPN Prisaca/  
Școala Gimnazială nr.1 Turluianu, România  
doctorandă UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Haheu- Munteanu Efrosinia, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.03:159.922.7

### Abstarct

The theory of Multiple Intelligences allows the organization of an interactive and differentiated training, adapted to children's abilities, which helps them to capitalize on their own resources, to form self-training skills and to develop their motivation for lifelong learning. At the level of preschool education, the use of teaching strategies based on the Theory of Multiple Intelligences implies a certain particularization of the instructive-educational act, starting from the following aspects: the knowledge of the intelligence children's profile, the educators' awareness that all the types of intelligence have the same degree of importance for the development of children's personality and for their integration into social and professional life. Design, implementation and evaluation of teaching activities must be structured in such a way as to employ as many types of intelligence as it's possible, especially for develop children's acquisitions in solving problems in real situations. The children's assessment should consider all the forms of intelligence, not just linguistic and logical-mathematical.

**Key-words:** multiple intelligences, differentiating instruction, capitalization of own resources, personalized learning.

Fiecare copil este înzestrat de natură cu har și potențial. Instruirea personalizată a copiilor urmărește să descopere, să dezvolte și să promoveze potențialul tuturor categoriilor de copii, abilitățile, aptitudinile și potențialele lor naturale, prin intermediul unei educații individualizate, o curriculă de nivel internațional, accelerare, îndrumare, mentorat, un mediu de formare armonioasă, echilibrată. Noile standarde educaționale se bazează pe cele mai avansate cercetări de psihologie educațională, cât și pe expertiza în dezvoltarea copiilor cu potențial diferit. Beneficiile derivate din aceste noi standarde apar din utilizarea diferitelor experiențe rezultate din practică, cât și a diverselor arii de cercetare, cu scopul de a realiza programe educaționale cu coeficienți de calitate înaltă, în paralel cu dezvoltarea armonioasă a componentelor personalității copiilor.

Inteligența este una dintre cele mai fascinante subiecte de cercetare din psihologie. Howard Gardner își pune, și el, profund amprenta asupra domeniului psihologiei, introducând revoluționarul concept de *inteligențe multiple*; conform lui Cianciolo și Sternberg, teoria lui Gardner „integrează abordări metodologice și descoperiri care țin de metafora geografică, metafora biologică și metafora antropologică” [7, p. 54]. Psihologul consideră inteligența ca fiind nu o singură entitate, ci un sistem de inteligențe independente, propunând opt inteligențe, testate în prealabil, în funcție de câteva criterii riguroase (inteligența lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, vizual-spațială, naturalistă și existențială). Și, nu în ultimul rând, literatura de specialitate mai vorbește despre o *inteligență culturală (CQ)*, definită ca fiind abilitatea unei persoane de a aborda în mod eficient alte persoane din medii culturale diferite [7, p. 78]. Aceasta include patru fațete: strategia, cunoașterea, motivația și comportamentul.

Din analiza caracteristicilor și funcțiilor inteligenței efectuată de mai mulți cercetători [1, p. 55], această inteligență permite individului să influențeze atitudinile și valorile celorlalți; o persoană are o astfel de Inteligență, dacă înțelege și cunoaște limba unor persoane aparținând altor culturi, dacă înțelege semnificația comportamentului nonverbal, dacă identifică stilul lor cultural și modul în care ei îi înțeleg pe ceilalți. De-a lungul istoriei, inteligența a fost abordată în diverse maniere, primind diferite definiții. Au fost specialiști care susțineau cu convingere că inteligența este o aptitudine cu caracter dobândit, fiind puternic influențată de mediu, dar și opozanți ai acestei concepții, care susțineau că aceasta este înnăscută sau transmisă ereditar. Noi ne situăm pe o poziție de mijloc, considerând că inteligența are premise și baze biologice, însă este, de asemenea, condiționată de mediu și societate, acestea putând susține sau inhiba dezvoltarea ei.

Referindu-ne la definițiile lui Gardner, Allport și a lui Claparède și admitând că inteligența, ca fiind acea aptitudine generală intelectuală cu multiple fațete, care se manifestă în situații noi, și permite elaborarea soluțiilor optime pentru rezolvarea diverselor probleme, continuăm demersul nostru pe această direcție și vorbim în continuare de Teoria Inteligențelor Multiple a lui Gardner, pe care se bazează lucrarea de față.

Așadar, este momentul să menționăm că într-o lume care se afla sub imperiul ideii de intelect unic, având o „viziune unidimensională de evaluare a minții oamenilor” [6, p. 12], psihologul american Howard Gardner îndrăznește să propună, după cum el însuși o numește, „o viziune radical diferită asupra minții”, o „multiperspectivă asupra inteligenței”, elaborând *Teoria Inteligențelor Multiple (TIM)*, pluralizând astfel termenul de inteligență – unul din elementele inovatoare aduse de teoria sa. Pornind de la simpla observare a unor oameni remarcabili în diferite domenii (sport, artă, muzică etc.), despre care oricine ar putea să spună că au, într-adevăr, ceva special, dacă nu chiar să îi numească inteligenți, și punându-și întrebarea cum nu au putut fi identificați de testele normale aceste persoane inteligente sau dacă nu sunt astfel, ce le permite să aibă realizările uimitoare pe care le au [6, p. 98], el dezvoltă o viziune diferită, pluralistă a inteligenței; de fapt, Gardner chiar afirmă că „teoria inteligențelor multiple pluralizează conceptul tradițional” [6, p. 14], ea fiind un potențial biopsihologic al speciei umane de a procesa anumite tipuri de informații în anumite moduri și se activează pentru a rezolva probleme de diferite naturi sau a crea produse de valoare pentru o societate. Procesarea realizându-se în anumite moduri, este clar că putem vorbi de mai multe aptitudini, nu de o aptitudine unică pe care unii o au, iar alții, nu. Aceste aptitudini, potențialuri, considerate de Gardner ca având rădăcini neurologice, se activează sau nu în funcție de valorile unei culturi anume, de oportunitățile pe care aceasta le oferă și de deciziile personale luate de individ și/sau familia sa, profesorul, școala etc.

Apărând ca o critică la testele psihometrice, după cum însuși Gardner afirmă [4, p. 47], această teorie a înglobat la început șapte inteligențe, stabilite după opt criterii stricte, pe care le găsim enumerate și în lucrarea de doctorat a domnului Predescu [10, p. 35]:

- Existența unor dovezi neurologice (fiind formulată dintr-o puternică perspectivă biologică, TIM necesită o bază biologică pentru fiecare presupusă inteligență, cu alte cuvinte, o inteligență trebuie să poată fi localizată pe o arie corticală).
- Existența unei istorii evolutive și a unei plauzibilități evolutive (evidența despre evoluția noastră ca specie este crucială pentru orice discuție asupra minții și a creierului).

- Existența unei operații centrale sau a unui set central de operații (o inteligență este compusă din mai multe subinteligente, de aceea este necesar a se cunoaște ce capacități sunt specifice fiecăreia).
- Existența unui sistem de simboluri și/sau coduri (acestea sunt întâlnite în viața de zi cu zi, cu toții operând cu o gamă variată de simboluri – specifice limbajului vorbit și scris, matematicii, diagrame, desene, schițe, ecuații logice etc.).
- Existența unei istorii diferite de dezvoltare alături de un set de performanțe ce pot fi definite (pentru a-și dezvolta o inteligență, oamenii parcurg trasee diferite).
- Existența unor savanți idioti, genii și alți oameni excepționali.
- Existența unui suport din partea psihologiei experimentale (pentru a fi numită *inteligentă*, este necesar ca o aptitudine să poată fi evidențiată experimental).
- Existența unui suport din partea descoperirilor psihometrice (apărând ca o reacție la testele psihometrice, pare ciudat ca acestea să sprijine TIM, însă noile cercetări aduc dovezi psihometrice în favoarea acestei teorii).

De precizat aici că inițial, Gardner a propus șapte inteligențe umane separate, și anume: Inteligența logico-matematică; Inteligența lingvistică; Inteligența muzicală; Inteligența corporal-kinestezică; Inteligența vizual-spațială; Inteligența interpersonală; Inteligența intrapersonală. Însă această listă de inteligențe nu era una strictă, închisă, de nemodificat, autorul însuși specificând că este una provizorie [5, p. 92]; de-a lungul timpului, a luat în considerare mai multe inteligențe-candidat, trecându-le prin setul de opt criterii, și multă vreme a considerat că nu este necesar să îmbogățească lista deja existentă. De abia în 1999 a luat în considerare *inteligenta naturalistă, inteligenta existențială și cea spirituală*, admitându-le pe primele două ca făcând parte din setul inteligențelor multiple, ultima fiind considerată doar pe jumătate, deoarece nu s-a găsit o localizare pe aria corticală a acesteia. Fiind independente, fiecare din cele opt inteligențe are caracteristile sale proprii.

Astfel, *inteligenta logico-matematică* – una din cele două inteligențe privilegiate și apreciate în învățământ și una din bazele testelor de IQ – se referă la capacitatea unei persoane de a gândi logic și de a reflecta asupra conexiunilor dintre obiecte, acțiuni și idei. O persoană cu o această inteligență dominantă gândește în termeni de *dacă-atunci*, cunoaște cauza și efectul unei acțiuni, are abilitatea de a crea strategii, de a explora, de a examina și de a rezolva lucrurile dificile și de a obține un punctaj bun la testele de IQ [3, p. 38], „traduce ușor informațiile în formule matematice, are capacitatea de a discerne tipare numerice și logice, folosește analogia pentru a explica, descrie modele de simetrice, compune probleme, demonstrează prin scheme, înțelege cauzalitatea, relațiile, mânuiește raționamente inductive și deductive” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la matematicieni, logicieni, oameni de știință, contabili, programatori etc.

În continuare, vom realiza o scurtă analiză a fiecărui tip de inteligență:

*Inteligența lingvistică* – a doua din bazele principale ale testelor de IQ – reprezintă capacitatea unei persoane de a gândi în cuvinte și de a înțelege cum se poate folosi limbajul în mod eficient. O persoană cu această inteligență ca dominantă are abilități de citire, scriere, vorbire și ascultare și le folosește pentru a descrie, informa și convinge pe ceilalți; „peraoana are o sensibilitate specială la sunete, ritmuri și sensul cuvintelor, vocabular bine dezvoltat, povestește ca să explice, gândește cu voce tare, participă la dezbateri, scrie cu ușurință poezie, proză, articole, citește mult și cu plăcere, în pauze spune glume etc.” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la avocați, politicieni, scriitori, poeți, jurnaliști etc.

**Inteligența vizual-spațială** se referă la capacitatea unei persoane de a gândi în imagini și de a înțelege cum se potrivesc și cum se mișcă obiectele în lumea reală. O persoană vizuală vede, observă lucruri și poate să-și aducă aminte de ele ușor, să exprime ceea ce vede, „desenează pentru a explica sau demonstra, are percepții vizuale corecte din mai multe unghiuri, se orientează în spațiu, are capacitatea de a percepe cu acuratețe lumea vizual-spațială” [8, p. 84], folosește cu ușurință și îndemânare harta, aparatul de fotografiat etc. Este întâlnită în principal la sculptori, pictori, chirurghi, artiști grafici, arhitecți, proiectanți, cartografi etc.

**Inteligența muzical-ritmică** are în vedere abilitatea unei persoane de a gândi în sunete și de a înțelege cum se face muzica, cum se execută și este apreciată aceasta. O persoană muzicală recunoaște foarte ușor ritmul, tonul, înălțimea și timbrul, și modul în care acestea se combină, cântă, compune, cântă la un instrument, emite judecăți de valoare despre alte persoane ce cântă prin melodii și ritm, indică modele ritmice” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la muzicieni, cântăreți, compozitori etc.

**Inteligența interpersonală** reprezintă capacitatea unei persoane de a gândi despre ceilalți și de a înțelege relațiile pe care le are cu aceștia. O persoană inteligentă, în acest mod, reușește să „citească” comportamentul oamenilor și folosește acest lucru pentru a interacționa cât mai bine cu aceștia, „cooperează în grup, manifestă sensibilitate și atenție la comportamentele / motivele / atitudinile / sentimentele / toanele celor din jur, explică / predă ceva cuiva” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la profesori, directori, lideri etc.

**Inteligența naturalistă** implică capacitatea unei persoane de a gândi și înțelege lumea naturală. Un naturalist recunoaște și clasifică plantele, animalele și alte elemente din mediul înconjurător, apreciază natura – vremea, lacurile, râurile, fermele – și clădirile, mașinile și oamenii [3, p. 33], „observă și notează, clasifică, descrie schimbările din mediul înconjurător, se îngrijește de animale, grădini, folosește lupa sau binoclul pentru observare, desenează / fotografiază obiecte din natură” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la fermieri, biologi, astronomi, ecologi etc.

**Inteligența intrapersonală** presupune capacitatea de a gândi despre sine însuși și de a reflecta la propriile gânduri, sentimente și acțiuni. O persoană inteligentă, în acest mod, se cunoaște bine pe sine și știe cum să exploateze acest lucru, are abilitatea de a-și stabili ținte de atins, de a încerca în mod corect și realist să le atingă, „ține un jurnal, descrie calitățile persoanelor care îl ajută să facă ceva, exprimă, și e conștient de diferite sentimente, știe ce vrea și ce poate / nu poate face, știe încotro să se îndrepte dacă are nevoie de ajutor” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la scriitori, teologi, întreprinzători etc.

**Inteligența existențialistă** se referă la capacitatea unei persoane de a gândi filosofic și de a înțelege viața, universul, totul din jurul său. O astfel de persoană are abilitatea de a face față întrebărilor despre viață, moarte și existența umană, contemplează locul său în univers, explorează și își exprimă principiile după care se ghidează în viață. Este întâlnită în principal la filosofi, analiști etc.

**Inteligența corporal-kinestezică** exprimă capacitatea unei persoane de a gândi în mișcări și de a-și folosi în mod eficient propriul corp. O persoană cu această inteligență predominantă „are abilitatea de a controla mișcările corporale și de a mânui obiecte cu măiestrie, creează mișcare pentru a explica ceva, controlează mișcarea, mimează ușor, participă cu plăcere la joc de rol, dansează” [8, p. 84]. Este întâlnită în principal la dansatori, sportivi, medici chirurghi, artiști care lucrează cu mâinile – cei care fac, de exemplu, obiecte artizanale etc.

Este esențial să menționăm că Teoria lui Gardner, pe lângă faptul că a avut un succes uriaș, mai ales în rândul profesorilor, a suferit numeroase critici de-a lungul timpului sau interpretări greșite. Spre exemplu, unii interpretau inteligențele ca fiind același lucru cu domeniile sau disciplinele; Gardner combate puternic acest punct de vedere greșit în multe din scrierile sale, explicând că o *intelență* este un potențial biologic și psihologic, care se realizează într-o mai mare sau mai mică măsură, în funcție de factorii ce țin de experiență, cultură și motivație care afectează o persoană, pe când un *domeniu* este un set de activități organizate într-o cultură, caracterizat de un sistem specific de simboluri și operații. Deși inteligențele și domeniile sau disciplinele pot avea același nume, ele reprezintă concepte total diferite: inteligența este o structură biologică și psihologică, iar domeniile și disciplinele sunt structuri sociologice [6, p. 43]. O altă critică adusă teoriei este că inteligențele multiple se confundă cu stilul de învățare, stilul cognitiv sau stilul de lucru. Referindu-se la stilurile de învățare, Ramona Ștefana Petrovan le definește ca fiind „simplă preferință, pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat, ne arată calea și modalitățile prin care învățăm” [9, p. 34] și spune că se poate vorbi de trei stiluri de învățare de bază: vizual, auditiv, tactil-kinestezic. Gardner, de asemenea, lămurește această confuzie, spunând că *stilul* desemnează o abordare generală pe care individul o aplică asupra oricărui tip de conținut, pe când *intelența* este o capacitate, cu procesele sale specifice, care este adaptată unui conținut anume din lume (cum sunt sunetele muzicale sau modelele spațiale) (Gardner, 1995).

Nu putem ignora ideile exprimate de profesorul R. Delisle, de la universitatea Kent State, Ohio, care se ocupa de elevi cu cerințe speciale și supradotați cu referire la TIM, spunând că aceasta „distribuie supradotarea în mod egal printre diferite zone de talent” și că „este o abordare simplistă, visătoare, care pare bună celor care admit că abilitățile intelectuale nu sunt egal distribuite în societatea americană” [8, p. 45]. Mulți critică TIM, din perspectiva faptului că nu se bazează pe dovezi empirice validate științific, că nu are o metodologie clară pentru a putea fi aplicată în practica educațională, că este subiectivă (Păcurari, 2012; Gardner, 1995); însă acești critici nu iau în seamă investigațiile pe care Gardner le-a făcut asupra creierului uman, interviurile pe care acesta le-a luat de la sute de oameni, printre aceștia numărându-se în special copii supradotați, savanți idioți, oameni cu paralizii, autiști etc. [8, p. 78]. Gardner este criticat dur, mai ales, de nume mari, precum James Traub, care spune că „sistemul lui Gardner nu este acceptat de cei mai mulți specialiști în inteligențe și pedagogie” [8, p. 47]; George Miller, care afirmă că „argumentarea lui Gardner este doar o opinie personală și poate o încercare de lovitură mediatică” [8, p. 47], și de o întreagă literatură care se centrează pe trei aspecte: adecvarea criteriilor folosite în stabilirea inteligențelor; validitatea conceptualizării inteligențelor; existența unor dovezi empirice suficiente pentru sprijinirea teoriei.

Alți mari psihologi, care aduc contraargumente teoriei lui Gardner, sunt Robert J. Sternberg, care consideră inteligențele multiple ca fiind de fapt talente, Harry Morgan, ca și John B. Carroll, care notează faptul că inteligențele multiple seamănă foarte bine cu constructele stilului cognitiv și cu factorii coeficientului de inteligență și chiar se identifică cu abilitățile primare ce derivă din testele de inteligență, și Nathan Brody, în opinia căruia Gardner a greșit omițând factorul atunci când a restructurat inteligența și când s-a preocupat atât de mult de oamenii, în situații extreme, deoarece acestea nu explică atât de bine comportamentul inteligent al oamenilor obișnuiți, în viața lor de zi cu zi (Păcurari, 2012).

Critici au fost aduse și în ce privește numărul inteligențelor multiple posibile, faptul că acesta nu este definit, stârnind multe controverse și discuții; un răspuns interesant vine din partea domnului lector, doctor Predescu, care susține, în teza sa de doctorat, că nu numărul acestor inteligențe este important, ci puterea lor explicativă, iar acest număr va fi egal cu numărul de deficiențe, care sunt categorizate în prezent, el observând că „fiecare inteligență explică o inteligență” [10, p. 76]. Gardner însuși combate anumite mituri și critici într-un articol scris în 1995, pe care l-am menționat și mai sus; astfel, vorbind de factorul general de inteligență, autorul explică problema incompatibilității acestuia cu teoria sa, spunând că, deși cei care admit acest factor se interesează doar de teste și scorurile acestora, el nu pune la îndoială existența acestui factor, ci doar competența și puterea explicativă a acestuia. El nu consideră studiarea acestuia ca fiind științific nepotrivită și chiar este dornic să accepte utilitatea acestuia pentru anumite scopuri teoretice, dar subliniază poziția sa, spunând că se focusează pe acele inteligențe și procese intelectuale ce nu sunt acoperite de factorul g (Gardner, 1995).

Gardner clarifică în același articol și dilema incompatibilității inteligențelor multiple cu teoriile ereditariste, spunând că teoria sa este neutră în ce privește problema eredității unor inteligențe, subliniind mai degrabă interacțiunea mediu-ereditate; el nu pune la îndoială faptul că abilitățile umane, cât și diferențele umane, au o bază genetică, o dovadă solidă fiind studiile asupra gemenilor crescuți separat, dar respinge dihotomia *moștenit versus învățat*, accentuând, în schimb, interacțiunea dintre factorii genetici și cei din mediu, încă din momentul concepției. Deși a întâmpinat atâtea critici și piedici, teoria lui Howard Gardner continuă să își găsească ecou și rezonanță în mințile și inimile multora, în special profesori, din întreaga lume, toți aceștia înțelegând, interiorizând și dorind să pună în practică principiul conform căruia cu toții suntem diferiți, unici și avem ceva special de oferit celorlalți. Această teorie, pe care însuși autorul ei o compară cu o multitudine de ferestre ce dau în aceeași camera [4, p. 39], valorifică ideea conform căreia nu toată lumea învață la fel același conținut și poate fi evaluată în exact aceeași manieră și ajută la personalizarea procesului de educație, și, astfel, la valorificarea potențialului fiecărui elev, care, prin talentele și aptitudinile sale, va deveni folositor societății în care trăiește. Această teorie centrată pe ideea că un conținut poate fi prezentat într-o multitudine de forme, ajută profesorul să ajungă la fiecare elev – principiu esențial al educației, căci, după cum spunea și Gardner, nu ne putem permite să irosim și să pierdem nici măcar o minte!

Revenind la impactul Teoriei Inteligențelor Multiple, putem confirma că ne permite organizarea unei instruirii interactive și diferențiate, este un învățământ adaptat elevilor, care îi srijină să își valorifice propriile resurse, să își formeze capacități de autoinstruire și să le dezvolte motivația pentru învățarea permanentă. Inteligențele multiple reprezintă fundamental instruirea diferențiată, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul care trebuie modelat și adaptat la curriculum implementat, pentru fiecare elev, considerat ca unicat, care are anumite particularități psihologice de vârstă, dar, mai ales, anumite particularități psihologice individuale, un anumit stil de învățare, anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale, disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprie.

Pentru a da coerență argumentelor, facem trimitere la lucrarea savantului Predescu M. F., care consideră, că la nivelul învățământului preșcolar, utilizarea de strategii didactice bazate pe Teoria Inteligențelor Multiple [10, pp. 27-32] presupune o anumită particularizare a actului instructiv-educativ, pornind de la următoarele aspecte:

- Necesitatea cunoașterii profilului de inteligență al elevilor. Aici se referă la

detectarea „punctelor tari” și a „punctelor vulnerabile”, a stilurilor de învățare, demersuri necesare pentru diferențierea abordării pedagogice și metodice, respectiv, pentru proiectarea și aplicarea strategiilor didactice de diferențiere și individualizare a instruirii.

- Conștientizarea de către educatori a faptului că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță pentru dezvoltarea personalității elevilor și pentru integrarea lor în viața profesională și socială. În opinia lui Gardner, inteligențele nu reprezintă numai diferite domenii de conținuturi, ci și modalități de învățare.
- Este necesar să se conștientizeze faptul că fiecare inteligență poate fi folosită pentru însușirea nemijlocită de conținuturi din domeniul cu care este ea corelată, sau ca mijloc pentru asimilarea anumitor conținuturi, în situațiile în care indivizii nu au inteligența, specific disciplinei. bine dezvoltată.
- Elaborarea unei oferte educaționale flexibile în funcție de profilurile de inteligență ale elevilor, centrată simultan pe diferite tipuri de inteligență particulare proprii elevilor, care să contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al fiecărui elev și să susțină dezvoltarea abilităților sale specific.
- Proiectarea, realizarea și evaluarea activităților didactice, în așa fel încât să angajeze cât mai multe tipuri de inteligență.
- Valorificarea achizițiilor elevilor în rezolvări de probleme, de situații reale.
- Renunțarea la curriculum uniform și la concepția uni- sau bidimensională a inteligenței, în favoarea unui autentic curriculum și a unei școli centrate pe elev și pe nevoile sale educaționale.
- Urmărirea înțelegerii profunde de către elev a conținutului ideatic al câtorva discipline-nucleu, în conformitate cu stilurile de învățare și cu profilurile elevilor.
- Evaluarea elevilor ar trebui să măsoare toate formele inteligenței, nu doar cea lingvistică și cea logico-matematică, să li se dea posibilitatea să îndeplinească sarcinile de lucru, făcând apel la diferite forme ale inteligenței.

În concluzie, ținem să menționăm că, cadrele didactice trebuie să fie pregătite să spijine învățarea copiilor prin înțelegerea diversității lor, prin valorificarea optimă a particularităților individuale, aplicând diverse strategii.

#### BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, L. G. Analiza principalelor elemente care influențează etica în afaceri. *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Economie*. Nr. 1-2010, pp. 161-168.
2. CIANCIOLO, A. T. & STERNBERG, R. J. *Inteligența. Scurt istoric*. București: Editura Trei, 2012.
3. FLEETHAM, M. *Multiple intelligences in practice- enhancing self-esteem and learning in the classroom*. Stafford: Network Continuum Education, 2006.
4. GARDNER, H. Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 1995.
5. GARDNER, H. *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 1999.
6. GARDNER, H. *Inteligențele multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma, 2006.
7. LUCA, A. *Testare psihologică. Psihodiagnoza aptitudinilor și inteligenței*. București: Editura Credis, 2010.
8. PĂCURARI, O. Ș. *Instruirea diferențiată din perspectiva noilor teorii ale inteligenței. Implicații pentru formarea cadrelor didactice (Teză de doctorat)*. București, 2012.
9. PETROVAN, R. Ș. Diferențierea curriculară prin valorificarea teoriei inteligențelor multiple. *Revista Învățământul Preșcolar*, 27-46. 2010.
10. PREDESCU, M. F. *Paradigme actuale în studiul inteligenței (teză de doctorat)*. București, 2012.

## ROLUL EDUCATOAREI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR CREATOARE ALE COPILULUI PREȘCOLAR

*Enache Oana Iuliana, profesor pentru învățământ preșcolar  
Inspectoratul Școlar Județean Galați, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Haheu-Munteanu Efrosinia, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 373.211.24 :37.036

### Abstract

Today's child shall not live as an adult in the current society but will have to face other social rigours, tendencies and social schemes, so that the adaptation capacity, flexibility, creativity are absolutely necessary features that must be cultivated at an early age. The young child needs stimuli to develop his/her age-specific communication, interaction, investigation skills, as well as the cognitive and affective capacities that entail the formation of a balanced personality adapted to the environment he/she lives in. A child-centred constructivist pedagogical approach based on cultivating responsibility, respect for everything around, capacities to investigate and find solutions in problematic situations, are ways of organizing and unfolding the instructional-educational process in kindergartens, according to the current curricular requirements.

**Key-words:** teacher, creativity, preschool children, early education, skills.

Plecând de la ideea că orice subiect beneficiază de un potențial creativ (ereditar), s-a ajuns la concluzia că acesta poate fi influențat de mediul în care trăiește și de educația pe care fiecare individ o primește. „Toți oamenii sunt în diverse grade creativi, și numai unii din ei sunt talentați” [6, pag. 180]. Se remarcă, de asemenea, diferite niveluri de manifestare a creativității, aceasta fiind de nivel ridicat, mediu sau redus. Talentul a fost abordat ca fiind „o dezvoltare superioară a aptitudinilor generale și speciale și ca o fericită îmbinare a lor” [6, p. 181].

Creativitatea include, însă, structuri mai complexe de personalitate, prin influența cărora depășește aptitudinile. Potențialul creativ uman este dat de totalitatea informațiilor, a instrumentelor operaționale de lucru și a deprinderilor de care dispune un subiect. Întrucât se consideră că fiecare individ beneficiază de un potențial creativ, posibilitatea manifestării acestuia în acte creative ține de activarea lui în scopul valorificării valențelor sale. Astfel, se impune integrarea cunoștințelor și a experiențelor însușite deja în contexte noi, prin regândirea lor și prin stabilirea de noi raporturi și relații cauzale între acestea. Mai importantă decât găsirea de soluții noi este formularea de probleme, caz în care se face apel la euristică, aceasta declanșând un lanț de întrebări și răspunsuri.

În acest demers, un rol important îi revine, în cadrul grădiniței, educatoarei care, în funcție de pregătirea didactică pe care o are, de stilul didactic abordat, de formele de organizare și de mijloacele de realizare a activităților, poate influența capacitățile creatoare ale copiilor.

Primul pas este dat de crearea unui mediu favorabil, stimulat, adaptat vârstei și nevoilor de cunoaștere ale copiilor, interactiv și dinamic. Copiii de vârstă preșcolară sunt foarte curioși în ceea ce privește descoperirea de spații, materiale, jocuri noi. Dozarea materialelor puse la dispoziția copiilor, modalitatea de expunere a acestora, precum și calitatea lor contribuie la dezvoltarea optimă a potențialului creativ. O sală de grupă supraaglomerată, cu materiale diverse, multicolore, nesistematizate în locuri fixe, nu conduce la stimularea interesului de investigare a copilului. Acesta va fi copleșit din punctul de vedere al stimulilor existenți în acel spațiu și nu va



reuși să își stabilizeze atenția asupra unui material pe care să îl poată investiga cu o finalitate constructivă. În acest sens, ordonarea materialelor ținând cont de destinația acestora în activitatea zilnică a copiilor (materiale permanente, materiale tematice, depozit) le va facilita copiilor învățarea prin descoperire, îmbinând rutina materialelor permanente cu noutatea celor tematice, depozitul oferindu-le posibilitatea accesării altora suplimentare.

Se respectă astfel particularitățile de vârstă ale copiilor cu privire la necesitatea creării unei motivații extrinseci și a captării atenției în vederea realizării unor acțiuni sau activități educative. Educatoarea va avea în vedere ca numărul materialelor puse la dispoziția copiilor să fie suficient, astfel încât să aibă acces la ele cât mai mulți copii, să fie ordonate în spații specifice, la nivelul lor, de unde aceștia să le poată lua singuri și unde să le așeze la loc atunci când au terminat ceea ce aveau de făcut și pe care să le poată gestiona independent. O abundență de materiale, nesistemizate, duce la pierderea interesului copiilor pentru activitate. Cu atât mai mult, spațiul existent între ele și organizarea lor în recipiente sau locuri bine stabilite permite o bună vizibilitate asupra lor, permițând copilului să le identifice ușor. Calitatea materialelor se referă, pe lângă structura și trăinicia lor, la aspectele pe care le pot oferi copiilor spre descoperire și învățare, la adecvarea ca dimensiune, textură, complexitate structurală în concordanță cu particularitățile de vârstă ale copiilor. O jucărie care nu îi inspiră copilului prea multe și nu îi poate oferi posibilități de investigare nu îi va menține prea mult atenția și nu va determina achiziții noi. Abilitățile copiilor de gestionare a spațiului educațional, dacă sunt corect dezvoltate de către educatoare, încă de la intrarea acestora în grădiniță, pot contribui la creșterea capacităților creatoare ale acestora, favorizându-le implicarea în acțiune, implicit dezvoltarea cognitivă și aptitudinală.

Un alt aspect pe care trebuie să îl aibă în vedere educatoarea este modalitatea de organizare a învățării, având în vedere tipul de interacțiuni între copii. Descoperirea, inovarea, proiectarea, identificarea de probleme, soluționarea acestora pot fi realizate individual, în perechi sau în grup. Activitatea individuală presupune investigarea în ritmul propriu fiecărui copil, conform intereselor personale și a capacităților pe care le deține. Complexitatea dezvoltării este în strânsă legătură cu toți acești factori. Copilul este motivat de curiozitatea intrinsecă, declanșată de stimulii obiectelor sau de locul pe care acele obiecte le ocupă în sistemul de valori ale copilului. Materialele care pot suporta modificări de structură, de îmbinare, de reconstruire sau reutilizare sunt cele mai recomandate a fi puse la dispoziția copiilor. În cazul materialelor noi, a căror utilizare este mai puțin familiară copiilor, în locul explicării directe a utilității sau a utilizării acestora, educatoarea poate aplica descoperirea treptată, dirijată, dacă este nevoie, de către copil, a acestor caracteristici.

Învățarea în perechi sau în grupuri mici vine cu avantajul că cei mici își pot împărtăși opiniile, cunoștințele, se pot susține în învățare sau descoperire și inovare. Pe lângă capacitățile de comunicare, de negociere, de respectare a regulilor grupului, copiii învață unii din experiența altora și fac schimb de idei. Este cunoscut faptul că cei mici învață mult mai bine unii de la alții decât de la adult, astfel încât, în situații de genul acesta, rolul educatoarei se reduce la coordonarea activităților din exterior prin sprijinirea demersurilor, atunci când acestea par a se opri prematur. Stabilirea unor reguli de comunicare și de acțiune în perechi sau în grup este necesară pentru eficientizarea acțiunilor de descoperire. Copiii vor fi învățați să conlucreze, să se asculte unii pe alții, să vorbească pe rând, să accepte variantele oferite de ceilalți, chiar dacă nu li se par valide, să vină cu idei noi, implicându-se activ, să îi sprijine pe cei care întâmpină

dificultăți în soluționare, să le stimuleze curiozitatea și altor copii etc. Învățarea prin cooperare asigură un cadru adecvat prin întreținerea motivației interne, favorizând implicarea activă în sarcină și contribuția creativă a participanților [8, p. 82]. Se pot asigura mai multe condiții care să stimuleze atitudinea creativă a copiilor:

- să fie încurajați să formuleze cât mai multe întrebări referitoare la subiectul care îi interesează și pe care nu îl stăpânește;
- să fie stimulate interacțiunile între copii la nivel comunicațional și executoriu;
- să fie limitați factorii care ar putea interveni în procesul de descoperire, ducând la acumularea de frustrări, date de imposibilitatea soluționării unei probleme sau a identificării utilității unor obiecte;
- să fie implicați activ toți copiii, ținând cont de temperamentul acestora și de factorii de personalitate, solicitându-le să opereze cu idei, concepte, obiecte etc., în vederea reconsiderării utilității acestora și a creării unor variante noi sau a identificării de noi utilități;
- activitățile organizate de educatoare să aibă în vedere cultivarea independenței cognitive și a autonomiei în învățare;
- să fie dezvoltate capacitățile de comunicare asertivă prin stimularea spiritului critic constructiv și a capacității de argumentare și de căutare a alternativelor.

Acest ultim aspect are o importanță deosebită în dezvoltarea potențialului creativ al copiilor. „Sub incidența cerințelor de a se da cât mai multe răspunsuri originale are loc o mobilizare a creativității potențiale. Aceasta poate fi recunoscută prin numărul mai mare și prin diversitatea crescută a răspunsurilor la persoanele creative ca și prin diferențele de originalitate, flexibilitate, fluiditate a răspunsurilor date de aceștia” [4, p. 69].

De asemenea, stilul didactic al cadrului didactic are un rol foarte important în dezvoltarea capacităților creatoare ale copiilor. Un stil didactic permisiv este posibil să conducă la rezultate slabe în acțiune, întrucât copiii nu vor percepe acțiunile ca fiind necesar să aibă o finalitate, sau, atunci când vor întâmpina dificultăți, este posibil să renunțe. Stilul didactic autoritar este supus rigorilor regulilor, fapt care ar putea inhiba creativitatea copiilor, fiind orientat spre respectarea unor aspecte de acțiune prestabilite, precum și spre coordonarea activităților spre obținerea unor produse sau răspunsuri așteptate. Un stil didactic democratic ar favoriza dezvoltarea aptitudinilor de inovare, îmbinând armonios respectarea regulilor cu posibilitățile de exprimare liberă. Copiii învață cel mai bine prin imitație. De aceea, un comportament deschis, creativ, inovativ al cadrului didactic va declanșa atitudini inovatoare, inițiative, investigații și conversații euristice în rândul preșcolarilor. O educatoare care va aduce provocări permanente în activitate, care va crea consecvent situații problematice, pe care copiii să le soluționeze, va construi o atitudine proactivă preșcolarilor, care vor învăța să nu se limiteze la ceea ce este vizibil și cunoscut, ci vor reinventa și reinterpretă ceea ce deja dețin ca și cunoștințe și abilități. Activitățile vor fi construite pe rezolvarea de sarcini creative, care să le stimuleze spontaneitatea copiilor și a independenței în gândire și în acțiune. Utilizarea conversației euristice este esențială deschiderii orizonturilor de inovare ale copilului. Educatoarea trebuie să își structureze foarte atent întrebările, știut fiind faptul că orice act creativ derivă din apariția unor necunoscute și formularea de întrebări. Acestea trebuie să aibă un caracter deschis, dând posibilitatea copiilor să spună ceea ce gândesc, să fie purtătoare de sens, explicite și să nu sugereze răspunsuri. Educatoarea poate formula întrebări ajutătoare în situația în care observă că preșcolarii sunt limitați de cunoștințele sau abilitățile de investigare deținute, stimulând explorarea, curiozitatea

și învățarea creativă. Sarcina educatoarei în acest context este de a crea un climat operațional eficient prin tratarea cu interes a fiecărei întrebări, respectând răspunsurile copiilor și încurajându-i că pot produce idei valoroase. Un aspect important este implicarea copiilor în procesul de evaluare a ideilor sau a produselor creative, prin comunicarea anterioară a criteriilor de evaluare.

Un cadru didactic creativ „știe cum să utilizeze întrebările”. Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibă sens și să nu sugereze răspunsuri. Întrebarea operațională provoacă conduita creatoare pentru că duce la explorare, dezvoltă curiozitatea și implicit învățarea creativă.

Mușata Bocoș [1, p. 143] realizează un inventar al rolului educatorului în învățarea creativă, acesta fiind: pedagog care nu impune informațiile științifice, ci construiește dispozitive de învățare, practicând o pedagogie diferențiată și individualizată; proiectant, îndrumător, manager, moderator, organizator și gestionar al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare; mediator al învățării copilului într-un cadru euristic; facilitator al învățării și autoformării; consilierul copilului care are nevoie de sprijin în învățare; partener al copilului într-o relație educațională interactivă; coordonator al muncii copiilor; animator, activizant și catalizator al activității de formare, al comunicării, al interacțiunilor și al schimburilor; scenograf, pregătind decorul desfășurării învățării creative; actor al demersurilor instructiv-educative; strateg-gânditor pentru a ajuta copilul în construirea cunoașterii prin restructurări continue; reflexiv, înainte, în timpul și după activitatea educațională, promovând gândirea reflexivă și predarea reflexivă; co-evaluator, alături de copil, al procesului și rezultatului învățării.

Cea mai importantă abilitate a cadrului didactic este de a găsi modalitățile optime prin care să stimuleze potențialul creativ al fiecărui copil în parte, ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora. În cadrul activităților propuse, se va avea în vedere punerea copiilor în situații care să le dezvolte gândirea critică, productivă, gândirea divergentă și laterală. Aplicarea comunicării asertive și a posibilităților de exprimare liberă a cunoștințelor, a gândurilor, a atitudinilor este esențială. Sarcinile de lucru trebuie să aibă preponderent în vedere exersarea capacităților de cercetare prin efort propriu, de căutare de idei, de informații, de utilizare a cunoștințelor în contexte noi, de transfer de sensuri, de identificarea unor noi criterii de clasificare.

De o mare importanță în stimularea capacităților creatoare ale copiilor sunt activitățile extracurriculare în care aceștia pot fi implicați. Orice activitate extracurriculară, deși aparent are un caracter mai puțin organizat și educativ, le facilitează copiilor oportunități de inițiere a unor discuții inopinate, situaționale, de găsire a unor soluții și de dezvoltare a unor abilități de investigare și inovare.

Demersul cadrului didactic de dezvoltare a spiritului creativ se bazează pe o strategie didactică adaptată, în primul rând, la nivelul metodelor și procedeele utilizate, care să înlăture blocajele și să favorizeze combinarea cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maximum resursele inconștientului. Pentru punerea în valoare a potențialul creativ al copiilor, educatoarea trebuie să folosească acele metode activ-participative și asociative, care pun accentul pe libertatea de acțiune, în care copiii devin participanți la găsirea răspunsurilor, pot avea inițiativă, pot pune întrebări, pot discuta și pot propune soluții: problematizarea, conversația euristică, brainstorming-ul, cubul, ciorchinele, metoda pălăriilor gânditoare, metoda Phillips 6-6, Brainwriting 6-3-5, sinectica, tehnica viselor, discuția-panel etc.

Printre mijloacele de realizare eficiente pe care un cadru didactic le poate utiliza pentru abordarea creativă a conținuturilor învățării și pentru dezvoltarea capacităților inovatoare ale copiilor preșcolari, se numără:

➤ Jocul, care oferă copilului posibilități variate de combinare și recombinație a propriilor reprezentări de care dispune la un moment dat. În acest sens, jocurile de construcție, jocurile de rol, dramatizările, jocurile didactice, ocupă un loc important în ierarhia preferințelor copiilor.

➤ Activitățile artistico-plastice și practice sunt modalități eficiente de stimulare a actului creator prin toate mijloacele de realizare: desen, pictură, dactilopictură, modelaj, respectiv aplicații, confecții, decupaje.

➤ Dimensiunile creativității verbale, originalitatea, fluiditatea, flexibilitatea vor face un salt semnificativ la această vârstă, prin desfășurarea atractivă a activităților de educarea limbajului, abordând mijloace de realizare variate: povestirea educatoarei (povestirile după un șir de ilustrații; povestirile cu început dat, create de copii; povestiri create după jucării sau personaje îndrăgite; povestiri după ilustrații sau desenele copiilor; povestiri create cu transfer de cunoștințe), lectura după imagini, convorbirea.

➤ Jocurile de mișcare, de atenție, de socializare, senzoriale contribuie de asemenea la dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarilor.

Stimularea creativității copiilor în grădiniță este un demers socio-educational complex ce cuprinde simultan fenomene de activizare (încitare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului creator, de a cărei eficiență este responsabilă educatoarea. În acest sens, este necesar ca aceasta să aibă în vedere întregul sistem al condițiilor sau factorilor favorizanți afirmării și dezvoltării creativității copiilor.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M.; STAN, C.; SOMEȘAN, E. *Strategii didactice activizante în învățământul preșcolar și primar*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2008.
2. BREBEN, S.; GONGEA, E.; RUIU, G.; FULGA, M. *Metode interactive de grup. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*. Craiova: Ed. Arves, 2002.
3. GLAVA, A.; GLAVA, C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.
4. MATEI, N. C. *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ*. București: E.D.P., 1992.
5. POPESCU, G. *Psihologia creativității*. Ediția a 3-a. București: Ed. Fundației „România de mâine”, 2007.
6. STOICA, A. *Creativitatea elevilor*. București: EDP, 1983.
7. BEJAT, M. Factori individuali și psihosociali ai creativității. În *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*. București: E.D.P., 1981.
8. OPRESCU, N. Educarea creativității elevilor în procesul de învățământ. În *Revista de pedagogie*, nr. 3, EDP, 1977.

## INFLUENȚE SOCIALE ȘI FAMILIALE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

*Toia Maria, metodist IET nr. 59, mun. Chișinău  
doctorandă UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Haheu-Munteanu Efrosinia, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 37.018:159.922.7**

### Abstract

The analysis studies regarding the factors of influence on the development of a child prove that the period spent in the family is decisive for the evolution of the personality and the social integration, the adult model and the family relationships impregnate the models of the subsequent social development as well as the social success of the individual. An integral development of the child's personality requires the study of multiple genetic predispositions but also of the environmental influences, his life context, which should include the identification of the necessary forms of support and stimulation.

**Key-words:** family influence, social influence, child development.

Dezvoltarea ca proces de schimbare prin care copilul ajunge să stăpânească un număr mai mare și un nivel mai complex de dezvoltare fizică, mentală și emoțională (Myers, 1995) este influențat de doi mediatori generali: genetica și mediul (Sapolsky, 2017). Când ne referim la dezvoltarea armonioasă, holistică a copilului (ca drept fundamental al oricărui copil), subînțelegem existența unui răspuns adecvat al nevoilor specifice ale copiilor, satisfăcute, în primul rând, de mediu său prin de aflare, familia. Factorii de mediu familial reprezintă determinanți ai comportamentului și personalității copilului [4, p. 87]. Numeroase studii psihologice actuale au determinat importanța mediului familial asupra diverselor aspecte ale dezvoltării copilului, în special al rolului mamei (IQ, grad de cultură, mod de interacțiune, atașament, dezvoltare individuală, integrare socială etc.). Din punct de vedere biologic, cea mai rapidă perioadă de dezvoltare umană are loc în primii 2 ani de viață (Mustard, 1998, Carnegie Corporation, 1994, apud Vrasmas), atunci creierul copilului își formează structurile determinante intelectuale, emoționale, fizico-imunologice și sociale; iar experiențele următorilor ani (cu precădere 3-5 ani) fundamentează aceste structuri în deprinderi comportamentale socio-emoționale și educaționale. Influența mediului social de aflare al copilului (în special grădinița și școala) dobândește amploare începând cu vârsta de 4-5 ani, Judith Rich Harris, în cartea "The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do", amintește studiul său referitor la rolul geneticii în formarea inteligenței și personalității copilului, prin care descoperă un impact major al mediului semenilor, în special acesta este urmărit asupra copiilor veniți din familiile imigranților, majoritatea lor comunică în limba vorbită de mediul social (al semenilor), fără accent (dacă părinții îl au) și răspund deseori în mediul familial în limba învățată, unii chiar refuzând a vorbi în limba maternă a părinților. Așadar, un mediu social de suport poate influența construirea personalității atât pe dimensiunea de socializare, cât și pe cea de personalizare (constituirea identității, imaginii de sine). Conform teorii sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner (o serie ordonată de structuri concentrice incluse una în alta: microsistem, mezosistem, ezosistem și macrosistem) relația individ – mediu este bidimensională, deci este caracterizată de reciprocitate. Poziția individului în mediul său ecologic se schimbă (modificări de rol, situație ambientală, ambele), dezvoltarea ființei umane este înțeleasă prin prisma procesului de achiziționare de către individ a concepției de mediu ecologic, astfel încât devine motivat și capabil să se implice în activități care îl determină să descopere caracteristicile

mediului respectiv și de a-l accepta sau restructura, la niveluri de complexitate care sunt analoge și majoritare, atât în formă, cât și conținut. Interacțiunea părinților, semenilor, instituției de învățământ etc. corelațiunează activ în situații ambientale pe care copilul în formare le dezvoltă în mod activ, formând microsistemul său și determinând rolul potențial și modul de interacțiune în sistemele ecologice următoare. Incontestabil, calitatea relației stabilită în microsistemul părinte – copil este fundamentală pentru dezvoltarea personalității prin conotații bioconstituționale (furnizează un set de predispoziții psihice), implicații motivaționale (satisfacerea directă de către părinte a necesităților primare ale copilului), componentă afectivă desfășurată în procesul de comunicare și învățare [1, p. 61].

Într-un studiu efectuat de Crittenden (1981, 1988) referitor la interacțiunea și atașamentul format între mame și copil au fost identificate cinci categorii de mame [3, pp. 186-188]:

1. Mame adecvate – flexibile, care răspundeau inițiativelor copilului, iar copilul le putea aborda, nu erau perfecte dar erau deschise spre schimbare și interacțiune.
2. Mame marginale – rigide, asemănător mamelor adecvate, interacționau deschis cu cel mic, doar că aveau o abordare ofensivă de menținere a controlului, luptau deschis spre a-i forța spre colaborare, iar uneori acceptau condițiile copilului fără negocieri, de cele mai multe ori copilul era deusolat de reacția mamei.
3. Mame neglijente – puțin receptive, ele mențineau pasivitatea și mediul nestimulativ pentru dezvoltarea copilului, care devenea neajutorat din punct de vedere social.
4. Mame abuzive – active, abordau un model de interacțiune bazat pe întărirea reciprocă negativă, copilul fiind expus la nivel ridicat de frustrare.
5. Mame abuzive și neglijente – furioase, dure, refuzau orice îngrijire a copilului.

Comportamentul abuziv al mamei a fost asociat cu modele de interacțiune dificil și prin constrângere ale copilului; cel neglijent – cu interacțiune pasivă; iar cel satisfăcător – cu interacțiune cooperantă. Totodată autorul menționează că stimularea lipsită de reciprocitate este mai bună decât cea inexistentă, prin faptul că un copil abuzat continuă să se angajeze el însuși în interacțiune și să răspundă până când mama va reacționa cu mai multă flexibilitate [3, p. 188]. Pentru copii, relațiile cu îngrijitorul sunt de o importanță majoră, ei pot menține relația de atașament chiar și cu un părinte agresor, ca și modalitate de adaptare, de a face față acestor rele tratamente. Studiile lui Herman, 1992 și Henry, 2002 [2, p. 171] diferențiază trei modalități dominante :

1. Minimalizarea, raționalizarea abuzului prin negare, suprimare sau disociere.
2. Formarea unei identități fragmentate, a unui dublu prin care copilul nu este „suficient de bun” și merită pedeapsa.
3. Disocierea fizică de cea mentală, care deseori se manifestă prin automutilare.

În absența unor mecanisme de adaptare eficiente, aceste reacții pot acompania copilul pe tot parcursul vieții sale (Cassidy și Mohr, 2001), „părinții abuzatori sunt adesea iresponsabili, insensibili sau nocivi și prin aceste comportamente își învață copiii că adulții pot fi iresponsabili sau chiar nocivi” [2, p. 172]. Într-un studiu privind impactul agresiunilor psihologice ale părinților asupra personalității copiilor, având ca și factori predictivi agresivitatea fizică și comportament antisocial, Elisa Romano și alții (2005) au dedus o slabă frecvență a conduitelor prosociale și un comportament mai agresiv pentru copiii cu precădere de sex masculin, ai căror mame manifestau trăsături similare [1, p. 71].

Carențele trăite de copil afectează grav și întârzie dezvoltarea fizică (Kendirgi și Jourdan-Ionescu, 1998, Iwanicec, 2004); percepția și motricitatea (Tarter, Hegedus, Winston și Alterman,

1984); dezvoltarea neurologică, în special memoria, învățarea, reglarea afectelor, exprimarea emoțiilor, hipervigilența (Neuberger, 1997, Perry, 2006, Webb, 2006, Windom et al., 2007) și cea cognitivă, în special limbajul (Hugges și DiBrezo, 1987, Coster și Cicchetti, 1993, Watts – English, Forston, Gibler, Hopper și De Bellis, 2006), capacitatea de abstractizare și inteligența verbală (Palacio-Quintin și Jourdan-Ionescu, 1994 ) și dezvoltă propensiunea spre violență (Schore, 2003).

Efectul interacțiunii mamă – copil asupra QI al copilului este prezentat în studiul lui Ramey, Farran și Campbell (1979). Folosind scara Stanford-Binet ca și instrument de lucru, pentru copiii de până la 36 de luni, au demonstrat că QI al mamei asociat și altor variabile, precum atitudini, comportamente și interacțiuni mama – copil sunt un bun predictor pentru nivel ridicat (50-65%) al QI copilului. Purtois și Dupont (1985), analizând corespondența sintactică între mamă – copil ca și punct nodal în dezvoltare celui din urmă, probează existența unei sintactici comune, diada cercetată este interpretată drept un sistem autoreglator eficient pentru dezvoltarea abilităților comunicative, esențiale și promotoare ale funcționalității intelectuale și structurii gândirii. Totodată teoriile promovate de Gardner despre inteligențele multiple și Goleman despre inteligența emoțională și cea socială au redus semnificativ această componentă biologică, au promovat alte aspecte importante ale inteligenței decât cea intelectuală și au reiterat importanța dimensiunilor multiple ale dezvoltării copilului, dependentă de mediul oferit de familie [6, p. 87]. Eisenberg și alții (2003) corelează adaptarea și competența socială a copilului cu exprimarea maternă a emoțiilor pozitive [5, p. 194]; referitor la impactul familiei asupra achizițiilor școlare. Purtois corelează (în urma studiului a 91 de familii) nivelul de influență a familiei în dezvoltarea copilului, în proporție de peste 70%, iar pentru adaptarea școlară, peste 74% [6, p. 40]. Efectul maltratării copilului, în orice formă a sa, și consecințele negative asupra progresului școlar au fost incluse într-un studiu realizat de Erickson, Egeland și Pianta în 1989, în urma căruia s-a estimat că 65% dintre copiii neglijăți și 50% dintre cei abuzați ajung repetenți din primul an [2, p. 173]. Integrarea socială a copilului, precum și condițiile de sprijin și creștere a copilului sunt esențiale în formarea imaginii de sine. Prevăzând succesul sau eșecul integrării școlare, părinții și profesorii pot stimula dezvoltarea fenomenelor psihologice favorabile reușitei sau eșecului precum efectul Rosenthal – tendința individului de a se conforma la ceea ce i se prevede, îl determină să acționeze în direcția prezisă [6, pp. 40-41].

Pornind de la cercetările lui Laperriere (1992) asupra tulburărilor mentale ale copiilor și a tipizării psihologice descrise de Hedges (2002), Speranța Brumă-Popescu constată anumite condiții socio-familiale (tipuri) ce conduc la răspunsuri dezaprobativ la copii sau chiar evoluția personalității pe o traiectorie deviantă, patologică: hipoprotecția, inconsecvența, hiperautoritatea și hiperprotecția [1, p. 73]. Prin urmare, stilul parental, dar și atmosfera parentală (expresia directă a modelelor comportamentale manifestată de membrii familiei pe axa organizată – dezorganizată, coerență – inconstanță cuprind atât mijloacele educative utilizate, cât și promovarea valorilor social-morale) [1, p. 27], joacă un rol decisiv atât în formarea și dezvoltarea personalității copilului, cât și pentru calitatea integrării lui sociale. Rezultatele mai multor studii probează că cele mai traumatizante experiențe ale copiilor sunt cele în care sunt implicați membrii familiei, familia, în copilărie, reprezentând întreaga lume a copilului, amenințarea acesteia, respectiv, interferează puternic cu sentimentul de securitate. Copiii traumatizați din punct de vedere familial vor avea dificultăți emoționale și vor dezvolta o percepție amenințătoare despre mediul extrafamilial (Punamaki, Muhamed, Abdulrahman, 2004),

uneori corelată simptomelor ulterioare cu apariția bolilor mentale (DePrince și Freyd, 2004), dar nu neapărat, Boyce și Harris, într-un studiu din 2011 referitor la copiii expuși unor asemenea traume, au identificat că între 45%-65% dintre participanți adulți expuși în copilăria lor unor traume nu manifestau boli mentale la vârsta adultă, drept factori protectivi, de reziliență au fost identificați cei specifici evenimentului traumatic (o traumă are un efect cu atât mai puternic asupra victimei, cu cât ea întreține cu agresorul o relație mai apropiată, care ar presupune încredere (Fisher și Reidesser, 2007), cei personali și cei posteveniment. Din categoria factorilor posteveniment de importanță majoră pentru recuperare se subînțeleg stilul de coping și suportul familial, sprijinul acordat (Finkelhor, Ormrod, Turner, 2007; Marans, 2013; Salter, Stallard, 2008; Salmon Bryant, 2002) [5, pp. 105-118]. Conform modelului tamponării sociale a evenimentelor stresante al teoriilor privind copingul, persoanele care au o relație socială solidă (membrii familiei, colegi, prieteni) tind să experimenteze mai puține simptome depresive. Studiile recente denotă importanța modului în care este perceput acest suport social (Jaward, Sibai și Chaaya (2009). Prin urmare, membrii unei rețele sociale pot facilita adaptarea strategiilor de coping eficiente și, respectiv, adaptarea în urma evenimentelor traumatizante (Thoits, 1986) [5, p. 149].

Ulterior studiile copingului au devenit mai ample, analizând rezultatele diferite de restabilire, traiectoriile prototipice apărute în urma expunerii la un eveniment traumatic, fenomen de studiu cunoscut ca și reziliență (Bonanno, 2005), drept mediatori favorabili principali sunt de asemenea prezentați factorii individuali precum capacitatea de adaptare sau flexibilitatea la schimbare și relațiile de sprijin. Reziliența la nivel individual este percepută ca și adaptare cu succes (Masten, 1994) sau rezistență (Rutter, 1999), sau procesele de coping (Richardson, 2002), în urma unei adversități, care contribuie la dezvoltarea și îmbogățirea factorilor protectivi; totodată se poate referi și la absența depresiei și distresului prelungit (Bonanno, 2004). Importanța relațiilor de sprijin, cu cel puțin o persoană (părinte, furnizor principal de îngrijire), dar și nevoia individului de a se detașa de relațiile abuzive, de membrii agresori care au jucat un mod decizional asupra nivelului de reziliență (Chichetti și Rogosch, 1997, Werner și Smith, 1992, Sixbey, 2005), în direcția integrării sociale [5, p. 192].

Încadrată în teoria sistemelor familiale ale lui M. Bowen, la nivel familial, reziliența devine relațională (Walsh, 1996), concentrându-se asupra influențelor semnificative ale relației pozitive dintre toți membrii familiei (Paterson, 2002). Reziliența familială este definită de Hawley și De Haan (1996), drept căi de adaptare și prosperare urmate de familie în condiții de stres, în prezent și în decursul timpului; McCubbin, Tomson și McCubbin (1995) le reflectă drept patternuri comportamentale pozitive și competențe individuale care determină abilitatea familiei de a se reface în condiții ostile; Walsh (1996) le denumește drept procese-cheie care ajută familia să înfrunte și să se întărească după o perioadă persistentă de stres, generat atât din interiorul său, cât și din afară; Frain și alții (2008) rezumă că reziliența familială oferă o mai bună înțelegere a ceea ce funcționează bine în familie, a modalităților pozitive în care familia interacționează și permite susținerea în înțelegerea funcționalității sale generale și specifice, precum abilitățile de rezolvare a problemelor, coping și adaptare [5, p. 193]. Identificând factorii de reziliență familială, Turliuc și Mairean analizează mai multe studii importante ale variabilelor asociate rezilienței familiale, precum :



Autori	McCubbin, Tomson și McCubbin (1995)	Black și Lobo (2008)	Benzies și Mychasiu (2009)
Variabile asociate rezilienței familiale	Comunicarea familială Coeziunea Flexibilitatea Adaptabilitatea Starea de bine Strategii de coping Suport Identitatea și ritualurile Robustețea Satisfacția	Perspectiva pozitivă Spiritualitatea Gradul de acord între membrii familiei Comunicarea Flexibilitatea Managementul financiar Timpul petrecut cu familia Timpul liber împărțit Rutina și ritualurile Rețele de suport	Structura familiei Relațiile dintre soți Coeziunea Interacțiunea de sprijin între părinți și copii Mediul stimulat Suportul social Venit stabil și adecvat

Există un consens larg precum că factorii familiari sunt cei mai proximali determinanți ai adaptării copilului la mediul său de viață, aceștia sunt maleabili și produc schimbări durabile în dezvoltarea copilului (Luthar și Zelazo, 2003; Herman et al., 2011) [5, p. 194].

Contextul social pentru vârsta preșcolară joacă un rol important prin politicile educaționale și sociale promovate, în ultimii ani au fost dezvoltate o serie de politici de incluziune a copiilor defavorizați și a celor din zona de risc, un nou domeniu de cercetare și acțiune fiind sprijinirea familiei în îndeplinirea funcției sale educative prin intervenție socio-educatională (activități centrate pe dimensiunea educativă orientate asupra părinților și copiilor). Pornind de la ideea că familia este parte indispensabilă a comunității, iar copilul nu poate fi desprins în dezvoltarea sa de influențele exercitate atât de mediul familia, cât și de cel proxim, intervenția centrată pe familie ar trebui să identifice nevoile generale și particulare ale familiei; să localizeze sprijinul formal și informal, precum și resursele necesare; să sprijine familiile în identificarea și folosirea propriilor forțe în vederea asigurării resurselor necesare în moduri care întăresc funcționarea eficientă a familiei pe următoarele categorii: sporirea sensului comunității; mobilizarea resurselor și sprijinului; protejarea integrității familiei; întărirea funcționalității familiei; practici proactive în serviciile umane (totodată în studiul lor Dunst, Trivette și Deal delimitează 12 principii care sprijină familiile pe dimensiunea abilitării și împuternicirii drept „model centrat pe familie”) (Dunst, Trivette, Deal, 2000) [6, pp. 101-105]. Există în teoria și practica educației părinților diverse modele de programe parentale care și-au dovedit eficiența și succesul, indiferent de orientarea acestora toate au un scop comun: oferă posibilitatea părinților să devină mai competenți; această „calitate de părinte bun” constituie una dintre dimensiunile vieții familiei și un punct important pentru dezvoltarea psihologică a copilului. Fiind primii educatori ai copiilor, părinții trebuie să cunoască nevoile fizice, afective, de securitate, de stimulare a potențialului înnăscut, de direcționare și control, de responsabilizare și de independență a copilului [6, p. 127].

Concluzii: pentru asigurarea unei dezvoltări integre ale personalității copilului, politicile socioeducaționale ar trebui să prevadă programe individuale de intervenție și sprijin acordat familiei, asigurarea unor programe socioeducaționale de calitate centrate pe diversitatea copiilor, unicitatea soluțiilor educaționale și formarea parteneriatelor educaționale colaborative, de calitate, în vederea eliminării riscurilor legate de dezvoltarea copilului (în special, abuzul și neglijarea) și asigurării măsurilor necesare egalizării șanselor. Iar dat fiind faptul că mediul familial are un impact major în formarea și dezvoltarea copiilor, în special la vârsta preșcolară, este necesară

promovarea unui model parental care ar îmbina calități precum afectivitate, consecvență, autocontrol, dar și libertatea de opțiuni și diversitatea contextelor de formare educațională.

#### BIBLIOGRAFIE

1. GLĂVEANU, S. *Programe de educație parentală*. București: Editura Universitară, 2012.
2. IONESCU, S. *Tratat reziliență asistată*. București: TREI, 2013.
3. KILLEN, K. *Copilul maltratat*. Timișoara: Eurobit, 1998.
4. NICOLA, G.; DANCIU, B. *Tratat de psihoecologie*. București: Editura Academiei Române, 2008.
5. TURLIUC, M. N.; MAIREAN, C. *Psihologia Traumei*. Iași: Collegium, Polirom, 2014.
6. VRASMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis Print, 2008.

#### MANAGEMENTUL COMPORTAMENTULUI INDIZERABIL PRIN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA COPII

*Ohrimenco(Boțan) Aliona, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:37.013.77:316.6**

#### Abstract

From a psycho-pedagogical point of view, behavior refers to a set of reactions and actions (verbal, cognitive and affective) through which children respond to certain internal impulse or to a various demands of the external world. The management of undesirable behavior through development of emotional intelligence is the main predictor for the performance of social and professional succes in adult life.

**Key-words:** undesirable behavior, behavioroal problems, emotional intelligence.

Comportamentul uman are la bază gândurile, credințele și sistemul propriu de valori, pe care le transpunem în acțiuni comportamentale și atitudini. Comportamentul unui copil cunoaște multiple influențe: genetice, emoționale, sociale, de mediu, educație, care acționează în permanent asupra dezvoltării emoționale a copilului. Mediul în care trăiește copilul (atmosfera familială și grădinița) și *stilul parental* își pune, cel mai pregnant, amprenta asupra formării comportamentului prin educație [8].

Aproximativ 75% dintre părinți aplică pedeapsa ca modalitate de educație și mulți părinți văd *plânsul, iritabilitatea, irascibilitatea, frustrarea, furia* și chiar *tristețea* ca semne ale unor probleme comportamentale ce trebuie reparate, ca pe manifestări ale unui copil obraznic. Dar aproape *orice copil va prezenta un comportament inadecvat la un moment dat*. În acest sens, important este a înțelege ce înseamnă un comportament indizeabil al copiilor și a-l deosebi de comportamentul problematic legat de specificul vârstei.

Croitoru M., într-un studiu despre tiparele comportamentale, definește **comportamentele indizerabile** ca fiind acțiuni, fapte prin care ne manifestăm față de o situație, nevoie, persoană și prin care creem neplăcere, deranj sau chiar suferință la nivel emoțional sau fizic [10]. Comportamentele indizerabile sunt cele considerate că apar prea des, în număr prea mare sau la un moment nepotrivit. Iată în ce situații putem spune despre comportamente că sunt inadecvate [9]:

- Comportamentele care continuă după o anumită vârstă, când așteptăm de la copil să răspundă într-un alt mod.
- Comportamentele care se repetă prea des și interferează cu abilitatea copilului de a învăța sau limitează posibilitatea copilului de a se dezvolta corespunzător.
- Comportamentele care, în alt context, sunt adecvate, dar care, într-o anumită situație, pot reprezenta un risc pentru copil sau pentru alții, sau pot duce la violarea drepturilor altora.

Cu toate acestea, încă din perioada de sugar, copilul își manifestă o latură a acestui comportament prin acte de furie, plâns, țipete, fiind o agresivitate motivată de frică și nesiguranță. De la naștere, comportamentul copilului este motivat întotdeauna de necesități pe care le resimte:

- nevoi legate de supraviețuire (hrană, îmbrăcăminte, temperatură constantă, igienă etc.);
- adaptarea la mediul social în care crește și se educă copilul (educație, școlarizare);
- sănătatea fizică și psihică (control medical, învățare și relaxare, dezvoltarea unor abilități conform vârstei copilului etc.);
- nevoi emoționale (dragostea, înțelegerea, respectul, acceptarea, răbdarea, cunoașterea și respectarea reglurilor, atenție și companie etc.).

Aproximativ 10-15% din copiii de vârstă preșcolară prezintă probleme comportamentale la un nivel moderat (aruncatul jucăriilor, tendința de a lovi alt copil, cuvinte răutăcioase, distrugerea unor bunuri materiale, strigăte și plânsete etc.). Părinții și educatorii au observat o creștere a problemelor comportamentale la copiii cu vârsta cuprinsă între 3-5 ani, iar apoi o scădere a acestora la cei cu vârstele între 5-6 ani [9].

*Comportamentele indezirabile au la bază gânduri distorsionate, credințe eronate, un sistem de valori nesănătos, frustrări și pulsuni, de cele mai multe ori împrumutate din experiența altor persoane, care cumva ne-au servit drept model și de la care le-am copiat, sau pot fi dezvoltate de noi ca și efect al experiențelor negative pe care le-am avut de-a lungul vieții* [10]. Astfel, una dintre prioritățile părinților moderni este identificarea căilor și mijloacelor de inerevenție în educația timpurie prin acțiuni de stimulare, dezvoltare și construcție a personalității copiilor.

Disciplinarea de la vârste fragede, aplicată în mod pozitiv, construiește personalități complexe, regulile și limitele, având drept scop orientarea către comportamente dezirabile, maniere frumoase și comportamente civilizate, care, se presupune, vor folosi viitorului adult [8]. Ori reacția neadecvată a părinților față de comportamentele neplăcute ale copiilor va fi percepută ca un semn al propriei lor incapacități, ce va trezi sentimente frustrante și imaginea de eșec parental; iar pentru copii va avea un ecou negativ în domeniul dezvoltării psihosociale.

Specialiștii atrag atenția asupra următorului aspect: *zona din creierul copilului, responsabilă cu autocontrolul, se dezvoltă treptat, abia în jurul vârstei de 4 ani, putându-se vorbi de o capacitate mai bună a micuților de a-și controla comportamentul*. În viziunea cercetătorilor, controlul comportamentului este în strânsă corelație cu aptitudinea de a identifica, evalua și controla propriile emoții, dar și pe cele ale persoanelor din jur, dar și capacitatea de a reacționa adecvat la situațiile care satisfac, sau nu, necesitățile proprii.

Psihologul Howard Gardner (1983) a identificat opt tipuri de inteligență, reflectate în „Teoria inteligențelor multiple”, și anume: lingvistic-verbală, logico-matematică, naturalistă, spațial-vizuală, kinestetică, muzical-ritmică, interpersonală și intrapersonală. Cele din urmă presupun *abilități personale de autoconștientizare a stărilor interioare și interactivitatea socială eficientă*, care cercetătorul susține că joacă un rol la fel de important pentru succesul în viața socială, precum acele abilități cognitive, care sunt evaluate în testele de inteligență [3].

Daniel Goleman subliniază rolul pe care *inteligența emoțională* (EQ) îl are în viața unei persoane, dar în același timp exprimă foarte clar faptul că aceasta nu înlocuiește IQ-ul, cele două inteligențe interacționând într-un mod dinamic atât la nivel conceptual, cât și în lumea reală [2]. Ceea ce face diferența între IQ și EQ este faptul că inteligența emoțională are șansa de a avea o încărcătură genetică mult mai mică, astfel părinții și cadrele didactice având posibilitatea de a-l ajuta pe copil în ceea ce privește șansele lui de reușită cu ajutorul *inteligenței emoționale* [apud 6].

*Inteligența emoțională* constituie un subiect interesant și de actualitate, deoarece s-a dovedit că aceasta contribuie la ascensiunea pe plan personal, social și profesional. Termenul de „intelență emoțională” a fost folosit pentru prima dată într-un articol din anul 1990 de către psihologii P. Salovey și J. Mayer, și reprezintă astăzi unul dintre cele mai studiate concepte în practica educațională [6]. *Inteligența emoțională* este înțeleasă ca o capacitate de control și autocontrol al stresului și emoțiilor negative [12] ce se bazează pe anumite aptitudini potențiale înnăscute: sensibilitate emoțională, memorie emoțională, capacitatea de procesare emoțională și capacitatea de învățare emoțională. Aceste caracteristici înnăscute pot fi dezvoltate și cultivate de-a lungul vieții sau, din conta, pot fi degradate, acest lucru depinzând foarte mult de modul în care suntem crescuți și educați în copilărie și adolescență [1, p. 5].

Daniel Goleman afirmă că „dezvoltarea principalelor talente ale inteligenței emoționale are perioadele ei critice, care se întind pe mai mulți ani în copilărie. Fiecare perioadă reprezintă o oportunitate pentru a ajuta copilul să dobândească obiceiuri emoționale benefice” [3, p. 29]. Prin urmare, perioada copilăriei constituie o etapă foarte importantă, în care copilul, prin susținerea cadrului didactic și a părinților, poate învăța ce înseamnă autocontrolul emoțional și valorificarea inteligenței emoționale, ce vor reprezenta un fundament pentru comportamente pozitive pe care le-ar putea obține în viața de adult [6].

Studii recente arată că atunci când copilul are anumite *comportamente indezirabile*, care sperie sau înfurie adultul, exact atunci are mai mare nevoie de atenția, suportul și ghidajul părinților lui. Acordând atenție acestor momente, îi ajutăm pe cei mici să crească și să își proceseze emoțiile, în loc să le închidă și să păstreze liniștea. Dr. Jon Gottman consideră că *a acorda atenție copiilor când își exprimă emoțiile, chiar și într-un mod indezirabil, este o oportunitate de educare și creștere a încrederii în relația părinte – copil*. În acest sens, specialiștii identifică un șir de probleme de comunicare a părinților cu copiii, în urma cărora apar aceste comportamente nedorite. Printre acestea, L. Savca enumeră [7, p. 53]:

- ignorarea de către părinți un timp îndelungat a comportamentului nedorit manifestat de copil;
- interpretarea incorectă a comportamentului copilului și atitudinea neadecvată față de copil din partea părinților;
- ignorarea particularităților individuale ale copilului (anumit tip de temperament, trăsături de caracter indezirabile);
- aprecierea neobiectivă, etichetarea și neglijarea copilului sau creșterea copilului la care visăm, nu cel pe care îl avem;
- impunerea sistematică a copilului să îndeplinească activități nedorite, fără a ține cont de interesul, trebuințele copilului;
- lipsa de susținere a copilului în atingerea succesului, critica și comparația frecventă;
- manifestarea comportamentelor agresive, neadecvate în fața copiilor.

Comportamentul copiilor este destul de dificil de separat de trăirea emoțională și exprimarea emoțională. Se presupune că în copilăria timpurie poate exista o corespondență 1 la 1 între comportamentul manifestat și exprimarea emoțională, în sensul că majoritatea copiilor exprimă exact ceea ce simt. Există o evidență clară a faptului că cei mici achiziționează treptat cunoștințe despre factorii ce contribuie la inhibarea exprimării emoțiilor. Cercetările indică faptul că însușirea de către copii a regulilor sociale ce reglează inhibarea exprimării comportamentelor indizerabile crește semnificativ între 4 și 10 ani [1, p. 25].

Literatura de specialitate în educația emotivă și comportamentală (Opre A., David D., Vernon A., Bernard M. E. etc.) enunță un șir de intervenții cognitiv-comportamentale eficiente în dezvoltarea inteligenței emoționale.

**Tabelul 1. Tehnici de accelerare a unui comportament dezirabil**

<i>Tehnica întăririlor pozitive</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprecieri verbale (laude și încurajări: <i>Bravo! E foarte bine! Vezi că se poate?! Ține-o tot așa!</i> ș.a.)</li> <li>• „recompense” (prelungirea timpului petrecut la unul dintre calculatoarele clasei)</li> </ul>
<i>Tehnica întăririlor negative</i>	întăriri negative: exemple, „ <i>Dacă azi după-masă nu citești minim trei pagini din lectura dată, nu ai acces mâine la niciun calculator!</i> ”; „ <i>Lecție nepregătită înseamnă recreație petrecută în bancă!</i> ” ș.a.
<i>Tehnica amorsaj</i>	Spre exemplu, <ul style="list-style-type: none"> <li>• La grădiniță se va așeza copilul, încât să-i permită acestuia să urmărească desfășurarea activității didactice și să fie urmărit cu ușurință de către cadrul didactic, dar să-i împiedice comunicarea cu alți copii aflați în apropiere. Mediul va fi golit de obiecte care pot distra atenția copilului.</li> <li>• Acasă, cu ajutorul părinților, se va asigura un spațiu de lucru adecvat: o masă de scris așezată într-o cameră unde nu există calculator, televizor, radio sau alte surse de distragere a atenției</li> </ul>
<i>Modelarea (tehnica shaping)</i>	Pentru această tehnică, se va alege drept model un alt copil care are un comportament dezirabil similar cu cel pe care dorim să-l accelerăm copilului în cauză. Obiectivul urmărit este însușirea de către acest copil a unei tehnici de învățare eficientă; altfel spus copilul va învăța „cum să învețe”. Acest comportament ce urmează a fi însușit se va descompune în pași mici.

Potrivit Racolța L. G., aceste tehnici pot contribui la formarea unui comportament dezirabil, dacă se vor utiliza timp de 3 săptămâni, de 2-3 ori pe zi, dacă se vor oferi întăriri pozitive în permanență, după fiecare reușită, și se va analiza ceea ce știe copilul până atunci, se va urmări motivarea copilului până la conștientizarea de către acesta a faptului că este bine pentru el. Frecvența întăririlor pozitive va scădea în timp, în funcție de modul de accelerare al comportamentului [12].

**Tabelul 2. Tehnici de decelelare a unui comportament indezirabil**

<i>Pedeapsa</i>	Se avertizează copilul că urmează pedeapsa și apoi se aplică (dacă este cazul)
<i>Supracompensarea</i>	În cazul în care comportamentul indizerabil se repetă, pedeapsa va fi mărită
<i>Întărirea diferențiată</i>	Se aplică extincția pentru comportamentul negativ concomitent cu întărirea unui comportament pozitiv alternativ. Extincția pentru comportamentul pozitiv va presupune retragerea întăririlor. Exemplu: „ <i>Nu te pedepsesc pentru porecla dată colegului/colegei tale azi, dar nici nu-ți dau voie să te joci la calculator!</i> ”
<i>Time out-ul</i>	Dacă în timpul activității, copilul este neascultător, va fi pus în time-out pe durata activității de joc.
<i>Tehnica celor patru „pași”</i>	1. <i>Tactica ignorării.</i> La prima „abatere” comportamentală copilul este ignorat, în speranța că acesta nu repetă comportamentul. Este ținut în continuare sub observație.

	<p>2. Simpla <i>direcționare</i> sau amintirea comportamentului încălcat. Copilul respectiv este urmărit și, dacă se observă că repetă fapta, se programează o discuție pe această temă.</p> <p>3. <i>Repetarea direcționării</i>, nominal, dându-i copilului o alternativă clară și i se aduce la cunoștință ce urmează să i se întâmple și pedeapsa cuvenită.</p> <p>4. <i>Izolarea și pedeapsa</i></p>
--	---

Astfel, *managementul comportamentului indizerabil prin dezvoltarea inteligenței emoționale* la copii se referă la capacitatea de a conștientiza propriul comportament și propriile porniri emoționale pe care le manifestă copilul; înseamnă înțelegerea efectelor generate de acest comportament, dar și necesitatea înțelegerii și autoreglării manifestărilor comportamentale. Copilul trebuie învățat, de la cea mai fragedă vârstă, că autocontrolul reprezintă cheia succesului, iar reacțiile de moment, necontrolate, ar trebui evitate.

**Tabelul 3. Strategii de transformare a comportamentului indizerabil al copiilor prin comportamentul dezirabil al adultului**

<i>Comportament indizerabil al copilului</i>	<i>Comportamentul dezirabil al părinților</i>
Copilul eliberează furia și frustrarea doar prin <i>țipete până la isterie</i> , nu se exprimă cu ajutorul cuvintelor.	<p>Nu strigă la copil.</p> <p>Nu îl obligă să tacă.</p> <p>Încearcă să îi înțeleagă emoțiile.</p> <p>Nu ține o conversație cu copilul atâta timp cât țipă.</p> <p>Învăță să îi vorbească încet, în șoaptă.</p> <p>Comportamentele așteptate sunt definite în termeni clari.</p>

Spre exemplu, dacă un copil face crize de furie și isterie pentru că nu își poate lega șireturile, dar în același timp refuză ajutorul dvs, puteți răspunde reflectiv astfel: „Pare să îți fie greu!” sau „Îți este greu?”. O reacție de genul: „Nu striga!” este un răspuns la comportamentul copilului care blochează comunicarea și îl va face pe copil să se simtă neînțeles și va trezi încăpăținarea. Ajutați în continuare copilul să își identifice propriile emoții, adresați-i întrebări de genul: „Ce te face să te simți astfel?”. Comentați împreună cu copiii emoțiile exprimate de ei, precizând ceea ce gândiți despre ceea ce simt și despre modul de exprimare a ceea ce simt. Utilizați mesajele la persoana întâi pentru exprimarea propriilor emoții, păreri, speranțe („Când eram ca tine, tot nu îmi reușea”, „M-am supărat când m-ai ignorat”, „Sper că altă dată vei cere ajutorul, dar nu te vei supăra”). Astfel veți învăța copiii să se exprime în același mod [1, p. 19].

<i>Comportament indizerabil al copilului</i>	<i>Comportamentul dezirabil al părinților</i>
Copilul fuge atunci când are o situație frustrantă.	<p>Arată copilului unde și cum se poate retrage.</p> <p>Explică de ce nu poate avea ceva ce își dorește sau de ce nu poate face ce își dorește.</p> <p>Explică că este normal să se simtă frustrat, neliniștit.</p> <p>Oferă un comportament de alternativă.</p> <p>Asigură învățarea din orice situație.</p> <p>Evită să minimalizeze emoțiile copiilor.</p>

Exprimarea adecvata a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor. Exprimarea neadecvată de către copii a emoțiilor negative (furie, frică, plans, țipete, tristețe), prin agresivitate fizică sau verbală, determină apariția unui comportament de izolare a acestora.

Conform lui Shapiro, abilitatea copilului de a-și recunoaște și exprima propriile emoții prin cuvinte constituie o parte esențială a îndeplinirii propriilor nevoi [1, p. 23]. Încurajați copiii, oferind întăriri pozitive ori de câte ori aceștia au făcut față unei situații frustrante, precizându-le exact ceea ce au făcut, în acest fel veți promova realizarea a cât mai multe comportamente pozitive de către copii [1, p. 25].

<i>Comportament indizerabil al copilului</i>	<i>Comportamentul dezirabil al părinților</i>
Copilul aruncă sau strică bunuri atunci când este supărat, furios, frustrat.	Explică pe ton calm, dar ferm că nu e bine ce face, deoarece poate răni pe cineva sau strica jucăria preferată. Nu folosește pedeapsa fizică și violentă. Pune la îndoială acțiunea greșită, nu personalitatea copilului. Dacă copilul continuă să arunce, îl ignoră. Când copilul se liniștete, îi spune că nu i-a plăcut cum a reacționat.

Copiii pot presupune că aruncarea unei jucării nu provoacă nicio emoție celorlalți, dacă ea nu este exprimată, ceea ce arată că adesea copiii nu înțeleg șirul de emoții pe care cineva le poate simți în situații ambigue. Uneori, însă, cuvintele ce denumesc emoții pun probleme copiilor, deoarece ele se referă în parte la stări emoționale interne, neobservabile. Pentru a ușura înțelegerea lor, adulții trebuie să se axeze pe expresiile faciale și comportamente emoționale [1, p. 23].

Deoarece discutarea emoțiilor de către părinți îi ajută pe copii să înțeleagă emoțiile celorlalți și dezvoltă abilitățile sociale, este de așteptat ca acestea să fie asociate cu niveluri scăzute de comportamente insensibile și periculoase față de ceilalți sau obiectele confecționate [1, p. 28].

În plus, empatia este un răspuns afectiv ce apare din înțelegerea stării emoționale a celorlalți. Cercetătorii au arătat că empatia contribuie la reducerea sau inhibarea comportamentelor antisociale îndreptate împotriva celorlalți. De asemenea, s-a demonstrat că empatia este legată de expresivitatea emoțională a copiilor, de exprimarea furiei, de frecvența cu care ei neagă emoțiile negative (tristețe, frică, supărare) și de congruența dintre emoțiile exprimate facial și cele exprimate verbal [1, p. 29].

<i>Comportament indierabil al copilului</i>	<i>Comportamentul dezirabil al părinților</i>
Copilul manifestă un comportament opozant (copilul este ostil cu regulile, refuză să respecte regulile impuse).	Copiii participă cât este posibil de mult; cel puțin sunt informați despre regulile / normele de comportare și consecințele nerespectării acestora. Nu reacționează negativ. Când răspunzi sau reacționezi la comportamentul opozant al copilului – îl încurajezi. Rămâne pozitiv. Concentrează-te pe corectarea comportamentului. Este consecvent în reacții și răspunsuri, dar și în consecințele ce se aplică ulterior. Este un părinte model – își schimbă comportamentul urât, înainte de a cere copilului să o facă. Disciplina este necesară, dar însă este eficientă doar când este validă.

Abilitățile socioemoționale dezvoltate până la vârsta de 6-7 ani sunt principalul predictor pentru performanța și adaptarea școlară. Pentru a păstra autoritatea de adult, este nevoie să stabiliți

clar nivelul de risc pe care îl tolerați în comportamentul copiilor. Pentru ca copilul să respecte regulile din mediul său, este necesar ca el să participe la elaborarea regulilor care îl privesc, dar și consecințele ei. Creați mai întâi nevoia pentru o regulă și abia apoi oferiți regula. Formulați regula într-o manieră pozitivă. Desenați și afișați regulile. După realizarea desenului, întrebați copiii motivele pentru care au stabilit regulile și cum îi ajută pe ei aceste reguli [1, p. 65].

Respectarea unei reguli presupune dezvoltarea la copii a abilității de a planifica și de a inhiba un anumit comportament atunci când li se cere sau când se află într-o situație nouă.

Managementul comportamentului indizerabil prin dezvoltarea și valorificarea inteligenței emoționale constituie principalul predictor pentru performanța succesului social și profesional din viața de adult.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOTIȘ, A.; MIHALCA, L. *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până la 7 ani*. Buzău: Alpha MDN, 2007.
2. COJOCARU, M. *Inteligența emoțională și succesul școlar*. Bacău, 2016.
3. GOLEMAN, D. *Ineligența emoțională*. Traducere Nistor I.M. Iași: Multiprint, 2001.
4. PĂTRAȘCU, D. A.; TOCAN, M. *Copii fericiți – adulți de succes. Inteligența emoțională se învață. Ghid metodologic de bune practici*. Ed. Sfântul Ioana, 2017.
5. PLATON, D. (coord.). *Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților*. Centrul de informare și documentare privind drepturile copilului. Chișinău: Bons Offices, 2007.
6. POSTELNICU, A. *Inteligența emoțională a școlarului mic*.
7. SAVCA, L. Rolul familiei în evoluția la copil a comportamentului opozant. În: *Psihologie*, 2012. pp.52-59.
8. Cobzuc C. L. Factorii care influențează comportamentul copiilor. 2018.  
<https://iteach.ro/experientedidactice/factorii-care-influenceaza-comportamentul-copilului>
9. Comportamentul copilului și nevoile lui. <http://amicel.cnpac.org.md/pentru-parinti/comportamentul-copilului-si-nevoile-lui>
10. Croitoru M. Cum putem schimba un comportament indizerabil cu un comportament dezirabil ?  
<https://www.la-psiholog.ro/info/cum-putem-schimba-un-comportament-indezirabil-cu-un-comportament-dezirabil->
11. Dinescu R. Tulburările de comportament la copii. Cum ar trebui gestionate.  
<https://www.totuldespreame.ro/copilul-tau/psihologie-si-comportament/tulburari-de-comportament-la-copii>
12. Racolța L.G. Tehnici de accelerare/decelerare ale unui comportament.  
<https://iteach.ro/experientedidactice/tehnici-de-accelerare-decelerare-ale-unui-comportament>.



## UNELE CONSIDERENTE PRIVIND CULTURA VORBIRII LA PREȘCOLARI

*Mocanu Liuba, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:373.2:808.5**

### Abstract

The article discusses one of the most significant issues in the early childhood development, namely, the formation and evolution of speech, taken generally, and the culture of speech, in particular. The author presents a theoretical background on the notions of speech, culture, speech culture etc. Some aspects of oral language (sound culture, grammatical correctness) are briefly characterized, being the pieces which require hard efforts and engagements to form and develop the culture of speech in preschoolers. A number of methodological procedures and activities of working to form the culture of speech competence in preschoolers are presented for the didactic staff.

**Key-words:** speaking, culture, speech culture, sound culture, grammatical correctness, phonemic hearing.

Una dintre competențele generale, plasată, de fapt, pe primul loc, recomandate de către Uniunea Europeană, este competența de comunicare. Aceasta, competența de comunicare în limba maternă, în general, reprezintă capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale [9, p. 11].

Capacitatea respectivă începe să se formeze din vârsta timpurie.

O formă a comunicării umane, o formă vocalizată o reprezintă vorbirea. Ea se bazează pe combinarea sintactică, lexicală și a diverse nume proprii din vocabularul complex (de obicei peste 10.000 de cuvinte diferite) al oricăreia din limbile moderne. Potrivit dicționarului, vorbirea este procesul de transmitere a informației cu ajutorul limbii; faptul de a vorbi.

Lingvistul american Edward Sapir (1921) definește vorbirea drept o trăsătură caracteristică omului, care nu este produsă de instinct. Ea este o metodă de a exprima și transmite mai departe gândurile, sentimentele și dorințele prin intermediul unui sistem de simboluri descoperite / inventate de om [Apud 4].

Se mai susține că vorbirea este un flux sonor continuu în care se produce o evidență a fenomenelor fonemice. Vorbitorul, inclusiv copilul, reproduce fonematic o structură semantică în rezultatul unei deprinderi [12].

Dacă limbajul este activitatea de comunicare cu ajutorul limbii, apoi vorbirea este actul de utilizare individuală și concretă a limbii în procesul complex al limbajului [16].

În esența ei, vorbirea este monolog, adică vorbire a unui singur locutor, sau „convorbire”, „vorbirea unuia cu altul”, astfel traduce Coșeriu termenii germani Mitsprechen și Miteinan dersprechen, adică dialog [apud 8].

Toate aceste aspecte sau componente ale limbii, ale limbajului oral (vocabular, sunete, corectitudine gramaticală, vorbire coerentă) țin neapărat de normativitate.

Dar care este rolul culturii? *John Fiske* menționa: „Comunicarea este o dimensiune centrală a vieții noastre culturale; fără ea, orice tip de cultură moare”. Cultura este universul creat de om prin capacitatea sa de comunicare simbolică. Putem astfel vorbi de o corespondență între formele culturii și formele de comunicare. Omul trăiește într-un univers creat de el însuși – iată o propoziție ce poate rezuma axioma la care au ajuns disciplinele sociale în încercarea de a defini specificul existenței umane. Acest univers, pe care omul și l-a creat prin activitatea sa

practică și cognitivă, poartă denumirera generic de *cultură*. Analizând acest univers, gândirea modernă a introdus o serie de distincții între domeniile și sferile creației umane. Astfel, conceptul de cultură și-a păstrat și sensul generic, antropologic, dar a dobândit și un sens mai precis, mai specializat [apud 5].

„Prin cultură, existența se îmbogățește cu cea mai profundă variantă a sa. Cultura este semnul vizibil, expresia, figura, trupul acestei variante. Cultura ține deci mai strâns de definiția omului decât conformația sa fizică sau, cel puțin, tot așa de strâns”.

Există nenumărate definiții, dar, cea clasică, a culturii o datorăm antropologului englez Edward Tylor (1832-1917), care a definit cultura ca reprezentând *acel complex întreg care include cunoașterea, credințele, arta, morala, legile, obiceiurile și orice fel de capacități și deprinderi achiziționate de om ca membru al societății*.

Ea este ceea ce ne reprezintă, de fapt, personalitatea, și ajunge până a ne reprezenta și națiunea. Deci, a vorbi frumos, corect înseamnă a da dovadă de un comportament echilibrat, ceea ce trebuie să facă un om în societate [Apud 6].

Cultura reprezintă toate modurile de gândire, de comportament și de producție, transmise de la o generație la alta prin comunicare sau prin orice alt mijloc, cu excepția celui genetic. Ea este cea care face ca ființa umană să se deosebească în mod fundamental de restul animalelor. Cultura este un sistem de valori permanente, este ceea ce ne reprezintă. Ea nu privește doar produsele de elită create într-o societate, ci orice fel de produs. Fiecare dintre noi este dator să cunoască cultura și să expună gândurile cu ajutorul comunicării, vorbirii, deoarece toți trăim cu oportunitatea de a schimba cultura poporului nostru (Lucian Blaga).

*Orice cultură există doar într-o formă comunicatională*, pentru că ceea ce nu se poate transmite nu aparține culturii. Această transmitere a culturii este un proces vital pentru orice societate. Din acest motiv, limbajul, comunicarea, vorbirea sunt instrumentul fundamental al construcției culturii și el are o importanță majoră în definirea atât a culturii, cât și a relațiilor sociale [11].

Se susține că termenul de *cultură a vorbirii* este polisemantic. Cultura vorbirii reprezintă capacitatea de a utiliza corect, adică în corespundere cu conținutul celor expuse, ținând cont de condițiile comunicării verbale și scopul acesteia, de a se folosi de toate mijloacele sonore (intonaționale, de volumul lexical, de formele gramaticale etc.) [5].

Unii cercetători menționează că cultura comunicării orale, a vorbirii reprezintă o astfel de organizare a mijloacelor lingvistice, care, într-o anumită situație de comunicare, respectând normele lingvistice și de etică, comunicarea permite asigurarea unui efect mai mare și atingerea scopului scontat (E Șireaev). Cultura verbală constituie o parte a culturii poporului ce ține de utilizarea corectă a limbajului. În ea se include însuși limbajul, specificul lui etnic, diversitatea funcțională și socială, încorporate într-o formă scrisă sau orală; posedarea normelor limbii literare orale și scrise (pronunțarea corectă, accentul, folosirea cuvintelor, a gramaticii, a stilisticii), cât și capacitatea de a folosi mijloacele expresive ale limbii în diverse condiții de comunicare [apud 5].

Dacă ne referim la calitățile comunicării orale, menționăm că printre calitățile principale ale vorbirii se atestă bogăția și varietatea vocabularului.

Bogăția limbii individuale oferă posibilitatea de a diversifica vorbirea, de a-i da o concreteță, claritate. Ea constă din numărul mare de cuvinte, din cunoașterea sensurilor acestora și utilizarea lor corectă, fapt ce permite a evita repetările, a da comunicării un anumit farmec. Cu

cât mai multe unități lexicale cunoaște omul, cu atât mai exact își poate exprima gândurile, sentimentele. Arsenalul de cuvinte ale fiecărei persoane în parte depinde de multe, inclusiv și de nivelul culturii generale, de vârstă, activitatea pe care o practică etc.

O cultură înaltă a comunicării, vorbirii înseamnă posibilitatea de a folosi corect, exact și expresiv transmiterea gândurilor sale prin intermediul mijloacelor lingvistice, sublinia lingvistul A. Ciobanu. Vorbire corectă se numește acea în cadrul căreia se respectă normele limbii literare contemporane. Norma limbii este noțiunea principală a culturii vorbirii [3].

Gradul de stăpânire și de folosire a limbii reprezintă o trăsătură definitorie a nivelului cultural și științific al fiecărui popor. Pentru fiecare cetățean – indiferent de vârstă și de profesie – capacitatea de stăpânire și de utilizare a mijloacelor verbale de comunicare desemnează o trăsătură definitorie a pregătirii cultural-științifice a personalității. Rezultă astfel ca limbajul (în primul rând limbajul natural) este un instrument esențial pentru orice fel de cultură. Formele și modalitățile în care acesta funcționează determină anumite profiluri ale culturilor în cauză [7].

Între limbă și cultură există o reciprocitate: limba ajută culturii și cultura ajută limbii. Limba ca expresie a spiritului și ca mediu de înțelegere între oameni reprezintă atât un produs al minții, cât și al tuturor facultăților care constituie sufletul omenesc. Prin urmare, la producerea actului vorbirii, care se face prin aplicarea limbii, noi nu trebuie să ținem seama numai de simpla formulare a ideilor, dar și de raportul ce există între acestea și sensibilitatea noastră, subliniază T. Callo [2].

În practica pedagogică nivelul înalt al culturii vorbirii este denumit de sintagma *vorbire corectă, vorbire frumoasă*, care cuprinde următoarele caracteristici: *bogăția, exactitatea, expresivitatea etc.*

Bogăția vorbirii presupune un volum mare de cuvinte, de percepere a sensului acestora și de utilizare adecvată a lor, dar și a expresiilor, îmbinărilor de cuvinte, recurgerea în vorbire la diverse mijloace, fenomene lingvistice. Bogăția lexicală este manifestată prin utilizarea instrumentelor de limbaj care nu se repetă, care poartă o încărcare semantică. Această bogăție a vorbirii depinde de vocabularul participanților la comunicare. Bogăția lexicală reflectă și bogăția textului, adică saturație cu gânduri, sentimente ale autorului [15].

*Expresivitatea* vorbirii presupune selectarea mijloacelor lingvistice, verbale, nonverbale, dar și paraverbale; este o calitate comunicativă a vorbirii, care apare pe baza relației dintre vorbire și estetică. Ea este necesară pentru a atrage atenția ascultătorilor, cititorilor asupra subiectului discursului [15].

Nu în ultimul rând, *expresivitatea* vorbirii este o caracteristică emoțională care reflectă atitudinea omului față de tema comunicării etc., fiind foarte importantă în vorbire. Principalele caracteristici expresive ale vorbirii sunt intonația, melodia, ritmul, tempoul, accentul, pauzele, intensitatea și timbrul vocii.

Strâns legată de expresivitate este *exprimarea persuasivă*, care reflectă influența asupra gândurilor, sentimentelor și comportamentelor ascultătorilor. Această caracteristică este asigurată prin contabilizarea particularităților individuale ale receptorului. De exemplu, mesajul vorbitorului presupune o anumită direcție de influență asupra auditoriului sau publicului. În procesul de dezvoltare, fiecare om, în primul rând, însușește limba sau limbile în care comunică cei din jur (limba maternă). A însuși limba înseamnă a stăpâni partea ei fonetică, gramatica și vocabularul [17, p. 143]. Toate acestea sunt dependente una de cealaltă.

Cultura vorbirii cuprinde *cultura sonoră*, care reprezintă toate aspectele ce țin de latura sonoră a cuvântului, a limbajului sonor în general: pronunția corectă a sunetelor, cuvintelor, viteza, puterea expunerii verbale, ritmul, pauza, accentul, intonația etc. Formarea acestei culturi depinde de funcționarea corectă a sistemului auditiv și a aparatului articulator, îndeosebi în perioada timpurie, când acestea se află în proces de dezvoltare. Componentele constituente ale culturii sonore – auzul verbal și respirația verbală reprezintă premise și condiții pentru apariția vorbirii sonore.

Aspectul sonor al vorbirii a fost studiat din diverse puncte de vedere: dezvoltarea percepției vorbirii și formarea aparatului fonoarticulator (Vrășmaș E., Verza E., Păunescu C. etc.). Alți cercetători subliniază rolul conștientizării de către copii a aspectului fonetic al vorbirii. Astfel, A. N. Gvozdev etc. susține că preșcolarii, de mici, încep să observe anumite imperfecțiuni în vorbirea altora. De aspectul, ținuta sonoră a vorbirii depinde, în mare parte, puterea de influență asupra ascultătorului, din care cauză și este necesară o muncă specială asupra aspectului sonor al vorbirii.

F. H. Allport face o explicație a modului de producere a reacției circulare urmând drumul închis: stimulentele auditiv, kinestezic articulatoric. Pentru ca vorbirea să se poată forma, explică dânsul, creierul copilului trebuie să primească informații corespunzătoare despre modul cum funcționează diferitele verigi ale aparatului verbal. Aceste informații le primesc de la propriile organe, susține C. Păunescu, prin încercările copilului de a executa mișcările necesare emiterii diferitelor sunete verbale. Reacția circulară la sunetul propriei voci nu încetează când copilul a învățat cuvinte. Această reacție stă la baza perfecționării sonorității vocii [Apud 13].

Printre obiectivele principale ce vizează cultura sonoră este și exersarea deprinderilor de a percepe elementele sonore ale vorbirii, de a înțelege, adică, de a dezvolta atenția (auzul) verbală, auzul fonematic. Auzul verbal, menționează M. Lavric, reprezintă o noțiune foarte extinsă. Ea include în sine priceperea de atenție auditivă și înțelegerea cuvintelor, capacitatea de a deosebi diferite aspecte ale vorbirii: timbru, expresivitate și, nu în ultimul rând, un auz fonematic bine dezvoltat, adică capacitatea de a diferenția toate sunetele (fonemele) limbii materne. Toți cercetătorii susțin că o condiție obligatorie ce asigură perceperea fonemelor limbii native o constituie auzul fonematic. De nivelul de dezvoltare a acestuia, a capacității de analiză și sinteză a sunetelor verbale depinde și formarea unei pronunțări corecte [10]. Iar aceasta, la rândul ei, contribuie la crearea unei vorbiri corecte. Aspectul fonetic al vorbirii are la bază norme fonetice.

Înțelegerea vorbirii, însușirea aspectului ei sonor depinde totalmente de gradul de formare și dezvoltare a auzului, care, în vârsta timpurie, se dezvoltă înaintea aparatului articulator. Grație acestuia sunt percepute toate nuanțele vorbirii sonore, reglează și controlează vorbirea limbajul oral al vorbitorului [13].

Burlea G. afirmă că *capacitatea copilului de a percepe limbajul ca o structură combinatorie constituită dintr-o serie limitată de sunete (foneme) se poate considera a fi una dintre cele mai mari construcții conceptuale ale minții umane.*

Copiii trebuie să conștientizeze existența fiecărui fonem înainte de a achiziționa citirea și trebuie să realizeze că această abilitate „sofisticată” de a citi trebuie să includă conștientizarea fiecărui fonem [Apud 14].

Astfel, dezvoltarea auzului fonematic la copii o putem face prin:

- deosebirea sunetelor din natură de sunetele vorbirii;

- constatarea modalității de rostire a sunetelor, la care participă anumite organe ale vorbirii;
- sesizarea activității coardelor vocale în procesul rostirii sunetelor;
- conștientizarea fonemului ca cea mai mică unitate fonetică a limbii, ce deosebește în rostire un cuvânt sau o silabă de altă, concomitent ei pătrund în deslușirea fiecărui cuvânt, fiecărui sunet;

- conștientizarea faptului că sunetele vorbirii se deosebesc din punct de vedere acustic prin înălțime, adică ton, intensitate, adică tărie, durată, timbru etc. [1].

Borodici, Fomiciova, Lavric etc. relevă că a forma cultura sonoră a vorbirii înseamnă a-1 deprinde pe copil să perceapă și să utilizeze corect unitățile fonetice segmentale și să le organizeze cu ajutorul celor suprasedimentale [apud 10].

De corectitudinea audierii și a pronunțării sunetelor depinde corectitudinea gramaticală. Fără cultivarea limbii nu poate fi vorba de instruire, de educație. În acest sens, S. Berejan menționa că este necesar să perfecționăm neconținutul forma de expresie, tinzând spre aceea ca ea să fie precisă din punct de vedere lexical, corectă, din punct de vedere gramatical, și expresivă, din punct de vedere stilistic, deoarece cultura limbii este, în ultimă analiză, cultura gândirii [18].

Învățarea de către copii a structurii gramaticale a vorbirii are loc sub forma însușirii acelor categorii gramaticale care au semnificație. Formele cuvintelor, sensul concret al cărora nu corelează cu logica gândirii copiilor, nu sunt clare, creează mari dificultăți în însușirea lor. A.N. Gvozdev menționa că, în primul rând, sunt însușite categoriile cu semnificație foarte clară, care ușor pot fi reținute de către copil [Apud 10, p. 106].

Se susține că procesul însușirii structurii gramaticale este unul foarte complicat și ține de activitatea analitico-sintetică a scoarței cerebrale. Mecanismul dezvoltării acestei activități intelectuale complicate a fost descoperit de I.P. Pavlov, menționând că gramatica reprezintă o formă specifică a stereotipului verbal dinamic. Acest stereotip se formează ușor grație caracterului stabil al lui. Dacă copilul a însușit terminațiile cazurilor, ulterior le folosește corect, dacă acestea corespund sistemului general al limbii. Dar, cu toate acestea, se observă o flexibilitate insuficientă în aplicarea stereotipului dinamic, că însușirea structurii gramaticale de către preșcolari nu decurge fără greșeli. Dificultățile se explică prin:

- particularitățile caracteristice vârstei;
- legitățile însușirii aspectului morfologic și sintactic al vorbirii;
- dificultatea sistemului gramatical, îndeosebi a morfologiei [10].

În limba română există forme ce fac excepție de la normă (substantivele neutre, adjectivele cu diferit număr de terminații, verbele neregulate ș.a.). Recurgând la aceste forme netipice, copiii foarte frecvent comit greșeli. De exemplu, flexionarea cuvintelor-substantive (teiuri); substantive neutre (drum – drume, scaun – scauni), singularia sau pluralia tantum (făinile, laptele, un orez), articularea substantivelor în propoziție (copilu (l), mame (le) etc.), articularea substantivelor în Genitiv, Dativ (al, a, ai, ale), a formei substantivelor (fetelor, Lenuței, lui Ion, prietenei, copilului) etc.

Deci, copilul întrebuințează formele gramaticale însușite și în acele cazuri, când se întâlnesc excepții de la sistem.

Corectarea greșelilor din limbajul preșcolarilor depinde, în mare parte, de cultura vorbirii și dorința adulților de a-i învăța pe copii cum se articulează cuvintele, cum se construiește corect o îmbinare de cuvinte, o propoziție, să fie atenți la orice eroare și, pe cât este posibil, atent să o

corecteze, recurgând la diferite modalități (Exemplu, *Jocul Al* (a, ai, ale) cui? *Alcătuirea întrebărilor în baza situațiilor, imaginilor* (Copilul oferă un trandafir mamei), *explicarea unor situații* (laptele nu-l putem număra), *experimentul* (numărarea zahărului, orezului), *completarea propoziției* (în funcție de problema apărută), *lectura după imagini, explozia stelară* (exersarea în a construi și răspunde la întrebări), exercițiul *Solicitarea* (dați-mi, vă rog, spune-i Anei), *repetarea* etc.

## BIBLIOGRAFIA

1. BOȘCAIU, E. *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițele de copii*. București, 1973.
2. CALLO, T. Relația limbă-vorbire în esențializarea diatopică a vorbitorului cult. În *Teoria educației: inovație și modernizare solidarități: solidaritatea cu tradiția și solidaritatea cu auditorul*. Ch., IȘE, 2006.
3. CIOBANU, A. *Limba maternă și cultivarea ei*. Ch., 1988.
4. Comunicare. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Comunicare>
5. Cultură-și-comunicare <https://ru.scribd.com/doc/cultură-și-comunicare>
6. Cultura comunicării <https://prezi.com/sj0zpg58efx3/cultura-comunicării/>
7. DRAGHICI C. Importanța dezvoltării vorbirii în ansamblul activităților desfășurate în școală, [https://concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/12-DraghiciCosmin-Importanța\\_dezvoltării\\_vorbirii.pdf](https://concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/12-DraghiciCosmin-Importanța_dezvoltării_vorbirii.pdf).
8. GAVRILOV A. Subiectul vorbirii 2. Ce este vorbire? În *Philologia*, 2013, ianuarie-aprilie <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A6756/pdf>.
9. GREMALSCHI A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri, Ch., 2015, [www.soros.md/files/publications/documents/studiu%20Formarea%20Competențelor-Cheie.pdf](http://www.soros.md/files/publications/documents/studiu%20Formarea%20Competențelor-Cheie.pdf).
10. LAVRIC, M. *Metodica dezvoltării vorbirii preșcolarelor*. Ch.: Lumina, 1985.
11. Limbajul – pivotul culturii [Http://euromentor.ucdc.ro/vol2nr1martie2011/eur-ro/concepte%20generale%20al](http://euromentor.ucdc.ro/vol2nr1martie2011/eur-ro/concepte%20generale%20al)
12. PAREA E. Corelația metodologică vorbire orală – comunicare orală [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Corelatia%20metodologica%20vorbire%20orala%20comunicare0ora\\_la.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Corelatia%20metodologica%20vorbire%20orala%20comunicare0ora_la.pdf).
13. PĂUNESCU, C. *Tulburări de limbaj la copil*. București: Editura Medicală, 1984.
14. POPA R. Conștiința fonologică [https://www.academia.edu/11254620/Constiinta\\_fonologica](https://www.academia.edu/11254620/Constiinta_fonologica)
15. Precizia, corectitudinea, relevanța vorbirii, [aroundsmoke.ru/ro/tochnost-pravilnost-umestnost-rechichistota-rechi-logichnost-rechi/](http://aroundsmoke.ru/ro/tochnost-pravilnost-umestnost-rechichistota-rechi-logichnost-rechi/)
16. SÂRBU C. Limbajul și comunicarea [https://www.academia.edu/23731197/Limbajul\\_%C5%9Fi\\_comunicarea](https://www.academia.edu/23731197/Limbajul_%C5%9Fi_comunicarea).
17. TARNOVSCHI, A.; RACU, J. *Psihologia proceselor cognitive*. Ch., 2017.
18. [www.asm.md](http://www.asm.md). News details-Academia de Științe a Moldovei.

## DEZVOLTAREA GÂNDIRII LOGICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

*Pavlenko Mihaela, dr., lector universitar  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:373.2:51:159.95**

### **Abstract**

The process of forming logical thinking in preschool is a long and complicated process, because the full development of logical thinking requires not only an increased pace of mental activity, but also generalized knowledge about the general and essential signs of objects and phenomena of reality. Logical thinking develops at preschool age towards the end of this period through the logic games, which is one of the ways to achieve active learning, giving a dynamic role to intuition and emphasizes the direct action of the child on objects.

**Key-words:** reflection, straight thinking, preschool age.

Gândirea, spre deosebire de alte procese psihice, se realizează în conformitate cu o anumită logică. Gândirea logică este un tip de gândire în timpul căruia sunt utilizate concepte pregătite și instrucțiuni logice. Gândirea logică se bazează pe trei semne: temporalitatea (durata procesului), structuralitatea (împărțirea pe etape) și nivelul (inconștiența sau, invers, conștientizarea deciziei). Prin urmare, acest tip de gândire are o anumită structură, etape clar definite, reprezentate în mod specific în mintea umană și, de asemenea, este desfășurată în timp. Mijloacele gândirii logice sunt conceptele despre obiecte, fenomene, proprietățile și relațiile lor.

În acest context, psihologul С.Л. Рубинштейн afirmă faptul că gândirea logică reprezintă acel tip de gândire, în esența căruia are loc operarea cu concepte, judecăți, concluzii mintale bazate pe legile logicii, compararea și corelarea lor cu totalitatea acțiunilor logice semnificativ-mentale sau cu operațiile gândirii, legate cu legi cauzale, care permit armoniza cunoștințelor existente cu scopul de a descrie și de transformare a realității obiective [9].

Potrivit Л. Ф. Обуховой, procesul de dezvoltare a gândirii logice se intersectează cu operarea cunoștințelor despre caracteristicile generale și esențiale ale obiectelor și fenomenelor realității, fixate în cuvinte, adică cu stăpânirea de către copil a conceptelor [8].

Pentru vârsta preșcolară este caracteristic gândirea intuitivă, dar spre sfârșitul acesteia începe să se formeze gândirea verbal-logică. Acest fapt este demonstrat de cercetările Г. И. Минская, care subliniază că abilitatea de a raționa verbal, fără a se baza pe acțiuni cu obiecte și imaginile lor, este caracteristică etapei gândirii logice, care apare la vârsta de 5-7 ani, sub formă de careva premise [apud 10].

Există numeroase studii cu privire la dezvoltarea gândirii copilului de vârstă preșcolară, inclusiv și a gândirii logice. Studiile realizate de psihologii L.S. Vâgotski, E.Fischbein, Л. П. Болотина, Г.А.Урунтаева ș.a. au descris cele mai semnificative caracteristici ale gândirii copilului de vârstă preșcolară mare, inclusiv a celei logice.

Psihologul rus L.S. Vâgotski a evidențiat, prin experimentele efectuate, caracterul concret, intuitiv și orientarea practică a gândirii copilului de vârstă preșcolară. Potrivit autorului, copilul poate clasifica și generaliza pe baza unor criterii situaționale, impresioniste, funcționale și nu rațional logice [7].

E.Fischbein este de părerea că la nivelul procesului de învățământ are loc o convertire a senzorialului în logic și a logicului în senzorial, fiind demonstrată foarte bine de geometrie, prin intermediul „conceptelor figurale” [1].

La primele etape ale vârstei preșcolare mari, afirmă Л. Р. Болотина formarea tehnicilor de gândire logică ar trebui să se bazeze pe materiale vizuale, concrete și cu participarea gândirii vizual-figurative, deoarece există condiții preliminare pentru aceasta [6].

Урунтаева Г.А. consideră că la această vârstă copilul își formează o imagine primară despre lume. În același timp, cunoașterea realității la preșcolar nu se produce într-o formă conceptuală, ci într-o formă vizual-figurativă. Anume, asimilarea formelor cunoașterii intuitive îl conduce pe copil la o înțelegere a legilor obiective ale logicii și contribuie la dezvoltarea gândirii conceptuale [11, p. 141].

Prin urmare, dezvoltarea gândirii logice a unui copil este procesul de tranziție a gândirii de la un nivel empiric al cunoașterii la un nivel științific-teoretic, urmată de formarea structurii componentelor interconectate, unde componentele sunt tehnici de gândire logică, care oferă o abordare holistică funcționării gândirii logice.

În momentul în care copilul de vârstă preșcolară mare stăpânește operațiilor logice, el devine mai atent, învață să gândească în mod clar și precis, este capabil în orice moment să se concentreze asupra esenței problemei cercetate și să-i convingă pe semenii în corectitudinea acțiunilor sale. Comparația, sinteza, analiza, clasificarea, demonstrația, precum și altele operații ale gândirii logice sunt folosite în toate tipurile de activități, încă din primele momente ale procesului de formare a reprezentărilor matematice, pentru a dezvolta la copii capacitatea de a realiza unele concluzii concrete matematice.

Procesul de formare a gândirii logice la vârsta preșcolară este un proces lung și complicat, deoarece dezvoltarea completă a gândirii logice necesită nu numai un ritm sporit al activității mentale, ci și cunoașterea generalizată despre semnele generale și esențiale ale obiectelor și fenomenelor realității. Pentru a dezvolta gândirea logică la preșcolari este nevoie să urmăm anumite etape:

• *Pasul 1.* Îl învățăm pe copil să distingă în mod independent trăsăturile funcționale și esențiale ale unui obiect sau fenomen, acele semne care sunt direct legate de scopul însuși al obiectului.

• *Pasul 2.* Îl învățăm pe preșcolar să determine proprietățile deja cunoscute ale obiectului, fără a evidenția cele mai mult sau mai puțin semnificative caracteristici. Adică copilul trebuie să raporteze semnele cele mai inteligibile ale obiectului descris. În acest mod are loc dezvoltarea capacității de analiză și observare.

• *Etapa 3.* Dezvoltăm la copii capacitatea de a generaliza și clasifica, de a evidenția caracteristici semnificative comune pentru o clasă de obiecte sau concepte.

Pe lângă aceste etape, este necesar de a respecta și anumite condiții pentru a fi dezvoltată gândirea logică la preșcolari. Astfel, în procesul de dezvoltare a gândirii logice la vârsta preșcolară, afirmă А. В. Белошистая, trebuie să se țină cont de:

- particularitățile de vârstă ale copiilor;
- diagnosticarea sistematică a nivelului de dezvoltare a gândirii logice;
- să implementeze o abordare bazată pe activități, folosind metode de joc și metode de predare, în funcție de vârstă;
- îmbogățirea mediului de dezvoltare spațial-subiect;
- să creeze condiții pentru realizarea de sine, exprimarea de sine și afirmarea de sine a fiecărei personalități a copilului;



- organizarea participării părinților la procesul educațional [5, p. 256].

La vârsta preșcolară mare, gândirea logică este dezvoltată prin intermediul jocurilor logico-matematice. Aceste jocuri constituie una din modalitățile de realizare a unui învățământ activ, acordând un rol dinamic intuiției, pune accent pe acțiunea directă a copilului asupra obiectelor.

Jocurile logico-matematice oferă posibilitatea de a dezvolta vocabularul copiilor, dar și antrenează ingeniozitatea, inventivitatea și activitatea mentală. Jocurile logice pot fi introduse la începutul sau sfârșitul activității, deoarece materialul didactic al acestor jocuri îi face pe copii să-și concentreze atenția, creând interes pentru activitatea care urmează a fi desfășurată sau, dimpotrivă, să dezamorseze situația, să se relaxeze sau chiar să glumească. Prin urmare, organizarea jocurilor logico-matematice nu solicită o pregătire aprofundată și de durată, cadrele didactice nu au nevoie de mijloace vizuale complexe, de aceea este foarte ușor de a le folosi cu ușurință nu numai în cadrul activităților instructive din grupă, ci și în timpul unei plimbări în aer liber.

Pe de altă parte, aplicarea corectă a jocurilor logice solicită din partea cadrului didactic o informare temeinică despre noțiunile elementare de logică formală și dialectică, precum și de logică matematică pe care trebuie să le transpună la nivelul preșcolarilor. Este foarte important ca noțiunile de logică matematică să nu apară la preșcolari în calitate de cunoștințe de memorat, ci în calitate de reguli implicate în acțiune. De aceea, rezultatul este nu de a forma la copii aceste noțiuni, ci de a dezvolta capacitățile lor intelectuale, pornind de la acțiunea nemijlocită și favorizând, prin joc, desprinderea treptată de acesta și interiorizarea acțiunilor ca operații.

Iată de ce, M. Pereteatcu consideră că pentru a exploata jocurile logice la valoarea lor maximă, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere următoarele principii [3, p. 80]:

- rolul copilului nu se reduce la contemplarea situației în care a fost pus; el reflectă asupra acestei situații, își imaginează singur diferite variante posibile de rezolvare, își confruntă propriile păreri cu ale colegilor săi, rectifică eventualele erori;
- copilul studiază diversele variante care duc la rezolvare, alegând-o pe cea mai avantajoasă și creează pe baza ei unele noi alternative de rezolvare, pe care caută să le formuleze corect și coerent;
- copilul are libertate deplină în alegerea variantelor de rezolvare; el trebuie să motiveze alegerea sa, arătând în fața colegilor avantajele pe care ea le prezintă;
- în timpul jocului se pot face și unele greșeli; copilul este ajutat și îndrumat să și le corecteze singur sau cu sprijinul colegilor;
- în desfășurarea jocurilor, este esențială activitatea conștientă de continuă căutare, de descoperire a soluțiilor. Verbalizarea acțiunilor, exprimarea rezultatelor obținute, deși sunt importante, nu se situează pe același plan cu însăși activitatea. Vocabularul comun poate suplini terminologia riguroasă.

Pe lângă aceste principii, C. Petrovici enumeră și câteva cerințele psiho-pedagogice care se cer respectate pentru ca jocul logic să fie eficient și să-și atingă scopul didactic pentru care este organizat:

- modul de formulare a sarcinilor nu trebuie să sugereze soluția de rezolvare, ci să orienteze acțiunea copiilor spre rezolvarea independentă a problemelor; ierarhia sarcinilor de învățare și a întrebărilor trebuie să urmărească ordinea operațiilor logice pe care educatoarea și-a propus să le introducă și care sunt solicitate de joc;
- organizarea corectă a explicațiilor privind regulile jocului;

- în cazul apariției erorilor în acțiune sau verbalizare, se recomandă întreruperea jocului și reluarea într-o formă nouă a indicațiilor și explicațiilor;
- îmbinarea aspectului de exersare cu cel de verificare;
- verbalizarea are un rol important în depășirea situațiilor de dificultate și constituie o formă de evaluare [4, p. 98-99].

Problematika jocurilor logico-matematice în funcție de tipurile practicate în grădinițe a fost cercetată de profesorul Gh. Iftime, în lucrarea *Jocuri logice pentru preșcolari și școlari mici*, care identifică opt tipuri. Aceste jocuri logico-matematice vizează anumite cunoștințe și operații logice:

- *Jocuri libere de construcție* (pregătitoare) cultivă abilitățile pentru mânăuirea pieselor, capacitatea de percepție pentru distingerea atributelor.

- *Jocuri pentru construirea mulțimilor* sunt o continuare firească a jocurilor libere și-i ajută pe copii să-și sistematizeze observațiile. Scopul acestui tip de joc este de a-i face pe copii să înțeleagă procesul de formare a mulțimilor pe baza unei proprietăți caracteristice date și de a intui complementarele acestora.

- În *jocurile de aranjare a pieselor în tablou*, copiii vor sorta elementele după noi criterii, aranjându-le într-o anumită ordine și succesiune.

- *Jocul de diferențe* presupune compararea a două piese, stabilindu-se atributele comune și cele distincte utilizând conjuncția și negația.

- *Jocuri cu cercuri* folosesc pentru delimitarea mulțimilor cercurilor colorate trasate pe dușumea (diagrama Wenn). În cadrul acestor jocuri, copiii vor distinge intersecția, diferența, reuniunea, completarea reuniunii.

- *Jocuri de formare a perechilor* constituie un pas important în înțelegerea echivalenței numerice a unor mulțimi, folosind punerea în corespondență a elementelor ce le compun.

- *Jocuri de transformări* folosesc corespondența biunivocă, intuindu-se în plus ideea de transformare.

- *Jocuri cu mulțimi cardinal echivalente (echipotente)* se desfășoară în scopul consolidării însușirii (pe cale intuitivă) a proprietăților relației de echipotență [2, p.11].

Potrivit faptului că jocurile logico-matematice constituie un arsenal important în dezvoltarea gândirii logice a copilului de vârstă preșcolară, propunem în continuare o serie de jocuri:

#### *Jocul „Găsește ținta”*

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice și a atenției; Consolidarea reprezentărilor despre pozițiile spațiale ale unor corpuri.

*Sarcina didactică:* să încercuiască animalul asemănător celui prezentat drept model.

*Material didactic:* fișe, pixuri sau creioane.

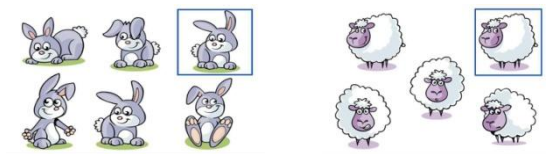
*Elementele de joc:* abțibilduri, aprecieri verbale.

*Reguli de joc:* Jocul se desfășoară în grupuri; copiii rezolvă sarcina, după care transmit altuia; fișele sunt evaluate de alte grupuri.

*Desfășurarea jocului:* Copiii sunt împărțiți în grupuri a câte 3. Fiecare grup va primi fișa, pe care o vor rezolva pe rând. Primul copil își va alege o imagine pe care o va rezolva, după care va da fișa celui de-al doilea copil și apoi ultimul copil va soluționa cea de-a treia situație. După ce fișele au fost rezolvate în grup, adică au identificat regula și au soluționat sarcina, încercuind



animalul similar celui propus, copiii vor da altui grup fișele pentru a fi verificate. Grupul care a rezolvat corect fișa, va primi abțibilduri și aprecieri verbale.



### Jocul „Hai să rezolvăm”

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice. Dezvoltarea capacității de rezolvare a exercițiilor simple de adunare și scădere.

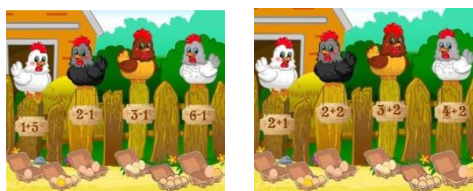
*Sarcina didactică:* să rezolve exerciții de adunare și scădere cu 1- 2 unități.

*Material didactic:* fișe, pixuri sau creioane.

*Elementele de joc:* aprecieri verbale.

*Reguli de joc:* Jocul se desfășoară în perechi; copiii rezolvă sarcină de pe fișă la semnalul educatoarei; fișele vor fi evaluate la final.

*Desfășurarea jocului:* Copiii vor fi împărțiți în perechi și vor primi de la educatoare fișe cu situații de felul:



După ce copiii rezolva exercițiile, o transmit celeilalte perechi să o rezolve și tot așa continuă până ce rezolva toate cazurile. La final, se fac evaluări asupra procesului de rezolvare.

### Jocul „Ce lipsește?”

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice; dezvoltarea capacității de analiză și sinteză.

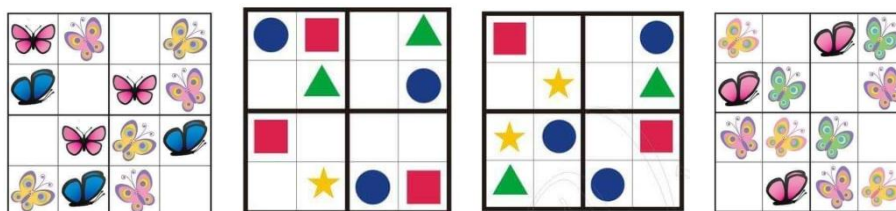
*Sarcina didactică:* completarea pătratului cu piesa lipsă.

*Material didactic:* pătrate magice și diverse figuri pentru completarea lor.

*Elementele de joc:* mânuirea materialului, sunete, semnal, competiție.

*Reguli de joc:* Copiii sunt organizați în grupuri; timp de 5 minute preșcolarii trebuie să realizeze sarcina; grupul care nu efectuează corect, este penalizat prin sunete uuuuuu..., iar cei care câștigă, oauuuuu ...

*Desfășurarea jocului:* Educatoarea împarte copiii în grupuri. Fiecărui grup i se distribuie un pătrat magic cu o anumită combinație a pieselor. De exemplu:



La semnalul cadrului didactic, preșcolarii încep sarcina și tot la semnalul lui finalizează lucrul. După aceea, pătratele sunt verificate și apreciate prin sunetele: uuuu... – pentru răspunsurile greșite și oauuu ... – pentru răspunsurile corecte.

*Jocul didactic „Găsește umbra”*

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice; consolidarea reprezentărilor despre forma unor obiecte;

*Sarcina didactică:* să realizeze corespondențe dintre corp și umbra sa.

*Material didactic:* fișe, creioane.

*Reguli de joc:* Jocul se desfășoară în grupuri; rând pe rând copiii vor realiza sarcina; grupul care va rezolva mai repede și corect va deveni învingător.

*Elemente de joc:* competiția, semnal.

Desfășurarea jocului: Copiii sunt împărțiți în grupuri a câte 5 copii. Fiecărui grup, educatoarea propune o fișă în baza căreia copiii trebuie să efectueze corespondențe dintre corpuri și umbra acestora.

De exemplu:



La semnalul educatoarei, copii vor începe să traseze o corespondență, după care îi transmite următorului copil care realizează următoarea asociere. Apoi se transmite următorului copil. Grupul care finalizează primul, este învingător.

*Jocul didactic „Ce nu e la fel?”*

*Scopul didactic:* Precizarea deosebirilor dintre două piese, corpuri, imagini.

*Sarcina didactică:* compararea a două piese, sesizând deosebirile și precizând atributele acestora.

*Material didactic:* buline (roșii, verzi, albastre), trăistuța, corpuri.

*Elementele de joc:* întrecerea, recompensa, penalizarea.

*Reguli de joc:* Copiii vor lucra frontal. Rolul de conducător al jocului va fi deținut de către educatoare.

*Desfășurarea jocului:* Conducătorul jocului (educatoarea) extrage din săculețul fermecat, două piese diferite, recitând versurile: „Trăistuța fermecată/ Vă cere acum îndată/ Piese să le comparați/ Deosebirile să le precizați!”

Copiii vor trebui să precizeze care sunt atributele prin care se deosebesc. De exemplu: „Extrage un pătrat mare albastru și un pătrat mic roșu”. Totodată, ei vor trebui să precizeze prin ce se deosebesc cele două piese: „O piesă este mare și cealaltă – mică”, „O piesă este roșie, cealaltă – albastră”. Copilul care va da răspunsul corect și complet, precizând atributele prin care se deosebesc cele două piese arătate, este recompensat cu o bulină „albastră”, dacă răspunde incomplet, primește o bulină „verde”, iar dacă greșește, primește o bulină „roșie”.

*Jocul „Domino cu copiii”*

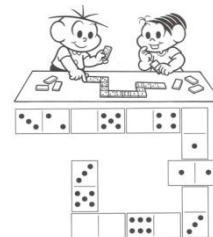
*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice; consolidarea reprezentărilor despre numerele naturale și mulțimi; raportarea numărului la cantitate și a cantității la număr.

*Sarcina didactică:* să completeze spațiile goale ale dominourilor cu numărul de buline necesar fiecărui caz.

*Material didactic:* fișe, pixuri sau creioane.

*Reguli de joc:* Jocul se desfășoară în grupuri; copiii obțin aceleași fișe; lucrările vor fi apreciate la finalul jocului.

*Desfășurarea jocului:* Copiii sunt împărțiți în grupuri și primesc fișele de lucru. Fiecare grup va trebui să completeze spațiile cu buline cu un anumit număr. La finele jocului copiii vor expune fișele pe care le vor analiza împreună și vor corecta greșelile, în caz de necesitate.



#### *Jocuri „Ce nu-i corect?”*

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice. Consolidarea cunoștințelor despre poziții spațiale.

*Sarcina didactică:* Identificarea greșelilor din imagine.

*Material didactic:* Imagini, creion.

*Elementele de joc:* întrecerea, corectarea greșelilor.

*Reguli de joc:* Copiii vor lucra în 2 grupuri. La cuvântul *Start*, preșcolarii vor începe lucrul. Grupul care mai repede și corect a identificat greșelile iese învingător.

*Desfășurarea jocului:* Se propune copiilor spre observare niște imagini. La semnalul cadrului didactic, copii întorc imaginea și încep să distingă greșelile de poziționare a fiecărui element și să corecteze greșelile. Fiecare greșală este încercuită cu creionul. Cine mai repede și corect finalizează sarcina iese învingător.



#### *Jocuri cu chibrituri*

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice. Consolidarea competențelor de efectuare a operațiilor aritmetice.

*Sarcina didactică:* Identificarea soluției pentru egalitatea propusă, mutând un chibrit.

*Material didactic:* Chibrituri.

*Elementele de joc:* Mânuirea materialului, aplauze.

*Reguli de joc:* Copiii vor lucra frontal. Fiecare răspuns corect este aplaudat. Răspunsul greșit este înlocuit cu a unui coleg.

*Desfășurarea jocului:* Copiilor li se prezintă următoarea situație:

Sarcina copiilor este de a muta un singur chibrit, pentru a găsi 3 soluții ca egalitatea să fie corectă.

$$6 + 4 = 4$$

#### *Jocul diferențelor*

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice. Consolidarea cunoștințelor despre poziții spațiale.

*Sarcina didactică:* Recunoașterea diferențelor dintre cele două imagini.

*Material didactic:* Imagini.

*Elementele de joc:* Aplauze, corectarea răspunsurilor.

*Reguli de joc:* Copiii vor lucra frontal. Rând pe rând copiii vor identifica diferențele. Fiecare răspuns corect este aplaudat, iar cel greșit este corectat de alt copil.

*Desfășurarea jocului:* Se oferă copiilor următoarea imagine: Preșcolarii vor realiza împreună o observare a celor două imagini. Pe baza lor se va stabili diferențele, prin descrierea acestora. Câte un copil se va apropia de imagine și va demonstra răspunsul, verbalizând cele observate. Răspunsul corect este aplaudat, iar cel greșit este corectat de colegi.



### *Joc cu două cercuri*

*Scopul didactic:* Dezvoltarea gândirii logice. Consolidarea capacității de operare cu mulțimi.

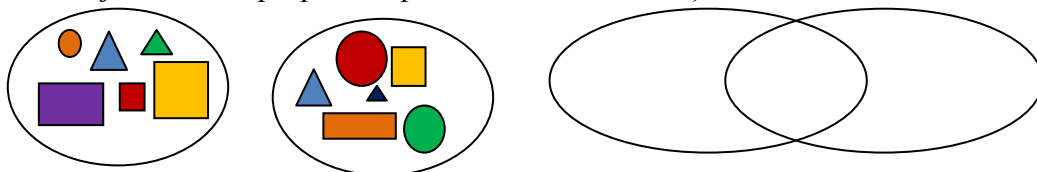
*Sarcina didactică:* Distribuirea figurilor geometrice în spațiile cercurilor, conform indicației.

*Material didactic:* Figuri geometrice, diagrama Venn.

*Elementele de joc:* Mânuirea materialelor.

*Reguli de joc:* Copiii vor lucra frontal. Rând pe rând, copiii vor veni și vor plasa câte o figură. Răspunsurile greșite sunt corectate de alt copil.

*Desfășurarea jocului:* Se propune copiilor următoarea situație:



Copiii au de desenat, în spațiul care cuprinde intersecția celor două cercuri, elementele comune celor două mulțimi; în spațiul primului cerc, elementele ce se află doar în prima mulțime, iar în cel de-al doilea cerc – elementele celei de-a doua mulțimi. Câte un copil va veni și va desena câte o figură. În cazul în care acesta greșește, este înlocuit de alt copil.

În final, scopul principal al introducerii jocurilor logice în cadrul activităților instructive din grădiniță se remarcă prin faptul că în actul educațional copilul este înzestrat cu noțiuni logice simple, care să le permită să se orienteze în problemele realității înconjurătoare, să exprime judecăți și raționamente printr-un limbaj simplu. Prin urmare, jocurile logice influențează direct personalitatea preșcolarilor, oferindu-le, totodată, posibilitatea acestora de a se integra mai ușor într-o societate care se află în permanentă schimbare și dezvoltare.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. FISCHBEIN, E. *Concept și imagine în gândirea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.
2. IFTIMIE, G. *Jocuri logice pentru preșcolari și școlarii mici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
3. Pereteatcu M. Strategii de stimulare a abilităților matematice la vârsta timpurie. Suport de curs. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2017. (vizitat 25.04.2020).  
[http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3716/1/strategii\\_curs.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3716/1/strategii_curs.pdf)
4. PETROVICI, C. *Didactica activităților matematice în grădiniță*. Iași: Polirom, 2014.
5. БЕЛОШИСТАЯ, А. В. *Формирование и развитие математических способностей дошкольников*. М.: Мозаика – Синтез, 2011.

6. БОЛОТИНА, Л. Р. *Дошкольная педагогика*. М.: Академия, 2011.
7. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Мышление и речь*. В 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982.
8. ОБУХОВОЙ, Л. Ф. *Этапы развития детского мышления*. М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 1972.
9. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *О мышлении и путях его исследования*. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
10. СТОЛЯР, А. А. *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников*. М.: Просвещение, 1991.
11. УРУНТАЕВА, Г.А. *Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений*. 5-е изд., стереотип. М.: «Академия», 2001.

## METODOLOGIA FORMĂRII REPREZENTĂRILOR SĂNĂTĂȚII PSIHOFIZICE LA NIVELUL EDUCAȚIEI TIMPURII

*Sandu Mihaela, profesor în învățământul preșcolar  
Piatra Neamț, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău,*

**CZU: 373.2.015.3:613.954**

### Abstract

This article addresses the concept of psychophysical health and education for psychophysical health, which aims to fully prepare the young generation for the growth and development of a qualitative, independent life. The educational ideal has as a solid foundation the health of the educable and by correspondence the health of the whole society.

To achieve those specific behaviors, the teacher applies the most adequate methods to meet its purpose. His mastery allows him to associate the most appropriate methods with various activities in order to achieve efficient results.

**Key-words:** psychophysical health, early education, methods.

Menținerea sănătății este una dintre problemele multiaspectuale ale omenirii. Pe același palier cu problema longevității, problemele sănătății au fost și vor fi printre principalele obiective ale omenirii [2, p. 311]. În ultimii ani a crescut semnificativ atenția asupra problemelor de sănătate a generațiilor în creștere și dezvoltare. În acest context unul din obiectivele majore ale instituțiilor de învățământ la toate nivelurile este de a-i pregăti pe deplin pe copii pentru viață independentă, creând toate condițiile necesare pentru aceasta, deoarece sănătatea populației este bogăția țării.

Sănătatea este una dintre componentele fericirii umane, una dintre drepturile inalienabile ale persoanei umane, una dintre condițiile pentru o dezvoltare socială și economică de succes [5, p. 129]

Conceptul de sănătate este destul de dificil de definit, fiind similar în anumite conjuncturi cu absența bolii. Această perspectivă este destul de simplistă pentru că nu încorporează dimensiunea socială a individului și implicit valoarea moral-etică a sănătății.

Sănătatea este percepută ca o stare de normalitate a organismului, menținută prin păstrarea constantă a parametrilor structurilor și funcțiilor sale. Starea de sănătate exprimă funcționarea normală a mecanismelor homeostatice, care asigură integralitatea organismului prin autoreglare, menținând parametrii acestuia în echilibru dinamic [1, p. 60].

O altă definiție este cea dată de Organizația Mondială a Sănătății (OMS) în 1946, conform căreia sănătatea reprezintă acea stare completă (integrală) de bine din punct de vedere fizic, social și spiritual, și nu doar pur și simplu absența bolii, care a primit o acceptare

universală chiar dacă aspectele descrise nu sunt prezente complet în rândul populației, ea fiind considerată când idealistă, când abstractă, aceasta având o bază de inspirație de echilibru general.

O definiție mai complexă a noțiunii de sănătate vizează că sănătatea este totalitatea calităților și particularităților fizice și spirituale ale omului, care constituie baza longevității lui și condiția indispensabilă pentru realizarea planurilor lui de creație, de muncă înalt productivă întru binele societății, pentru crearea unei familii trainice, nașterea și educarea copiilor [8, p. 3].

Starea de sănătate prezintă un criteriu de relații reciproce dintre organismul omului și mediul ambiant. Ea se formează sub acțiunea unui complex de factori biologici, sociali, igienici și medicali.

Conceptul sănătății psihofizice are la bază două componente – sănătate psihologică și sănătatea fizică.

Analizând sursele bibliografice, rezumăm conceptul de sănătate psihofizică redat în fig. 1.



**Figura 1. Conceptul sănătății psihofizice**

Astfel, conceptualizarea noțiunii de sănătate este diversă, dar în fiecare definiție se estimează două aspecte importante corelate între ele – sănătatea psihică și sănătatea fizică a individului.

Sănătatea psihofizică este influențată de factori biologici, chimici, genetici, dar în aceeași măsură și de factori psihologici și sociali. Nivelul de sănătate psihofizică a individului depinde de „fundalul” genetic, stadiul ciclului de viață, abilitățile de adaptare ale organismului, gradul activității sale, precum și influența cumulată a factorilor de mediu (inclusiv social).

Este important să definim complet acest concept tocmai pentru a înțelege care este cu adevărat obiectivul major, căruia să-i asociem o metodologie. Complexitatea abordării unui astfel de obiectiv este dificilă prin anvergura dimensiunilor create.

Formarea conceptului de sănătate psihofizică la vârsta preșcolară se axează pe stadiul de dezvoltare al preșcolarului, care depinde la rândul său de factori care pot influența sau susține această dezvoltare de la mediul educațional până la disponibilitățile fizice și psihice ale copilului.

Cercul acesta devine o provocare pentru cadrul didactic chemat de menirea profesiei sale să șlefuiască personalitatea educabilului. Pedagogia modernă descoperă permanent metode de abordare constructivă a educabilului și latura cognitivă nu mai pare a fi cea mai importantă dimensiune a învățământului.

Evident că vârsta preșcolară conduce în majoritate a situațiilor la o condiție sine qua non de colaborare cu familia, de corelare a mediului familial cu cel școlar, în așa fel încât el să ofere permanent sprijin pentru o dezvoltare armonioasă.



Curriculum pentru Educație Timpurie din Republica Moldova consemnează primul Domeniu de activitate – Sănătate și Motricitate, cu unitățile de învățare *Educația pentru sănătate*, cu competențe specifice de identificare și aplicare a regulilor igienico-sanitare, practicarea unui mod sănătos de viață, determinarea și respectarea regulilor de securitate și *Educația fizică*, cu următoarele competențe specifice: exersarea deprinderilor motrice în activități individuale, manifestarea calităților motrice și aplicarea calităților dobândite în noi aplicații [3, p. 17].

Factorii principali care constituie teme în favoarea menținerii stării de sănătate psihofizice sunt practic comportamente sanogene pe care copiii le pot conștientiza în cadrul activităților din mediul școlar, dar cu siguranță se consolidează în mediul familial. Alimentația echilibrată, practicarea exercițiului fizic, respectarea orelor de somn, petrecerea timpului liber, menținerea ordinii și a curățeniei în locuință sunt comportamente care se dobândesc la vârsta preșcolară.

Metodele de abordare a temelor ce vizează educația pentru sănătate sunt variate, plecând de la povestire, descriere, instructaj, conversația didactică, joc didactic, demonstrație, exercițiu, activități artistice, desene, cântece, modelaj și experimente, tehnica viselor etc. Sunt de consemnat în mod special activitățile gospodărești care învață practic copiii reguli de alimentație sănătoasă, reguli de igienă a camerei, reguli de igienizare a curții și de plantare și însămânțare. Mimarea acțiunilor practice, de cele mai multe ori după un scenariu bine stabilit, se realizează în cadrul jocului de rol prescris, metoda cea mai eficientă pentru formarea și consolidarea comportamentelor specifice educației pentru sănătate. În cadrul acestor jocuri, copiii au posibilitatea manifestării intelectului, a imaginației, a vorbirii, a voinței. Aici adultul are rolul de sursă de inspirație pentru copil care își manifestă independența, își antrenează capacitățile cognitive și își exteriorizează sentimentele și emoțiile. Deși pare a fi doar un mijloc de relaxare, jocul de rol are importante funcții instructiv-educative, identificarea unor soluții originale, colaborarea cu alți copii, interacțiune la nivel cognitiv și afectiv, o apropiere de mediul social al adulților.

Metodologia formării conceptului de sănătate psihofizică implică și aspecte specifice pentru formarea componentei fizice a sănătății, prin jocuri, parcursuri aplicative și seturi de exerciții fizice. Dezvoltarea unor atitudini pozitive față de activitățile în aer liber și activitate fizică, ceea ce va conduce spre dorința de mișcare la vârsta preșcolară, școlară și în general pe parcursul vieții. Metodele pentru formarea componentei fizice a sănătății psihofizice se clasifică în [4]:

- metode informative sau verbale, care asigură prin claritatea mesajului înțelegerea, memorizarea și atingerea scopului instructiv, reprezentate de *denumirea exercițiilor* în care o mișcare este asociată unei denumiri, *povestirea*, în care educatorul asociază un fir epic mișcărilor ce urmează să fie învățate, *conversația*, ca dialog permanent între educatoare și preșcolari, *descrierea*, asociată cu *demonstrația* și *explicația* însoțită de *indicații* și *comenzi*, cele două metode de bază ale educației fizice, care sunt însoțite de exercițiu și joc, ca mijloace eficiente;
- metode intuitive reprezentate de *demonstrația* propriu-zisă realizată de educatoare sau un preșcolar care execută mișcările corect și într-un timp normal și cu ușurință, ceea ce va crea celorlalți dorința de a executa și ei corect exercițiul; *imitarea*, în care se asociază

exercițiului cerut o mișcare a unui animal, pasăre sau acțiune a adulților; *materialele intuitive*, reprezentate de tablouri, desene, imagini;

- metodele de orientare cu elemente de orientare în privința direcției, amplitudinii și formei mișcării, reprezentate de *repere vizuale și sonore și ajutorul*.
- metodele practice ca *metoda jocului*, care are un caracter complex și se bazează pe îmbinarea diverselor acțiuni motrice în care creativitatea copilului este stimulată. Metoda competițională prin participarea preșcolărilor la concursuri, în care se amplifică posibilitățile funcționale la maxim.

Dacă dimensiunea fizică a sănătății psihofizice este avantajată de numărul de teme care se regăsesc în mod obișnuit în planificările anuale ale învățământului preșcolar, dimensiunea psihoemoțională a sănătății este lăsată de multe ori la latitudinea cadrului didactic, care formează atitudini și comportamente în funcție de propria empatie pe care o manifestă față de acest fenomen.

La vârsta preșcolară copilul dobândește abilitatea de a controla propriile emoții și dorințe prin autoreglare emoțională, care presupune abilitatea de a atinge scopuri personale cu comportamente fiziologice și cognitive în relaționare cu emoțiile [7, p. 7].

Emoția, care stă la baza componentei psihice a sănătății psihofizice, este definită ca o reacție afectivă de intensitate mijlocie și de durată relativ scurtă, însoțită adesea de modificări în activitățile organismului, oglindind atitudinea individului față de realitate. Emoția poate fi clasificată ca un sistem de apărare, întrucât psihologic, emoția afectează atenția, capacitatea și viteza de reacție a individului, dar și comportamentul general. Fiziologic vorbind, emoțiile controlează răspunsurile la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal, dar și sistemul endocrin, pentru a pregăti organismul pentru anumite urmări [6, 9].

Preșcolarii asociază situații tipice cu sentimente, fapt care conduce la asocierea emoțiilor cu gânduri și așteptări de la unele evenimente. Copiii au tendința de a percepe mult mai ușor emoțiile negative decât cele pozitive. Principalele obstacole în privința reglării emoționale sunt să facă față fricii, să se apere, să stea singuri, să-și facă prieteni, să accepte frustrarea.

Remarcăm, atitudinea cadrului didactic față de disciplină, precum și consecvența cu care aplică recompensele și pedepsele, este extrem de importantă. Cadrele didactice care nu obișnuiesc să le explice copiilor regulile și care nu aplică consecvent consecințele stabilite în legătură cu respectarea regulilor favorizează sentimentul lipsei de control și împiedică dezvoltarea autonomiei copilului. Astfel, copiii care trăiesc într-un mediu pe care-l percep ca fiind necontrolabil și nepredictibil, au multe dificultăți în reglarea emoțională și în integrarea în grup și, evident, se răsfrânge asupra sănătății psihofizice. Pe de altă parte, copiii cu care se discută regulile și în cazul nerespectării lor se aplică consecințele discutate, vor dezvolta abilități de reglare emoțională optimă. Reacțiile educatorilor la manifestările emoționale ale copiilor reprezintă o sursă importantă de învățare despre componenta psihică a sănătății psihofizice.

Metodologia formării competențelor emoționale, care stă la baza sănătății psihofizice, este reprezentată de utilizarea poveștilor/basmelor cognitive în cadrul activităților care au drept modalități de realizare lectura sau povestirea cadrului didactic. În acest context evidențiem, literatura pentru copii are drept numitor comun antiteza între bine și rău prin prezența unor personaje care se află în totală opoziție prin frumusețe – urâtenie, curaj – frică, ordonat – dezordonat, hârnice – lene etc. Copiii urmăresc cu interes evoluția personajelor pozitive și felul

în care reușesc să învingă tot ce reprezintă personajele negative. Calitățile morale conținute în valoarea educativă a poveștilor îl ajută pe copil să-și descopere propriile sentimente, să ia decizii, să aibă încredere în forțele sale, să fie pozitiv, să transpună trăsăturile personajelor pozitive în viața de zi cu zi, prin procesul de reglare emoțională. Acest proces având un rol protector al sănătății psihofizice.

Situațiile de joc de la grupă și de acasă formează abilități de relaționare socială, la fel importante pentru sănătatea psihofizică. Prin joc copiii învață despre reguli sociale, felul în care copiii interacționează cu ceilalți. Implicarea copiilor în joc facilitează dezvoltarea capacității de a iniția interacțiunea. Odată cu vârsta, jocurile implică un număr mai mare de parteneri și se trece de la jocurile simbol, la jocuri în care interacțiunea pozitivă conduce spre rezolvarea conflictelor, relații de prietenie și dezvoltarea abilităților de comunicare. Sentimentul de siguranță, încredere și acceptare pe care i le conferă contextul jocului, permit copilului să își exprime starea psihoemoțională, să-și asume riscuri, să încerce să experimenteze, să descopere lucruri noi, să treacă peste dezamăgiri, nereușite. În joc există corect și greșit, pentru că la vârsta preșcolară jocul simbolic permite copiilor să schimbe/inventeze realități, reguli, personaje. Jocul vine cu reguli și astfel copilul învață zilnic faptul că respectarea regulilor este o condiție a conviețuirii într-un mediu social.

De aceea jocul este una din principalele surse de formare a sănătății psihofizice, dar în același timp și a construirii reprezentărilor despre modul în care trebuie să se comporte cu ceilalți copii – o condiție importantă a relațiilor interumane care determină sănătatea. La fel, prezintă interes și comunicarea verbală, pentru că un copil timid, sau un copil cu un vocabular restrâns are șanse mai mici de a interacționa cu ceilalți, iar, în timp, copilul se poate izola, ceea ce contravine stării de sănătate.

În concluzie, metodologia formării conceptului de sănătate psihofizică la preșcolari este complexă prin componentele ei, vizând aplicarea unei game largi de metode și tehnici atât tradiționale, cât și activizante, menite să faciliteze gândirea copiilor, în special a celei critice și a celei creative. Întreaga activitate didactică prin angrenarea preșcolarilor în activități specifice vârstei va conduce la o personalitate echilibrată, care poate să se îngrijească de sănătatea psihofizică a sa prin respectarea unor reguli de igienă, alimentație, mișcare, prin socializarea pozitivă în cadrul grupului și prin recunoașterea unor emoții pe care trebuie să învețe să le gestioneze.

## BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARI, L. *Teorii și metodologii avansate în didactici particulare: (sănătate și motricitate). Suport de curs*. Ch.: S.n. (Tipogr. „Garomont-Studio”), 2019.
2. CRIVOI, A.; AȘEVȘCHI, V.; COJOCARI L. *Calitatea vieții și sănătatea*. Manual. Iași: Vasiliana`98, 2016.
3. *Curriculum pentru educație timpurie* / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Echipa de elab.: M. VRÂNCEANU [et al.]; coord. gen.: A. CUTASEVICI, V. CRUDU. Ch.: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2019.
4. MIHAILOV, M. *Teoria și metoda educației fizice a copiilor de vârstă preșcolară: Curs de prelegeri*. Bălți: US „A. Russo”, 2012.
5. Самусик А.И., Евшель И.В. *Формирование личностного отношения к своему здоровью*. Сб. науч. ст. по материалам I Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Современные методы формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи». Минск: Изд. Центр БГУ, 2017, с. 129-133. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/169476> (vizitat 19.03.2020).

6. THOMPSON, R.A. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *University of California, 1990, Davis*, 1-59385-148-0 (Hardcover); 978-1-59385-148-4 (Hardcover)
7. TUDORA, A. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la vârsta preșcolară mică. În Ghid metodologic de bune practice: Copii fericiți – adulți de succes. Inteligența emoțională se învață. Coord. PĂTRAȘCU D. A.; TOCAN, M. Brăila: Ed. Sfântul Ioan, 2017.
8. ZEPCA, V.; BAHNAREL, I.; PETRESCU, C. *Ghidul specialistului. Formarea stilului sănătos de viață*. Ch.: S.n., (Tipogr. „Elan Poligraf”), 2012.
9. <http://ro.wikipedia.org/wiki/EmoC89Bie> - cite\_note-dex-0

## VALENȚE FORMATIVE ALE EDUCAȚIEI ECOLOGICE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*Gavriluț Roxana, profesor învățământ preșcolar, grad didactic I  
Școala Gimnazial, „Daniela Cuciuc”, Piatra Neamț, România  
Gînju Stela, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 373.2.033**

### Abstract

Ecological education is considered the best way to teach them to raise children and take responsibility for caring for the environment while surviving, freely expressing staff ideas and being in a position when it can be put in order., that environmental problems do not solve themselves. Preschoolers need to come into contact with nature, and environmental education should be seen as a "way of life".

Thus, we can say that ecological education is a necessary thing for the development of human personality and consciousness. Ecological education must be passed on to parents, then the teaching of preschoolers of care activities to determine them to keep children to maintain a healthy, natural environment, to protect and respect nature.

**Key-words:** valences, education, the work, ecology.

*Ecologia* este astăzi „știința care studiază condițiile existenței ființelor vii și interacțiunile de orice natură care există între aceste ființe vii, pe de o parte, și între aceste ființe vii și mediul lor, pe de altă parte” [5, p. 21].

Se consideră, că până în anul 1960, ecologia se afla doar în sfera științelor teoretice și cercetările sale nu erau inserate în domeniul vieții practice, nu abordau imensul impact pe care această știință îl putea avea asupra vieții umane. Dar, din păcate, omul a modificat mediul, prin activitatea sa, fapt care a dus la o serie de degradări grave ale ambianței naturale generale.

Este necesar ca noua generație să dispună de cunoștințe, deprinderi, atitudini, motivații și angajamente necesare pentru a acționa individual și în cadrul comunității pentru rezolvarea problemelor actuale și pentru prevenirea problemelor viitoare ale mediului. Cuvântul „mediu” exprimă o noțiune cuprinzătoare și fundamentală, prin care înțelegem lumea vie și cea neînsuflețită, în principiu aproape tot ce înconjoară omul. Mediul natural este o noțiune fundamentală care stă la baza ecologiei ca știință.

Educația ecologică, la vârsta preșcolară, dar și la alte nivele de vârstă, este un proces educațional format din cinci elemente bazate pe concepte individuale:

Conștientizarea – „să ajuți oamenii să devină conștienți de faptul că sunt alegeri pe care ei le pot face în calitate de consumatori, dar aceste alegeri pot avea multiple implicații asupra mediului înconjurător.

Cunoștințele – ajută la înțelegerea interrelațiilor din lumea vie, astfel încât oamenii să înțeleagă cum interacționează cu mediul, ce probleme pot apărea, precum și cum pot fi acestea rezolvate.

Atitudinile – tendințe consistente de selectare preferențială a unor alternative de răspuns în

situații specifice, pornind de la valori sau caracteristici personale stabile.

Aptitudinile (abilități, talentele și aptitudini) cu caracter individual – eficiență și competențe în efectuarea sau rezolvarea cu succes a unor sarcini sau activități specifice.

Implicarea\_ încurajează elevii să-și aplice cunoștințele dobândite, să participe activ la luarea deciziilor, să-și susțină propria opinie. Acest proces poate duce la schimbarea comportamentului individual și creșterea încrederii de sine” [4, pp. 2-3].

*Valențele formative* ale educației ecologice la vârsta preșcolară sunt evidențiate din definiția conceptului:

1. Preșcolarul trebuie să conștientizeze și să-și asume responsabilități în ceea ce privește mediul în care trăiește.

2. Preșcolarul trebuie să-și exprime liber ideile personale și să ia atitudine atunci când e cazul.

3. Să înțeleagă că problemele de mediu nu se rezolvă de la sine; preșcolarii să vină în contact cu natura, iar educația ecologică să fie privită ca un „mod de viață”.

În viziunea pedagogului ieșean Cucos, C. și colaboratorii, „sensibilizarea tinerei generații trebuie să meargă pe linia cultivării respectului față de mediul natural, a folosirii raționale a resurselor, a responsabilizării în legătură cu gestionarea deșeurilor, a estetizării mediului, a sporirii resurselor” [3, p. 56].

Prin educația ecologică, realizată de la cele mai mici vârste, este prevenit „analfabetismul” ecologic, responsabil de apariția unor conduite iresponsabile, cu efecte nedorite asupra mediului înconjurător. Din păcate, trebuie amintit faptul că, în multe cazuri, la noi în țară, curțile instituțiilor școlare – fie ele grădinițe, școli, licee – sunt pline de ambalaje (pungi, PET-uri, hârtii etc.). Și astfel ajungem la concluzia clară că educația ecologică trebuie să înceapă de la cei mici, adică de la preșcolari, iar școala, cea în care se formează viitoarea generație de adulți, este cea care trebuie să facă primul pas în formarea comportamentului ecologic.

La grădiniță, „pastila de ecologie” trebuie introdusă prin toate activitățile obligatorii de la nivelul celor 5 domenii ale cunoașterii (domeniul știință, domeniul limbă și comunicare, domeniul om și societate, domeniul estetic și creativ, domeniul psihomotric), dar și prin intermediul activităților de dezvoltare personală și ale celor liber alese.

Numim curriculum pentru educația ecologică la preșcolari, toate experiențele de învățare propuse de grădiniță, ce urmăresc înzestrarea preșcolarului cu anumite competențe și abilități practice necesare în dezvoltarea comportamentului său ecologic.

În România, educația ecologică se organizează în grădiniță, ca activitate opțională dar, modelul de desfășurare este cel mixt, deoarece la orice categorie de activitate educatoarea poate aborda și conținuturi ale educației ecologice. Într-un raport de cercetare, autorii Andrei Isac și Iuliana Cantaragiu concluzionează: „Disciplinele opționale sunt orientate spre formarea la preșcolari a unor competențe, care nu pot fi atinse prin intermediul unei singure discipline de studiu, trebuie să răspundă intereselor elevilor, să sporească cunoștințele în cadrul ariei curriculare și să contribuie la implementarea principiilor interdisciplinarității” [6, p. 8].

Viziunea aprobată de MECT, în România, asupra educației ecologice în învățământul preșcolar, pune în lumină faptul că programa pentru acest nivel de vârstă, cuprinde, la capitolul activități complementare și educația ecologică, următoarele obiective generale, care au ca finalitate dobândirea unor valențe formative în acest domeniu:

„ - educarea conștientă față de mediul înconjurător și cunoașterea concretă a locului pe care îl ocupă omul în lumea vie;

- educarea copilului în spiritul responsabilității față de natură și viață, pentru păstrarea echilibrului natural” [2, p. 31].

Autorii ghidului menționează și unele obiective particulare care decurg din cele cu grad mai înalt de generalitate:

„- să înțeleagă ce înseamnă sănătatea;

- să știe că planeta pe care locuim împreună cu milioane de oameni este un sistem viu;

- să conștientizeze că o sursă importantă de viață și energie pentru tot ce este viu o reprezintă aerul, care trebuie păstrat nepoluat;

- să știe că deșeurile sunt nocive pentru viața oamenilor, animalelor și plantelor;

- să-și formeze și să-și consolideze deprinderi de a se apăra de zgomot, care îi poate afecta sănătatea;

- să știe că apa este un factor esențial al vieții” [2, p. 32].

În opinia autoarelor Gînju Stela și Angela Telaman (2014), educația ecologică în Republica Moldova are ca obiective majore:

„- informarea și sporirea cunoștințelor copiilor despre: încălzirea globală, deșeuri solide și alte probleme ale mediului, despre ecologie și cum ... funcționează pământul, despre urmările degradării mediului și învață care este rolul lor în crearea și prevenirea problemelor mediului” [7, p. 7]. Între obiectivele menționate de autoare sunt și cele atitudinale, legate de conștientizarea, înțelegerea de către copii a „valorilor personale prin descoperirea atitudinii și înțelegerii, ajutându-i pe copii să-și evalueze și să-și clarifice sentimentele în ceea ce privește mediul și cum contribuie la problemele acestuia” [7, p. 7].

Educația ecologică este văzută și ca o îndeletnicire practică, implicând plantarea unor copaci, îngrijirea spațiilor verzi, până la aderarea la ideile și comportamentele din sfera reducerii consumului, reciclării, colectării selective a deșeurilor etc.

Menționăm accentul pus de autoare asupra caracterului social al educației ecologice, respectiv asupra formării abilităților copiilor de „a acționa ca cetățean, de la scrierea efectivă a unei scrisori până la influențarea consiliilor locale sau a oamenilor politici de stat și a instituțiilor internaționale”.

În cazul educației ecologice putem menționa faptul că atât în România, cât și în Republica Moldova au apărut multe ghiduri metodice pentru sprijinirea bunei desfășurări a educației ecologice, mai ales la nivel preșcolar. Există și mai multe scrisori metodice elaborate de minister pentru reglementarea acestei activități.

În derularea procesului de educație ecologică, în ambele țări, semnalăm apariția a numeroase proiecte cu caracter local, național sau internațional, susținute de inspectoratele școlare, de minister sau de diverși agenți economici. Dintre acestea menționăm:

1. Programul Eco-Școala, care a debutat ca program-pilot, în anul 1994.

2. Programul Educația pentru Dezvoltare Durabilă (Education for Sustainability (ECOLOG)), care a fost elaborat de un grup de învățători austrieci.

3. Programul „Mediul și Inițiativele Școlare” (ENSI) elaborat în anii `90 [2, p. 40].

Posibilitatea organizării conținuturilor activităților de educație ecologică în învățământul preșcolar trebuie să fie în concordanță cu specificul local și particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor. Studiarea educației ecologice în învățământul preșcolar, fie și la nivelul

de activitate opțională sau extracurriculară, ori ca etapă în cadrul activităților obligatorii, ajută la schimbarea viziunii tinerei generații asupra efectelor progresului societății umane, din ambele țări, în ceea ce privește mediul înconjurător.

Prin intermediul disciplinelor care țin de domeniul științe (în special prin cunoașterea mediului), preșcolarii primesc informații despre mediul înconjurător, despre viața oamenilor și animalelor. În paralel cu dezbaterile privind viața oamenilor și sănătatea mediului înconjurător, educatoarea vorbește și despre relația dintre aceștia, subliniind efectele activităților umane și problemele cauzate mediului.

Educatoarea trebuie să antreneze copiii la un exercițiu de gândire, pentru găsirea de soluții de evitare a degradării grave a mediului înconjurător. Acest tip de exercițiu ajută la formarea și exersarea unei mentalități de factură ecologică, fapt care implică atât responsabilizarea față de mediu, cât și formarea aceluși suport cognitiv care să-l ajute apoi să participe la luarea deciziilor în ceea ce privește mediul înconjurător.

Prin antrenarea copiilor, din ambele țări, în activități de tip „out door”, copiii descoperă mediul natural așa cum este el de fapt, formându-și totodată și capacități de orientare, de investigare, dar și de aplicare în practică a noțiunilor teoretice însușite.

Deosebit de importante sunt și disciplinele din *domeniul om și societate*, prin intermediul cărora preșcolarii au contact cu educația ecologică, aceste discipline vizează:

- formarea conștiinței și a conduitei ecologice, ca parte a conștiinței și a conduitei morale (prin intermediul educației pentru societate);
- formarea și dezvoltarea unor abilități practice, care să ajute la protejarea și îngrijirea mediului înconjurător (în cadrul activităților practice).

Obiectivele sunt atinse cu ajutorul conținuturilor, acestea din urmă reprezentând materia primă necesară îndeplinirii celor dintâi. În linii generale, conținuturile reprezintă „un volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi ce trebuie transmise și, respectiv, însușite de către copii, în vederea realizării sarcinilor educației preșcolare” [2, p. 41]. Pentru stabilirea conținuturilor educației ecologice, în România, trebuie respectate binecunoscutele principii didactice:

- principiul caracterului educativ al temelor și sarcinilor propuse, care se referă la selectarea acelor teme care sunt semnificative pentru înțelegerea realității, în vederea formării primelor elemente de conștiință și conduită ecologică;
- principiul accesibilității conținuturilor, care se referă la selectarea conținuturilor, ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale preșcolarilor;
- principiul activ-participativ, care subliniază importanța studierii acelor conținuturi care să solicite participarea directă și conștientă a copiilor, realizându-se astfel trecerea prin filtrul gândirii proprii a acestor conținuturi în vederea însușirii lor;
- principiul sistematizării și continuității în învățare, care presupune ordonarea sistematică a conținuturilor, asigurându-se trecerea firească de la cunoștințele anterioare la cele noi, precum și predarea lor în mod integrat;
- principiul intuiției (unității între senzorial și rațional), care se referă la selectarea acelor conținuturi care să necesite operarea directă cu obiecte, fenomene etc. sau cu substitute ale acestora (mulaje, imagini ale acestora etc.) în vederea trecerii treptate de la concret la abstract și general.

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, care evidențiază importanța temeiniciei cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prin consolidarea permanentă a pașilor anteriori și reproducerea lor ori de câte ori este nevoie.

Principiul integrării teoriei cu practica, care atrage atenția asupra însușirii acelor cunoștințe, priceperi și deprinderi care pot fi aplicate în situații practice diverse.

Ca exemplu, pot povesti o întâmplare care s-a petrecut în anul trecut școlar, la o grupă care se află la al doilea an de educație ecologică în grădiniță: ne întorceam spre grădiniță pe aleile din parcul din apropiere, când, un copil a aruncat sticluța de apă, după ce a golit-o, pe spațiul verde din apropiere, ca un lucru perfect normal. Alți copii din grupă, observându-l, au sărit intrigăți de fapta colegului lor, alarmându-mă și pe mine. Rușinat, copilul cu pricina și-a luat sticluța de jos și a dus-o la cel mai apropiat coș de gunoi, care nu era prea departe. Astfel, eu am putut constata cine și-a însușit și cine, nu, regulile de conduită ecologică. Ca măsură recuperatorie, am atras acel copil în apropierea mea în următoarea perioadă și l-am solicitat mai mult pe el să mă ajute la colectarea deșeurilor după diverse activități (după servirea gustării, în timpul altei plimbări în parc, la curățenia în sala de grupă etc.).

Conștiința morală a preșcolarilor „se prezintă într-o formă mai primitivă, controlată în special de sentimente, nu de rațiune, promovând sisteme de valori împrumutate de la adulți și nu sisteme de valori personale sau colective. Respectarea normelor este mai mult rezultatul ascultării decât al cunoașterii și înțelegerii lor. Conformarea la normă se întemeiază pe afecțiune și pe teamă (pentru a evita pedeapsa)” [1, p. 45].

Adevărata conștiință morală va fi o achiziție care se va realiza în adolescență, preșcolarițea situându-se abia în stadiul pre-moral al formării conștiinței morale.

În condițiile crizei ecologice mondiale, la fel ca și la celelalte forme ale conștiinței sociale, „un rol important revine și conștiinței ecologice, care are scopul de a contribui la formarea unei culturi ecologice a personalității umane” [8, p. 38]. Prin cultura ecologică trebuie să înțelegem gradul conceperii conștiente de către om a conviețuirii cu natura. Stabilirea unor relații optime între societate și natură este o cerință primordială, de soluționarea căreia depinde nu numai prezentul, ci și viitorul omenirii.

#### BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, G. *În căutarea educației autentice*. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. CĂLUGĂRU, D. *Educație ecologică și protecție a mediului. Ghid metodic pentru cadrele didactice. Învățământ preșcolar- nivelul II ( 5 – 6/7 ani )*. s. I. Material finanțat de MECT prin Ordin de Ministru nr. 2730/03.12.2007, 2007.
3. CUCOȘ C. și colaboratorii. *Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom, 2006.
4. DEZCO I. și alții. *Educația ecologică*. Satu Mare : www.Ages.ro, 2010.
5. DINU, V., *Mediul înconjurător în viața omenirii contemporane*. București : Ceres, 1979. p.21
6. ISAC, A.; CANTARAGIU, I. *Raport de evaluare – Promovarea educației ecologice și educației pentru dezvoltarea durabilă în Republica Moldova*, 2013.
7. GÎNJU, S.; TELEMAN, A. *Educație ecologică: (pentru specialitatea Pedagogie preșcolară): Suport de curs*. Chișinău : UPS „Ion Creangă”, 2014.
8. MURGU, Z.; MARINESCU, C. GH. *Educația ecologică – imperativ al lumii contemporane*. 2006.



## ROLUL EDUCATOAREI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR CREATOARE ALE COPILULUI PREȘCOLAR

*Enache Oana Iuliana*  
*profesor pentru învățământ preșcolar*  
*Inspectoratul Școlar Județean Galați, România*

CZU: 373.211.24:37.036

### Abstract

Today's child shall not live as an adult in the current society but will have to face other social rigours, tendencies and social schemes, so that the adaptation capacity, flexibility, creativity are absolutely necessary features that must be cultivated at an early age. The young child needs stimuli to develop his/her age-specific communication, interaction, investigation skills, as well as the cognitive and affective capacities that entail the formation of a balanced personality adapted to the environment he/she lives in. A child-centred constructivist pedagogical approach based on cultivating responsibility, respect for everything around, capacities to investigate and find solutions in problematic situations, are ways of organizing and unfolding the instructional-educational process in kindergartens, according to the current curricular requirements.

**Key-words:** teacher, creativity, preschool children, early education, skills.

Plecând de la ideea că orice subiect beneficiază de un potențial creativ (ereditar), s-a ajuns la concluzia că acesta poate fi influențat de mediul în care trăiește și de educația pe care fiecare individ o primește. „Toți oamenii sunt, în diverse grade, creativi, și numai unii din ei sunt talentați” [6, p. 180]. Se remarcă, de asemenea, diferite niveluri de manifestare a creativității, aceasta fiind de nivel ridicat, mediu sau redus. Talentul a fost abordat ca fiind „o dezvoltare superioară a aptitudinilor generale și speciale și ca o fericită îmbinare a lor” [6, p. 181].

Creativitatea include, însă, structuri mai complexe de personalitate, prin influența cărora depășește aptitudinile. Potențialul creativ uman este dat de totalitatea informațiilor, a instrumentelor operaționale de lucru și a deprinderilor de care dispune un subiect. Întrucât se consideră că fiecare individ beneficiază de un potențial creativ, posibilitatea manifestării acestuia în acte creative ține de activarea lui în scopul valorificării valențelor sale. Astfel, se impune integrarea cunoștințelor și a experiențelor însușite deja în contexte noi, prin regândirea lor și prin stabilirea de noi raporturi și relații cauzale între acestea. Mai importantă decât găsirea de soluții noi este formularea de probleme, caz în care se face apel la euristică, aceasta declanșând un lanț de întrebări și răspunsuri.

În acest demers, un rol important îi revine, în cadrul grădiniței, educatoarei care, în funcție de pregătirea didactică pe care o are, de stilul didactic abordat, de formele de organizare și de mijloacele de realizare a activităților, poate influența capacitățile creatoare ale copiilor.

Primul pas este dat de crearea unui mediu favorabil, stimulat, adaptat vârstei și nevoilor de cunoaștere ale copiilor, interactiv și dinamic. Copiii de vârstă preșcolară sunt foarte curioși în ceea ce privește descoperirea de spații, materiale, jocuri noi. Dozarea materialelor puse la dispoziția copiilor, modalitatea de expunere a acestora, precum și calitatea lor contribuie la dezvoltarea optimă a potențialului creativ. O sală de grupă supraaglomerată, cu materiale diverse, multicolore, nesistematizate în locuri fixe, nu conduce la stimularea interesului de investigare a copilului. Acesta va fi copleșit din punctul de vedere al stimulilor existenți în acel spațiu și nu va reuși să își stabilizeze atenția asupra unui material pe care să îl poată investiga cu o finalitate constructivă. În acest sens, ordonarea materialelor ținând cont de destinația acestora în activitatea

zilnică a copiilor (materiale permanente, materiale tematice, depozit) le va facilita copiilor învățarea prin descoperire, îmbinând rutina materialelor permanente cu noutatea celor tematice, depozitul oferindu-le posibilitatea accesării altora, suplimentare. Se respectă astfel particularitățile de vârstă ale copiilor cu privire la necesitatea creării unei motivații extrinseci și a captării atenției în vederea realizării unor acțiuni sau activități educative. Educatoarea va avea în vedere ca numărul materialelor puse la dispoziția copiilor să fie suficient, astfel încât să aibă acces la ele cât mai mulți copii, să fie ordonate în spații specifice, la nivelul lor, de unde aceștia să le poată lua singuri și unde să le așeze la loc atunci când au terminat ceea ce aveau de făcut și pe care să le poată gestiona independent. O abundență de materiale, nesistemizate, duce la pierderea interesului copiilor pentru activitate. Cu atât mai mult, spațiul existent între ele și organizarea lor în recipiente sau locuri bine stabilite permite o bună vizibilitate asupra lor, permițând copilului să le identifice ușor. Calitatea materialelor se referă, pe lângă structura și trăinicia lor, la aspectele pe care le pot oferi copiilor spre descoperire și învățare, la adecvarea ca dimensiune, textură, complexitate structurală, în concordanță cu particularitățile de vârstă ale copiilor. O jucărie care nu îi inspiră copilului prea multe și nu îi poate oferi posibilități de investigare, nu îi va menține prea mult atenția și nu va determina achiziții noi. Abilitățile copiilor de gestionare a spațiului educațional, dacă sunt corect dezvoltate de către educatoare încă de la intrarea acestora în grădiniță, pot contribui la creșterea capacităților creatoare ale acestora, favorizându-le implicarea în acțiune, implicit dezvoltarea cognitivă și aptitudinală.

Un alt aspect, pe care trebuie să îl aibă în vedere educatoarea, este modalitatea de organizare a învățării, având în vedere tipul de interacțiuni între copii. Descoperirea, inovarea, proiectarea, identificarea de probleme, soluționarea acestora pot fi realizate individual, în perechi sau în grup. Activitatea individuală presupune investigarea în ritmul propriu fiecărui copil, conform intereselor personale și a capacităților pe care le deține. Complexitatea dezvoltării este în strânsă legătură cu toți acești factori. Copilul este motivat de curiozitatea intrinsecă, declanșată de stimulii obiectelor sau de locul pe care acele obiecte le ocupă în sistemul de valori ale copilului. Materialele care pot suporta modificări de structură, de îmbinare, de reconstruire sau reutilizare sunt cele mai recomandate a fi puse la dispoziția copiilor. În cazul materialelor noi, a căror utilizare este mai puțin familiară copiilor, în locul explicării directe a utilității sau a utilizării acestora, educatoarea poate aplica descoperirea treptată, dirijată, dacă este nevoie, de către copil a acestor caracteristici.

Învățarea în perechi sau în grupuri mici vine cu avantajul că cei mici își pot împărtăși opiniile, cunoștințele, se pot susține în învățare sau descoperire și inovare. Pe lângă capacitățile de comunicare, de negociere, de respectare a regulilor grupului, copiii învață unii din experiența altora și fac schimb de idei. Este cunoscut faptul că cei mici învață mult mai bine unii de la alții decât de la adult, astfel încât, în situații de genul acesta, rolul educatoarei se reduce la coordonarea activităților din exterior prin sprijinirea demersurilor atunci când acestea par a se opri prematur. Stabilirea unor reguli de comunicare și de acțiune în perechi sau în grup este necesară pentru eficientizarea acțiunilor de descoperire. Copiii vor fi învățați să concluzeze, să se asculte unii pe alții, să vorbească pe rând, să accepte variantele oferite de ceilalți, chiar dacă nu li se par valide, să vină cu idei noi, implicându-se activ, să îi sprijine pe cei care întâmpină dificultăți în soluționare, să le stimuleze curiozitatea și altor copii etc. Învățarea prin cooperare asigură un cadru adecvat prin întreținerea motivației interne, favorizând implicarea activă în

sarcină și contribuția creativă a participanților [8, p. 82]. Se pot asigura mai multe condiții care să stimuleze atitudinea creativă a copiilor:

- să fie încurajați să formuleze cât mai multe întrebări referitoare la subiectul care îl interesează, și pe care nu îl stăpânește;

- să fie stimulate interacțiunile între copii la nivel comunicațional și executoriu;

- să fie limitați factorii care ar putea interveni în procesul de descoperire, ducând la acumularea de frustrări date de imposibilitatea soluționării unei probleme sau a identificării utilității unor obiecte;

- să fie implicați activ toți copiii, ținând cont de temperamentul acestora și de factorii de personalitate, solicitându-le să opereze cu idei, concepte, obiecte etc., în vederea reconsiderării utilității acestora și a creării unor variante noi sau a identificării de noi utilități;

- activitățile organizate de educatoare să aibă în vedere cultivarea independenței cognitive și a autonomiei în învățare;

- să fie dezvoltate capacitățile de comunicare asertivă prin stimularea spiritului critic constructiv și a capacității de argumentare și de căutare a alternativelor.

Acest ultim aspect are o importanță deosebită în dezvoltarea potențialului creativ al copiilor. „Sub incidența cerințelor de a se da cât mai multe răspunsuri originale are loc o mobilizare a creativității potențiale. Aceasta poate fi recunoscută prin numărul mai mare și prin diversitatea crescută a răspunsurilor la persoanele creative ca și prin diferențele de originalitate, flexibilitate, fluiditate a răspunsurilor date de aceștia” [4, p. 69].

De asemenea, stilul didactic al cadrului didactic are un rol foarte important în dezvoltarea capacităților creatoare ale copiilor. Un stil didactic permisiv este posibil să conducă la rezultate slabe în acțiune, întrucât copiii nu vor percepe acțiunile ca fiind necesar să aibă o finalitate, sau, atunci când vor întâmpina dificultăți, este posibil să renunțe. Stilul didactic autoritar este supus rigorilor regulilor, fapt care ar putea inhiba creativitatea copiilor, fiind orientat spre respectarea unor aspecte de acțiune prestabilite, precum și spre coordonarea activităților spre obținerea unor produse sau răspunsuri așteptate. Un stil didactic democratic ar favoriza dezvoltarea aptitudinilor de inovare, îmbinând armonios respectarea regulilor cu posibilitățile de exprimare liberă. Copiii învață cel mai bine prin imitație. De aceea, un comportament deschis, creativ, inovativ al cadrului didactic va declanșa atitudini inovatoare, inițiative, investigații și conversații euristice în rândul preșcolarilor. O educatoare care va aduce provocări permanente în activitate, care va crea consecvent situații problematice, pe care copiii să le soluționeze, va construi o atitudine proactivă preșcolarilor, care vor învăța să nu se limiteze la ceea ce este vizibil și cunoscut, ci vor reinventa și reinterpretă ceea ce deja dețin ca și cunoștințe și abilități. Activitățile vor fi construite pe rezolvarea de sarcini creative, care să le stimuleze spontaneitatea copiilor și a independenței în gândire și în acțiune. Utilizarea conversației euristice este esențială deschiderii orizonturilor de inovare ale copilului. Educatoarea trebuie să își structureze foarte atent întrebările, știut fiind faptul că orice act creativ derivă din apariția unor necunoscute și formularea de întrebări. Acestea trebuie să aibă un caracter deschis, dând posibilitatea copiilor să spună ceea ce gândesc, să fie purtătoare de sens, explicite și să nu sugereze răspunsuri. Educatoarea poate formula întrebări ajutătoare în situația în care observă că preșcolarii sunt limitați de cunoștințele sau abilitățile de investigare deținute, stimulând explorarea, curiozitatea și învățarea creativă. Sarcina educatoarei în acest context este de a crea un climat operațional eficient, prin tratarea cu interes a fiecărei întrebări, respectând răspunsurile copiilor și

încurajându-i că pot produce idei valoroase. Un aspect important este implicarea copiilor în procesul de evaluare a ideilor sau a produselor creative, prin comunicarea anterioară a criteriilor de evaluare.

Un cadru didactic creativ „știe cum să utilizeze întrebările”. Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibă sens și să nu sugereze răspunsuri. Întrebarea operațională provoacă conduita creatoare pentru că duce la explorare, dezvoltă curiozitatea și implicit învățarea creativă.

Mușata Bocoș [1, p. 143] realizează un inventar al rolului educatorului în învățarea creativă, acesta fiind: pedagog care nu impune informațiile științifice, ci construiește dispozitive de învățare, practicând o pedagogie diferențiată și individualizată; proiectant, îndrumător, manager, moderator, organizator și gestionar al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare; mediator al învățării copilului într-un cadru euristic; facilitator al învățării și autoformării; consilierul copilului care are nevoie de sprijin în învățare; partener al copilului într-o relație educațională interactivă; coordonator al muncii copiilor; animator, activizant și catalizator al activității de formare, al comunicării, al interacțiunilor și al schimburilor; scenograf, pregătind decorul desfășurării învățării creative; actor al demersurilor instructiv-educative; strateg-gânditor pentru a ajuta copilul în construirea cunoașterii prin restructurări continue; reflexiv înainte, în timpul și după activitatea educațională, promovând gândirea reflexivă și predarea reflexivă; co-evaluator, alături de copil, al procesului și rezultatului învățării.

Cea mai importantă abilitate a cadrului didactic este de a găsi modalitățile optime prin care să stimuleze potențialul creativ al fiecărui copil în parte, ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale acestora. În cadrul activităților propuse, se va avea în vedere punerea copiilor în situații care să le dezvolte gândirea critică, productivă, gândirea divergentă și laterală. Aplicarea comunicării asertive și a posibilităților de exprimare liberă a cunoștințelor, a gândurilor, a atitudinilor este esențială. Sarcinile de lucru trebuie să aibă preponderent în vedere exersarea capacităților de cercetare prin efort propriu, de căutare de idei, de informații, de utilizare a cunoștințelor în contexte noi, de transfer de sensuri, de identificarea unor noi criterii de clasificare.

De o mare importanță în stimularea capacităților creatoare ale copiilor sunt activitățile extracurriculare în care aceștia pot fi implicați. Orice activitate extracurriculară, deși aparent are un caracter mai puțin organizat și educativ, le facilitează copiilor oportunități de inițiere a unor discuții inopinate, situaționale, de găsire a unor soluții și de dezvoltare a unor abilități de investigare și inovare.

Demersul cadrului didactic de dezvoltare a spiritului creativ se bazează pe o strategie didactică adaptată în primul rând la nivelul metodelor și procedurilor utilizate, care să înlăture blocajele și să favorizeze combinarea cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maximum resursele inconștientului. Pentru punerea în valoare a potențialul creativ al copiilor, educatoarea trebuie să folosească acele metode activ-participative și asociative, care pun accentul pe libertatea de acțiune, în care copiii devin participanți la găsirea răspunsurilor, pot avea inițiativă, pot pune întrebări, pot discuta și pot propune soluții: problematizarea, conversația euristică, brainstormingul, cubul, ciorchinele, metoda pălăriilor gânditoare, metoda Phillips 6-6, Brainwriting 6-3-5, sinectica, tehnica viselor, discuția-panel etc.

Printre mijloacele de realizare eficiente pe care un cadru didactic le poate utiliza pentru abordarea creativă a conținuturilor învățării și pentru dezvoltarea capacităților inovatoare ale copiilor preșcolari, se numără:

➤ Jocul, care oferă copilului posibilități variate de combinare și recombinație a propriilor reprezentări de care dispune la un moment dat. În acest sens, jocurile de construcție, jocurile de rol, dramatizările, jocurile didactice ocupă un loc important în ierarhia preferințelor copiilor.

➤ Activitățile artistico-plastice și practice sunt modalități eficiente de stimulare a actului creator prin toate mijloacele de realizare: desen, pictură, dactilopictură, modelaj, respectiv aplicații, confecții, decupaje.

➤ Dimensiunile creativității verbale, originalitatea, fluiditatea, flexibilitatea vor face un salt semnificativ la această vârstă, prin desfășurarea atractivă a activităților de educarea limbajului, abordând mijloace de realizare variate: povestirea educatoarei (povestirile după un șir de ilustrații; povestirile cu început dat, create de copii; povestiri create după jucării sau personaje îndrăgite; povestiri după ilustrații sau desenele copiilor; povestiri create cu transfer de cunoștințe), lectura după imagini, convorbirea.

➤ Jocurile de mișcare, de atenție, de socializare, senzoriale contribuie de asemenea la dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarilor.

Stimularea creativității copiilor în grădiniță este un demers socioeducațional complex, ce cuprinde simultan fenomene de activizare (incitare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare a potențialului creator, de a cărui eficiență este responsabilă educatoarea. În acest sens, este necesar ca aceasta să aibă în vedere întregul sistem al condițiilor sau factorilor favorizanți afirmării și dezvoltării creativității copiilor.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M.; STAN, C.; SOMEȘAN, E., *Strategii didactice activizante în învățământul preșcolar și primar*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2008.
2. BREBEN, S.; GONGEA, E.; RUIU, G.; FULGA, M. *Metode interactive de grup. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*. Craiova: Ed. Arves, 2002.
3. GLAVA, A.; GLAVA, C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.
4. MATEI, N. C. *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățământ*. București: E.D.P., 1992.
5. POPESCU, G. *Psihologia creativității*. Ediția a 3-a. București: Ed. Fundației „România de mâine”, 2007.
6. STOICA, A. *Creativitatea elevilor*, EDP, București, 1983
7. BEJAT, M. Factori individuali și psihosociali ai creativității. În *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*. București: E.D.P., 1981.
8. OPRESCU, N. Educarea creativității elevilor în procesul de învățământ. În *Revista de pedagogie*, nr. 3. EDP, 1977

# REPERE CONCEPTUALE ALE VALORIFICĂRII ALTERNATIVEI EDUCAȚIONALE „STEP BY STEP” ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

*Lungeanu Ionica, doctorandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:373.2.013.3

## Abstract

Step-by-Step educational alternative promotes child-centered education, child-oriented teaching, individualization of training, organized learning in activity centers, involvement of family and community in children's education, respect for and appreciation of human diversity, support for inclusion of disadvantaged groups.

The mission is to develop in each child the ability to be creative, to form a critical thinking, to make choices and to have the initiative, to define and solve problems, to communicate easily with others, to understand and of the negotiation. The child is offered appropriate development practices, specific to his or her age. Learning occurs, to a large extent, through individual discovery and at the child's own pace, encouraging personal ways to advance in knowledge and developing skills.

The team of educators must provide children with sufficient and attractive learning materials, encouraging play and activity in centers, for which they freely choose.

There is general agreement among experts that a good curriculum for young children must be developmentally appropriate. This means that the quality of the program will be defined in large measure by the extent to which the environment, activities, and interactions are rooted in the teacher's make in planning the curriculum and in reacting spontaneously to what happens each day are therefore based on knowledge of normal child development and what is known about each child's interest, abilities, needs, and background.

**Key- words:** alternative, step, center, activities, program, integration.

## *Motto:*

*„Educația nu înseamnă pregătirea pentru viață; educația înseamnă viața însăși”  
John Dewey*

În ultimele decenii au apărut o serie de alternative la sistemul tradițional de învățământ românesc: Pedagogia Waldorf, Pedagogia curativă, Pedagogia Freinet, Pedagogia Montessori, Programul Step-by-Step, Planul Jena. Într-o perioadă relativ scurtă de timp, acestea s-au dezvoltat semnificativ, antrenând un număr din ce în ce mai mare de elevi și de cadre didactice.

## **Scurt istoric al alternativelor educaționale**

**1. Sistemul monitorial (Bell-Lancaster).** La începutul secolului XIX, în unele țări, începând cu Anglia, a fost introdus „sistemul monitorial” sau Bell-Lancaster, după numele celor care l-au inițiat, pedagogii Andrew Bell și Joseph Lancaster, în care profesorul lucra direct doar cu un grup de elevi (12-15 elevi), numiți „monitori”, care, la rândul lor, lucrau mai apoi fiecare cu câte un grup de elevi, pe care îl aveau în grijă. În acest fel, un singur profesor lucra, prin intermediul monitorilor, cu aproximativ 300 de elevi. Deși prezenta numeroase neajunsuri, datorate faptului că instruirea elevilor nu se realiza direct de către profesor, acest sistem de organizare a cunoscut o răspândire destul de mare, datorită îndeosebi faptului că numărul profesorilor era insuficient. El a fost pe larg aplicat și în Principatele Române, până la Legea învățământului elementar din 1864.

**2. Planul Dálon.** Curentul pedagogic numit „progresivism” a apărut în SUA, ca urmare a atitudinii critice manifestate față de învățământul tradițional. Dacă spre sfârșitul secolului al XIX-lea termenul de „progresivism” exprima cu deosebire opoziția față de școala veche, câteva decenii mai târziu, el semnifică ceva mult mai specific și anume adeziunea la teoria pedagogică a lui John Dewey. Întemeierea Asociației pentru educația progresivă, în 1919, a însemnat oficializarea teoriei pedagogice a lui John Dewey și începutul unei largi aplicări a acesteia.

Planul Dálton, denumit astfel după numele unei localități din Massachussets (SUA), a fost inițiat de Helen Parkhurst și pus în aplicare din 1919. Trăsătura sa caracteristică o constituie efortul de individualizare a învățământului, în condițiile impunerii unei programe unitare. Accentul se punea pe studiul individual, fiecare având posibilitatea să progreseze în ritmul său. Profesorul nu intervenea decât la solicitarea elevului, pentru a-l ajuta să depășească anumite dificultăți. Atunci când elevul considera că a realizat tot ceea ce prevedea programa, era supus unor testări, pe care dacă le trecea cu bine primea un nou contract, dacă nu, urma să mai învețe și să se prezinte la o nouă testare.

**3. Metoda proiectelor.** În perioada deceniilor al III-lea și al IV-lea ale secolului trecut, William Heard Kilpatrick iniția așa-numita „metodă a proiectelor”, prin care se punea în aplicare una din ideile fundamentale ale lui John Dewey: învățarea prin rezolvare de probleme. Potrivit acestei metode, obiectele de învățământ tradiționale erau înlocuite cu probleme puse de realitățile vieții înconjurătoare. În acest fel, ei acumula o cantitate apreciabilă de informații referitoare la problema respectivă, informații care aparțineau, de fapt, diverselor discipline de învățământ. Pe baza acestora, se întocmea un proiect, care presupunea și efectuarea unor lucrări practice, precum și descoperirea unor noi adevăruri, realizându-se, astfel, o corelare între acțiune și cunoaștere.

**4. Centrele de interes.** În L'École de l'Ermitage, Ovide Decroly (1871 – 1952) a căutat să înlocuiască organizarea fragmentară a cunoștințelor, pe discipline de studiu și în ordinea complexității lor logice, cu gruparea acestora pe ansambluri, așa cum le oferă viața și în funcție de trebuințele copilului. Aceste unități didactice au fost numite „centre de interes”. El a împărțit cunoștințele pe care copiii aveau să și le însușească în patru centre de interes, corespunzătoare celor patru trebuințe, pe care el le considera specifice ființei umane în creștere: de hrănire, de luptă împotriva intemperiilor, de apărare în fața pericolelor, de a lucra și de a se odihni.

### **Principalele alternative educaționale**

#### **PEDAGOGIA MONTESSORI**

Maria Montessori (1870-1932) a făcut studii medicale și a obținut titlul de doctor în medicină la Roma, concentrându-se, mai apoi, asupra studiului copiilor anormali. În 1907 a creat așa-numita Casa dei bambini, similară grădiniței, o comunitate educativă care nu se substituia, ci completa educația copilului în familie.

La noi în țară au funcționat în perioada interbelică numeroase unități preșcolare și școlare primare de tip Montessori. Nicolae Titulescu a fost membru de onoare în Comitetul Asociației Internaționale Montessori. În aceeași perioadă funcționa Asociația Națională Montessori condusă de Constantin Rădulescu-Motru.

Maria Montessori a elaborat o teorie pedagogică bazată pe respectul pentru copil, pentru nevoile sale. Teoria s-a răspândit cu repeziciune în întreaga lume, câștigând numeroși adepți și contribuind la crearea unui adevărat curent: montessorianismul. Ea a atras atenția contemporanilor asupra copilului, asupra drepturilor sale și a necesității de a i se crea condiții de dezvoltare pe măsura vârstei lui, realizându-se un echilibru între activitatea liberă și cea dirijată.

În grădiniță, educatoarea nu predă, în sensul tradițional al cuvântului, ci îl ajută doar pe copil să aleagă materialul de care are nevoie și să înțeleagă cum poate să-l utilizeze mai bine. Ea este mai degrabă un om cu răbdare și un observator, decât un om activ.

#### **PEDAGOGIA WALDORF**

Prima școală Waldorf a fost înființată în 1919 la Stuttgart (Germania), din inițiativa filosofului german Rudolf Steiner (1861 – 1925) și cu sprijinul material al lui Emil Molt,

managerul fabricii de țigarete Waldorf-Astoria, de unde și denumirea de „Școală Waldorf”. În România primele grupe și clase Waldorf au fost înființate încă din 1990, în cadrul învățământului de stat.

Școala Waldorf se adresează tuturor copiilor, sistemul fiind astfel conceput încât să-i ajute deopotrivă pe cei slabi în atingerea unui nivel acceptabil de pregătire, cât și pe cei dotați, în aspirația lor spre performanțe cât mai notabile. Prin pedagogia Waldorf se oferă o alternativă educațională în care se învață exact aceleași materii ca în orice altă școală, dar într-o manieră specifică.

În grădinițele Waldorf, se pun bazele sănătății fizice și vitalității, uimirii și interesului pentru lume, dispoziției lăuntrice de a învăța și de a cunoaște lumea prin trăiri personale, aptitudinii de a relaționa, precum și ale dezvoltării fizice, emoționale, intelectuale și spirituale pe tot parcursul vieții.

### **PEDAGOGIA FREINET**

Célestin Freinet (1896 – 1966) a fost un remarcabil promotor al curentului pedagogic denumit „Școala activă”, apărut în prima jumătate a secolului XX dintr-o reacție critică la adresa școlii vremii, care urmărea cu deosebire dezvoltarea intelectuală a elevului, prin achiziția cât mai multor cunoștințe teoretice dobândite prin studiul cărților.

Modelul educațional propus de Célestin Freinet promovează strategiile didactice centrate pe elev. Individual sau în grup, copiii își asumă, sub îndrumarea cadrelor didactice, inițiativa, responsabilitatea organizării materialelor necesare în procesul educației, asigurarea și menținerea unui climat pozitiv în clasă. Principalele caracteristici ale acestui model s-au concretizat în elaborarea tehnicilor, denumite generic după autorul lor: Tehnicile Freinet. Putem concluziona, în privința avantajelor aplicabilității acestui sistem, că principalul rol al educatorului este acela de coordonator. În cea mai mare parte, educatorul este un observator atent, care dirijează și coordonează activitățile elevilor săi. Acest tip de educație are în centrul său copilul, cu nevoile sale firești, favorizând inițiativa, exprimarea liberă, experimentarea, cooperarea, asumarea deciziilor, responsabilitatea, autonomia, socializarea. Munca este cea care îl transformă și conduce la creație.

### **PLANUL JENA**

Alternativa educațională Jena este fundamentată pe concepția pedagogului german Peter Petersen (1884 – 1952). Ideile, principiile, valorile și metodele alternativei Jena sunt compatibile cu cerințele și trebuințele formării omului în societate și anume: formarea și dezvoltarea conștiinței de sine, conștiința propriilor posibilități și limite, responsabilitatea, dorința și capacitatea de a lua decizii, dorința și capacitatea de a participa la viața comunității. În esență, alternativa Jena urmărește dezvoltarea personalității individului, corelată cu aspirația de integrare în societate.

Planul Jena lucrează după un plan ritmic de activități, în care se succed alternativ cele patru activități fundamentale: conversația, jocul, lucrul și serbarea. Pe parcursul unei săptămâni, copiii au de realizat independent, în perioada compactă, un ansamblu de cerințe minimale, și anume activitățile, cercurile, jocurile prezentate în cadrul activităților de bază.

Alternativa educațională Planul Jena, introdusă în sistemul românesc de învățământ în 1994, pune accentul pe implicarea copilului în activitate și pe învățarea integrată. Un rol important în formarea lui îl are și mediul educațional, care îi poate stimula curiozitatea, interesul de investigare, experimentare și cunoaștere, inițiativa, autonomia, comunicarea și relaționarea etc.



Părinții participă activ la educația copiilor în grădiniță sau în școală, colaborând deschis cu cadrele didactice.

### **PROGRAMUL STEP-BY-STEP**

Programul Step by Step este destinat copiilor de la naștere și până la vârsta de 13 ani. În România, programul a debutat în 1994, sub numele de „Head Start”, iar în 1995 a luat numele de Step by Step, la inițiativa Fundației Soros pentru o Societate Deschisă, prin semnarea unei Convenții cu Ministerul Educației Naționale. Începând din martie 1998, programul este continuat de „Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională”, oferind noi metode de educare a generațiilor viitoare, în vederea unei participări active și responsabile în cadrul societăților deschise.

Programul Step by Step oferă soluții pentru educația în spiritul democrației în școlile elementare (ciclul primar), continuându-se filosofia și conceptele specifice Programului Step by Step pentru preșcolari: o programă de învățământ ce prevede individualizarea instruirii, dar și activități ale întregii clase, activități de grup, activități desfășurate pe centrele de activitate special amenajate, participarea familiei la procesul educativ. La prima vedere, aceste caracteristici coincid cu cele ale învățământului tradițional, primar și preșcolar. Diferența survine însă din felul în care este planificat, organizat și desfășurat întreg procesul educativ. Realizatorii programului sunt constituiți într-o echipă de educatori: două educatoare / învățătoare, directorul unității, părinți, voluntari.

### **Repere conceptuale ale alternativei educaționale Step by Step**

Pe parcursul întregii vieți, indiferent unde trăiesc, copiii de azi se vor confrunta cu schimbări sociopolitice, ecologice, științifice, tehnologice, industriale (afectând piața muncii) etc. Astfel, ținând cont de schimbările rapide din lumea de azi, educarea dorinței copilului de a învăța permanent a devenit un imperativ.

Pentru a pregăti copiii să se autoeduce, alternativa Step by Step le oferă un fundament de atitudini, cunoștințe și aptitudini vitale, ajutându-i în întâmpinarea încercărilor de zi cu zi și a celor preconizate pentru secolul XXI. De asemenea, prin acest program se recunoaște, prețuiește și încurajează dezvoltarea caracteristicilor necesare în aceste timpuri în necontenită schimbare. Dintre acestea enumerăm capacitatea:

- ✚ de a prevedea și influența schimbările;
- ✚ de a gândi critic și de a exprima opțiuni;
- ✚ de a găsi și rezolva probleme;
- ✚ de a fi creativi, imaginativi și inventivi;
- ✚ de a fi preocupați de comunitate, țară și mediul înconjurător.

Caracteristicile programului Step by Step sunt:

- ✚ Asigurarea de experiențe individuale de învățare pentru fiecare copil.
- ✚ Sprijinirea copilului în a-și exprima opțiunile printr-o activitate planificată și în cadrul centrelor de activitate.
- ✚ Accentuarea participării familiei.

### **Conceptele alternativei Step by Step**

Alternativa educațională Step-by-Step promovează educația centrată pe copil, predarea orientată după nevoile și interesele copilului, individualizarea pregătirii, învățarea organizată în centre de activitate, implicarea familiei și comunității în educația copiilor, respectarea și aprecierea diversității umane, susținerea incluziunii grupurilor defavorizate.

Misiunea asumată rezidă în a dezvolta în fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-și forma o gândire critică, de a face opțiuni și de a avea inițiativa, de a defini și rezolva probleme, de a comunica ușor cu semenii, a-i înțelege și de a negocia. Copilului îi sunt oferite practici adecvate de dezvoltare, specifice vârstei sale. Învățarea se produce, în bună măsură, prin descoperire individuală și în ritmul propriu al copilului, încurajându-se moduri personale de a înainta în cunoaștere și în dezvoltarea deprinderilor.

Echipa de educatori trebuie să le ofere copiilor materiale de învățare suficiente și atractive, încurajând jocul și activitatea în centre, pentru care ei optează în mod liber.

Programul unei zile în grupa Step by Step începe cu primirea copiilor, aceasta fiind marcată de discuții individuale cu părinții, unele chiar confidentiale. Până la servirea micului dejun, copiii se antrenează în diverse activități de dimineață.

După micul dejun, urmează întâlnirea de dimineață (activitate frontală), unde copiii, adunați într-un singur grup, desfășoară o activitate comună, conform temei de dezbatere sau categoriei de activități planificate pentru ziua respectivă.

După aceasta, copiii optează pentru activitățile în centrele de interes, unde aprofundează tema zilei, sau se lasă prinși în activități spontane. Servirea prânzului și somnul sunt componente ale programului zilnic. Activitățile de aranjare a jucăriilor, pe cât se poate în prezența părinților, încheie programul zilei.

Activitatea sectorială asigură reușita individualizării instruirii. Fiecare centru trebuie să conțină materiale suficiente pentru uzul mai multor copii în același timp. Acestora li se permite să își aleagă singuri materialele și sunt încurajați să lucreze după bunul plac. La baza activităților didactice se află munca în grupuri, scopurile acestor activități fiind de a-i învăța pe copii să își dezvolte simțul identității și al prețuirii de sine, să coopereze, să se respecte și să integreze cu ușurință în comunitate.

Clasa axată pe necesitățile copilului favorizează individualizarea. Mobilierul, materialele și aranjarea clasei favorizează creșterea fiecărui copil, iar activitățile alese sunt relevante pentru dezvoltarea copilului. Copiii individualizează pentru ei înșiși atunci când aleg un anumit centru de activitate sau un puzzle de cinci piese în locul unuia de douăsprezece. Individualizarea cere de asemenea ca educatoarea să creeze activități care să-l facă pe copil să se simtă implicat și stimulat. Este posibil să îmbunătățim tehnicile de individualizare necesare în clasă. Educatoarea poate schimba sau adapta materiale după nevoie, în urma unei atente observări a copilului și având grijă ca planificarea activităților să fie flexibilă și interesantă. Pentru a maximiza gradul de individualizare majoritatea activităților se desfășoară în grupuri mici. Orarul zilnic alternează activitățile cu odihna, ținând cont de nevoile fiecărui copil. Individualizarea este o parte importantă a programei axate pe necesitățile copilului pentru că ajută educatoarea să devină mai eficientă.

Educatorii trebuie să le deschidă elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, să-i stimuleze să pună întrebări și să găsească răspunsuri, să-i ajute să înțeleagă complexitatea realității înconjurătoare.

Relația profesorului cu elevii reprezintă o construcție reciprocă, dinamică, modificabilă în funcție de scopuri și circumstanțe. Ea este rezultatul unei opere comune, care se definitivează în timp, prin implicarea ambelor părți.

Mediul de învățare este organizat în așa fel încât stimulează interacțiunea, colaborarea este prețuită, materiale didactice sunt asigurate, libertatea elevilor de a-și urmări propriile interese și propriile idei este garantată.

Programul Step by Step îi prezintă elevului concepte fundamentale, care sunt esența strategiilor metodologice: comunicarea, preocuparea și grija față de anumite lucruri, comunitatea și conexiunile.

1) Comunicarea este conceptul cheie în cadrul formării de deprinderi și însușirii de cunoștințe legate de alfabetizare, incluzând citire, scriere, dezvoltarea vorbirii, ascultare, arte vizuale și matematica.

Prin comunicare, copiii pot să înțeleagă punctele celorlalți de vedere și pot să aprecieze diversitatea gândirii, culturii și caracteristicilor comune tuturor oamenilor. Educatoarele modelează limbajul și acțiunile preșcolarilor astfel încât aceștia să comunice atitudini responsabile și pozitive. Ele îi ajută pe copii să-și comunice nevoile, și făcând acest lucru îi ajută să găsească modalități prin care ei să poată răspunde nevoilor altora. În cele din urmă, copiii învață căi de clarificare a neînțelegerilor și rezolvare a conflictelor prin utilizarea propice a limbajului.

2) Responsabilitatea și grija sunt valorile cele mai importante pe care se clădește activitatea educativă. Copiii învață să fie preocupați de persoana lor luând exemplul de la părinți, educatori și de la alți adulți cu care iau contact în experiențele lor de învățare. Pe măsură ce obțin tot mai multe succese în activitățile lor zilnice, copiii încep să aibă o imagine de sine tot mai pozitivă și mai puternic conturată.

Copiii își dezvoltă conștiința de sine, învață să aibă grijă de ceilalți, de plante, animale și de mediul înconjurător. Materiile care se predau sprijină dezvoltarea deprinderilor necesare copiilor pentru a deveni responsabili față de ceea ce se petrece în jurul lor. Prin alfabetizare învață să formuleze și să-și exprime opiniile. Prin explorările științifice învață să aibă grijă de ei, de mediul în care trăiesc și de ființele vii care-i înconjoară. În cadrul studiilor sociale învață să respecte și aprecieze evenimentele și oamenii care au modelat calea prezentului. Arta le dă posibilitatea de a-și exprima idei și emoții.

3) Comunitatea îi ajută pe copii și educatoare să conceptualizeze interconexiunile dintre istorie, geografie și educația civică. Fiecare grupă este o potențială comunitate de învățare în care grija și bunătatea față de cei din jur sunt prețuite în mod deosebit. Utilizarea limbajului și a formelor de comunicare este un mijloc de acceptare de noi membri în comunitate, de a rezolva probleme, de a da soluții și de a explora idei noi.

Munca în comun în cadrul unor proiecte bazate pe interesele clasei creează relații între indivizi pe măsură ce fiecare membru acumulează noi cunoștințe. Organizarea eficientă a clasei se face ținându-se cont de faptul că fiecare persoană simte nevoia apartenenței la o comunitate și dorește să fie utilă celor din jur. Eficiența activității în aceste clase depinde de capacitatea membrilor de a găsi și aplica metode academice, sociale și practice. Copiii sunt membri cu anumite responsabilități, participanți activi la activitățile clasei, iar contribuția lor este necesară, dorită și prețuită. Deoarece învățătoria va da timp suficient elevilor să-și găsească forme de exprimare, să reușească să se cunoască unul pe altul și să-și respecte diversele calități și talente, fiecare persoană se va simți prețuită ca individ. Timpul și atenția acordate zi de zi celorlalți, prin activități simple și împărtășirea unor trăiri sunt fundamentul dezvoltării unei comunități. Atunci

când un grup de tineri sau vârstnici muncesc și se joacă împreună, ei alcătuiesc și construiesc o comunitate.

4) Conexiunea, definită ca fiind capacitatea de a interrelaționa experiența de viață, îi ajută pe copii să găsească punți de legătură între cunoștințele acumulate și cele noi pentru a-și construi o viziune empatică asupra lumii. Conexiunea este un termen utilizat pentru a descrie capacitatea de a lega informații noi de experiențe din trecut în scopul acumulării de cunoștințe. Copiii își însușesc și acumulează tot timpul cunoștințe noi. Suntem deseori surprinși și amuzați de asociațiile ciudate pe care ei le fac în efortul lor continuu de a aplica informații noi unor situații familiare. Atunci când se întâmplă acest lucru ei sunt preocupați să-și îmbogățească repertoriul de experiențe. Programul oferă copiilor numeroase ocazii de a face descoperiri, explorări și exerciții.

#### **Valorificarea alternativei Step by Step în dezvoltarea copiilor**

Fundamentul Programului Step-by-Step rezidă în recunoașterea și respectarea intereselor, talentelor individuale, stilurilor de învățare personale și valorilor culturale ale tuturor copiilor. A învăța copilul cum să învețe, mai degrabă decât ce să învețe, a îngădui acestuia să-și dezvolte propriul potențial.

Există multe ocazii de a furniza opțiuni, astfel educatoarea va putea varia: modul de abordare a activităților, tipul de materiale folosite, cadrul și interacțiunile din cadrul grupului. Învățătoarele trebuie să învețe să înțeleagă diversele stiluri de învățare și să adapteze mediul de învățare la nevoile fiecărui copil.

Programul Step by Step aderă la o individualizare a procesului de predare, care respectă eforturile și capacitățile intelectuale ale fiecărui copil în efortul său de a-și însuși cunoștințe. Educatoarele care împărtășesc acest punct de vedere mențin copilul în centrul procesului de învățare. Ele se străduiesc să creeze medii care să reflecte această preocupare.

Educatorii trebuie să le deschidă elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, să-i stimuleze să pună întrebări și să găsească răspunsuri, să-i ajute să înțeleagă complexitatea lumii.

O importanță deosebită o are aplicarea în cadrul acestei alternative a strategiei „Circle Time” (Întâlnirea de dimineață), care aduce un plus de diversitate și de calitate învățării. Ea a fost inspirată de tehnicile de psihodramă și sociodramă ale lui J. L. Moreno, care au relevat importanța interacțiunilor sociale pentru dezvoltarea personală. Întâlnirea de dimineață este în mod direct asociată cu dezvoltarea sinelui și a inteligenței emoționale (interpersonale), dar și cu formarea coeziunii grupului.

O zi începe cu întâlnirea de dimineață (15-20 minute), care, de regulă, este structurată în următoarele momente: salutul, prezența, calendarul naturii, împărtășirea cu ceilalți, citirea agendei zilei, activitatea de grup. Întâlnirea de dimineață le oferă elevilor posibilitatea de a descoperi ce urmează să învețe, de a-i cunoaște pe colegi și de a se lăsa cunoscut de colegi, de a-și prezenta propriile experiențe de viață, de a-și exprima gândurile și sentimentele proprii, de a solicita diverse informații și explicații, de a-și exprima opiniile cu privire la probleme și situații generale. Fiecare are posibilitatea să pună întrebări și să facă comentarii.

Acest moment permite dezvoltarea aptitudinilor de comunicare ale copiilor, depășirea blocajelor psihosociale ce ar putea afecta relațiile dintre copii sau dintre copii și cadrul didactic, cultivarea toleranței față de interlocutori și aprecierea corectă a colegilor și a situațiilor școlare, evitarea stereotipurilor sau mentalităților greșite dobândite în mediul extrașcolar.

În Programul Step by Step, responsabilitatea de a asigura o ambianță stimulatorie din punct de vedere intelectual și de a acorda sprijin efectiv tuturor elevilor – acest lucru poate fi făcut pe mai multe căi de-a lungul zilei, ținând cont de faptul că fiecare moment este bun pentru a preda, fie ca este vorba de o întâlnire cu clasa, o discuție de grup sau individuală.

Educatorea are mai multe roluri în cadrul clasei Step by Step. Ea este cea care ia decizii, cea care facilitează învățarea, cea care observă și evaluează rezultatele învățării, un model de urmat. Aceste roluri sunt asemeni responsabilităților, ele sunt o parte din obligațiile învățătoarei într-o clasă axată pe dezvoltarea copilului. Ea trebuie să răspundă și să satisfacă nevoile elevilor și să promoveze dezvoltarea lor. Aceste roluri conferă multă autoritate învățătoarelor. Atunci când înțeleg aceste roluri și știu să le „joc”, procesul de predare este mai eficient, dinamic, creativ și se axează pe dezvoltarea copilului.

### **Centrele de activitate**

Când intri într-o clasă Step, primul lucru care te atrage, e așezarea mobilierului, pe centre de activitate. Astfel sunt următoarele centre: matematica-manipulative, știința, nisip și apă, joc de rol, alfabetizare, artă, construcții, muzică, gătit și activități în aer liber.

Voi prezenta pe scurt câteva caracteristici ale fiecărui centru:

Centru de alfabetizare, este un centru foarte important, deoarece vizează dezvoltarea capacităților lingvistice ale copiilor, îmbogățirea vocabularului, corectarea vorbirii etc.

Aranjarea spațiului fizic alocat centrului de alfabetizare trebuie planificată cu mare rigurozitate. Programul care găzduiește alfabetizarea cere o ambianță bogată în materiale și semnificații, o abordare interdisciplinară și o recunoaștere reală a diferențelor individuale și a diferitelor nivele de dezvoltare ale copiilor (Morrow 1989).

Atragerea copiilor spre acest centru se face prin aducerea cu regularitate a unor cărți noi. Schimbarea frecventă îi motivează pe copii să exploreze și să încerce ceva nou.

Centrul de activitate-matematica / manipulative. Matematica este un sistem abstract de organizare și ordonare a experienței. Totuși, copiii preșcolari gândesc foarte concret. Concepte, ca, de exemplu, cantitatea și ordonarea nu au nici o semnificație pentru ei, dacă nu există o mulțime de lucruri care să fie numărate și puse într-o anumită ordine. De aceea, copiilor mici trebuie să li se ofere ocazia de a experimenta relațiile matematice prin manipularea obiectelor concrete, adică ei trebuie să se joace cu o mulțime de lucruri pe care să le poată număra și sorta. Un asemenea joc capătă un înțeles pentru copii prin intervenția și sprijinul unui adult, adică educatoarea.

Centrul de activitate-știință. Copiii sunt oameni de știință care caută permanent să se informeze în legătura cu lumea care îi înconjoară. Ei încearcă să înțeleagă această lume prin intermediul observării și experimentării. Curiozitatea naturală a copiilor este calea spre însușirea de cunoștințe.

Rachel Carson a surprins esența interacțiunii copiilor cu lumea lor în cartea ei, intitulată „Simțul minunii” (1956), „Lumea unui copil este proaspătă și nouă, frumoasă și plină de uimire și emoție. Este o neșansă că pentru mulți dintre noi acea viziune clară, acel instinct adevărat pentru ceea ce este frumos și ne inspiră, se pierde încă înainte de a ajunge adulți. Dacă aș avea influență asupra zânei bune care se presupune că binecuvântează toți copiii, i-aș cere ca darul ei pentru fiecare copil să fie un simț al minunii indestructibil, astfel încât să dureze toată viața, ca un antidot permanent împotriva plictisului și neplăcerilor ultimilor ani, a preocupării sterile cu lucruri care sunt artificiale și a alienării surselor noastre de putere”.

Centrul de activitate-artă. Centrul pentru activități artistice aduce copiilor bucurie, emoții și satisfacții. El are multe scopuri, dar mai ales poate stimula creativitatea, curiozitatea, imaginația și spiritul de inițiativă al copiilor. Dacă li se dă copiilor timpul, ocazia și libertatea de a lucra cu aceste materiale care stimulează creativitatea, de a face singuri descoperiri și de a testa idei în practică, atunci însușirile, calitățile astfel stimulate vor ajuta la punerea bazelor unor activități viitoare, ale vârstei adulte.

Centrul pentru activități artistice este un loc unde copiii se implică intens în munca lor. Ei explorează diferite medii. Ei pictează pe șevalete cu pensula sau cu degetele. Ei folosesc plastelină, creioane de ceară, cretă, pastă, foarfece și o gramadă de alte materiale. Este important de reținut că procesul de explorare în sine este activitatea esențială.

Centrul-construcții. În centrul cu materiale de construcție copiii se joacă fie individual, fie în grup, folosind materiale de construcție de diverse forme și mărimi. Copiii sunt atrași în mod firesc de acest sector al sălii de clasă, deoarece este activ, creator și distractiv. Educatoarele trebuie să încurajeze copiii în a explora materialele, în a construi diverse structuri și în a iniția aici jocuri de rol. Materialele de construcție joacă un rol crucial în dezvoltarea copiilor pe diferite coordonate, incluzând limbajul, aptitudinile sociale, științifice și matematice, capacitatea motrică și capacitatea adaptativă care face obiectul științelor sociale.

Jocul de rol este o activitate spontană, condusă de copiii înșiși. Prin ea, copiii își verifică, își clarifică și își dezvoltă înțelegerea de sine și înțelegerea lumii în care trăiesc. Deși detaliile specifice ale jocului diferă de la țară la țară, de la tradiție la tradiție, tema de bază a jocului este aceeași. În joaca lor, copiii refac locuri și întâmplări care le sunt familiare; ei imită comportamentul părinților și rudelor lor sau joacă rolul diverselor persoane pe care le cunosc. Pe scurt, copiii reproduc lumea așa cum o înțeleg ei sau așa cum lumea reprezintă pentru ei un motiv de îngrijorare sau de teamă.

Centrul-nisip și apă. De când învață să meargă de-a bușilea, copiii adoră senzația pe care le-o dă jocul cu nisip și apă. În apă învață să stopească, să umple gălețușe și să toarne apă din ele și să facă jucăriile să plutească ori să se scufunde. În nisip le place să sape, să cearnă și să îngroape. Combinând nisipul cu apa, copiii vor modela, vor construi și vor face tuneluri.

În sala de clasă, copiilor li se oferă posibilitatea de a explora senzația atingerii nisipului și apei. Inițial fără multe accesorii, pe măsură ce copiii cresc, jocul poate deveni mai complex când copiii folosesc câni de măsurat, dopuri, burete, săpun, vapoare etc. Ei vor putea să exploreze fenomenele de plutire și scufundare.

Jocuri în aer liber. Mediul exterior nu cuprinde doar locuri de joacă, ci și parcuri, locuri din împrejurimi, lacuri și mici straturi cu flori sau zarzavaturi cultivate de copii. Locul de joacă din curte este un loc antrenant, unde copiii pot învăța și se pot dezvolta foarte bine. Atunci când se joacă afară, copiii manifestă un entuziasm și o curiozitate absolut firești.

### **Participarea familiei**

În alternativa educațională Step by Step, părinții sunt văzuți ca primii învățători și parteneri, considerându-se că implicarea acestora în cadrul programului este esențială. O parte semnificativă din cunoștințele legate de mediul înconjurător, precum și diverse comportamente se datorează educației primite în familie. Funcția educativă a familiei constă în socializarea copilului și transmiterea sistemului cultural. Această funcție nu poate fi exercitată însă cu succes decât printr-o colaborare efectivă a familiei cu instituția școlară. Totodată, alături de parteneriatul

direct cu familia, alternativa Step by Step colaborează intens și cu instituțiile din comunitatea locală, colaborare care facilitează învățarea bazată pe proiecte.

Întâlnirea cu părinții este un bun prilej de cunoaștere reciprocă. Aceștia pot fi solicitați să ofere informații utile despre copii cu privire la experiențele sau evenimentele din viața lor, pe care învățatoarea ar fi util să le cunoască, la talentele și activitățile lor preferate, la interesele manifestate, la diverse comportamente cotidiene, la starea lor de sănătate, la modalitățile în care doresc să se implice în activitatea școlară alături de propriii copii etc. Astfel de informații pot fi strânse într-un dosar și completate ulterior de părinți ori de câte ori este nevoie.

În concluzie, pot afirma cu certitudine că programul Step este centrat pe copil, copilul este fericit și ocrotit într-un mediu propice, iar familia lui este implicată în acest proces, în parteneriat cu echipa educațională.

### BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, ION. *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
  2. AMES, L. B.; ARNOLD GESSEL. *Themes of his work*. New York: Human services Press, 1989.
  3. ARMOSTRONG, T. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
  4. BERK, L.; WINSLER, A. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1995.
  5. BURKE-WALSH, KATE. *Predarea orientată după necesitățile elevului*. Iași: Editura Cermi, 1999.
  6. BURKE-WALSH, KATE. *Educația părinților*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
  7. CATALANO, HORAȚIU (coord.). *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*. Pitești: Editura Nomina, 2011.
  8. COLLEEN, BANE. *Manualul cadrului didactic pentru întâlnirea de dimineață*. C.E.D.F. Step by Step, București, 2004.
  9. KIRSTEN A.; KAUFMAN, ROXANE K.; BURKE-WALSH, KATE. *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*. Iași: Editura Cermi, 1999.
  10. MONTESSORI, MARIA. *Descoperirea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
  11. POPENICI, ȘTEFAN. *Pedagogia alternativă*. Iași: Editura Polirom, 2001.
  12. PIAGET, JEAN. *Nașterea inteligenței la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
  13. ROTHSCCHILD, J.; DANIELS, E. L. *Step by Step. Crearea materialelor didactice centrate pe copil*. Iași: Editura Cermi, 1999.
  14. VÍGOTSKI, L. S. *Opere psihologice alese*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
  15. *Antologie de texte contemporane de peste hotare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
- <http://www.jenaplanschule.jena.de>  
<http://www.jenapolis.de>  
<http://www.peterpetersen.hamburg.de>

## DEZVOLTAREA VORBIRII PREȘCOLARILOR PRIN JOCUL DE CREAȚIE

*Apetrei Manuela-Elena,  
profesor pentru învățământul preșcolar, grad didactic I  
Colegiul Tehnologic „Spiru Haret”, Piatra-Neamț*

**CZU: 373.2.016:371.282**

### Abstract

Creative play is the one that ensures not only the assimilation of the real to the self, as the game in general, but the assimilation ensured by a symbolic language constructed by me and modifiable according to its needs. The creative game is the game through which the child reproduces through gestures and words (and possibly with the help of objects, toys), an aspect of reality.

Creative play is the most common form of play in preschool. Both before and after preschool, it is in most cases associated and sometimes combined with other kinds of games and even undifferentiated from them (such as games of manipulation, movement and educational games, with dramatizations). Only at preschool age does it develop relatively independently, having a well-defined structure and evolution.

**Key-words:** development, preschool, game, creative game, vocabulary, language, communication.

Actualitatea cercetării: *Jocul de creație este jocul care permite asimilarea realului la «eu» copilului fără constrângeri și sancțiuni, asigură retrăirea unor realități transformate după propriile trebuințe. Asimilarea se realizează printr-un limbaj simbolic construit de «eu» și modificabil conform trebuințelor [2, p. 25].*

Jocul de creație este forma de activitate prin care copilul învață să cunoască lumea reală și să se adapteze la solicitările ei. Conținutul jocului de creație este inspirat din lumea reală a adulților, de aceea se spune că el reflectă, ca într-o oglindă, viața socială; ajută să acționeze cu curaj și încredere. Copilul, interpretând un rol anume, este determinat să se integreze și să răspundă conform specificului personajului interpretat (să știe să se adreseze politicos, să știe să mulțumească, să dea ajutor sau să-l ceară). Acest exercițiu este un bun mijloc de educare a unor trăsături de voință și caracter ca: perseverență, încredere, stăpânire de sine, curaj, sinceritate. Integrarea în mediul social este înlesnită tocmai prin cunoașterea realităților dintre oameni.

Prin jocul de creație, copilul reflectă aspecte concrete din lumea înconjurătoare, mânuind instrumente și jucării, dându-le o însuflețire. Jocul de creație, așa cum îl compară Makarenko, ocupă la copil același loc pe care îl ocupă munca la adulți, constituind astfel o pregătire indirectă pentru viață. Trebuie avut în vedere și deosebirile dintre aceste două forme de activitate umană. Pe când, prin muncă omul adult contribuie la dezvoltarea societății, prin jocul de creație, copilul se apropie doar de muncă, deprinzându-se doar cu ordinea, disciplina, cu satisfacția reușitei prin efort propriu, aceasta stimulându-i independența în gândire și acțiune, creativitatea, spiritul de colaborare și întrajutorare.

Jocul de creație este o activitate efectuată de bună voie înăuntrul unor anumite limite stabilite, de timp și de spațiu și după reguli acceptate de bună voie, dar absolut obligatorii, având scopul în sine însăși și fiind însoțită de un sentiment de încordare și de bucurie, și de idea că este altfel decât viața obișnuită [3, p. 70].

Rolul formativ al jocului de creație constă în faptul că prin intermediul lui, preșcolarul devine stăpân pe procedee accesibile de reconstruire a unor variate acțiuni cu ajutorul acțiunilor obiectelor externe, materializate [1, p. 32].

Jocul de creație îi oferă copilului posibilitatea de a reconstrui, și, astfel, de a reproduce într-o formă intuitiv-activă, o arie cuprinzătoare din realitatea obiectivă. În jocul de creație copilul reflectă aspecte concrete ale mediului înconjurător, dar pe care le interpretează într-un



mod personal. În planul imaginației, transformarea se face în raport de interesele și dorințele pe care le manifestă copilul la un moment dat.

Pe baza acțiunilor de joc, la copil se dezvoltă aptitudinea imaginativă, adică se formează capacitatea de a elabora un plan de reprezentări și de a opera cu acest plan de imagini mintale în procesul efectuării acțiunilor de joc. Numai pe această bază preșcolarul poate să realizeze jocuri cu subiecte și reguli [4, p. 36]. Copilul se conduce după schema mentală a acțiunilor.

În activitatea gândirii, un rol important îl exercită limbajul. Fără comunicare verbală între copii, nu este posibil jocul colectiv. În cadrul jocului de creație, copiilor li se dezvoltă, pe de o parte, limbajul în strânsă unitate cu gândirea, iar pe de altă parte, se identifică funcția reglatoare a sistemului verbal [1, p. 57].

În perioada preșcolară, limbajul devine un instrument activ și deosebit de complex al relațiilor copilului cu cei din jurul său, și, în același timp, un instrument de organizare a activității psihice.

Mecanismele transmiterii din limbaj interior în limbajul exterior se dezvoltă, de asemenea mult, ceea ce face ca, în împrejurările de fiecare zi, ritmul și debitul verbal al preșcolarului să devină tot mai apreciat de ritmul și debitul copiilor mai mari. În genere, copilul vorbește foarte mult, aproape tot timpul. Adesea, în joc, el susține adevăratele dialoguri. În mod curent, preșcolarul își însușește rapid și cu plăcere cuvinte noi, folosește activ numeroase clișee verbale (expresii mai uzuale folosite de adult).

Utilizarea activă de substantive colective, ca: îmbrăcăminte, încălțăminte, animale domestice, păsări, insecte, fructe etc., are drept particularitate faptul că integrează conținutul și sfera unor ființe și obiecte diverse, din care cauză ele nu sunt folosite întotdeauna corect.

În vocabularul copilului apar și devin frecvente cuvinte care îi permit diferențieri ale obiectelor (marginea și fundul farfuriei, toarta căinii, cot, pumn, braț, mâna etc).

Se înregistrează progrese importante în corectitudinea pronunțării. Crește complexitatea exprimării, se folosește relativ corect acordul gramatical al cazurilor și timpului verbal.

Dezvoltarea limbajului are loc concomitent cu dezvoltarea funcțiilor sale mai importante, cum sunt funcția de comunicare, funcția de fixare a experienței cognitive și funcția de organizare a activității.

În conduita liberă, preșcolarul continuă să se lanseze în verbalizări interminabile (verbalism infantil). Spre deosebire de verbalizările proprii copilului preșcolar mic, care erau asociații verbale adesea foarte hazardate, întâmplătoare, verbalizările preșcolarului mijlociu sunt organizate. După vârsta de 4 ani începe să fie caracteristică copilului vorbirea de alternanță, fenomen prezent în jocul fără parteneri sau cu parteneri mai puțini. Vorbirea de alternanță este prezentă în situația când în joc copilul interpretează două roluri. În jurul vârstei de 4-5 ani, verbalizarea se colorează afectiv; preșcolarul, mânuind un animal de pluș, se substituie mamei ca rol și găsește numeroase mijloace verbale nuanțate de a mângâia jucăria atunci când nu este văzut de nimeni; se întrerupe brusc dacă vede că este observat.

Concomitent cu dezvoltarea capacității de verbalizare orală, are loc și un proces intens de formare a vorbirii interioare. Spre sfârșitul perioadei preșcolare, copiii folosesc mult vorbirea în gând. Automatizarea și restrângerea exprimării spontane a vorbirii interioare are loc o dată cu intrarea copiilor în școală. Așadar, în a doua copilărie vorbirea începe să îndeplinească funcții psihologice multilaterale.

Jocurile de creație, organizate conform cerințelor psihologice învățării, devin o metodă activă și eficientă de instruire și educare. Se știe că mediul familial exercită o influență cultural-educativă binefăcătoare asupra dezvoltării copilului și în mod deosebit, asupra dezvoltării limbajului acestuia. Cu toate acestea, realitatea confirmă că influențele exercitate de mediul familial sub acest aspect sunt încă deosebit de variate. În consecință, fie datorită acestor influențe, fie datorită unor întârzieri sau defecțiuni în vorbirea copiilor la intrarea lor în grădiniță, diferențele semnalate în dezvoltarea limbajului sau a vocabularului acestora sunt încă deosebit de sesizabile. Aceste diferențieri accentuate se mențin până la intrarea copilului în școală, mai ales pentru cei ce nu frecventează zilnic grădinița. Ori, între limbaj și gândire există o interdependență binecunoscută. Aceste diferențieri în domeniul dezvoltării limbajului situează copiii în poziții diferite, sub aspectele deosebit de complexe ale activităților instructiv-educative. Una dintre sarcinile majore ale grădiniței o constituie omogenizarea relativă a dezvoltării limbajului copiilor, în așa fel încât, la intrarea în școală, să posede noțiunile strict necesare însușirii cunoștințelor de bază prevăzute de programa școlară.

Dezvoltarea limbajului se realizează atât în activitățile specifice dezvoltării vorbirii, cât și în cadrul întregului program din grădiniță.

Concluzii: Exercițiile de vorbire rațional dozate, judicios îmbinate cu elemente de joc, contribuie din plin la îmbogățirea vocabularului, dar și la realizarea corectă a acordului între diferite părți de vorbire, exprimarea corectă a gradelor de comparație, folosirea corectă a timpului verbelor.

Jocul de creație contribuie atât la îmbogățirea vocabularului, activizarea și exersarea lui; cât și la însușirea unei exprimări clare, coerente, corecte din punct de vedere gramatical, la cultivarea independenței în vorbire și stimularea creativității în exprimarea orală. Deci, prin joc se asigură înțelegerea, fixarea sau repetarea anumitor cunoștințe în mod plăcut, fără ca interesul celor care comunică să scadă. Jocul se constituie ca activitate fundamentală la vârsta preșcolară. J. Piaget denumesc jocul ca fiind un anumit tip de activitate, înțeleasă ca un exercițiu funcțional.

#### BIBLIOGRAFIE

1. ANCUȚA, L.; ANCUȚA, P. *Jocurile de creativitate*. Timișoara: Ed. Excelsior, 1997.
2. ANTOHE, GE.; HUȚUPAȘ, I. *Psihopedagogia jocului*. Galați: Ed. Nitnelav, 2002.
3. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. București: Ed. Univers, 1977.
4. PÂSLARIU, G. C.; CAZACU, O., *Instruire și educație modernă în învățământul preșcolar contemporan*. Bacău: Ed. Grafit, 2005.
5. RĂDUȚ-TACIU, R. și colaboratorii. *Pedagogia jocului*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2004.

## IMPACTUL ȘI ROLUL METODELOR INTERACTIVE DE GRUP ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA VÂRSTA TIMPURIE

*Preduț Cristina Marinela, profesor învățământ preșcolar  
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 5  
Slatina, jud. Olt, România*

**CZU: 37.016:808**

### **Abstract**

Pre-school age is a decisive stage in the correct learning of speech, because important changes are now taking place to ensure correct pronunciation of phonemes, the establishment of the basic lexicon, the appearance of the interior language, diversifying the forms of communication, enhance the cognitive functions of the language, assimilation, in the practice of speech, of grammatical structures. Interactive group methods are modern ways to stimulate language learning and development from early age, they are teaching tools that promote the exchange of ideas, experiences and knowledge. The implementation of these modern teaching tools requires a combination of qualities and availability from the teacher: open-mindedness, adapting the teaching style, mobilisation, desire for self-improvement, reflective and modern thinking, creativity and great flexibility in concepts.

**Key-words:** language, method, interactive, pre-school, educator.

Marii pedagogi au evidențiat faptul că folosindu-se metode diferite și interactive se obțin diferențe esențiale în pregătirea elevilor, că însușirea unor noi cunoștințe sau comportamente se poate realiza mai ușor sau mai greu, în funcție de metodele utilizate.

Antrenarea permanentă a elevilor la un efort intelectual susținut și înarmarea acestora cu capacități necesare unei activități de învățare productivă reprezintă modalitatea cea mai eficientă de educare a elevilor în spiritul unei atitudini conștiente și active. Învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă. Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării limbajului încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe.

Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Implementarea acestor instrumente didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: receptivitate la nou, adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorință de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligența de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții.

Uneori considerăm educația ca o activitate în care continuitatea e mai importantă decât schimbarea. Devine însă evident că trăim într-un mediu a cărui mișcare este nu numai rapidă, ci și imprevizibilă, chiar ambiguă. Nu mai știm dacă ceea ce ni se întâmplă este „bine” sau „rău”. Cu cât mediul este mai instabil și mai complex, cu atât crește gradul de incertitudine.

Datorită progresului tehnologic și accesului sporit la cunoaștere și la resurse ne putem propune și realiza schimbări la care, cu câțiva timp în urmă, nici nu ne puteam gândi.

Trebuie, deci, să ne modificăm modul în care gândim prezentul și viitorul educației pe care îl dăm generației următoare, având în vedere aceste aspecte. Nu ne mai putem permite o unitate școlară „muzeu”, orientată spre trecut, care pune accent pe cunoștințe, ci avem nevoie de o școală ce-i pregătește pe copii pentru viitor, punând accent pe competențele sociale și de comunicare.

E bine ca profesorul să modeleze tipul de personalitate necesar societății cunoașterii, personalitate caracterizată prin noi dimensiuni: gândire critică, creativă, capacitate de comunicare și cooperare, abilități de relaționare și lucru în echipă, atitudini pozitive și adaptabilitate, responsabilitate și implicare.

Un învățământ modern, bine conceput permite inițiativa, spontaneitatea și creativitatea copiilor, dar și dirijarea, îndrumarea lor, rolul profesorului căpătând noi valențe, depășind optica tradițională prin care era un furnizor de informații.

În organizarea unui învățământ centrat pe copil, profesorul devine un coparticipant, alături de elev, la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează copilul pe drumul spre cunoaștere.

Utilizarea metodelor interactive de predare – învățare în activitatea didactică contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ – participativ și o reală valoare activ – formativă asupra personalității elevului.

Instruirea interactivă este asociată cu o formă superioară de învățare, care se realizează grație eforturilor intense ale celor ce învață, se formează și contribuie prin propriile forțe la atingerea obiectivelor, formă numită *învățarea (inter)activă* – aceasta presupune ambianțe interactive și medii de învățare activizante și creative, care permit elevilor să reflecteze asupra propriei cunoașteri și asupra modalităților de cunoaștere, să se întrebe, să discute, să asculte, să întrebe, să scrie, să citească, să rezolve, să aplice, să simuleze, să cerceteze, să propună, să soluționeze, să descopere, să problematizeze ș.a.m.d.

Învățarea activă este un tip de învățare care are la bază implicarea individuală profundă – intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională – a subiectului învățării în dobândirea noului, respectiv angajarea propriilor sale eforturi intelectuale și psihomotorii în însușirea activă și creativă a cunoștințelor, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor.

Instruirea activă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, respectiv pe implicarea și participarea lor activă și deplină (intelectuală / cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei formări, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și de interacțiuni cu conținuturile curriculare.

Comunicarea socială, interpersonală, promovată în instruirea activă este una activă, ea presupunând interacțiuni și schimburi intelectuale, verbale, social-emoționale și afective: profesor – elev(i) și elev (I – profesor, mediate de conținuturile curriculare, interacțiuni profitabile pentru toți participanții la procesul educațional.

În mod excepțional, atât instruirea activă, cât și instruirea interactivă valorizează și promovează activismul individual, interacțiunea individului cu sine însuși, în limbaj intern, comunicarea intrapersonală, pe care o consideră o condiție sine qua non pentru declanșarea activității și efervescenței mentale, precum și pentru angajarea afectiv-volițională a individului în activitatea didactică.

Atât în învățarea activă, cât și în cea interactivă sunt angajate capacități productiv-creative,

operațiile de gândire și de imaginație, se apelează la structurile mentale – structurile operatorii și structurile cognitive de care dispune elevul și de care el se folosește ca de niște instrumente în susținerea unei noi învățări. Instruirea interactivă este calibrată pe interesele / nivelul de înțelegere / nivelul de dezvoltare ale elevilor, vizându-se o învățare interactivă, în cadrul căreia se pun bazele unor comportamente active observabile, cum ar fi: comportamente care denotă participarea elevului: acesta este activ, răspunde, se autopropon pentru a răspunde și ridică mâna; gândirea creativă: elevul face interpretări, face sugestii, oferă soluții alternative; gândirea evaluativă: elevul face analize comparative, raționamente, judecăți de valoare în funcție de anumite criterii interne și externe; construirea cunoștințelor: elevul însuși depune eforturi cognitive, realizează sarcini de lucru care îl vor conduce spre înțelegerea conținuturilor; învățare aplicată, activă, interactivă, creativă într-o anumită situație de învățare și într-un anumit mediu curricular ș.a.m.d.

Învățarea activă și interactivă se bazează pe o relație educațională asimetrică / disimetrică, în care elevul însuși are rol de autentic „reglator pedagogic”, iar profesorul – rol de organizator și ghid al procesului de învățare desfășurat de elev. Este de dorit ca implicarea activă și interactivă a elevilor și învățarea (inter)activă realizată de aceștia să îi ajute să descopere plăcerea de a învăța, care poate da naștere altor sentimente pozitive-de încredere în propriul potențial, de dorință de cunoaștere, de împlinire etc. Astfel, învățarea (inter)activă reprezintă un proces volitiv, activ, mediat intern, în cadrul căruia cel care învață descoperă, analizând situații și experiențe etc. și trecându-le prin filtrele propriei personalități.

Individul care învață în mod activ și interactiv este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, capabil să își reorganizeze și restructureze în permanență achizițiile proprii, în viziune sistemică. Prin învățarea activă tindem ca, treptat, elevii să devină capabili să elaboreze proiecte individuale personalizate de învățare, să își asume responsabilitatea acestora, să le conștientizeze, să le aplice, să le evalueze și amelioreze, să își monitorizeze, gestioneze și autoregleze învățarea, dobândind, progresiv, autonomie în învățare și formare.

Pedagogia și instruirea interactivă operează cu dispozitive școlare centrate pe activitatea de învățare a elevului; vorbim despre o pedagogie centrată pe elev, care devine actor în actul educativ, în elaborarea de reglementări și reguli, inclusiv de reguli de socializare. Elevul este membru al unei clase care, în termenii instruirii active, este reconfigurată și dobândește valoarea și semnificația unui rețeauă mai vastă, ce implică și alte forme complementare de transmitere a culturii.

Toate metodele interactive de grup stimulează **comunicarea**, activizarea tuturor copiilor și formarea de capacități ca: spirit critic constructiv, independența în gândire și acțiune, găsirea unor idei creative de rezolvare a sarcinilor de învățare.

În procesul instructiv-educativ, prin intermediul limbajului se realizează multiplicarea cunoștințelor, lărgirea orizontului cu noi reprezentări. În consecință, limbajul poate fi privit din două puncte de vedere – pe de o parte, ca mijloc de comunicare și, pe de altă parte, ca mijloc de cunoaștere.

Metodele interactive de grup implică mult tact din partea dascălilor, deoarece trebuie să-și adapteze stilul didactic în funcție de tipul de copil: timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerădător, pentru fiecare găsind gestul, mimica, interjecția, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reținerea, aprecierea, entuziasmul, în concordanță cu situația de moment.

Situațiile de învățare rezolvate prin metode interactive de grup dezvoltă copiii gândirea democratică, deoarece ei exersează gândirea critică și înțeleg că atunci când analizează un personaj, comportamentul unui copil, o faptă, o idee, un eveniment, ei critică comportamentul, ideea, fapta, nu critică personajul din poveste sau copilul, adultul. Metodele învață copiii că un comportament întâlnit în viața de zi cu zi poate fi criticat pentru a învăța cum să-l evităm. Ei aduc argumente, găsesc soluții, dau sfaturi din care cu toții învață. Este însă importantă alegerea momentului din lecție dintr-o zi, personajul – copilul și fapta lui – deoarece ele reprezintă punctul cheie în reușita aplicării metodei și nu trebuie să afecteze copilul. Tocmai acesta este punctul forte al metodelor care introduc în dezbateri comportamente reale, cotidiene.

După fiecare metodă aplicată se pot obține performanțe pe care copiii le percep și-i fac responsabili în rezolvarea sarcinilor de lucru viitoare. Copiii înțeleg și observă că implicarea lor este diferită, dar, încurajați, își vor cultiva dorința de a se implica în rezolvarea sarcinilor de grup. Grupul înțelege, prin exercițiu, să nu-și marginalizeze partenerii de grup, să aibă răbdare cu ei, exersându-și toleranța reciproc.

Aplicarea metodelor solicită timp, diversitate de idei, angajare în acțiune, descoperirea unor noi valori, responsabilitate didactică, încredere în ceea ce s-a scris și în capacitatea personală de a le aplica creator pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ.

În cadrul fiecărei metode, copiii primesc sarcini de învățare. Acestea sunt foarte diferite de la o metodă la alta, încât explorează o mare varietate de capacități.

Sarcinile de lucru trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- să fie transmis timpul alocat sarcinii de lucru;
- să fie descrisă gradual;
- să fie legată de viața reală;
- să ofere posibilitatea copiilor de a se autoevalua, corectă, de a comunica cu colegii;
- în formularea întrebărilor să se folosească taxonomia lui Bloom.

Dacă sarcina de învățare este clară, concisă, rezolvarea va fi rapidă, eficientă prin implicarea întregului grup, care, în astfel de situații, își coordonează acțiunile, se ajută reciproc, se încurajează, negociază soluțiile individuale. Metodele ajută copiii să-și formeze personalitatea, să se cunoască, să-și descopere stilul propriu de gândire și acțiune, să și-l modeleze.

În funcție de tipul activităților organizate în grădiniță, metodele interactive pot fi clasificate astfel:

1. **Metode de predare – învățare:** Predarea – învățarea reciprocă, Mozaic, Tehnica Lotus, Stabilirea succesiunii evenimentelor, Bula dublă, Partenerul de sprijin, Cubul, Puzzle, Comunicarea rotativă, Schimbă perechea, Locuri celebre, Călătoria misterioasă, Acvariul, Învățarea în cerc, Mica publicitate, Harta cu figuri, Strategii de lectură a textelor științifice, Examinarea expunerii.

2. **Metode de fixare, consolidare și evaluare:** Piramida și diamantul, Ghicitorile, Ciorchinele, Tehnica fotolimbajului, Benzi desenate, Posterul, Trierea aserțiunilor, Tehnica blazonului, Sintetizarea, Diagrama Venn, Metoda piramidei, Examinarea povestirii, Jurnalul grafic, Turul galeriei, Turnirul întrebărilor, Cvintetul, Analiza și interpretarea imaginilor, Categorizarea, Turnirul enunțurilor.

3. **Metode de creativitate:** Brainstorming, Metoda Philips, Tehnica viselor, Tehnica 6/3/5.

4. **Metode de rezolvare de probleme:** Pălăriuțele gânditoare, Studiu de caz, Pătratele divizate, Minicazurile, Diagrama cauză – efect, Interviu, Explozia stelară, Metoda Frisco, Mai multe capete la un loc.

5. **Metode de cercetare în grup:** Proiectul, Reportajul, Investigația în grup, Experimentul, Explorarea interdisciplinară, Cercetarea mea, Investigația comună („Metode interactive de grup”).

La vârsta preșcolară limbajul prezintă noi valențe și îi permite copilului să realizeze relații complexe cu adulții și cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime ideile și stările interioare, dar și să înțeleagă și să acumuleze informații. Prin intermediul limbajului copilul își dezvoltă propria sa experiență și mai cu seamă învață din experiența altora. Cu ajutorul limbajului se formează și se organizează sisteme în care sunt integrate cunoștințele, ceea ce contribuie la sistematizarea și complicarea condițiilor interioare de formare a personalității.

Utilizarea metodelor și tehnicilor interactive în activitatea instructiv-educativă de formare și dezvoltare a limbajului facilitează acomodarea firească a copilului la sistemul de relații, norme și valori cerute de mediul instituțional. Relaționarea socială contribuie la educarea trăsăturilor pozitive de voință și de caracter, dezvoltă spiritul de cooperare / colaborare, coordonează eforturile individuale pentru atingerea unui scop comun și reciprocitatea interacțiunilor.

Activitățile desfășurate în cadrul grupului contribuie la dezvoltarea abilităților de cooperare, relațiile dintre membrii grupului devin relații de egalitate, nu de subordonare, copiii învățând să-și asume pe rând anumite roluri. Totodată, se dezvoltă identitatea personală prin autoevaluare, copiii dobândind încredere în sine și în capacitatea lor de a relaționa pozitiv, de a aborda o atitudine conformă cu valorile și normele impuse de mediului educațional. Astfel, sala de grupă devine un mediu agreabil, dispărând ierarhiile tipice, dezvoltându-se respectul, atașamentul și grija față de ceilalți.

Avantajele aplicării strategiilor interactive în activitatea instructiv-educativă se recomandă, deoarece acestea au caracter formativ și informativ, valorifică experiența proprie a copiilor, le dezvoltă răspunderea individuală și de grup, favorizează înțelegerea conceptelor și ideilor, echilibrează efortul cadrului didactic și al copiilor, stimulează motivația învățării, determină copiii să caute și să dezvolte soluții pentru diverse situații-problemă, dezvoltă gândirea critică, logică și independentă.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BODIȘTEAN, F. *Literatura pentru copii și tineret dincolo de story*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2007.
2. BREBEN, S.; GONGEA, E.; RUIU, G.; FULGA, M. *Metode interactive de grup – ghid metodic*. Craiova: Editura Arves, 2002.
3. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Editura Polirom, 1997.
4. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar*. București: Editura Compania, 1999.
5. IONESCU, M.; CHIȘ, V. *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică, 1992.
6. MITU, F. *Literatură pentru cei mici*. București: Editura Humanitas Educațional, 2005.
7. NEAGU, M.R. *Jocul didactic – cale de acces spre sufletul copilului*. București Editura Rovimed Publishers, 2011.
8. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2015.
9. RAFAILĂ, E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Editura Aramis, 2003.

## EXERCITIILE STRETCHING ÎN DEZVOLTAREA SUPLEȚEI LA ELEVII DIN TREAPTA PRIMARĂ

Ciorbă Constantin, dr. hab., prof. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 373.3.037.1

### Abstract

According to the data of the specialized literature, the early school age is a very important not only for students' training from a motor point of view but also functionally. They fit perfectly into the so-called critical periods of development of motor qualities, namely the most favorable periods for the development of one or another quality which refers specifically to the age of 7-11 years. This will be taken into consideration by every teacher of physical education and all possible resources and methods will be used to influence the successful development and physical training of students. One of the main motor qualities that can and should be developed for primary school students during this period is flexibility. There are several approaches to the development of flexibility in the specialized literature; moreover, stretching exercises in the training process is considered the most effective one. This article aims to highlight the effectiveness of applying stretching exercises in the development of flexibility of the primary school students.

**Key-words:** students, stretching exercises, flexibility, primary stage.

Mobilitatea condiționează efectuarea eficientă a procedeele tehnice și a altor exerciții pregătitoare din diferite ramuri de sport sau pentru însușirea corectă a deprinderilor motrice de bază și aplicative. De obicei, mobilitatea se asociază cu o bună performanță fizică, cu mișcările coordonate și este asociată unui aparat locomotor bine dezvoltat [5, 6]. O bună mobilitate este necesară în toate actele motrice (nu numai în gimnastică, sărituri în apă, patinaj etc.) unde este nevoie de efectuarea mișcărilor cu amplitudine. Mobilitatea este o calitate motrică de bază, deoarece împreună cu celelalte determină caracteristicile și parametrii mișcărilor.

Mai mulți specialiști definesc diferit noțiunea de suplețe [1, 2, 4, 6], însă în marea majoritate a cazurilor aceasta este definită drept capacitatea omului de a efectua, cu segmentele corpului, mișcări cu amplitudini diferite.

Aceasta se exprimă în grade, stiut fiind că mișcările segmentelor aparatului locomotor fac unghiuri diferite între ele. Structura și tipul articulațiilor determină natura mișcărilor ce se pot efectua în ele, iar amplitudinea este dependentă în principal de calitatea ligamentelor, tendoanelor și mușchilor. În cadrul acestora elasticitatea musculară are un rol deosebit, deoarece în diverse exerciții efectuate, contracția musculară începe înainte de întindere, asigurând relaxarea antagoniștilor. Elasticitatea mușchilor se poate modifica într-o mare măsură prin influența proceselor neuropsihice de relaxare musculară și prin exerciții de întindere tip *stretching*. Se consideră că reducerea elasticității antagoniștilor fără mișcările cu amplitudine este determinată de acțiunea reflexă de apărare, de reducere a întinderii prin contracție, care opune rezistența mișcării.

Pe măsură ce crește gradul de mobilitate (elasticitatea mușchilor se mărește prin exersare, fără a influența negativ revenirea în poziție inițială), simultan cu exercițiile pentru creșterea supleții se recomandă exercițiile de forță, care, la rândul lor, determină mobilitatea articulară.

Conform datelor unor specialiști [2, 3, 4], există factori care determină manifestarea mobilității, aceștia fiind de natură *externă si internă*:

- *temperatura mediului ambiant* (crește la temperaturi mai crescute și se reduce la temperaturi scăzute);



- *ritmul celor 24 de ore* influențează diferit mobilitatea, dimineața fiind considerabil redusă față de miezul zilei;
- *tipul articulației*; în articulațiile semimobile este redusă în timp ce în articulațiile de tip diartroze sferoidale este mult mai mare;
- *capacitate de întindere musculară* datorată componentelor conjunctive din structura mușchiului;
- *capacitate de întindere a aparatului capsulo-ligamentar*;
- *cand organismul este oboist*, mobilitatea este mult redusă;
- *la copii, mobilitatea este mai mare* comparativ cu vârstnicii și datorita faptului că la copii se poate dezvolta mai ușor decât la adulți;
- mobilitatea este condiționată de *predispozițiile genetice* ale subiecților pentru efectuarea mișcărilor cu amplitudine;
- *mobilitatea este condiționată de sex*; se consideră că fetele au o mobilitate mai bună decât băieții, dar cercetările care atestă această afirmație sunt încă reduse; mobilitatea articulară a fetelor este mai crescută și datorită faptului că exercițiile de mobilitate dezvoltă trăsături tipic feminine, având o pondere mare în programele instructive specifice.

Acești factori trebuie luați în considerație în cadrul planificării lecțiilor de antrenament sau de educație fizică cu teme privind dezvoltarea mobilității. De asemenea, trebuie reținut că o bună încălzire și pregătire a aparatului locomotor duce la crearea condițiilor favorabile pentru efectuarea lucrului de dezvoltare a mobilității.

În mai multe izvoare literare [1, 2, 3, 4, 5, 6] sunt prezentate un șir de forme de manifestare a mobilității, acestea, în linii generale, fiind de două feluri: *activă* și *pasivă*. Primul tip reprezintă mobilitatea maximă într-o articulație obținută prin activitate musculară proprie (fără ajutor). Aceasta este determinată în mare măsură de elasticitatea mușchilor antagoniști și de forța necesară acționării segmentelor corpului.

Mobilitatea pasivă se realizează într-o articulație cu ajutorul unei forțe externe (partener, aparat). Aceasta este mai mare decât stabilitatea activă, cu care se află însă în relații de coordonare reciprocă.

Obiectivul principal urmărit prin dezvoltarea mobilității este de a se favoriza efectuarea procedeele tehnice din ramurile sportive sau ale altor deprinderi de bază și aplicative, cu ușurință, cursivitate și suplețe. Propriu-zis, mobilitatea articulară condiționează, alături de precizie și coordonare, calitatea mișcării, fiind în acest caz un factor important pe care se sprijină învățarea și perfecționarea tehnicii de execuție a deprinderilor motrice.

În unele ramuri de sport, cum sunt: gimnastica artistică, gimnastica ritmică sportivă, natația etc., mobilitatea determină în mod direct expresivitatea mișcărilor, prin amplitudinea efectuării acestora. Dezvoltarea exagerată a mobilității, peste limitele anatomice ale articulațiilor, nu reprezintă un aspect pozitiv și nu trebuie acționat în acest sens, deoarece implică laxitate articulară, dereglări funcționale articulare etc.

Pentru dezvoltarea mobilității se folosesc exerciții de întindere activă și pasivă. Exercițiile care implica mișcări active se pot efectua simplu sau cu arcuire, ca de altfel și cele pasive. Se recomandă efectuarea unor mișcări de întindere legate (repetate), deoarece de la o repetare la alta *urmele* exercițiilor se sumează și mobilitatea crește progresiv. De aceea exercițiile

de mobilitate trebuie efectuate în serii de 10-15 repetări, amplitudinea crescând de la o serie la alta.

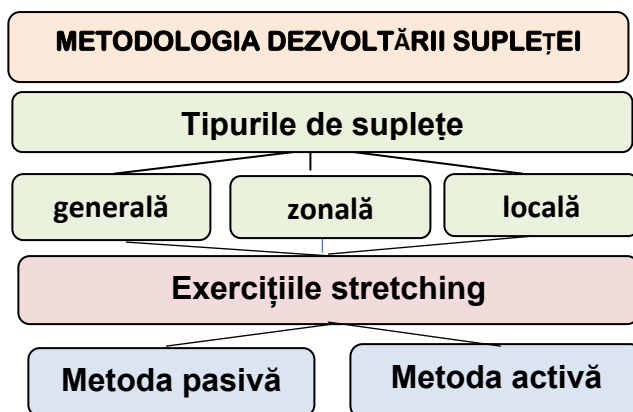
O metoda de mărire a supleței musculare este cea cunoscută sub numele de *stretching*, ce are ca principiu de bază acțiunea musculară în trei trepte: contracția statică, relaxare (relativ totală) și întinderea lentă. Mușchiul sau grupa de mușchi asupra căreia se acționează, trebuie menținută în poziție de întindere între 10-80 sec. [5, p. 187], până se ajunge la o poziție de ușor disconfort, care trebuie menținută, întotdeauna în mod pasiv.

Acest exercițiu repetat de 3-4 ori este foarte eficient, neimplicând nicio contraindicație articulară.

Câteva indicații de aplicare a stretching-ului:

- întinderea mușchiului să se realizeze pe fon de relaxare, pe cât posibil să se conștientizeze mișcarea („să simtă întinderea”);
- pozițiile inițiale trebuie să fie comode (relaxante);
- se recomandă ca exersarea să se facă individual;
- antrenamentul de stretching se efectuează de cel puțin trei ori pe săptămână, deși ar fi indicat chiar zilnic;
- se consideră că eficiența cea mai mare a stretching-ului se realizează când este efectuat la sfârșitul procesului instructiv-educativ, în serii de 3 repetări la grupele musculare solicitate în lecție;
- la începutul acțiunii specifice se recomandă câte o repetare pentru fiecare grupă de mușchi ce urmează a fi solicitată în mod direct;
- stretching-ul se aplică întâi mușchilor agoniști și apoi antagoniștilor;
- întinderea mușchilor trebuie să se facă după un program zilnic individualizat;
- în poziția de întindere maximă nu se vor efectua arcuri.

În continuare vom prezenta schema metodologică de dezvoltare a supleței la elevii din treapta primară, în cadrul lecțiilor de educație fizică (Fig.1).



**Fig. 1. Metodologia dezvoltării supleței la elevii din treapta primară**

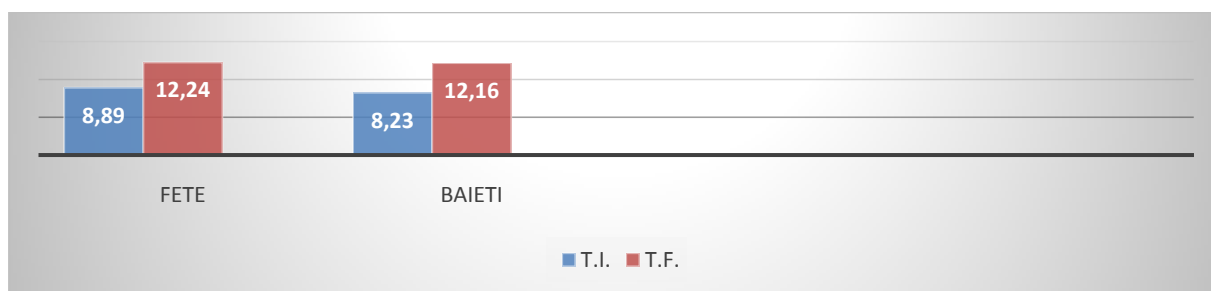
Pentru dezvoltarea supleței se recomandă respectarea următoarelor cerințe și indicații metodice:

- exercitiile pentru dezvoltarea supleței vor fi selectate în funcție de cerințele fiecărei ramuri de sport sau deprinderi motrice de bază și aplicative și de nivelul de pregătire al executanților;

- se va căuta efectuarea exercițiilor speciale pentru mobilitate, dar și a celor de tehnică cu amplitudine maximă;
- paralel cu exercițiile de mobilitate se recomandă și folosirea exercițiilor de forță;
- înainte de efectuarea exercițiilor de mobilitate se impune o bună încălzire a aparatului locomotor (până la apariția transpirației) și în special a articulațiilor asupra cărora se va acționa în lecția respectivă;
- exercițiile de mobilitate se efectuează în prima parte a lecției, la încălzire (stretching) sau între exercițiile de forță sau rezistență, iar ca tema de lecție, după încălzire sau după realizarea temelor și obiectivelor lecției;
- este indicat să se evite lucrul pentru dezvoltarea mobilității când organismul este obosit, după eforturi de forță sau rezistență, deoarece exercițiile nu mai au eficiența dorită;
- asupra mobilității trebuie să se acționeze zilnic (1-2 ore/zi) în condiții de temperatură de confort a mediului ambiant, cunoscut fiind că aceasta se pierde foarte repede;
- mobilitatea se dezvoltă relativ ușor până la 12-13 ani, fapt care impune acționarea sistematică în timpul acestei vârste, continuându-se apoi pentru menținerea acesteia.

În continuare vom analiza rezultatele dezvoltării supleței la fetele participante la experimentul pedagogic. De fapt, după cum a fost menționat mai sus, suplețea reprezintă nivelul dezvoltării mobilității în articulațiile corpului.

În cercetările noastre, atât la fete cât și la băieți, ne-am axat doar pe trei teste ce apreciază nivelul dezvoltării supleței, acestea fiind *Aplecarea înainte din poziția stând pe bancă* (Fig. 2), care reprezintă nivelul dezvoltării supleței la nivel de coloană vertebrală și articulația coxofemurală. Aceasta de fapt, reprezintă nivelul dezvoltării supleței generale. Apucarea brațelor pe la spate, acest test reprezintă nivelul dezvoltării supleței regionale și mobilitatea labei mâinii, care reprezintă nivelul dezvoltării supleței locale.



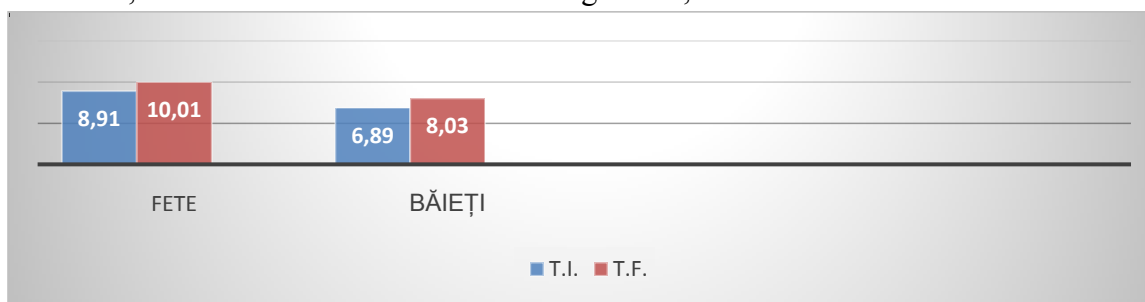
**Fig. 2. Rezultatele testării la proba aplecare înainte stând pe bancă**

Analizând testul de Aplecarea înainte din poziția stând pe bancă, observăm că la începutul experimentului fetele au înregistrat un rezultat de 8,23 de centimetri, ca, la finalul experimentului, media la testul dat să fie de 12,16 centimetri. Conform calculelor statistice s-a demonstrat că diferența dintre rezultatele inițiale și cele finale este semnificativă din punct de vedere statistic ( $<0,05$ ).

Nu diferă cu mult evoluția rezultatelor la testul de Aplecarea înainte din poziția stând pe bancă la băieți, unde la începutul experimentului aceștia au înregistrat un rezultat de 8,23 de centimetri, ca la finalul experimentului media să atingă 12,16 centimetri, iar calcule

statistice au demonstrat că diferența dintre rezultatele inițiale și cele finale este semnificativă din punct de vedere statistic ( $<0,05$ ).

Destul de bune rezultate la acest capitol s-au înregistrat și în cazul testului apucarea brațelor la spate (Fig. 3), unde la testarea inițială fetele au înregistrat un rezultat de 10,01 centimetri, iar la testarea finală acesta a fost egal cu 8,91 centimetri.

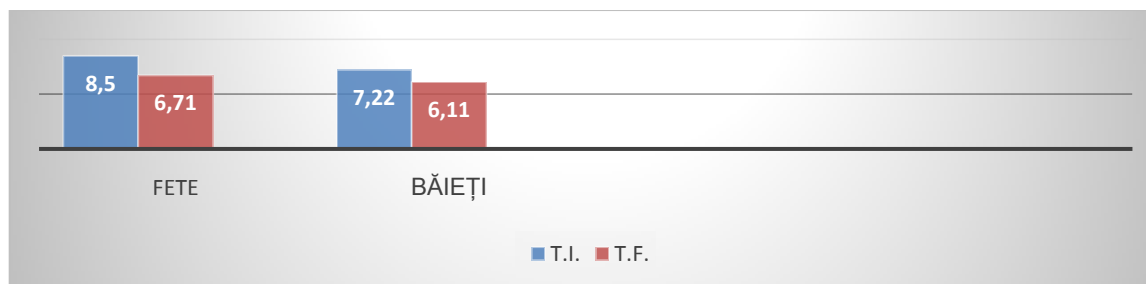


**Fig. 3. Rezultatele testării la proba apucarea brațelor la spate**

Aproximativ aceeași tendință s-a înregistrat și în cazul băieților, aceștia înregistrând la testarea inițială un rezultat echivalent cu 6,89 centimetri, iar la finalul experimentului, 8,03 centimetri.

În ambele cazuri calculele statistice au înregistrat o creștere semnificativă din punct de vedere statistic la finalul experimentului ( $<0,05$ ), adică media grupei a crescut semnificativ la finalul experimentului în comparație cu datele inițiale.

Ultimul indicator ce ne vorbește despre nivelul dezvoltării supleții locale este testul ce reprezintă mobilitatea în laba mâinii (Fig. 4).



**Fig. 4. Rezultatele testării la proba mobilitatea articulației labei mâinii**

Deși rezultatele inițiale și cele finale, atât la fete, cât și la băieți, nu sunt în linii generale foarte mari, totuși diferența dintre acestea, la testarea finală, este semnificativă din punct de vedere statistic. Adică, la începutul experimentului pedagogic rezultatul fetelor a fost egal cu 8,5 centimetri, iar la finalul acestuia media a fost de 6,71 centimetri. La băieți, la începutul experimentului pedagogic, rezultatul a fost egal cu 7,22 centimetri, iar la finalul acestuia, media a fost de 6,11 centimetri.

Astfel, dacă vom analiza rezultatele, atât a fetelor, cât și a băieților, ce țin de dezvoltarea supleții prin aplicarea exercițiilor stretching se observă o creștere semnificativă a tuturor indicatorilor testați, fapt ce ne confirmă eficiența folosirii pe scară largă a metodologiei experimentale în timpul lecțiilor de educație fizică, și nu numai. Cadrele didactice au posibilitatea să selecteze în mod direcționat cele mai eficiente mijloace de dezvoltare a supleții la elevii claselor primare, în funcție de obiectivele fiecărei lecții în parte,

astfel contribuind esențial la sporirea atât a nivelului calitativ al acestora, cât și la sporirea interesului copiilor față de mișcare, față de exercițiul fizic.

#### BIBLIOGRAFIA

1. CIORBĂ, C. *Teoria și metodică educației fizice*. Chișinău: „Valinex”, 2016.
2. MANOLACHI, V.; MOROȘAN, I. Particularitățile implementării metodei antrenamentului în circuit în cadrul lecțiilor de educație fizică din clasa a IV-a. În: *Teoria și arta educației fizice în școală*. Chișinău, 2014, /1, pp. 45-50.
3. MOROȘAN, I. Estimarea motricității generale a elevilor de 10-11 ani. În: *Teoria și arta educației fizice în școală*. Chișinău, 2013, nr. 2, pp. 5-11.
4. TRIBOI, V. *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. Chișinău: USEFS, 2020.
5. КУРАМШИИ, Ю.Ф. *Теория и методика физической культуры*. М.: Советский спорт, 2003.
6. МАКСИМЕНКО, А. М. *Теория и методика физической культуры: учебник*. М.: Физическая культура, 2005.

#### EFECTELE PRACTICĂRII FITNESSULUI DE CĂTRE LUCRĂTORII BIBLIOTECARI

*Ciorbă Svetlana, bibliotecar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Zaharcenco Nadejda, bibliotecar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 796.015.5:378.023**

#### Abstract

The professional activity of librarians is quite low in terms of motor activity, they are mostly in the sitting position, or sitting in certain uncomfortable positions. All this leads to beginning of various motor problems where workers often feel back pain; furthermore, the spine is affected. In this sense, a sociological survey was organized with the library workers to highlight their opinions related to the practice of fitness within the institution where they are working. In fact, we were primarily interested in the viewpoint of librarians concerning exercise in the conditions in which they are working, as well as their knowledge about the benefits of exercise on the human's body health.

**Key-words:** fitness, librarians, motor activity.

Activitatea profesională a lucrătorilor bibliotecari, nici pe timpuri și nici în prezent, nu este destul de mediatizată de către cercetătorii științifici, din toate punctele de vedere. Se cunoaște destul de bine că activitatea profesională a lucrătorilor bibliotecari este una destul de redusă din punct de vedere a activității motrice, aceștia, în marea majoritate a timpului de lucru, se află mai mult în poziția șezând, ori stând în anumite poziții, uneori neconfortabile. Toate acestea duc la apariția diferitor probleme de ordin motric, unde lucrătorii deseori se confruntă cu dureri de spate, adică este afectată coloana vertebrală, iar aflarea timp îndelungat în încăperile bibliotecilor pot afecta și starea aparatului respirator.

Modul sedentar de lucru duce și la reducerea substanțială a nivelului pregătirii motrice a bibliotecarilor, adică la scăderea nivelului dezvoltării calităților motrice ale acestora. Toate acestea influențează și nivelul dezvoltării fizice a bibliotecarilor, care, în ultimă instanță, se răsfrânge și asupra sănătății lor.

Analizând literatura de specialitate [4, 5, 6], s-a demonstrat că există foarte puține cercetări în direcția dată, iar cele existente vin doar cu unele recomandări metodice pentru a preveni apariția unor sau altor afecțiuni ale scheletului osos, sau prevenirea anumitor boli profesionale caracteristice lucrătorilor bibliotecari.

Reieșind din cele menționate, se observă destul de clar că este necesară intervenția specialiștilor din domeniul educației fizice și sportului, pentru a diminua posibilitatea apariției diferitor boli profesionale la lucrătorii bibliotecari, prin folosirea diferitor activități sportive în cadrul zilei de muncă, în cazul nostru, al fitnessului [1, 2, 3].

În acest sens a fost organizat un sondaj sociologic cu lucrătorii bibliotecari pentru a scoate în evidență opiniile acestora la capitolul practicarea exercițiului sub diferite forme în cadrul instituției unde activează. De fapt, pe noi ne-a interesat, în primul rând, care este atitudinea în general a lucrătorilor bibliotecari privind practicarea exercițiului fizic în condițiile existente în instituția în care aceștia activează. La fel, ne-a interesat dacă sunt la curent cu beneficiile pe care le are practicarea exercițiului fizic asupra stării de sănătate a organismului uman și nu numai.

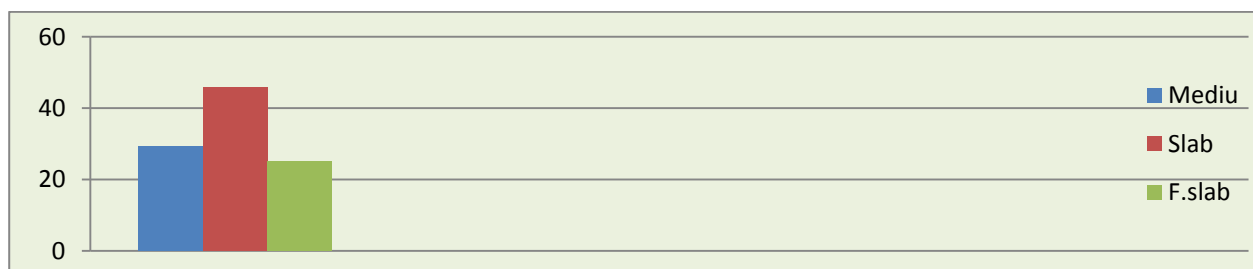
Conform anchetei prezentate, ne-a interesat, nu în ultimul rând, cunoștințele celor ce doresc să practice exercițiul fizic la capitolul tipuri de practicare a exercițiului fizic, care, la momentul actual, sunt suficient de multe și destul de diverse, iar lucrătorii bibliotecari urmau să-și expună părerea care dintre acestea ar fi cele mai indicate pentru practicarea în activitatea lor profesională.

Vorbind despre conținutul anchetei, e de menționat că aceasta este alcătuită din zece întrebări, toate cu variante deschise, adică participanților li s-a propus câteva variante de răspuns pe care aceștia urmau să-și aleagă acele variante, care, după părerea lor, erau corecte.

La anchetare au participat lucrătorii bibliotecari din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion creangă” din Chișinău, precum și din alte instituții din municipiul Chișinău, în număr de 24 de persoane, cu vârste cuprinse între 22 și 55 de ani.

Toate rezultatele înregistrate au fost prelucrate statistic și prezentate sub formă de figuri, pentru a avea o claritate mai bună pentru fiecare chestiune în parte a contingentului de bibliotecare.

Prima întrebare care a fost pusă celor anchetați a fost una generală și se referea la faptul dacă cei anchetați cunosc la ce nivel se află actualmente nivelul pregătirii motrice și funcționale a lor (Fig.1). Când vorbim despre nivelul pregătirii motrice, ne referim la calitățile motrice necesare unui lucrător bibliotecar, și când vorbim de nivelul pregătirii funcționale, ne referim la capacitatea de muncă a acestora în condițiile bibliotecii în care acestea activează.



**Fig. 1. Autoaprecierea nivelului pregătirii motrice și funcționale a bibliotecarilor**

Conform figurii 1, niciunul dintre respondenți n-a indicat că nivelul său privind pregătirea motrice și funcțională se află la un nivel foarte înalt sau înalt. În schimb, mai bine de 70% au indicat că au un nivel de pregătire motrice și funcțională slab și foarte slab. Doar 29,17%, adică circa o treime dintre cei anchetați, susțin că în acest sens nivelul pregătirii lor motrice este la un nivel mediu, lucru confirmat doar oral, fără nicio testare a acestora la parametrii respectivi.

Deja aceste rezultate ar trebui să pună în gardă lucrătorii bibliotecari vorbind despre nivelul destul de redus în ceea ce privește pregătirea motrice și funcțională a acestora.

O altă întrebare adresată lucrătorilor bibliotecari este: „Cât de des practicați exercițiul fizic în regimul zilei de muncă?” (Fig. 2).



**Fig. 2. Cât de frecvent lucrătorii bibliotecari practică exercițiul fizic în regimul zilei**

Urmărind evoluția răspunsurilor date de către cei participanți la anchetare, observăm că niciunul dintre participanți n-a menționat faptul că practică foarte des sau des exercițiul fizic în regimul zilei de muncă. Doar 12,5% dintre lucrători susțin că fac acest lucru rar și 20,83% – foarte rar, iar aproximativ două treimi din participanți la anchetare nu practică exercițiul fizic în general pe parcursul zilei de muncă.

Bineînțeles că aceștia îndeplinesc oarecare efort fizic pe parcursul zilei, însă aceasta este activitatea de toate zilele, când se ridică și se coboară pe scări, când mută literatura dintr-o sală în alta, și alte activități. Totuși, acestea nu sunt exerciții fizice cu scop bine determinat, dar sunt doar unele eforturi fizice ce țin de conținutul activității profesionale ale acestora.

Următoarea întrebare a fost dacă participanții la anchetare cunosc câte ceva despre efectele practicării exercițiului fizic în general (Fig. 3).



**Fig. 3. Cunoștințele bibliotecarilor despre efectele practicării exercițiului fizic asupra organismului uman**

Conform rezultatelor înregistrate, vedem că marea majoritate a celor anchetați (54,17%) cunosc destul de bine care sunt efectele practicării exercițiului fizic asupra organismului uman. Doar 8,33% susțin că nu cunosc prea multe lucruri în acest sens, iar circa o treime din ei (37,5%) susțin că cunosc foarte puțin despre beneficiile practicării exercițiilor fizice în regimul zilei.

Astfel, deși marea majoritate a participanților la anchetare cunosc destul de bine beneficiile practicării exercițiilor fizice în regimul zilei, totuși nu fac acest lucru, sau îl fac în măsură destul de redusă.

Destul de interesante au fost rezultatele fiind vorba despre motivele ce le încurcă lucrătorilor bibliotecari să practice exercițiul fizic în mod regulat (Fig. 4. 4).

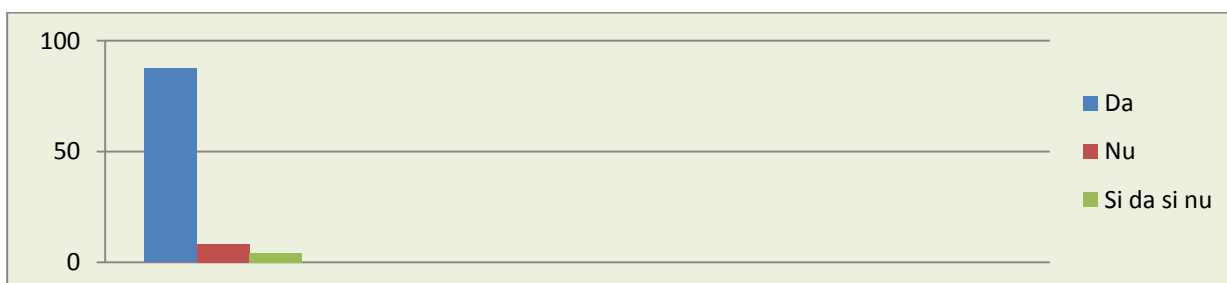


**Fig. 4. 4. Motivele ce le încurcă lucrătorilor bibliotecari să practice exercițiul fizic**

Când este vorba să aflăm care sunt motivele ce le încurcă lucrătorilor bibliotecari să practice exercițiul fizic în mod regulat, aceștia indică mai multe cauze, iar principala dintre ele este lipsa timpului liber (54,17%). O altă pricină indicată de aceștia este lipsa condițiilor pentru practicarea exercițiilor fizice (12,5%), deși în acest sens marea majoritate susțin că acestea sunt destul de bune în cadrul universității.

Aproape 17% din respondenți au indicat un motiv destul de curios acesta fiind simțul genei de a face sport sau a practica exercițiul fizic sub diferite forme, iar 12,5% au indicat și alte motive care i-ar încurca să practice sistematic exercițiul fizic.

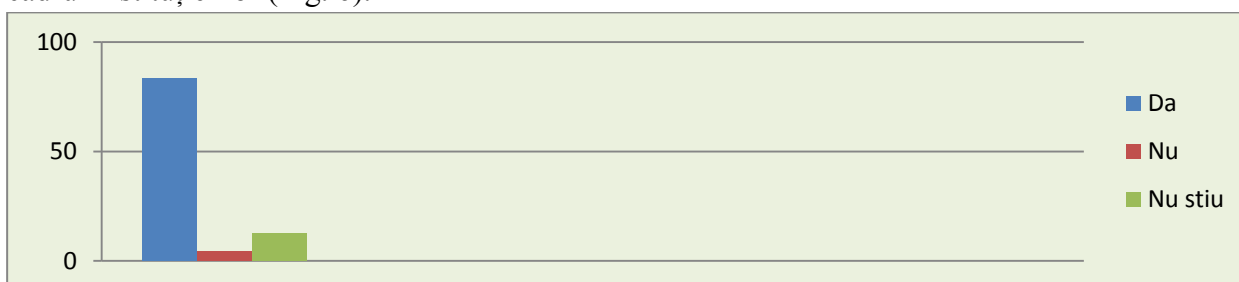
Întrebarea următoare adresată lucrătorilor bibliotecari a fost dacă există disponibilitatea condițiilor de practicare a exercițiului fizic în cadrul instituției în care activează (Fig. 4. 5).



**Fig. 4.5. Disponibilitatea condițiilor de practicare a exercițiului fizic în cadrul instituției**

Diametral opus la cele menționate la întrebarea anterioară, lucrătorii bibliotecari cunosc foarte bine condițiile și posibilitățile instituției sale pentru a practica exercițiul fizic și, în acest sens, 87,5% susțin că acestea sunt suficiente și într-o condiție destul de bună. Mai mult, toate acestea sunt disponibile pentru toți lucrătorii instituției respective, inclusiv și a lucrătorilor bibliotecari. Doar 8,33% consideră că acestea nu sunt suficiente sau nu cunosc care sunt acestea în cadrul instituției unde activează.

Una dintre întrebările cheie în cadrul cercetărilor date a fost dacă persoanele anchetate sunt disponibile și doresc să se înscrie într-o secție sportivă, în cazul când aceasta va fi organizată în cadrul instituției lor (Fig. 6).



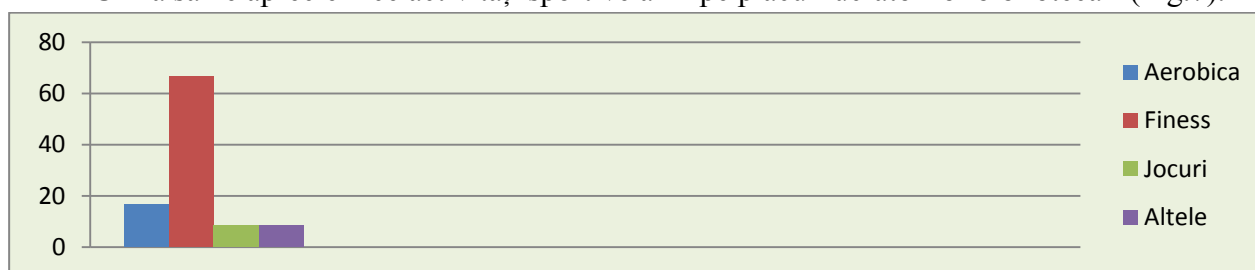
**Fig. 6. Disponibilitatea de a se înscrie într-o secție sportivă**



Rezultatul în acest sens era pe așteptarea noastră, adică marea majoritate (83,33%) a fost disponibilă să se înscrie într-o secție sportivă organizată în cadrul instituției, doar 1,15% nu și-a exprimat doleanța în acest sens și 2,35% încă nu s-au apreciat, invocând diferite motive.

Adică, observăm că în cazul când inițiativa de a organiza o astfel de secție sportivă este din partea lucrătorilor bibliotecari, în marea lor majoritate sunt gata să se înscrie în astfel de secții. Prin urmare, destul de mult contează inițiativa unor sau altor lucrători pentru ca aceștia să se încadreze în astfel de activități.

Urma să ne apreciem ce activități sportive ar fi pe placul lucrătorilor bibliotecari (Fig.7).

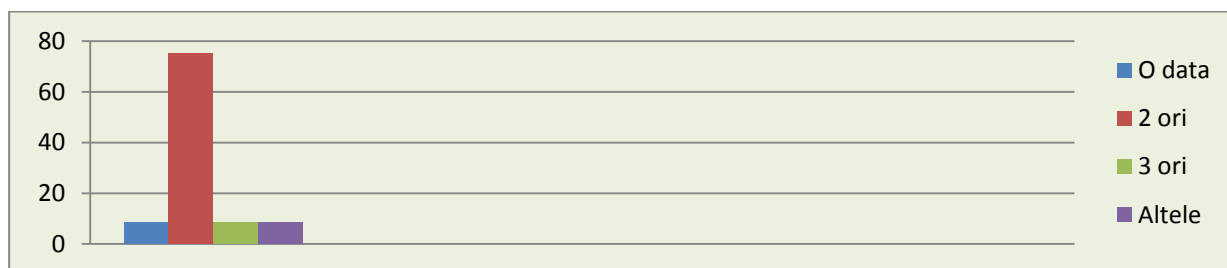


**Fig. 7. Activitățile sportive preferate de lucrătorii bibliotecari**

Conform figurii de mai sus, din cele trei variante propuse de noi, care, de fapt, cel mai des sunt solicitate în mai multe instituții? Lucrătorii bibliotecari au preferat secțiile de fitness, aceștia fiind în proporție de 66,67% din numărul total de lucrători supuși anchetării. Adică, marea majoritate, dacă ar fi să se înscrie într-o secție sportivă, aceasta ar fi cea de fitness. O altă probă solicitată de lucrătorii bibliotecari a fost cea de aerobică (16,67%), aceasta fiind o probă asemănătoare cu cea de fitness. Doar 8,33% dintre persoanele anchetate au preferat unul din jocurile sportive și tot atâția au avut și alte preferințe.

Adică, lucrătorii bibliotecari ar dori să practice o probă sportivă, în cazul dat preponderent fitnessul, însă aceștia nu reușesc să se organizeze sau să fie organizați de anumite persoane.

O altă întrebare față de participanții la anchetare a fost: „De câte ori pe săptămână sunteți gata să frecvențați o secție sportivă?” (Fig.8).



**Fig. 8. Frecvența frecventării secțiilor sportive pe săptămână**

Aceasta a fost una dintre întrebările unde respondenții au avut o părere foarte apropiată, confirmând, în marea lor majoritate (75%), că ar fi suficient ca lecțiile de fitness să se desfășoare de două ori pe săptămână și acest timp ar fi suficient pentru ei. În rest, părerile acestora s-au împărțit egal, și doar câte 2,35% au optat pentru o dată pe săptămână, tot atâția – de trei ori pe săptămână, iar 1,25% au avut alte opinii în acest sens.

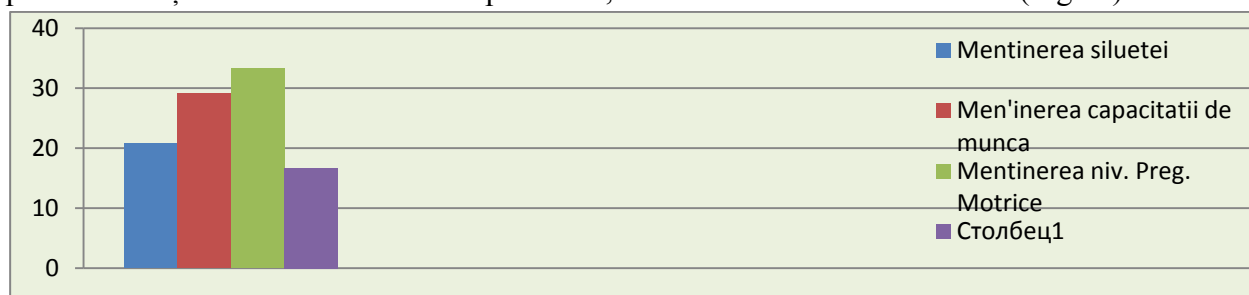
Lucrătorii bibliotecari urmau să-și expună părerea despre durata în timp a orelor de fitness, care urmau să se desfășoare (Fig. 9), adică cât ar trebui să dureze o lecție de antrenament.



**Fig. 4. 9. Durata unei lecții de antrenament**

Ne-a interesat cam care a fi durata unei lecții de fitness cu lucrătorii bibliotecari, unde jumătate dintre aceștia susțin ideea că ar fi optat ca durata unei astfel de lecții să fie de o oră astrologică, adică de 60 minute. În rest, opiniile s-au împărțit aproximativ egal, fie că aceștia doreau să fie de 45 de minute, fie – de o oră și jumătate, precum și alte opinii.

O ultimă întrebare adresată lucrătorilor bibliotecari a fost; „Care este principalul scop pentru care ați frecventa o activitate sportivă?”, în cazul nostru orele de fitness (Fig.10).



**Fig. 10. Scopul practicării lecțiilor de fitness**

Dacă e să analizăm rezultatele înregistrate în cazul acestei întrebări, observăm că lucrătorii bibliotecari urmăresc diferite scopuri, acestea fiind în proporții egale. Adică, pentru menținerea unei bune siluete au optat 20,83% din numărul total de lucrători anchetați, pentru menținerea unei bune capacități de muncă au fost 29,17% și pentru menținerea unei capacități înalte de muncă – 33,33%, alte opțiuni au avut 16,66%.

Astfel, deși toți lucrătorii urmau să urmeze același cursuri de fitness, aceștia urmăreau diferite scopuri, care, în ultimă instanță, de fapt, aveau același sens, sporirea capacității de muncă, întărirea sănătății și altele.

Analizând la general rezultatele sondajului sociologic, au fost scoase în evidență mai multe tendințe ale lucrătorilor bibliotecari, unde majoritatea cunosc destul de bine beneficiile practicării exercițiului fizic, iar în același timp îl practică foarte rar, găsind mai multe lămuriri în acest caz. Mulți dintre ei sunt gata să practice o activitate sportivă, cum ar fi fitnessul, însă nu cunosc cum și de unde să înceapă această activitate. În cele din urmă, încadrându-se în practicarea lecțiilor de fitness, aceștia știu clar care este scopul frecventării acestora și ce urmează să se producă în continuare cu forma fizică, cu capacitatea de muncă, starea de sănătate și altele.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CIOMAG, V.; ILIE, I. *Fitnessul ieri, azi și întotdeauna*. București: Edit. ASE, 2008.
2. GANCIU, M. *Îndrumar de gimnastică aerobică*. București: Editura Universității, 2009.
3. JENKINS, R. *Fitness și gimnastică pentru toți*. București: Editura Alex, 2001.
4. [http://library.utm.md/Editat/BIBLIOTECA/Conferinte/2010/Nocivitatea\\_conditiilor\\_de\\_munca\\_si\\_masurele\\_de\\_protectie\\_DS.pdf](http://library.utm.md/Editat/BIBLIOTECA/Conferinte/2010/Nocivitatea_conditiilor_de_munca_si_masurele_de_protectie_DS.pdf)
5. <https://www.slideshare.net/ConsiliulNaional/studiu-statut-socialbibliotecari-44611535>
6. [https://www.fitness-god.ro/fitness/totul\\_despre\\_fitness.php](https://www.fitness-god.ro/fitness/totul_despre_fitness.php)

## ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN ATINGEREA OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI FIZICE ȘCOLARE

*Oprescu Daniel Dragoș, doctorand  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 796.012.061:159.9**

### **Abstract**

Motivation (or lack thereof) is the foundation of any human action or inaction. However, its explanation and the exact identification of the activation mechanisms is still on the table, although psychology, but also other related sciences, have tried and are still trying to investigate this area of human existence. Physical activity is intrinsically linked to motivation, but it is not found at the same level, in all individuals, in any moment. In order to achieve performance, in general and in the field of physical education, in particular, any additional information regarding motivation is valuable. Equally beneficial for the physical education teacher can be a summary of the most important theories of motivation that are explained from different perspectives.

**Key-words:** motivation, Physical Education, motivational optimum, optimal operating area, function.

Exercițiul fizic nu este un concept al zilelor noastre și a fost folosit încă din antichitate ca modalitate de pregătire și întărire a individului, care de multe ori era soldat, dar putea să fie și un performer gata de întrecere cu alți indivizi (Jocurile olimpice), pentru a arăta cât de mult pot fi extinse limitele corpului uman.

Epoca modernă și contemporană aduce elemente noi în teoria educației fizice, prin fundamentarea științifică a beneficiilor ce decurg din practicarea mișcării și prin constituirea disciplinelor de profil.

Trebuie remarcat faptul că în Europa, introducerea educației fizice în sistemele naționale de învățământ s-a făcut destul de devreme, aproape odată cu înființarea primelor școli finanțate de stat.

Astfel, în Germania, bazele au fost puse la sfârșitul secolului XVIII, începutul secolului XIX, de către F. L. Jahn, în a cărei concepție, gimnastica avea un caracter popular, dar și unul educativ și moral. Munca lui Jahn a fost continuată de către A. Spiess, a cărei intervenții au dus la transformarea deplină a educației fizice în disciplină de învățământ. Astfel, mișcarea fizică se practica pe întreg parcursul anului, în mod organizat, pe baza unor planuri, iar profesorul trebuia să fie bine pregătit, atât pe plan fizic, cât și pe plan intelectual.

În Franța, începutul secolului XIX vine cu numeroase reforme în domeniul educațional. Prin contribuția lui Francesco Amoros, sunt stabilite câteva caracteristici specifice educației fizice, evidențiindu-se rolul acesteia în dezvoltarea armonioasă a individului.

Astfel, Amoros arată că exercițiul fizic contribuie la creșterea și dezvoltarea copilului, că trebuie practicat în conformitate cu o serie de însușiri individuale și are impact pozitiv la nivel cognitiv, afectiv și volitiv. Tot el introduce o clasificare clară a exercițiilor fizice în funcție de obiectivul urmărit (gimnastică civilă, militară și medicală), precum și fișa anatomo-fiziologică.

Și în celelalte sisteme de învățământ europene, mișcarea și exercițiul fizic au coexistat cu disciplinele teoretice, acest fapt arătând că preocuparea pentru o dezvoltare fizică a fost la fel de importantă precum cea pentru dezvoltarea și evoluția intelectuală.

În țara noastră, remarcăm hrisovul lui Alexandru Ipsilanti din anul 1776, în care sunt specificații referitoare la practicarea exercițiilor fizice în școală, pe tot parcursul săptămânii, timp de o oră zilnic.

Dincolo de beneficiile recunoscute ale mișcării, beneficii popularizate din plin în zilele noastre, când Organizația Mondială a Sănătății face cunoscut faptul că în perioada 1975-2016, studiile au arătat creșterea de 10 ori a ratei obezității, iar pe sexe procentul actual este de 6%, în rândul fetelor și de 8%, în rândul băieților, este dificil de acceptat că tinerii nu mai practică mult și cu plăcere exercițiile fizice. Această popularizare nu este suficientă, dacă motivația practicării exercițiilor fizice lipsește. Analizat superficial, acest lucru pare puțin credibil, mai ales din perspectiva enunțată de M. Bouet [1, p. 11], care evidențiază aspectele comune identificate între joc și sport, accentuând legătura făcută între cele două zone prin spiritul ludic.

Nu putem să trecem cu vederea și conexiunea dintre actul mișcării și artă, drumul de la mișcare la frumos nefiind astăzi contestat de nimeni, când vedem că dansul în diferite forme transmite cea mai pură emoție și mesajul cel mai expresiv.

Educația fizică reprezintă un proces destinat perfecționării dezvoltării fizice, îmbunătățirii capacităților motrice, în concordanță cu elemente particulare de vârstă și gen, atât pentru o evoluție armonioasă, cât și pentru susținerea unei stări de sănătate ce permite omului să-și desfășoare cu succes activitățile profesionale și sociale.

Educația fizică este fiziologică prin natura exercițiilor, pedagogică prin metodă, biologică prin efecte, socială prin organizare și accesibilă tuturor.

Trecând dincolo de aceste considerente, teoria a arătat că educația fizică practică în context școlar, după un plan stabilit dinainte și urmărindu-se finalitățile așteptate, îndeplinește o serie de funcții:

1. *Funcția de optimizare a potențialului biologic*, dat fiind că mișcarea practică în conformitate cu regulile stabilite în mod științific, produce îmbunătățiri ale activității cardiace, conduce la creșterea potențialului cerebral de activitate, poate corecta anumite carențe de postură și poate completa în mod adecvat aspectul fizic printr-o dezvoltare fizică armonioasă.

2. *Funcția de perfecționare a capacității motrice*, cu aport semnificativ la motivația subiectului de a evolua liber în cadrul activităților fizice, de a gestiona eficient efortul fizic, având echilibru și o bună coordonare a mișcărilor, agilitate, viteză și forță musculară.

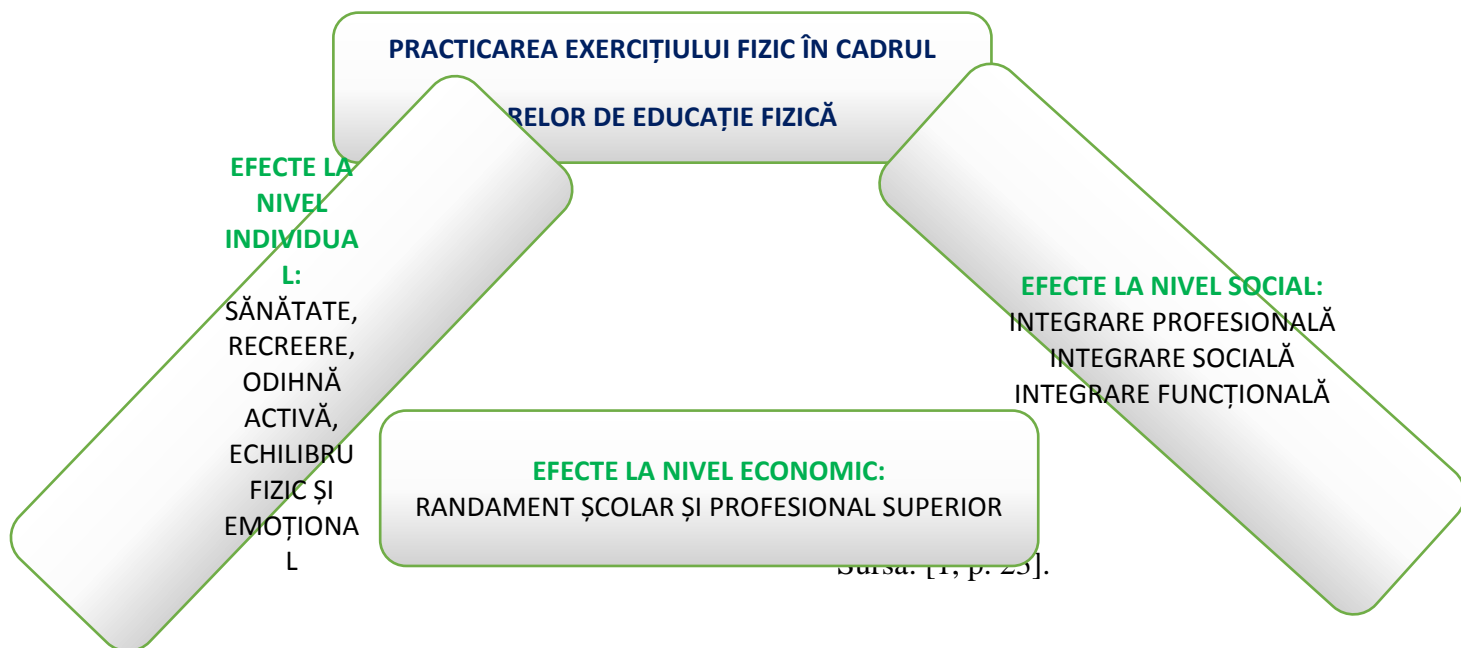
3. *Funcția psihosocială*, este funcția care vizează formarea competențelor de ordin motric, biologic, funcțional, psihic și moral [1, p. 20], cu impact major asupra capacităților cognitive, incluzând aici gândirea, atenția, memoria. Este de asemenea evident că practicarea mișcării și a exercițiilor în echipă stimulează creativitatea și capacitatea de a rezolva probleme, spiritul de înțajutorare, orientarea în spațiu și deschiderea spre inițierea și întreținerea unor relații interumane de bună calitate.

4. *Funcția culturală*, care vizează ceea ce se numește îndeobște estetica funcțională a corpului uman, îmbinând crearea unor mișcări aflate în perfectă armonie cu execuția acestora, ce include și nota personală a sportivului, dându-i o mai mare forță de a transmite frumosul într-o altă formă și conferindu-i o clară dimensiune artistică

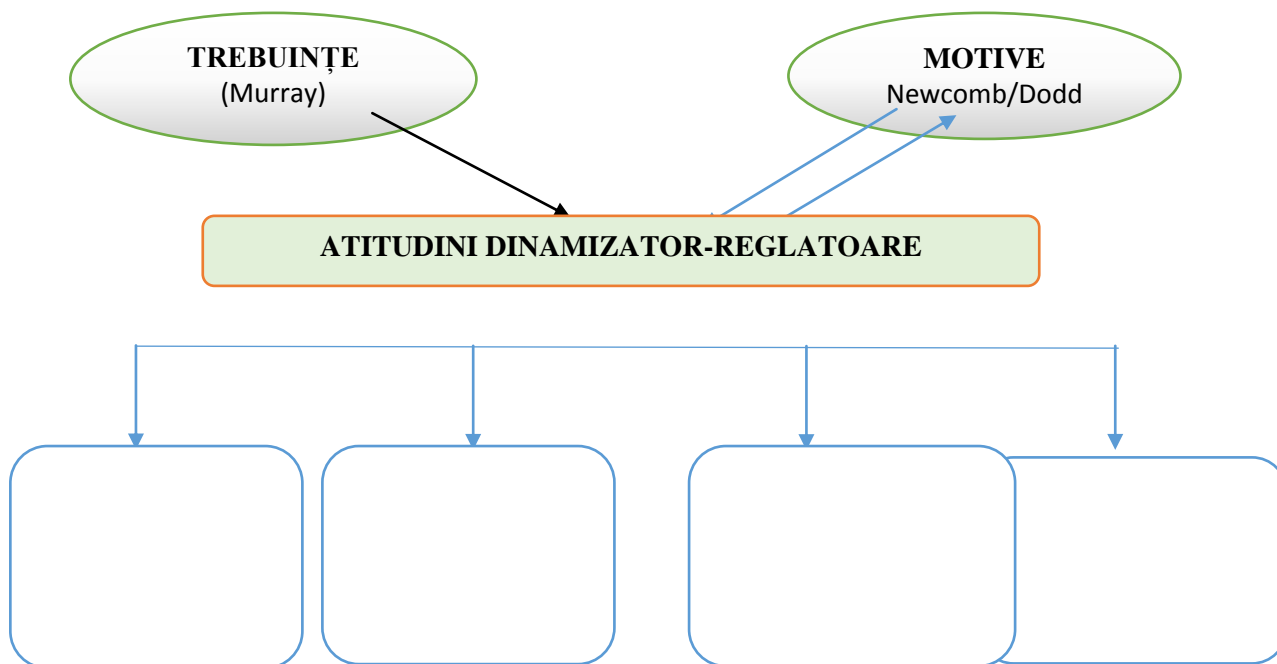
5. *Funcția economică*, se referă la faptul că individul dezvoltat armonios, atât fizic, cât și din punct de vedere cognitiv, afectiv, moral, se va insera cu succes în societate, va putea desfășura cu succes activitatea sa profesională, justificând costurile pe care societatea le-a făcut în vederea asigurării educației sale.

Așa cum s-a arătat anterior, deși beneficiile generate de practicarea exercițiului fizic, atât în cadru organizat (școala împreună cu un sistem de legități, metode, mijloace specifice și rezultate așteptate), cât și individual, sunt multiple și larg acceptate în cercurile științifice, există

astăzi o evidentă lipsă de motivație, mai ales în context școlar și o orientare clară spre activitățile statice, sedentare, care nu expun individul condițiilor în care să își exploreze și să-și cunoască limitele personale, eventualele înclinații înspre o anumite ramură sportivă, spre stimularea competitivității, lipsindu-l de satisfacțiile pe care educația fizică le poate furniza și, bineînțeles, lipsindu-l și de efectele pozitive enunțate anterior.



În educația fizică și în sport, specialiștii consideră că din teoria lui H. A. Murray, care descrie comportamentele umane din prisma a trei cauze principale, nevoia de realizare se află la baza motivației practicării exercițiului fizic și atingerii performanței în acest domeniu.



**Fig. 1.5 Relațiile dintre trebuințe și motive**

Sursa: [2, p. 137].

Totuși, mecanismele motivaționale nu sunt atât de simple, motivația fiind factorul care asigură nivelul energetic, capacitatea volitivă și tendința individului de a-și orienta eforturile înspre îmbunătățirea capacităților personale de a înregistra niveluri înalte de măiestrie.

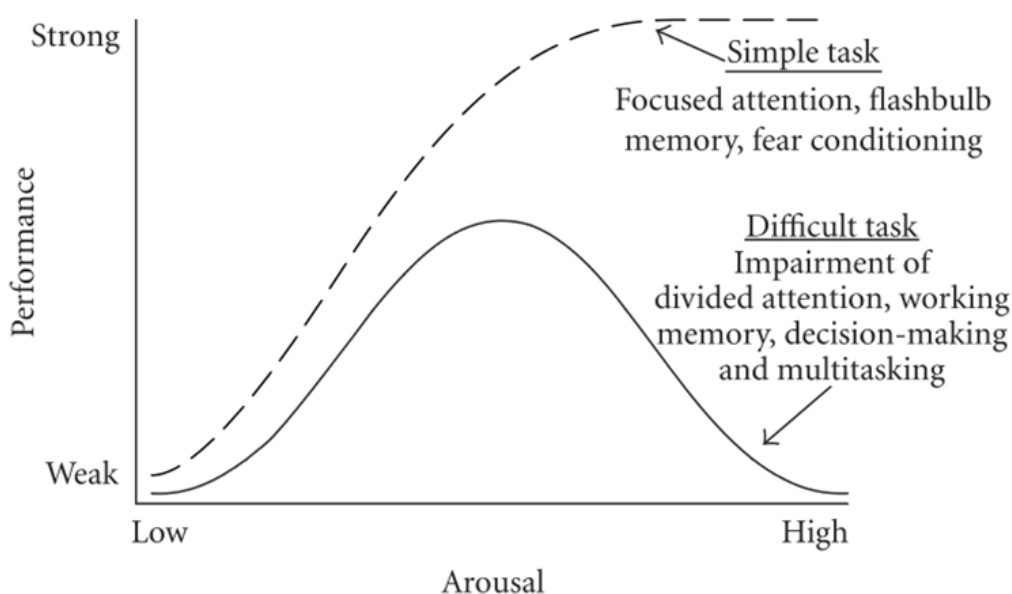
Motivația rămâne mecanismul pe baza căruia individul face alegeri personale, își orientează comportamentele și își asumă anumite atitudini, astfel că nivelul activării motivației este o condiție necesară pentru atingerea celui mai ridicat nivel al performanței [2, p. 141].

Activarea se reflectă atât în zona psihologică, crescând nivelul atenției, al concentrării, cât și în cea fiziologică, prin creșterea ritmului cardiac și a presiunii sanguine, schimbarea frecvenței respirației, toate acestea ducând la o senzație de energie, dorință de acțiune și mobilizare generală a organismului.

În educația fizică activarea este elementul care determină individul să acționeze, dat fiind că performanța nu poate fi atinsă altfel decât prin acțiune fizică, adică prin executarea exercițiului, a mișcării sau a unei succesiuni de mișcări, într-o ordine stabilită anterior (gimnastică, dans).

Teoriile motivației însă arată că există un *optimum motivațional*, o zonă a *energiei optime*, stare influențată de complexitatea sarcinii, de nivelul deprinderilor necesare executării acesteia, precum și de importanța recompensei.

Dezvoltată inițial de psihologii Robert M. Yerkes și John Dillingham Dodson, legea care le poartă numele (legea Yerkes-Dodson) arată că nivelul performanței crește în strânsă dependență de nivelul de excitație fiziologică sau mentală, dar până la un punct. Când gradul de excitație devine prea ridicat, performanța scade. Acest proces poate fi ilustrat și grafic, curba având formă de clopot, care arată creșterea performanței, apoi scăderea ei, la niveluri prea ridicate ale gradului de excitație.



**Fig. 1.2. Legea Yerkes-Dodson**  
(Sursa: [8]).

Cercetările au relevat că nivelul de motivare optim pentru atingerea performanței diferă de la sarcină la sarcină; există cazuri în care sarcini dificile, care cer un efort intelectual destul de consistent, necesită un nivel al motivației mai scăzut, în vederea facilitării concentrării, în timp ce sarcini care cer rezistență și perseverență se realizează cu niveluri de excitație mai ridicate, pentru a facilita motivația.

Din cauză că sarcinile diferă, forma curbei poate varia. Astfel, pentru sarcini simple ori care au fost asimilate foarte bine, funcția este monoton crescătoare, performanța crescând odată cu creșterea nivelului de excitație. Dacă sarcinile sunt complexe, dificile ori nefamiliare, relația dintre excitație și performanță devine invers proporțională de la un punct, performanța scăzând pe măsură ce crește excitația.

Efectul dificultății sarcinii a condus la ipoteza că legea Yerkes-Dodson poate fi descompusă în doi factori distincți, care determină o formă a graficului diferită, în formă de U întors. Partea ascendentă a formei U întors poate fi considerată ca aparținând unui nivel al excitației care are un efect energizant. Partea descendentă a formei U întors indică efectele negative ale creșterii nivelului de excitație sau de stres asupra proceselor cognitive precum atenția, (spre exemplu, îngustarea câmpului vizual), memoria și rezolvarea de probleme.

Descoperirile făcute de Yerkes și Dodson au fost confirmate prin cercetări ulterioare, dar cauzalitatea acestei legături încă nu a fost descoperită.

Se pune deci problema identificării unui nivel optim al motivației, care să permită atingerea performanței cerute, odată cu eficientizarea consumului energetic și cu asigurarea background-ului necesar pentru performanțe ulterioare.

Deși teoria *U inversat*, amintită anterior, ne oferă un cadru pentru submotivație, punct optim motivațional și supramotivație, totuși graficul rămâne prea simplist pentru a oferi informații valide în orice circumstanțe. Diferite persoane, iar aici putem face referirea fără doar și poate direct spre zona sportului și a educației fizice, experimentează punctul optim motivațional în diferite puncte ale curbei, în mod obișnuit, în funcție de sarcină și de competențele necesare.

Din aceste cauze, psihologii au cercetat diferitele aspecte implicate în optimum-ul motivațional, luând în considerare și personalitatea sportivului, dezvoltând conceptul de *zonă personalizată de optim funcțional* [4].

Acest concept ia în calcul, alături de ceilalți factori ai motivației, tipul abilităților necesare pentru realizarea scopului și atingerea performanței. Astfel, pentru anumite categorii de exerciții ori mișcări nu este nevoie de un nivel ridicat al activării motivației (mișcarea necesară aplicării loviturii în cazul golfului), pe când în cazul altor exerciții este nevoie de un nivel ridicat al activării (loviturile din box), mai ales atunci când este necesară o mare cantitate de efort fizic brut.

Concluzia trasă de R. Weinberg și D. Gould este aceea că nu există de fapt un punct optim, ci o zonă optimă în care performanța poate fi atinsă, ei considerând că aceasta nu se află întotdeauna în punctul mediu al nivelului activării motivației.

Tot din teoria *U inversat* (Yerkes&Dodson) derivă o altă teorie, dezvoltată de L. Hardy în perioada 1990-1996, este cea numită *Teoria catastrofei* [3].

Această teorie identifică relația dintre anxietatea cognitivă și motivație, respectiv activarea acesteia, [7]) în sensul modului în care acești doi factori influențează nivelul performanței.

Anxietatea este o trăire subiectivă în care se combină tensiunea, preocuparea, nervozitatea și grija, asociate cu o activare a sistemului nervos. La o persoană normală, un nivel înalt al anxietății provoacă probleme de adaptare socială și interferează cu zona profesională. În general, anxietatea este privită ca o tulburare de comportament ce cuprinde o varietate de manifestări, printre care și rezultate slabe în procesul de învățare și la examene. Astăzi, starea de anxietate este considerată un adevărat fenomen printre elevi și studenți, cercetătorii încercând să identifice sursa, astfel încât să găsească și metode de gestionare [6].

Psihologii au identificat două componente ale anxietății [5]: o componentă cognitivă și o componentă fizică. În timp ce componenta cognitivă conduce la efecte negative asupra performanței umane, componenta fizică reflectă răspunsul fiziologic la activarea psihologică produsă de zona cognitivă, prin manifestări precum palme umezite, ritm cardiac crescut, ori contracturi musculare necontrolate. Modelul catastrofei selectează anxietatea cognitivă ca factor de divizare și excitarea fiziologică ca factor normal.

Hardy considera că în cazul în care anxietatea cognitivă este scăzută, legătura dintre motivație și performanță respectă legea Yerkes&Dodson. În cazul în care anxietatea cognitivă este ridicată, motivația și performanța cresc până la un punct optim, dar odată de trecerea de acest punct, apare o scădere majoră a performanței. Căderea nu este definitivă, deoarece sportivul este capabil să se recupereze și să reia curba în zona de creștere, însă cu o anumită cantitate de efort suplimentar, mai ales după o accidentare. Capacitatea de a reintra în zona de performanță este condiționată de o relaxare completă, atât din punct de vedere psihologic, cât și fiziologic, în vederea asumării sarcinilor de lucru și pentru a avea din nou control asupra motivației, respectiv asupra gândirilor negative (teama de accidentare, de ex.).

Acest model al motivației are mai multe aspecte și este folosit pentru a arăta efectele interacțiunilor dintre anxietatea cognitivă și activarea psihică a motivației:

a) Anxietatea cognitivă este în legătură directă cu nivelul performanței, atunci când este necesar un nivel scăzut al activării motivației.

b) Anxietatea cognitivă se va afla în legătură inversă cu performanța, atunci când activarea psihică a performanței este ridicată.

c) Atunci când nivelul anxietății cognitive este scăzut, legătura dintre performanță și activarea psihologică a motivației urmărește un grafic ce are forma literei U răsturnate.

d) Atunci când anxietatea cognitivă este ridicată, creșterea nivelului activării psihologice a motivației conduce la o cădere drastică a nivelului performanței.

Astfel, cercetătorii citați au început o serie de căutări pentru identificarea unui așa-numit nivel optim de anxietate. Acest concept a fost abordat după cel dezvoltat de către Y. Hanin, adică după *zona optimă de funcționare*.

Yuri Hanin a adus în atenție abordarea sa originală ca pe un instrument de identificare a zonei optime de anxietate, în care practicantul unui sport va performa la cel mai înalt nivel. După o perioadă de observare sistematică a unor atleți de elită, Hanin a găsit diferențe semnificative la aceștia, privitor la nivelul pre-competiție al anxietății atunci când încearcă să determine ce ar fi necesar pentru a atinge un vârf de formă.

În esență, Hanin afirmă că unii sportivi pot atinge cele mai bune rezultate personale la niveluri scăzute ale anxietății, alții, la niveluri moderate de anxietate, iar alții, chiar la niveluri ridicate. Dat fiind că plaja pe care se întind aceste diferențe este deosebit de vastă, Hanin a folosit o altă abordare a problemei, una intraindividuală, pentru a determina nivelul optim de



anxietate, pe care l-a numit *zonă optimă de funcționare*. În acest sens, dacă graficul U inversat se bazează pe o abordare de grup, teoria zonei optime de funcționare se referă la individ ca la o unitate de analiză [4].

Această teorie are o serie de limitări, relevate de abordări multidimensionale ulterioare, care au arătat că deși performanța înregistrată în cadrul anxietății somatice a fost semnificativ mai bună decât cea înregistrată înafara acestei zone, nu s-a reușit identificarea fără îndoială a unei legături semnificative între cele două.

Trecând peste aceste limitări, există explicații ale reușitei în practicarea exercițiului fizic și al sportului, care sunt acceptate în mod unanim, unele dintre ele putând fi supuse acțiunii proprii sau a celor din jur, altele nu:

- Talentul sau însușirile native ale individului, ce țin de factorul intern.
- Priceperea profesorului (a antrenorului), care este un important factor extern (precum și șansa de a se găsi împreună îndrumătorul și elevul).
- Depunerea unui efort considerabil este o cauză internă a reușitei.
- Adversarii inferiori, pot fi cauze externe.
- Condițiile de desfășurare a actului educațional, un plan coerent și bine pus la punct, constituie factori controlabili.
- Nivelul de pregătire al competitorilor, este un factor incontrollabil.

Așa cum s-a arătat anterior, mecanismele motivaționale sunt deosebit de complexe, iar echilibrul este fragil și dependent de o multitudine de factori. Exercițiul fizic este constituit dintr-un complex de activități pe care individul le poate desfășura singur sau în grup, însă decizia de inițiere a acțiunii este determinată de motivația (sau lipsa acesteia) de a părăsi ceea ce îndeobște numim cercul / zona de confort, de a face pasul înainte și de a ține cont de beneficiile pe termen scurt, mediu și lung ce pot fi resimțite.

Liceenii, mai mult ca oricine, au nevoie de aceste beneficii, însă modul în care ei le percep și le valorizează variază foarte mult de la un elev la altul. În general, ei cunosc la nivel teoretic foarte multe date și amănunte, dat fiind însă că se găsesc la începutul vieții, percepția asupra timpului disponibil, a recompenselor și a modului de dobândire diferă mult față de cea a unui adult. Motivația, în cazul adolescenților, nu este predominant intrinsecă precum cea a adulților, ci este o combinație între cea intrinsecă și cea extrinsecă, ceea ce înseamnă că recompensa imediată încă are o însemnătate ridicată, iar atunci când vorbim de beneficii pe termen lung, mecanismele motivaționale nu se declanșează cu ușurință.

## BIBLIOGRAFIE

1. DRAGNEA, A. (coord). *Educație fizică și sport: teorie și didactică*. București: Ed. FEST, 2006.
2. EPURAN, M. (coord). *Psihologia sportului de performanță: teorie și practică*. Ed. 2-a rev. București: Ed. FEST, 2008.
3. HARDY, L.; PARFITT, G. A catastrophe model of anxiety and performance. *British Journal of Psychology*, 82(2), 163-178, 1991.
4. RANDLE, S.; WEINBERG, R. Multidimensional Anxiety and Performance: An Exploratory Examination of the Zone of Optimal Functioning Hypothesis. *The Sport Psychologist*. 1997, 11, 160-174.
5. ROBB, M. *Influences of Anxiety on Golf Performance: A Field Test of Catastrophe Theory*. Ph.D. Dissertation. University of Missouri Columbia, 1-161, 2005.

6. VITASARI, P. and colab. *The Relationship between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Students*. International Conference on Mathematics Education Research, 2010 (ICMER 2010).
7. VITASARI, P. and colab. Assessing of Physiological Arousal and Cognitive Anxiety toward Academic Performance: The Application of Catastrophe Model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 615 – 619.
8. [https://en.wikipedia.org/wiki/Yerkes%E2%80%93Dodson\\_law](https://en.wikipedia.org/wiki/Yerkes%E2%80%93Dodson_law)

## COMUNICAREA NONVERBALĂ ȘI PARAVERBALĂ ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ

*Florea Mihaela, profesoară  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 37.037.1: 316.772.2

### Abstract

Nowadays, interpersonal communication has reached a deadlock, due to the technological evolution on the one hand, and due to a decrease in one's ability and skill to initiate and maintain social/professional relationships which would ensure one's operation at full capacity.

Students enrolling in a study cycle, such as high school, need a certain set of basic communication skills in order to achieve the results projected in frameworks and documents describing the educational goal. Even we believe we know everything about communication, especially about didactic communication, new challenges comes every day and we have to investigate, describe and find solutions to those situations.

**Key-words:** verbal communication, nonverbal communication, paraverbal communication, didactic communication, Physical Education.

Cercetările recente din domeniul științei comunicării au evidențiat importanța comunicării verbale și paraverbale, ce cuprinde toate formele de transmitere a mesajelor care nu uzează de limbajul verbal. Într-un act de comunicare, cantitativ cel puțin, predomină mesajele nonverbale (unii autori avansează o proporție de 65%, alții merg chiar până la 93%), fiind evident că nivelul relației dintre indivizi se materializează cu precădere prin mijloace nonverbale (comunicarea „analogică”). Cu toate acestea, comunicarea nonverbală a devenit abia de curând obiect al cercetării sistematice, acesta fiind un teritoriu instabil, al incertitudinii și, prin urmare, puținele certitudini ce pot fi emise au mai degrabă calitatea de excepții.

Comunicarea nonverbală este cumulum de mesaje, care nu sunt exprimate prin cuvinte și care pot fi decodificate, creând înțelesuri. Aceste semnale pot repeta, contrazice, înlocui, completa sau accentua mesajul transmis prin cuvinte. Teoriile contemporane ale comunicării, influențate de discipline atât de diverse ca lingvistica enunțării, psihologie, sociologie, antropologie, asigură astăzi locul cuvenit comunicării nonverbale, bazându-se pe ipotezele canalelor multiple ale comunicării umane. Comunicarea umană este concepută ca o enunțare eterogenă rezultând din combinarea de elemente vocal-acustice și vizuale.

Din punct de vedere ontogenetic, comunicarea nonverbală este precece comunicării verbale și se bazează în mare măsură pe elemente înnăscute: diverse comportamente expresive primare ale afectelor și emoțiilor, dar și învățare, la început imitativă. Comunicarea nonverbală însoțește comunicarea verbală și este mai ușor de decodificat decât aceasta.

Mesajul nonverbal este cel mai apropiat de realitatea emitentului și este cel căruia i se acordă de către interlocutor atenția cea mai mare.

### **Tipuri de comunicare nonverbală:**

▪ **Kinetica**, pleacă de la observarea tuturor gesturilor, considerată a fi axa fundamentală pentru înțelegerea dinamicii comunicării și reprezintă ansamblul semnelor comportamentale emise în mod natural sau cultural.

▪ **Proxemica**, reprezintă limbajul spațiului și este interceptată simultan în funcție de cinci dimensiuni: mărime, grad de intimitate, înălțime, apropiere – depărtare, înăuntru – în afară. Fiecare dintre noi are preferințe în legătură cu distanța față de cei cu care comunicăm. În majoritatea culturilor europene, nu se apreciază apropierea cu mai mult de 40-50 cm, decât în cazul celor din familie sau a persoanelor iubite; aceasta definește spațiul intim. „Invadarea” acestui spațiu produce senzația de disconfort. Apropierea exagerată poate comunica amenințare sau relații de natură strict personală; depărtarea excesivă poate comunica aroganță, importanță, statut social superior. În general, spațiile mici sunt percepute ca fiind mai prietenoase, calde și intime, cele mari sunt asociate cu puterea, statutul și importanța. De aceea, adeseori suntem intimidati intrând într-un spațiu mare, înalt și cu mobilier masiv.

▪ **Cronemica**, se referă la modul în care comunicăm prin gestionarea resursei de timp. Timpul este considerat ca ceva prețios și personal și, în general, atunci când cineva își permite să ni-l structureze, aceasta comunică diferența de statut. Percepem timpul ca pe o resursă limitată și, de aceea, modul în care fiecare alegem să îl folosim comunică atitudinea noastră față de cel care solicită o parte din această resursă. Dacă nu acordăm timp pentru o anumită comunicare, prin atitudinea noastră lăsăm să se înțeleagă că nu-i acordăm importanță. Studiile sociologice au arătat că, în general, relația de comunicare pozitivă se dezvoltă proporțional cu frecvența interacțiunii (timpul petrecut împreună).

▪ **Limbajul culorilor**, integrează în sistemul uman de comunicare modul în care utilizăm culorile și modul în care semnalizăm anumite stări sau evenimente semenilor noștri. Culoarea, dincolo de percepția și trăirea ei afectivă, este și o oglindă a personalității noastre și deci influențează comunicarea.

▪ **Postura corporală**, comunică în primul rând statutul social pe care indivizii îl au, cred că îl au sau vor să îl aibă. Sub acest aspect, prin postura corpului se arată modul în care oamenii se raportează unii față de alții atunci când sunt împreună. Urmărirea posturii corpului ne dă informații despre atitudine, emoții, grad de curtoazie, căldură sufletească. Posturile pe care le au oamenii, corelate cu relația dintre ei atunci când sunt împreună, se pot clasifica în trei categorii:

1. *De includere/neincludere*, postură prin care se definește spațiul disponibil activității de comunicare și se limitează accesul în cadrul grupului.

2. *De orientare corporală* – se referă la faptul că doi oameni pot alege să se așeze față-n față (vizavi) sau alături (paralel). Prima situație comunică predispoziția pentru conversație, iar a doua – neutralitate.

3. *De congruență/necongruență*, postură care comunică intensitatea cu care o persoană este implicată în ceea ce spune sau face interlocutorul. Participarea intensă conduce la postura congruentă (similară cu a interlocutorului); schimbarea posturii interlocutorului declanșează în acest caz schimbarea posturii celui puternic implicat în comunicare. În cazul în care există între comunicatori divergențe de statut, de puncte de vedere sau de opinii, apar posturile necongruente: persoana nu privește spre interlocutor, nu interacționează sub nicio formă.

**Comunicarea paraverbală** are rolul de a aduce partenerul de dialog la anumite emoții, sentimente, experiențe ce sunt necesare pentru a atinge anumite scopuri, țeluri sau intenții.

Calitățile vocale se referă la însușirile personale implicate în mecanismul vorbirii și la factorii care influențează sunetul vocii. Sunetul vocii este influențat în primul rând de calitatea corzilor vocale, de poziția maxilarului, de pereții gurii, de dinți, de limbă și buze. Limbajul paraverbal cuprinde următoarele elemente:

- ✓ **Volumul vocii** – este un element important în comunicarea verbală orală. Ritmul și forța respirației sunt esențiale. Corecția volumului trebuie să țină cont de mărimea încăperii, de mărimea grupului și de zgomotul de fond.
- ✓ **Ritmul vorbirii** – se referă la viteza cu care sunt emise sunetele și cuvintele. Din acest punct de vedere vorbirea poate fi calmă, repezită, lentă, rapidă, teatrală, afectată sau precipitată.
- ✓ **Pauzele din vorbire** reprezintă separarea vorbirii în grupuri și cascade de cuvinte sau fraze, ce pot da unele indicii asupra stărilor afective și atitudinilor vorbitorului.
- ✓ **Intonația**, cuprinde timbrul și variația înălțimii glasului care transmite emoții, sentimente și atitudini. Inflexiunile vocii trădează faptul ca vorbitorul este fericit, trist, furios, înfricoșat, prietenos, umil sau dictatorial. Intonația îndulcește sau asprește mesajul verbal, transformă afirmațiile în întrebări și invers, iar uneori transformă chiar sensul cuvintelor.
- ✓ **Dicția**, care reprezintă calitatea și arta de a pronunța și articula cuvintele, depinde de articularea corectă și completă a consoanelor și de nuanțarea clară a vocalelor. Dicția se poate educa prin exercițiu.
- ✓ **Particularitățile de pronunție și accentul** oferă date despre mediul de proveniență al vorbitorului (emițătorului) – urban sau rural, zona geografică, nivel de educație, etc. Accentul privește maniera de a pronunța mai apăsător, mai intens sau pe un ton mai înalt o anumită silabă dintr-un cuvânt, dintr-un grup sintactic, acesta având puterea de a schimba sensul cuvintelor.

Nici o activitate educativă nu se poate desfășura înafara procesului de comunicare, oricare ar fi ponderea tipurilor de comunicare combinate: verbală, nonverbală sau paraverbală. Fiecare parte a procesului și fiecare instrument folosit aduce aportul necesar la atingerea succesului și transmiterea mesajului didactic în cele mai bune condiții.

Educația fizică este un puternic instrument educativ, care poate ajuta tinerii să își dezvolte competențele sociale și capacitatea de integrare în viața profesională, cu efecte pe termen lung.

O cercetare care să dezvăluie modul în care elevii percep realitatea, modul în care se raportează la ea prin comunicare și modul în care ei percep necesitatea acestor competențe este necesară din perspectiva formării, pe parcursul ciclului liceal, a unor tineri care să se poată insera cu succes pe piața muncii și care să se poată adapta la schimbările din ce în ce mai dese ce au loc în societatea de astăzi.

**Obiectivul fundamental al cercetării** a fost acela de a identifica modul în care elevii care vin în clasa a IX-a, provenind atât din mediul urban, cât și rural, sunt pregătiți pentru comunicarea didactică, în general și în cadrul orei de educație fizică, în special, în vederea conceperii unui plan de îmbunătățire și perfecționare a interacțiunii elev – profesor, având ca scop crearea unui mediu propice educației, pe baza unui transfer informațional cu randament ridicat, între educator și educabil. Având în vedere comunicarea nonverbală și paraverbală, chestionarul utilizat în cercetare a avut incluse o serie de întrebări care au vizat în mod specific acest domeniu comunicațional.

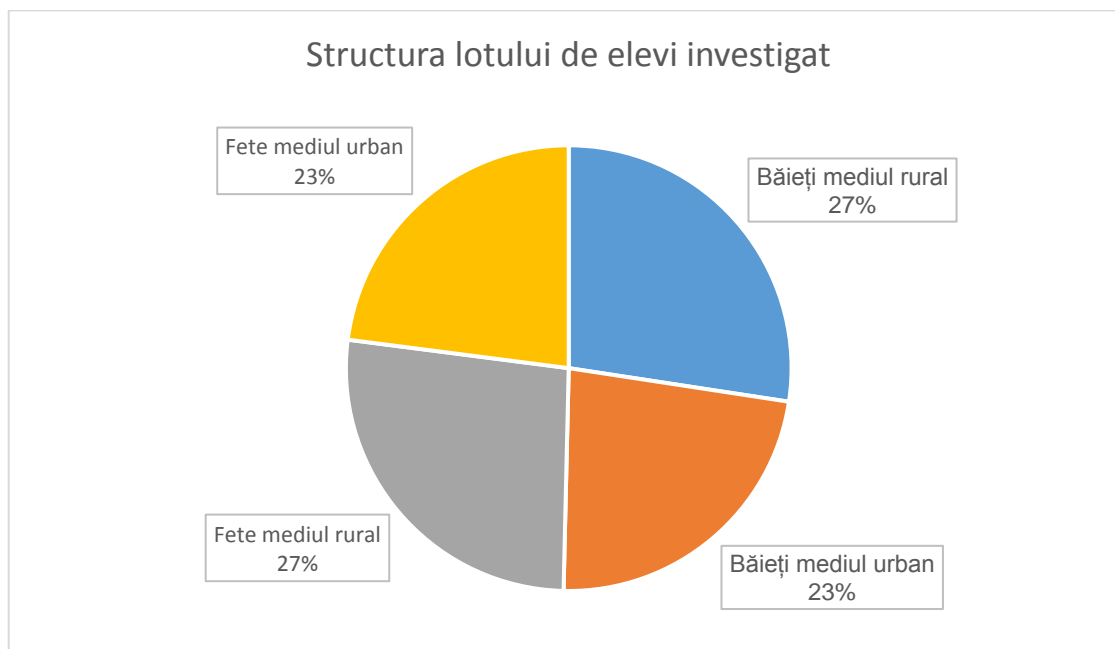


Fig. 1. Structura lotului de elevi investigat, în funcție de gen și mediu de proveniență

Cercetarea s-a efectuat pe un lot de 135 de elevi înmatriculați în clasa a IX-a, la Colegiul Economic „Ion Ghica”, Bacău.

Instrumentul folosit în măsurare este scala lui Likert, care este simplu de aplicat, iar răspunsurile sunt ușor de transformat în indicatori numerici, pentru a putea fi făcute analize și comparații.

Chestionarul a cuprins un număr de 27 de itemi, care au vizat identificarea abilităților de comunicare, dar și a înclinațiilor, preferințelor elevilor, iar printre întrebări au fost incluse și formulări care au ținut zona nonverbală și paraverbală. Detaliem în continuare rezultatele obținute prin prelucrarea răspunsurilor la itemii respectivi.

La itemul nr. 11 din chestionar – „*Cred că gesturile sunt elocvente atunci când încerci să explici / povestești ceva*”, puțini sunt de acord în totalitate cu afirmația supusă evaluării, proporția fiind de 18,51%, chiar dacă majoritatea consideră că gestică are un anumit rol în succesul transmiterii mesajului. Chiar dacă sunt pozitive, scorurile modeste obținute la acest item indică o anumită indiferență în evaluarea tuturor elementelor de cod care formează instrumentarul de comunicare uman. Gestică este extrem de eficientă în a face mesajul mai convingător, mai ales când este însoțit și de tonalități adecvate ale vocii și de anumite inflexiuni. Aproximativ o treime dintre respondenți (39,26%) nu iau în considerare importanța gesturilor, ei poziționându-se pe scală în zona 0 (indiferent). Deși puțini au fost în dezacord cu afirmația supusă evaluării (3,7%), este important de luat în calcul că au fost și astfel de respondenți. Scorurile obținute de subgrupurile formate pe criteriu **gen** sunt apropiate ca valoare, indicând că, în general, ei privesc lucrurile aproximativ la fel. Se remarcă totuși o diferență sensibilă între fetele care provin din mediul rural (0,722) și cele din mediul urban (0,871), care poate indica faptul că fetele din mediul urban ar putea avea mai multe cunoștințe teoretice în acest sens. Această opinie este susținută și de faptul că fetele și băieții din mediul rural au înregistrat scoruri extrem de apropiate (0,722/0,703), o diferență mai mare fiind însă între fetele și băieții care provin din mediul urban

(0,871/0,581), ceea ce poate arăta că băieții fie dau o importanță mai redusă gesticii în timpul comunicării, fie nu știu suficient despre rolul acesteia în procesul comunicațional.

Scorul general înregistrat (0,716), chiar dacă tinde spre valoarea (1), adică spre zona de *acord*, indică lacunele existente la elevii din clasa a IX-a, atât din punct de vedere al noțiunilor teoretice privitoare la transmiterea mesajelor, fie o indiferență față de comunicarea în mediul real, ei preferând să se manifeste mai mult în mediul virtual. Această opinie este susținută și de faptul că există numeroase studii care arată că adolescenții, având în număr mare acces la dispozitive smart, încep să aibă probleme de comunicare și de adaptare la mediu, având tendința de a migra și comunica în mediul virtual, în social media. În orice caz, acest scor vine să sugereze, alături de celelalte obținute la itemii anteriori, că este posibil ca elevii de clasa a IX-a să aibă probleme reale de comunicare în general, probleme care se fac semnificativ simțite și în comunicarea didactică.

**Itemul nr. 13:** *Mi se pare că prin mișcări îți poți exprima o gamă largă de emoții*, este un item de completare pentru itemul nr. 11, care vizează nu numai ascultarea activă, ce determină receptorul să fie atent la întreg mesajul emițătorului (verbal, nonverbal și paraverbal), dar și capacitatea de decodare și empatia receptorului.

Deși ne așteptăm de obicei ca fetele să fie sensibile și empaticе într-o mai mare măsură decât băieții, iată că scorul calculat pentru fetele care provin din mediul rural este cel mai redus (0,722), semnificativ mai mic decât al celorlalte grupuri formate pe criteriul mediului de proveniență și gen. Se pare că fetele din mediul urban de astă dată sunt mai atente la mesajul transmis prin mișcare (1,065), mai sensibile la emotivitatea unei mișcări, însă nu mai atente decât băieții din mediul rural, care au obținut scorul cel mai ridicat (1,081). Scorul general calculat (0,970) are valoarea apropiată de 1, dar era de așteptat aici un scor mai mare, dat fiind că adolescența este vârsta marilor elanuri, dar și a marilor emoții, exprimate într-o varietate de moduri: poezie, muzică, dans. Totuși, aproape 23% dintre respondenți nu iau în calcul mesajul transmis prin mișcare, ei poziționându-se în zona de *indiferent* a scalei. Acest fapt, corelat cu scorul generat modest, ne indică faptul că elevii din clasa a IX-a încă nu reușesc să decodifice mesajul în integralitatea sa, posibil și pentru că răbdarea, legată de ascultarea activă, este deficitară, dar și probabil pentru că sunt mai preocupați să transmită decât să primească. Acest lucru se observă și atunci când trebuie să răspundă unor sarcini de lucru, exprimarea lacunară este dublată de o anume stare de imobilitate, fiind mai dispuși să imite decât să aibă propriile interpretări.

**Itemul nr. 25:** *E suficient să îmi privesc colegii de echipă și știu ce am de făcut*, dorește să aducă informații suplimentare despre capacitatea de lucru în echipă a elevilor și de decodificare adecvată a mesajelor în integralitatea lor.

Scorurile calculate la acest item indică nesiguranță, nehotărâre, ce poate fi considerată caracteristică vârstei, dar corelată cu răspunsurile unde afirmă că le place să își petreacă timpul liber alături de colegi și prieteni, ne arată că pentru ei, a se afla în grup nu înseamnă totuși prea multă interacțiune directă, fiind probabil mulțumiți doar cu proximitatea covârșnicilor.

Distribuția răspunsurilor arată că băieții din mediul urban apreciază cel mai mult jocurile de echipă, scorul calculat pentru ei fiind de 0,774, cel mai apropiat de punctul de acord (1).

Cel mai puțin interesate de comunicare și lucrul în echipă sunt fetele din mediul rural, 33,33% dintre ele fiind în dezacord sau în dezacord total cu formularea propusă. Băieții din mediul rural au răspuns similar cu fetele din mediul urban, scorurile calculate pentru aceste două

subgrupuri fiind foarte apropiate valoric (0,548 / 0,568), cea ce este relativ surprinzător, din prisma faptului că în general fetele la această vârstă sunt mai concentrate pe sine și mai dornice să iasă individual în evidență.

În orice caz, scorul calculat pentru fete este de aproximativ de două ori mai mic decât scorul calculat pentru băieți, ceea ce indică preferința băieților pentru sporturile de echipă, fapt normal din perspectiva vârstei și genului.

Putem afirma că, în general, elevii din clasa a IX-a nu se descurcă foarte bine la comunicarea de grup și la sporturile de echipă, deprinderi ce le vor fi extrem de utile pentru viitor.

De aceea, este necesară o continuă preocupare pentru dezvoltarea lor personală și pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare, disciplina Educație fizică fiind foarte ofertantă din această perspectivă.

**Itemul nr. 26: Înțeleg mai bine cerința dacă urmăresc o demonstrație**, investighează calitatea comunicării profesor – elev din prisma modului în care elevul este conectat la activitățile didactice, decodifică atât mesajele verbale, cât și cele gestuale, dinamice și reușește să le execute corect sarcinile de lucru.

La acest item scorurile calculate sunt clar pozitive și în acord cu afirmația supusă evaluării. Cel mai mult valorizează demonstrația la ora de educație fizică băieții care provin din mediul rural (1,486) și cel mai puțin fetele din același mediu (1,111). Fetele și băieții care provin din mediul urban au scoruri cu valori foarte apropiate (1,258 / 1,290), ceea ce indică faptul că au o atitudine comună față de importanța demonstrației la ora de curs.

Totuși, scorurile sunt mult mai aproape de valoarea (1), **acord**, și nu de acordul total. Nu credem că ar fi corect să deducem de aici că elevii înțeleg perfect cerințele la oră și nu mai au nevoie de demonstrație. Corelând aceste răspunsuri cu cele de la itemii anteriori, credem că putem afirma fără să ne aflăm în eroare că aceste scoruri reflectă mai mult necesitatea unei comunicări polivalente, prin intermediul codului verbal sprijinit prin demonstrații, pentru o mai bună înțelegere a cerinței de lucru. Chiar didactica acestei discipline are, printre cele mai utilizate metode didactice, **demonstrația**, ce poate fi efectuată de un elev care are însușiri fizice adecvate pentru asta, ori de profesor. Erau de așteptat scoruri mai ridicate la acest item, din cauza faptului că există diferențe destul de mari între modul în care se desfășoară ora de Educație fizică în mediul rural și modul în care se desfășoară în mediul urban: existența mai multor săli de sport în orașe permite ca orele să nu fie perturbate de sezonalitate, pe când în mediul rural acest lucru este un fapt ce trebuie luat în considerare, deoarece în sezonul rece sau în perioadele foarte umede, orele se desfășoară în sălile de clasă, care sunt improprii unei activități didactice adecvate. Este deci explicabil faptul că elevii din mediul urban sunt mai obișnuiți cu modul de desfășurare a orelor și valorifică superior demonstrațiile în cadrul orei de Educație fizică.

Este clar că școala trebuie să identifice modalități de a scoate adolescentul din cercul vicios al însingurării prin intermediul mijloacelor multimedia, de a oferi mijloace de dezvoltare personală și de a prezenta o altă perspectivă, cea a socializării în mediul real, cea a cultivării calităților fizice și a sănătății prin mișcare, cea a obținerii unor satisfacții prin comunicare, satisfacții ce nu pot fi obținute pe alte căi.

## BIBLIOGRAFIE

1. DINU, M. *Comunicarea. Repere fundamentale*. București: Ed. Orizonturi, 2007.
2. DRAGNEA, A., coord. *Educație fizică și sport: teorie și didactică*. București: Ed. FEST, 2006.
3. DRĂGAN, I. *Paradigmele comunicării de masă*. București: Casa de Editură și Presă „Șansa”, SRL, 1996.
4. FISKE, J. *Introducere în științele comunicării*. Iași: Ed. Polirom, 2003.
5. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica*. Iași: Ed. Polirom, 2015.
6. PERETTI, A.; LEGRAND, J-A.; BONIFACE, J. *Tehnici de comunicare*. Iași: Ed. Polirom, 2001.
7. RAȚĂ, G. *Didactica educației fizice și sportului*. Ed.II-a, revăzută și adăugită. Iași: Ed. PIM, 2008.
8. SFEZ, L. *O critică a comunicării*. București: Ed. Comunicare.ro, 2002.
9. ȘTEFĂNESCU, S. *Sociologia Comunicării*. Târgoviște: Editura Cetatea de Scaun, 2009.
10. TRAN, V.; STĂNCIUGELU, I. *Teoria Comunicării*. București: Editura Comunicare.ro, 2003.
11. LE COADIC, Y. *Știința Informării*. București: Ed. Sigma, 2004.

## ROLUL ȘI LOCUL EDUCAȚIEI FIZICE DE SPECIALITATE A POMPIERILOR MILITARI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A ACESTORA

*Neacșu Traian-Bogdănel, Ofițer specialist, profesor educație fizică și sport  
Inspectoratul pentru Situații de Urgență „Căpitan Puică Nicolae” al Județului Argeș  
doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 796.011.1:614.84**

### Abstract

Physical education specific to military firefighters is a component of the training process within the intervention units, as well as in the educational process within the training institutions of military fire managers. Regardless of the type of emergency, the military firefighter will not be able to achieve his mission objectives without acquiring practical skills in the use of all categories of accessories and intervention materials, unless he acquires his techniques to act in a mode of speed, resistance, skill, coordination, strength often in the context of temporary isolation, particularly difficult conditions, all against the background of an exceptional physical condition.

**Key-words:** Physical Education, training, military firefighter.

Formarea profesională a pompierilor are ca scop dobândirea și menținerea statutului profesional de cadru militar prin dezvoltarea de competențe în domeniul de activitate și reprezintă totalitatea activităților de învățare realizate pe parcursul carierei, pentru îndeplinirea misiunilor și atribuțiilor postului.

Formarea profesională continuă se desfășoară pe trei paliere:

- pregătirea de specialitate;
- tragerile cu armamentul;
- educația fizică.

Educația fizică este o componentă a educației generale, integrate, alături de educația intelectuală, educația morală, educația estetică și educația tehnico-profesională. Între toate aceste componente există - logic - interdependență, relații reciproce, ele formând un întreg, un sistem. Educația fizică poate influența extraordinar de mult sfera intelectuală a personalității umane, dar și celelalte sfere (mai ales morală și estetică). Sensul principal al relației în cadrul componentelor menționate este de la educația fizică către celelalte și nu revers [2, p. 10].

Educația fizică este activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi, în principal a potențialului biologic al omului, în concordanță cu cerințele sociale [1, p. 19].



*Educația fizică are mai multe subsisteme, determinate, în principal, de ontogeneza umană. Este vorba de:*

- *educația fizică a tinerei generații (preșcolară, școlară și universitară);*
- *educația fizică militară;*
- *educația fizică profesională;*
- *educația fizică a adulților;*
- *educația fizică a vârstei a treia;*
- *educația fizică independentă [2, p. 12].*

În cazul nostru, subiectul este pompierul militar, iar referirile se axează pe educația fizică militară, în general și pe educația fizică a pompierilor, în special.

În ceea ce privește educația fizică militară, majoritatea lucrărilor din domeniu se axează pe educația fizică a cadrelor din sistemul de apărare națională și într-o mai mică măsură pe educația fizică a cadrelor militare din sistemul de ordine publică, deși, în componența acestuia din urmă, intră numeroase categorii de personal: polițiști, jandarmi, pompieri, civili etc.

În sistemul de ordine publică, o structură subordonată deosebit de importantă a Ministerului Afacerilor Interne este reprezentată de Inspectoratul General pentru Situații de Urgență, care a luat naștere pe 15 decembrie 2004 prin fuzionarea Comandamentului Protecției Civile cu Inspectoratul General al Corpului Pompierilor Militari.

Resursele bibliografice în domeniul educației fizice, atât de necesare în cadrul acestui sistem, se regăsesc sub forma ordinelor sau regulamentelor, literatura de specialitate fiind, din păcate, precară și tratând cu preponderență pregătirea fizică a polițiștilor și jandarmilor, unde temele sunt axate în special pe atletism, gimnastică, jocuri sportive și autoapărare, pompierii fiind nevoiți, în multe cazuri, să „împrumute” forme și mijloace de pregătire specifice altor arme.

Educația fizică în Ministerul Afacerilor Interne se desfășoară în conformitate cu prevederile *Ordinului ministrului de stat, Ministrului Administrației și Internelor nr. 154 din 03.03.2004 privind activitățile de educație fizică și sport în Ministerul Administrației și Internelor*. Deși au existat și există preocupări ale specialiștilor, ordinul suferind modificări și completări ulterioare, totuși, acestea sunt insuficiente și cu puține referiri la educația fizică a pompierilor, direcțiile principale fiind stabilite la modul general pentru toate armele, cu un conținut structurat pe trei componente fundamentale: *pregătirea fizică generală* (atletism, gimnastică și jocuri sportive) și *pregătirea fizică specifică* (autoapărare, culturism, exerciții fizice specifice armelor, înot, orientare sportivă, schi) și *pregătirea fizică de tip special* (alpinism, parașutism, scafandrierie). Consider că folosirea termenului de *pregătire fizică*, deși pare că are rezonanță, este incorectă la educația fizică, acesta fiind specific antrenamentului sportiv, implicit sportului. Mai mult decât atât, este un element de conținut, o componentă a antrenamentului sportiv alături de *pregătirea teoretică, pregătirea tehnică, pregătirea tactică, pregătirea psihologică* etc.

Cu alte cuvinte, nu trebuie confundată educația fizică cu antrenamentul sportiv, iar termenii specifici, deja consacrați uneia, să nu fie folosiți pentru cealaltă activitate, între ele existând diferențe evidente.

Noile transformări pe linia intervenției în situații de urgență, impuse de schimbările radicale declanșate în ultimii 20 de ani, vizează diversitatea, amploarea și intensitatea acestora, în care resursa umană rămâne prin excelență fundamentală.

În acest sens, este de apreciat preocuparea și implicarea Inspectoratului General pentru Situații de Urgență, care, în limita competențelor, a efectuat demersuri și a emis ordine de linie prin conținutul cărora s-a încercat ameliorarea pregătirii prin intermediul educației fizice și adaptarea acesteia la cerințele moderne și la specificul armeei pompieri.

Este necesar să se conștientizeze că, indiferent de tipul situației de urgență, pompierul militar nu-și va putea îndeplini obiectivele misiunilor fără a dobândi deprinderi practice de utilizare a tuturor categoriilor de accesorii și materiale de intervenție, dacă nu își va însuși tehnicile de acțiune în regim de viteză, rezistență, îndemânare, coordonare, forță, de multe ori în contextul unei izolări temporare, unor condiții deosebit de dificile și chiar periculoase, toate pe fondul unei condiții fizice de excepție.

Constituind baza de plecare a întregului proces de pregătire pentru astfel de situații, subsistem al educației fizice și sportului, educația fizică specifică efectivelor de pompieri militari este o componentă a procesului de instruire în cadrul unităților de intervenție, dar și a procesului de învățământ în cadrul instituțiilor de formare a cadrelor militare pompieri. Acest proces valorifică ansamblul formelor de activitate colectivă sau individuală ce se desfășoară în vederea formării, dezvoltării și menținerii capacităților motrice solicitate, în situații de urgență, contribuind și la îmbunătățirea stării de sănătate fizică și psihică a pompierilor.

Aceste aspecte sunt dezbătute și într-o cercetare proprie, în care problemele identificate au condus la alegerea temei și sunt următoarele:

1. Lipsa literaturii românești și, mai ales, lipsa manualelor care se adresează educației fizice de specialitate atât a efectivelor de pompieri militari, dar și a efectivelor de elevi și studenți din cadrul instituțiilor de formare profesională a acestei arme.

2. Lecțiile de educație fizică ale pompierilor se desfășoară stereotipic conform unor reglementări ce nu mai sunt de actualitate, tematicile referindu-se în special la capacitatea motrică generală (calități motrice și deprinderi și priceperi motrice de bază), în timp ce capacitatea motrică specifică și, implicit, educația fizică de specialitate fiind neglijate cu desăvârșire.

Competența profesională reprezintă *capacitatea de a realiza activitățile cerute la locul de muncă la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional* [4, p. 3].

*Standard ocupațional – servanț pompier:*

*Elemente de competență:*

*1. Desfășoară activități de pregătire fizică generală și de specialitate*

*Criterii de realizare asociate rezultatului activității descrise de elementul de competență:*

*1.1. Pregătirea fizică se desfășoară periodic, conform reglementărilor interne specifice.*

*1.2. Pregătirea fizică se desfășoară în etape, gradual, conform scopului propus.*

*1.3. Pregătirea fizică se desfășoară în condiții speciale, având în vedere adaptarea în funcție de situațiile specifice de intervenție.*

*Criterii de realizare asociate modului de îndeplinire a activității descrisă de elementul de competență:*

*Desfășurarea activității de pregătire fizică generală și de specialitate se realizează cu atenție și conștiinciozitate.*

*Desfășurarea activității de pregătire fizică generală și de specialitate se realizează cu rigurozitate și preocupare.*

*Desfășurarea activității de pregătire fizică generală și de specialitate se realizează prin implicare activă [6, p. 4].*

Din aceste considerente, este necesar ca în sistemul situațiilor de urgență, în cadrul procesului de pregătire, accentul să fie pus, exclusiv, pe educația fizică a pompierilor, evident, cu definirea și folosirea corectă a următorilor termeni specifici principali, de bază:

a) Educația fizică generală, proces instructiv-educativ bilateral, desfășurat în vederea perfecționării dezvoltării fizice / corporale a pompierilor și capacității motrice generale a acestora (calitățile motrice de bază – viteză, îndemânare, rezistență, forță) și deprinderile sau priceperile motrice de bază și utilitar-aplicative (mersul, alergarea, săritura, cățărarea, escaladarea, tracțiunea-împingerea, transportul de greutate).

b) Educația fizică de specialitate, proces instructiv-educativ bilateral desfășurat în vederea perfecționării capacității motrice specifice (calități motrice și deprinderi / priceperi motrice specifice) pompierilor, necesare executării misiunilor de intervenție în situații de urgență. Evident, capacitatea motrică specifică nu poate exista fără capacitatea motrică generală.

Pentru o acționare cât mai eficientă trebuie luate în considerare particularitățile adulților în contextul serviciului militar:

*Motricitatea în etapa tinereții – vârsta mijlocie (25-35 ani)*

*Perioada este influențată de debutul activității profesionale, care pune bazele statutului social al tânărului. Se pot identifica o serie de aspecte-capacități, abilități – al căror progres se realizează în paralel cu creșterea experienței profesionale. Specializarea profesională conduce la evidențierea unor capacități superioare – observație vizuală, auz perfecționat, sensibilitate tactilă, coordonare etc.*

*În această etapă, performanța motrică nu este privită ca fiind pur fizică, ci dominant fizică, prin relația psihicului cu dinamica acțiunii motrice [3, p. 141].*

*Motricitatea la vârsta adultă (40-65 ani)*

*Adulții cunosc realizarea maximă profesională, armonizarea intereselor, echilibrarea personalității. Capacitatea senzorială discriminativă, sensibilitatea vizuală, latența motrică, acuitatea auditivă, sensibilitatea tactilă, înregistrează ușoare regresii [3, p. 143].*

Până de curând, educația fizică de specialitate a pompierilor militari se rezuma doar la cele patru probe, sau segmente din acestea, din *Concursurile serviciilor profesioniste pentru situații de urgență*, și anume: *Scara de fereastră, Pista cu obstacole pe 100 m, Ștafeta 4 x 100 m și Realizarea dispozitivului de intervenție la motopompă.*

Noile orientări, însă, urmare a cerințelor impuse de diversitatea, intensitatea și amploarea situațiilor de urgență, determină apariția și utilizarea unor noi metode, procedee și mijloace de pregătire a pompierilor, cu eficiență maximă în atingerea scopului final: salvarea vieții oamenilor și animalelor, protejarea unor obiective și bunuri materiale, înlăturarea efectelor unor dezastre naturale sau provocate de om etc.

În propria lucrare de cercetare voi urmări aplicarea în cadrul lecțiilor de educație fizică de specialitate a pompierilor militari, al unui conținut al procesului de instruire restructurat pe folosirea ca mijloace a exercițiilor fizice complexe constând în diferite parcursuri, trasee aplicative, circuite motrice, efectuate, utilizând echipamentul, accesoriile și materialele din dotare, sub forma lucrului individual sau în grup în condiții apropiate de specificul intervențiilor, atunci, nivelul capacității motrice specifice va înregistra un progres semnificativ și într-o perioadă mult mai scurtă de timp comparativ cu folosirea metodelor clasice, deoarece se dezvoltă

calități motrice specifice și se perfecționează deprinderi și priceperi motrice specifice atât de necesare executării misiunilor încredințate.

Pe lângă toate acestea, încadrarea strictă în programul de educație fizică, o dotare materială și o bază sportivă bine dezvoltate, precum și conducerea lecțiilor de către profesioniști în domeniu nu poate decât să conducă la atingerea într-un timp foarte scurt a obiectivelor stabilite.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CÂRSTEA, GHEORGHE. *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. București: Editura Universul, 1993.
2. CÂRSTEA, GHEORGHE. *Teoria și metodică educației fizice și sportului – pentru examenele de definitivare și gradul didactic II*. București: Editura AN-DA, 2000.
3. DRAGNEA, ADRIAN; BOTA, AURA. *Teoria activităților motrice*. București, 1999.
4. *Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 129/2000 privind formarea profesională a adulților*
5. O.M.A.I. nr. 154 din 03.03.2004 privind educația fizică a personalului Ministerului Administrației și Internelor
6. Autoritatea națională pentru calificări – standard ocupațional - servanți pompier, <https://www.igsu.ro/documente/SVPSU/standarde/Servant%20pompiers>

### EDUCAȚIA FIZICĂ MILITARĂ, PARTE COMPONENTĂ ÎN PROCESUL DE FORMARE CONTINUĂ A POMPIERILOR MILITARI

*Moroșanu Petrică, Ofițer specialist educație fizică  
ISUJ Dâmbovița - Târgoviște  
doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 796.015:614.84**

#### Abstract

The military physical education is a fundamental component of the drill / learning process, which exploit all forms of collective or individual activity that takes place to form, develop and maintain the driven capacity required at peace, crisis and war, helping to improve state of physical and mental health of military personnel.

**Key-words:** military physical education, physical performance, physical and mental health.

Componentă a educației fizice generale, educația fizică militară cuprinde discipline înrudite prin finalități și obiective, diferențiate prin structuri și metodologii, dar care alcătuiesc un sistem ce își propune să îndeplinească un rol instructiv important. De fapt, ea s-a conturat prin adaptarea organizării și desfășurării educației fizice la solicitările pompierilor militari.

Analizând acțiunile pompierilor militari din punctul de vedere al efortului pe care acestea îl solicită, rezultă dimensiunile domeniului educației fizice în armată. Valorificarea posibilităților fiziologice și psihomotrice ale pompierilor pentru rezolvarea misiunilor este obiectivul prioritar pentru educația fizică militară.

Dinamismul acțiunilor, complexitatea formelor și procedeele de luptă, complementaritatea și suplețea lor pe toată durata unui conflict sunt caracteristici ale luptei armate care determină întregul conținut al acestei activități. Educația fizică militară este cea care asigură suportul cantitativ și calitativ biopsihomotric exprimat prin indici fiziologici de viteză, îndemânare, forță și rezistență, la care se adaugă un sistem variat de priceperi și deprinderi motrice.

Educația fizică militară pornește de la valorile psihomotrice ale categoriilor de militari pe anumite perioade, încadrate în limitele grupelor de vârstă, raportate la obiectivele și conținuturile

programului de instruire. Ea nu înseamnă doar pregătire fizică. Sfera de cuprindere a acesteia, determinată și de amploarea procesului formării continue din armată include multiple activități didactice de învățare, consolidare, perfecționare a deprinderilor motrice, utilitar aplicative și sportive, acțiuni de educare a posturii corporale, chiar corectarea unor defecte fizice, prezentând această specialitate ca fundamentală pentru formarea calităților de pompier.

Deprinderile motrice primare – alergarea, săritura, aruncarea, prinderea, cățărarea – sunt transformate în deprinderi utilitar-aplicative: de alergare în teren variat, peste obstacole, de traversare a versanților muntoși, de ridicare și transport de greutăți, alunecare pe apă sau pe zăpadă, de mânăuire a tehnicii de luptă și a echipamentelor. Scopul final este asigurarea din multitudinea acestor exerciții a celor cu structuri asemănătoare cu activitățile motrice ale acțiunilor de luptă, generate de dispozitivele tactice, diversitatea exercițiilor, locul de manifestare (terestru, aerian, naval), la care se adaugă rapiditatea execuției, curajul, rezistența organismului timp îndelungat, uneori în poziții nespecifice.

Pregătirea pentru luptă, așadar, brodează acțiunile pe rezultatele educației fizice militare, iar aceasta, la rândul ei, studiază structurile tuturor acțiunilor de instruire, natura și durata eforturilor pe care urmează să le depună militarii în aplicații sau în toate situațiile de urgență, mediul în care aceștia urmează să desfășoare efortul, procesele psihice cognitive sau volitive în care sunt implicați pompierii, uneori la limita maximă a capacității lor.

Astfel, se produce o asimilare a educației fizice militare în procesul de instruire general, specific fiecărei unități, aceasta devenind element indispensabil în angrenajul motric al pregătirii pentru specialitate, al cărei nivel valoric este reliefat prin desfășurarea exercițiilor militare de la toate nivelurile, dar și cu prilejul competițiilor aplicativ-militare și sportive care se desfășoară pe etape și la toate structurile IGSU.

Având în vedere complexitatea pe care a căpătat-o pregătirea militarilor, ca rezultat al creșterii performanțelor fizice, menționăm că optimizarea procesului instructiv implică numeroși alți factori de natură organizatorică, medicală și materială, care au menirea de a-i amplifica sfera.

Conceptul de educație fizică militară, considerăm că, poate fi concretizat într-un model complex, dinamic, cu caracteristici și particularități proprii care se reglează și autoreglează, emite și recepționează informații și se fundamentează pe următoarele **principii**: centralizarea planificării educației fizice militare și descentralizarea execuției acesteia în funcție de specificul și misiunile fiecărei unități; orientarea obiectivelor spre formarea, consolidarea și perfecționarea deprinderilor și priceperilor motrice specifice luptătorului, în concordanță cu solicitările câmpului de luptă modern; individualizarea pregătirii în funcție de nivelul de dezvoltare a capacității motrice a fiecărui individ; asigurarea autonomiei în alegerea sistemelor de acționare pe parcursul instruirii.

Activitatea de educație fizică militară se evidențiază prin următoarele **caracteristici**: este obligatorie, parte integrantă a procesului de formare continuă și constituie fundamentul motric și psihic al celorlalte categorii de instrucție; se desfășoară continuu și sistematic, cu obiective precise; are volum, intensitate și complexitate superioare educației fizice, datorită structurilor motrice generate de acțiunile de luptă; presupune un consum energetic, fizic și psihic, uneori la limita adaptabilității organismului uman; este domeniul care contribuie cu mijloace eficiente la recuperarea fizică și la pregătirea psihică pentru luptă a personalului armatei.

S-au conturat astfel următoarele **obiective** ale educației fizice militare în procesul de instruire al militarilor: formarea deprinderilor și priceperilor necesare în acțiunile de luptă

(deplasarea rapidă, trecerea unor obstacole, lupta corp la corp, înotul, deplasarea pe schiuri etc.), dezvoltarea și perfecționarea continuă a aptitudinilor fizice (rezistența fizică generală și specifică, forța fizică, rapiditatea în execuția acțiunilor motrice); educarea stabilității psihice (a încrederii în propriile forțe, a perseverenței, curajului și hotărârii, fermității și stăpânirii de sine); întărirea sănătății, călirea și creșterea rezistenței organismului la acțiunea unor condiții și factori nefavorabili; dezvoltarea fizică armonioasă.

Îndeplinirea acestor obiective asigură un nivel ridicat al capacității de luptă, formează deprinderi și priceperi pentru stăpânirea armamentului și tehnicii de luptă, suportarea cu tenacitate a solicitărilor fizice, a tensiunilor neuropsihice și a unor factori defavorabili din câmpul de luptă.

Aceste obiective se realizează prin discipline specifice, precum înotul aplicativ, parcureri aplicativ-militare, alpinism, schi aplicativ și altele, care au un pronunțat caracter aplicativ-militar.

Înotul aplicativ valorifică procedeele și performanțele proprii, sporește capacitatea fizică și de adaptare la eforturi variabile a militarilor, nu de puține ori în condiții de oboseală sau rănire, de purtare a echipamentului, a armamentului și a tehnicii din dotare. Lupta cu valurile și curenții apei, transportul sau recuperarea unor materiale prin scufundări la adâncimi variabile, acțiunile de minare sau deminare a unor obiective presupun desfășurarea unui proces de instruire bazat pe volum și calitate, cu obiective precise, metode și procedee adecvate.

Îmbinare între atletism și gimnastică, parcurerile aplicative cu obstacole solicită și reliefează toate calitățile motrice de bază și, ulterior, aplicative, într-un grad foarte ridicat. Cu un conținut bogat, în același timp variat, de tehnici de alergare, sărituri, cățărări, traversări, aruncări, echilibru, parcurerile aplicative necesită, în primul rând, o bună selecție a acestora și, în același timp, o aplicare la fel de selectivă a metodelor și procedeelelor clasice și moderne de instruire.

În practică, pe bază de experiențe, s-a constatat că traseele eficiente de antrenament trebuie să aibă o lungime între 2000-3000 m, cuprinzând 10-20 obstacole naturale sau construite, de diferite măsuri, prilej cu care militarii învață să-și dozeze bine efortul, repetările și intensitatea optimă a acestuia, crescând durata unei execuții în siguranță a tuturor tehnicilor de traversare, cățărare, escaladare și mânuire a armamentului din dotare.

Alpinismul evidențiază și valorifică la cel mai înalt nivel calitățile motrice și moral-volitve, contribuind decisiv la formarea militarilor ca luptători, în măsură să desfășoare acțiuni de luptă în terenuri variate ca mediu și spațiu.

Urcarea liberă a versanților muntoși sau folosind materiale din dotare, traversarea pereților stâncoși pe bână, coborârea în rapel sau traversarea prăpăstiilor pe funicular impun o organizare desăvârșită a întregului proces instructiv-educativ și, nu în ultimul rând, o angajare și o valorificare din partea militarilor a tuturor deprinderilor practice însușite la disciplinele aplicative generate de educația fizică militară.

Schiul aplicativ presupune trecerea de la mersul pe uscat la alunecarea rapidă pe zăpadă și în coborâre directă, oblică, cu ocoliri largi sau în viraje, derapând sau sărind, în scopul îndeplinirii misiunilor de luptă în teren muntos sau greu accesibil mijloacelor tehnice din dotare.

Practicat pe pante, dar și pe potecile înguste, peste diferite obstacole, în teren ușor accidentat, sub formă de schi fond, aceasta presupune o bună pregătire anterioară, specifică, eforturi îndelungate, forță, viteză de reacție, îndemănare și un nivel valoric ridicat al parametrilor fiziologici, care contribuie la creșterea capacității de adaptare a organismului, atât la variațiile de

volum și intensitate, cât și la cele de temperatură sau alte fenomene atmosferice.

Componentă a procesului de instruire al militarilor, educația fizică militară se constituie într-un angrenaj de transmitere, prelucrare și evaluare a cunoștințelor teoretice și tactice într-o succesiune logică, accesibilă și eficientă. La acest proces participă militari de toate gradele, prilej cu care își formează cunoștințele de specialitate (cunoștințe teoretice, sistemele de deprinderi și priceperi motrice), în calitate de receptori, și specialiștii în educație fizică militară, în calitate de emițători ai unor mesaje pedagogice și fiziologice.

Desfășurarea activităților de educație fizică în cadrul procesului de instruire presupune, pe lângă transmiterea cunoștințelor de specialitate, planificarea, organizarea, conducerea, controlul și aprecierea rezultatelor deținute, exersarea și formarea capacităților intelectuale, morale și psihopedagogice ale tuturor participanților la instruire.

Cunoștințele de specialitate ale educației fizice militare de natură teoretică sunt formate din idei, structuri, norme, cerințe, obiective, concepte și sunt cuprinse în manualele de specialitate, regulamente, instrucțiuni, în lucrări cu caracter științific, cursuri etc. și se referă la întreaga gamă de manifestări și influențe ale practicării exercițiilor fizice: însușirea conținutului motric și metodic, fiziologice, interrelația dintre indicii de viteză, îndemânare, rezistență și forță, interrelația dintre deprinderile și priceperile motrice ale educației fizice și acțiunile în câmpul de luptă.

Educația fizică militară se organizează și se desfășoară în toate unitățile, subunitățile și instituțiile militare de învățământ conform planurilor și programelor de pregătire specifice, conținutul acestora fiind determinat de cerințele generale ale procesului instructiv-educativ, de specificul fiecărei arme și specialități militare.

Această activitate fiind obligatorie prin lege și prin ordinul ministrului apărării naționale, se desfășoară în limita a cel puțin trei ore săptămânal, astfel:

- > cadrele militare, la categoria normală – 4 ore/săptămână, în două lecții a câte 2 ore și 4 ore de antrenament fizic individual în timpul alocat pentru pregătirea personală în funcție de nevoile de pregătire;
- > cadrele militare, la categoria accentuată – 6 ore/săptămână;
- > elevii, studenții și cursanții militari, cel puțin 3 ore/săptămână, conform programelor de învățământ, activități sportive de masă – 2 ore/săptămână și înviorare – 20 minute/zi.

Personalul specializat din sistemul educației fizice militare execută 6 ore/săptămână antrenament fizic individual și acesta va conduce toate activitățile din acest domeniu de activitate.

Activitatea de educație fizică militară se realizează prin următoarele forme:

- ședința-lecția de educație fizică militară, la temele din programele de instrucție / învățământ, specifice fiecărei unități sau instituții militare de învățământ;
- antrenamentul fizic individual;

Ședința-lecția de educație fizică militară reprezintă unitatea organizatorică și funcțională principală a procesului instructiv-educativ. Se desfășoară pe baza unor programe de specialitate cu un grup-subunitate-clasă, relativ omogenă, sub conducerea unui ofițer specialist în educație fizică și cu participarea obligatorie a întregului personal stabilit.

Lecțiile de educație fizică militară vizează, în mod special, calitățile motrice de bază, deprinderile motrice de bază și utilitar-aplicative.

Antrenamentul fizic individual este o formă clasică de organizare, care stimulează practicarea independentă a exercițiilor fizice, asigură adaptarea efortului la trăsăturile practicantului, dezvoltă calitățile motrice, consolidează și perfecționează deprinderile și priceperile motrice.

Putem concluziona că educația fizică militară este o componentă fundamentală a procesului de instrucție / învățământ care valorifică ansamblul formelor de activitate colectivă sau individuală ce se desfășoară în vederea formării, dezvoltării și menținerii capacității motrice solicitate la pace, în situații de criză și la război, contribuind la îmbunătățirea stării de sănătate fizică și psihică a personalului armatei.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CÂRSTEA, GH. *Teoria și metodică educației fizice și sportului*. București: Editura Universul, 1993.
2. LEONTE, I. *Metodică educației fizice militare*. București: Editura A.I.S.M., 2000.
3. \*\*\* *Legea educației fizice și sportului nr. 69/2000*.
4. \*\*\* *Concepția de educație fizică și sport în Armata României*. București, 2001.
5. \*\*\* *Regulamentul educației fizice militare*. București, 2005.

#### ACTIVITĂȚILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT ȘI IMPACTUL ACESTORA ASUPRA SOCIALIZĂRII COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

*Mărgăritescu Nicoleta, profesor educație fizică și sport  
Școala Gimnazială „Nicolae Iorga”, Pitești  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 796.015:316.614-053.2**

#### Abstract

In addition to the activities carried out in the family environment, the motor activities, whether organized - the lesson of physical education or from leisure time, have at the level of low school age, a strong playful character, aiming both at the development of motor skills and physical skills and especially psycho-social ones. It is the desire for membership and recognition that leads the child to always shape their communication system and the way they relate.

**Key-words:** Physical Education, development, socialization.

În literatura de specialitate termenul de „socializare” figurează cu mai multe semnificații, în funcție de domeniul studiat: biologie, antropologie sau sociologie. Cu înțeles strict sociologic, conceptul se definește ca modalitate de antrenare a indivizilor dintr-o anumită societate, în procesul de asimilare a normelor, cunoștințelor, valorilor și credințelor, fenomen care va face din ei membrii unei societăți determinate. Socializarea, în sistemele moderne diferențiate aflate în permanentă schimbare și care permit mobilitatea indivizilor, este văzută ca un proces a cărui durată coincide cu durata vieții.

Datorită transformărilor sociale și modificărilor în plan cultural ale individului, valorificarea educației fizice în socializarea elevilor la vârsta școlară mică reprezintă condiția principală pentru asigurarea dezvoltării personalității în procesul de devenire complet umană.

Acest fenomen al *devenirii complet umane* este definit, de socializare, ca proces psihologic de transmitere, asimilare a atitudinilor, valorilor, conceptelor sau modelelor de comportare specifice unui grup sau unei comunități în vederea formării, adaptării și integrării sociale a unei persoane. În acest sens, socializarea este un proces interactiv de comunicare, presupunând dublă considerare a dezvoltării individuale și a influențelor sociale, respectiv modul personal de



receptare și interpretare a mesajelor sociale și dinamica variabilă a intensității și influențelor sociale, explică Giddens A. [31, p. 51].

Plecând de la teza potrivit căreia educația reprezintă cel mai important fenomen sociouman care-i permite omului să supraviețuiască în această lume complicată și de la definiția conform căreia educația este abordată ca *activitate psihosocială cu funcție generală de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane orientată spre integrarea socială optimă*, realizată în concordanță cu finalitățile proiectate, la nivel de sistem și de proces, desfășurată și *dezvoltată prin acțiuni specifice având ca structură de bază co-relația subiect / educator – obiect / educat, într-un context deschis, auto/perfectibil* [4, p. 78], L. Cuznețov precizează că feedbackul dintre funcțiile, conținuturile generale ale educației și resursele fundamentale, consemnează *ansamblul de valori general-umane* [5, p. 42].

Este evident faptul că *funcțiile educației* determină și orientează esența și *rosturile* activității de formare-dezvoltare a personalității, fie că la nivelul unei instituții concrete, fie că la nivelul întregului sistem. Funcțiile educației au un caracter obiectiv și sunt transpuse în practica socială prin acțiunile pedagogice, proiectate în corelație cu finalitățile educației, care au un caracter subiectiv, în sensul că sunt elaborate periodic, în baza deciziilor macrostructurale de către organismele de stat generatoare de politică a educației și deciziilor de tip microstructural, la nivelul instituției de învățământ, argumentează în acest sens, L. Cuznețov [5, p. 42].

În *Teoria și metodică educației fizice și sportului*, Gheorghe Cîrstea precizează unele aspecte importante ale calităților motrice: „calitățile motrice, numite și calități fizice, nu se dobândesc, nu se capătă pe parcusul existenței umane. Oamenii se nasc cu anumiți indici ai calităților motrice. Acești indici se dezvoltă, în ontogeneză, de la sine, datorită vieții, până la o anumită vârstă și apoi încep să scadă într-un ritm diferențiat, determinat de multe variabile... La vârstele mici se dezvoltă toate calitățile motrice, dar se pune accent pe viteză și îndemânare... În lecția de educație fizică, fiecare calitate motrică se abordează ca temă” [3, pp. 61-62].

Procesul de socializare a devenit obiectul principal al numeroaselor studii, atât teoretice cât și experimentale, îndeosebi pentru psihologie, pedagogie, sociologie, filozofie și antropologie. Pe parcurs au fost stabilite teoriile și paradigmele abordării procesului de socializare. Socializarea este un proces prin care individul însușește și interiorizează anumite norme și valori sociale, modele de comportament, atitudini și evaluări, devenind membru al unei comunități sau al unui grup social (E. Durkheim) [1].

Convenim asupra următoarelor abordări ale socializării reprezentate de:

1. *Teorii de inspirație sociologică* – sunt reprezentate de autori precum É. Durkheim, R. Linton, R. Benedict, M. Mead, A. Kardiner, G. Allport, T. Parsons, P. Bourdieu, J. Cl. Passeron, B. Bernstein. Aceste teorii abordează problema socialului în globalitate; se centrează pe norme și comportament.
2. *Teoria psihodinamică a lui E. Erikson* abordează stadialitatea dezvoltării umane, inclusiv în plan social, influențată de dinamica relațiilor psihoafective; se centrează pe relațiile afective care influențează devenirea socială a viitorului adult; se abordează mecanismul afectiv al socializării; analizele sunt legate de stadialitatea dezvoltării afective, de felul în care modelul relațiilor afective mamă – copil se transformă în grila prin care viitorul adult interacționează cu lumea, cu planul social; concepte-cheie: relații afective, diada mamă – copil, pattern afectiv, stadiu și stadialitate.
3. *Teoriile constructiviste ale învățării*, reprezentate de J. Piaget, L. Kholberg, Л.С. Выготский și au următoarele caracteristici: abordează modul de construire a cogniției și, prin acesta, a

modului de adaptare la mediul social; se centrează pe mecanismele dezvoltării mentale, proces cu dublă dimensiune individuală și socială; se abordează mecanismul cognitiv al socializării.

4. *Teoria învățării sociale a lui Bandura*, considerând că achiziția de noi comportamente are loc în cadrul unei interacțiuni între mediu și caracteristicile personale ale individului. Comportamentul este influențat de atitudinile persoanei, de convingerile sale, de istoria întăririlor anterioare, dar și de stimulii din mediu. De asemenea, un comportament, odată produs, poate determina schimbări ale mediului, la fel cum și aspecte ale personalității pot fi influențate de acțiunea mediului.

Studiile lui F.A. Fleishman, întinse pe mai multe decenii, constituie temeiul evaluării capacității motrice și „perceptiv motrice” a individului uman. În 1964, el propune probe pentru evaluarea „stării fizice” a persoanei, acestea fiind în deplină corespundere cu necesitățile de dezvoltare a elevilor la vârsta școlară mică: *precizia controlului, coordonarea tuturor membrilor, timpul de reacție, viteza mișcării și controlul vitezei, dexteritate manuală, punctare sau țintire* (F.A. Fleishman, 1992).

Destul de amplu este analizat în psihologie procesul de socializare a copilului. El este privit ca un aspect esențial al dezvoltării personalității, iar cercetările în această direcție se bazează pe teoriile unor personalități marcante ca L. Vîgotskii, J. Piaget, H. Wallon, fiecare axându-se pe anumite aspecte ale socializării copilului [4]. L. Vîgotskii scoate în evidență faptul că socializarea este o permanentă confruntare a copilului cu mediul social în care învață limba, ajungând astfel la socializarea gândurilor și ideilor sale [4]. J. Piaget accentuează rolul cunoașterii patrimoniului psihoereditar în evaluarea rezultatelor obținute și a celor urmărite în procesul de socializare, deoarece datorită caracteristicilor ereditare ale copilului, „procesul socializării nu se reduce la a fixa anumite amprente pe o tabula rasa”. Totodată, Piaget afirmă realizarea socializării prin interacțiuni, spontane sau dirijate, dintre om – om și om – obiect, un rol important deținându-l conexiunile cu mediul.

Pe lângă activitățile desfășurate în mediul familial, grădinița este instituția în care copiii pot să-și satisfacă dorința de mișcare, locul unde se realizează exercițiile și jocurile necesare pentru *dezvoltarea lor fizică*. Frecventând grădinița, copilul este controlat sub toate aspectele dezvoltării și creșterii lui. Elementele esențiale ce conturează conceptul socializării sunt:

– socializarea – proces stadial, continuu, care nu reprezintă o țintă finală, o stare finită, ci o permanentă construire a identității individului prin interacțiunea sa cu planul social al existenței;

– socializarea îndeplinește două funcții complementare: o funcție reproductiv-integrativă; o funcție transformativ-creativă;

– conținutul procesului de socializare este alcătuit din valori, norme, atitudini, abilități sociale, patternuri comportamentale (roluri sociale);

– practicile de socializare pot fi grupate în două mari categorii: practica socializării pasive (presupune absolutizarea valorilor, normelor, atitudinilor, modelelor comportamentale, acestea sunt imuabile și trebuie respectate fără abatere); practica socializării active (presupune promovarea de către agentul socializator al unei strategii informaționale pentru motivarea copilului și pentru conștientizarea permanentă a comportamentului său, atât pentru sine cât și pentru alții, este încurajată problematizarea, confruntarea argumentelor, analizele și explicațiile raționale) [11].

Orice realizare individuală are nevoie de confirmare, de apreciere socială. Determinanții socioculturali ai personalității se bazează pe adevărul că educația ca socializare este un proces progresiv și cumulativ, prin care individul, pe tot parcursul existenței sale, asimilează comportamentele, valorile, normele, rolurile, convențiile și modurile de a gândi proprii ambientului sociocultural înconjurător. În accepțiunea sa de socializare, educația se poate identifica cu procesul de „interiorizare a culturii”.

Anumite trăsături culturale ale personalității sunt achiziționate *din copilăria timpurie și constituie un fel de moștenire socială incorporată în inconștientul individual* care imprimă direcții specifice posibilităților naturale date prin codul genetic. Cultura este constituită din totalitatea valorilor care condiționează comportamentele și atitudinile acceptabile sau nu ale membrilor unei societăți.

Sănătatea, dezvoltarea fizică armonioasă constituie premise importante ale calităților, capacităților și trăsăturilor de caracter ale copiilor. Influențarea favorabilă a stării de sănătate, sporirea capacității de efort a organismului prin exercitarea funcțiilor vitale și de adaptare la mediul înconjurător, precum și formarea deprinderilor de igienă individuală și colectivă, constituie motivele fundamentale ale societății și valorii educației fizice. Educația fizică are și sarcina de a contribui la dezvoltarea și formarea acelorași trăsături și componente ale personalității pe care le vizează și procesul de pregătire intelectuală și sistemul general de instrucție și educație.

Datoria cadrelor didactice este de a fundamenta activitatea de educație fizică, atât pe principii formulate de pedagogi, cât și pe studii de specialitate. Formele de generalizare-aplicare (jocuri dinamice, ștafete, trasee aplicative, complexe de exerciții, întreceri / concursuri), care au efecte deosebite asupra copiilor, în plan motric și psihic, și sunt îndrăgite de ei, nu pot fi executate fără ca acestea să stăpânească deprinderile motrice. Aceste cunoștințe se dobândesc cu ușurință pe parcursul activităților motrice și sporesc vocabularul și orizontul cunoașterii. Formarea deprinderilor motrice implică și manifestarea unor procese psihice care conduc la dezvoltarea capacităților intelectuale ale copiilor (observarea, atenția, analiza, sinteza, comparația, decizia), atrage o amplă participare psihică, conducând la educarea unor trăsături și calități (teama inerentă inițial, manifestată ca emoție negativă, se transformă în bucuria realizării; curaj, cutezanța, perseverența, dârzenie și voința prin parcurgerea traseelor aplicative și îndeplinirea cerințelor stabilite, stăpânirea de sine prin respectarea regulilor de desfășurare; capacitatea de apreciere obiectivă și a spiritului critic și autocritic prin realizarea în fața celorlalți copii a deprinderilor motrice învățate, bucuria, tristețea, prietenia, generate prin parcursurile aplicative, jocurile dinamice, ștafetele), care lasă urme în evoluția personalității copilului și asigură formarea de obișnuințe care se stabilizează în timp, păstrându-se chiar de-a lungul întregii vieți.

## BIBLIOGRAFIE

1. BARTA, A.; DRAGOMIR, P. *Deprinderi motrice la preșcolari*. București: Ed. Integral, 1995.
2. CÂRSTEA, GHEORGHE. *Educația fizică – fundamente teoretice și metodice*. București: Casa de editură Petru Maior, 1999.
3. CÂRSTEA, GHEORGHE. *Educația fizică – teoria și bazele metodicii*. București: ANEFS, 1997.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
5. CUZNEȚOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău. Primex-Com S.R.L., 2017.
6. HARWOOD, R.; MILLER, S.A.; VASTA, R. *Psihologia copilului*. Iași: Polirom, 2010.
7. JINGA, IOAN; ISTRATE, ELENA. *Manual de pedagogie*. București: Editura ALL, 2008.

8. MAROLICARU, MARIANA. *Tratarea diferențiată în educație fizică*. București: Editura Sport-Turism, 1986.
9. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006.
10. NICOLAE, E. *Roluri și atitudini parentale în socializarea copilului preșcolar*. Teză de doctorat. București, 2012.
11. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale*. Vol. II. Iași: Polirom, 2002.

## **IMPLEMENTAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A DANSULUI CLASIC**

*Talpă Svetlana, lector  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU:793.3:37.037**

### **Abstract**

The use of digital tools significantly influences a lot the process and the way students interact and act in lectures and seminars. This rapid rising and perpetual development of modern technology has offered a better pattern to explore the new teaching model. As a result, multimedia resources and educational software play a very important role in the teaching-learning process of dance. This article tries to emphasize the necessity of using digital tools in the teaching-learning process of dance for the development students' communicative competences and also brings out the advantages and limitations faced by using them in the educational process.

**Key-words:** teaching, learning, digital tools, technology, communicative competences, educational software.

### **Introducere**

Discursul despre software-urile educaționale a avut în ultimii ani un parcurs ascendent, utilizarea din ce în ce mai frecventă în practica educațională a instruirii asistate de calculator determinând necesitatea clarificărilor la nivel epistemologic. Experiența din ultimul deceniu și rapoartele de evaluare ale inițiativelor de introducere a noilor tehnologii în educație ne arată că atât teoria cât și practica sunt în câștig în cazul în care un proiect îmbină echilibrat elementele teoretice și cercetarea cu aplicațiile practice, care valorifică și validează acele idei cu reală valoare pentru cadre didactice și studenți. Lumea contemporană reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație. Existența fiecărui individ în parte, ca și a întregii societăți în ansamblul ei, capătă un ritm din ce în ce mai alert, devine tot mai marcată de necesitatea cunoașterii rapide, complete și corecte a realității înconjurătoare, pentru ca luarea deciziilor să fie făcută ferm, oportun și competent. Aceasta conduce în mod inevitabil la creșterea volumului de informație ce trebuie analizat, la necesitatea utilizării computerului atât în viața de zi cu zi, cât și în procesul instructiv-educativ.

Trăind în era tehnologiilor informaționale, suntem înconjurați de variate tehnologii moderne, care ne facilitează accesul la informații și ne oferă noi posibilități de învățare a metodologiei dansului clasic într-un mod interesant și atractiv. Datorită avântului Internetului, dispunem de noi modalități și strategii interesante de predare, învățare și evaluare. Complexitatea materialului universitar și a mediului de învățare de astăzi ne sugerează nevoia realizării activităților educaționale într-o nouă manieră. Tehnologiile digitale reprezintă o simplă adăugare în planul de învățământ, ele fiind integrate pe deplin la toate nivelurile sistemului universitar. Această integrare a instrumentelor digitale în procesul de predare-învățare a devenit o necesitate în societatea modernă, ajungând să fie un mediu de învățare general pentru toate disciplinele din cadrul curriculumului universitar. Atunci când este orientată în mod corespunzător, tehnologia contribuie la învățarea centrată pe student, la dezvoltarea creativității și a gândirii critice [1].

Deși tehnologiile moderne nu pot juca rolul vital al unui profesor, acestea pot fi folosite ca instrumente suplimentare de îmbunătățire a metodelor de predare la curs. În contextul dat, integrarea tehnologiilor digitale în cadrul orelor de dans clasic implică o predare modernă, eficientă și interactivă. În primul rând, se poate face o distincție între software-ul folosit ca resursă (sau suport) pentru activitățile didactice și software-ul prin care sunt vizate direct procese de învățare. Astfel, în primul caz, aplicațiile în format electronic sunt realizate pentru a fi utilizate pe scară largă, având o destinație mai curând „culturală” decât „educațională”: enciclopedii, cărți în format electronic, diverse baze de date etc. În măsura în care își pot găsi o utilitate în cadrul unei situații de învățare cu finalitate intenționată, aplicațiile enumerate se situează la periferia a ceea ce desemnăm a fi software-ul educațional propriu-zis.

Pe de altă parte, avem software-ul prin care se vizează procese de învățare. Aceste aplicații sunt proiectate în mod special pentru a produce învățare, pe o anumită secvență bine delimitată a dezvoltării individului și urmărind obiective clar stabilite. Instruirea asistată de computer (IAC) reprezintă o formă interactivă și automată de acces la cunoașterea bazată pe utilizarea calculatorului în procesul de învățământ (termenul în engleză fiind Computer Based Trening) sau, din alt punct de vedere, reprezintă o metodă didactică sau o metodă de învățământ care valorifică principiile de modelare și analiză cibernetică a activității de instruire în contextul noilor tehnologii informatice și de comunicații, caracteristice societății contemporane. Instruirea programată a fost introdusă pentru prima dată în 1950 de către B.F. Skinner.

#### **Utilizarea instrumentelor digitale în predarea-învățarea dansului clasic**

Eficientizarea predării dansului clasic prin utilizarea instrumentelor digitale înseamnă îmbunătățirea procesului instructiv, eliminarea limitelor și încurajarea studenților de a participa activ la procesul educațional; ea se referă la procesul de instruire centrat pe student, armonizat cu nevoile sale de învățare și ajustat la preferințele de învățare și la interesele specifice ale studenților. Fiind considerată o abordare modernă, tehnologia digitală le ajută studenților să învețe productiv și să contribuie la îmbunătățirea performanțelor atât în cadrul prelegerilor, cât și a seminarelor [3].

Există varii modalități de utilizare a computerului în procesul didactic, unele dintre acestea fiind:

- utilizarea computerului pentru dezvoltarea abilităților de comunicare, proiecte de prelegeri, sau notarea evoluției studenților la activitățile de verificare și evaluare a cunoștințelor;
- utilizarea computerului ca mijloc de predare în cadrul prelegerilor de comunicare a noilor cunoștințe, de recapitulare sau în cadrul unor prelegeri, în care computerul poate reprezenta suportul unor video-uri, imagini, figuri din dansul clasic ce sunt proiectate în scopul transmiterii de cunoștințe.

În felul acesta, studenții au posibilitatea să vizioneze o expunere concretă și clară a metodologiei executării exercițiilor din dansul clasic, fie la bară sau la mijlocul sălii, pot să le urmărească pe ecran.

Prezentarea electronică este foarte atractivă, deoarece permite utilizarea unor efecte speciale, cum ar fi :

- stoparea sau derularea lentă a executării exercițiului la bară sau la mijlocul sălii (slow motion) ;
- imaginea unor fenomene sau procese simulate pe computer;
- învățarea unui limbaj de programare;
- realizarea unor laboratoare asistate de computer.

Utilizarea instrumentelor digitale în procesul de predare-învățare este apreciată enorm de către studenți. Eficiența lor face prelegerea mai accesibilă și mai atractivă, în special atunci când sunt introduse elemente de interactivitate și de socializare, precum e-mailul, forumurile și videoconferințele. Mulți studenți, prin învățarea independentă și folosirea unei varietăți de noi tehnologii, devin mai încrezători în forțele proprii și procesul de învățare devine pentru ei mai facil, în special pentru studenții care sunt la specialitatea „Dans”, din cadrul facultății Științe ale Educației și Informatică. În acest context, competențele specifice metodologiei dansului clasic pot interacționa în foarte mare măsură cu competențele digitale, rezultând astfel activități moderne de predare-învățare. În plus, activitatea celor care învață individual utilizând un software educațional poate fi monitorizată și evaluată de la distanță și poate fi susținută de către un tutor / cadru didactic aflat într-o altă locație. Însă cel mai mare câștig îl constituie posibilitatea de a învăța împreună cu alții, comunicând în mediul educațional virtual sau interacționând de la distanță în cadrul simulărilor construite ca situații de învățare.

Este cert faptul că disciplina de studiu „Dans clasic” implică o multitudine de activități de comunicare, vizualizare, audiere, reprezentare, oferite de noile tehnologii. Software-urile educaționale elaborate pentru studiul „Dansului clasic” pot furniza situații de învățare în care studenții „să uite” de faptul că învață o mișcare nouă, care să-i determine să se concentreze pe regulile de executare, învățarea fiind astfel naturală, temeinică și atractivă.

Bazându-ne pe activitățile de învățare a dansului clasic în care se utilizează instrumente online, studenții pot fi antrenați în realizarea unor produse precum: combinarea a două sau mai multe exerciții la bară sau la mijlocul sălii, studiu de dans, bloguri, forumuri, teste, diferite software-uri educaționale, jocuri, pliante publicitare, lecții online. Aceste produse pot fi valorificate în cadrul unor activități educative interactive care să antreneze tineri din diverse țări, formând astfel competențele de socializare și de comunicare. Așadar, în cadrul lecțiilor de dans clasic pot fi utilizate programe și tehnologii moderne variate, care le permit studenților să aibă cu ușurință acces la realizarea diverselor activități de învățare.

Locurile ideale pentru învățarea sprijinită de computer sunt platformele colaborative, iar învățarea colaborativă trebuie să constituie un proces coordonat, prin care participanții își împărtășesc reciproc conceptele și înțelegerea proprie a problemelor aflate în discuție.

Printre avantajele participării în activități bazate pe o platformă colaborativă se evidențiază:

- autocunoașterea mai bună a posibilităților proprii ale studentului;
- cunoașterea unor noi tehnologii de lucru și de comunicare;
- încrederea mai mare a colegilor și prietenilor în părerea studentului respectiv;
- dispariția distanței dintre membrii grupului;
- îmbogățirea propriei viziuni asupra subiectului prin intermediul altor opinii și experiențe;
- posibilitatea de a lucra într-un ritm propriu, nefiind legați de timp;
- concentrarea experiențelor participanților într-un spațiu comun, disponibil tuturor [2].

Din mulțimea de instrumente web folosite pentru platformele colaborative, care pot fi organizate, completate în mod interactiv și permanent actualizate, putem menționa: **Zoom**, **Google docs**, **Forumurile de discuții și Blogurile**, **Moodle**, **Wikieducator** – instrumente pentru dezvoltarea de proiecte colaborative în domeniul educației, iar din instrumente web utilizate în special pentru educația dansului clasic avem: **Progressing Ballet Technique**, **Ballet Talk for Dancers**, **Dance Forums**, **Central Dance Studio**.

Alte forme importante ale mediei de socializare sunt site-urile pentru bloguri și forumurile. Primele asigură posibilitatea membrilor de a-și dezvolta propriul blog pe diverse teme și de a interacționa cu alți internauți interesați de aceleași probleme. La rândul lor, forumurile sunt dedicate unor subiecte extrem de diverse și întrunesc foarte mulți membri. Acestea permit interacțiunea dintre studenți, facilitând astfel procesul de învățare [4]. Cele mai importante platforme de învățare și software educaționale sunt: *Dance Designer* – este un program software rapid, ușor și extrem de puternic, care permite fiecărui student-coregraf să vizualizeze, să integreze, să repete și să-și documenteze munca. *Dance Designer* a fost conceput special pentru a sprijini practic toate disciplinele de dans. Rezultatul este un program software care oferă un pachet complet de stiluri coregrafice care ajută la crearea, pre-vizualizarea, documentarea, comunicarea și procesul de repetiție. *Dance Designer* permite coregrafilor să împărtășească instantaneu informații creative cu dansatorii și echipa de producție. Pe parcursul elaborării unor asemenea proiecte studenții învață să lucreze în echipă, să utilizeze tehnologiile moderne de informare și comunicare, își dezvoltă alte competențe importante, precum: gândirea critică, creativitatea, autoghidarea, înțelegerea diferențelor culturale dintre copiii din diferite colective, regiuni sau țări din lumea întreagă. Aceste competențe au fost denumite „21stCentury Skills” (Competențele Secolului 21) [6].

Integrarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare presupune utilizarea unor aplicații cu multe elemente speciale, găzduite într-un browser de Internet, cum ar fi aplicațiile grafice interactive, de designe, sistemele de meniuri, animații vectorizate, fișiere audio și video.

*Software educațional* este un produs software în orice format, ce poate fi utilizat cu scop educativ și care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o prelegere, un curs etc., fiind o alternativă sau unica soluție pentru metodele educaționale tradiționale.

După tipul de rezultate așteptate ale instruirii (pentru domeniul cognitiv – B. Bloom), putem distinge între:

- software-uri care vizează comportamente de cunoaștere;
- software-uri care vizează capacități de înțelegere;
- software-uri de aplicare;
- software-uri care vizează capacități de analiză;
- software-uri care vizează capacități de sinteză;
- software-uri care dezvoltă competențele de evaluare.

Există multe software-uri educaționale specializate pe învățarea dansului clasic. Un exemplu îl constituie *Ballet Evolved* ([www.roh.org.uk/insights](http://www.roh.org.uk/insights)) – un curs despre istoria și metodică predării dansului clasic, de la început până în prezent. Acest software cuprinde video și comunicări în limba engleză despre dansul clasic, balet, fiind și un eficient mod de asimilarea sau perfecționarea limbii engleze. Fiind numeroase și în continuă dezvoltare, parcurgerea tuturor instrumentelor digitale de predare-învățare oferite de Internet este dificilă sau chiar imposibilă. Cu toate acestea, pe lângă resursele prezentate ținem să menționăm și alte tehnologii ce implică dezvoltarea cunoștințelor și comunicării despre dansul clasic, printre care: *ScienceDirect* (<https://www.sciencedirect.com>) – o foarte bună sursă de informație, articole, cărți și jurnale despre dansul clasic, video, filme cu posibilitatea de a comenta împreună cu alți utilizatori pe marginea lor.

În practica noastră de profesor de dans clasic, în cadrul orelor aplicăm variate instrumente digitale, punând accentul pe dezvoltarea competențelor de comunicare și a celor digitale. Instrumentele online pe care le utilizăm cu succes, cu implicarea elevilor în variate activități educaționale de comunicare, sunt: *Stupeflix Video*, *Pictochart*, *Storybird*, *Storyjumper*, *Padlet.com*, *Animoto*, *Busy Teacher's Café*, *Zoom* etc.

În urma folosirii instrumentelor menționate, putem afirma cu certitudine că acestea au un impact semnificativ asupra procesului instructiv-educativ. Ele conduc la creșterea motivației studenților în procesul de învățare; le stimulează gândirea logică și imaginația; le dezvoltă capacitatea de învățare interactivă; determină atitudinea pozitivă a studenților față de disciplina la care este utilizat calculatorul și față de valorile morale, culturale și spirituale ale societății. Aplicarea în practică a tehnologiilor moderne reprezintă o nouă experiență, deosebit de utilă și pentru cadrele didactice. Utilizând instrumentele digitale în cadrul orelor, profesorul poate stabili sarcinile de lucru astfel, încât să fie asigurată cuprinderea tuturor studenților în activitatea de elaborare și prezentare a produselor, să fie stimulată capacitatea lor de învățare inovatoare și dezvoltată practica învățării individualizate, în conformitate cu cerințele educaționale contemporane.

#### **Avantaje și limite ale utilizării instrumentelor digitale**

Avantajele aplicării instrumentelor digitale și de comunicare în procesul educativ vizează stimularea învățării active, lucrul colaborativ, învățarea bazată pe proiect, sarcini de lucru de tip aplicativ, crearea de parcursuri de învățare diferențiate, care conduc către demersuri didactice centrate pe student. Astfel, actul învățării nu mai este considerat a fi doar efectul muncii profesorului, ci și rodul interacțiunii între studenți, a interacțiunii studenților cu profesorul și cu societatea din care fac parte, cu informațiile furnizate de aceasta, de asemenea și contactul teluric, care este esențial în predarea-învățarea dansului clasic, este exclus complet.

Abordarea pedagogică a tehnologiilor contribuie la mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în vederea formării competențelor de comunicare verbală. Ele îi sensibilizează și îi motivează pe cei care învață metodică predării dansului clasic, le identifică cunoștințele dobândite, dar și cele ce urmează a fi achiziționate printr-un demers de autoevaluare. Integrarea resurselor digitale în mediul universitar ameliorează calitatea predării-învățării, aducând un plus de valoare atunci când se îndeplinesc următoarele condiții:

- profesorii trebuie să revadă ideile referitoare la învățare și la valoarea anumitor activități puse în practică;
- tehnologia trebuie să fie considerată ca o unealtă printre atâtea altele și nu ca un scop în sine, să facă parte dintr-o structură pedagogică coerentă;
- profesorii trebuie să lucreze într-un context care facilitează colaborarea și perfecționarea continuă [5].

Câteva dintre limitele utilizării calculatorului în procesul de predare-învățare ar fi următoarele:

- ✓ utilizarea fără un scop precis, la un moment nepotrivit, a calculatorului în timpul lecției, care poate crea plictiseală, monotonie, ineficiența învățării prin lipsa de participare a unor studenți, nerealizarea obiectivelor prelegerii și care poate produce respingere față de acest mijloc modern de predare-învățare;
- ✓ folosirea în exces a calculatorului poate conduce la pierderea abilităților practice, de calcul și de investigare a realității, la deteriorarea relațiilor umane. De asemenea,



individualizarea excesivă a învățării duce la negarea dialogului profesor-student și la izolarea actului de învățare în contextul său psihosocial;

- ✓ resursele multimedia nu trebuie să constituie doar instrumente de prezentare a conținuturilor existente într-o altă manieră, ci trebuie să conducă la modificarea modului de gândire și a stilului de lucru la clasă – atât ale profesorilor, cât și ale studenților [6].

În concluzie, putem afirma cu toată certitudinea că utilizarea instrumentelor digitale nu trebuie să devină o obsesie, ci un mediu eficient de învățare. În fiecare caz particular, pentru elev trebuie găsite metode pedagogice adecvate, iar acestea pot include, într-o măsură mai mare sau mai mică, resurse multimedia. În contextul celor expuse, putem menționa că instrumentele digitale au un rol semnificativ în predarea-învățarea-evaluarea dansului clasic, deoarece ajută la îmbunătățirea procesului educațional, la eliminarea limitelor și încurajarea studenților de a participa activ în procesul instructiv. Cercetările și experiența au demonstrat că folosirea materialelor multimedia conduce la o mai bună învățare din punctul de vedere al conținutului, al dezvoltării abilităților, al eficienței procesului de învățare și al satisfacției instruirii. Astfel, în cadrul software-ului educațional se pot favoriza: rezolvarea de probleme, cercetarea experimentală / de documentare, demonstrația, simularea, brainstormingul, dezbaterile, jocurile didactice, aplicații / sarcini practice etc.

#### BIBLIOGRAFIE

1. Blake R.J. *Brave New Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning*. Washington, Georgetown University Press, 2008; doi: [10.1007/978-0-387-30424-3\\_111](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_111)
2. BRUT, M. *Instrumente pentru E-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*. București: Editura Polirom, 2006.
3. CENNAMO, K.S.; ROSS, J.D.; ERTMER, P.A. *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*. Belmont, CA, Wadsworth, Cengage Learning, 2010.
4. CEOBANU, C. *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Colecția „Collegium”. Iași: Editura Polirom, 2016.
5. GUȚU, I.; BRÎNZĂ, E. și alții. *Limbi străină I. Curriculum pentru clasele V-IX*. Chișinău: Editura Știința, 2010.
6. PRITCHARD, A., *Effective Teaching with Internet Technologies. Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing, 2007.

#### ROLUL ARTEI COREGRAFICE ÎN DEZVOLTAREA TINEREI GENERAȚII

*Bencheci Ion, lector universitar  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 793.3:37.036**

#### Abstract

A dance drama can reflect the struggle of conflicting feelings between right and duty, consciousness and unconsciousness, will and lack of will, collectivism and individualism, interest in nature, love for it and indifference, lack of understanding of its aesthetic and moral significance. In the process of mastering the art of classical dance and music, skills are formed: to perceive and observe choreographic and musical phenomena, to determine the artistic idea of a choreographic or musical work. In the process of mastering the dance, exercise takes place the formation of general educational skills, abilities and mastery of activities.

**Key-words:** Choreography, Dance, Children, Music, Rhythm, Development.

În dezvoltarea istorică, societatea a suferit schimbări semnificative, în urma cărora societatea modernă diferă de trecut. Ea devine din ce în ce mai tehnocratică, aducând realizările perfecte ale civilizației și, în același timp, distrugând individualitatea popoarelor întregi și a fiecărei persoane.

Drept urmare, o persoană pierde rădăcinile culturale care s-au dezvoltat de-a lungul istoriei omenirii, fiind un sprijin de încredere în cele mai dificile momente ale vieții. Dansul, care este o reflectare a stării actuale a societății, absoarbe toate simptomele societății, devine același „digitalizat” și insensibil.

Dansul îndeplinește din ce în ce mai puțin funcțiile care i-au fost inițial inerente. În același timp, este dificil să supraestimăm rolul dansului în viața umană. În diferite situații de viață, dansul a însoțit întotdeauna o persoană, rămânând un mijloc puternic și eficient de a păstra sănătatea fizică și mentală. Nașterea, căsătoria, vânătoarea, războiul, moartea – toate aceste etape ale vieții umane erau indisolubil legate de dans. În caz de boală, strămoșii au încercat să vindece boala prin dans, crezând în puterea lui. De-a lungul anilor, oamenii l-au folosit instinctiv și doar acum efectul terapeutic al dansului a fost confirmat științific [3, p. 65]. Omul a învățat să-și exprime sentimentele prin mișcări, înainte de a stăpâni cuvintele. Limbajul său corporal aparținea acelei comunități culturale și familiei în care a crescut. Iar pierderea conexiunii cu rădăcinile sale este plină de „dezarmonizare” a individului și a societății în ansamblu. În cultura spirituală a omenirii, arta coregrafică ocupă un loc special, important. Fiind una dintre cele mai vechi forme de artă, dansul a reflectat întotdeauna tradițiile, obiceiurile, stilul de viață al oamenilor. Deja pe tablourile rupestre create cu câteva mii de ani în urmă, există imagini cu oameni care dansează.

Dar societatea s-a schimbat – arta dansului s-a schimbat și ea. Secolul XX a adus cu sine o tehnică nouă, mai avansată, o nouă atitudine față de arta coregrafică. Dansul a devenit mai mult decât o priveliște minunată. Dezvăluie potențialul spiritual și moral al omului, capacitatea sa de a aprecia frumusețea, perfecțiunea lumii și interacțiunea armonioasă cu el. Dansul pătrunde în cele mai diverse domenii ale culturii și artei. Dansul este o artă polivalentă care combină arta acțiunii cu muzica, imaginile artistice și operele literare.

Specificul acestei afecțiuni este utilizarea organică a tuturor tipurilor de coregrafie (clasic, popular, dans de sală și direcții moderne ale coregrafiei). Fiecare tip de artă coregrafică are avantaje incontestabile în ceea ce privește dezvoltarea personalității diversificate. Dansul clasic oferă elevului, mai ales, o cultură a corpului și a mișcării, creând în același timp o anumită scară a valorilor artistice și estetice [2, p. 47]. Dansul popular este o sursă de cunoștințe cuprinzătoare despre natură, om și societate, care s-au acumulat și s-au cristalizat în rândul oamenilor timp de secole. Arta populară, în primul rând, educă o personalitate spirituală, extrem de morală, creează o protecție eficientă a psihicului tinerei generații împotriva impactului negativ al civilizației moderne. Dansul sportiv modern are aceleași calități ca tipurile de coregrafie de mai sus, dar principala sa caracteristică este educația de gen, care ajută copilul să treacă cu succes în procesul de socializare. Este demn de remarcat faptul că coregrafia dansului sportiv modern este poziționată activ și se dezvoltă ca sport, ceea ce la rândul său face posibilă dezvoltarea fizică. Coregrafia modernă este „ecartul” care răspunde instantaneu la schimbările din societatea modernă (cultură, politică, tehnologie etc.). Învață oamenii să privească lucrurile familiare dintr-un unghi neobișnuit, ceea ce dă un impuls dezvoltării creative [2, p. 66].

Printre numeroasele forme de educație artistică și fizică a tinerei generații, coregrafia ocupă un loc aparte. Orele de dans nu numai că învață să se înțeleagă și să se realizeze frumosul, ci dezvoltă gândirea, imaginația, fantezia, conferă o dezvoltare plastică armonioasă. Coregrafia are un mare potențial pentru îmbunătățirea estetică completă a copilului, pentru dezvoltarea sa spirituală și fizică armonioasă. Sincretismul artei dansului implică dezvoltarea unui simț al

ritmului, capacitatea de a auzi și de a înțelege muzica, de a-și coordona mișcările cu ea și, în același timp, dezvoltă și antrenează forța musculară a corpului și picioarelor, a brațului plastic, a harului și a expresivității. Ocupațiile cu coregrafia oferă corpului o încărcătură fizică egală cu o combinație de mai multe sporturi. Mișcările utilizate în coregrafie au cu siguranță un efect pozitiv asupra sănătății copiilor. Dansul formează postura corectă, însuflă elementele de bază ale eticii și ale manierelor de comportare în societate.

Coregrafia este abilitatea de a asculta și a reda muzică prin mișcare. În timp ce învățăm unul sau alt dans, este necesar să le reamintim în mod constant copiilor că muzica este sufletul dansului, ele nu pot exista unul fără celălalt. Până la urmă, muzica este baza principală pentru dans. Dar mai semnificativ, copiii percep muzica dacă își pot exprima atitudinea față de aceasta prin spectacol, în primul rând prin mișcări. Copiii schimbă direcția mișcărilor cu modificarea pieselor și frazelor muzicale ale unei opere, schimbă natura acestor mișcări cu o schimbare în dinamică, registru, ritmul muzicii. În consecință, activitatea ritmică muzicală contribuie la soluția complexă a problemelor dezvoltării muzicale a copiilor. Datorită relației strânse dintre senzorii auditivi cu mușchii, muzica este percepută mult mai luminos și mai emoțional. O unitate armonioasă a mișcărilor cu muzica contribuie la dezvoltarea activă a imaginației creative [1, p. 52]. Mișcările muzicale și ritmice sunt cel mai natural și important mod de autoexprimare a personalității artistice a unui copil de la 3 la 7 ani. La această vârstă, se formează psihicul copiilor, se formează vorbirea, se formează idei estetice inițiale despre frumusețea lumii, postura corectă, respirația corectă, capacitatea de a se mișca frumos și expresiv în muzică. Pe baza experienței pedagogice de a lucra cu cei mici, putem spune că procesul cel mai consumat de timp este dezvoltarea memoriei motorii, coordonarea mișcărilor, orientarea în spațiu. Având în vedere acest lucru, exercițiile ritmice muzicale sunt incluse în clase, ceea ce permite să învățați rapid copilul să își amintească corect o secvență de mișcări simple, pentru a naviga cu ușurință în spațiu. Cele mai accesibile pentru copii sunt mișcările naturale, care includ cele așa-numite de bază: mers, alergare, sărituri. Este foarte important să înveți copilul să se miște mai întâi liber, frumos, expresiv, în ritmul muzicii, să efectueze sarcini muzicale și ritmice bazate pe mișcări naturale și abia după aceea să interpreteze mișcări simple de dans și apoi dansuri.

O caracteristică importantă a coregrafiei și ritmului sunt mișcările care reflectă natura muzicii. Tuturor mișcărilor ar trebui să li se atribuie expresivitate și ritm emoțional. Coregrafia nu numai că satisface nevoile copiilor în mișcare, în acțiuni excitante de joc, dar dezvoltă și percepția emoțională a muzicii. Exercițiile muzicale și ritmice îl ajută pe copil să învețe să-și controleze corpul, să coordoneze mișcările, să coordoneze cu mișcările celorlalți copii, să învețe orientarea spațială, să consolideze tipurile de bază ale mișcărilor, să promoveze dezvoltarea elementelor de dans, jocuri și să aprofundeze abilitățile în lucrul cu diverse obiecte [1, p. 55]. În procesul diferitelor forme de percepție muzicală, copiii învață, înțeleg, stăpânesc legile limbajului muzical, învață să înțeleagă și să joace muzică. Toate acestea extind posibilitățile copiilor, fac posibilă îmbunătățirea semnificativă a nivelului de abilități performante și dezvoltarea abilităților muzicale. Prin urmare, aceste lecții sunt foarte importante pentru copii. În cadrul orelor de coregrafie, copiii primesc o doză mare de energie, se bucură de comunicarea cu muzica, precum și de descărcarea emoțională. Dansurile ritmice cu acompaniament, exercițiile, cântecele la instrumente muzicale și muzică strălucitoare, frumoasă, creativă stârnesc un interes deosebit pentru copii. În timpul lecției, copiii dezvoltă abilitatea de a răspunde rapid la situație și la cuvintele unui adult, obțin o încredere în sine. În psihologia și metodele de dezvoltare a

vorbirii copiilor preșcolari, rolul formării auzului și al formării abilităților ritmice este bine cunoscut. Dansurilor li se acordă o atenție specială în procesul de educare fizică a copiilor, deoarece, fiind un mijloc expresiv de instruire, oferă o activitate fizică intensă, dezvoltă abilități de acțiuni comune și activitate creatoare și le oferă, de asemenea, mare plăcere și bucurie.

Mișcările muzicale și ritmice îndeplinesc funcția de relaxare, ajută la realizarea relaxării emoționale, ameliorează supraîncărcarea mentală și oboseala. Ritmul pe care îl dictează muzica creierului elimină tensiunile nervoase. Mișcarea și dansul ajută copilul să se împrietenească cu alți copii, să dea un anumit efect psihoterapeutic, să dezvolte abilități creative. De mare importanță pentru dezvoltarea imaginației și abilităților motorii ale copiilor sunt mișcările de imitație figurativă. Mișcările de imitație au o mare importanță în dezvoltarea și formarea copiilor în diverse tipuri de mișcări de bază în dans. Odată cu imitația mișcării, copilul începe să învețe tehnica mișcărilor și exerciții de dans, jocuri, activități teatrale. Datorită imitației – cel mai accesibil mod de a percepe orice activitate motorie, copiii își fac o idee despre cum mișcarea dansului exprimă lumea interioară a unei persoane, că frumusețea dansului este perfecțiunea mișcării și liniilor corpului uman, lejeritate, forță. Copiii sunt fericiți să însceneze cântece, jocuri, să se transforme în personaje de basm sau personaje reale, demonstrând astfel imaginație, inițiativă, folosind diverse expresii faciale, gesturi caracteristice, acțiuni [1, p. 58]. Eficiența mișcărilor de imitație constă în faptul că, cu ajutorul imaginilor, putem schimba adesea activitatea motorie a diferitelor poziții inițiale cu ajutorul diferitelor tipuri de mișcări: mers, alergare, sărituri etc., ceea ce oferă o activitate fizică bună pentru toate grupurile musculare. Folosind mișcări de imitație, copiii își satisfac nevoile motorii, își dezvăluie abilitățile naturale. Agentul causal al imaginației creative este muzica. Ea dirijează activitatea creatoare a copilului. Senzațiile primite în urma audierii muzicii ajută la exprimarea experiențelor emoționale personale prin mișcări, la crearea imaginilor motorii originale. Prin urmare, ar trebui să abordăm cu atenție selecția unui repertoriu muzical.

O piesă muzicală trebuie să îndeplinească criteriul vârstei, trebuie să aibă o dramaturgie proprie, care să activeze imaginația, să o direcționeze, să încurajeze utilizarea creativă a mișcărilor expresive. Muzica și dansul dezvoltă sfera emoțională a copilului. Dacă subiecții științifici îi dau cunoștințe despre lume, atunci arta dansului evocă un răspuns emoțional asociat fenomenelor lumii obiective transformate în dans. De exemplu, imaginea muzicală a „Primăverii” poate provoca o gamă întreagă de experiențe asociate cu ideea acestei perioade a anului: mirosurile de verdeț, iarbă, frunze, luminozitatea cerului și a soarelui, o premoniție a schimbării pot provoca o dispoziție festivă ridicată asociată zilelor de primăvară, o imagine a naturii native. Aceste emoții pot fi declanșate de muzică, cum ar fi P.I. Ceaikovski, „Anotimpuri”; „Apa de izvor”, S. Rachmaninov; Al. Glazunov, „Primăvara”; S. Prokofiev, baletul Cenușăreasa. Dansul este pus pe această muzică, introduce noi asociații – lupte, trepidare, tandrețe și fragilitate a primilor muguri ce tind spre soare etc. Trecând cu ajutorul artei de pe tărâmul cunoașterii concrete despre primăvară în sfera experiențelor umane, copilul nu pierde nimic din fiabilitatea cunoștințelor sale despre lume, ci ia doar un nou vector sub formă de informații senzoriale construite pe senzație. Sentimentele de încântare, tandrețe, grijă și bunătate experimentate de copii în practica lor de dans vor lăsa o amprentă în sufletul copilului și vor deveni o calitate morală [4, p. 72]. În grupurile de amatori – inclusiv cele pentru copii – crearea unei imagini de dans necesită reflectarea analogilor poetici cu viața, ceea ce poate provoca diverse asociații în conformitate cu materialul muzical. Puterea unei imaginații artistice, în

special una de dans, constă în puterea emoțională care îi face pe interpreți sau percepători să-și evalueze mai bine acțiunile lor și ale celorlalți, nu numai pentru că vor fi înțeleși (ceea ce este bine și ceea ce este rău), ci pentru că vor fi profund experimentați (de exemplu, un sentiment de rușine și stânjenală pentru o faptă rea sau de atitudine greșită, un sentiment de mândrie și bucurie pentru eroism, sensibilitate, resurse). Experiențele copiilor asociate emoțiilor pozitive ar trebui combinate cu cele negative cauzate de latura negativă a vieții, crescând intoleranța față de ele. Batjocura și cenzura pot servi drept conținut al tematicii dansului pentru a evoca sentimente pozitive. Trezește o reacție morală la o anumită lucrare sau fenomen al vieții. La fel cum jocurile copiilor sunt întotdeauna legate de epoca, mediul și trăsăturile vremii, tot așa, lucrările în dans pentru copii ar trebui să reflecte într-o formă figurată atitudinea modernă a unei persoane față de realitate. Sentimentul artistic experimentat îl face pe copil să condamne răul, egoismul, cruzimea, invidia, ignoranța, lenea, îl ajută să iubească bunătatea, care deschide intuitiv calea către adevăr, îl ajută să învețe să iubească natura, simțind subtil simbolismul bogăției sale spirituale și materiale. Imaginile ținutului natal intră adânc în memoria inimii, reînnoiesc furnizarea de forță morală, care apoi ajută să navigheze în viață, să ia, așa cum arată practica, în situații critice decizii care vizează moralul – efect pozitiv [4, p. 74]. Educând publicul copiilor prin imaginile coregrafiei, profesorii dezvăluie la copii o sensibilitate estetică față de frumos și urât, de sublim, comic, tragic, în diversele sale manifestări.

Într-o formă indirectă, în comparație cu arta dramatică, copiii învață să iubească și să urască, să sufere și să se bucure, să simtă frumusețea morală și urâtenia și, în cele din urmă, ghicesc instinctiv esența conținutului moral al dansului tematic. Conținutul imaginii în combinație cu forma condițională provoacă un simț complex al realității (un lanț de reflexe) și devine treptat la fel de natural ca și combinația unui cuvânt și sunet într-o melodie. De aici sunt făcuți pași suplimentari, care contribuie la aprofundarea și extinderea ideilor copiilor despre imaginea dansului și componentele lui: acțiune și expresivitate muzicală, logica mișcării dansului – organicitatea acesteia, combinată cu regulile estetice ale mișcărilor dansului clasic, popular și sportiv. Pe baza ambiguității imaginii dansului, o varietate de calități spirituale ale acestora se dezvoltă la copii, din moment ce sfera experiențelor umane reflectate în artă, precum și conștientizarea acestora, este la fel de fiabilă ca informațiile logice dezvăluite de știință. Frumusețea vieții este dezvăluită copiilor prin arta coregrafică, prin tulburări emoționale. Realitatea ia o nouă formă în arta dansului sub formă de informații senzoriale, construită pe un sentiment de mișcare și are ca scop dezvoltarea potențialului creativ al unei persoane [5, p. 10]. Crearea dansurilor pentru copii cu implicarea elementelor clasice face posibilă dezvoltarea orizontului lor în activitatea de organizare, în special, o atitudine creativă față de teme populare. Clasicii ajută la dezvăluirea trăsăturilor spirituale ale fiecărei națiuni. De exemplu, atunci când interpretați o melodie din România, într-un dans, nu este necesară subtitrarea mișcărilor la aceste cuvinte. Principalul lucru care trebuie subliniat aici este sentimentul unei persoane mai puternice față de cel slab, care necesită ajutor, sprijin, în acest sentiment, baza intonației muzicale a cântecului. Când creăm povești, este important să înțelegem procesul de creștere a copilului, să trecem de la experiența sa trecută la fenomenele prezente. Dramaturgia dansului poate reflecta lupta sentimentelor conflictuale între drept și datorie, conștiință și inconștiință, voință și lipsă de voință, colectivism și individualism, interes pentru natură, dragoste pentru ea și indiferență, lipsa de înțelegere a semnificației sale estetice și morale. În procesul de stăpânire a artei dansului clasic și a muzicii se formează abilități: de a percepe și observa fenomenele coregrafice și

muzicale, de a determina ideea artistică a unei opere coregrafice sau muzicale. În procesul de stăpânire a exercițiului de dans are loc formarea deprinderilor educaționale generale, abilități și stăpânirea modurilor de activitate. În structura activității cognitive, aceasta este observarea propriei dezvoltări fizice și a aptitudinii fizice, capacitatea de a lua decizii creative în procesul vieții.

În activitatea de vorbire, aceasta este posesia terminologiei, capacitatea de a participa la un dialog atunci când înveți abilități motorii sau explicând metodologia pentru efectuarea exercițiilor, capacitatea de a fundamenta pur și simplu calitatea exercițiilor, folosind exemple vizuale. Astfel, moștenind cultura dansului și muzicii omenirii, copilul devine purtătorul și succesorul său, ghid și creator. În procesul de stăpânire a artei dansului și muzicii, se formează abilități organizaționale care sunt asociate cu îndeplinirea independentă a sarcinilor și perfecționarea de sine. Se dezvoltă abilitățile de a colabora într-o echipă de colegi și grupuri de diferite vârste, dar și calități precum perseverența, inițiativa, comunicarea, o poziție de viață activă, gustul artistic și o atitudine de valoare emoțională față de artă. Muzica populară clasică, modernă, folclorică poate fi folosită în repertoriul de dans pentru toate vârstele, iar subiectele ar trebui să includă momente școlare și teme sociale mai largi, pătrunse de un spirit patriotic, civic, liric, eroic.

#### BIBLIOGRAFIE

1. КОЗЛОВ, В. В., ГРИШОН, А. Е.; ВЕРЕМЕЕНКО, Н. И. *Интегративная танцевально-двигательная терапия*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Речь, 2010.
2. НАБОРЩИКОВА, С.В. *Видеть музыку, слышать танец: Стравинский и Баланчин: к проблеме музыкально-хореографического синтеза*.
3. НИКИТИН В. Ю. *Мастерство хореографа в современном танце. Учебное пособие*. М.: ГИТИС, 2011.
4. ПОРТНОВ, Г. Г. *Ну-ка, дети, встаньте в круг!... Танцы народов мира*. Пособие для преподавателей ритмики и хореографии, музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений. М.: Композитор – Санкт Петербург, 2008.
5. СМИРНОВА, А. И. *Мастера русской хореографии*. Словарь. М.: Лань, Планета музыки, 2009.

#### ASPECTE TEORETICE PRIVIND CONȚINUTUL PREGĂTIRII PROFESIONALE A SPECIALISTULUI DE CULTURĂ FIZICĂ

*Lungu Valeriu, profesor de educația fizică, LT „Orizont”, Durllești  
Țapu Ion, asistent universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 378.147:796

#### Abstract

The professional training of students in higher education institutions has been and remains one of the most current issues for future specialist in various fields of activity. The expansion of the research in the field of effectiveness is conditioned by the search for the answer to the question of what the contemporary model of the instructional process should be in order to effectively train, educate and develop students.

**Key-words:** professional training of culture and sports specialist, active poly education environmental open.

Pregătirea profesională a studenților instituțiilor de învățământ superior a fost și rămâne una din problemele cele mai actuale pentru viitorii specialiști din diferite domenii de activitate. Acest lucru se referă, în mare măsură, și la pregătirea profesională a studenților din instituțiile de învățământ superior de cultură fizică și sport.

Un șir de cercetări efectuate în ultimul timp în domeniul culturii fizice și a sportului permit să afirmăm că studierea problemei învățământului de cultură fizică nu este cercetată la un nivel înalt metodologic și nu este sistemică. Sistemul procesului instructiv în sfera învățământului de cultură fizică, la nivelul analizei structurale, se caracterizează, ea și oricare alt sistem, prin conținut (set de componente) și prin structură (relațiile lor externe și interne). Orientându-ne la cercetările deja existente, putem evidenția componentele care se repetă constant și cu sens identic, ale sistemului procesului de învățământ [ 1, 2, 5, 8 ]. La aceasta se referă subiectul, obiectul, mijloacele, rezultatul și condițiile. Cele mai multe divergențe se înregistrează în explicarea componentelor „mijloacelor”, aceste divergențe apar în legătură cu folosirea celor două aspecte de explicație.

Primul aspect presupune înțelegerea mijloacelor, în sens larg filozofic. Totodată, se subînțelege că acestea cuprind: modurile de activitate, metodele, formele de organizare, conținutul învățământului și al educației. Alt aspect include explicarea mijloacelor folosite de pedagog într-un sens restrâns – numai prin modurile de activitate. În cazul unei astfel de explicații, în calitate de componente independente (care largesc conținutul sistemului) se evidențiază componentele enumerate mai sus: metode și forme.

Prin subiectul sistemului subînțelegem profesorul, iar prin obiect – studentul. Mijloacele cuprind conținutul învățământului, metodele, formele de organizare, modurile de activitate, iar rezultatele includ specialiști reali, pregătiți în condițiile funcționării sistemului [4,7]. Modelele propuse ale sistemului învățământului superior de cultură fizică ne permit să ne pronunțăm despre conținut, pe baza componentei elementelor evidențiate, dar nu dau practic nici o informație despre structura sistemului. De aceea e complicat de a stabili relațiile determinate, subordonate și alte relații ale raportului. Esența de conținut a componentelor evidențiate este reflectată incomplet și se fundamentează.

Cu toate că în unele lucrări se observă contradicțiile în structurile conceptuale, ele merită o apreciere pozitivă, deoarece accentuează atenția asupra necesității soluționării problemei și propun mijloace de realizare a acestora. Cu toate neajunsurile menționate cu privire la problema conținutului pregătirii specialistului în studii superioare de cultură fizică, încercările de modelare ale sistemului procesului de învățământ se caracterizează ca pozitive, contribuind la soluționarea problemei.

Printre neajunsurile de bază ale modelelor propuse se evidențiază încălcarea logicii analizei sistemice. Aceasta se manifestă prin lipsa de temeinicie a modurilor, încălcarea intervalelor de interacțiune cu obiectul. De aceea, modelele propuse trebuie caracterizate ca informațional-possibile și nu ca conceptual-constructive. Putem afirma că problema conceperii teoretice a conținutului pregătirii specialistului cu studii superioare de cultură fizică rămâne deschisă.

În pedagogie astfel de sisteme de interacțiune, din punct de vedere faptologic, sunt considerate variate pentru orice mediu pedagogic (conținut, metode de instruire, forme de organizare, moduri de activitate etc.). Acest fapt este destul de clar fixat în una din tezele fundamentale ale didacticii determinative a procesului de învățământ cu scop bine determinat, schimbând succesiv interacțiunea profesorului (subiectului) și a studentului (obiectului), pe parcursul desfășurării căreia se rezolvă probleme de învățământ, de educație și de cultură generală ale celor care sunt instruiți [ 8 ].

Determinarea citată a procesului de instruire, reflectată indiscutabil în una din părțile semnificative – sistemul interacțiunilor determinate ale profesorului și studenților – totuși nu poate fi considerată completă, într-adevăr, procesul de instruire decurge, în primul rând, într-un mediu pedagogic concret de cunoaștere, care acționează nemijlocit asupra structurii și conținutului sistemelor de interacțiune dintre profesor și studenți, și, în al doilea rând, acest proces stabilește nu numai interacțiuni bine determinate, ci și multe altele, de exemplu, student – student, student – mediul pedagogic etc.

E evident faptul că în cadrul mediului pedagogic de cunoaștere nu toate interacțiunile pot fi atribuite la cele conștientizate și cu scop bine determinat. Aceste interacțiuni nu pot fi ordonate nici sub forma unei continuități liniare. În cazul dat există temei de a presupune că procesul instructiv este totalitatea dinamică a interacțiunilor de tip diferit dintre studenți și profesor, dintre studenți, dintre studenți și mediul de cunoaștere în general.

Prin urmare putem afirma că procesul instructiv este o totalitate unitară de sisteme interactive de nivel diferit, care alternează progresiv: primar (de bază) – profesorul și studenții; secundare (derivate la nivelul fundamental) – studenții între ei, studenții și mediul pedagogic. În timpul acestor interacțiuni multilaterale se soluționează problemele instruirii, educației și dezvoltării studenților. Evident că în ceea ce privește pe profesor, aceste sisteme interactive întotdeauna poartă un caracter bine determinat.

Din analiza efectuată rezultă că procesul de instruire e bun. El generează, pe de o parte, mediul de cunoaștere, și este pentru acesta pivotul care unește într-un tot unitar componentele de calitate, iar, pe de altă parte, procesul instructiv reprezintă funcția caracterizărilor sistemice ale mediului pedagogic de cunoaștere, a însușirilor lui, care apar în rezultatul mișcării mediului în spațiul temporal.

Procesul de instruire, fiind neliniar, are calitatea de a se subdiviza în subprocese, care includ în componența lor următoarele:

- procesele acțiunii – predarea și învățarea;
- procesele psihice – motivaționale, emoționale și de gândire;
- procesele autoorganizării și autodezvoltării etc. [ 3 ].

Didactica școlii superioare continuă să se îmbogățească cu principii noi de organizare a învățământului, fără evidența căroră pregătirea specialistului de tip nou e de neconceput. Scopul umanitar și conținutului corespunzător al învățământului superior necesită o astfel de tehnologie de instruire care ar asigura îndepărtarea de la știința pedagogică impersonală și abstract-formală și întoarcerea la una de colaborare și de umanizare.

Cercetările referitoare la eficacitatea învățământului se află în legătura fundamentală cu argumentarea modelului procesului instructiv. Lărgirea cercetărilor în domeniul eficacității este condiționată de căutarea răspunsului la întrebarea cum ar trebui să fie modelul contemporan al procesului instructiv, pentru a instrui, educa și dezvolta efectiv studenții. Anume necesitatea elaborării problemei date, determinată de procesele de restructurare în domeniul învățământului, explică indispensabilitatea obiectivă a cercetărilor în domeniul dat.

Condițiile exprimate mai sus, structurarea procesului instructiv, organizarea procesului instructiv în școala superioară contemporană de cultură fizică, perfecționarea cadrelor responsabile de calitatea de pregătire a specialistului de cultură fizică și sport nu se epuizează aici. Totuși analiza conținutului și structurii procesului instructiv, efectuată mai sus,



demonstrează că acesta trebuie orientat spre paradigma umanitară, creativ-culturală, organizarea unui mediu de învățământ poliactiv deschis, eliberarea începutului personal în procesul instructiv, construirea procesului instructiv-educativ pe baza principiilor individuale de activitate și individual-creative, înnoirea calitativă a indicilor de pregătire instructivă a specialiștilor de cultură fizică și sport.

#### BIBLIOGRAFIA

1. БЕЛЯЕВ, А. П. *Теоретические основы содержания образования*. В ПТУ: Автореф.дисс. докт.пед.наук. Л., 1979.
2. БССПАЛЬКО, О. *Слагаемые педагогической технологии*. М.: Педагогика, 1989.
3. БУРОВЦЕВА, Л.В. и др. Психологические факторы работы студентов. Сб.научн.тр. *Оптимизация идейно-воспитательной и учебной работы со студентами институтов физической культуры*. Смоленск, 1987.
4. ДМИТРИЕВА, М.С. *Управление учебным процессом в высшей школе*. Новосибирск, 1971.
5. КОРЕЦКИЙ, В. М. *Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин «специализация»*. Автореф.дисс. докт. пед.наук. М., 1989.
6. МАТЮШКИН, А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика, 1972.
7. НЕСМННУЩИЙ, Г. П.; МАСЛОВ, В. П.; ФЕДОРУК, Г. М. Учебный процесс в институтах физической культуры как научная проблема и методология её исследования. В: *Теория и практика физической культуры*. 1987, №9, сс. 15-17.
8. *Педагогика*. Под ред. Б. К. БАБАНСКОГО. М.: Просвещение, 1983.

#### ASPECTE METODICE DE PREGĂTIRE FIZICĂ GENERALĂ A STUDENȚILOR PRIN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ

*Lungu Adrian, profesor de educație fizică  
LT cu profil real „M. Marinciuc”, or. Chișinău  
Țapu Ion, asistent universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU:378.147:796

#### Abstract

The notion of general physical training presupposes a relatively simultaneous and parallel development of all motor qualities and especially of the resistance force. According to the indications extracted from sports medicine, the best form of training for physical condition is the development of endurance capacity.

**Key-words:** motor quality, endurance capacity, general resistance of the body, combating sedentary lifestyles.

Mult timp noțiunile de pregătire fizică generală și rezistență generală au fost confundate, și din această cauză alergarea de durată a fost considerată ca principalul mijloc de ridicare a nivelului de pregătire fizică generală.

O precizare mai clară și o analiză a calităților motrice de bază a permis elaborarea unei definiții mai precise a noțiunii de pregătire fizică generală. Este o dezvoltare relativ simultană și paralelă a tuturor calităților motrice, în special a forței și rezistenței și îmbunătățirea coordonării. Ea are ca scop ameliorarea generală a tuturor funcțiilor organismului și ridicarea nivelului general al potențialului energetic.

Conform indicațiilor extrase din medicina sportivă, cea mai bună formă de antrenare a condiției fizice o reprezintă dezvoltarea capacității de anduranță. Ținând seama de cunoștințele moderne, aceasta trebuie să servească drept bază pentru structurarea și planificarea rațională a mijloacelor ce vizează pregătirea fizică generală.

Fiecare profesor care predă educația fizică, indiferent la care nivel, dar în mod special la

cel al studenților, trebuie să aibă ca preocupare esențială dezvoltarea acestei calități fundamentale, de o importanță primordială pentru un organism tânăr. Pentru a acționa împotriva sedentarismului, care, din păcate, caracterizează modul de viață actual, cu consecințe nefaste bine cunoscute, este de ajuns să se planifice în fiecare lecție de educație fizică, o activitate simplă și variată, orientată spre acest scop, cu o durată de 10-15-20 minute, realizabilă practic oriunde.

Chiar și studenții mai puțin dotați din punct de vedere motric, vor putea observa, după un timp oarecare, un progres al capacității lor fizice generale și o ameliorare a stării lor de sănătate, acest succes constituind o motivație pentru progresul viitor. Cei direct interesați trebuie să dea dovadă de discernământ și de perseverență, avantajele de care va beneficia în acest fel nu vor fi decât mai mari.

Problema dezvoltării fizice generale, de creștere a indicilor calităților motrice și de planificare a mijloacelor de realizare în ora de educație fizică a studenților prezintă o serie de particularități în condițiile în care aceasta are o durată de 90-100 de minute și are o frecvență de o ședință pe săptămână.

În privința exercițiilor pentru dezvoltarea vitezei, în special a celor de reacție și deplasare, a rezistenței de viteză și a capacității de coordonare, aceasta se plasează imediat după pregătirea organismului pentru efort și prelucrarea analitică a aparatului locomotor. Ca mijloace se vor utiliza exercițiile din școală: alergări cu joc de glezne, alergare cu pendularea gambei înapoi și înainte, alergare cu genunchii sus, alternări de sprinturi cu exercițiile de mai sus, plecări din diverse poziții și la diferite semnale, alergări cu accelerare, alergări în pantă. Distanțele recomandate nu vor depăși 60 m, iar pauzele dintre repetări vor fi suficiente pentru a da posibilitatea reluării efortului cu maximă intensitate.

Exercițiile pentru dezvoltarea forței se vor planifica spre sfârșitul lecției după realizarea celorlalte teme din gimnastică sau jocuri sportive. Exercițiilor pentru dezvoltarea forței li se va acorda întreaga atenție, această calitate constituind un element indispensabil dezvoltării sănătoase și armonioase a studenților. Se va avea grijă ca efortul să fie dozat în mod rațional, ținându-se cont de nivelul motric al fiecărei grupe cu care se lucrează. În acest sens se recomandă trei nivele de efort. Primul nivel de efort prevede exerciții care se realizează simplu, prin greutatea propriului corp, executând exerciții la sol, la aparate sau peste obstacole.

Al doilea nivel de efort: greutatea propriului corp, sau rezistența, va fi mărită prin utilizarea unor obiecte ușoare: mingi medicinale sau saci cu nisip, extensoare, haltere.

Al treilea nivel de efort: rezistența se va mări treptat cu ajutorul unor aparate de tracțiune și de împingere și a unor haltere cu discuri.

Forma de organizare care s-a dovedit cea mai eficientă, indiferent de nivelul de efort utilizat, este lucrul pe stații sub formă de circuit parcurs fără limită de timp. Se fac adaptări în funcție de nivelul de pregătire, recomandându-se pentru orele de educație fizică a studenților următoarele forme:

- circuit lung, alcătuit din 10-12 stații și se execută o singură dată;
- mediu cu 6-8 stații și cu pauză de odihnă incompletă între reluări; se poate relua de 2-3 ori;
- forma scurtă, cu 4-5 stații, fără intervale de odihnă între reluări, cu 2-3 repetări.

În toate formele organizarea stațiilor se face alternând grupele musculare solicitate, iar norma de exersare de la stații va fi individuală, rezultată din media probelor maxime.

Problema dezvoltării rezistenței se va realiza la finele orei de educație fizică. În condițiile desfășurării lecției de educație fizică la studenți, metodele cele mai indicate sunt: alergarea de durată, alergarea pe teren variat în tempo diferit (joc de tempo) și alergare de durată sub formă de antrenament fracțional cu refacere incompletă.

În privința alergării de durată, aceasta pune accentul pe durata efortului și are drept obiectiv ameliorarea rezistenței generale a organismului, prin lucrul de tip aerob. Constă dintr-o alergare pe o distanță relativ lungă într-un tempo mediu constant. Distanțele de lucru variază în funcție de nivelul de pregătire al studenților, de la 1-2 km până la 3-4 km, sau chiar mai mult. Ca posibilități de progres amintim: parcurgerea aceleiași distanțe într-un timp progresiv mai scurt și mărirea gradată a distanței, menținând permanent același tempo de alergare.

În funcție de posibilitățile și de condițiile în care se desfășoară orele de educație fizică, se pot introduce alergări pe teren variat în tempo diferit. Aceasta se va realiza pe teren variat (parc, pădure, faleză) și constă dintr-o alergare asemenea celei de durată, în care tempoul se modifică după voia fiecărui executant și după configurația terenului.

Metoda de antrenament fracțional cu refacere incompletă constă din alternarea sistematică a efortului cu pauze de refacere scurte și incomplete, în scopul de a dezvolta rezistența generală, prin lucru de tip aerob, dar cum se știe, antrenamentul sportiv are cinci componente: pregătirea teoretică; pregătirea fizică; pregătirea tehnică; pregătirea tactică; pregătirea psihologică.

Ca principiu fundamental al metodei se reține faptul că durata pauzelor nu trebuie să fie modificată, iar tempoul de alergare trebuie ales în funcție de durata pauzelor. Distanțele de lucru vor fi de 50 până la 200 m, durata pauzelor 15-60 secunde, iar numărul de repetări 8-10, până la 12-15. Ca obiectiv principal se urmărește ca, prin pauze scurte, să se obțină o capacitate mai rapidă de refacere, bază absolută a unei bune capacități generale de efort.

### **Sport în afara orelor de educație fizică și efectele negative ale sedentarismului la copii și adulți**

Începem să stăm pe scaun încă de la grădinița, apoi la școală și din ce în ce mai mult timp la maturitate. Efectele poziției incorecte sau a statului prelungit se vad în timp și pot fi foarte grave înspre bătrânețe. Pentru întărirea musculaturii coloanei vertebrale și evitarea, astfel, a multor probleme de sănătate ulterioare, este bine ca orice tânăr să practice un sport încă din perioada preșcolară. Printre cele mai indicate sporturi, se numără **înotul și atletismul**.

De la vârsta de trei ani, când copilul începe să meargă la grădinița, el trebuie educat să stea într-o poziție anatomic normală. Când începe școala, părinții trebuie să facă în așa fel încât ghiozdanul cumpărat să fie dus de copil în spate, și nu pe umăr. Adică să nu îi cumpere, de exemplu, săculeți. Purtatul ghiozdanului pe spate avantajează poziția dreaptă a spatelui. La școală, și învățătorul are rolul de a-i educa pe copii în a poziționa coloana dreaptă. Poziția corectă este cu picioarele sub scaun și spatelul drept, lipit de bancă.

Pentru că din perioada școlară începe tonifierea musculaturii spatelui, copiii trebuie să facă foarte mult sport, și nu este indicat ca un părinte să caute să-l scuti pe acesta de la disciplina amintită.

Adultul trebuie să aibă grijă să-și ia jumătate de oră pe zi pauza pentru exerciții ușoare, de mobilitate. Este indicat și **fitness-ul** sau **aerobica** (după program), dar este de preferat să fie practicat câte cel puțin o jumătate de oră în fiecare zi, sub îndrumarea unui kinetoterapeut. Acesta este cea mai indicată persoană, deoarece știe să practice terapia prin mișcare, foarte utilă celor care stau

atâta timp într-un loc. Coloana vertebrală este afectată, și dacă se stă foarte mult timp în picioare. Cercetătorii au arătat că, dacă stăm mai mult de opt ore în picioare, ne micșorăm cu un centimetru.

Un alt efect al unei poziții incorecte a coloanei vertebrale este deformarea (cifoza), adică aplecarea coloanei toracale. Se produce cocoșa, care, în timp, se poate permanentiza. În momentul în care persoana respectiva încearcă să adopte o poziție corectă, vor apărea durerile de spate. Și în acest caz, soluția este mișcarea făcută sub îndrumarea kinetoterapeutului sau, în cel mai rău caz, operația.

Poziția adoptată la birou, cu capul aplecat spre tastatură sau spre caietul de scris, poate duce și la deformarea coloanei cervicale, iar spre perioada maturității apare spondiloza cervicală.

Efectele negative ale statului timp îndelungat pe scaun apar în general spre vârsta de 50 de ani, dar uneori și mai devreme. Trebuie să evităm săriturile bruște de la înălțime și aterizarea pe plan dur, pentru a nu cauza modificări ale coloanei vertebrale. Sedentarismul trebuie combătut sub orice formă, pentru că poate duce și la tulburări cardiovasculare, neuroendocrine, chiar și tulburări psihice. Sfatul medicului este să nu uităm ca în fiecare dimineață să facem o ***gimnastică respiratorie, câteva exerciții simple, cu brațele și picioarele***. Dacă avem timp, sunt indicate și ***plimbările în aer liber***.

**Concluzii.** Noțiunea de pregătire fizică generală presupune o dezvoltare relativ simultană și paralelă a tuturor calităților motrice și în special a forței rezistenței. Conform indicațiilor extrase din medicina sportivă, cea mai bună formă de antrenare a condiției fizice o reprezintă dezvoltarea capacității de anduranță. Pentru a acționa împotriva sedentarismului este de ajuns să se planifice, în cadrul fiecărei lecții de educație fizică, o activitate simplă și variată, realizabilă practic oriunde, în scopul ameliorării indicilor de viteză, forță, rezistență.

Chiar și studenții mai puțin dotați din punct de vedere motric, vor putea constata, după un timp oarecare, un progres al capacităților fizice generale și o ameliorare a stării lor de sănătate. Sedentarismul trebuie combătut.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. DRAGNEA, A. *Teoria și metodică dezvoltării calităților motrice*. București: ANEFS, 1991.
2. MILIADIS, O. Creșterea eficienței lecției de educație fizică prin introducerea unor verigi constante de dezvoltare a calităților motrice. *Revista EFS*. Nr. 8/1985.
3. MITRE, GH.; MOGOȘ, A. *Metodica educației fizice*. Editura Sport Turism, 1975.
4. NEACȘU, I.; ENE, M. Lipsa de mișcare, sedentarismul. *Revista de pedagogie*. Nr. 10/1989.
5. TATU, AL. *Dezvoltarea capacității vitale și a calităților motrice în lecția de educație fizică*.

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В СИСТЕМЕ СПОРТИВНО-МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ЛИЦЕЕВ**

*Anghel Alexandru, lector universitar  
UPS „Ion Creangă”, din Chișinău*

**CZU: 796.2:373**

#### **Rezumat**

În articol este analizat procesul de organizare și desfășurare a jocurilor în aer liber în sistemul evenimentelor sportive de masă ale liceelor.

**Cuvinte-cheie:** evenimente de masă, jocuri în aer liber, competiții pe echipe.

Подвижные игры являются содержанием разнообразных спортивно – массовых мероприятий, среди которых: спортивные праздники и соревнования различной спортивной направленности. Благодаря общедоступности и массовости, зрелищности

подобные мероприятия получили широкое распространение в лицах, оздоровительных, и загородных лагерях, по месту жительства под руководством педагогов и воспитателей. Соревнования по подвижным играм должны содействовать укреплению здоровья учащихся и закаливанию их организма, воспитанию привычки к регулярным занятиям физическими упражнениями и повышению физической подготовленности. В основе физкультурных мероприятий лежит применение игровых упражнений, игр и эстафет, содержание и количество которых зависит от возраста и подготовленности школьников.

Успех соревнований по подвижным играм зависит от подготовки и их умелой организации. Команды для соревнований составляют коллективы школьников разного возраста. Подвижные игры заранее осваиваются и разучиваются на уроках физической культуры под руководством преподавателя. Соревнования могут проводиться внутри классов, между классами и на первенство лица.

Организация соревнований по подвижным играм предполагает решение задач, которые создают для всех участников одинаковые условия в спортивной борьбе за победу; выявляют сильнейших участников и команды в целом.

В практике физического воспитания сложилось устойчивое представление о последовательности и содержании деятельности педагога – организатора мероприятий. В современных условиях физкультурной подготовки школьников появляются новые варианты и формы проведения соревнований, которые требуют подробного анализа и изучения с целью дальнейшей популяризации подвижных игр и совершенствования организации их проведения.

На основании сложившихся подходов в практической деятельности по организации и проведению соревнований по подвижным играм были выделены четыре этапа: организационный этап, подготовительный этап, этап проведения и подведения итогов.

**1.** На первом этапе создается организационный комитет, в который обязательно должен быть включен врач. Организационный комитет, осуществляющий общее руководство соревнованием, привлекающий к работе преподавателя физической культуры, физоргов классов, спортивный и родительский актив класса и классного руководителя. Определяются даты работы организационного комитета. Организационный комитет составляет календарь соревнований и разрабатывает «Положение» о его проведении.

Независимо от уровня соревнований, обязательно составляется «Положение» о соревновании – документ, в котором четко излагаются основные условия проведения спортивно-массового мероприятия по подвижным играм, которые должны содержать следующие пункты:

- цели и задачи соревнований;
- место и сроки проведения соревнований;
- участники соревнований;
- способы розыгрыша и оценка результатов;
- руководство проведением соревнований;
- формы и сроки предоставления заявок;
- награждение команд;
- место и время жеребьевки.

На организационном этапе составляется смета расходов, отражающая необходимые затраты. Итогом первого этапа является определение содержания соревнований и предполагаемое количество участников.

**2.** Подготовительный этап предполагает оформление места проведения соревнований. Ответственный за оформление места проведения спортивно-массового мероприятия размещает плакаты, эмблемы команд, стенд с информацией о ходе состязаний. Подается медицинская заявка и утверждается состав судейской бригады.

Организаторы состязаний должны проверить соблюдение правил техники безопасности при проведении мероприятий подвижным играм. Если мероприятие проходит в спортивном зале, то действуют стандартные требования, предъявляемые к занятиям в спортивных помещениях. Организаторы состязаний по подвижным играм должны принять все меры, чтобы уменьшить и совсем предотвратить травмы и несчастные случаи.

Если соревнования проводятся на открытой местности, необходимо оградить место старта и финиша. При выборе трассы движения необходимо избегать участков опасных для участников. На игровых площадках удаляются посторонние предметы, которые могут помешать проведению. При проведении физкультурных мероприятий должны обязательно учитываться температурные условия. Зимой организация соревнований на воздухе не разрешается, если температура держится на уровне минимальных норм. Летом вопрос о проведении соревнований при высокой температуре решается их организаторами и обязательно школьным врачом.

Руководитель обязан внимательно проверить состояние инвентаря и предусмотреть его замену при необходимости. Он должен располагаться в таком месте, что бы его эксплуатация была максимально эффективной.

На втором этапе разрабатывается подробный сценарий физкультурного праздника. Подвижные игры, должны быть направлены на гармоничное развитие участников, предполагающее воздействие на все мышечные группы и не носить остроконфликтный характер.

На подготовительном этапе составляется план культурного обслуживания участников, составляется необходимая документация, оповещаются средства массовой информации.

**3.** Этап проведения мероприятия отражает разработанный сценарий. Перед началом соревнования по подвижным играм проверяется место проведения и готовность участников. Проводится построение участников соревнований. Команды участников знакомят с содержанием и продолжительностью состязания, и способом определения победителя. Капитанами или руководителями участников проводится разминка, после которой следует проведение игры. Во время проведения игр или эстафет используется музыкальное сопровождение. Итоги подводятся после каждого этапа или конкурса.

Во время проведения игры должно присутствовать объективное судейство. Главная обязанность судьи – следить за соблюдением правил. Во время игры судья должен расположиться так, чтобы видеть всех играющих и не мешать им. Сигнал о нарушении правил должен подаваться своевременно и четко. От судьи зависит правильное подведение итогов игры. Строгое судейство – залог успешного решения задач спортивно-массовых мероприятий.

**4.** На этапе подведения итогов осуществляется выявление победителей, происходит подсчет очков, определяются места участников или команд, готовятся награды. При подведении итогов соревнований по подвижным играм награждаются все команды, участвующие в празднике.

Награждение участников соревнований происходит в соответствии с занятыми местами. Нельзя допускать, чтобы победа стала единственным смыслом игры. Одержанная победа должна быть достойной наградой, а поражение не должно приводить к разочарованию. Напротив, оно должен стимулировать стремление быть первыми в следующей игре.

По итогам проведения составляется отчет о проведении соревнования, в который входят: состав участвующих команд, победители, призеры, дисциплина в ходе всех дней соревнования, замечания врача (травмы, болезни), общие замечания и предложения, оценка судьям соревнования, другие вопросы.

Подвижные игры могут быть частью физкультурного мероприятия. Для этого в большинстве случаев используются массовые игры и эстафеты. Подвижные игры позволяют вовлечь учащихся с разным уровнем подготовки, потому что в подвижные игры может играть любой.

Подвижные игры входят в содержание следующих физкультурных мероприятий, проводимых среди учащихся лицеев г. Кишинева:

- Спартакиада лицеев, в которой участвуют лицеисты с 1 по 12 класс.
- Проведение соревнований «Веселые старты».
- Проведение соревнований, посвященные дню города.
- Олимпийская миля.

Главной целью школьного спортивного клуба является совершенствование работы педагогического коллектива, направленных на гармоничное развитие личности ребенка, его физического развития, оздоровления и укрепления здоровья, а также пропаганда здорового образа жизни. Школьный спортивный клуб для учеников начальной школы, проводит соревнования «Веселые старты». В начальной школе, в программе школьного спортивного клуба, проводятся такие соревнования, как «Папа, мама, я – спортивная семья», различные эстафеты.

В лицеех разрабатывается специальный план спортивных мероприятий в рамках проекта «Лицей территория здоровья» с использованием подвижных игр. В планирование спортивных мероприятий на учебный год входят разнообразные эстафеты, такие как:

- «Спортивный городок» для начальной школы;
- «Веселые старты» и эстафеты;
- соревнования «В здоровом теле, здоровый дух!»
- «Папа, мама и я здоровая семья!» для младших школьников;
- соревнования для старших классов по волейболу, мальчики и девочки.
- эстафеты для самых маленьких 2-х классов «Игры на внимание»;
- эстафеты для младших классов «с гимнастическими палками и прыжками».

**Вывод:** Подвижные игры позволяют проводить разнообразные формы спортивно-массовой работы в лицеех, среди которых можно выделить спортивные праздники и соревнования, основанные на применении целого комплекса подвижных игр.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. ЛУТКОВА, Н. В. *Подвижные игры в различных звеньях физического воспитания: Учеб. метод. пособие* / Н. В. ЛУТКОВА, Л. Н. МИНИНА. Национальный гос. Ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. СПб., 2010.
2. *Подвижные игры: организация и методика проведения: Учебное пособие* / Под ред. Е. А. МИТИНА, С. Л. ФЕТИСОВОЙ. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2004.
3. *Теория и методика обучения базовым видам спорта. Подвижные игры* / Под общей ред. проф. Ю. М. МАКАРОВА. М.: Академия, 2012.

## ASPECTE METODICE PRIVIND CALCULUL INTEGRALELOR IMPROPRII CU PACHETE MATEMATICE

*Pricop Victor, dr., conf. univ.  
Ghilan Zinaida, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 517.382**

### Abstract

This paper talks about applications of the Maple and Wolfram Mathematica program on computing of an improper integrals. These software can be used as computing and training environments. In this paper we will present some examples of calculus of an improper integrals with mathematic methods and using mathematical software.

Key-words: improper integrals, convergence, Riemann sums.

În aceasta lucrare vom încerca să facem o generalizare a noțiunii de integrală a funcțiilor definite pe intervale nemărginite. Pentru a defini aceste tipuri de integrale nu este suficient să aplicăm o trecere la limită într-o sumă integrală Riemann, ci este necesar să folosim o trecere la limită suplimentară, care să implice domeniul de integrare. Pentru aceasta, domeniul inițial de integrare, unde definiția integrabilității Riemann nu se poate aplica, se înlocuiește cu un subdomeniu pe care funcția să fie integrabilă Riemann. Apoi, acest subdomeniu se extinde până coincide cu domeniul inițial de integrare. Limita integralei luată pe subdomeniu, când acest subdomeniu tinde să devină mulțimea inițială de definiție a funcției, se numește integrală improprie.

În cele ce urmează vom extinde noțiunea de integrală Riemann pentru a acoperi aceste cazuri (interval de integrare nemărginit, respectiv integrând nemărginit pe intervalul de integrare), obținându-se așa-numitele *integrale improprii* sau *integrale generalizate* [1].

Prin analogie cu seriile numerice, pentru care convergența sau divergența seriei erau definite cu ajutorul limitei șirului sumelor parțiale, vom defini convergența sau divergența unor integrale improprii cu ajutorul unui procedeu de trecere la limită pentru integrale „parțiale”, pe domenii mai mici, pe care se evită situațiile problematice în cauză. Vom începe mai întâi cu situația în care intervalul de integrare este nemărginit, continuând apoi cu situația în care integrantul este nemărginit pe intervalul de integrare.

Pentru definirea integralei definite integrabilității Riemann s-a presupus că: funcția de integrat este definită pe interval închis  $[a, b]$  și că funcția  $f: [a, b] \rightarrow \mathbb{R}$  este mărginită pe  $[a, b]$ , plecând de la diviziuni ale acestui interval și construind sume integrale ale căror au limită. Integrabilitatea funcției se stabilea cu ajutorul sumelor (de tip Darboux sau de tip Riemann), urmând o serie de teoreme care identifică clase largi de funcții integrabile, de exemplu, funcțiile continue sau cele monotone. Pană acum am considerat numai integrale pentru care : a) domeniul de integrare era  $[a, b]$ ; b) un interval de lungime finită; c) funcția mărginită pe  $[a, b]$ . Aceste integrale se mai numesc integrale proprii [2].

Dacă renunțăm la cele două condiții și impunem ca: a) funcția este definită pe interval nemărginit și b) funcția este nemărginită pe  $[a, b]$ . Această proprietate a fost admisă pentru introducerea integralelor improprii pe intervale nemărginite.

Să presupunem, o funcție  $f(x)$  definită pe intervalul  $[a, \infty)$ . Să încercăm să divizăm acest interval într-un număr finit de diviziuni, una dintre aceste diviziuni va fi nemărginită, și, deci, în acest caz nu vom putea vorbi de suma integrală. Pentru a conștientiza aceasta, vom studia



integrale pe intervale nemărginite. Aceste integrale poartă denumirea de integrale improprii [3, 4].

**Definiție.** Fie  $f(x): [a, +\infty) \rightarrow \mathbb{R}$ , o funcție mărginită și integrabilă pe orice interval de forma  $[a, b]$ ,  $b > a$ . Dacă există în  $\mathbb{R}$  această limită

$$\lim_{b \rightarrow +\infty} \int_a^b f(x) dx$$

atunci această limită reprezintă integrală improprie a funcției  $f$  pe intervalul nemărginit  $[a, \infty)$ . Se notează:

$$\int_a^{+\infty} f(x) dx.$$

Prin definiție

$$\int_a^{+\infty} f(x) dx = \lim_{b \rightarrow +\infty} \int_a^b f(x) dx. \quad (1)$$

Dacă această limită există și este finită  $\lim_{b \rightarrow +\infty} \int_a^b f(x) dx$ , atunci integrala improprie  $\int_a^{+\infty} f(x) dx$  există sau că ea este convergentă. Funcția  $f$  se numește integrabilă, iar valoarea integralei improprii este prin definiție egală cu valoarea acestei limite sau că ea este convergentă. În caz contrar, când limita nu există sau există, dar nu este finită, integrala improprie  $\int_a^{+\infty} f(x) dx$  se numește divergentă.

În mod analog se definește integrala improprie pe intervalul nemărginit spre  $-\infty$ . Dacă funcția este mărginită și integrabilă pe orice interval de forma  $(-\infty, b]$  și există limita de mai jos, atunci

$$\int_{-\infty}^b f(x) dx = \lim_{a \rightarrow -\infty} \int_a^b f(x) dx. \quad (2)$$

Integralele improprii se pot defini pe toată axa reală, dar o astfel de integrală se scrie ca suma de două integrale, de forma (1) și (2), iar existența integralei din funcția  $f$  pe întreg intervalul  $(-\infty, \infty)$  este condiționată de existența ambelor integrale din descompunerea menționată. Așadar, o astfel de integrală pe interval nemărginit în ambele sensuri se poate scrie ca:

$$\int_{-\infty}^{+\infty} f(x) dx = \lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \int_a^b f(x) dx$$

Pentru definiția integralei  $\int_{-\infty}^{+\infty} f(x) dx$  este important să se observe faptul că

$$\lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \int_{-\infty}^{+\infty} f(x) dx,$$

conține două variabile  $a$  și  $b$ , întrucât ne putem apropia de  $-\infty$  și  $+\infty$  în mod independent. Acest lucru îl putem observa și în cazul dacă pentru orice  $c \in (-\infty, +\infty)$  există ambele integrale  $\int_{-\infty}^c f(x) dx$  și  $\int_c^{+\infty} f(x) dx$ , atunci putem defini integrala improprie cu ambele limite infinite:

$$\int_{-\infty}^{+\infty} f(x) dx = \int_{-\infty}^c f(x) dx + \int_c^{+\infty} f(x) dx, \quad (3)$$

unde  $c$  este un număr real oarecare. Acest  $c$  poate fi, de exemplu, originea cu abscisa 0 sau un alt punct în care, posibil, funcția de integrat își schimbă expresia analitică. Putem menționa că convergența primei integrale este independentă de convergența celei de a doua.

*Sensul geometric* al integralelor improprii este determinat de calculul ariilor unor mulțimi din plan mărginite de graficul unei funcții  $f(x) \geq 0$ , asimptote orizontale, asimptote verticale, drepte paralele cu axele  $OY$  și  $OX$ . Acest nou concept de integrală se va numi integrală improprie sau integrală generalizată.

În cazul în care intervalul  $[a, b]$  admite un punct de acumulare în vecinătatea căruia funcția este nemărginită, se poate defini o integrală generalizată printr-o trecere la limită, analog cu care s-au definit integralele improprii de speța I.

Integralele improprii au o serie de proprietăți comune cu ale integralei definite sau care provin din acestea. De exemplu, se poate aplica metoda directă de integrare, metoda schimbării de variabilă, formula integrării prin părți etc. De asemenea o integrală improprie (pe interval nemărginit) de oricare dintre formele anterior prezentate poate fi calculată efectiv folosind definițiile respective, adică prin trecere la limită.

O integrală improprie (pe interval nemărginit) de oricare dintre formele (1) și (2), pot fi utilizate în calcul, folosind definițiile respective, prin trecere la limită. Dacă este o primitivă a funcției de integrat  $F(x)$ , deci cele două formule menționate pot fi scrise ca:

$$\int_a^{+\infty} f(x)dx = \lim_{b \rightarrow +\infty} \int_a^b f(x)dx = \lim_{b \rightarrow +\infty} (F(x))|_a^b = \lim_{b \rightarrow +\infty} F(b) - F(a). \quad (4)$$

$$\int_{-\infty}^b f(x)dx = \lim_{a \rightarrow -\infty} \int_a^b f(x)dx = \lim_{a \rightarrow -\infty} (F(x))|_a^b = \lim_{a \rightarrow -\infty} F(b) - F(a) = F(b) - \lim_{a \rightarrow -\infty} F(a). \quad (5)$$

Aceste formule pot fi considerate *ca adaptări ale formulei Newton-Leibniz la cazul intervalelor infinite*.

Înainte de a se calcula valoarea unei integrale improprii (pe interval nemărginit) se poate pune problema existenței acesteia. Această problemă este una de convergență, oarecum similară cu cele întâlnite, de exemplu, la seriile numerice. Așadar, se poate pune problema stabilirii naturii unei integrale improprii (adică a convergenței/divergenței sau inexistenței acesteia), înainte de a aborda determinarea valorii ei.

Mai mult decât atât, este posibil ca să se poată stabili convergența unei integrale, dar găsirea valorii ei să ridice probleme majore, de exemplu, în cazul în care primitiva implicată în formulele (4)/(5) nu este exprimabilă analitic prin funcții elementare. Au fost descoperite și formulate o serie de criterii de convergență pentru integrale improprii de diverse tipuri.

#### *Integrale improprii dependente de parametri*

Dependența de parametru poate apare și în contextul integralelor improprii. Vom prezenta în continuare două dintre cele mai cunoscute integrale de acest tip [5, 6].

##### a) *Funcția $\Gamma$ (Gamma) a lui Euler*

Integrala  $\Gamma(\alpha) = \int_0^{\infty} x^{\alpha-1} e^{-x} dx$ , este convergentă pentru orice  $\alpha > 0$ , definind astfel o funcție  $\Gamma: (0, \infty) \rightarrow \mathbb{R}$ , integrala de mai sus se numește integrala lui Euler de speța a II sau Gamma funcție a lui Euler.

Funcția Gamma este pozitivă, convexă, infinit derivabilă și are următoarele proprietăți:

1.  $\Gamma(1) = 1$ .
2.  $\Gamma(\alpha + 1) = \alpha\Gamma(\alpha)$ , pentru orice  $\alpha > 0$  (formula de recurență).

3.  $\Gamma(\alpha + n) = (\alpha + n - 1)(\alpha + n - 2) \dots \alpha \Gamma(\alpha)$ , pentru orice  $\alpha > 0, n \in \mathbb{N}$ .
4.  $\Gamma(n + 1) = n!$  pentru orice  $n \in \mathbb{N}$ .
5.  $\Gamma(\alpha)\Gamma(1 - \alpha) = \frac{\pi}{\sin \alpha\pi}$ , pentru orice  $\alpha \in (0,1)$  (formula complementelor).
6.  $\Gamma\left(\frac{1}{2}\right) = \sqrt{\pi}$ .

Datorită proprietății 4 se consideră că funcția Gamma generalizează noțiunea de factorial pe numere reale pozitive. Aceasta este o componentă a mai multor distribuții de probabilitate, deci are o aplicare vastă în statistică și combinatorică.

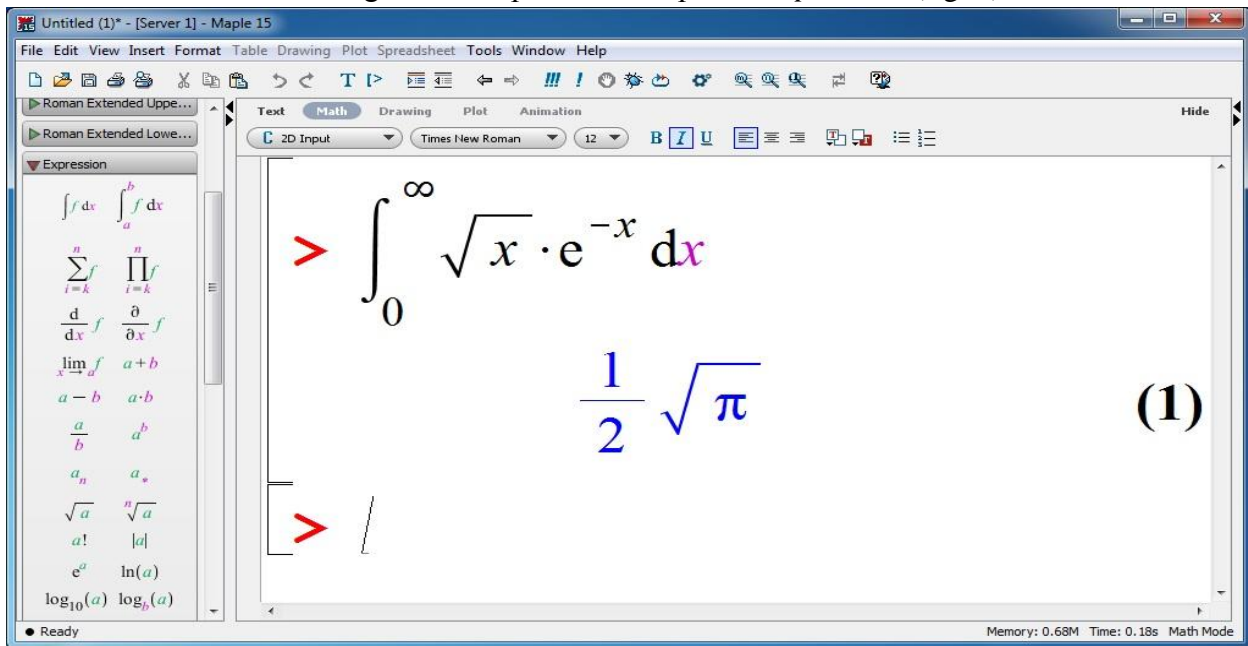
**Exemplu.** Să se calculeze integrala  $\int_0^\infty \sqrt{x} e^{-x} dx$ .

*Rezolvare.* Fie integral  $\int_0^\infty \sqrt{x} e^{-x} dx = \int_0^\infty x^{\frac{1}{2}} e^{-x} dx = \int_0^\infty x^{\frac{3}{2}-1} e^{-x} dx = \Gamma\left(\frac{3}{2}\right)$ .

Prin utilizarea formulei de recurență, urmează că:

$$\Gamma\left(\frac{3}{2}\right) = \Gamma\left(\frac{1}{2} + 1\right) = \frac{1}{2}\Gamma\left(\frac{1}{2}\right) = \frac{1}{2}\sqrt{\pi}.$$

Rezolvăm această integrală în Maple utilizând paleta *Expression* (fig. 1).



**Figura 1. Rezolvarea directă a integralei improprii în Maple**

b) *Funcția B a lui Euler.* Fie  $\alpha$  și  $\beta$  sunt două numere reale pozitive și poartă numele integrala lui Euler de speța I, este convergentă pentru orice  $\alpha > 0$  și  $\beta > 0$

$$B(\alpha, \beta) = \int_0^1 x^{\alpha-1}(1-x)^{\beta-1} dx,$$

este convergentă pentru orice  $\alpha, \beta > 0$ , definind astfel o funcție  $B: (0, \infty) \times (0, \infty) \rightarrow \mathbb{R}$ .

Vom descrie următoarele proprietăți ale funcției  $B$ .

1.  $B(1,1) = 1$ .
2.  $B(\alpha, \beta) = B(\beta, \alpha)$ , pentru orice  $\alpha, \beta > 0$ .
3.  $B(\alpha, \beta) = \int_0^\infty \frac{u^{\alpha-1}}{(1+u)^{\alpha+\beta}} du$ , pentru orice  $\alpha, \beta > 0$ .
4.  $B(\alpha, \beta) = \frac{\alpha-1}{\alpha+\beta-1} B(\alpha-1, \beta)$ , pentru orice  $\alpha, \beta > 0$  (formula de recurență pentru prima poziție).

5.  $B(\alpha, \beta) = \frac{\beta-1}{\alpha+\beta-1} B(\alpha, \beta-1)$ , pentru orice  $\alpha, \beta > 0$  (formula de recurență pentru a doua poziție).

6.  $B(\alpha, \beta) = \frac{(\alpha-1)!(\beta-1)!}{(\alpha+\beta-1)!}$ , pentru orice  $\alpha, \beta \in \mathbb{N}$ .

7.  $B(\alpha, \beta) = \frac{\Gamma(\alpha)\Gamma(\beta)}{\Gamma(\alpha+\beta)}$ , pentru orice  $\alpha, \beta > 0$ .

8.  $B(\alpha, 1-\alpha) = \frac{\pi}{\sin \alpha\pi}$ , pentru orice  $\alpha \in (0,1)$  (formula complementelor).

9.  $B\left(\frac{1}{2}, \frac{1}{2}\right) = \pi$ .

**Exemplu.** Să se calculeze integrala  $\int_2^3 \frac{1}{\sqrt{-x^2+5x-6}} dx$ .

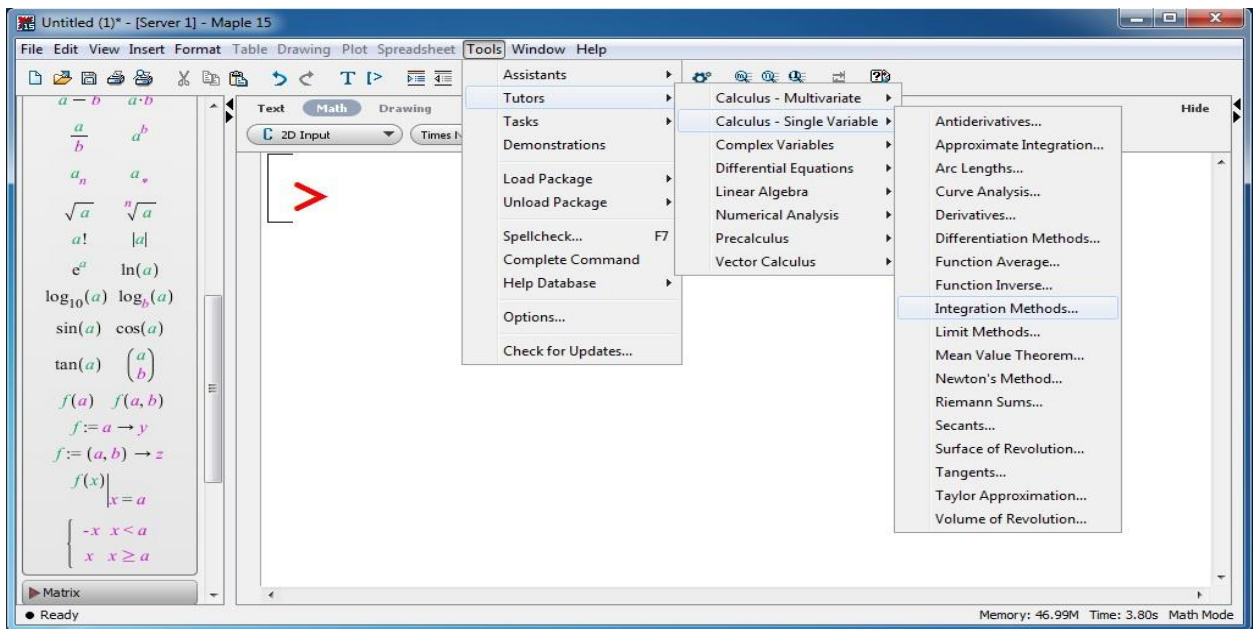
*Rezolvare.* Fie integrala  $\int_2^3 \frac{1}{\sqrt{-x^2+5x-6}} dx = \int_2^3 \frac{1}{\sqrt{(x-2)(3-x)}} dx$ .

Pentru a calcula aceasta integrală cu ajutorul proprietăților funcției  $B$ , transformăm intervalul de integrare  $[2,3]$  în intervalul  $[0,1]$  cu ajutorul schimbării de variabilă  $x-2=t$ . Obținem când  $x=2$ ,  $t=0$ , și  $x=3$ ,  $t=1$ . Atunci

$$\int_2^3 \frac{1}{\sqrt{(x-2)(3-x)}} dx = \int_0^1 \frac{1}{\sqrt{t(1-t)}} dt = \int_0^1 \frac{1}{\sqrt{t}\sqrt{1-t}} dt = \int_0^1 t^{-\frac{1}{2}} (1-t)^{-\frac{1}{2}} dt = \int_0^1 t^{\frac{1}{2}-1} (1-t)^{\frac{1}{2}-1} dt = B\left(\frac{1}{2}, \frac{1}{2}\right) = \pi.$$

De unde  $\int_2^3 \frac{1}{\sqrt{-x^2+5x-6}} dx = \pi$ .

Rezolvăm această integrală prin modalitatea interactivă *Tools/Tutors/Calculus Single Variables/Integration Methods* (fig. 2). În casetele de dialog completăm informația necesară, funcția de sub integrală, limitele de integrale. Tastăm butonul *Start*, ne convingem că informația este introdusă corect, apoi tastăm butonul *All Steps* pentru toate iterațiile de calcul (fig. 3), după tastarea butonului *Close* rezultatul va fi în foaia de calcul.



**Figura 2. Lansarea modalității interactive de rezolvare a integralelor în Maple**

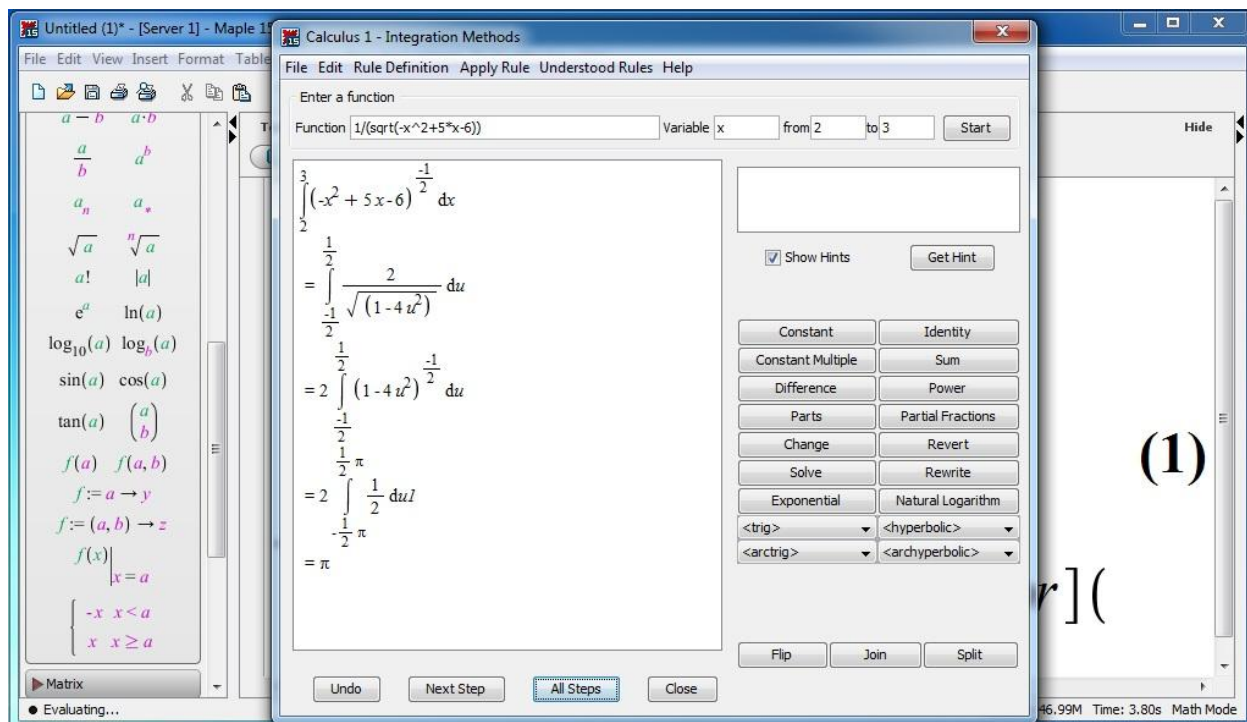


Figura 3. Rezolvarea integralei în Maple

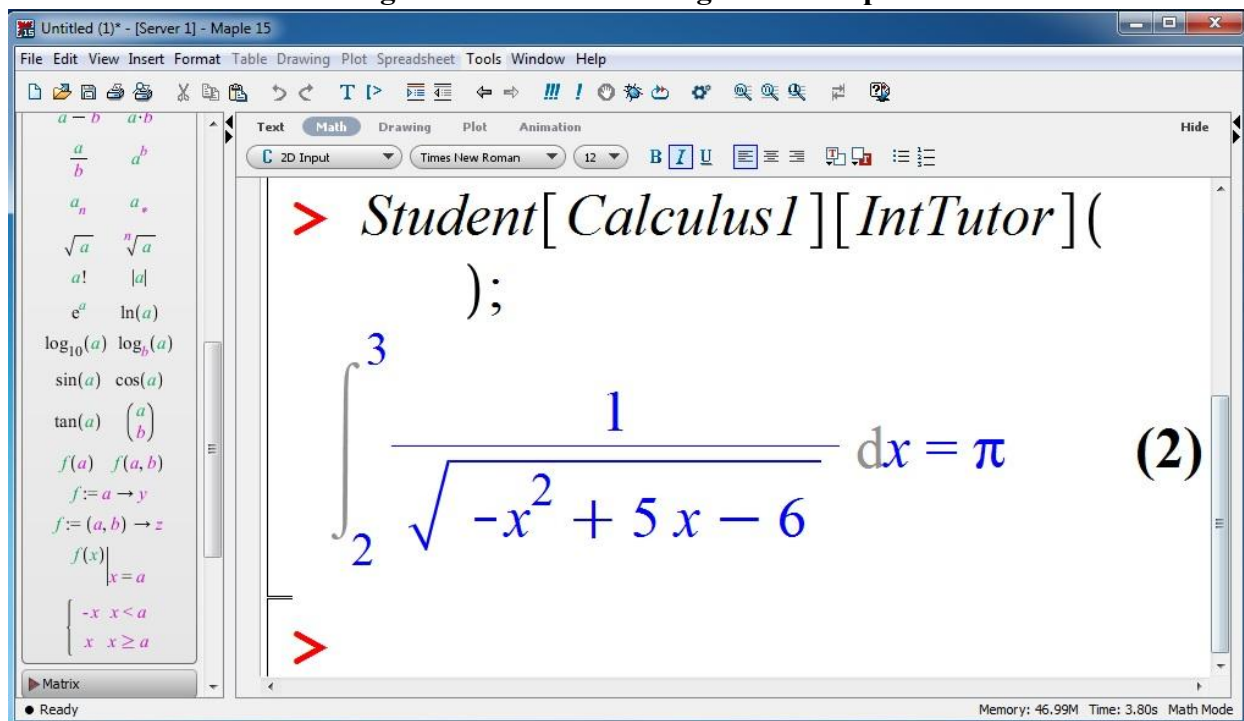


Figura 4. Rezultatul final în Maple

**Exemplu.** Să se calculeze integrala  $\int_0^{\frac{\pi}{2}} \sin^4 x \cos^2 x dx$ .

*Rezolvare* [7]. Luând în considerație identitatea trigonometrică fundamentală  $\sin^2 x + \cos^2 x = 1$ , de unde  $\cos^2 x = 1 - \sin^2 x$ . Utilizând schimbarea de variabilă  $\sin^2 x = t$  și derivând după variabila  $t$ , obținem  $dt = 2 \sin x \cos x dx$ , de unde

$$\begin{aligned} \int_0^{\frac{\pi}{2}} \sin^4 x \cos^2 x dx &= \int_0^{\frac{\pi}{2}} \sin^3 x \cos x \cdot 2 \cos x \sin x \cdot \frac{1}{2} dx = \frac{1}{2} \int_0^1 t^{\frac{3}{2}} (1-t)^{\frac{1}{2}} dt = \\ &= \frac{1}{2} \int_0^1 t^{\frac{5}{2}-1} (1-t)^{\frac{3}{2}-1} dt = \frac{1}{2} B\left(\frac{5}{2}, \frac{3}{2}\right). \end{aligned}$$

Folosind formula de recurență pentru prima poziție, obținem:

$$\frac{1}{2\beta} B\left(\frac{5}{2}, \frac{3}{2}\right) = \frac{1}{2} \frac{5-1}{\frac{5}{2} + \frac{3}{2} - 1} B\left(\frac{5}{2} - 1, \frac{3}{2}\right) = \frac{1}{2} \frac{3}{3} B\left(\frac{3}{2}, \frac{3}{2}\right) = \frac{1}{4} B\left(\frac{3}{2}, \frac{3}{2}\right)$$

Folosind formula de reprezentare a funcției  $\beta$  cu ajutorul funcției  $\Gamma$ , obținem că

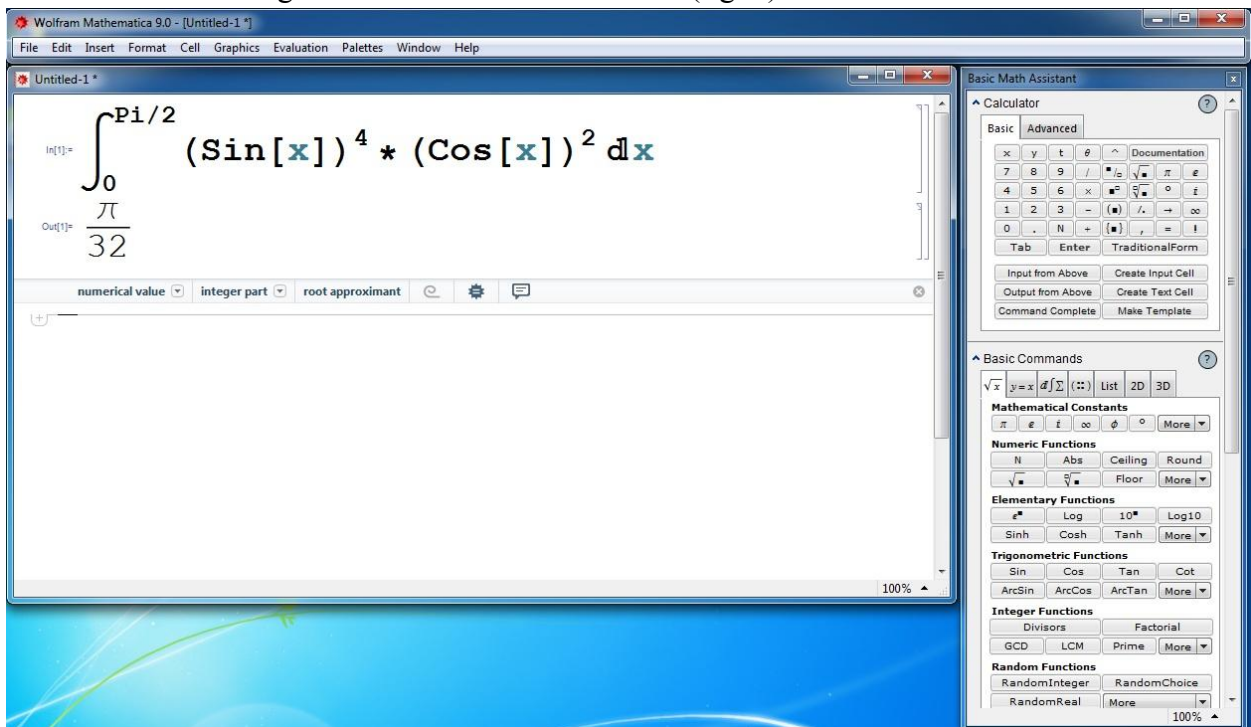
$$\frac{1}{4} B\left(\frac{3}{2}, \frac{3}{2}\right) = \frac{1}{4} \frac{\Gamma\left(\frac{3}{2}\right)\Gamma\left(\frac{3}{2}\right)}{\Gamma\left(\frac{3}{2} + \frac{3}{2}\right)} = \frac{1}{4} \frac{\Gamma\left(\frac{3}{2}\right)^2}{\Gamma(3)} = \frac{1}{4} \frac{\Gamma\left(\frac{3}{2}\right)^2}{2!} = \frac{1}{8} \Gamma\left(\frac{3}{2}\right)^2.$$

Conform formulei de recurență avem:

$$\Gamma\left(\frac{3}{2}\right) = \Gamma\left(\frac{1}{2} + 1\right) = \frac{1}{2} \Gamma\left(\frac{1}{2}\right) = \frac{1}{2} \sqrt{\pi}.$$

De unde  $\int_0^{\pi/2} \sin^4 x \cos^2 x dx = \frac{\pi}{32}$ .

Rezolvarea integralei în Wolfram Mathematica (fig. 5).



**Figura 5. Rezultatul final în Wolfram Mathematica**

Funcțiile Beta și Gamma sunt considerate funcții speciale fundamentale, care permit calcularea sau exprimarea prin valorile acestora a multor integrale, inclusiv celor care nu se exprimă prin funcții elementare.

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_0^{\infty} e^{-x} dx$ .

*Rezolvare.* Observăm că se integrează funcția  $f : [0, \infty] \rightarrow \mathbb{R}$ ,  $f(x) = e^{-x}$ , care este continuă pe orice interval  $[0, b]$ , cu  $\forall b > 0$ . Deci este integrabilă pe orice interval. Atunci, prin definiție, avem:

$$\int_0^{\infty} e^{-x} dx = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_0^b e^{-x} dx, \text{ unde } \int e^{-x} dx = -e^{-x}.$$

Deci

$$\int_0^{\infty} e^{-x} dx = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_0^b e^{-x} dx = \lim_{b \rightarrow \infty} (-e^{-x})|_0^b = \lim_{b \rightarrow \infty} (1 - e^{-b}) = 1.$$

Ceea ce înseamnă că integrala improprie este convergentă. Rezolvarea în Maple (fig. 6).

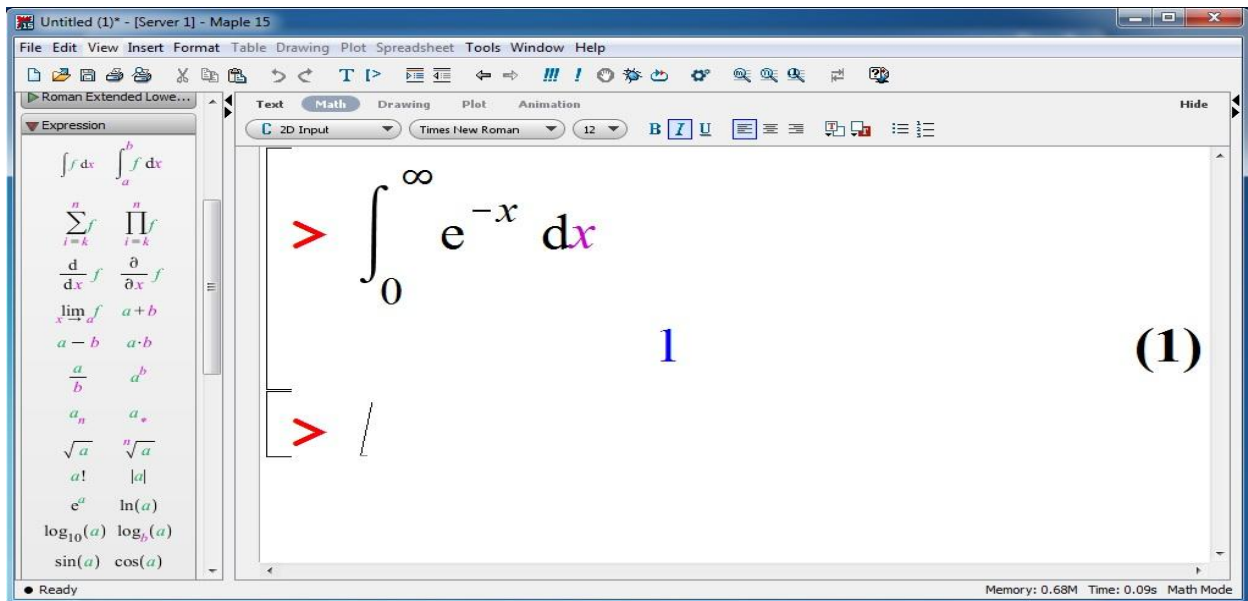


Figura 6. Rezolvarea integralei improprie în Maple

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{x^2-4}$ .

*Rezolvare* [7].

$$\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{x^2-4} = \lim_{a \rightarrow -\infty} \lim_{b \rightarrow \infty} \int_a^b \frac{dx}{x^2-4} = \lim_{a \rightarrow -\infty} \lim_{b \rightarrow \infty} \left( \frac{1}{2} \operatorname{arctg} \frac{x}{2} \right) \Big|_a^b = \frac{1}{2} \lim_{a \rightarrow -\infty} \lim_{b \rightarrow \infty} \left( \operatorname{arctg} \frac{x}{2} \right) \Big|_a^b =$$

$$= \frac{1}{2} \lim_{a \rightarrow -\infty} \lim_{b \rightarrow \infty} \left( \operatorname{arctg} \frac{b}{2} - \operatorname{arctg} \frac{a}{2} \right) = \frac{1}{2} (\operatorname{arctg}(\infty) - \operatorname{arctg}(-\infty)) = \frac{1}{2} \left( \frac{\pi}{2} - \left( -\frac{\pi}{2} \right) \right) = \frac{\pi}{2}.$$

Deci integrala este convergentă.

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_1^{\infty} \frac{1}{x^2} dx$ .

*Rezolvare.*

$$\int_1^{\infty} \frac{1}{x^2} dx = \lim_{a \rightarrow \infty} \int_1^a \frac{1}{x^2} dx = \lim_{a \rightarrow \infty} \left( -\frac{1}{x} \right) \Big|_1^a = \lim_{a \rightarrow \infty} \left( -\frac{1}{a} + 1 \right) = 1.$$

Deci integrala este convergentă. Rezolvarea în Wolfram Mathematica cu comanda *Integrate* (fig. 7).

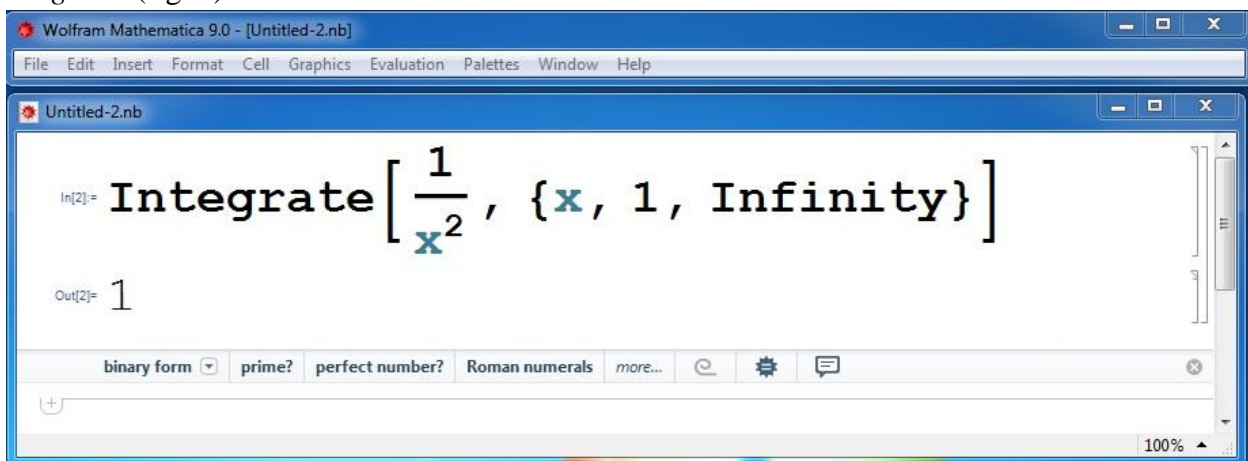


Figura 7. Rezolvarea integralei improprie în Wolfram Mathematica

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{x^2+4x+9}$ .

Rezolvare.

$$\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{x^2+4x+9} = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_a^b \frac{dx}{x^2+4x+9} = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_a^b \frac{dx}{(x+2)^2+5} = \lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \left( \frac{1}{\sqrt{5}} \arctg \frac{x+2}{\sqrt{5}} \right) \Big|_a^b =$$

$$\frac{1}{\sqrt{5}} \lim_{b \rightarrow \infty} \left( \arctg \frac{x}{\sqrt{5}} \right) \Big|_a^b = \frac{1}{\sqrt{5}} \lim_{b \rightarrow \infty} \left( \arctg \frac{b}{\sqrt{5}} - \arctg \frac{a}{\sqrt{5}} \right) = \frac{1}{\sqrt{5}} (\arctg(\infty) - \arctg(-\infty)) = \frac{1}{\sqrt{5}} \left( \frac{\pi}{2} - \left( -\frac{\pi}{2} \right) \right) = \frac{\pi}{\sqrt{5}}.$$

Deci integrala este convergentă. Rezolvarea în Maple (fig. 8).

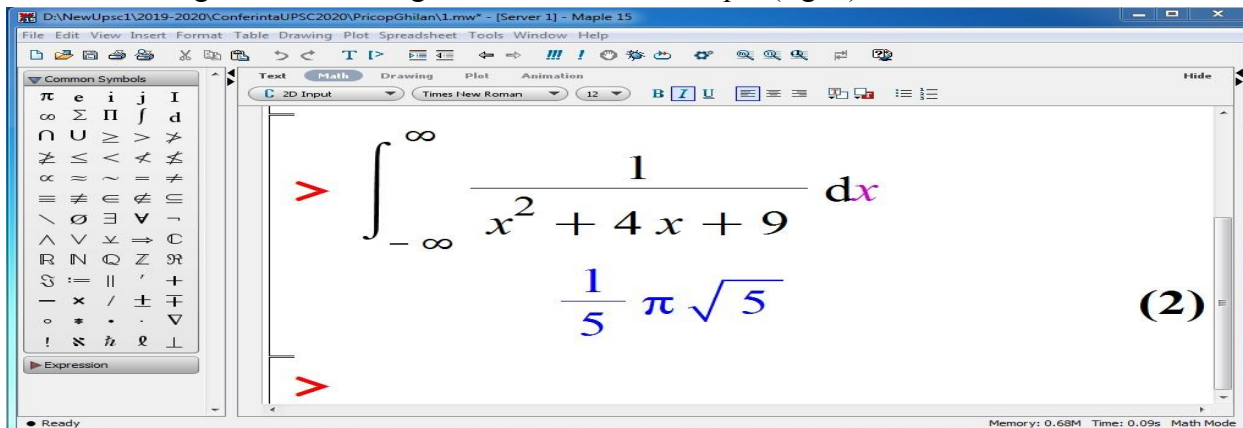


Figura 8. Rezolvarea integralei improprie în Maple

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{1+x^2}$ .

Rezolvare.

Conform formulei (3) ce presupune că  $c=0$ , obținem

$$\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{1+x^2} = \int_{-\infty}^0 \frac{dx}{1+x^2} + \int_0^{\infty} \frac{dx}{1+x^2}.$$

Calculăm integrala:  $\int_{-\infty}^0 \frac{dx}{1+x^2} = \lim_{a \rightarrow -\infty} \int_a^0 \frac{dx}{1+x^2} = \lim_{a \rightarrow -\infty} \arctg a \Big|_a^0 = \lim_{a \rightarrow -\infty} (\arctg 0 - \arctg a) = 0 - \left( -\frac{\pi}{2} \right) = \frac{\pi}{2}.$

Analogic se calculează și integrala  $\int_0^{\infty} \frac{dx}{1+x^2} = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_0^b \frac{dx}{1+x^2} = \lim_{b \rightarrow \infty} \arctg a \Big|_0^b = \lim_{b \rightarrow \infty} (\arctg b - \arctg 0) = \frac{\pi}{2}.$

Am obținut că integrala improprie  $\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{1+x^2} = \frac{\pi}{2} + \frac{\pi}{2} = \pi$  și este convergentă. Calculul în Wolfram Mathematica (fig. 9).

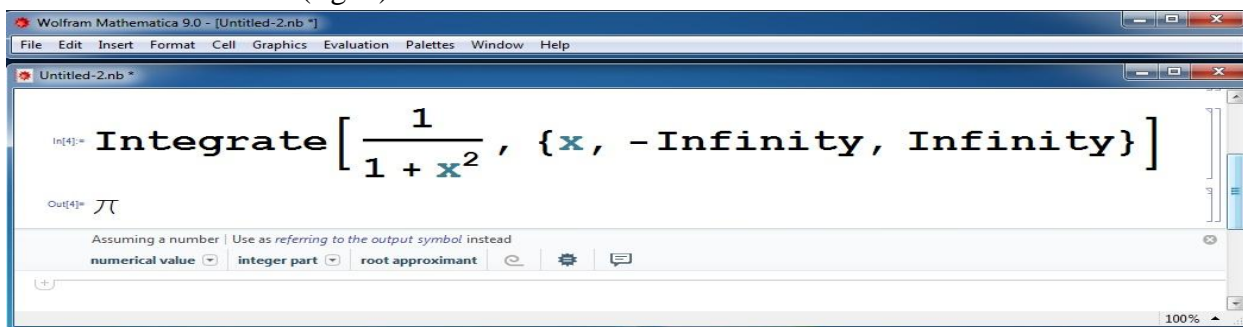


Figura 9. Calculul integralei improprie în Wolfram Mathematica

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_0^{\infty} (1+2x)e^{-x} dx$ .



Rezolvare.

$$\int_0^{\infty} (1+2x)e^{-x} dx = \left| \begin{array}{l} \text{notăm:} \\ 1+2x = u; du = 2dx; \\ dv = e^{-x}; v = -e^{-x} \end{array} \right| = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_0^b (1+2x)e^{-x} dx =$$

$$= \lim_{b \rightarrow \infty} (-(1+2x)e^{-x}) \Big|_0^b + \lim_{b \rightarrow \infty} \int_0^b 2e^{-x} dx =$$

$$= \lim_{b \rightarrow \infty} (-(1+2x)e^{-x}) \Big|_0^b - 2e^{-x} \Big|_0^b = \lim_{b \rightarrow \infty} (-(3+2x)e^{-x}) \Big|_0^b = 3.$$

Deci integrala este convergentă. Rezolvarea în Maple (fig. 10).

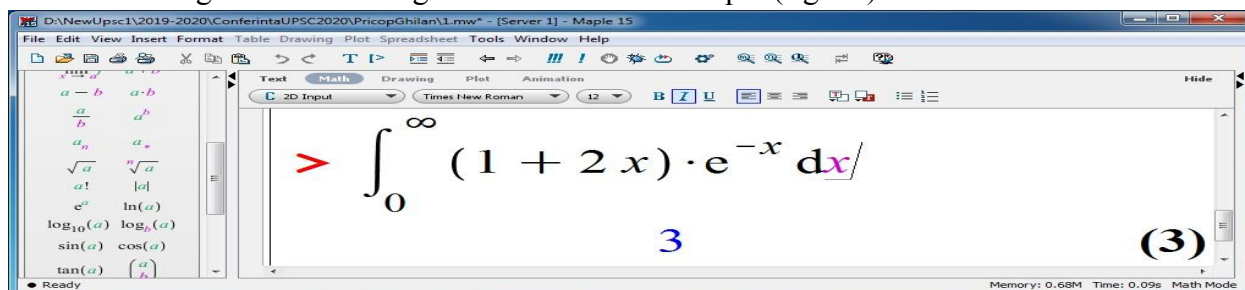


Figura 10. Rezolvarea integralei improprie în Maple

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_1^{\infty} \frac{\arctg x}{x^2} dx$ .

Rezolvare.

$$\int_1^{\infty} \frac{\arctg x}{x^2} dx = \left| \begin{array}{l} \text{notăm:} \\ \arctg x = u; du = \frac{dx}{x^2+1}; \\ dv = \frac{dx}{x^2}; v = -\frac{1}{x} \end{array} \right| =$$

$$= -\frac{\arctg x}{x} \Big|_1^{\infty} + \int_1^{\infty} \frac{dx}{x(x^2+1)} = \lim_{b \rightarrow \infty} -\left(\frac{\arctg x}{x}\right) \Big|_1^{\infty} =$$

$$= \frac{\pi}{4} + \lim_{b \rightarrow \infty} \int_1^{\infty} \frac{dx}{x(x^2+1)} =$$

$$= \frac{\pi}{4} + \lim_{b \rightarrow \infty} \int_1^{\infty} \left(\frac{1}{x} - \frac{x}{x^2+1}\right) dx = \frac{\pi}{4} + \lim_{b \rightarrow \infty} \left(\ln x - \frac{1}{2} \ln(x^2+1)\right) \Big|_1^b =$$

$$= \frac{\pi}{4} + \lim_{b \rightarrow \infty} \ln \frac{x}{\sqrt{x^2+1}} \Big|_1^b = \frac{\pi}{4} + \ln \frac{b}{\sqrt{b^2+1}} \Big|_1^b = \frac{\pi}{4} + \ln \frac{\sqrt{2}}{2}.$$

Deci integrala este convergentă. Rezolvarea în Wolfram Mathematica (fig. 10).

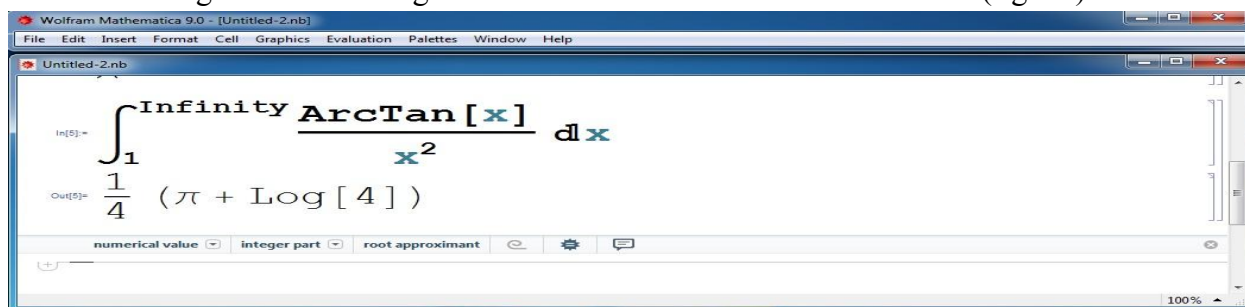


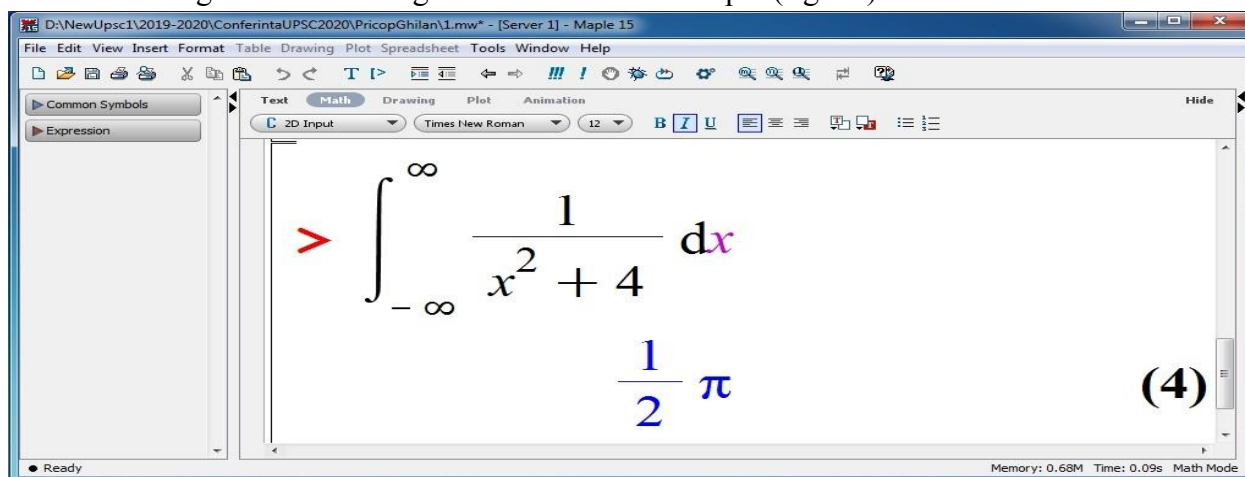
Figura 11. Calculul integralei improprie în Wolfram Mathematica

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{x^2+4}$ .

*Rezolvare.*

$$\begin{aligned} \int_{-\infty}^{\infty} \frac{dx}{x^2+4} &= \lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \int_a^b \frac{dx}{x^2+4} = \lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \left( \frac{1}{2} \operatorname{arctg} \frac{x}{2} \right) \Big|_a^b = \frac{1}{2} \lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \left( \operatorname{arctg} \frac{x}{2} \right) \Big|_a^b = \\ &= \frac{1}{2} \lim_{\substack{a \rightarrow -\infty \\ b \rightarrow \infty}} \left( \operatorname{arctg} \frac{b}{2} - \operatorname{arctg} \frac{a}{2} \right) = \frac{1}{2} (\operatorname{arctg}(\infty) - \operatorname{arctg}(-\infty)) = \frac{1}{2} \left( \frac{\pi}{2} - \left( -\frac{\pi}{2} \right) \right) = \frac{\pi}{2}. \end{aligned}$$

Deci integrala este convergentă. Rezolvarea în Maple (fig. 12).

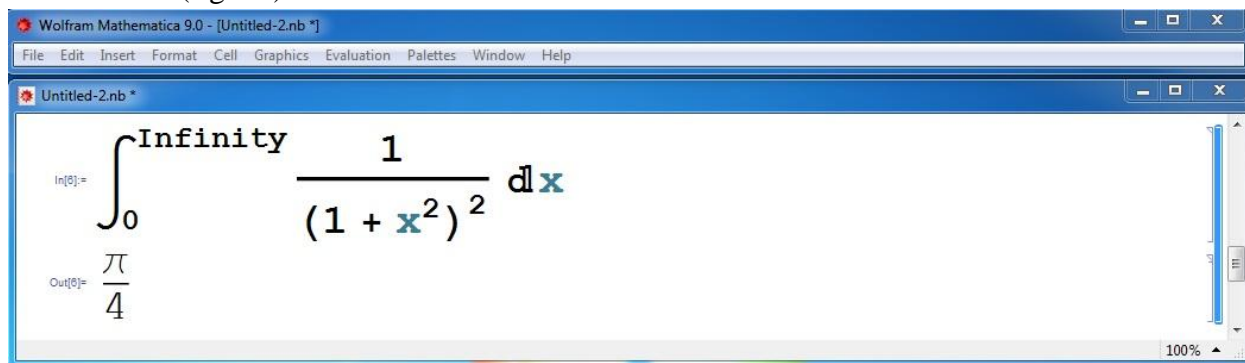


**Figura 12. Rezolvarea integralei improprie în Maple**

**Exemplu.** Să se studieze natura integralei  $\int_0^{+\infty} \frac{1}{(1+x^2)^2} dx$ .

*Rezolvare.*

Observăm că se integrează funcția  $f: (-\infty, 0] \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = \frac{1}{1+x^2}$ , care este continuă pe orice interval de tipul  $[0, b)$ , cu orice  $b > 0$ , deci este integrabilă pe orice interval  $[0, b) \subset (0, +\infty)$ . Atunci prin definiție obținem  $\int_0^{+\infty} \frac{1}{(1+x^2)^2} dx = \lim_{b \rightarrow \infty} \int_0^{+\infty} \frac{1}{(1+x^2)^2} dx$ . Presupunem  $x = \operatorname{tg} t$ , atunci  $dx = \frac{dt}{\cos^2 t}$ . Înlocuim  $\frac{1}{(1+x^2)^2} = \frac{1}{(1+\operatorname{tg}^2 t)^2} = \frac{\cos^4 t}{\cos^2 t + \sin^2 t} = \cos^4 t$ . Observăm, că la variația lui  $x$  de la 0 până la infinit,  $t$  se schimbă de la 0 la  $\frac{\pi}{2}$ . Astfel  $\int_0^{+\infty} \frac{1}{(1+x^2)^2} dx = \int_0^{\frac{\pi}{2}} \cos^2 t dt = \int_0^{\frac{\pi}{2}} \frac{1+\cos 2t}{2} dt = \frac{\pi}{4}$  ceea ce înseamnă că integrala improprie de speța întâia  $\int_0^{+\infty} \frac{1}{(1+x^2)^2} dx$  este convergentă și  $\int_0^{+\infty} \frac{1}{(1+x^2)^2} dx = \frac{\pi}{4}$ . Calculul în Wolfram Mathematica (fig. 13).



**Figura 13. Calculul integralei improprie în Wolfram Mathematica**

## Concluzii

Această lucrare reprezintă o extensie în studiul integralelor improprii. Această extindere ne oferă posibilitatea studierii naturii integralei improprii și determinării valorii ei în caz de convergență. Din punct de vedere geometric, această extindere ne oferă posibilitatea de a da sens noțiunii de arie pentru mulțimi plane, nemărginite. Sunt prezentate un set de exemple, utilizând *Maple*, *Wolfram Mathematica*.

## BIBLIOGRAFIE

1. SMIRNOV, V. I. *Curs de matematică superioară*. V. II, III. Moscova, 1971.
2. BIVOL, L.; BULAT, M. *Lecții de analiză matematică*. V.1. Chișinău, 2002.
3. ШНЕЙДЕР, В. Е.; СЛУЦКИЙ, И.; ШУМОВ. А. С. *Краткий курс высшей математики*. Москва, 1972.
4. КУДРЯВЦЕВ, Л. Д. *Курс математического анализа*. Том 2. М.: Дрофа, 2004.
5. *Elemente de calcul integral*. <https://pdfslide.net/documents/elemente-de-calcul-integral-rezumat-material-publicat-.html> (vizitat 10.03.2020).
6. В. Е. КОВАЛЬЧЮК, П. А. ЧАЛОВ. Лекции по математическому анализу. <http://window.edu.ru/resource/186/57186/files/nesob-int.pdf> (vizitat 22.03.2020).
7. MATICIUC Lucian. Integrale improprii. [https://www.math.uaic.ro/~maticiuc/didactic/Seminar%201,2,3\\_Integrale%20improprii.pdf](https://www.math.uaic.ro/~maticiuc/didactic/Seminar%201,2,3_Integrale%20improprii.pdf) (vizitat 28.03.2020).

## INSTRUMENTE DE COLABORARE ONLINE ÎN EDUCAȚIE

*Chiriac Tatiana, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 378.147:004**

### Abstract

This article analyzes the impact and value of online collaboration tools in education. The review begins with investigation and analyzes that show the value of collaboration in general, and addresses the specific advantages of applying cloud-based collaboration tools. Today, the method of online collaborative learning is explored from various perspectives, the most important being increasing students' academic performance, involving all students in the learning process, conditioning active learning, training and capitalizing on the cognitive and pragmatic potential of the teacher to cultivate skills, cooperation and relationships in a constantly changing society.

Key-words: online collaborative learning, online collaboration tools.

### 1. Introducere

Colaborarea este esențială în formarea competențelor secolului 21. În numeroase studii se menționează că, pe lângă demonstrarea stăpânirii subiectelor, cei ce învață prin colaborare își sporesc și abilitățile în rezolvarea problemelor, creativitate și relații interpersonale.

Predarea prin colaborare este o practică de predare care include grupuri de studenți ce lucrează împreună pentru a rezolva o problemă, a finaliza o sarcină sau a crea un produs. Există o tendință de colaborare în secolul XXI utilizată în pedagogie, cum ar fi predarea prin colaborare, învățarea prin colaborare, cât și analiza și lucrul în grup ca formă de colaborare colectivă. Abordată în educație, colaborarea este una dintre cele mai de succes posibilități de promovare a programelor de studiu pentru studenți. Profesorii care folosesc abordări de învățare prin colaborare nu transmit pur și simplu cunoștințe studenților, ci acționează ca profesioniști, care proiectează programe și cursuri academice pentru studenți și, totodată, ca instructori sau mentori, în special, într-un proces de învățare emergent. Actual, practic toți profesorii, studenții și comunitatea socială încorporează instrumente online utilizate pentru afaceri profesionale și personale în colaborarea lor cu alte personale. Instrumentele de colaborare online disponibile în

prezent oferă posibilități de dezvoltare a diferitor scenarii de colaborare, care permit relaționarea la nivel de student – profesor, student – student, profesor – părinte, și conțin unele măsuri de siguranță și confidențialitate pe care le pot folosi profesorii în diverse activități didactice cu studenții lor.

În acest articol de cercetare teoretică se urmărește analiza impactului și definirea unei paradigme de predare și învățare prin colaborare, elementele de bază și principalele beneficii ale acesteia, și identificarea unor instrumente de colaborare online adecvate în procesul de predare.

## **2. Învățarea prin colaborare**

Învățarea prin colaborare (Laal & Laal, 2012) este o abordare educațională a predării și învățării care implică grupuri de studenți care lucrează împreună asupra unei sarcini didactice [6]. În mediul de învățare prin colaborare, studenții sunt provocați atât din punct de vedere social, cât și emoțional. În acest sens, studenții acumulează propriile viziuni conceptuale unice și nu se bazează doar pe ideile profesorului/mentorului sau pe conținuturile unui text.

În opinia autorilor Smith & MacGregor (1992), „învățarea în colaborare” este un termen-cadru pentru o varietate de abordări educaționale care implică eforturi intelectuale comune ale studenților și profesorilor [10]. Este necesar de remarcat că în literatura de specialitate se discută și metodologia „învățării prin cooperare”. Autoarea Petrovici-Guzun (2006) menționează că forma de învățare prin cooperare este o învățare prin colaborare specifică. Vom atrage atenția când se spune despre studenții care lucrează împreună, termenii de „învățare prin colaborare” și „învățare prin cooperare” sunt adesea folosiți în mod interschimbabil [8]. Există însă unele diferențe-cheie, deoarece odată cu învățarea prin colaborare, instruiții realizează progrese individuale în tandem cu ceilalți, iar învățarea prin cooperare implică o interdependență mai inerentă, promovând o mai mare responsabilitate.

Într-un cadru de învățare prin colaborare, studenții învață să relaționeze cu profesorul și cu colegii lor, discută unul cu altul cu scopul de a prezenta și susține idei personale și de a face schimb de diverse opinii (Chandra, 2015) [1]. În procesul de învățare în grup, studenții pot să-și asume mai mult material de învățare și să se gândească critic la problemele conexe atunci când lucrează în echipă (Niculescu & Dobre, 2012) [7]. Învățând în colaborare unul cu altul, studenții progresează personal în timp ce lucrează colectiv pentru a atinge un scop comun. Studenții sunt responsabili unul față de celălalt și, având o direcție bine determinată de profesor, se vor autogestiona.

Un proces tipic de învățare prin colaborare reprezintă următoarele principii (Kato et al, 2015) [2]:

- Studenții își organizează eforturile între ei, fiind structurați în grup.
- Studenții caută surse de materiale pentru a finaliza activitatea propusă de profesor.
- Activitatea nu este monitorizată de către profesor, însă studenții pot solicita asistență.
- Studenții își evaluează propriile performanțe individuale și de grup.
- Succesul învățării prin colaborare depinde de performanța și punctele forte ale unui individ.

Învățarea prin colaborare reprezintă o schimbare semnificativă față de mediul tipic centrat pe profesor sau centrat pe predarea de lecții în sala de studii. În predarea bazată pe colaborare, procesul de prelegere/ascultare poate să nu dispară complet, dar, alături de alte demersuri didactice, implică în discuții colaborarea dintre profesor și studenți, student(ți) și student(ți). Învățarea prin colaborare trebuie utilizată în mod strategic. Există momente de lecție și contexte

de învățare potrivite pentru a apela la structuri de grupuri. Profesorii care folosesc abordările învățării prin colaborare tind să se gândească la ei mai puțin ca la experți ai cunoștințelor și mai mult ca la proiectanți-experti ai experiențelor intelectuale pentru studenți – ca tutori/ghizi ai unui proces de învățare emergent.

Învățarea prin colaborare apare atunci când grupuri mici de studenți se ajută reciproc să învețe. Cu toate acestea, după cum menționează autorii Laal & Laal (2012), procesul de învățare prin colaborare este uneori înțeles greșit [6]. Învățarea prin colaborare nu înseamnă că studenții vorbesc între ei, fie față în față, fie într-o conferință pe calculator, în timp ce își îndeplinesc sarcinile individuale, nu este ca unul sau câțiva studenți să facă toată munca, în timp ce ceilalți își anexează numele la raport. Prin organizarea unui demers didactic astfel încât studenții să învețe prin colaborare, scopul final este acela ca ei să se implice activ în procesul de învățare. Forma de învățare prin colaborare poate fi organizată de orice profesor și la orice nivel. Rezultatul pozitiv se bazează pe implicarea fiecărui instruit în activitățile de grup, cât și răspunderea individuală și de grup în care cooperarea să fie încurajată. Accentul este pus pe modalități interactive pentru încadrarea diferitelor activități, aspecte, idei, principii și soluționarea de probleme care trebuie analizate și rezolvate în grup.

### **3. Învățarea prin colaborare online: aspecte conceptuale**

În învățământul superior, modificările la nivel de profil al studentului, cât și la nivel de finanțare, pun un accent tot mai mare pe utilizarea metodelor flexibile de predare a cursurilor și, ca parte a acestei tendințe, există un interes din ce în ce mai mare în utilizarea tehnologiei informației și de comunicații în educație (TIC). În acest caz, învățarea prin colaborare online este următorul pas natural în evoluția pedagogiei universitare moderne.

Interacțiunea dintre profesori și studenți într-un mediu online nu este adesea o dificultate majoră, deși în anumite cazuri problema apare la nivel de infrastructură. În ultimul timp, într-o proporție din ce în ce mai mare, majoritatea resurselor de învățare pe care le accesează studenții sunt online, ceea ce permite cu ușurință organizarea colaborărilor online prin intermediul opțiunilor precum simpozioane, dezbateri, jocuri de rol, studii de caz, grupuri de discuții, brainstorming și grupuri de proiecte.

Colaborarea online poate fi atât sincronă, cât și asincronă. Interacțiunea asincronă este o forma de colaborare care este cel mai frecvent folosită în cursurile online curente, în schimb interacțiunile sincrone pot include dialogul „viu”, partajare video, audio și documente în timp real. În ambele cazuri, colaborarea online necesită flexibilitate în aranjamentele procesului de învățare.

Învățarea prin colaborare online se concentrează pe încurajarea relaționării dintre flexibilitatea individuală a unei persoane și o comunitate de învățare. După cum menționează autorii Niculescu & Dobre, (2012) în educația online „învățarea prin cooperare încearcă să promoveze atât beneficii oferite de libertatea de învățare individuală, cât și beneficiile învățării colaborative. (...) Învățarea online are următoarele obiective: posibilitatea oferită utilizatorilor virtuali de a selecta componentele instrucționale necesare, personalizarea mediilor lor de învățare; oferirea de soluții flexibile pentru adaptarea dinamică a conținutului de instruire în funcție de nevoile individuale în domeniul educației în timp real” [7].

Autorul Roberts (2004) propune un model de învățare prin colaborarea online, care se bazează pe o activitate autentică, fie un proiect, o problemă, fie un caz, pe care studenții trebuie să le rezolve. Autorul sugerează o serie de resurse, instrumente și suporturi care ar trebui

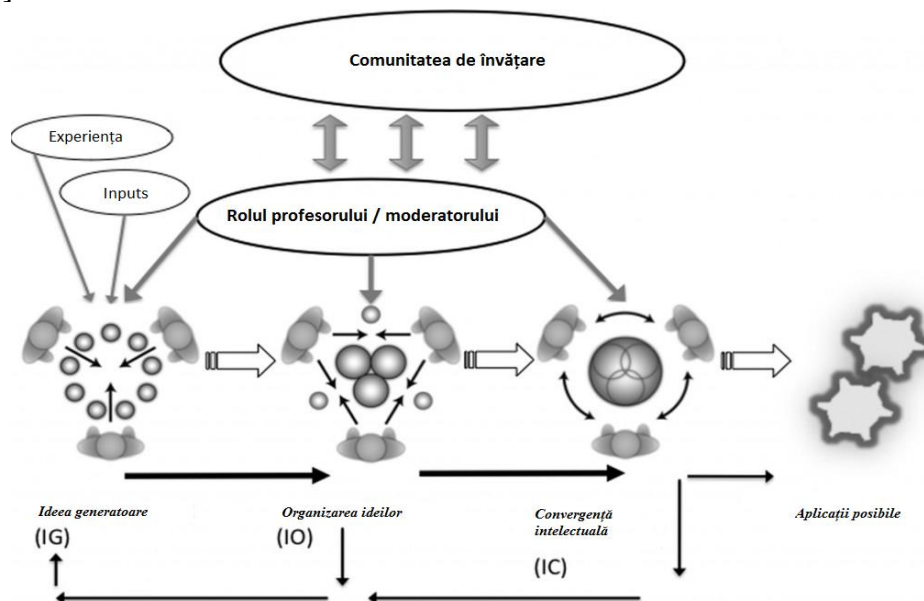
furnizate în mediul de învățare pentru asistență pe toată durata sarcinii, promovând următoarele idei pentru organizarea învățării prin colaborare online [9]:

- Prezentarea oportunităților de colaborare în proiectarea experienței de învățare.
- Oferirea posibilității de a alege instrumentele online adecvate mediului de învățare.
- Conștientizarea avantajelor și limitelor specifice ale comunicării online.
- Organizarea comunicării mixte, atât față în față, cât și online.

Teoria învățării colaborative online (Online collaborative learning) (vezi figura 1), introdusă de autoarea Harasim (2012), este o formă de predare constructivistă, care ia forma învățării online de grupuri conduse de instructori. În procesul de învățare colaborativă online, studenții sunt încurajați să rezolve în colaborare problemele, în loc să memoreze răspunsuri corecte. Profesorul joacă un rol crucial atât ca facilitator, cât și ca membru al comunității de cunoștințe studiate. Potrivit autoarei, există trei faze de construcție a cunoștințelor prin discurs într-un grup [3]:

1. *Ideea generatoare*: faza de brainstorming, unde se adună gânduri divergente.
2. *Organizarea ideilor*: faza în care ideile sunt comparate, analizate și clasificate prin discuții și argumente.
3. *Convergență intelectuală*: a treia fază ce se reflectă în mod obișnuit în înțelegerea partajată, o poziție comună (inclusiv acordul de a nu fi de acord) sau o contribuție reciprocă la construirea cunoștințelor partajate.

Harasim (2012) consideră că profesorul este esențial pentru această construcție a cunoștințelor, nu numai prin facilitarea procesului și furnizarea de resurse grupului, ci și prin asigurarea faptului că conceptele și practicile de bază ale subiectului investigat sunt complet integrate [3].



**Fig. 1. Teoria învățării colaborative online de Harasim (2012), sursa [3]**

În prezent, învățarea prin colaborare online tinde să se concentreze pe procesul cognitiv, prin accentuarea comunicării orientate spre sarcini, presupunând în același timp că dimensiunea socială va apărea automat prin tehnologii comunicative. Învățarea în mediul online, spre deosebire de oportunitățile tradiționale de învățare în clasă, favorizează anume experiențele de învățare suplimentare, în care studenții pot interacționa, colabora și participa la propria învățare.

Dezvoltarea activităților de colaborare online eficiente începe cu înțelegerea modului în care studenții prelucrează informațiile atunci când sunt online. În mediul de învățare online profesorii trebuie să se concentreze pe cele mai bune practici instructive și pedagogice pentru a oferi instrucțiuni online eficiente. În acest caz, după cum evidențiază autorul Michael Higley (2018), paradigma de predare și învățare prin colaborare trebuie să includă următoarele principii [4]:

- *cadrul teoretic bazat pe teoriile de învățare utilizate la dezvoltarea mediilor de învățare online* precum behaviorismul, cognitivismul, conectivismul și constructivismul;
- *activități de învățare online*, care includ interacțiuni de grup în colaborare pentru a facilita învățarea activă și cunoștințele partajate, și pentru a promova interacțiunea socială și dezvoltarea unei comunități eficiente de e-learning;
- *activități de feedback și evaluare*, care să ofere feedback constructiv, să susțină o abordare centrată pe student, să motiveze cursanții prin participare activă și interactivități.

Conform acestui model, planificarea și proiectarea activităților de colaborare sunt esențiale pentru susținerea unor interacțiuni eficiente dintre actorii procesului de învățare online. Însă planificarea activităților de învățare în colaborare necesită o abordare diferită a pedagogiei și învățării. Profesorii ar trebui să profite de tehnologia și instrumentele disponibile, să monitorizeze în permanență interacțiunile studenților și să gestioneze timpul în mod înțelept pentru a depăși aceste provocări. Activitățile de feedback și evaluare impun profesorii să înțeleagă procesele de evaluare și factorii care influențează aceste activități de colaborare online. Acest lucru poate reprezenta o provocare într-un mediu e-learning. O modalitate de a depăși această provocare este realizarea unor activități de grupare colaborativă foarte structurate.

O activitate de colaborare de succes permite cursanților să simtă un sentiment de comunitate și sprijin, și oferă fiecărui participant un rol activ și o responsabilitate, ceea ce duce în rezultat la apariția unei comunități de e-learning în care activitățile de grup colaborative sunt încurajate. O strategie de abordare a colaborării online ar putea fi împărțirea studenților în grupuri mici de 2-3 persoane. Împărțirea studenților în grupuri mai mici poate crea oportunități de colaborare și pentru un student mai rezervat. Deci, este important să le oferim cursanților oportunități de a reflecta și de a-și împărtăși punctele de vedere și să devină participanți activi la propriul proces de învățare. Cu toate acestea, gestionarea și stabilirea grupurilor de colaborare în mediul de învățare online poate fi o sarcină dificilă pentru profesori.

#### **4. Instrumente de colaborare online**

Învățarea prin colaborare favorizează dezvoltarea de competențe profesionale importante, cum ar fi responsabilitatea individuală, abilitățile de comunicare și gândire critică, cât și dezvoltarea competenței digitale. Sunt disponibile diverse instrumente pentru a facilita colaborarea online a comunităților de învățare.

Prin intermediul instrumentelor existente de colaborare online, putem crea echipe compuse din utilizatori cu abilități și cunoștințe diferite, având posibilitatea de a stoca și partaja informații cu ușurință. Este posibil să găsim instrumente de colaborare diversificate pentru a promova munca în echipă. Relațiile din echipele virtuale depind de o partajare cu succes a informațiilor, precum și de o bună comunicare între membrii echipei, deoarece interacțiunea prin utilizarea tehnologiilor este mai impersonală, mai orientată spre sarcină, mai profesionistă și mai puțin prietenoasă decât interacțiunea față în față. Prin urmare, o comunicare eficientă este importantă,

în principal în primele etape ale lucrului în echipă, pentru a menține încrederea și colaborarea cu membrii dispersați fizic.

Instrumentele de colaborare online, în dependență de sarcina propusă, pot fi clasificate în diferite categorii:

- instrumente de comunicare;
- instrumente de management al unui proiect;
- instrumente de co-creare de conținut;
- instrumente pentru gestionarea resurselor;
- instrumente de prezentare.

Rolul și importanța acestor instrumente pentru activitățile de colaborare sunt structurate în tabelul 1.

**Tab. 1. Instrumentele de colaborare online**

Categorie	Tip	Rol	Exemple
Instrumente de comunicare integrate	video web conferință, camera virtuală, mesagerie rapidă, partajarea ecranului, discuții online	comunicare în cadrul echipei; partajarea ecranului, partajarea fișierelor	<i>Google hangouts, GoToMeeting, Zoom, Slack, Freeconference, Cisco WebEx, Workplace etc.</i>
Instrumente de co-creare de conținut	crearea și editarea textului, realizarea infograficelor, pagini wiki, bloguri, crearea audio/video, podcasting, storytelling proiecte	cercetare și analiză, crearea și editarea colaborativă a artefactelor și produselor de învățare	<i>Zoho docs, Googledocs, Diigo, Endnote, Edublogs, Wordpress, FotoFlexer, Pixorial, Audioboo, Wikispaces, etc.</i>
Instrumente pentru gestionarea resurselor	partajarea fișierelor și controlul accesului	stocare de fișiere cloud, transfer de fișiere, partajarea fișierelor, sincronizarea automată a fișierelor cu un folder local pe computer	<i>Google drive, pCloud, Dropbox, OneDrive etc.</i>
Instrumente de prezentare	prezentări locale și la distanță	crearea, colaborarea, prezentarea, difuzarea și publicarea prezentărilor	<i>Slideshare, Prezi, Google slides, Vcasmo, Zoho Show</i>
Instrumente de management al unui proiect	gestionarea listei de sarcini, calendar de sarcini, gestionarea obiectivelor, gestionarea echipei	gestionarea proceselor de lucru, comunicarea în cadrul echipei, stocarea instrumentelor într-un singur sistem	<b>Meistertask, ConceptBoard,</b> <i>Zoho project, Trello, Google calendar, ClickUp, Jira Software etc.</i>

Un mediu de colaborare integrat este un mediu în care un grup de utilizatori interacționează asupra unei sarcini comune. Aceste medii combină cele mai bune opțiuni ale colaborării bazate pe web, precum videoconferința și mesajul instant într-un singur mediu



intuitiv ușor de utilizat. Aplicațiile comune din această categorie sunt concepute pentru a îmbunătăți performanța echipelor, prin sprijinirea partajării fluxului de informații.

Colaborarea în cadrul creării și editării documentelor și fișierelor se realizează cu ajutorul unor instrumente sau sisteme create pentru a ajuta mai multe persoane să lucreze împreună de pe diverse terminale de computer, asupra unui singur document sau fișier în scopul de a realiza o singură versiune finală. Aceste inovații sunt posibile datorită dezvoltării serviciului de „cloud computing”, prin care software și aplicații sunt furnizate pe internet sau prin „cloud”.

Colaborarea prin cloud este o modalitate recentă de partajare și co-autorizare a fișierelor prin utilizarea unui ansamblu distribuit de servicii de calcul, aplicații, acces la informații și stocare de date. Noile tehnologii de colaborare în cloud permit utilizatorilor să încarce, să comenteze, să colaboreze și să modifice documentele.

Înainte ca o persoană să se implice să se integreze în mediul de colaborare online, este important să fie familiarizat cu măsurile (legi, reguli) de protejare online. Există drepturi de proprietate intelectuală care se aplică, precum și măsuri de siguranță pentru protecția datelor pe care orice utilizator le poate și ar trebui să le ia în considerare.

Pentru a participa la mediul de colaborare online, este important să fie ales un software de colaborare adecvat. Astfel de programe software pot varia de la un simplu instrument de mesagerie și comunicare, cum ar fi *Skype*, la un software de gestionare complex a proiectelor, cum ar fi *Trello*. Fiecare instrument de colaborare online are punctele sale forte și punctele slabe, în funcție de care caracteristici sunt cele mai cruciale pentru utilizator.

O mare parte a colaborării online reprezintă distribuirea fișierelor online, care se realizează cu ajutorul mai multor platforme online de partajare a fișierelor, cum ar fi *GoogleDocs*, *Dropbox* etc. Instrumente de colaborare precum *WebEx* sau *GoToMeeting* permit echipelor să lucreze împreună, indiferent de locul în care se află fiecare dintre membrii echipei. Instrumente precum bloguri, pagini wiki și forumuri pot fi platforme bune pentru generarea de idei și pentru a primi/oferi feedback pentru informațiile expuse.

Un mediu de colaborare online poate deveni destul de agitat, prin urmare, există mai multe instrumente organizaționale care ajută la gestionarea activităților propuse. De exemplu, calendarul Google a fost recunoscut ca un instrument foarte convenabil pentru gestionarea zilnică a planului de lucru.

În ultimul timp, colaborarea online se extinde și cu ajutorul tabletelor și telefoanelor mobile. O parte semnificativă a sarcinilor zilnice se realizează astăzi prin intermediul unui telefon mobil. Acest lucru este posibil prin aplicații precum *WhatsApp*, *Skype Mobile* etc.

Actual aplicațiile pentru colaborare pot adopta mai multe forme, de la simpla mesagerie instantanee, până la videoconferință și co-creare de conținut. Unele aplicații se pot concentra pe un element specific, în timp ce altele încearcă să încorporeze mai multe capabilități. Un mediu de lucru colaborativ sprijină studenții atât în activitatea lor individuală, cât și în cea colectivă. Activitățile de colaborare online nu se referă doar la un grup de cursanți care lucrează asupra unui proiect/sarcină. Este vorba despre o echipă care lucrează la un proiect, conceput pentru a-i angaja pe studenți într-o învățare activă în scopul realizării unor rezultate de învățare semnificative și valoroase din punct de vedere educațional personal.

## Concluzie

Există multe metode pentru a utiliza instrumente de colaborare online în scopuri educaționale, cât și tangențial-educative. Pentru învățarea și colaborarea online sunt utile activități instructive, crearea și pregătirea de documente și prezentări profesionale în colaborare, partajare de fișiere, analiza și cercetarea unui subiect de învățare etc. Ceea ce face ca aceste medii online de colaborare să fie eficiente, este capacitatea lor de a oferi experiențe bogate, autentice cu interfețe intuitive, oferind feedback aproape imediat. Învățarea prin colaborare este un mijloc de dezvoltare a înțelegerii și abilităților fiecărui student, permițându-i-se să studieze în echipă. Acest lucru va evidenția punctele forte și pasiunile individuale ale studenților, care ar putea sta la baza carierei alese. De asemenea, le va oferi dezvoltarea de abilități digitale, sociale și de rezolvare a problemelor pentru viitor.

## BIBLIOGRAFIE

1. CHANDRA R. (2015). Collaborative Learning for Educational Achievement. International Journal of Research & Method in Education. Accesat de pe site: [https://www.researchgate.net/publication/313889863\\_Collaborative\\_Learning\\_for\\_Educational\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/313889863_Collaborative_Learning_for_Educational_Achievement) (vizitat 18.04.2020).
2. KATO Y., BOLSTAD F., WATARI H. (2015). Cooperative and Collaborative Learning in the Language Classroom. The Language Teacher 39.2, March/April 2015. Accesat de pe site: [https://www.academia.edu/13089009/Cooperative\\_and\\_Collaborative\\_Learning\\_in\\_the\\_Language\\_Classroom](https://www.academia.edu/13089009/Cooperative_and_Collaborative_Learning_in_the_Language_Classroom) (vizitat 18.02.2020).
3. HARASIM L. (2012). Learning Theory and Online Technologies. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, New York. Accesat de pe site: <https://www.lindaharasim.com/online-collaborative-learning/ocl-theory/> (vizitat 19.03.2020).
4. HIGLEY M. (2018). Reasons Why Collaborative Online Learning Activities Are Effective. Social Learning. Accesat de pe site: <https://elearningindustry.com/collaborative-online-learning-activities-reasons-effective> (vizitat 20.03.2020).
5. LAAL, M., LAAL, Mg. (2012). Collaborative learning: What is it? Procedia - Social and Behavioral Sciences. 10.1016/j.sbspro.2011.12.092, accesat de pe site: [https://www.researchgate.net/publication/224766528\\_Collaborative\\_learning\\_What\\_is\\_it/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/224766528_Collaborative_learning_What_is_it/citation/download) (vizitat 06.04.2020).
6. NICULESCU C., Dobre I. (2012). Strategie generală de învățare on-line în cooperare. RRIA. 22. 23-30, accesat de pe: [https://www.researchgate.net/publication/265940159\\_STRATEGIE\\_GENERALA\\_DE\\_INVATARE\\_ON-LINE\\_IN\\_COOPERARE](https://www.researchgate.net/publication/265940159_STRATEGIE_GENERALA_DE_INVATARE_ON-LINE_IN_COOPERARE) (vizitat 20.04.2020).
7. PETROVICI- GUZUN S. (2006). *Avantajele învățării prin colaborare și cooperare*. În rev. Didactica pro... nr. 2-2(36-37), 2006, accesat de pe site: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Avantajele%20invatarii%20prin%20colaborarea%20si%20cooperare.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Avantajele%20invatarii%20prin%20colaborarea%20si%20cooperare.pdf) (vizitat 15.04.2020).
8. ROBERTS T.S. (2004). *Online Collaborative Learning Theory and Practice*. Central Queensland University, Australia. Information Science Publishing. ISBN 1-59140-174-7 (hardcover), ISBN 1-59140-175-5 (ebook), ISBN1-59140-227-1 (pbk.). accesat de pe site-ul: [https://www.academia.edu/11092103/Tim\\_S.\\_Roberts\\_Online\\_Collaborative\\_Learning\\_Theory\\_and\\_Practice](https://www.academia.edu/11092103/Tim_S._Roberts_Online_Collaborative_Learning_Theory_and_Practice) (vizitat 08.05.2020).
9. SMITH B. L. & MACGREGOR J. T. (1992). *What is collaborative learning?* Washington Center for improving the Quality of Undergraduate Education, accesat de pe: <https://www.evergreen.edu/sites/default/files/facultydevelopment/docs/WhatisCollaborativeLearning.pdf> (vizitat 09.05.2020).

## IMPLEMENTAREA PLATFORMEI WEBEX ÎN REALIZAREA LECȚIILOR ONLINE

*Bostan Marina, lector universitar,  
Timuș Olga, asistent universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 004:378**

### **Abstract**

One of solutions for education online is the Webex video conferencing in real time, which users are able to communicate simultaneously with multiple people in the group. It can be installed on your device or you can enjoy it on web browser only. In the meeting room (or classroom), users are able to share presentations, share desktop, remote desktop, share files, whiteboard features, and private chat groups. The system can be accessed with various devices such as computers, smart phones, tablets, etc (IOS, Android). This system is able to support a high number of users. One class can support up to 100 users.

**Key-words:** online education, educational platform, Cisco Webex Meetings.

### **Introducere**

Tehnologiile informației și a comunicațiilor au devenit o parte esențială din viața noastră. Le utilizăm pentru muncă, comunicare, divertisment și, desigur, pentru educație. Astăzi, Internetul a devenit una dintre componentele spațiului educațional modern; utilizăm posibilitățile resurselor Internet, în mod obișnuit, în sistemul de instruire de toate nivelurile. Una dintre formele moderne de organizare ale activităților de învățare o reprezintă lecția online. Putem spune că o lecție online este principala unitate a ciclului didactic și formă de organizare a desfășurării procesului de învățământ la distanță, care poate avea aspectul unui seminar rulat pe internet, în format video. Astfel, o lecție online reprezintă o opțiune de internet-conferință, unde procesul educativ se desfășoară în timp real, prin Internet, folosind o demonstrație de pe ecranul profesorului.

Odată cu apariția crizei COVID-19, instituțiile de învățământ de toate nivelurile au fost constrânse să continue procesul educațional de la distanță și să realizeze desfășurarea lecțiilor prin mijloace alternative, asigurându-le, astfel, profesorilor și studenților posibilitatea de a se autoizola în siguranță. De aceea, acestea sunt în căutarea celor mai bune servicii de comunicare video care vor permite profesorilor și studenților să interacționeze de la distanță, folosind calculatoarele sau alte gadget-uri moderne.

Tehnologii moderne sunt indispensabile astăzi pentru studenți în scopul obținerii cunoștințelor, fără întreruperea procesului educațional, într-o carantină națională. O astfel de tehnologie este platforma de învățare la distanță Cisco Webex. Cisco a dezvoltat această soluție în strânsă colaborare cu lideri din învățământul superior, ceea ce a contribuit la asigurarea practicității și a eficienței acestora pentru instituțiile de învățământ.

### **Soluții Webex**

*WebEx Communications Inc* este o subdiviziune a companiei Cisco care oferă servicii privind colaborarea la cerere, întâlniri online, conferințe web și conferințe bazate pe aplicații video. Produsele sale includ WebEx Meeting Center, WebEx Training Center, WebEx Support Center, MeetMeNow, PCNow, WebEx Connect și altele. În scopuri educaționale se propun platformele Webex Meetings și Webex Teams [3].

Cisco Webex Meetings oferă organizarea și desfășurarea videoconferințelor on-line, partajarea ecranului, whiteboarding, scrierea mesajelor în timp real, înregistrarea sesiunilor online, participarea până la 100 de utilizatori.

Webex Teams oferă un set mult mai bogat de instrumente, inclusiv partajarea fișierelor, crearea grupurilor.

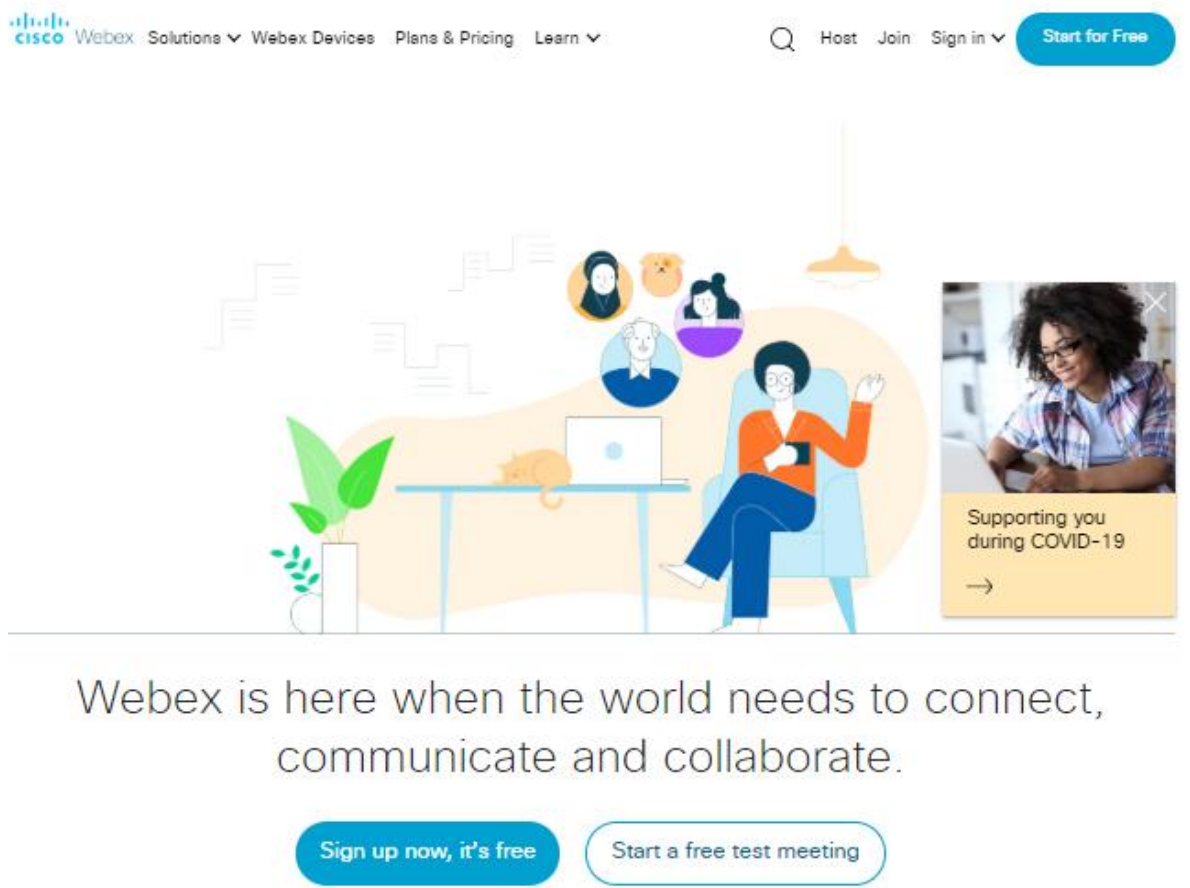
Aceste aplicații pot fi descărcat pe calculator sau telefon mobil sau rulate direct în browser. În perioada de pandemie serviciile Webex sunt gratuite.

Versiunea gratuită aplicației Webex conține următoarele funcții:

- Planificarea ședințelor de durată nelimitată.
- Invitație de întâlnire pentru până la 100 de utilizatori.
- Începerea întâlnirii imediat în cameră personală.
- Înregistrarea întâlnirilor.
- Partajarea conținutului.

### Utilizarea platformei Webex Meetings

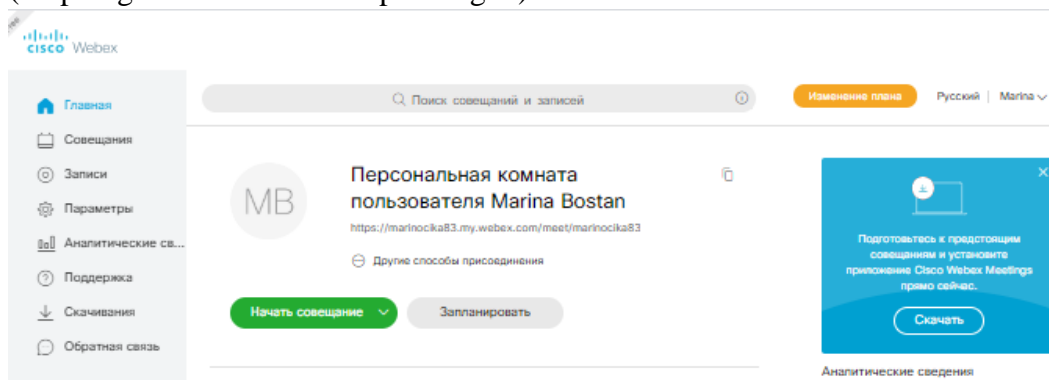
1. Se accesează pagina web(fig.1.) <https://www.webex.com/> [1]



**Fig. 1. Pagina web webex.com**

2. Pentru înregistrare, se lansează butonul *Sign up now, it's free*, unde se solicită introducerea adresei de email. După înregistrare, utilizatorul va avea propria sală (clasă) de conferințe de unde poate realiza managementul evenimentelor create, nemijlocit după introducerea datelor cu *Sign in* (din dreapta-sus).

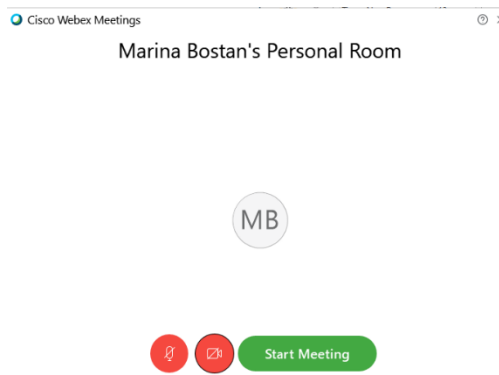
3. Această aplicație poate fi și descărcată și instalată pe calculator sau smartphone (dreptunghi albastru din dreapta – fig.2.).



**Fig. 2. Clasa personală a utilizatorului înregistrat**

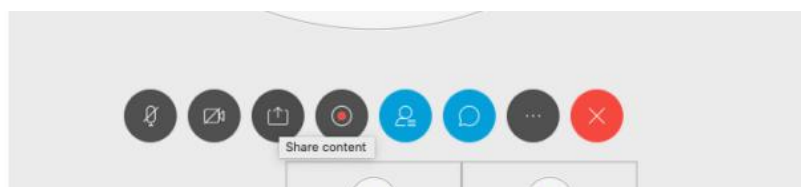
Fiecare întâlnire (*meeting*) online are o adresă web, care poate fi transmisă tuturor participanților prin email sau prin orice alte mijloace (facebook, viber etc.).

4. Efectuând click pe butonul verde (*Start a Meeting*) (fig.3.), se pregătește camera pentru întâlnirea virtuală live cu studenții. Inițial, cele două butoane (microfon și camera) sunt active. Dacă pe parcursul întâlnirii doriți să închideți căile de comunicare, se accesează butoanele corespunzătoare.



**Fig. 3. Camera întrunirii virtuale**

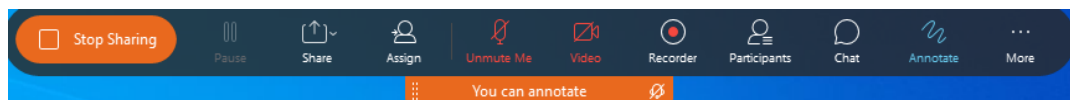
5. Apăsând pe butonul *Start Meeting*, apare camera de așteptare a participanților. Pe măsura ce aceștia vor intra, vor apărea în coloana din dreapta.
6. Pentru partajarea ecranului din bara cu instrumentele de jos, se apasă al treilea buton *Share content* (fig.4.). Toți participanții vor vizualiza ecranul profesorului.



**Fig. 4. Instrumente de management pentru videoconferință**

7. În partea de sus apare bara de instrumente (fig. 5.), cu ajutorul căreia putem să: oprim partajarea ecranului cu închiderea ecranului pentru studenți, oprim partajarea, fără a închide ecranul pentru studenți, partajăm conținutul sau multimedia, permitem acces la studenți pentru a fi prezentatori, activăm/dezactivăm microfonul și camera personală, înregistrăm sesiunea de partajare, afișăm lista participanților, scriem mesaje pentru

întreg grupul sau individual și să avem posibilitatea de a face notițe pe suprafața ecranului (fie de mână, text, figuri geometrice).



**Fig. 5. Bara de instrumente întâlnirii online**

În aplicația *Webex Teams*, instrumentul *Chat* (Mesajele) permite, în afara transmiterii mesajelor în grup, și încărcarea fișierelor sau capturii de ecran. Profesorul are posibilități mai avansate pentru înregistrarea conferinței, toate materialele sunt bine structurate și divizate în: fișiere, capturi de ecran, notițe efectuate cu ajutorul whiteboard, link-uri utilizate.

### **Planificarea unei întâlniri Cisco Webex**

O altă posibilitate oferită de Webex este posibilitatea planificării uneia sau mai multor întruniri, cu opțiuni avansate pentru acestea. După ce planificați o întrunire, utilizatorii invitați vor primi o notificare, prin e-mail, a întâlnirii, care este trimisă automat. Dacă efectuați modificări ale invitației sau o anulați, toți utilizatorii vor primi un nou e-mail, trimis automat, astfel încât ei să fie informați referitor la modificările apărute [2].

1. Din camera personală selectați *Întâlniri* (Meetings) → *Planificare întâlniri* (Schedule). Dacă șabloanele întâlnirii sunt salvate în prealabil, îl puteți selecta pe cel de care aveți nevoie din lista derulantă *Șabloane de întâlnire* (Meeting templates).
2. Introduceți un nume pentru întâlnire în câmpul *Subiectul întâlnirii*, adăugați sau modificați parola, dacă este necesar, selectați data și ora pentru întâlnire.
3. În secțiunea *Vizitatori*, introduceți adresele de e-mail ale utilizatorilor invitați. În câmpul *Vizitatori*, numele utilizatorilor pe care i-ați invitat anterior, conturile existente pe site-ul dvs. Cisco Webex sau contactele din agenda dvs.
4. Pentru a configura alte opțiuni, faceți click pe *Afișați opțiuni avansate* (Show advanced options). În secțiunea dată pot fi modificate următoarele opțiuni:
  - a. Tipul de conexiune audio – selectați una dintre opțiunile de mai jos:
    - Webex Audio – include parametrii unui apel la numărul de sistem, returnare și sunetul computerului. Parametrii telefonului pot conține numere de telefon gratuite și internaționale, precum și posibilitatea de a seta semnale de intrare și ieșire.
    - Use VoIP only – utilizarea doar voce prin IP. Se asigură că toți utilizatorii folosesc doar audio setări, video – blocat.
  - b. În câmpul *Agenda*, introduceți informații despre viitoarea întrunire de care vor beneficia utilizatori (studenții).
  - c. În meniul *Setări de planificare*, puteți configura următoarele:
    - Solicitați un cont. Bifați această caseta de selectare pentru a permite accesul numai utilizatorilor care au conturi pe site-ul dvs.
    - Organizator alternativ. Permiteți oricui care are un cont de organizator pe acest site-web să organizeze întrunirile dvs.
    - Înregistrare automată. Începeți înregistrarea automat la începutul unei întruniri.

- Excludeți parola. Excluce parola din invitația de email pentru o mai mare securitate.
  - Înregistrarea participanților. Selectați opțiunea dată, astfel încât participanții să se înregistreze și să primească aprobarea de la organizator, înainte de a participa la întâlnire. Dacă doriți să acceptați automat cererile de înregistrare, selectați opțiunea *Acceptați automat toate cererile de înregistrare*.
  - Memento de email. Setați o notificare de reamintire cu 10-50 minute înainte de întâlnirea programată.
  - Opțiuni de întâlnire. Selectați *Editați setările*, pentru ședințe, și selectați opțiunile care ar trebui să fie setate pentru participanți la începerea întrunirii.
  - Drepturi participanților-vizitatorilor. Selectați *Editați drepturile vizitatorilor* și selectați drepturile pe care ar trebuie să le aibă vizitatorii atunci când începe întrunirea.
5. Dacă doriți să salvați aceste setări pentru utilizarea viitoare ca șablon, efectuați click pe *Salvați șablon* (Save as template). În caz contrar, efectuați click pe *Start* pentru a începe ședința imediat sau programare pentru a o începe mai târziu.

### **Concluzii**

În căutarea unei soluții potrivite pentru realizarea orelor la distanță, cadrele didactice sunt constrânse să identifice din multitudinea de tehnologii existente, acele tehnologii care să fie compatibile cu mai mulți factori: cerințele personale, destul de simple în utilizarea, multifuncționale, acceptate de către studenți. De exemplu, platforma Webex oferă o suită de instrumente concepute pentru a permite realizarea lecțiilor online. Pentru a începe o sesiune online „imediat”, nu este nevoie de cunoștințe aprofundate în tehnologii moderne. Un moment foarte binevenit este posibilitatea de a lucra cu această platformă gratis în perioada de pandemie, oferind astfel o oportunitate de acceptare a utilizării instrumentelor platformei în viitor. Cisco Webex poate oferi cu încredere o experiență de educație virtuală de calitate fără a vă face griji pentru provocările tehnologice.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. Cisco Webex, <https://www.webex.com/downloads.html/> (vizitat: 15.03.2020).
2. Cisco Webex, Центр справки, <https://help.webex.com/ru-ru/n19jglu/Cisco-Webex-Free-Plan-Features> (vizitat: 15.03.2020).
3. WebEx Communications Inc, <https://ro.wikipedia.org/wiki/WebEx> (vizitat: 02.04.2020)

## SECȚIUNEA DE AUR ȘI VESICA PISCES – ENIGMELE UNIVERSULUI

*Port Sergiu, dr., conf.,  
Trifan Veronica, asistent univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 514.12**

### **Abstract**

Phi ( $\Phi$ ) is irrational number, where the decimal part is infinitely long and non-repeating. The article reflects the basic concept of Pisces Vesica and its mathematical derivation, which is closely related to the geometric construction of the number Phi.

**Key-words:** number Phi, Vesica Pisces.

Phi este un concept geometric interesant, iar faptul că apare în natură cu o regularitate uluitoare îl face și mai intrigant. Istoria păstrează această intrigă în ceea ce privește descoperirea Proporției Divine a omului și înțelegerea semnificației sale. Proporția Divină a fost înțeleasă de om și încorporată în diverse lucrări de arhitectură de-a lungul istoriei omenirii.

Comunicarea în cauză reflectă conceptul de bază Vesica Pisces și deducerea sa matematică, care este strâns legată de construcția geometrică a numărului Phi.

Vesica Pisces este un simbol din așa-zisa geometrie sacră, purtând semnificația interconexiunii a două entități separate, unirea a două extreme care se completează una pe cealaltă și depind una de alta pentru a exista. Vesica Pisces, traducere din latină ca „vasul peștelui” (o vezica cu aer permițând peștelui să respire), constă, în reprezentarea sa grafică, din două cercuri cu rază egală care se intersectează, o reprezentare, numită de pitagoreeni „măsura peștelui”, fiind pentru aceștia un simbol al coeziunii lumii divine cu cea materială, al începutului lumii.

Unul din cercuri poate reprezenta spiritul etern, neschimbător, iar cel de-al doilea poate semnifica corpul fizic, destinat mereu schimbării și adaptării. Așadar, Vesica Pisces simbolizează ceea ce interpune trupul cu spiritul, psihicul ori sufletul. Totodată, din punct de vedere astronomic, semnifică o conjuncție a două esențe ale universului, considerate de antici a fi de origine feminină și masculină.

Știm că Vesica Pisces este formată din cele 2 cercuri intersectoare, unde fiecare cerc trece prin inima sau centrul celuilalt (așa se creează și modelul Floarea vieții); dar când adaugi a treia componentă mistică, al treilea cerc, Magia Treimii, primim phi ( $\Phi - 1 = 0,618 \dots$ ). Acest al treilea cerc, arătat umbrit, avea nevoie ca raza lui să atingă punctele semnificative din dreptunghiul cu laturile 1 și 2, a cărei diagonală este rădăcina  $\sqrt{5}$ .

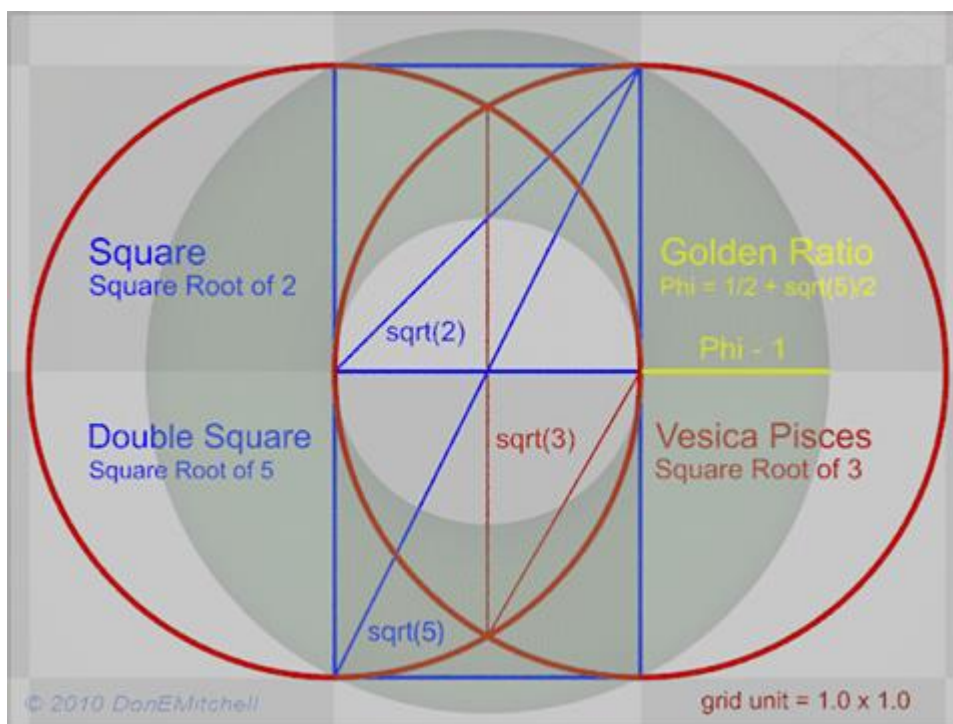
$\sqrt{2}$  reprezintă diagonală pătratului cu latura 1.

$\sqrt{5}$  este diagonală dreptunghiului cu laturile 1 și 2.

$\sqrt{3}$  este distanța verticală dintre punctele de intersecție a 2 cercuri.

Și iată dezvoltarea numărului phi în Vesica Pisces, containerul tuturor proporțiilor sacre.





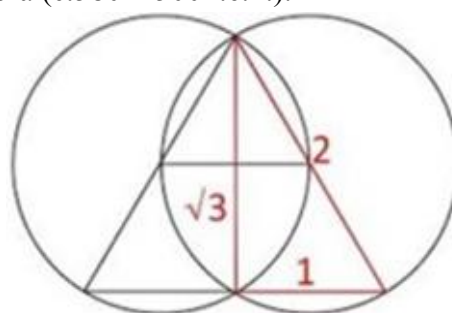
Apărătorii creștini au încercat să justifice preluarea peștelui drept simbol și implementarea lui în cultul creștin, fără prea multe explicații.

Este posibil ca adoptarea peștelui ca simbol să fi fost inspirată de scrierile evanghelice, care fac dese referiri la pescari și pescuit. Astfel și Isus fiind asociat cu ipostaza de „pescar de oameni”.

Totuși nu se face vreo referire la Isus ca „pește”, decât în pasajul târziu de la finele Evangheliei după Ioan, unde apare un episod ciudat la prima vedere: „*Simon Petru s-a suit în corăbioară și a tras mreaja la țărm, plină cu o sută cincizeci și trei de pești mari; și, măcar că erau atâția, mreaja nu s-a rupt.*” (Ioan; 21:11). Remarcăm exactitatea cu care este redat numărul peștilor prinși!

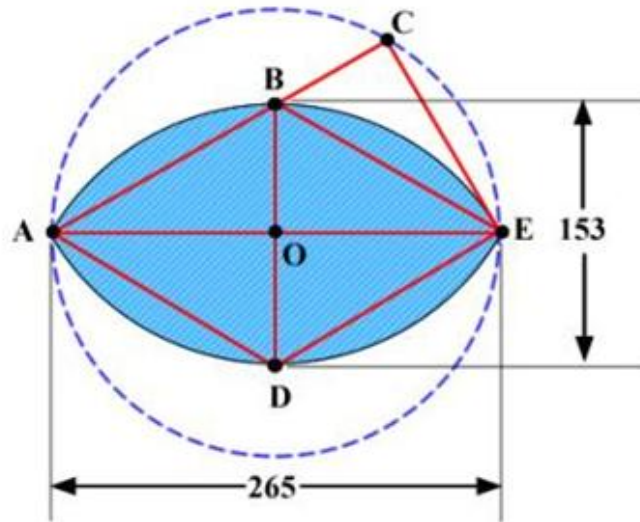
La acea vreme numărul **153** purta numele de „**numărul peștelui**”, nume dat de către Arhimede (287-212 î.e.n.) și este legat de „Vesica Pisces”, o figură geometrică preluată de către religia creștină.

Vesica Pisces se obține prin intersectarea a două cercuri cu raze egale. Figura obținută a fost numită „*Ichthys*”, iar înălțimea și lățimea acesteia păstrează o proporție egală cu radical din 3, rezultat numit „**măsura peștelui**”, valoare a raportului dintre 265 și 153. Acest raport fusese stabilit încă din timpul lui Pythagora (c.580 – 500 î.e.n.).



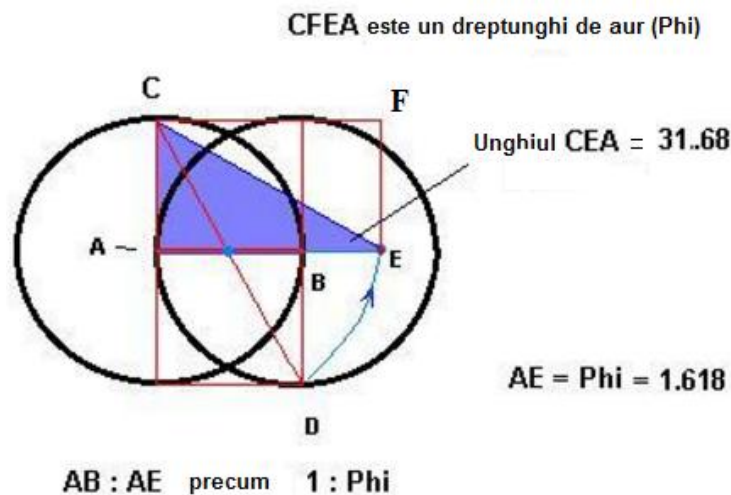
Măsura peștelui

Vesica Piscis în sine are o proprietate matematică neobișnuită, și anume raportul dintre lățime și înălțimea figurii se apropie de valoarea  $\sqrt{3}$  (265 împărțit la 153). Figura de mai jos ilustrează această caracteristică. Ilustrează, de asemenea, și faptul că poate fi utilizată pentru a construi două triunghiuri echilaterale ABD și BDE cu latura egală cu 1. În acest caz,  $AE = \sqrt{3}$ . De reținut, totuși, că latura oricărui triunghi poate fi extinsă prin punctul de intersecție cu axa scurtă pentru a forma un triunghi drept BCE. Această construcție se bazează pe Teorema lui Thales și produce cinci triunghiuri identice drepte și un trapez care le conține. Această construcție poate fi folosită și ca o dovadă pentru teorema lui Pitagora.



Anticii au recunoscut că prin împărțirea lățimii Vesica Pisces la înălțimea sa s-a obținut  $\sqrt{3}$ . Acest lucru poate fi confirmat prin utilizarea teoremei lui Pitagora.

De fapt, cu ajutorul desenelor de mai sus poate fi construită secțiunea de aur. Mai detaliat avem desenul ce urmează.



În antichitate geometria avea și un caracter sacru, pe care îl cunoșteau doar inițiații. Vesica Pisces nu făcea excepție, iar sacrul îl descoperim în cele mai neașteptate locuri. Un astfel de exemplu este Piazza San Pietro de la Vatican, în mijlocul căreia poate fi observată și prezența obeliscului.



Piazza San Pietro de la Vatican

Semnificația de bază a Proporției Divine și a Vesica Pisces constă în a descrie enigmele universului ce servesc sursă a frumuseții, dar care depășește capacitatea omului de a cuantifica această informație.

#### Bibliografie

1. MIHĂILESCU, C., *Geometria elementelor remarcabile* [monografie]. București: Ed. Tehnică, 1957.
2. VOROBIEV, N. N. *Numerele lui Fibonacci*. București: Ed. Tehnică, 1953.
3. [https://en.wikipedia.org/wiki/Vesica\\_piscis](https://en.wikipedia.org/wiki/Vesica_piscis)
4. <https://thecarpentryway.blog/category/geometry-and-mathematics/vesica-piscis/page/2/>
5. <https://geomancygroup.org/sacred-geometry/>

### APLICAȚII ÎN DEMONSTRAREA TEOREMEI LUI PITAGORA.

*Port Sergiu dr., conf. univ.*

*UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

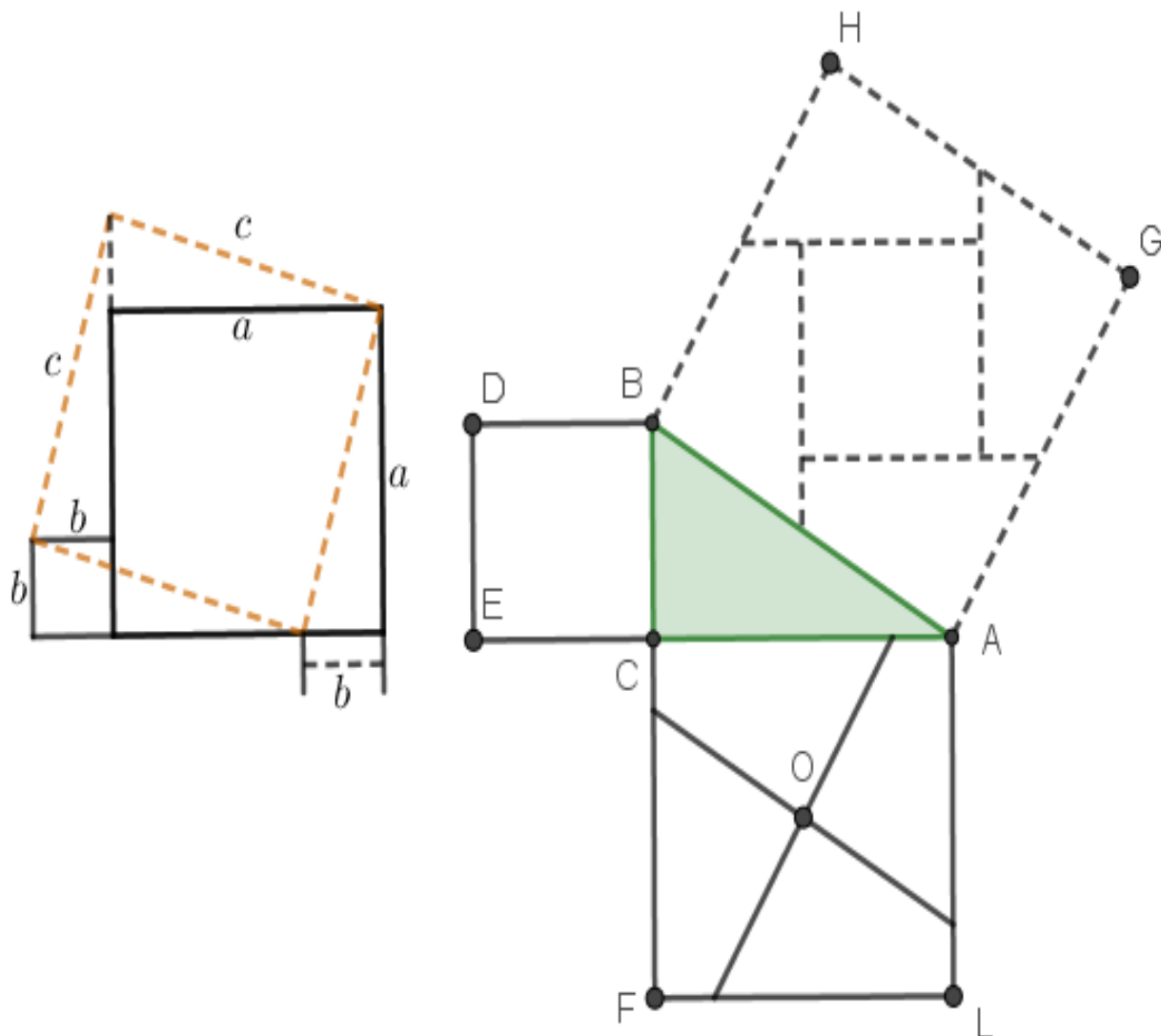
**CZU: 514**

#### Abstract

In this paper, using mathematical software, geometrical proofs are presented. These proofs should be presented, in school textbooks, additionally to the analytical demonstrations.

**Key-words:** Pythagoras' Theorem, geometric demonstrations.

În acest articol voi aduce două demonstrații bazate pe egalitatea ariilor pătratelor construite pe laturile triunghiului dreptunghic. În școală, teorema lui Pitagora se demonstrează cu ajutorul teoremei catetei, prin formulele pentru ambele catete. Formula din teorema lui Pitagora are forma  $a^2 + b^2 = c^2$ , unde  $a$  și  $b$  sunt lungimile catetelor, iar  $c$  – lungimea ipotenuzei. Prin urmare,  $a^2, b^2, c^2$  sunt ariile pătratelor construite pe catete și ipotenuză, corespunzător.



Aplicația Geogebra ne permite să construim pentru fiecare demonstrație desenele de mai sus, cu evidențierea triunghiurilor și pătratelor. De asemenea, din desenele date pot fi decupate cu foarfecele figurile necesare, care pot fi suprapuse. Dacă considerăm primul desen, atunci este evidentă suprapunerea în pătratul cu latura  $c$  a părților decupate din pătratele cu laturile  $a$  și  $b$ .

A doua demonstrație se referă la al doilea desen. Triunghiul  $ABC$  este dreptunghic și  $CEDB$ ,  $FCAL$ ,  $BHGA$  – pătrate. Pătratul  $FCAL$  este divizat în patru patrulatere congruente de două segmente ce trec prin punctul  $O$  – centrul pătratului, încât aceste segmente sunt egale, fiecare cu ipotenuza  $AB$ . Decupăm pătratul  $CEDB$  și pătratul  $FCAL$  divizat în patru patrulatere. Le aplicăm conform desenului pe ipotenuza  $AB$  și, în rezultat, obținem pătratul  $BHGA$ . Aceste demonstrații sunt interesante prin simplitatea geometrică. Mai mult ca atât, nu conțin formule, iar construcțiile se memorează ușor. Consider că astfel de demonstrații geometrice sunt binevenite în manualele școlare, în paralel cu demonstrațiile analitice.

#### BIBLIOGRAFIE

1. MARTIN, GARDNER. *Mathematical puzzles and diversions*. London: Beil and Sons, 1971.
2. NAGIBEN, F.; KANIN, E. *Caleidoscop matematic*. Chișinău: Lumina. 1987.
3. PORT, SERGIU. *Geometrie constructivă*. Chișinău: UPSC, 2009.

## ON SOLUTIONS OF SOME DIOPHANTINE EQUATIONS

*Țarălungă Boris, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 511.52=111

### Abstract

În această lucrare se arată că ecuațiile Diofantice:  $2^x + 67^y = z^2$ ,  $2^x + 167^y = z^2$  și  $2^x + 1367^y = z^2$  au exact una și două  $(x, y, z)$  în mulțimea numerelor întregi nenegative  $\{(3,0,3)\}, \{(3,0,3), (1,1,13)\}$  și  $\{(3,0,3), (1,1,37)\}$ , respectiv.

**Cuvinte cheie:** Ecuații Diofantice exponențiale, soluții întregi.

### 1. Introduction

One important topic in number theory is the study of Diophantine equations, equations in which only integer solutions are permitted. The field of Diophantine equations is ancient, vast, and no general method exist to decide whether a given Diophantine equation has any solutions, or how many solutions. The famous general equation  $p^x + q^y = z^2$  has many forms. The literature contains a very large number of articles on non-linear such individual equations involving particular primes and powers of all kinds.

In this paper, we study equations:  $2^x + 67^y = z^2$ ,  $2^x + 167^y = z^2$  and  $2^x + 1367^y = z^2$  where  $x, y, z$  are non-negative integer. One could cite here many articles on the equation  $p^x + q^y = z^2$ . We provide here only a small number of related equations which include the prime 2 in particular, such as [1,2,3,4,5,6].

### 2. Solutions of the equations: $2^x + 67^y = z^2$ , $2^x + 167^y = z^2$ and $2^x + 1367^y = z^2$

**Theorem 1.** The Diophantine equation  $2^x + 67^y = z^2$  has exactly one non-negative integer solutions  $(3,0,3)$ .

**Proof.** We consider several cases.

**Case 1.** For  $x = 0$ , then we have the Diophantine equation  $1 + 67^y = z^2$  or  $(z - 1)(z + 1) = 67^y$  where  $z - 1 = 67^t$  and  $z + 1 = 67^{y-t}$ ,  $y > 2t, t \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $67^t(67^{y-t} - 1) = 2$  where  $t = 0$  and  $67^y = 3$ , which is impossible.

**Case 2.** For  $y = 0$ , then we have the Diophantine equation  $2^x + 1 = z^2$  or  $(z - 1)(z + 1) = 2^x$  where  $z - 1 = 2^s$  and  $z + 1 = 2^{x-s}$ ,  $x > 2s, s \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $2^s(2^{x-2s} - 1) = 2$  where  $s = 1$  and  $2^{x-2} = 2$ , that is  $s = 1$  and  $x = 3$ .

**Case 3.** For  $x = 2n, n \in \mathbb{N}^*$ , then we have the Diophantine equation  $2^{2n} + 67^y = z^2$  or  $(z - 2^n)(z + 2^n) = 67^y$  where  $z - 2^n = 67^q$  and  $z + 2^n = 67^{y-q}$ ,  $y > 2q, q \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $67^q(67^{y-2q} - 1) = 2^{n+1}$  which implies  $q = 0$  and  $67^y - 1 = 2^{n+1}$ . If  $y \geq 1$  we have  $67\delta = 2^{n+1}$ ,  $\delta \in \mathbb{N}^*$ , here it results that 13 divide  $2^{n+1}$ , which is impossible.

**Case 4.** For  $y = 2m, m \in \mathbb{N}^*$ , then we have the Diophantine equation  $2^x + 67^{2m} = z^2$  or  $(z - 67^m)(z + 67^m) = 2^x$  where  $z - 67^m = 2^\beta$  and  $z + 67^m = 2^{x-\beta}$ ,  $x > 2\beta, \beta \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $2^\beta(2^{x-2\beta} - 1) = 2 \cdot 67^m$  which implies  $\beta = 1$  and  $2^{x-2} - 1 = 53^m$ . Using modulo 67 we have  $x - 2 = 66r, r \in \mathbb{N}^*$  or  $2^{66r} - 1 = 67^m$  or  $4^{33r} - 1 = 67^m$  from where we obtain  $3l = 67^m, l \in \mathbb{N}^*$ , so 3 divides 67 which is impossible.

**Case 5.** Let  $x, y$  is odd. Because  $z$  is odd, then we have  $z = 2p + 1$ , it results  $z^2 = 4p(p + 1) + 1 \equiv 1 \pmod{8}$ . If  $x \geq 3$  and odd we have  $2^x \equiv 0 \pmod{8}$ , and if  $y$  odd we have  $67^{2k+1} = 67^{2k} \cdot 67 \equiv 3 \pmod{8}$ . From here, we obtain  $2^x + 67^y \equiv 3 \pmod{8}$ , which is impossible, because  $z^2 \equiv 1 \pmod{8}$ .

If  $x = 1, y = 1$ , then  $2^1 + 67^1 = 69$ . In concluding the Diophantine equation has a solution (3,0,3). This proves the theorem.

**Theorem 2.** The Diophantine equation  $2^x + 167^y = z^2$  has exactly two non-negative integer solutions (3,0,3) and (1,1,13).

**Proof.** We consider several cases.

**Case 1.** For  $x = 0$ , then we have the Diophantine equation  $1 + 167^y = z^2$  or  $(z - 1)(z + 1) = 167^y$  where  $z - 1 = 167^k$  and  $z + 1 = 167^{y-t}$ ,  $y > 2k, k \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $167^t(167^{y-t} - 1) = 2$  where  $t = 0$  and  $167^y = 3$ , which is impossible.

**Case 2.** For  $y = 0$ , then we have the Diophantine equation  $2^x + 1 = z^2$  or  $(z - 1)(z + 1) = 2^x$  where  $z - 1 = 2^q$  and  $z + 1 = 2^{x-q}$ ,  $x > 2q, q \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $2^q(2^{x-2q} - 1) = 2$  where  $s = 1$  and  $2^{x-2} = 2$ , that is  $q = 1$  and  $x = 3$ .

**Case 3.** For  $x = 2n, n \in \mathbb{N}^*$ , then we have the Diophantine equation  $2^{2n} + 167^y = z^2$  or  $(z - 2^n) \cdot (z + 2^n) = 167^y$  where  $z - 2^n = 167^s$  and  $z + 2^n = 167^{y-s}$ ,  $y > 2s, s \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $167^s(167^{y-2s} - 1) = 2^{n+1}$  which implies  $s = 0$  and  $167^y - 1 = 2^{n+1}$ . If  $y \geq 1$  we have  $166^y = 2^{n+1}$ ,  $y \in \mathbb{N}^*$ , here it results that 83 divide  $2^{n+1}$ , which is impossible.

**Case 4.** For  $y = 2m, m \in \mathbb{N}^*$ , then we have the Diophantine equation  $2^x + 167^{2m} = z^2$  or  $(z - 167^m) \cdot (z + 167^m) = 2^x$  where  $z - 167^m = 2^\beta$  and  $z + 167^m = 2^{x-\beta}$ ,  $x > 2\beta, \beta \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $2^\beta(2^{x-2\beta} - 1) = 2 \cdot 167^m$  which implies  $\beta = 1$  and  $2^{x-2} - 1 = 167^m$ . Using modulo 167 we have  $x - 2 = 166r, r \in \mathbb{N}^*$  or  $2^{166r} - 1 = 167^m$  or  $4^{83r} - 1 = 167^m$  from where we obtain  $3l = 167^m, l \in \mathbb{N}^*$ , so 3 divides 167 which is impossible.

**Case 5.** Let  $x, y$  is odd. Because  $z$  is odd, then we have  $z = 2p + 1$ , it results  $z^2 = 4p(p + 1) + 1 \equiv 1 \pmod{8}$ . If  $x \geq 3$  and odd we have  $2^x \equiv 0 \pmod{8}$ , and if  $y$  odd we have  $167^{2k+1} = 167^{2k} \cdot 167 \equiv 7 \pmod{8}$ . From here, we obtain  $2^x + 167^y \equiv 7 \pmod{8}$ , which is impossible, because  $z^2 \equiv 1 \pmod{8}$ .

If  $x = 1, y = 1$ , then  $2^1 + 167^1 = 169 = 13^2$ . In concluding the Diophantine equation has a solution(3,0,3) and (1,1,13).This proves the theorem.

**Theorem 3.** The Diophantine equation  $2^x + 1367^y = z^2$  has exactly two non-negative integer solutions (3,0,3) and (1,1,37).

**Proof.** We consider several cases.

**Case 1.** For  $x = 0$ , then we have the Diophantine equation  $1 + 1367^y = z^2$  or  $(z - 1)(z + 1) = 1367^y$  where  $z - 1 = 1367^v$  and  $z + 1 = 1367^{y-v}$ ,  $y > 2t = v, v \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $1367(1367^{y-v} - 1) = 2$  where  $v = 0$  and  $1367^y = 3$ , which is impossible.

**Case 2.** For  $y = 0$ , then we have the Diophantine equation  $2^x + 1 = z^2$  or  $(z - 1)(z + 1) = 2^x$  where  $z - 1 = 2^s$  and  $z + 1 = 2^{x-s}$ ,  $x > 2s, s \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $2^s(2^{x-2s} - 1) = 2$  where  $s = 1$  and  $2^{x-2} = 2$ , that is  $s = 1$  and  $x = 3$ .

**Case 3.** For  $x = 2n, n \in \mathbb{N}^*$ , then we have the Diophantine equation  $2^{2n} + 1367^y = z^2$  or  $(z - 2^n) \cdot (z + 2^n) = 1367^y$  where  $z - 2^n = 1367^q$  and  $z + 2^n = 1367^{y-q}$ ,  $y > 2q, q \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $1367^q(1367^{y-2q} - 1) = 2^{n+1}$  which implies  $q = 0$  and  $23^y - 1 = 2^{n+1}$ . If  $y \geq 1$  we have  $1366t = 2^{n+1}t, t \in \mathbb{N}^*$ , here it results that 1366 divide  $2^{n+1}$ , which is impossible.

**Case 4.** For  $y = 2m, m \in \mathbb{N}^*$ , then we have the Diophantine equation  $2^x + 1367^{2m} = z^2$  or  $(z - 1367^m) \cdot (z + 1367^m) = 2^x$  where  $z - 1367^m = 2^\beta$  and  $z + 1367^m = 2^{x-\beta}$ ,  $x > 2\beta, \beta \in \mathbb{N}$ . From here, we obtain  $2^\beta(2^{x-2\beta} - 1) = 2 \cdot 1367^m$  which implies  $\beta = 1$  and  $2^{x-2} - 1 =$

$= 1367^m$ . Using modulo 1367 we have  $x - 2 = 1366r, r \in \mathbb{N}^*$  or  $2^{1366s} - 1 = 23^m$  or  $4^{683s} - 1 = 1367^m$  from where we obtain  $3d = 1367^m, d \in \mathbb{N}^*$ , so 3 divides 1367 which is impossible.

**Case 5.** Let  $x, y$  is odd. Because  $z$  is odd, then we have  $z = 2p + 1$ , it results  $z^2 = 4p(p + 1) + 1 \equiv 1(\text{mod}8)$ . If  $x \geq 3$  and odd we have  $2^x \equiv 0(\text{mod}8)$ , and if  $y$  odd we have  $1367^{2k+1} = 1367^{2k} \cdot 1367 \equiv 7(\text{mod}8)$ . From here, we obtain  $2^x + 1367^y \equiv 7(\text{mod}8)$ , which is imposible, because  $z^2 \equiv 1(\text{mod}8)$ .

If  $x = 1, y = 1$ , then  $2^1 + 1367^1 = 1369 = 37^2$ . In concluding the Diophantine equation has a solution (3,0,3) and (1,1,37). This proves the theorem.

### BIBLIOGRAFIE

1. ACU, D. On a Diophantine equation  $2^x + 5^y = z^2$ . *Gen. Math.* Vol. 15, No. 1(2007), pp.145–148.
2. CHOTCHAISTHIT, S. On the Diophantine equation of  $2^x + 11^y = z^2$ . *Maejo Int. J. Sci. Technol.* Vol. 7, No. 2(2013), pp. 291-293.
3. PUMNEA, C.; NICOARĂ, A. On a Diophantine equation of  $a^x + b^y = z^2$  type. *Gen. Math.* Vol. 4, No.1(2008), pp.65-75.
4. RABAGO, J. On the Diophantine equation of  $2^x + 17^y = z^2$ . *J. INDONES. Math. Soc.* Vol. 22. No. 2(2016), pp. 85-88.
5. SROYSANG, B. More on the Diophantine equation  $2^x + 19^y = z^2$ . *International Jurnal of Pure and Applied Mathematics.* Vol. 88, No. 1(2013), pp.157-160.
6. SUVARNAMANI, A. Solutions of the Diophantine equation  $2^x + p^y = z^2$ . *International Jurnal of Mathematical Sciences and Applications.* Vol. 1, No. 3(2011), pp.1415-1419.

## ELABORAREA ŞI INTERGRAREA RESURSELOR AUDIO-VIDEO ÎN CADRUL MANUALELOR DIGITALE

*Timuş Olga, asistent universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

**CZU: 004:373**

### Abstract

The use of Audio Visual device in teaching and learning has increased in the past few years due to the technological developments. Audio-visual resources can greatly enrich the books bringing to life teaching and learning opportunities and giving the potential to bring the outside world into the classroom broadening and enhancing the learners' experience. The paper presents some popular softwares for creating audio-video resources.

**Key-words:** multimedia educational resources, digital manuals, audio, video.

„Manualele sunt cartea de vizită a unui sistem de educație”.


Dr. Olimpius Istrate, Universitatea din Bucureşti (2013)

Tendenţele educaţiei contemporane nu se mai focusează pe memorarea informaţiei, ci pe abordarea ei într-o manieră creativă, originală. Interfeţele grafice alcătuite din imagini, diagrame, hărţi şi materiale video ajung să înlocuiască treptat materialele de studiu imprimate, pentru că nenumărate studii în domeniu au confirmat impactul deosebit de puternic al stimulilor vizuali asupra procesului de învăţare. Astfel, potrivit expertului în psihologia educaţională Glasser [1], „Omul învaţă: 10% din ceea ce citeşte; 20% din ceea ce aude; 30% din ceea ce vede; 50% din ceea ce aude şi vede; 70% din ceea ce discută cu alţii; 80% din propria experienţă; 95% din ceea ce învaţă pe alţii”.

În mediul educativ, accesibilitatea echipamentelor hardware face posibilă apariția și răspândirea utilizării noilor medii digitale, conturând un domeniu aflat în plină expansiune, denumit curent *multimedia*. Utilizarea la scară largă a tabletelor și dispozitivelor e-Book permite trecerea treptată de la manualul clasic, tipărit pe hârtie, la manualul modern – digital.

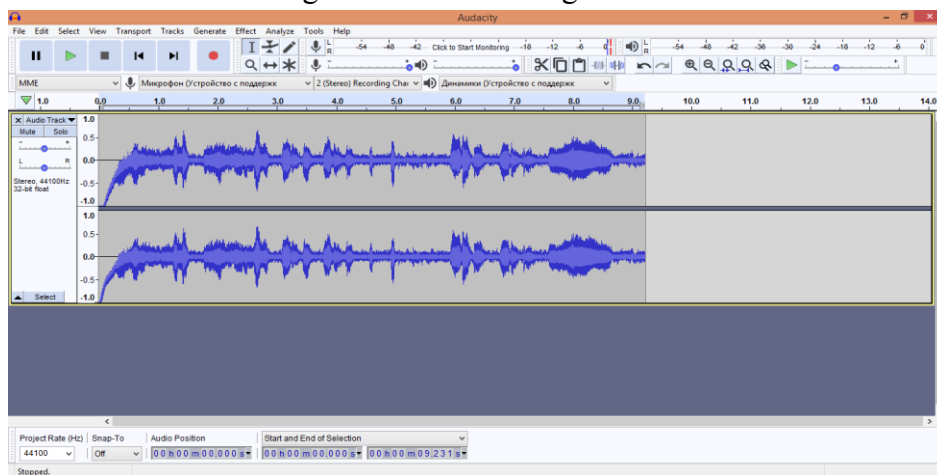
O prioritate în activitatea științifică a membrilor catedrei „Informatică și Matematică” din cadrul Universității o constituie elaborarea manualelor electronice interactive. Provocarea eminentă și scopul esențial urmărit în implementarea manualelor digitale constituie personalizarea, de către utilizatorul final, a conținuturilor interactive și statice incluse în manual.

Atât profesorii, cât și elevii apreciază materialele didactice care încorporează pe lângă limbajul scris, și cel vorbit. Cu toate acestea, crearea de fișiere audio-video este percepută, deseori, ca fiind un lucru migălos și greu de realizat. Scopul acestei lucrări constă în studierea, analizarea comparativă și selectarea unui set de instrumente și tehnologii simple, potrivite pentru elaborarea resurselor audio-video de către majoritatea profesorilor.

Resursele educaționale audio au o largă arie de utilizare, de exemplu, de către slab văzători sau în studiul limbilor străine. Audio resursele pot fi create cu ajutorul oricărui dispozitiv electronic dotat cu un microfon: smartphone, notebook, tableta, computer desktop etc. Deși oferta aplicațiilor de înregistrare, editare și prelucrare audio este vastă, programul  *Audacity* se face remarcant, având multe aspecte pozitive, cum ar fi complexitatea, ușurința utilizării, impactul mic asupra puterii de calcul a computerului gazdă, și nu în ultimul rând, faptul că este gratuit. Poate fi descărcat și instalat ușor și rapid de pe site-ul oficial <https://www.audacityteam.org/download/>! Un alt beneficiu al *Audacity* este manualul său cuprinzător, care descrie în mod clar toate aspectele programului și este disponibil pentru descărcare sau vizualizare online.

Deși, la prima vedere, interfața *Audacity* pare dificilă, aceasta oferă toate elementele de care e nevoie pentru înregistrarea/editarea/prelucrarea materialelor audio. Toate elementele sunt grupate în bare de instrumente, care pot fi mutate după preferințele utilizatorului. Mărimea pistelor audio poate fi ajustată, lucru deosebit de util în momentul în care se dorește o privire de ansamblu asupra materialelor audio.

Programul dispune de un set spațios de instrumente, prin care puteți normaliza cu ușurință volumul și frecvența, eliminați zgomotul și tăiați piesele suplimentare. În secțiunea „Efecte”, veți descoperi zeci de moduri de a adăuga un nou sunet înregistrărilor.



**Figura 1.** Înregistrarea voci cu *Audacity*



De multe ori avem idei, imaginație și cadre bine conturate în gând, dar eșuăm să le executăm la momentul potrivit. Pentru a balansa această diferență între viziune și realitate putem întreprinde câteva lucruri (vezi Figura 2):


- în primul rând, trebuie să definim foarte bine ceea ce dorim să înregistrăm și să vedem în ce măsură pot fi aceste cadre și secvențe filmate, așa cum ne-am imaginat noi;
- trebuie să cunoaștem foarte bine tehnica cu care lucrăm (utilități, funcții, setări);
- trebuie să avem o viziune foarte clară asupra regiei (dacă vorbim de o succesiune de secvențe) pentru a reda prin materialul nostru mesajul dorit.



**Figura 2. Etape de pregătire**

Pentru redactarea resurselor video, consider potrivite următoarele 2 programe:

- *Windows Live Movie Maker (VLMM)*
- *Sony Vegas Pro*

Windows Live Movie Maker  este succesorul programului *Movie Maker*, este compatibil cu *Windows 7, 8, 10*, dar nu se instalează implicit pe acestea, fiind încorporat în pachetul *Microsoft Essentials*. Poate fi descărcat la adresa oficială

<https://www.microsoft.com/en-us/p/movie-maker-10-free/9mvfq4lmz6c9?activetab=pivot:overviewtab>

Nu oferă un set extrem de bogat de facilități, ci doar un strict minim necesar. În schimb, este foarte ușor de folosit.

Funcțiile WLMM pot fi clasificate în patru secții:

- Importarea de fotografii și video.
- Editarea video și alegerea temei.
- Adăugarea și editarea audio.
- Difuzarea video online.

În procesul de editare a unei unități video aceasta poate fi divizată în mai multe bucăți, poate fi schimbată ordinea lor sau înlăturate anumite bucăți, pot fi inserate alte bucăți video



Utilizarea programelor recomandate mai sus, de către profesor, poate genera materiale multimedia potrivite pentru activități educative. Odată cu aplicațiile multimedia, informațiile pot fi prezentate în modul cel mai accesibil cu putință, utilizatorul poate exercita un control deplin asupra propriului proces de învățare, dispunând de un feedback pentru evaluarea progresului realizat.

Materialele vizuale și video creează emoții puternice și cresc concentrarea elevilor în timpul urmăririi lor, dar învățarea este mult mai eficientă atunci când elevii sunt antrenați activ în crearea de astfel de materiale. Prin urmare, utilizarea metodei audiovizuale în procesul instructiv-educativ, la orice disciplină, evită plictiseala și monotonia, oferind posibilitatea unor activități de învățare dintre cele mai variate.

#### BIBLIOGRAFIE

1. William Glasser quotes. [http://thinkexist.com/quotes/william\\_glasser/](http://thinkexist.com/quotes/william_glasser/)
2. BRAGARU, T.; CÎRCIUMARU, I.; COLIN. T. *Instrumente pentru dezvoltarea resurselor educaționale multimedia*
3. <http://muhaz.org/concepia-manualului-digital-chisinău-2015-cuprins.html?page=3>
4. BALMUȘ NICOLAIE, MDC – *software pentru crearea manualelor digitale școlare prin colaborare*
5. <https://www.audacityteam.org/>
6. <https://www.microsoft.com/en-us/p/movie-maker-10-free/9mvfq4lmz6c9?activetab=pivot:overviewtab>
7. <https://www.vegascreativesoftware.com/us/vegas-pro/>

#### TEHNOLOGII DE EVALUARE ONLINE: ASPECTE DE IMPLEMENTARE

*Grosu Olga, lect. univ.,  
Timuș Olga, asist. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

**CZU: 004:37.016**

#### Abstract

Students online evaluation is a very important component of the online learning system, as it is a collection of valuable feedback, which holds the answer of whether the programs or the courses are effective, or they need an immediate change or betterment. *Quizlet* is a web-based application developed to help students study information through interactive tools and games. Because of the flexibility and customization available, it can be used in any grade level and any type of class. *Quizlet Live* can make studying come alive for students - and collaboratively!

**Key-words:** Quizlet, on-line tests, ICT, e-learning.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova este în continuă adaptare la particularitățile și tendințele societății actuale, societate ce se vrea bazată pe cunoaștere, informație, inovare și dezvoltare. În condițiile în care, la începutul anului curent, omenirea a fost lovită de pandemie, reorganizarea învățământului la distanță a fost inevitabilă. Pe lângă conținut, metodică, interacțiune și suport, o componentă importantă a e-learning-ului o reprezintă evaluarea. Tehnologiile moderne oferă nenumărate oportunități pentru evaluarea performanței în învățare.

Pentru a crea un mediu de învățare cât mai aproape de o clasă reală, sunt necesare trei tipuri de resurse:

1. *O platformă de interacțiune în timp real, cu video și text, cu elevi/studenți.*
2. *Aplicații sau platforme de colaborare on-line, care facilitează schimbul de documente, teste sau teme pentru acasă, între profesori și elevi/studenți, și*

înregistrează o evidență a acestora, care permite și feedback din partea profesorului.

3. *Resurse și aplicații de învățare* pe care le poate crea profesorul sau resurse deja existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini și clipuri pe care le putem folosi atât în timpul lecțiilor live, cât și ca teme de lucru pentru acasă. Mai jos vom descrie o aplicație de elaborare a testelor on-line, *Quizlet*.

Evaluarea cu ajutorul TIC poate îmbrăca diverse forme și se poate face în diverse moduri. Principalele puncte de incidență între evaluarea elevilor/studentilor și utilizarea noile tehnologii ar fi:

- elevii/studentii sunt evaluați printr-un *test scris*, pe care îl rezolvă/completează pe calculator;
- *testul poate fi salvat local*, pe calculatorul pe care lucrează elevul/studentul (la școală, colegiu, facultate sau acasă); reveniri succesive, pe măsură ce elevul/studentul progresează în materialul de studiu, pot fi posibile;
- *testul poate fi dat pe Internet/Intranet*; opțiunile elevului/studentului sunt înscrise automat într-o bază de date și se poate calcula pe loc un scor;
- *variantă mixtă*, în care un test din cadrul unui program de instruire trimite opțiunile prin Internet, la un server care preia datele și le stochează; rezultatele pot fi consultate oricând de către profesor sau elevul/studentul respectiv;
- elevilor/studentilor li se cere să elaboreze *o lucrare sau să dezvolte un proiect* pe care îl vor prezenta utilizând un calculator și un videoproiector/ whiteboard (alternativ, lucrarea sau proiectul pot fi trimise prin platforme educaționale – moodle, classroom etc., rețele sociale sau email, cadrului didactic și colegilor);
- doar o etapă din evaluare – analiza rezultatelor – se face cu ajutorul calculatorului: evaluatorul înscrie datele obținute din evaluări în baze de date, pentru stocare, prelucrări statistice, comparații, ameliorarea predării, intervenții precise pentru ameliorarea performanțelor [1].

Există o serie de aplicații de elaborare a testelor on-line, precum Testmoz [2], Hotpotatoes [3], teste incorporate în platforme educaționale, precum *Moodle*, sau instrumentul de creare a testelor online existent în Classroom din pachetul Google. Toate aceste aplicații dau posibilitatea profesorilor de a elabora teste online cu mai multe tipuri de întrebări, și forma lor nu se deosebește cu mult de testele printate. Pe lângă acestea, există alte tipuri de aplicații, precum Quizizz [4], Kahoot [5], Quizlet [6] etc., care prezintă actul de evaluare în formă de joc.

Unul dintre instrumentele de evaluare și autoevaluare bazat pe învățarea termenilor este *Quizlet* [6]. Platforma este destinată și permite logarea cu statut de profesor, părinte, sau statut simplu (elev/student) în care poți utiliza cardurile cu termenii deja realizate de cineva și să faci ale tale proprii (cu statut de profesor). *Quizlet* este foarte bun pentru a învăța cuvinte noi dintr-o limbă străină, termenii obligatorii pentru un obiect cu explicarea lor. Instrumentul este prezentat în formă de cartele (*flashcards*) de memorare. Profesorul creează astfel de cartele unde expune termenul și definiția, restul creează însuși programul, dând posibilitatea elevilor/studentilor să învețe, să se autoevalueze în blocul *Study* și să efectueze jocuri de cuvinte în blocul *Play* (fig. 1).

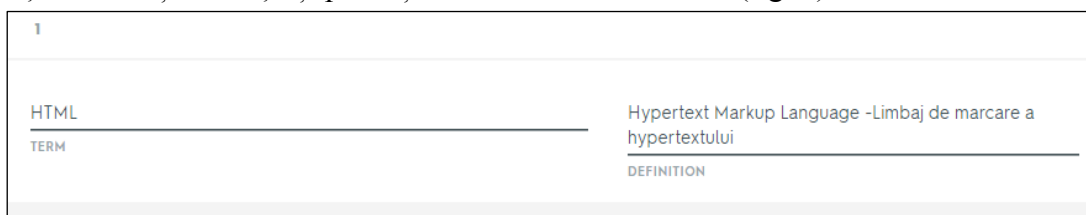


**Fig. 1. Platforma Quizlet - zona de învățare**

Elevul/studentul, când are acces la blocul de flashcards create sub o anumită tematică, poate să le învețe, accesând:

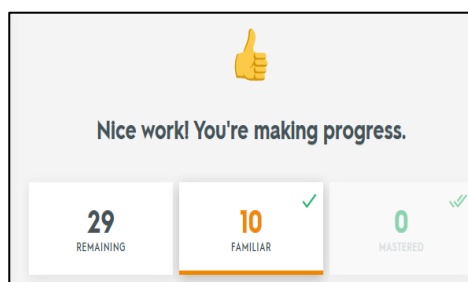
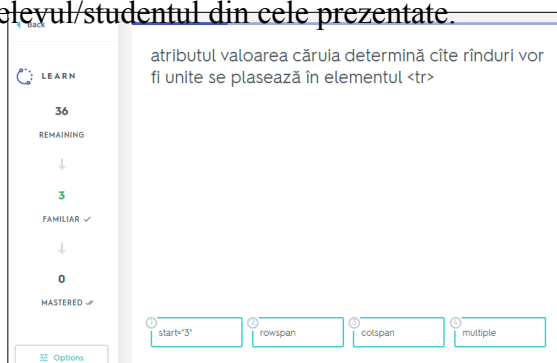
- 1) termenul, și pe verso, definiția – lucrul cu *Flashcards*;
- 2) să intre în rubrica *Learn* și să se autoevalueze;
- 3) să identifice termenul conform explicației – *Write*;
- 4) să scrie termenul, auzind pronunțarea lui și citind explicația – *Spell*;
- 5) să treacă testul de autoevaluare în rubrica *Test*;
- 6) în rubrica *Play* poate să învețe termenii, jucând individual două jocuri *Match*;
- 7) jocul individual *Gravity*, în care poți selecta nivelul de joc;
- 8) instrumentul *Live* pornește testarea cu termeni – care poate fi realizată atât în grup, cât și individual.

Este foarte comod pentru profesori acest instrument. El doar completează carduri cu cât mai mulți termeni și definiții și primește 8 instrumente de lucru (fig. 2).



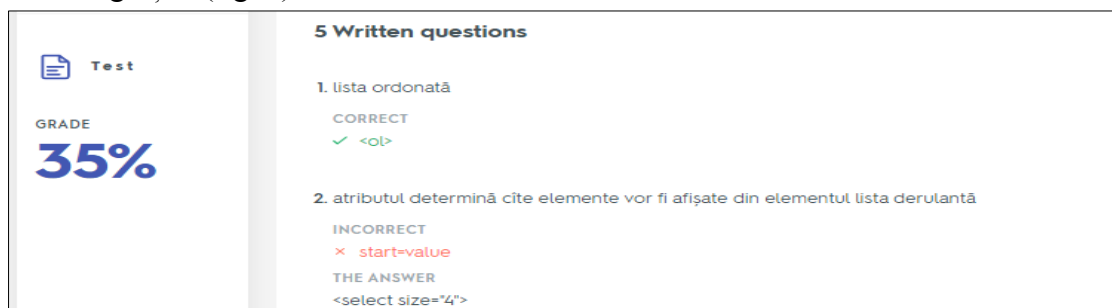
**Fig. 2. Completarea unui flashcard de către profesor**

Rubrica *Learn* permite un studiul individual al termenilor și al definițiilor – formând un bloc cu întrebarea și mai multe variante de răspuns (fig. 3). Dacă utilizatorul greșește, i se arată varianta corectă, dar se trece la următorul termen. La sfârșit apare scorul, câți termeni deja cunoaște elevul/studentul din cele prezentate.



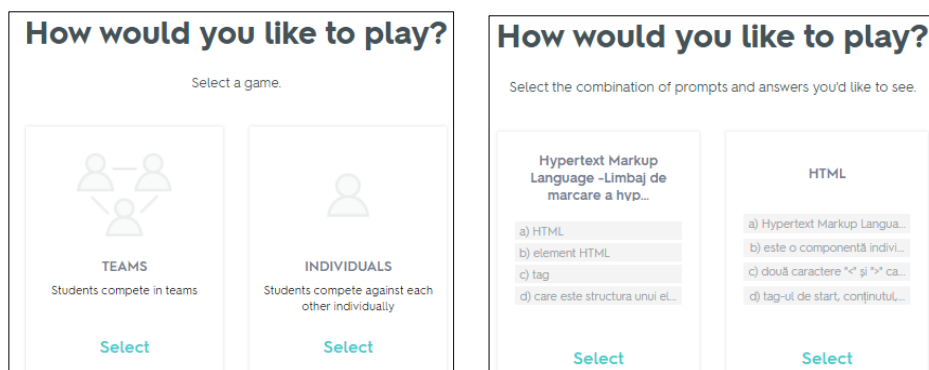
**Fig. 3. Instrumentul Learn**

În rubrica *Test*, programul singur creează la alegere din termenii introduși de profesor, întrebări de tipul: scrie termenul corect (*Written questions*), unde utilizatorului i se propune explicația, definiția și el trebuie să introducă termenul; *Matching questions* – trebuie de unit termenul cu explicația corectă, indicând în spațiul liber litera sub care se află definiția corectă; *Multiple choice questions* – întrebarea cu mai multe variante de răspuns, realizat prin butoane radio, adică este corectă doar o singură variantă de răspuns; *True/False questions* – este adevărată afirmația sau nu. Un plus mare este că la realizarea acestui test, nu profesorul determină ce întrebare să aleagă și ce variante de răspuns, ci însuși programul. La final, fiecare elev primește scorul în procente și vizualizarea răspunsurilor corecte și a corectitudinii răspunsurilor greșite (fig. 4).



**Fig. 4. Vizualizarea scorului la *Test* după finisarea lui**

Dacă, cu primele șapte instrumente specificate mai sus, elevii/studentii pot lucra individual asincron, instrumentul *Live* poate fi utilizat de întreaga clasă/grupă simultan, jucând cu flashcardurile în grup (*teams*) sau rezolvând individual testul (*individuals*). Profesorul pornește *Live*, alege forma de evaluare și modalitatea de afișare a flashcardurile – se dă definiția, trebuie de ales termenul din listă sau de găsit explicația unui termen (fig. 5).



**Fig. 5. Pornirea testului sincron – instrumentul *Play*.**

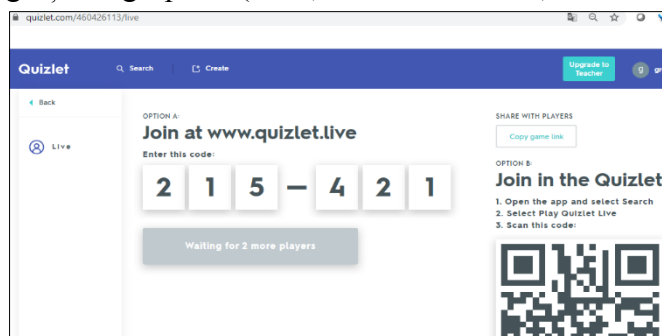
Profesorul comunică codul testului (fig.6) elevilor/studentilor care intră pe site-ul *Quizlet*, alegând live, sau descarcă aplicația pe dispozitivele mobile și introducând codul prezentat de profesor în căsuțele goale. Este necesară prezența a minimum 2 cursanți, ca testul în forma de joc Live să poată fi rulat. Profesorul pornește testul când vede că toți elevii/studentii s-au logat. Testul acordă fiecărui elev/student, sau grupului, un nume și atât profesorul, cât și cei înrolați în joc (dacă este proiectorul sau whiteboard conectat la masa profesorului) pot urmări cine deține întâietatea răspunsurilor.

Dacă joacă echipa, atunci termenii și definițiile sunt împărțite neuniform la toți – la toți apare aceeași întrebare, dar în ceea ce privește răspunsurile, acestea pot fi atât corecte, cât și greșite, împărțite la fiecare – este necesară comunicarea pentru a nu da greș.

Pentru jocul individual se propune întrebarea cu mai multe variante de răspuns și trebuie să selectați varianta corectă.

Când răspunsul este greșit, atât pentru echipă, cât și individual, se pierde poziția ocupată de grup sau personal de cursant, și echipa sau jucătorul revine la poziția inițială și are de răspuns același bloc de întrebări date aleatoriu încă o dată.

Jocul-test se termină atunci când fie o echipă (jocul în echipă), fie cursantul răspunde corect la toate întrebările. El devine câștigătorul. Profesorul primește datele, ce termeni sunt deja cunoscuți de elevi/studenti și la care au întâlnit dificultăți de învățare și fiecare grup sau cursant primește datele despre greșelile grupului (*team*) sau individuale (*individuals*).



**Fig. 6. Prezentarea codului de logare pentru jocul-testul Live**  
**Concluzii**

Calitatea actului didactic este marcată de aportul tehnologiilor multimedia și al Internetului. Prin urmare, soluția virtuală propusă mai sus vine în completarea unui demers didactic clasic.

*Quizlet* un instrument care introduce în acest proces didactic jocul, testul, autoevaluarea, lucrul individual al elevului/studentului. Este o cale destul de bună de a prezenta termenii de bază la o temă, capitol, disciplină, pentru o mai bună memorare.

Unii cercetători se întreabă dacă elevii/studentii sunt pregătiți îndeajuns pentru a putea face față cu succes unei evaluări online sau pe calculator (Hanrahan și Isaacs, 2001, McDowell și Sambell, 1999). Alții pun sub semnul întrebării echilibrul dintre inovațiile în evaluarea studenților și pregătirea cadrelor didactice pentru a implementa în practică aceste inovații (Segers și Dochy, 2001, Savin-Baden, 2004) [1], dar carantina din primăvara anului 2020 a impus evaluarea online ca unica posibilă la moment. De aceea am ales să analizăm unul din instrumentele atât de necesare utilizării în zilele noastre, pentru a face ora mai interactivă și a evalua elevii/studentii.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Modalități de utilizare a TIC pentru evaluarea studenților <http://www.elearning.ro/modalitati-de-utilizare-a-tic-pentru-evaluarea-studentilor> (vizitat 21.04.2020).
2. Aplicația de elaborare a testelor online Testmoz, <https://testmoz.com/> (vizitat 23.04.2020).
3. Aplicația de elaborare a testelor online Hotpotatoes, <https://hotpot.uvic.ca/> (vizitat 23.04.2020).
4. Testarea în formă de joc cu aplicația Quizizz <https://quizizz.com/> (vizitat 25.04.2020).
5. Testarea în formă de joc cu aplicația Kahoot <https://kahoot.com/> (vizitat 25.04.2020).
6. Testarea în formă de joc cu aplicația Quizlet <https://quizlet.com/ru> (vizitat 29.04.2020).

# PRACTICI ȘI PERSPECTIVE DE IMPLEMENTARE A MODELULUI ECOSISTEMIC ÎN EVALUAREA FORMATIVĂ ȘI SUMATIVĂ

Railean Elena, dr.,  
Universitatea Americană din Moldova

CZU: 371.263:004

## Abstract

We live in a pandemic period. COVID-19 focused teachers to re-orient themselves towards the remote application of digital technology in the teaching-learning process. However, if the affordance of digital technology for education is marginalized, then this will represent the extremes of the ineffective didactic process. In our opinion, the key to success in distance learning is the integration of the immediate reverse link in the ecosystem model of communication and learning. This article describes the ecosystem model of assessment focused on the significance of (meta) cognitive and affective tasks in formative assessment, learning analytics and of the collaborative activity based on a common goal - the guarantor of successful learning strategy within summative assessment.

**Key-words:** information and communication technologies, ecosystem model, assessment, control, measurement, testing strategies.

## Introducere

Evaluarea este cea mai importantă preocupare a profesorului în mediul de învățare centrat pe educabil. Alfabetizarea metodei de evaluare necesară unui profesor modern este determinată de nevoia de a adapta evaluarea la specificul mediului digital, precum și abordărilor psihologice, pedagogice și manageriale specifice secolului XXI. Necesitatea în conceptualizarea evaluării axată pe măsurarea datelor obținute la probele calitative și cantitative se stabilește atât pentru abordarea clasică, cât și în condițiile în care tehnologiile informaționale și comunicaționale pot soluționa eficient aceste nevoi.

Evaluarea informatizată constituie o metodă de acumulare a rezultatelor învățării prin teste, chestionare, examinări etc., realizată prin intermediul calculatorului. Conceptul de bază este testul pe calculator [1]. În cazul în care evaluarea este realizată prin tehnologii digitale, metoda de evaluare este denumită „evaluare digitală” (engl. *digital assessment*) [2]. Termenul de evaluare digitală este denumit și „evaluare electronică” (engl. *e-assessment*) „evaluare pe ecran” (engl. *on-screen assessment*), „testare bazată pe computer” (engl. *computer-based testing*), „evaluare asistată de computer” (engl. *computer-assisted assessment / computer aided assessment*), „evaluare îmbunătățită de tehnologie” (engl. *technology-enhanced assessment*) și „evaluare bazată pe tehnologie” (engl. *technology-enabled assessment*) sau / și examen digital (engl. *digital exam*) [3].

Evaluarea este baza și condiția principală care măsoară și asigură calitatea procesului didactic, iar obiectivul principal al evaluării este susținerea și îmbunătățirea învățării. Din aceste considerente deosebim evaluarea învățării (engl. *assessment of learning*) [4] și evaluarea pentru învățare [5].

Problema constă în faptul că în evaluarea digitală accentul este plasat pe competența digitală și identificarea unui utilitar și nu pe competența profesională a cadrului didactic în pedagogie și psihologia dezvoltării și educațională. O astfel de distorsionare a permisivității metodei evaluării digitale, evidentă, în special, într-o situație pandemică, cauzează eșecul aplicării evaluării sumative ca posibilitate de măsurare a progresului academic și, prin urmare, acceptarea evaluării digitale ca posibilitate de a demonstra competența digitală, și nu a competenței psihopedagogice.



### **Evaluarea formativă versus evaluarea sumativă**

În mod tradițional, există trei tehnici principale de evaluare (evaluarea de diagnostic, evaluarea formativă și evaluarea sumativă), care au fost extinse în mediul digital. În linii generale, deosebirea dintre aceste tehnici se bazează pe doi factori:

- scopul;
- calendarul.

Evaluarea formativă este efectuată în timpul învățării și are ca scop motivația pentru învățare. Acest tip de evaluare subliniază importanța inițierii judecății valorice referitor la progresul studenților. Prin urmare, evaluarea formativă constituie un proces curricular în măsura în care profesorul primește în mod conștient și continuu date despre performanțele studenților și apoi folosește aceste informații în mod productiv, ceea ce duce la sporirea motivației, însoțită, referitor la problematica cursului studiat și, prin urmare, la implicarea activă a fiecărui student în procesul de învățare și autoreglare a învățării.

În evaluarea sumativă se pune accentul pe judecăți cognitive și metacognitive, inclusiv analiză și sinteză, precum și pe rezolvare de probleme, gândire critică. Prin evaluarea sumativă se măsoară performanța studentului la sfârșitul cursului sau a etapei de studiu. Din punct de vedere tehnic, evaluarea sumativă este orientată spre asigurarea calității învățării în conformitate cu standardele declarate, iar psihopedagogic – pe proiectarea didactică a sarcinilor / probelor de evaluare și a testelor.

În ambele cazuri structura testelor include 30 – 100 sarcini de test. O sarcină de test este echivalentă cu o operație mentală a procesului de memorare / rechemare din memoria de lungă durată și / sau de gândire reflectivă. Timpul testelor digitale se cronometrează automat și poate fi stabilit în limita de la 15-20 min (pentru teste de operaționalizare cognitivă cronometrate automat) până la 3 ore academice (în cazul examenului digital). Taxonomia sarcinilor / probelor de evaluare digitală variază de la sarcini de informare la sarcini de evaluare. Un aspect deosebit este plasat pe compararea diferitor categorii de noțiuni, precum și pe capacitatea studentului de a sintetiza ideile astfel încât să se poată integra într-o activitate colaborată (de exemplu, elaborarea manualului cursului).

### **Design-ul cercetării**

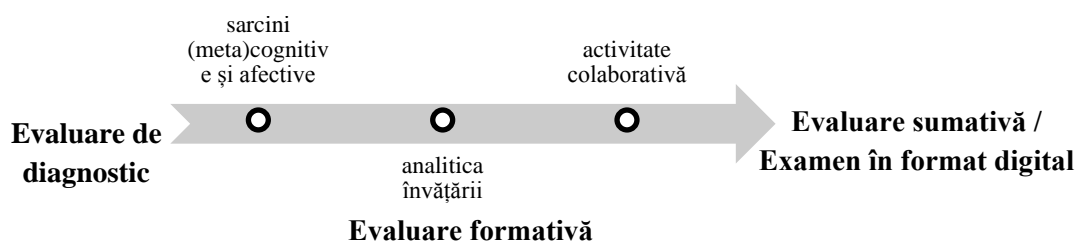
Pentru această lucrare este aplicată *metoda elaborării unui model*. Conform [6, p. 255], modelul este o descriere și o reprezentare schematizată, sistematică și conștient simplificată a unei părți a realului, realizată prin scheme, simboluri, forme geometrice și cuvinte. Prin urmare, modelul furnizează o reprezentare a unui tip de fenomen specific pentru a-i ușura înțelegerea.

Datele care asigură permisivitatea modelului au fost obținute la pilotarea evaluării formative informatizate și a examenului digital în cadrul cursului „Psihologia evaluării”. Conceptul modelului se bazează pe teoria ecosistemică, descrisă de Urie Bronfenbrenner [7]. Un rol special a fost acordat dinamicii procesului didactic, în special asigurarea conexiunilor dintre *mediul imediat microsistemic* (asigurat de climatul psihologic al studentului) și *macrosistem* (educarea valorilor sociale și culturale).



**Figura 1. Modelul ecosistemic al evaluării**

Punctele forte a modelului ecosistemic al evaluării sunt: (a) semnificația sarcinilor (meta)cognitive și afective în evaluarea formativă; (b) analitica învățării și (c) activitate colaborată în baza unui scop comun. Limitele modelului sunt determinate de permisivitatea analizatorului pentru sarcini deschise.



**Figura 2. Design-ul pedagogic al evaluării digitale**

Aplicarea modelului ecosistemic a permis monitorizarea atentă a progresului fiecărui student și realizarea manualului digital al cursului ca activitate colaborativă. Practica a demonstrat că modelul este efectiv pentru realizarea obiectivelor evaluării sumative.

### Concluzii

Evaluarea digitală oferă posibilitatea unei analize profunde a procesului didactic. Recent, datorită trecerii forțate la tehnologiile digitale, s-a observat că analiza calității învățării poate fi realizată în mediul digital. Tehnologia permite colectarea automată a datelor, feedback imediat,

analiza meticuloasă a informațiilor oferite de student, comunicarea rapidă cu studenții, oferirea posibilității de a îmbunătăți rezultatele academice și altele. Modelul ecosistemic este efectiv.

#### BIBLIOGRAFIA

1. RAILEAN, E. Evaluarea informatizată: Abordare psihopedagogică și metodologică. În *Studia Universitas*. 2007, 9(09), pp. 99 – 108.
2. EYAL, L. Digital Assessment Literacy — the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. In *Educational Technology & Society*, 15 (2), p. 37– 49.
3. ADESHOLA, I., & ABUBAKAR, A. M. Assessment of Higher Order Thinking Skills: Digital Assessment Techniques. In *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education*. IGI Global. 2020, pp. 153-168.
4. RATA Iu., BERNAZ N. & RAILEAN E. A. Assessment for Learning. Regarding the Strategy of Rhetorical Competence Development in Initial Teacher Training. In *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education*. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2314-8.ch010>. 2020, pp. 193-213.
5. NOVOGEN O., BERNAZ N., & RAILEAN E. A. Assessment as Learning: A Model of the Entrepreneurial Competence Assessment in Initial Vocational-Technical Schools. In *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education*. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2314-8.ch012>, 2020, pp. 238-255.
6. MUCCHIELLI, A. *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Polirom, 2002.
7. What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory? <https://www.psychologynoteshq.com/bronfenbrenner-ecological-theory/> (accesat 1 mai 2020)