

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

*Analele științifice ale  
doctoranzilor*

**PROBLEME ACTUALE ALE  
ȘTIINȚELOR UMANISTICE**

Volumul XIX

Partea I

Chișinău, 2021

**Coordonator științific:**

Ciorbă Constantin, *dr. hab., prof. univ.*, Președinte  
al Consiliului Științific al UPS "Ion Creangă"

**Colegiul de redacție:**

Barbănegră Alexandra, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Armașu Liudmila, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Solcan Angela, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Racu Igor, *prof. univ., dr. hab.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Munteanu Octavian, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Cojocaru Vasile, *prof. univ., dr. hab.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Gonța Victoria, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Sadovei Larisa, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Simac Ana, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Topor Gabriela, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Vîrlan Maria, *conf. univ., dr.*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Radu Toma, *prof. univ., dr.*, Universitatea din București  
Cristea Sorin, *prof. univ., dr.*, Universitatea din București  
Lavrinenco Volodimir, *dr. hab., prof. univ.*, Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina  
Rădulescu St. Mihaela, *dr., prof. univ.*, Universitatea de Construcții din București  
Vîtcu Dumitru, *prof. univ., dr.*, Universitatea "Ștefan cel Mare" din Suceava  
Pașchevici Calina, *dr., prof. univ.*, Universitatea Națională de Tehnologii și Design din Kiev, Ucraina  
Ghetmanenko Natalia, *dr., prof. univ.*, Universitatea Karlov din Praga, Cehia  
Năstas Dorin, *conf. univ., dr.*, Universitatea A.I.Cuza din Iași  
Holman Andrei, *prof. univ., dr.*, Universitatea A.I.Cuza din Iași  
Sallaz Josef, *dr. profesor asociat* din Germania  
Bejenaru Lidmila, *dr. hab., prof. univ.*, Universitatea A.I.Cuza din Iași  
Belini Serge *dr., conf. univ.*, Universitatea din Cipru  
Necula Gina, *dr., conf., univ.*, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați  
Dziuba Elena, *dr. hab., prof. univ.*, Universitatea Pedagogică din Nijnii Novgorod, Federația Rusă  
Gherman Oxana, *redactor literar, lector superior*, UPS "I. Creangă" din Chișinău  
Topal Olesia, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Probleme actuale ale științelor umanistice** : [în vol.] / Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău ; coord. șt.: Constantin Ciorbă (preș.) ; col. red.: Radu Toma [et al.]. – Chișinău : S. n., 2021 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – (Analele științifice ale doctoranzilor, ISBN 978-9975-46-235-8). – ISBN 978-9975-921-22-0. – ISSN 1857-0267.

Vol. 19, Partea 1-a. – 2021. – 403p. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-46-296-9.

082:378.637=135.1=161.1

P 93

*Volum recenzat, aprobat și recomandat de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”**

## Cuvânt-înainte

*Materialele din culegerea dată reprezintă rodul cercetărilor științifice întreprinse de doctoranzii din Republica Moldova, România și alte țări europene în cadrul celor trei Școli Doctorale din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău:*

### **1. Școala Doctorală Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate**

- 611.01 Istoria Moldovei (pe perioade);
- 611.02 Istoria românilor (pe perioade);
- 611.03 Istoria universală (pe perioade);
- 611.04 Teoria și metodologia științelor istorice;
- 611.05 Muzeologie; protejarea patrimoniului cultural național;
- 611.06 Documentologie și arhivistică;
- 611.07 Istoria științei și tehnicii (pe domenii);
- 612.01 Etnologie;
- 613.01 Arheologie.

### **2. Școala Doctorală Psihologie**

- 511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională;
- 511.06 Psihologia specială.

### **3. Școala Doctorală Științe ale Educației**

- 531.01 Teoria generală a educației;
- 531.02 Management educațional;
- 531.03 Pedagogie istorică;
- 531.04 Pedagogie specială;
- 532.01 Didactica preșcolară;
- 532.02 Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ;
- 533.01 Pedagogie universitară;
- 533.02 Pedagogie vocațională;
- 533.03 Pedagogia adulților;
- 534.01 Pedagogie specială.

*Reieșind din cerințele Procesului de la Bologna tot mai mult se pune accentul pe extinderea relațiilor internaționale, schimbul de experiență didactică și științifică cu cercetătorii științifici din țară și în mod special, din țările europene.*

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău reprezintă o unitate educațională foarte complexă, fiind cunoscută în majoritatea țărilor europene și nu numai. Calitatea pregătirii doctoranzilor se datorează, în primul rând, calificării înalte a profesorilor universitari care activează în cadrul Școlilor Doctorale ale universității. Destul de relevante sunt cercetările efectuate de către doctoranzii și postdoctoranzii în perioada pregătirii tezelor de cercetare.*

*Actuala ediție are drept scop publicarea rezultatelor cercetărilor și studiilor efectuate de către doctoranzii Școlilor Doctorale pe perioada ultimilor doi ani.*

*Ne bucură faptul că pe parcursul ultimilor ani s-a mărit considerabil numărul persoanelor implicate în cercetare atât din Republica Moldova, România, Israel, precum și din alte țări europene și nu numai.*

*Actualmente în cele trei Școli Doctorale își fac studiile 341 de doctoranzi din Republica Moldova și din alte țări, la cele două forme de instruire – la zi și cu frecvență redusă. Cele mai multe persoane își fac studiile în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației” cu un număr de 232 de studenți-doctoranzi, 98- în cadrul Școlii Doctorale de „Psihologie” și 11 persoane în cadrul Școlii Doctorale de „Istorie”.*

*În ultimul 2 ani de studii au fost susținute peste 20 de teze de doctor și 2 teze de doctor habilitat la specialitățile din cadrul Școlilor Doctorale ale universității.*

*Într-un ceas bun!*

**Președinte CȘ, prof. dr. Constantin Ciorbă**

*Școala Doctorală Științe ale Educației*



# JOCUL DE CREAȚIE – SPECIFIC ȘI UTILIZARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

**APETREI MANUELA-ELENA, doctorandă  
(România)**

## **Adnotare**

*Comunicarea este un factor esențial în educarea copilului preșcolar, în formarea personalității. Nu poate exista o bună dezvoltare psihică și fizică în absența comunicării. Importanța deosebită a jocului pentru vârsta copilăriei este astăzi un adevăr incontestabil. Am încercat să prezentăm rolul jocului în dezvoltarea vocabularului, a capacităților și deprinderilor de exprimare a propriilor idei și gânduri, să-i fixăm locul în activitatea pe care preșcolarul o desfășoară în grădiniță.*

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare, preșcolar, joc, joc de creație, vocabular, limbaj, comunicare.

## **Abstract**

*Communication is an essential factor in educating pre-school children in shaping their personality. There can be no good mental and physical development in the absence of communication. Nowadays the great importance of playing for childhood is an incontestable truth. We have tried to present the role of the game in the development of the vocabulary, the capacities and skills of the child to express his / her own ideas and thoughts, to place his / her place in the activity that the preschooler performs in the kindergarten.*

**Keywords:** Development, preschool, game, creative game, vocabulary, language, communication.

Jocul se utilizează ca metodă eficientă în cadrul activităților din grădiniță. Pentru a extinde și a exersa unele deprinderi dobândite: de pronunțare corectă a cuvintelor, de exprimare corectă, de formulare a propozițiilor, de comunicare etc., e necesar să se utilizeze jocul ca metodă ce atrage preșcolarii și-i convinge să participe la activități din proprie inițiativă.

Jocul este parte integrantă a vieții umane. De-a lungul timpului, au fost elaborate diverse teorii ale jocului, ca modele-încercări pentru a ajuta să fie înțeles mai bine copilul, atât în ceea ce privește dezvoltarea lui, cât și comportamentul acestuia. [6, Epuran, 2011, p. 78] În lucrarea *Homo Ludens*, Huizinga (1977) definește jocul, din punct de vedere al formei, ca o acțiune liberă, conștientă, ce este neintenționată și situată în afara vieții obișnuite, o acțiune care totuși îl poate absorbi cu totul pe jucător, o acțiune de care nu este legat nici un interes material direct și care nu urmărește nici un folos, o acțiune care se desfășoară în limitele unui timp determinat anume și ale unui spațiu determinat anume, o acțiune care se petrece în ordine, după anumite reguli și care dă naștere la relații comunitare dornice să se înconjoare de secret sau să se accentueze, prin deghizare, ca fiind altfel decât lumea obișnuită [8, Huizinga, 1977, p. 123]

La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, teoriile clasice ale jocului au subliniat semnificația biogenetică a jocului. Ele au descris jocul ca un mecanism instinctiv care fie promovează dezvoltarea fizică, fie reflectă istoria evolutivă a speciei umane. Aceste teorii s-au fundamentat mai mult pe interpretări filosofice decât pe cercetarea empirică, specifică teoriilor moderne ale jocului. [7, Epuran, 1973, p. 65]

Eduard Claparède (1873-1940), medic, pedagog și psiholog elvețian, consideră jocul o activitate prioritară în procesul de educație. În concepția sa, copilul își afirmă prin joc propria personalitate și își lărgește sfera de cunoștințe și interese [8, Huizinga, 1977] .

Claparede vorbește despre faptul că trebuința copilului de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața (...). Oricare ar fi lucrarea pe care voiți să o îndeplinească cel mic, dacă ați găsit mijlocul de a i-o prezenta astfel încât el s-o primească în calitate de joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie ale copilului. [4, Claparede, 1975)

J. Piaget afirma: „obligat să se adapteze neîncetat lumii sociale a celor mari, ale cărei interese și reguli îi rămân exterioare, și unei lumi fizice pe care deocamdată o înțelege prost, copilul nu reușește, spre deosebire de adult, să își satisfacă trebuințele afective și chiar intelectuale ale eului său în cursul acelor adaptări care, pentru adulți sunt mai mult sau mai puțin complete, dar care pentru el rămân cu atât mai nedesăvârșite, cu cât el este mai mic” [9, Piaget și alții, 1988]. Vorbind despre echilibrul afectiv și intelectual al copilului, Piaget precizează că asimilarea realului la eul copilului se face fără constrângeri sau sancțiuni, ci doar prin adaptarea la real. Jocul transformă realul printr-o asimilare mai mult sau mai puțin pură la trebuințele eului, în timp ce imitația (atunci când ea constituie un scop în sine) este o acomodare mai mult sau mai puțin pură la modelele exterioare, iar inteligența este un echilibru între asimilare și acomodare. Jocul este cea mai pură formă de asimilare, jocul nefiind considerat o modalitate a dezvoltării cognitive, ci o reflectare a nivelului prezent de dezvoltare cognitivă a copilului [9, Piaget, și alții, 1988, p. 66]. După părerea mea, jocul de creație reprezintă o specie, un tip de joc didactic, care își propune stimularea euristică suplimentară a diferitelor procese psihice.

*Jocul de creație este o metodă activă de predare-învățare, bazată pe stimularea unor funcții, relații, activități, sisteme, fenomene. Copiii devin «actori» ai vieții sociale pentru care se pregătesc; având în vedere faptul că ei vor ocupa în societate anumite poziții sau statusuri profesionale, culturale, este util să «joc» rolurile*

*corespunzătoare acestora, adică să-și formeze anumite competențe, abilități, atitudini, convingeri etc.* [10, Răduț-Taciu, 2004, p. 240]

Jocul de creație este cel care asigură nu numai asimilarea realului la eu, ca jocul în general, ci asimilarea asigurată printr-un limbaj simbolic construit de eu și modificabil potrivit trebuințelor sale. Jocul de creație este jocul prin care copilul redă prin gesturi și cuvinte (și eventual cu ajutorul unor obiecte, jucării), un aspect al realității.

În teoria psihologică și pedagogică s-a conturat o concepție clară și încheată despre jocurile copiilor, care explică apariția și evoluția acestora, le definește. După cum este cunoscut, esența jocului de creație constă în prelucrarea și transpunerea pe plan imaginar a impresiilor pe care le au copiii despre realitatea înconjurătoare. Mobilul care determină apariția jocului de creație este modificarea raporturilor dintre copii și mediul social, respectiv adulți. La sfârșitul vârstei antepreșcolare și începutul vârstei preșcolare, începe să se manifeste la copil, tendința către independență, către activitatea proprie, desprinsă de sub tutela adulților. În același timp, activitatea acestora devine pentru el un model, copilul manifestându-și clar dorința de a participa la viața și activitatea celor din jur. Rezolvarea acestor tendințe contrarii ale copilului, pe de o parte, către independență față de adulți, pe de altă parte, către o activitate asemănătoare cu a acestora, se realizează tocmai prin apariția acestui tip specific de activitate, jocul în care copilul își asumă rolul unui adult și, reproducând activitatea și raporturile acestuia cu alți oameni, trăiește o viață comună cu a ei. Jocul este, în acest fel, social prin natura lui, deoarece ia naștere pe baza unor raporturi ale copilului cu adulții și este, în același timp, social și în conținutul său, deoarece reproduce viața și activitățile adulților.

Jocul de creație este forma de joc cea mai răspândită la vârsta preșcolară. Atât înainte cât și după vârsta preșcolară, el este, în majoritatea cazurilor, asociat și uneori combinat cu alte feluri de jocuri

și chiar nediferențiat de ele (ca de pildă jocuri de manipulare, de mișcare și cu jocuri didactice, cu dramatizări). Numai la vârsta preșcolară el se desfășoară relativ de sine stătător, având o structură și o evoluție bine conturată.

Jocul de creație reflectă ludic realitatea și este specific copilăriei, atingând în perioada preșcolară o mare dezvoltare. În grădiniță îl întâlnim frecvent în trei variante:

- a) jocul de creație cu subiecte din viața cotidiană;
- b) jocul de creație cu subiecte din povești și basme;
- c) jocul de construcții;

a) Jocurile de creație cu subiecte din viața cotidiană [10, Răduț-Taciu, 2004, p.68] constituie prima formă de manifestare a activității independente a copilului și apar, în forme embrionare, la începutul perioadei preșcolare, cunoscând apoi în decursul ei o dezvoltare însemnată. Pentru jocurile de creație cu subiecte din viața cotidiană este caracteristică trecerea progresivă de la reproducerea unor acțiuni exterioare, specifică preșcolărilor de 3-4 ani, la reflectarea relațiilor și semnificației sociale a unor activități umane.

Jocul de creație cu subiecte din viața cotidiană exprimă dorința copilului de a participa la viața și activitatea adultului, de a acționa cu aceleași unelte de muncă pe care le folosesc adulții. În felul acesta, în situații de joc create mai mult sau mai puțin independent, copilul reproduce funcțiile sociale și productive ale celor în vârstă.

Numeroase și variate sunt jocurile copiilor cu subiecte din viața cotidiană. Iată câteva dintre acelea care sunt foarte mult îndrăgite de copii: *De-a familia*, jocul *De-a grădinița de copii*, jocul *De-a doctorul* etc. În toate aceste jocuri, elementele vieții cotidiene se îmbină cu fenomenele sociale generale, într-o formă specifică nivelului de dezvoltare psihică a copilului.

De exemplu, în jocul *De-a familia*, aceste particularități apar pregnant la preșcolarii de vârste diferite. Îndeplinind rolul *părinților*,

preșcolarii mici se îngrijesc de *copiii* lor cu multă râvnă, îi culcă, îi scoală, le dau mâncare, îi duc la plimbare. Conținutul jocurilor preșcolarilor mai mari reflectă relațiile sociale dintre părinți și copii cu mult mai complexe. Astfel, preșcolarii mai mari care îndeplinesc rolurile *taților* se duc mai întâi la serviciu, după aceea se întâlnesc acasă și încep să se ocupe de *copii*: îi distrează, le fac jucării, îi pun să învețe, le spun povești, le citesc din cărți etc.

b) O variantă mai deosebită a jocului de creație este jocul cu subiecte din povești (basmе) [2, Antohe, Huțupaș, 2002, p. 72]. În acest joc copilul interpretează rolul unui personaj din basme și povești. Jocurile cu subiecte din povești sunt o variantă a jocurilor de creație, pentru că la baza lor stă reproducerea creatoare a imaginii artistice și a acțiunilor personajului. În felul acesta, copilul pătrunde mai adânc în lumea sentimentelor și a trăirilor eroului din basm sau din poveste.

Preșcolarii le e caracteristic faptul că iau atitudine, gândesc, simt și acționează la fel cu aceste personaje. Atitudinea lor se manifestă ca în fața unor persoane reale, concrete. Ei trăiesc sentimente de compasiune față de eroi, caută să-i ajute la nevoie, să le *îndulcească* soarta. În aceasta constă caracterul activ și creator al jocurilor cu subiecte din povești și basme. Copilul reproduce imaginile artistice din basme și povestiri, trăirile eroilor și personajelor, transportându-se în atmosfera lor. De aceea, interpretând sincer și profund rolul, copiii devin mai comunicativi, li se dezvoltă sociabilitatea, timiditatea și ei capătă încredere în puterile proprii.

c) Jocurile de construcție au, la rândul lor, un mers ascendent în perioada preșcolară, incluzând treptat elemente de activitate organizată și surprinzând relații sociale specifice acesteia. [10, Răduț-Taciu, 2004, p. 69]

Procesul de construire se împletește cu jocul și se desfășoară adesea sub forma jocului de creație. Elementele de joc conferă activității de construire acele emoții care exercită o influență pozitivă

asupra formării interesului pentru construcție. Jocul îl îndeamnă pe copil să confecționeze și să construiască diferite obiecte, necesare pentru realizarea temei la care se gândește. Pe de altă parte, confecționarea diferitelor obiecte și includerea lor în joc duce la îmbogățirea conținutului acestuia. În jocurile copiilor, procesul de construire se desfășoară ca un proces de reflectare a realității înconjurătoare.

Datorită conținutului lor – de esență socială, amplitudinii și dezvoltării pe care o iau la vârsta preșcolară, tinzând către reflectarea tot mai cuprinzătoare și mai analitică a realității, jocurile de creație dețin un loc foarte important în grădiniță, fiind încadrate în ansamblul de mijloace instructive-educative. Așadar, vom considera jocul de creație nu numai ca o activitate de esență ludică, proprie vârstelor mici, ci și ca un mijloc de instruire și educare a copiilor.

Elementele de structură ale jocului de creație sunt următoarele [1, Ancuța, L.,P., 1977, p. 25]: scopul jocului sau direcția în care se orientează acțiunea; denumirea jocului; subiectul; conținutul jocului; rolurile interpretate în joc; regulile care reglementează acțiunea copiilor. La acestea trebuie să adăugăm și materialul folosit, deoarece și el își aduce o contribuție importantă la încheierea și desfășurarea jocului. Subiectele, rolurile și regulile se găsesc și în alte jocuri. De pildă, jocurile de mișcare *Lupul și oile*, *Vrăbiuțele și automobilul*, *Stopul*, redau în desfășurarea lor o acțiune reală din viața de toate zilele, pe care copiii o interpretează ca atare. Ceea ce este specific pentru aceste jocuri este faptul că subiectul lor nu este rezultatul prelucrării personale a realității în care copilul trăiește, ci reproducerea unei acțiuni descrise sau demonstrate de adulți sau de alți copii de obicei mai mari. O altă deosebire se referă la locul și raportul dintre regulă și rol. Toate jocurile au reguli mai mult sau mai puțin evidente. În timp ce în jocurile de construcție și, în special, în cele cu subiecte (din viața cotidiană sau din povestiri) și cu roluri, regulile decurg din

rolurile existente și le sunt subordonate, în celelalte jocuri (didactice, de mișcare și cele hazlii) regula este aceea care determină acțiunea jocului, iar rolurile i se adaptează, i se circumscriu.

Să ne oprim și la un exemplu: jocul didactic *de-a magazinul*, privit în comparație cu jocul de creație *de-a magazinul*. Jocul didactic se organizează din inițiativa adultului, respectiv a educatoarei și întreaga lui acțiune este dinainte stabilită, odată cu regulile și momentele lui principale, în timp ce jocul de creație cu aceeași temă reflectă experiența personală de viață a copiilor în legătură cu activitatea desfășurată în magazine. În primul fel de joc, accentul cade pe exersarea numărului sau a vorbirii, acțiunea de joc este doar un cadru pentru dezvoltarea mai atractivă a unor sarcini programate. În jocul de creație *de-a magazinul*, esența o constituie însuși procesul de creare, de constituire a subiectului, ca urmare a reflectării realității în care trăiește copilul. De aici, una din trăsăturile care diferențiază jocul de creație de celelalte jocuri: originalitatea copilului în redarea impresiilor proprii despre realitatea înconjurătoare, spontaneitatea și intensitatea în trăirea celor exprimate în joc.

Procesul de reflectare a realității observate (și mai ales a celei trăite, în strânsă legătură cu elaborarea subiectului) permite copilului să-și adâncească cunoștințele despre realitatea înconjurătoare. Acest fapt mă determină să consider jocul ca un mijloc prețios de cunoaștere.

O altă trăsătură care face ca jocul cu subiect și rol să ocupe un loc atât de important în viața copilului este valoarea lui formativă. Întruchipând diverse roluri, copilul reproduce diferite modele de conduită, le exersează și apoi le asimilează în propria lui comportare. Orientarea copilului spre asimilarea modelelor pozitive de comportament constituie unul din principalele obiective ale activității de îndrumare pe care o desfășoară educatoarea. Caracterul formativ al jocului este cu atât mai evident, cu cât prin aceasta copilul asimilează



nu numai caracteristicile modelelor, ci și felurile relațiilor acestora cu mediul social în care trăiesc.

Jocul îl obișnuiește pe copil să trăiască și să acționeze într-un grup mai mic sau mai mare. El își îmbogățește viața personală prin relațiile pe care le stabilește cu ceilalți copii, prin prietenii pe care le leagă, deoarece are posibilitatea să facă schimb nu numai de sentimente, cunoștințe, ci și de experiență socială. Jocul de creație dă posibilitatea de a forma relații corecte în cadrul societății infantile și de a pune bazele relațiilor caracteristice societății adulților spre care tinde întreaga activitate de educație.

De exemplu – rolul *doctorului* – cere copilului să manifeste sollicitudine și grijă față de *bolnavi*, iar rolul *mamei* exprimă tandrețe, grijă și dragoste față de copii. Fiind organizate în mod colectiv, jocurile de creație educă sentimentele de prietenie, sollicitudine și ajutor reciproc, simț de răspundere, subordonarea propriilor interese celor colective. În același fel, poate fi interpretat conținutul jocurilor *Ridichea uriașă*, *De-a grădinița*, *De-a spectacolul* etc.

Trăsăturile care caracterizează jocul de creație ne dau posibilitatea să stabilim direcțiile principale în care trebuie orientată activitatea de îndrumare a acestuia și anume: [2, Antohe, Huțupaș, 2002, p. 71].

- adâncirea gradului de conștientizare a activității de joc;
- stimularea spiritului de creativitate, inițiativă și originalitate a copiilor;
- valorificarea lui atât pentru însușirea unor relații corecte între ei, cât și pentru înțelegerea relațiilor și modelelor de conduită ale adulților în vederea pregătirii copiilor pentru viața socială.

Sarcina educativă specifică a grădiniței este de a antrena și activa potențialul de dezvoltare de care dispune copilul. Acest potențial de dezvoltare se referă la sfera motivațională, atitudinală, la puterea de expresie și comunicare, la sociabilitate, la forța productivă

și de cunoaștere a copilului. Trecerea de la grădiniță la școală trebuie să coincidă cu momentul în care copilul dispune și dorește să utilizeze tehnici mai eficiente cum sunt: cititul, scrisul, socotitul.

*În grădiniță ar trebui să găsim copilul (nu școlarul disimulat) care printr-o activitate plăcută, veselă, de joc, își dezvoltă acele posibilități care îi vor permite să ajungă școlar, iar în școală ar trebui să găsim școlarul care începe să-și utilizeze acest potențial și să-l pună în valoare. [5, Diaconu, M., 1991, p. 29]*

### **Bibliografie**

1. ANCUȚA, L., ANCUȚA, P. 1997, *Jocurile de creativitate*, Ed. Excelsior, Timișoara, 159 p., ISBN 973-901-570-0.
2. ANTOHE, I., HUȚUPAȘ, I. 2002, *Psihopedagogia jocului*, Ed. Nitnelav, Galați, 100 p., ISBN 973-86089-0-2.
3. CEMORTAN, S., 2008. *Educația copiilor pentru jocuri*, Chișinău, Editura Stelpart, 144 p.
4. DIACONU, M. *O nouă abordare în pregătirea pedagogică a educatoarelor*, Rev. *Învățământul preșcolar*, nr.1/1991, 71 p.
5. EPURAN, M. 2011, *Motricitate și psihism în activitățile corporale*, București, Editura FEST, ISBN 978-973-87886-8-8, 296 p.
6. EPURAN, V. 1973. *Jocuri de mișcare*, București, Editura I.E.F.S, 66 p.
7. HUIZINGA, J. 1977. *Homo Ludens, Încercare de determinare a elementului ludic al culturii, traducere din limba olandeză de H. R. Radian*, București, Editura Univers, 348 p., ISBN 978-973-50-6330-6.
8. PIAGET, J., CHOMSKY, N. 1988, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării, Dezbaterile dintre N. Chomsky și J. Piaget. [trad.] Ecaterina Popa, și alții, s.l. , Editura Politică, vol. I, 632 p.*
9. RĂDUȚ-TACIU, R. și colaboratorii 2004, *Pedagogia jocului*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 250 p., ISBN 973-636-572-6.

# ROLUL VALORILOR MORALE ALE PEDAGOGIEI POPULARE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR

APREOTESEI MARIA DIANA, *doctorandă*

## **Abstract**

*The content of the article presents the role of moral values of popular pedagogy in the formation of students' personality, as a result of the symbiosis between cognitive, affective and volitional. The characteristic features of the Romanian nation (joy of work, wisdom, cleverness, intuition, worthiness, ethical sense, honesty, sincerity, modesty, self-control, spirit of solidarity, sense of humor, etc.) and the means of popular pedagogy (proverbs, sayings, traditions, habits) are values of popular pedagogy and they have an impact on development of students' personality through the transfer and assimilation of models, norms, attitudes, knowledge in their own training and training between humans and human-society relations.*

**Keywords:** *ethnopedagogy, popular pedagogy, moral values, students, personality, folklore, traditions and customs.*

## **Adnotare**

*În conținutul articolului este prezentat rolul valorilor morale ale pedagogiei populare în formarea personalității elevilor, ca rezultat al simbiozei dintre cognitiv, afectiv și volițional. Trăsăturile caracteristice poporului român (bucuria de a munci, înțelepciunea, istețimea, intuiția, vrednicia, simțul etic, cinstea, sinceritatea, modestia, stăpânirea de sine, spiritul solidarității, simțul umorului ș.a.) și mijloacele pedagogiei populare (proverbele, zicătorile, tradițiile, obiceiurile) sunt valori ale pedagogiei populare și au un impact asupra dezvoltării personalității elevilor prin transferul și*

*asimilarea de modele, norme, atitudini, cunoștințe în propria formare și formarea pentru relaționarea om-om și om-societate.*

***Cuvinte-cheie:*** *etnopedagogie, pedagogie populară, valori morale, elevi, personalitate, folclor, tradiții și obiceiuri.*

Educația, având drept finalitate formarea personalității umane, vizează obiective majore, precum: aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare. Rolul de mediator al educației se remarcă prin aceea că facilitează interacțiunea dintre premisele ereditare și condițiile de mediu, orientând procesul formării și dezvoltării personalității individului către asimilarea și interiorizarea progresivă a elementelor socio-culturale din mediul ambiant. Astfel, elevii transferă în propriul comportament modele, norme, valori, atitudini, cunoștințe ce asigură trecerea de la realitatea pur biologică la cea socială, umană. Pe această bază – având ca premisă predispozițiile ereditare – se edifica personalitatea lor. Cum putem forma un sistem de valori just la elevii noștri și care să fie acesta, este problema care ne urmărește și pe care o urmărim în parcursul nostru social, familial, profesional, și care stă la baza activității noastre didactice și de cercetare.

Etnopedagogia nu poate rămâne indiferentă față de problemele mediului actual, în care se educă individul. Ținând cont de faptul că aceasta din urmă educă și formează personalității calități ce optimizează stabilirea relațiilor într-o societate, etnopedagogia se ocupă cu studiul experienței poporului, elucidează posibilitățile și căile eficiente de realizare a ideilor ce țin de educarea personalității etnice. [2, p. 19] Respectarea principiilor etnopedagogiei în activitatea de educație este interpretată ca una dintre condițiile specifice în formarea conștiinței umane în societate. În acest context, ținem să menționăm că etnopedagogia apare ca un suport pentru educație prin studiile sale realizate în ceea ce privește potențialul pedagogic al

tradițiilor și obiceiurilor străbune, alături de cele noi, în condițiile societății de astăzi. Chiar și în modernul secol XXI, ea realizează echilibrul dintre obiceiurile și tradițiile vechi și cele noi, în actul de educație a generațiilor în creștere, ideile și experiența pedagogiei populare stând la baza moralității elevilor.

O deosebită importanță în educație o are comunicarea ce reprezintă, de fapt, o necesitate prioritară în acest sens. Din punctul de vedere al exigențelor în domeniu, abilitățile de comunicare ale cadrului didactic condiționează stilul și tactul pedagogic. Larisa Sadovei susține această afirmație, referindu-se la competența de comunicare didactică, astfel: „măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile câmpului psihosocial, provoacă reacții formative subiecților, condiția esențială fiind compatibilizarea educațională.” [7, p 140] În același context, V. Mândăcanu afirmă că „pe fundalul interacțiunii profesor-elev/ student, se distinge stilul și tactul profesorului, care reușește sau nu să prezinte noblețea condiționată de atenție, spirit de observare, respect, exigență, noblețe, atitudine corectă față de elev/ student, stăpânirea perfectă a emoțiilor, sentimentelor, a demnității, bunei cuviințe, umanismului, iubirii și cumsecădeniei” [5, p. 393].

Pedagogia populară, ca obiect de studiu al etnopedagogiei populare, are la bază tradiții, datini, jocuri, dansuri ș.a., exprimă conștiința pedagogică a poporului, înțelepciunea neamului reflectată în viața cotidiană și este parte integrantă a vieții poporului, un proces firesc de revitalizare a valorilor naționale. La rândul său, etnopedagogia analizează faptele și fenomenele pedagogiei populare și stabilește în ce măsură contribuie obiceiurile și tradițiile la educarea tinerei generații. Educația populară este de fapt, educație socială. Educația în spiritul tradițiilor populare, din perspectiva ideilor etnopedagogice, ajută oamenii să înțeleagă că fiecare dintre ei constituie o parte a societății și că i se solicită o atitudine față de toți

membrii societății. O astfel de poziție în societate influențează soluționarea pozitivă a problemelor în societate. Alte concepții etnopedagogice care contribuie la formarea omului în societate sunt: smerenia, îngăduința, sociabilitatea, nonviolența. Nonviolența este interpretată drept o etică deosebită în ce privește relațiile interumane.

Morala tradițională cuprinde norme de comportare, bine fundamentate și cerute de înțelepciunea poporului, fiind condiționată și determinată de existența și de condițiile de viață ale omului, reflectate în creația populară orală. Elementul etic al activității educaționale trebuie considerat un tot unitar înglobând conștiința, comportamentul și convingerile morale ale personalității.

Prin folclor pătrundem valorile inestimabile ale poporului, precum și metodele, formele și procedeele de educație specifice lui. Mijloacele pedagogiei populare, precum proverbele și zicătorile, au un impact considerabil asupra formării ținutei morale a copilului, valorile morale asigurând comportamente prin care elevii își perfecționează calitățile și demnitatea umană. La fel, este cunoscut și faptul că ghicitorile constituie un inestimabil mijloc de formare a gândirii creative a lui, iar repertoriile vocale și coregrafice, obiceiurile și tradițiile populare etc. facilitează educația estetică a copilului. Folclorul, drept formă a conștiinței sociale, generează norme ale conștiinței umane în diferite situații de viață, norme legate de deprinderi, convingeri, obiceiuri, tradiții. „Între folclor și pedagogie există o legătură strânsă. A existat și va exista întotdeauna. Folclorul e școală, singura școală dinainte de apariția școlii propriu-zise, și continuă să existe ca izvor mereu viu și după apariția acesteia.” [10, p. 235] Alături de folcloriști, cadrele didactice iubitoare și culegătoare de folclor, au semnalat și au subliniat, valențele formative ale folclorului, rolul său educativ de-a lungul veacurilor, folosul pe care-l are acțiunea formativ-educativă prin utilizarea lui în școală sau extrașcolar.

O contribuție valoroasă în acest sens o are și *etnografia*, care, ca știință despre popoare și dezvoltarea culturii materiale și spirituale a lor, se ocupă de studierea *obiceiurilor, datinilor și tradițiilor populare, a moravurilor și dreptului popular, a artei orale, jocurilor, jucăriilor* etc. – manifestări ale vieții populare, care întotdeauna au constituit aspecte de mare importanță în formarea generațiilor în creștere. În acest context, T. Cibotaru susține: „Din această cauză ele exercită o puternică influență educativă asupra generațiilor tinere, alcătuind, oarecum, solul și climatul moral în care cresc și se formează aceste generații. Aici intervine etnopedagogia, care, pe de o parte, studiază și clarifică posibilitățile pedagogice ale tradițiilor și obiceiurilor vechi în condițiile contemporane, iar pe de altă parte – eficiența și rațiunea pedagogică a obiceiurilor și tradițiilor noi: ea stabilește în ce măsură contribuie și unele, și altele la educația tinerei generații” [3, p.14].

Principalele elemente ale sistemului de valori promovate de poporul român de-a lungul istoriei, pe care dorim să le valorificăm în procesul de învățământ, sunt: tendința de socializare, sentimentul apartenenței la lumea și la valorile satului, nevoia de comunicare și socializare, disponibilitatea de a accepta învățarea reciprocă, nevoia confirmării unor atitudini, comportamente, intenții etc., prin raportare la viziunea și concepția comunității, trăirea bucuriei și a farmecului activităților de grup, valorizarea învățării prin cooperare, promovarea comunicării și a schimbului de opinii, propovăduirea și consolidarea credinței în Dumnezeu. În timp, acestea au dus la cristalizarea unor trăsături caracteristice poporului român, demne de a fi cunoscute și asimilate de elevi, ca replică la criza actuală de valori: bucuria de a munci, prețuirea muncii, înțelepciunea, istețimea, inteligența, duhul, intuiția, prețuirea învățaturii, vrednicia, simțul etic-pătrunzător, cinstea, demnitatea, sinceritatea, modestia, sobrietatea, stăpânirea de

sine, spiritul întrajutorării, al solidarității, patriotismul, simțul umorului.

Trăim un prezent istoric și didactic în care se impune ca procesul de asimilare a valorilor autentice și de formare a conduitei morale a generației tinere (probleme reale cu care se confruntă învățământul actual și care își cer rezolvarea) să revină, în mare măsură, școlii și slujitorilor ei, cadrele didactice.

Conținutul valoric educativ ce stă la baza formării personalității este, de fapt, o manifestare a dialogului spiritual între membrii unei societăți, realizat la nivelul structurii personalității, prin care se asigură schimbul de valori pe linia colectivitate – individ și invers. N. Silistraru ne prezintă trăsăturile și proprietățile caracteristice unei personalități, care includ:

- fondul pozitiv al moralei – cinstea, colectivismul, dragostea de muncă, neîmpăcarea cu imoralitatea;
- fondul situativ-condițional – compromisul, viclenia, șiretlicul, neprihănirea;
- fondul negativ – egoismul, lenea, minciuna, ticăloșenia [8, p. 87].

În continuare, prezentăm succint *factorii* care influențează formarea și dezvoltarea personalității în context etnopedagogic cu participarea activă a individului în practica educației populare.

*Basmul/ povestea/ povestirea* reprezintă o narațiune simplă, realizată într-un limbaj expresiv, care stimulează imaginația și determină participarea afectivă a elevilor la lecție, îi motivează, le creează disponibilități de învățare, transmit noi învățături, cunoștințe și modele de comportament. Copilul nu discerne întotdeauna între real și imaginar; povestea îi declanșează imaginația, îl transpune într-o altă lume, dincolo de lumea imediată. Pentru elev, povestea devine cheia spre accesul la acea altă lume. Marele savant Paul Hazard condamnă tendința unor adulți de a îndepărta copiii de povești, înșelându-le



visurile: „a imagina nu este pentru ei doar prima plăcere; e și semnul libertății lor, e elanul lor vital...” [4, p. 8-13]

Basmul și povestea conțin cele mai înalte aspirații ale poporului spre *bine, frumos, cinste și omenie*, spre întruchipare a idealului de personalitate [1, p. 79]. Minunea din basm exprimă nu numai năzuința, ci și încrederea poporului că lumea poate deveni mai bună și că oricând poate interveni ceva favorabil omului, dacă el știe a se folosi de împrejurări. Copilul se simte îndemnat să făptuiască binele, pentru că el însuși face parte din această lume fantastică, se identifică cu eroul și-și dorește răsplata binemeritată pentru faptele sale. Asemenea eroului din basm, copilul întâmpină în viață greutăți, trăiește evenimente care-i pun la încercare puterile și priceperea, deseori eșuează și trebuie s-o ia de la capăt. Învăță din greutăți și nereușite. *Se lovește de pragul de sus și-l vede pe cel de jos!* Își asumă greșeala: *Capul face, capul trage!* „Mai mult decât orice discuție moralizatoare, mai mult decât orice sfat sau dojană, *retrăirea* evenimentelor alături de erou și exemplul *viu* al acestuia îl învață pe copil purtarea bună” [1, p. 51].

*Proverbele*, prin formulările concise, plastice, relativ stereotipe, exprimă concentrat adevăruri cu valoare generală, într-un limbaj metaforic, de mare forță sugestivă. Însotite de explicații, proverbele sunt accesibile copilului, sunt ușor reținute și reproduse, pătrunderea sensului lor producându-se treptat. Zicătorile sunt expresii populare menite a caracteriza succint și plastic împrejurări ale vieții. Ele reliefează o idee, un sfat, previn răul, susțin o afirmație.

Utilizarea proverbelor și zicătorilor în activitatea educativă a elevilor e legată de dezvoltarea inteligenței, a gândirii, limbajului, perseverenței, încrederii în forțele proprii, a aptitudinilor de comunicare și capacităților de interacțiune. Astfel, perceperea moralei proverbului sau zicătorii dezvoltă capacitățile intelectuale ale individului, permit aplicarea învățămintelor în diverse situații de viață:

lupta dintre *adevăr și minciună*, dintre *dreptate și nedreptate*, rostul omului în viață. *Cinstea și necinstea, hărnicia și lenea, prietenia, chibzuința, răbdarea, învățătura, înțelepciunea, binele*, etc., sunt virtuți și vicii, merite și defecte reflectate de înțelepciunea populară. „Desigur, prezentarea proverbelor și zicătorilor în fața copiilor presupune explicarea și ilustrarea lor cu exemple concrete din realitatea accesibilă lor.” [9, p. 64]

*Povața* presupune valorificarea experienței de muncă acumulată și atestată în proverbe, cugetări, maxime. Prin *povață*, mesajul educativ este codificat într-o expresie lingvistică cu o puternică încărcătură morală: *Seamănă la tinerețe, ca să ai ce culege la bătrânețe!* Asemenea expresii condensează o bogată experiență umană în domeniul moralității, acoperă o gamă largă de fenomene, răsfrângându-se sub formă de îndemnuri asupra componentelor cognitive și afective ale **conștiinței morale**.

În tot mai multe sate există preocupări de readucere a identității noastre în atenția contemporanilor, prin diverse mijloace: muzee sătești, monografii, echipe artistice care valorifică datinile și costumul local, reluarea unor îndeletniciri sau obiceiuri dispărute. Începând cu obiceiurile prilejuite de fiecare eveniment din viața poporului, continuând cu frumoasele costume pe care le îmbracă în aceste împrejurări și terminând cu cântecele, dansurile și strigăturile nelipsite de la aceste datini, izvorul lor este nesecat pentru cel ce vrea să le cunoască, să le adune și să le împărtășească.

Valorificând frumusețea tradițiilor și obiceiurilor populare în cadrul activităților extrașcolare de Moș Nicolae, Crăciun, Anul Nou, Paște etc, înfrumusețăm viața copiilor, le arătăm rolul important pe care acestea l-au avut în viața oamenilor din cele mai vechi timpuri și modul cum au dăinuit peste timp – copiii având posibilitatea să cunoască frumusețea și bogăția folclorului, diversitatea tradițiilor și obiceiurilor românești, armonia limbii

române. Textele cântecelor și poeziilor, ale colindelor, plugușorului, sorcovii, transmit urările de bine în legătură cu unele îndeletniciri străvechi ale românilor: uratul, semănatul, păstoritul. Ele sunt un izvor de bucurii și de satisfacții care creează copiilor o stare de bună dispoziție favorabilă atât dezvoltării psihice, fizice, cât și estetice. Copiii trebuie să interpreteze diferite roluri: cântăreț, dansator, povestitor, recitator, creator de obiecte artizanale, trăind în colectiv, formându-și sau perfecționându-și o serie de abilități artistice, depunând eforturi susținute pentru realizarea unui scop comun, scăpând de timiditate. În același timp, este o distracție minunată pentru copii să joace: capra, ursul, căiuții, să ureze sau să colinde, „gătiți” în costumele populare moștenite de la bunici și străbunici.

Dansurile populare, prin frumusețea costumelor și a melodiilor, prin expresivitatea mișcărilor și energia strigăturilor, sunt îndrăgite de copii și interpretate cu multă pasiune aproape la toate serbările. Ele, alături de cântecele populare antrenează, tonifică și energizează gândirea, memoria, atenția, imaginația, creativitatea, spiritul de disciplină, prietenia. Niculescu-Varone afirma că „strigăturile sunt documente din viața sufletească a țăranului român, dovezi de admirabilă strălucire intelectuală sau flori alese, perle neprețuite de spirit”. [6, p. 202]

Concluzionând, putem afirma că etnopedagogia este domeniul care posedă vaste valențe de soluționare a problemelor ce țin de obiectivele școlii contemporane, prin valorificarea tradițiilor locale în ceea ce privește educația, care pot completa conținuturile curriculei școlare. Etnopedagogia, ca știință aparte, orientează pedagogia populară și propune modalități de aplicare ale ei în condițiile societății contemporane.

În general, în formarea personalității din perspectiva etnopedagogiei, prioritate au interacțiunea om-societate, deprinderile

de ordine, deprinderile de comportare civilizată în viața socială, îngrijirea bunurilor proprii și a celor comune, vorbirea cultă, participarea la activitatea grupului din care face parte individul. Întărirea relației copilului cu acest univers valoric se realizează prin procesul interiorizării ca rezultat al simbiozei dintre cognitiv, afectiv și volițional și are ca finalitate diminuarea comportamentelor negative, comunicarea și relaționarea.

Nu este permis să uităm niciodată că datinile, povestirile, muzica, dansul și poezia sunt arhivele poporului român, cu ele se poate reconstitui trecutul lui îndepărtat și se poate asigura un viitor în care să predomină comportamentele pozitive, toleranța, comunicarea, relaționarea și siguranța.

### **Bibliografie**

1. Avram, I., *Etnopedagogie aplicată. Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*, Editura Eurodidactic, Cluj-Napoca, 2006, 51 p., 79 p.
2. Baci, S. *Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate*, Editura Univers pedagogic, Chișinău, 2007, 19 p.
3. Cibotaru, T. T., *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*, Lumina, Chișinău, 1991, 14 p.
4. Hazard, Paul, *Les livres, les enfants et les hommes*, Edit. Flammarion, Paris, 1932, 8-13 p.
5. Mândăcanu, V. *Profesorul – maestru*, Pontos, Chișinău, 2009, 393 p.
6. Niculescu-Varone, G.T. *Jocurile naționale românești*, Editura Ziarului „Universul”, București, 1938, 202 p.
7. Sadovei, L., Boțan, A., „Ghid de autoformare a culturii comunicării pedagogice.”, Chișinău: Garamont-Studio, 2013, 140 p.

8. Silistraru, N. *Etnopedagogie, (curs), Ch., Centrul Editorial al USM, 2003, 87 p.*
9. Silistraru, N., *Studierea și aplicarea pedagogiei populare, în: Pedagogie și Psihologie, nr. 9-10, Chișinău, 1992, 64 p.*
10. Stoian S., Petre Al. *Pedagogie și folclor, București: EDP, 1978, 235 p.*

## **PORTOFOLIUL-CA MODALITATE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚE A LICEENILOR**

**BALABAN LUMINIȚA MARIA, doctorandă**

### **Adnotare**

*Articolul scoate în evidență impactul asupra competenței de a învăța să învețe o limbă străină a elevilor, printr-o abordare holistică a portofoliilor. Definițiile cuvintelor cheie le clarifică utilitatea în scop educațional. Se insistă pe avantajele numeroase în folosire portofoliului în procesul instructiv-educativ. Se explică dezavantajele, de asemenea, în folosirea portofoliului și modalitățile de depășire ale acestora. Exemplele teoretice și practice subliniază caracterul formativ. Concluziile identifică importanța articolului pentru folosirea portofoliului în autoevaluare și pregătirea pentru învățarea pe tot parcursul vieții.*

**Cuvinte-cheie:** portofoliu, competența de a învăța să învețe, autoevaluare.

### **Abstract**

*The article emphasizes, through a holistic approach of portfolios, the impact upon students' competence of learning how to learn a foreign language. The definitions of the key-words clarifies the usefulness for educational purposes. It insists on the numerous advantages in using the portfolio during the educational process. The*

*disadvantages of using the portfolio and how to overcome them are also explained. The theoretical and practical examples highlight the formative feature. The conclusions identify the article's importance in using the portfolio as a means of self-evaluation and training for life-long learning*

**Keywords:** *Portfolio, the competence of learning how to learn, self-evaluation*

Portofoliul, din punct de vedere etimologic, este alcătuit din două cuvinte de origine latină: **portare**-a transporta/a păstra și **folio**-hârtie/document. În procesul instructiv-educativ din învățământul preuniversitar apare din anii 1970 în Marea Britanie și Noua Zeelandă, devenind azi un câmp semantic cu diverse înțelesuri și utilizări.

Definițiile date **portofoliului** au ca punct comun faptul că el conține o „colecție de lucrări” [ 3,20 p] diferențiindu-se prin scopul acestora : pentru a ilustra rezultatele, pentru a reflecta activitatea și propriile acțiuni, performanțele, competențele practice și teoretice, pentru autoevaluare și reflecție asupra conținutului.

Pe lângă „valoarea evaluativă” portofoliul are și „valoare de instruire”, elevii învață și reflectează asupra propriului proces de învățare. [4, p. 221]

Cu ajutorul portofoliului se evaluează:

1. Fiecare element, prin metode adecvate;
2. Nivelul de competență de evaluare prin raportare la o grilă;
3. Progresul realizat; [4, p. 221]

Competența personală, socială și a învăța să înveți din Recomandarea europeană din 2018 reprezintă îmbinarea a două competențe cheie din Recomandarea europeană din 2006: a învăța să înveți și componenta de competențe sociale din competențele sociale și civice.

Competențele sunt învățate mai ales prin practică. Ele sunt cele care împreună țintesc performanța prin:

- abilitatea de a învăța prin colaborare și autonom, de a se organiza și persevera în învățare;
- descoperirea și aplicarea unor tehnici și strategii preferate de învățare;
- aplicarea codurilor de comportament și a regulilor acceptate în diferite societăți;
- deschidere și toleranță pentru puncte de vedere diferite, rezolvând conflicte și manifestând încredere și empatie;
- abordarea unei atitudini pozitive față de propria persoană, cât și față de adoptarea unui stil de viață sănătos;
- manifestarea rezilienței prin gestionarea stresului, prin modul de abordare a obstacolelor și a schimbării în diferite contexte de viață.[6,281 p]

Condiția importantă în învățare și în formarea competenței de a învăța să învețe o constituie practica personală profesională (de exemplu:școlară). Cunoștințele sunt, prin excepție, folosite atunci când provin direct din practică; sau, atunci, când sunt din alte surse care sunt validate și testate prin practică.

Portofoliile sunt alcătuite din material ce permite elevilor să progreseze în ritmul lor propriu și să folosească diferite stiluri de învățare; ele, de asemenea, facilitează oportunități pentru studiul individual și dezvoltă autoevaluarea și progresul în învățare.[5,281p]

Scopul folosirii portofoliilor ar trebui să fie, în primul rând, instruirea elevilor, astfel încât să poată aplica competent abilitățile ca bază a dezvoltării ulterioare. În al doilea rând, completarea lor este începutul unui lung proces de învățare continuat prin practica profesională pe parcursul vieții. Și, nu în ultimul rând, acestea fundamentează autonomia și creativitatea celui care învață.

Portofoliul este considerat o metodă complexă de evaluare, care include rezultatele obținute, aplicând celelalte metode și tehnici

de evaluare: probe scrise, orale, practice, fișe de observare sistematică a activității și a comportamentului elevului, proiecte, fișe de autoevaluare. El conține sarcini specifice disciplinei, în acest caz, sarcini specifice limbii engleze.

J.Venn menționează: „Procesul și produsul portofoliului prezintă cele două tipuri majore de portofoli:

-*Portofoliul de proces* este o documentare a etapelor de învățare și o informare progresistă cu referire la performanța elevilor.

-*Portofoliul de produs* demonstrează măiestria unei sarcini de învățare sau un set de obiective de învățare și conține doar cele mai bune lucrări” [10, p.533].

Propune următorii pași de evaluare a portofoliilor respective:

profesorul și elevul trebuie să convină și să identifice clar conținutul portofoliului, care sunt mostre ale muncii elevilor, reflecții, observații etc.;

profesorul trebuie să elaboreze proceduri pentru a ține evidența conținutului asupra căruia s-a convenit de comun acord și tipul portofoliului;

profesorul are nevoie de un plan de organizare a conferințelor de portofoliu (întrunirilor), care sunt reuniuni formale și informale, în care elevii primesc recenzii vizavi de lucrul (proces/produs) realizat și discută despre progresul lor. Aceste conferințe sunt o parte esențială de evaluare a portofoliului [10, p.540].

V.Cabac enunță trei tipuri de portofolii cu următoarele completări:

-*portofoliul de învățare*: include diverse lucrări ale studentului și reflecții asupra acestor lucrări pe o anumită perioadă de timp (an școlar, semestru, curs). O bună parte a lucrărilor este stocată la decizia elevului, dar poate interveni cu unele solicitări și cadrul didactic dacă solicită elevul;



-*portofoliul de prezentare* a elevului care conține cele mai reușite lucrări ale acestuia. Este elaborat din texte selectate la dorința elevului cu anumite comentarii personale. Este un instrument de autoevaluare, de formare la elevi a unei viziuni critice asupra propriei lucrări;

-*portofoliul de evaluare* este utilizat pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a competențelor, țintesc finalitățile. Materialele sunt diferite ca și conținut, dar permit a judeca despre procesul și rezultatul învățării. [2, 130 p]

Cu ajutorul portofoliului se urmărește progresul elevului după caz:

-de la un semestru la altul,

-de la un an școlar la altul,

-de la un ciclu de învățământ inferior, la următorul superior.

Astfel se poate forma o imagine de ansamblu asupra activității desfășurate într-un interval de timp.

Scopul portofoliului este de a forma și confirma competența de a învăța să învețe a elevilor, în funcție de obiective, reprezentând ce știu și ceea ce sunt capabili să facă.

În alcătuirea sa se are în vedere: vârsta elevilor, specificul disciplinei, interesele, nevoile și abilitățile lor.

Portofoliul poate conține: selecții din temele pentru acasă ale elevului, scheme sau notițe din clasă, prezentări orale, situații de învățare în perechi sau grup salvate pe o memorie externă, proiecte, referate, eseuri, articole publicate. Este important ca elevul să cunoască câte eșantioane trebuie să conțină proiectul, cum să fie ele organizate și selectate. Portofoliul poate conține o cerință standard, prin care se selectează lucrările reprezentative.

Profesorul poate implica și elevii în alegerea instrumentelor de evaluare sau stabilirea grilei de notare pentru stimulare și conștientizare.

Evaluarea portofoliului se face în momentul finalizării lui, se comunică elevilor evaluarea de tip analitic sau holistic.

Profesorul cultivă la elevi deprinderea de autoevaluare, creând contextul în care aceștia se pot autoaprecia și autocontrola. A. Stoica subliniază punctele necesare pentru formarea capacității de autoevaluare la elevi:

- prezentarea obiectivelor cadru, de referință, operaționale și de evaluare pe care trebuie să le atingă;
- încurajarea elevilor pentru a-și pune întrebări cu privire la modul de rezolvare a unei sarcini și la efectul formativ al acesteia și consemnarea răspunsurilor în fișa de autoevaluare;
- încurajarea evaluării în cadrul grupului;
- Sfârșitul activității este marcat prin răspunsurile date la chestionarele prezentate.

Portofoliul folosit ca modalitate de dezvoltare a competenței de a învăța să învețe a elevului are următoarele avantaje: dezvoltă creativitatea și originalitatea fiecărui elev; cultivă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare și pentru rezultatele obținute, implică elevul în propria evaluare și în realizarea unor materiale care să-l reprezinte [7,326,327 p] Scopul evaluării este îmbunătățirea activității și a achizițiilor, ea fiind motivantă și nu stresantă pentru elevi, neinducând stări emoționale negative; este un instrument flexibil, adaptabil activității; dezvoltă capacitatea de autoreflexivitate asupra propriei munci, asupra progreselor înregistrate.

Autoevaluarea susține autonomia celui care învață prin teme de acasă, proiecte, portofolii, învățare în mediul virtual și activități extracurriculare. În mod special, portofoliile încurajează elevii să reflecteze asupra propriilor achiziții, evaluându-și competențele, monitorizând progresul lor și folosindu-le ca bază de date.

Această **fișă de evaluare** a portofoliilor, adaptată după Ampleev M., poate fi utilă în cazul unor portofolii de dimensiuni foarte mari:

riteriul urmărit	Descriptori de performanță	Punctaj	
		Maxim	Acordat
<b>Aspect general</b>	Prezentarea portofoliului	3	
	Foaia de început completată corect	3	
	Lista cu competențe cheie și cele specifice	3	
	Lista cu conținuturile disciplinei	3	
	Evidențiere grafică pentru titluri și subtitluri	3	
	Materiale întocmite la timp	3	
	Materiale ordonate cronologic	3	
<b>Conținut</b>	Portofoliu complet numeric	5	
	Sistematizare pe obiective a materialelor	3	
	Utilizare imagini, scheme, tabele, hărți ș.a.	3	
	Indicare proveniență materiale utilizate	3	
	Prezența concluziilor personale legate de subiect și conținut	5	
	Existența notelor (de subsol/finale) și a bibliografiei	3	
	Prezența unui glosar de termeni	5	
	Concluzii referitoare la vizite, excursii, participări evenimente	5	
	Rezultatele evaluărilor sunt semnate de părinți	5	
	Sunt prezentate măsuri de ameliorare	3	
	Sunt prezente diplome, articole de presă, etc.	3	
	Materialele sunt suficiente și corespund temei alese	3	

	Materialele eu conținuturi semnificative pentru subiectul tratat	3	
	Nu este utilizată compilația de citate	6	
	Se utilizează adecvat termenii de specialitate	3	
<b>Mod de redactare</b>	Sunt respectate regulile, normele gramaticale, ortografice și de punctuație	5	
	Claritatea, precizia și proprietatea termenilor utilizați	3	
	Utilizarea adecvata a sitului funcțional: oficial-administrativ, științific, publicistic, beletristic, familiar/colocvial	3	
<b>Total</b>		<b>90</b>	
<b>Din oficiu</b>		<b>10</b>	
<b>Total general</b>		<b>100</b>	

Există, desigur, un numitor comun în sublinierea dezavantajelor portofoliului:

- nu toți elevii pot fi responsabilizați în realizarea portofoliului;
- elevii „fără experiență” trebuie dirijați, corecți; (monitorizarea fiind foarte importantă în acest caz);
- există dificultate în identificarea originii componentelor (proiecte, fișe) dacă acestea sunt originale sau au fost realizate de un adult sau prin procedeul copy paste;
- este necesar un volum mare de timp atât pentru realizare cât și pentru evaluare;
- întocmirea unor liste de conținut poate fi dificilă;

-este necesar să se stabilească criterii concrete de evaluare (uneori greu de atins de unii elevi);

-dificultatea de a acoperi toate competențele de învățare;

-uneori se poate pune accent mai mult pe formă în detrimentul conținutului (de exemplu: unii elevi talentați la desen pot obține note mai mari chiar dacă conținutul nu este la nivelul cerințelor).[9,88 p]

La nivel european o modalitate importantă folosită pentru viitorii profesori de limbi este " European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)" ce este proiectat ca portofoliu document în care viitorii profesori își înregistrează progresul.

O sursă de motivare a elevilor pentru învățare este participarea la concursuri prin alcătuirea de portofolii. În acest sens "Reading Race"(cursa de citire) este un exemplu pe care l-am experimentat cu succes. Concursul presupune alcătuirea de portofolii pe baza a opt cărți citite ( elevii manifestându-și opțiunea personală).

După parcurgerea fiecărei cărți elevul răspunde la următoarele cerințe:

1. Descrierea cărții:

a) titlul , data de începere și finalizare;

b) descrie în trei cuvinte;

2. Scrie un scurt rezumat;

3. Scrie care este lucrul cel mai important învățat;

4. Explică de ce ți-a plăcut;

5. Listează cuvintele necunoscute;

6. Dă un alt titlu cărții;

7. Proiectează un anunț publicitar pentru a vinde cartea( folosind un desen/ un text scurt/ un logo).

Elevii de liceu doresc să fie recompensați prin laude, aprecieri pozitive, încurajări din partea colegilor/părinților/profesorilor, premii. Acest concurs îi stimulează deoarece finalitatea este obținerea de premii în cărți sau participarea la tabere de engleză în țară și în

străinătate. Această oportunitate este apreciată în mare măsură mai ales de adolescenți.

Succesul în școală crește în mare măsură succesul pe piața muncii.

Folosirea portofoliilor facilitează adaptarea la schimbările secolului XXI . Se insistă pe necesitatea însușirii a trei competențe transformative care să ajute la construirea unui viitor mai bun: crearea de noi valori, reconcilierea tensiunilor și asumarea responsabilității.

Când elevii creează noi valori , ei răspund la întrebări, colaborează cu ceilalți și încearcă să gândească "outside the box" cu scopul de a găsi soluții inovatoare. Aceasta relevă scopul gândirii critice și creativității, dezvoltate prin portofolii[.8,326,327 p]

Într-o societate interdependentă, elevii sunt instruiți să poată coopera și depăși anumite cereri contradictorii sau aparent incompatibile și să manifeste adaptare la complexitate și ambiguitate. Acestea sunt realizate prin empatie și respect.

Elevii, care au capacitatea de a-și asuma responsabilitatea acțiunilor lor, au tăria morală care le permite judecarea reflectivă lucrând cu ceilalți și respectând planeta.

Paradigma CLT (Communicative language teaching) predarea limbilor străine prin comunicare este sugerată de Jacobs și Farrell încă de la începutul anilor 80. Aceasta a condus la opt schimbări majore specifice învățării holistice subliniate de Bergeron în 1990:

1. **Autonomia elevului**-acesta are posibilitatea de a alege independent conținutul cât și metodele de învățare.
2. **Natura socială a învățării**-procesul de învățare nu este doar o activitate individuală, ea depinzând și de interacțiunea cu ceilalți.
3. **Integrare curriculară**-scoate în evidență conexiunea dintre diferitele arii curriculare, engleza fiind un obiect corelat cu

celelalte. Alcătuirea de proiecte și portofolii implică elevii în explorarea lumii exterioare clasei.

4. **Importanța înțelegerii**-conținutul bine aprofundat și explorat este scopul principal în activitățile de învățare a limbilor străine.
5. **Diversitate**-elevii au stiluri și niveluri diferite de învățare. Aceasta a condus la dezvoltarea competențelor de folosire a strategiilor de învățare.
6. **Competențele de gândire**-prin dezvoltarea gândirii critice și creative cu scopul de a le utiliza în activitățile extracurriculare și pe tot parcursul vieții.
7. **Evaluarea alternativă**-prin utilizarea observației, interviurilor, jurnalelor , portofoliilor prin care se aprofundează folosirea limbii străine.
8. **Profesorii ca și coechipieri ai învățării** –profesorul este facilitatorul care încearcă în mod constant diferite alternative care să conducă la aprofundarea competenței de a învăța să învețe.[7,106,107 p]

„Învățarea este un proces creativ care implică încercare și eroare”  
[7,p.281]

Penny Ur propune următoarea schemă:

**Verbalizare->Automatizare->Autonomie**

În etapa de **verbalizare** profesorul descrie,demonstrează abilitatea care este învățată;elevii receptează și înțeleg.

Cea de a doua etapă de **automatizare** este cea în care profesorul sugerează exerciții,elevii exersează pentru transformarea competenței în automatism.

Elevii continuă să folosească acea competență, devenind experți și creativi,iar în final **autonomi**. [6,281 p]

Rezultă că învățarea presupune trecerea de la procesul controlat de profesor, la cel autonom-procesul de învățare pe tot parcursul vieții cu ajutorul portofoliilor.

### **Bibliografie**

1. Bocoș, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Editura a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008.428 p. ISBN 978-973-47-0534-4
2. Cabac, V. *Utilizarea portofoliului electronic în cadrul cursului universitar „Didactica informaticii”*. În: *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ: Materialele Conferinței științifice cu participare internațională*. Chișinău: Univers Pedagogic, , p.135-138,2007.ISSN 185-213
3. Cerghid, I. *Metode de învățământ*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2006. 20 p. ISBN 973-46-0175-X
4. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed.a 2-a rev.-Cluj-Napoca, Dacia, 2001, 221 p, ISBN 973-35-1084-X.
5. Miller, B., Singleton, L. *Formarea cetățenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ/instrucția în educația civică/referitoare la lege*. Chișinău: Prag-3, 2002. 238 p. ISBN 9975-77-022-3
6. Penny Ur's, *A Course in Language Teaching, Practice and theory*, 2009, 20, 281p. ISBN 978-0-521-44994-6.
7. Rossner, R. *Language Education Management –Language Teaching Competences*, Oxford University Press, 2017, 28, 29 p. ISBN 978-0-19-440326-9.
8. Scrivener, J. *Learning Teaching-The Essential Guide to English Language Teaching-Third edition*, Macmillan, 2011, 326-327 p. ISBN 978-0-230-72982-7.



9. Stoica ,A. *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Ed. ProGnosis, Bucuresti, 2001.88 p,ISBN 9738509319
10. Venn, J. *Assessing students with special needs*. New Jersey: Merrill, 2000,540, 656 p. ISBN 978-0-13-781204-2

## ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE CREATIVITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**BÎRGĂOANU CLAUDIA**, doctorandă

### **Abstract**

*Creativity is a multidimensional concept, which can manifest itself in multiple fields and can be defined from the perspective of different disciplines: psychology, social psychology, pedagogy, cognitive sciences, arts, artificial intelligence, philosophy, economics, management, etc. and therefore at many distinct levels: cognitive, intellectual, social, economic, artistic, literary, pedagogical, psychological, etc. The difficulty of defining creativity lies in the particular associations of this concept with the arts, in the complex nature of creativity and in the variety of theories that have been developed to explain it.*

*Our duty, as teachers, is to stimulate and develop the child's creative abilities, even from an early age.*

**Keywords:** *creativity, definitions, concept.*

### **Adnotare**

*Creativitatea este un concept multidimensional, care se poate manifesta în multiple domenii și poate fi definită din perspectiva unor discipline diferite: psihologie, psihologie socială, pedagogice, științe*

*cognitive, arte, inteligență artificială, filosofie, economie, management etc. și, deci, la multe niveluri distincte: cognitiv, intelectual, social, economic, artistic, literar, pedagogic, psihologic etc. Dificultatea definirii creativității rezidă în asocierile particulare ale acestui concept cu artele, în natura complexă a creativității și în varietatea teoriilor care au fost dezvoltate pentru a o explica.*

*Datoria noastră, a cadrelor didactice, este de a stimula și dezvolta capacitățile creatoare ale copilului, chiar de la cele mai fragede vârste.*

**Cuvinte-cheie:** *creativitate, definiții, concept.*

O cerință a societății de azi și de mâine este *învățarea creativă* spre a lichida decalajul dintre activitățile de creație și cele rutiniere, pentru a progresa mai repede. Societatea viitorului va arăta că una dintre nevoile ei prioritare este formarea *comportamentului creativ*. Parafrazându-l pe Malraux, putem să afirmăm că societatea viitorului va fi una creativă sau nu va fi deloc. Creativitatea socială constituie doar prelungirea creativității școlare, societatea nefăcând altceva decât să culegă creativitatea pe care „a semănat-o” școala. Creativitatea face ca acțiunea umană să fie mai eficientă, mai productivă, de aceea este nevoie ca societatea să insiste pe rezolvarea creativă a problemelor.

Creativitatea este un concept multidimensional, care se poate manifesta în multiple domenii și poate fi definită din perspectiva unor discipline diferite: *psihologie, psihologie socială, pedagogice, științe cognitive, arte, inteligență artificială, filosofie, economie, management etc. și, deci, la multe niveluri distincte: cognitiv, intelectual, social, economic, artistic, literar, pedagogic, psihologic etc. Dificultatea definirii creativității rezidă în asocierile particulare ale acestui concept cu artele, în natura complexă a creativității și în varietatea teoriilor care au fost dezvoltate pentru a o explica.*

Se afirmă chiar că într-un viitor nu prea îndepărtat recunoscuți ca „eroi” vor fi autorii celor mai îndrăznețe și valoroase realizări în știință, tehnică și cultură. Întrecerea dintre țări se va deplasa din planul militar și cel economic în cel al *creației umane*.

Conceptul de creativitate este unul dintre cele mai complexe concepte cu care a operat știința de la începuturile sale și de aceea este încă insuficient delimitat și definit. Aceasta se explică prin *complexitatea procesului creativ*, prin *diversitatea domeniilor* în care se realizează creația. După unii autori, acest lucru se întâmplă ori de câte ori o noțiune este difuzată de la un grup restrâns de specialiști la o populație mai largă, pierzându-și astfel caracterul univoc, stabilitatea și rigoarea. Nu este vorba de un proces de degradare, ci de asimilare a gândirii logice individuale la gândirea socială.

Se atestă numeroase definiții ale creativității, fără să fie formulată o definiție general acceptată. Unele definiții sunt contradictorii sau subiective, altele în consens, dar prea largi etc.

De exemplu, *Enciclopedia Britanică* [4] prezintă o definiție concentrată pe obiectivele activității creative: *creativitatea* este abilitatea de a face sau, altfel spus, de a produce ceva nou, fie o nouă soluție a unei probleme, fie o nouă metodă sau un dispozitiv nou sau un nou obiect artistic ori o nouă formă artistică. O definiție amplă a creativității a fost enunțată de Ellis Paul Torrance [6]: *creativitatea este „un proces de sensibilizare la probleme, deficiențe, goluri în cunoștințe, elemente care lipsesc, dizarmonii etc.; identificarea dificultăților; căutarea de soluții sau formularea ipotezelor asupra deficiențelor: testarea și re-testarea acestor ipoteze și, posibil, modificarea și re-testarea lor; în final, comunicarea rezultatelor”*.

T. M. Amabile, profesor și șeful Unității de Management Antreprenorial la Harvard Business School, împreună cu coautorii [2], definesc creativitatea ca producerea de idei noi și utile în orice domeniu al activității umane, de la științe la arte, în educație, în afaceri sau în viața

cotidiană.

Este relevant felul în care A. Munteanu [5] argumentează acest mod de definire a creativității:

- această definiție are un caracter lucrativ, urmărind, în primul rând, sarcinile școlii ca destinatar principal al psihologiei creativității;
- interesează, din această perspectivă, în special, potențialul creativ general al subiectului, în primul rând al copilului (elevului);
- în acest fel se ușurează acțiunea de democratizare a creativității;

*A crea* înseamnă a produce (a genera) ceva nou în raport cu ceea ce este vechi, cunoscut, uzual, banal. Noutatea este și ea evaluată gradual, după cote de *originalitate*. Cota de originalitate corespunde distanței dintre produsul nou și ceea ce preexistă ca fapt cunoscut și uzual în domeniul respectiv. Atributul *creativ* semnifică nota de originalitate în activitate și în produsele acesteia. Proiectarea tehnică și proiectele la care se ajunge sunt creative. Tot astfel, cercetarea științifică și produsele ei. Însuși subiectul ce se exprimă și întreprinde o activitate spunem că este mai mult sau mai puțin creativ.

Prin urmare, putem considera că creativitatea este dispoziția de a crea, care există în stare potențială la orice individ și la toate vârstele și constă într-o structură caracteristică a psihicului, care face posibilă realizarea unor producții noi.

*Originalitatea* produsului creat e foarte variată: de la rezultatele expresive ale desenului infantil, la creativitatea inovatoare, la invenții prin care se aduc modificări esențiale principiilor de bază ale unui domeniu. Dacă la acest nivel nu ajung decât puțini oameni, realizarea unor inovații este accesibilă oricărui om în condiția unor interese și experiențe corespunzătoare.

Termenul de *creativitate* este foarte general și a fost

introdus în vocabularul psihologiei americane, pentru a depăși limitele vechiului termen de *talent*. Între cele două concepte nota comună este cea de *originalitate*. Dovedește talent acel elev care demonstrează o pregnantă originalitate. Deci, talentul corespunde creativității de nivel superior. Dar aceasta nu este exclusivă pentru că există și o creativitate de nivel mediu și una slabă, redusă. Toți oamenii sunt în diverse grade creativi și numai câțiva dintre ei sunt talentați.

Astfel constatăm că conceptul nou de creativitate admite o mare contribuție a influențelor de mediu și a educației în formația creativă a fiecăruia. Totodată se consideră că oricare dintre activități sau profesii poate fi desfășurată la un nivel înalt de creativitate.

În felul acesta, T. Amabile consideră ca principale următoarele abilități creative:

- un set cognitiv și unul perceptiv, favorabile abordării din perspective noi în rezolvarea unei probleme;
- euristicile pentru găsirea de idei noi;
- stilul de muncă specific creației, care este cel perseverent și plin de energie.

Abilitățile creative depind și de unele trăsături de personalitate, cum ar fi: independența, autodisciplina, orientarea spre risc etc. Este nevoie, totodată, de o puternică motivație intrinsecă, adică realizarea unei activități, pentru că ni se pare interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăși [2].

Având în vedere complexitatea fenomenului creativității, în 1981, Al. Roșca arată că este greu de formulat o definiție unanim recunoscută. Sub raport etimologic, conceptul de creativitate își are originea în cuvântul latin *creare*, care înseamnă *zămislire, făurire, naștere*. În sens larg, putem considera creativitatea ca pe un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activității omenești. În sens restrâns, putem distinge patru accepțiuni ale termenului de creativitate: ca

produs; ca proces; ca potențialitate general-umană, ca abilitate creativă; ca dimensiune complexă a personalității [7, p. 6-7].

***Creativitatea ca produs.*** Majoritatea autorilor au privit creativitatea din perspectiva caracteristicilor produsului creator, cu trăsăturile specifice acestuia: noutatea, originalitatea, valoarea, utilitatea socială, aplicabilitatea lui vastă. Astfel, Roșca Al. vede în creativitate realizarea de combinații originale din ideile vechi. În privința primului criteriu, cel al *noutății*, opiniile sunt divergente, existând autori care iau în considerare noutatea pentru subiect al produsului creator și alții care consideră esențială noutatea produsului pentru societate [7]. Astfel, autorul român vede în creativitate ansamblul factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea, de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare. Necesitatea evaluării noului prin intermediul testelor de creativitate a dus la considerarea rarității statistice, dar fără să se ignore utilitatea lui.

***Creativitatea ca proces*** este perspectiva ce reflectă caracterul procesual, fazic al creativității. În privința numărului fazelor, există o divergență de opinii: G. Wallas, E. D. Hutchinson, R. Thompson identifică patru faze (pregătirea, incubația, iluminarea, verificarea), iar Al. Osborn menționează șapte etape: orientarea, prepararea, analiza, ideea, incubația, sinteza, evaluarea.

Obiecțiile aduse acestor faze sunt referitoare la diverse aspecte:

- Guilford a contestat existența incubației, fiind considerată doar o formă a activității;
- M. Stein apreciază că prepararea nu poate fi considerată o fază a creației, în timp ce R. Linton consideră că putem considera că prepararea se identifică cu întreaga istorie personală a unui

individ;

- Berlyne consideră că pregătirea este cauza unor neliniști, incertitudini generate de un conflict conceptual, de o incompletitudine;
- iluminarea nu ar exista în orice activitate de creație, deoarece unele iluminări ar putea conduce la piste false;
- nu există consens nici în privința succesiunii etapelor, întrucât ele se pot întrepătrunde, suprapune, își pot schimba ordinea;
- etapele procesului creator sunt specifice mai ales pentru creativitatea individuală și mai puțin pentru cea de grup;
- există o unitate de opinii în privința primei și ultimei etape, prepararea și verificarea, deși, și în acest caz, s-au adus obiecții legate de existența unor diferențe între ele în funcție de tipul de creație. Indiferent de succesiunea fazelor procesului creator, important rămâne caracterul evolutiv, dinamic al creativității, care devine creație, trecând din potențialitate în aspecte manifeste.

*Creativitatea ca potențialitate general-umană.* În prezent a fost depășită concepția conform căreia ereditatea are rolul principal în creativitate și se apreciază că aceasta este o capacitate general-umană, existând în diverse grade și proporții la fiecare individ, punct de vedere care permite stimularea, educarea și antrenarea creativității.

Cercetările sugerează că trei factori pot determina creativitatea individuală în orice situație [2]:

*Expertiza* este baza oricărei activități creative. Aceasta îi oferă unei persoane cunoștințele tehnice, procedurale și intelectuale pentru a identifica elementele importante ale oricărei probleme particulare.

*Competențe de gândire creativă:* se referă la modul imaginativ, inventiv și flexibil în care persoana abordează problemele; aceste

competențe depind de trăsăturile personale (independență, orientare spre acceptarea riscului, toleranță pentru ambiguitate) și de tipul de gândire. Gândirea creativă se caracterizează prin abilitate puternică de a genera noi idei prin combinarea unor elemente anterior disparate.

*Motivația* este în general acceptată ca fundamentală pentru creativitate, iar cei mai importanți factori motivanți sunt pasiunea intrinsecă (automotivația) și interesul intrinsec de a efectua lucrarea (obiectul creației), care sunt mai eficienți decât motivația extrinsecă (recompense, recunoaștere). Într-un sens, persoanele creative sunt la discreția propriilor valori și motivații și se ocupă cel mai bine de probleme pentru care au o puternică afinitate emoțională.

Există multe aspecte ale creativității în funcție de domeniul de creație, însă o definiție include abilitatea de a combina cunoștințe din domenii anterior disparate, de a lua obiecte sau idei existente și a le combina în moduri diferite pentru noi scopuri. Astfel, o definiție simplă a creativității este: „acțiunea de a combina elemente anterior necombinate” [6].

Savanții și artiștii problematizează neîncetat creativitatea umană. Într-adevăr, *problema creativității* este abordată și se formulează în funcție de contextul social și cel educațional.

Prin urmare, în prezent există sute de modalități prin care este definită creativitatea. Cercetătorii susțin că a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității. A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera; a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc.; creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc.

Al. Roșca [7] este de părere că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni



diferite. Astfel, se arată că, după unii autori, creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare, iar după alții, ea este un proces prin care se realizează un produs. Margaret A. Boden a inventariat definițiile creației consemnate în diferitele dicționare, concluzionând că în general creativitatea constă în *realizarea de combinații de idei vechi*. Combinațiile noi trebuie să aibă o anumită valoare.

În mintea omului obișnuit, creativitatea este legată de expresii și creații artistice, de invenții tehnologice sau descoperiri științifice, de comunicare interumană, de educație, de comportamentele personale și de mișcările sociale. Ea semnifică: adaptare, imaginație, construcție, originalitate, evoluție, libertate interioară, talent literar, distanțare față de lucrurile deja existente. Unii autori văd în creativitate capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a găsi soluții inedite și originale. Putem deci afirma că a fi creativ înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit. Ca formațiune deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: *productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate*. Au existat tendințe de a limita creația la productivitate, utilitate, valoare, necesare, dar nu și suficiente pentru delimitarea creativității. Definitorii pentru creație sunt totuși *noutatea și originalitatea*.

*Productivitatea* se referă la numărul mare de idei, soluții, lucrări de specialitate, produse mai mult sau mai puțin materiale. *Utilitatea* privește în special rezultatele acțiunii, care trebuie să fie folositoare, să contribuie la bunul mers al activității. *Eficiența* are în vedere caracterul economic al performanței, se referă la randamentul acțiunii, la performanțele care se pot obține prin folosirea rezultatelor activității creatoare. *Valoarea* produselor activității creatoare trebuie să prezinte însemnate din punct de vedere teoretic sau practic, să fie recunoscută și respectată în plan social. *Ingeniozitatea* presupune

eleganța și deosebita eficacitate a metodelor de rezolvare. *Noutatea* se referă la distanța în timp a lucrurilor, ideilor. Există lucruri foarte noi (recent elaborate), dar care pot să aibă un grad redus de originalitate. Originalitatea se apreciază prin raritatea ideilor, soluțiilor sau produselor. De obicei, sunt considerate originale rezultatele creativității care apar o singură dată într-o colectivitate, deci sunt unice.

### ***Bibliografie***

1. *Alpopi C. Creativitate și inovare. București: Editura ASE, 2002, 151 p.*
2. *Amabile, T.M., Motivating creativity in organizations: on doing what You love and loving what You do (Creativity in Management), California Management Review, vol. 40, nr. 1, 1997, p. 39-58.*
3. *Bocoș M., Didactica disciplinelor pedagogice, Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.*
4. *Enciclopedia Britanică. Online, 2009, Creativity.*
5. *Munteanu A. Incursiuni în creatologie. Timișoara: Editura Augusta, 1994, 362 p.*
6. *Rotari E., Patrașcu D. Dezvoltarea aptitudinilor creative ale studenților la profilul inginer-pedagog. Chișinău: U.P.S. „I. Creangă”, 2012, 257 p.*
7. *Roșca Al. Creativitate generală și specifică. București: Editura Academiei, 1981, 272 p.*
8. *Creativitate. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate>*

# CONTRIBUȚIA PEDAGOGIEI DIN REPUBLICA MOLDOVA LA PROMOVAREA CONCEPTULUI DE VALOARE EDUCAȚIONALĂ. *TEORIA ȘI PRACTICA EDUCAȚIEI PRIN OPTIM AXIOLOGIC*, ELABORATĂ DE LARISA KUZNEȚOV

*VIOLETA BRAGUȚĂ, doctorandă*

## **Abstract**

*Theory and practice of education by axiological optimum, is a pedagogical concept that defines the quality of education proven by correlation of values of good – truth – beautiful. This theory promoted by Larisa Kuznetov is based on the three values underpinning the aims of education (as purpose values), the principles of design (as standard values), content and teaching-learning-evaluation methods (as middle values).*

*In order to build a model of value analysis at an axiological optimum level, the author calls for principles of classification and psycho-pedagogical and social structuring of dominant pedagogical values. The resulting analytical model is open to permanent education and self-education.*

**Keywords:** *pedagogical value, axiological optimum, education.*

## **Adnotare**

*Teoria și practica educației prin optim axiologic este un concept pedagogic care definește calitatea educației probată prin corelarea valorilor Bine – Adevăr – Frumos. Această teorie, promovată de Larisa Kuznețov, are în vedere cele trei categorii de valori aflate la baza finalităților educației (ca valori-scop), a principiilor de proiectare (ca valori-normă), a conținuturilor și a metodelor de predare-învățare-evaluare (ca valori-mijloc).*

*Pentru a construi un model de analiză a valorilor la nivel de optim axiologic, autoarea face apel la principii de clasificare și de structurare psihopedagogică și socială a valorilor pedagogice dominante. Modelul analitic rezultat este deschis spre educație permanentă și spre autoeducație.*

**Cuvinte-cheie:** valori pedagogice, optim axiologic, educație.

### **Cadrul teoretic și practic al problemei**

*Problematica valorilor este un subiect de actualitate în pedagogia contemporană mondială și din Republica Moldova. Acest subiect este abordat cu responsabilitate și competență, în plan teoretic și praxiologic, de personalități reprezentative ale pedagogiei din Republica Moldova (Tatiana Callo, Larisa Cuznețov, Vladimir Guțu, Vlad Pâslaru, Maria Hadârcă). Contribuțiile acestor autori consacrați pot fi încadrate în zona mai multor științe pedagogice sau științe ale educației dezvoltate interdisciplinar: filozofia educației, politica educației, managementul educației etc.*

În general, putem identifica două tendințe de abordare a *valorilor pedagogice* sau *educaționale*. O primă tendință urmărește clarificarea conceptului de valoare din perspectivă pedagogică, prelucrând adecvat abordările filozofice, sociologice, psihologice, istorice, antropologice. O a doua tendință face referință la *problematica lumii contemporane* definită de „noile educații” în care se încadrează educația prin valori și pentru valori” [4, p. 148].

În această perspectivă, evidențiem contribuția specială adusă de Larisa Cuznețov la dezvoltarea *conceptului de valoare* în strânsă legătură cu „*educația prin și pentru valori*”. Facem referință, în mod special, la implicațiile teoretice și praxiologice ale conceptului de *optim axiologic*, aplicat de Larisa Cuznețov la nivelul educației.

## Conceptul de *optim axiologic*

În cartea *Educația prin optim axiologic. Teorie și practică* [2, p.13] autoarea elaborează conceptul de *optim axiologic* în raport cu valorile pedagogice dominante care susțin, în mod obiectiv și subiectiv, calitatea în educație, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Astfel, este evident faptul că în plan *teoretic*, dar și *practic*, calitatea educației presupune întotdeauna „un optim axiologic” asigurat, în orice context *preșcolar, școlar, universitar* prin combinarea valorilor de *Bine – Adevăr – Frumos*, consacrate deplin în istoria pedagogiei. Ele sunt la baza celor trei categorii de valori, definitivate de filozofia sau de teoria generală a educației:

1) *Valorile-scop*, aflate la baza finalităților globale (obiectivelor generale și specifice) ale educației: morale, intelectuale, estetice care susțin formarea unei personalități complexe, multilaterale;

2) *Valorile-normă*, care ordonează modul de proiectare și de realizare a educației și a instruirii prin principiile educației morale, ale educației intelectuale, ale educației estetice, implicate în *optimizarea* „relației dialectice dintre știință, educație, axiologie și reflecția filozofică”;

3) *Valorile-mijloc*, care asigură: a) substanța axiologică a *conținuturilor generale* (educația: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică) reflectată la nivelul disciplinelor de învățământ (incluse în planul de învățământ), cu „deschideri spre *noile educații* axate pe tehnologiile educației permanente”; b) eficiența metodelor și mijloacelor didactice și a strategiilor de evaluare (inițială, continuă și sumativă, finală).

### ***Valorile educației în familie la vârsta preșcolarității***

La nivel de *studiu de caz*, este exemplificată *problematica educației în familie la vârsta preșcolarității*. Este o temă care poate fi

încadrată, cu implicații metodologice speciale în ceea ce reprezintă didactica aplicată în învățământul preșcolar.

*Valorile educației în familie, la vârsta preșcolarității*, sunt definite în termeni psihologici de *valori-mijloace* utile nu numai profesorului și preșcolarului, ci și părinților care au un statut de *educator natural*, aflat în relații de tip *parteneriat* cu *organizația preșcolară*. „Oferta părinților” și a profesorilor este corespunzătoare cu „scala așteptărilor copilului”, care implică și solicită: colaborare, comunicare, afecțiune/ zâmbet, grijă, empatie, aprobare, încurajare, susținere, înțelegere, cordialitate, dragoste, căldură socio-afectivă, blândețe. Toate aceste valori socio-afective susțin procesul de formare și dezvoltare a inteligenței emoționale. Contribuie în mod efectiv la creșterea motivației pentru învățare în *context preșcolar formal* și *nonformal* (și chiar *informal*). „Starea de bine” devine o valoare creată și conștientizată mai întâi de cadrul didactic, apoi de părinte. Ca valoare nou creată, *starea de bine* este receptată și interiorizată afectiv de copil ca premisă psihologică a integrării sale în mediul preșcolar.

Valorile socio-afective cultivate asigură bază psihologică prin care este fixată „schema lumii interioare a copilului”. Ea trebuie construită și consolidată în raport de *un set de valori morale, intelectuale și estetice*, exprimate în termeni de *calități/ virtuți*: bunătate, independență, creativitate, cordialitate, devotament, hărnicie, curiozitate, sinceritate, mirare, entuziasm, fantezie, reverie, ambivalență.

În această perspectivă, orice *proiect curricular* urmărește atingerea unui „optim axiologic” reflectat în activitățile propuse în cadrul *formal* sau *nonformal* la nivel de valori-scop: 1) *Un scop general* – „formarea personalității integre, a stilului sănătos și demn de viață al copilului”; 2) *Obiective specifice*, derivate din *scopul general*: a) determinarea și fixarea calităților temperamentale și caracteriale pozitive și a emoțiilor pozitive; b) identificarea și

observarea trăsăturilor și a stărilor emoționale negative; c) transformarea, anihilarea și lichidarea trăsăturilor și emoțiilor negative (Ibidem, pp. 100-102).

### **Esența valorii la nivel de optim axiologic**

Această problemă este studiată special de axiologia pedagogică, știință a educației construită interdisciplinar, prin colaborarea *conceptuală, metodologică și normativă* realizată între *filozofie și pedagogie*.

**Esența valorii** constă în capacitatea acesteia de a sesiza și rezolva problemele pe care le ridică „atitudinea polară a omului” față de un set de cerințe sociale și individuale: 1) morale (bine-rău; drept-nedrept, credincios-necredincios etc.); 2) intelectuale (adevăr-neadevăr); 3) tehnologice (util-inutil); 4) estetice (frumos-urât); 5) fizice (sănătos-nesănătos) (Ibidem, p. 116).

Stabilitatea axiologică proprie valorilor general-umane, inclusiv valorilor pedagogice nu exclude, ci presupune evoluția istorică a acestora. Astfel, „fiecare societate este marcată de anumite tipuri de valori” care devin prioritare, dominante, speciale etc. Pe de altă parte, trebuie subliniat faptul că în orice context istoric, *valorile* se impun ca „valori ale existenței umane care au devenit ca atare importante datorită raportării omului la lucrurile și fenomenele din anturajul său”. Ele confirmă, în plan antropologic, socio-cultural și psiho-pedagogic, calitatea fundamentală a omului care în spațiu și timp determinat istoric „a început să creeze activ valori” (Ibidem, p. 110).

În concluzie, *esența valorii* este reflectată și exprimată prin **funcția generală a valorii**, intrinsecă și proprie ființei umane educate – aceea de „**a crea valori**”, produse superioare ale *conștiinței umane active*. Aceste produse superioare ale conștiinței umane sunt generate de valorile sociale și psihologice fundamentale: *adevărul* – care are ca produs *știința; frumosul* – care are ca produs superior *arta; binele*

*moral* – religios, civic, juridic, profesional/ deontologic – care are ca produs superior *morală* socială și individuală a omului.

### **Educația prin și pentru valori**

*Educația prin și pentru valori* este o componentă integrată în „noile educații” care constituie răspunsuri pedagogice la problemele complexe ale lumii contemporane. Iar educația realizată prin valori (ca valori-mijloace) și pentru valori (ca valori-scop și valori-normă) reflectă ceea ce este *esența valorii* determinată psihologic și social la scară general-umană. Ea reprezintă „natura umană” (*humanitas*), perfectibilă prin „cultura spirituală a omului”: morală, științifică, tehnologică/ profesională, estetică, fizică. *Valorile culturii spirituale* a omului sunt obiectivate în *produsele culturale*:

1) *Morală*, ca produs cultural reflectă modul în care personalitatea umană se raportează la realitatea socială comunitară (locală, regională, națională, europeană, mondială); economică, politică, educațională, naturală (cu referință specială la valorile ecologice). Pe de altă parte, morală ca produs cultural, interiorizat de fiecare ființă umană reprezintă modul în care această ființă umană se raportează la sine prin atitudini de autoapreciere echilibrată – dezechilibrată) și la Absolutul spiritual care implică un conținut educațional moral-religios.

2) *Știința*, ca produs cultural, raportat la valoarea Adevărului (obiectiv, necesar, legic etc.) reflectă relația omului cu natură (științele naturii), cu omul integrat în societate (științele socio-umane), cu valorile logice ale raționalității matematice și informatice (științele matematicii și informaticii), valori utilizate pedagogic în funcție de particularitățile fiecărei discipline și trepte de învățământ.

3) *Tehnologia*, ca produs cultural, reflectă relația omului cu natură și societatea, realizată din perspectiva *utilității* fiecărei *științe aplicate* în viața omului și a societății, în orientarea școlară



permanentă și în formarea profesională inițială și continuă, și în ghidarea în carieră etc.

4) *Arta*, ca produs cultural, reflectă relația omului cu natura și cu societatea și cu propria ființă, din perspectiva frumosului care este creat, în mod special, prin artă, dar care, în același timp, este prezent în natură și în societate, inclusiv în viața economică, unde întâlnim designul industrial sau postindustrial (rezultat al combinației dintre valoarea frumosului și valoarea utilității adevărului științific aplicat).

5) *Educația fizică și sportul*, ca produs cultural, promovat la nivel de masă și de performanță (ca sport amator și profesionist) reflectă relația omului cu natura și cu societatea, realizată prin valorile generate de aplicarea științei și artei la realitatea bio-psiho-fizică a omului, abordat din perspectiva cerințelor și resurselor *sănătății fizice și psihice* (Ibidem, vezi pp. 112-114).

În mediul educațional, aceste **valori umane fundamentale**, cu caracter general și obiectiv determinate de cerințele de dezvoltare ale omului și ale societății sunt promovate în construcția curriculumului școlar ca valori culturale dominante: morale, științifice, tehnologice, artistice, psihofizice și sportive. Pentru a fi productive în plan formativ, ele sunt prelucrate pedagogic, devenind valori educaționale care structurează construcția curriculară a fiecărei discipline școlare integrată în *arii curriculare*, în cadrul planului de învățământ.

Proiectanții-pedagogi care construiesc curriculumul școlar la nivel de plan de învățământ, de programe și de manuale școlare, prelucrează și utilizează aceste valori generale, sunt utilizate în calitate de: valori epistemologice și normative, valori teleologice, valori substanțiale, tehnologice și docimologice, valori contextuale, valorile personale.

1) *Valorile epistemologice și normative* promovate în cadrul curriculumului școlar au calitatea de **valori-normă**. Ele asigură baza

conceptuală (noțiuni, formule etc.) și normativă (legi, principii, metodologii de cercetare etc.), care asigură baza fiecărei discipline școlare. Ele sunt traduse pedagogic în funcție de particularitățile fiecărei trepte și vârste școlare și psihologice.

2) *Valorile teleologice*, promovate în cadrul curriculumului școlar, au calitatea de *valori-scop*. Ele orientează axiologic și prospectiv activitățile de educație și instruire proiectate în cadrul sistemului de învățământ (prin valorile incluse în idealul educației și în scopurile generale, strategice, valabile pe termen lung și mediu) și al procesului de învățământ, prin valorile care fundamentează obiectivele generale, specifice și concrete, valabile pe termen mediu și scurt.

3) *Valorile substanțiale, tehnologice și docimologice*, promovate în cadrul curriculumului școlar, au calitatea de *valori-mijloace*. Ele sunt subordonate pedagogic valorilor-normă și valorilor-scop, intervenind la nivelul procesului de învățământ în zona *conținuturilor și tehnologiilor educaționale* și ale *evaluării succesului școlar*. Ca *valori-mijloc* ele asigură realizarea optimă a *valorilor-normă* (teleologice și normative) și a *valorilor-scop*.

4) *Valorile contextuale*, importante în construcția curriculumului școlar, intervin în mod direct și indirect pe parcursul activității, fiind dependente de mediul extern (sistem social, sistem de învățământ, comunitate locală, organizație școlară) și de mediul intern, de resursele și condițiile concrete, existente sau disponibile în cadrul fiecărei trepte și discipline de învățământ, fiecărui an și semestru școlar, fiecărei unități de învățare, fiecărei lecții etc.

5) *Valori personale*, necesare în cadrul curriculumului școlar, au calitatea de valori interiorizate, „achiziționate de elev”, exprimate în termeni de „cunoștințe, competențe (n.n. capacități), atitudini (emoții și sentimente, opinii, convingeri, idealuri, acte volitive, aprecieri și autoaprecieri” (Ibidem, p. 115).

*Valorile-normă* implicate în construcția *curriculară* a „sistemului și procesului educațional” sunt exprimate și analizate de Larisa Cuznețov, în termeni de *principii*:

1) *Principiul clasificării valorilor* în funcție de „penetrabilitatea universală în sistemul educațional”. Acest principiu evidențiază importanța promovării graduale a valorilor, la nivel de valori fundamentale, valori dominante ale disciplinei de învățământ, valori contextuale, valori personale, care trebuie receptate, achiziționate și reflectate de elevi în activitatea de instruire, în procesul de învățământ.

2) *Principiul structurării psihopedagogice și sociale a valorilor* în sistemul și procesul educațional, în funcție de particularitățile de vârstă psihologice ale educaților. Acest principiu este aplicat pe întreaga durată de evoluție a *educaților*: a) perioada infantilă (0-1 an) – accent pe valorile vitale (raportate la valoarea sănătății psihice și fizice); b) perioada primei copilării (1-3 ani) – accent pe valorile senzuale (raportate la valorile vitale empirice, senzoriale, care susțin trebuințe și interese de tip chinestezic, perceptiv, reprezentativ și glosic); c) perioada celei de-a doua copilării (3-7 ani) – accent pe valorile de apropiere (sau de achiziție) susținute motivațional pe baza unor interese specifice „ludico-practice”; d) perioada celei de-a treia copilării (7-12 ani) – accent pe valorile tehnice sau de producție (raportate la „interesele constructive”); e) perioada preadolescenței – accent pe valorile politice sau manageriale (de organizare); f) perioada adolescenței – accent pe valorile culturale „sau de înțelegere” (raportate la „interesele socio-abstracte și intelectuale”); g) *faza matură* – „accent pe valorile spirituale înalte (adevărul, frumusețea, dragostea, pietatea), fundamentate motivațional, în funcție de anumite „interese dominante, trans-sociale, raționale” [1. p. 74].

## ***Modele de analiză și realizare a valorilor socio-umane la nivel de optim axiologic***

În plan teoretic, Larisa Cuznețov elaborează *Un model de analiză a funcționalităților valorilor socio-umane*, care vizează „optimul axiologic” ce poate fi dobândit la nivelul raporturilor dintre valorile fundamentale (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul* artistic, natural, social; *sănătatea* psihică și fizică), implicate în perfecționarea educației, în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației* [3, pp. 102, 103].

Acest *model* evidențiază relația existentă între:

a) *categoriile de valori vitale; moral-religioase, civice, juridice; teoretic-intelectuale, tehnologice, economice; psihofizice;*

b) *esența acestora: materială (biologică, anatomică, fiziologică, psihologică); spirituală (etică, teologică, juridică), spiritual-științifică (logico-matematică; explicativă, experimentală; interpretativă, istorică); material-productivă (economică, aplicativă); materiale – psiho-fizice și spirituale;*

c) *funcția generală a valorii – formarea-dezvoltarea personalității educatului: naturală – morală – intelectuală științifică – intelectuală, științifică aplicată, productivă – psihofizică;*

d) *structura valorii în termeni de exprimare: valori – mijloc: conținuturi, metode, forme de organizare, strategii de evaluare; valori – scop: formarea-dezvoltarea conștiinței morale teoretice și practice; valori-normă: principiile educației morale; valori – scop: formarea-dezvoltarea conștiinței intelectuale, științifice teoretice și practice; valori-normă: principiile educației intelectuale științifice; valori – mijloc: aplicate, utile, productive, implicate în orientarea școlară și profesională și în consilierea/ ghidarea în carieră; valori-scop: formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice, valori-normă: principiile educației psihofizice;*

e) conținuturile generale aflate la baza celor cinci categorii de valori:

e-1) *vitale* – educația *psihofizică*. educația *aplicată/tehnologică*, profesională;

e-2) *morale* - educația *morală-religioasă*, civică, juridică, deontologică;

e-3) *teoretico-intelectuale* – educația intelectuală, științifică;

e-4) *tehnologice, economice* – educația *tehnologică/ științifică aplicată, economică, profesională*;

e-5) *psihofizice: sportive, igienico-sanitare* – educația *psihofizică*.

*Realizarea valorilor socio-umane la nivel de optim axiologic pedagogic în context deschis* implică fixarea relației existente și necesare între:

a) direcția de evoluție – educația permanentă și autoeducația;

b) modalitatea de realizare a valorilor în cadrul direcției de evoluție:

- la nivel de educație permanentă: valorificarea tuturor conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) și a formelor generale ale educației (formală, nonformală, informală) în fiecare moment al vieții;

- la nivel de autoeducație: valorificarea corelației educator – educat, în condițiile în care educatul devine propriul său educator, în calitate de autoeducator, capabil de autoproiectare curriculară a propriei activități de formare-dezvoltare, pe termen scurt, mediu și lung.

Cele trei categorii de valori, integrate la nivel „optim axiologic”, sunt implicate în construcția didacticii aplicate în învățământul preșcolar. Valorile-mijloc oferă resurse pentru educația în familie conform „așteptărilor copilului” și „schemei lumii sale interioare”, respectată la nivel de valoare-normă. Valorile-scop sunt

proiectate la nivel de scop general („formarea personalității integre”) și de obiective specifice derivate. Pe de altă parte, ele sunt studiate la nivel de axiologie pedagogică în contextul „educației prin și pentru valori” (care face parte din „noile educații”). Valorile fundamentale (ale moralei, religiei, științei, artei etc.) sunt dominante în construcția curriculumului preșcolar și școlar ca valori epistemologice și normative (valori-normă), teleologice (valori-scop), axiologice, tehnologice și docimologice (valori-mijloc), contextuale (valori-comunitare naționale, locale etc.) și personale (achiziționate și interiorizate de elev).

*Conceptul pedagogic de optim axiologic*, dezvoltat în *pedagogia* din Republica Moldova de Larisa Cuznețov, definește calitatea educației probată prin corelarea *valorilor Bine – Adevăr – Frumos*, aflate la baza construcției finalităților educației, conținuturilor generale ale educației, reflectate la nivelul planului de învățământ și al programelor școlare, metodologiei de predare-învățare eficientă, imperative urmărite la scara întregului sistem de învățământ, cu deschideri spre educația permanentă și spre autoeducație.

### ***Bibliografie***

1. *Cucoș, Constantin, Pedagogie și axiologie, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995, 159 p.*
2. *Cuznețov, Larisa, Educația prin optim axiologic. Teorie și practică (Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” din Chișinău) Chișinău, 2010, 159 p.*
3. *Cuznețov, Larisa, Filosofia și axiologia educației, suport de Curs, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2017, 121 p.*
4. *Văideanu, George, Educația la frontiera dintre milenii, Editura Politică, București, 1988, 326 p.*

# OPERA PEDAGOGICĂ A LUI GEORGE G. ANTONESCU DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

**BRINZA IONELA, doctorandă**

## **Abstract**

*This article on the topic: THE PEDAGOGICAL WORK OF GEORGE G. ANTONESCU FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE, includes: annotation, keyconcepts (Romanian, English), 10 pages of written text and bibliography.*

*Historical pedagogical research (synchronous and diachronic) addresses the historical dimension of the personality of the pedagogue G.G. Antonescu, the epistemological dimension of his work and the practical dimension of pedagogy that promotes the model of the formative-organic school.*

**Keyconcepts:** *historical pedagogical research (synchronous and diachronic), reordering the pedagogical work of G. G. Antonescu, epistemological and chronological perspective.*

## **Adnotare**

*Prezentul articol, cu tema: OPERA PEDAGOGICĂ A LUI GEORGE G. ANTONESCU DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ, cuprinde: adnotare, concepte-cheie (română, engleză), 10 pagini text scris și bibliografie.*

*Cercetarea pedagogică istorică (sincronică și diacronică) abordează dimensiunea istorică a personalității pedagogului G. G. Antonescu, dimensiunea epistemologică a operei lui și dimensiunea practică a pedagogiei care promovează modelul școlii formativ-organiciste.*

**Concepte-cheie:** *cercetarea pedagogică istorică (sincronică și diacronică), opera pedagogică a lui G. G. Antonescu, perspectivă epistemologică și cronologică.*

**Opera pedagogică** a lui G. G. Antonescu este extrem de complexă ca desfășurare istorică. Poate fi abordată în funcție de două modele de cercetare pedagogică fundamentală, valorificată istoric la nivel de investigație *sincronică* și *diacronică*:

a) Modelul de cercetare fundamentală care vizează *istoria pedagogiei*, bazată pe analiza liniară, cumulativă, sumativă, din perspectivă *cronologică*;

b) Modelul de cercetare fundamentală care vizează *pedagogia istorică*, bazată pe analiza ideilor pedagogice, din perspectivă *epistemologică*.

Ca urmare a celor două modele activate normativ, metodologic și praxiologic vom putea fixa obiectul de studiu al tezei noastre la două niveluri de referință, care consemnează operele autorului, grupate a) *cronologic*; b) *pe idei pedagogice/ domenii ale pedagogiei*. În cadrul unei teze de doctorat cu specializarea *pedagogia istorică*, abordarea cronologică asigură premisa necesară pentru analiza ideilor pedagogice fundamentale identificate în studiul de caz propus – *Actualitatea pedagogiei formativ-organiciste a lui G. G. Antonescu*.

## **O REORDONARE NORMATIVĂ A OPEREI LUI GEORGE G. ANTONESCU DIN PERSPECTIVA ISTORIEI PEDAGOGIEI ȘI A PEDAGOGIEI ISTORICE**

Poziționarea lui George G. Antonescu în istoria pedagogiei românești moderne și postmoderne (contemporane) necesită o reordonare a operei sale pedagogice, desfășurate între 1904-1947. Un punct de vedere epistemologic necesită cercetare pedagogică fundamentală, teoretică și istorică.

Cunoașterea unor dimensiuni ale vieții profesorului și omului G.G. Antonescu, despre care literatura de specialitate istorică nu oferă suficiente date obiective și subiective, constituie o premisă necesară pentru abordarea și înțelegerea operei sale pedagogice. Metoda



biografică reprezintă, de fapt, o metodă de cercetare istorică importantă, care poate fi integrată în strategia de cercetare *sincronică* și *diacronică*, deschisă, în mod special, spre *metoda hermeneutică a analizei de text*, raportată la conceptele pedagogice fundamentale care definesc *obiectul de studiu – normativitatea și metodologia de cercetare* specifice domeniului (7, pp. 61-75).

Evaluarea *istorică* a operei pedagogice a lui G. G. Antonescu va fi realizată pe parcursul tezei, din această dublă perspectivă de cercetare fundamentală, pe care o oferă strategia de analiză *sincronică* și *diacronică*. Este o perspectivă proprie cercetării istorice, pe care o vom valorifica pe tot parcursul tezei. Ea este prezentă în *istoria pedagogiei*, abordată cronologic sau/ și la nivel de *pedagogie istorică* și analizată prin prisma anumitor idei pedagogice, identificabile în cadrul unor curente/ mișcări și a unor personalități și opere pedagogice reprezentative.

Obiectul de cercetare specific *pedagogiei istorice*, implică, la nivelul tezei noastre „viața și opera lui G. G. Antonescu”, abordată *sincronic* și *diacronic*, în vederea identificării și valorificării *ideilor pedagogice semnificative* din perspectiva trecutului, dar mai ales a prezentului și a viitorului educației. *Ordonarea obiectului* de cercetare specific *pedagogiei istorice* – „condiție necesară pentru legitimarea epistemologică” a acestei științe pedagogice – implică respectarea unui sistem de principii promovate de specialiști (Ștefan Bârsănescu, 1976, Stanciu Stoian, Ion Gh. Stanciu, 1996, 2006) la care ne vom raporta pe tot parcursul tezei noastre:

#### 1. *Principiul schimbării și dezvoltării.*

Acest principiu evidențiază, în plan normativ, necesitatea analizei istorice a gândirii pedagogice din perspectivă cantitativă, cumulativă – a schimbărilor înregistrate în timp – și calitativă, interpretativă – a contribuțiilor aduse la dezvoltarea domeniului

științelor pedagogice sau al științelor educației (în plan conceptual, metodologic și praxiologic).

### *2. Principiul unității domeniului logic și istoric.*

Acest principiu evidențiază, în plan normativ, necesitatea analizei relației dintre logică și domeniul pedagogiei (fixată prin conceptele de bază ale teoriilor generale ale pedagogiei – teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului) și evoluția acestui domeniu la nivelul epocilor istorice (premodernă, modernă, postmodernă/ contemporană).

### *3. Principiul obiectivității.*

Acest principiu evidențiază, în plan normativ, necesitatea analizei istorice a evoluției funcției și structurii de bază a educației, care reprezintă dimensiunea obiectivă a educației, reper axiomatic care trebuie studiat în contextul fiecărei etape de dezvoltare a pedagogiei și al contribuției aduse de autori reprezentativi în arealul universal și românesc.

### *4. Principiul sistematizării*

Acest principiu evidențiază, în plan normativ, necesitatea analizei istorice a conceptelor fundamentale care definesc educația la nivel general și al conceptelor specifice și operaționale, care explorează educația pe diferite domenii particulare, în interdependență, ierarhizate și ordonate continuu, în plan logic și epistemologic.

### *5. Principiul unității teoriei și practicii.*

Acest principiu evidențiază, în plan normativ, necesitatea analizei istorice a praxiologiei pedagogice, respectiv a teoriei generale a educației aplicată la instruire, ca teorie generală a instruirii/ didactică generală – aplicabilă la toate treptele și disciplinele de învățământ, fundament al didacticilor particulare.

### *6. Principiul unității conceptuale a cercetării.*

Acest principiu evidențiază, în plan normativ, necesitatea analizei evoluției gândirii pedagogice în raport cu anumite criterii stabile, unitare, fixate la nivel de: a) concepte fundamentale proprii domeniului (educație, funcție și structură de bază, finalitățile educației, conținuturile și formele generale, sistemul de educație); b) normativitate proprie domeniului (axiome, legi, principii); c) metodologie de cercetare proprie domeniului (fundamentală – empirică/ operațională; calitativă – cantitativă) – abordate conform paradigmei afirmată istoric (în prezent, paradigma *curriculumului*).

În cadrul tezei noastre cu specializarea *Pedagogia Istorică*, principiile prezentate consolidează „*cadru conceptual*” al domeniului cercetat. Ele confirmă faptul că „Istoria pedagogiei constituie una dintre disciplinele fundamentale în pregătirea viitorilor pedagogi și cercetători în domeniul educațional” (4, p 15).

*Cercetarea fundamentală teoretică* presupune raportarea noastră la abordarea globală, la nivel de „pedagogie generală”, inițiate de Herbart (*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”.

G. G. Antonescu este caracterizat de către Ștefan Bârsănescu, ca un pedagog productiv, care a publicat numeroase lucrări și studii pe care le diferențiază în trei categorii:

1. „Unele de dimensiuni mari și clădite lent: *Pedagogia Generală* (1930, 595 p.); *Istoria Pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne* (1927); *Pedagogia Contemporană* (1935); *Din problemele pedagogiei moderne*; *Educație și cultură* (1935), *Herbert Spencer și pedagogia utilitaristă, Antologia pedagogică* - în colaborare cu V. P. Nicolau (1939).

2. Altele au un caracter actual și informativ, izvorâte din nevoia de a lămuri cercurile școlare și culturale cu preocupări pedagogice asupra diferitelor probleme, principii sau direcții educative. Din această categorie fac parte următoarele studii: *Psihanaliză și educație*, *Baza pedagogică a organizării învățământului* (1924), *Organizarea învățământului* (în colaborare cu I. Gabrea, 1929), *Problema educației morale*, *Bacalaureatul*, *Învățământul secundar și Universitatea*, *Învățătorul și cultivarea satelor*, *Educația morală în școala românească*, *Un institut pedagogic român*.

3. Din a treia grupă de lucrări apărute din trebuința *aniversărilor festive* fac parte: *Pestalozzi și Educația poporului* (1927), *Goethe, Filosof și pedagog* (1932), *Spiru Haret, ca pedagog* (1934).

În *Revista Generală a Învățământului*, G. G. Antonescu publică studii și articole în legătură cu temele pedagogiei și ale școlii, „aducând în toate idei clare și pline de interes”. Dintre acestea amintim: *Cultură și Personalitate* (1936), *Criza învățământului românesc* (1937), *Imperativul momentului* (1938) etc. Aceste lucrări sunt caracterizate „printr-o expunere limpede și sistematică, încât ele s-au citit cu ușurință, constituind astfel o literatură pedagogică românească foarte răspândită” (6, p 142).

Ștefan Bârsănescu îl consideră pe G. G. Antonescu: „Un pedagog a cărui gândire se încadrează în pedagogia de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea”. La nivel universal este plasat alături de P. Barth, Otto Willmann. La nivel național, este integrat în pedagogia neoclasică alături de O. Ghibu, C. Narly, I. Gabrea, V. P. Nicolau. Este considerat pedagogul român „cel mai fecund și mai citit în perioada interbelică.” În măsura în care „și-a început activitatea de pedagog înainte de război, dar principalele opere au apărut după războiul mondial, „G. G. Antonescu trebuie privit ca aparținând epocii postbelice.” (6, p.141)

G. G. Antonescu este considerat un important reprezentant al *pedagogiei morale* în România interbelică. Educația morală constituie un sistem formativ necesar pentru aplicarea disciplinei în școli. Este criticat modelul autoritar, „represiv și de constrângere”, care trebuie înlocuit printr-un sistem care cultivă convingerea și disciplina liberă. Prin intermediul acestui sistem, „organismul se întărește contra primejdiilor vieții – căci înarmându-l pe elev să lupte el însuși contra răului moral din el, contra microbilor morali, el va fi deprins să dea lupta și să învingă” (6, p.145).

În plan normativ, formarea morală este ordonată prin principiul convingerii care își găsește aplicare și în sfera educației religioase. Astfel, în educația morală aflată în mijlocul întregului sistem de educație se valorifică resursele formative preluate de G. G. Antonescu din pedagogia germană (Herbart, Forster) (6, p. 146).

**I. *Perspectiva cronologică tipică istoriei pedagogiei*** oferă premisele necesare pentru analiza operei pedagogice a lui George G. Antonescu. La acest nivel, *obiectul cercetării istoriografice* vizează un număr de: a) peste 40 de cărți publicate, între 1904-1943; b) peste 100 studii și articole apărute în mai multe publicații românești: Revista Generală a Învățământului (1912-1941); Buletinul Seminarului de Pedagogie Teoretică; Convorbiri literare, Anii XXXIX-XL, Revista de filosofie și pedagogie (1907); Revista Ortodoxă (an III); Învățătorul român (1922), Flacăra (1923); Școala Română (an XVIII), Studii filosofice (vol. II-VI), Educația (an VI,1923) c) studii și articole publicate în străinătate (*lucrarea de doctorat Royer-Collard als Philosoph, Leipzig (1904) și Der Einfluss des Pestalozianismus in Rumanien, Leipzig.*

În ordine istorică, evidențiem lucrările semnificative din perspectiva contribuției lor la asigurarea dezvoltării pedagogiei prin articularea optimă a conceptelor fundamentale care definesc *obiectul de studiu specific* (educația, instruirea, învățământul) și *metodologia*

de cercetare specifică, angajând în timp un proces de maturizare și dezvoltare a unor modele de gândire originale în zona educației și a instruirii.

1. Dr. Phil Georg Antonescu, *Royer-Collard als Philosoph*, Borna-Leipzig, Buchdruckerei Robert Noske, 1904. 2. *Studii asupra filosofiei germane contemporane*, București, Tipografia Curții Regale, 1906. 3. *Principiile pedagogice ale lui Kant și Schiller* (educația morală și estetică), București, Tipografia Curții Regale, F. Gobl Fii, 1907. 4. *Pestalozzi și rolul moral-social al educației*. București, Tipografia Curții Regale F. Gobl Fii, 1908. 5. *Studii asupra educației morale și estetice*, București, Noua Tipografie Profesională Dimitrie C Ionescu, 1912. 6. *Pedagogia lui H. Spencer*, București, Minerva, Institutul de arte grafice și editură, 1915. 7. *Herbert Spencer și pedagogia utilitaristă*, București, Tipografia Jockey-Club, 1919. 8. *Marii pedagogi II Pestalozzi și educația poporului*, Tipografia Jockey Club 1919. 9. *Din problemele pedagogiei moderne*, Editura Cartea Românească, București, 1923. 10. *Baza pedagogică a reorganizării învățământului*, București, Cultura Națională, 1923. 11. *Curs de pedagogie/ predat de prof. G.G. Antonescu*, Editura Al. T. Doicescu, 1924. 12. *Prelegeri Pedagogice*. Friedrich Herbart, cu studiu critic asupra filosofiei și pedagogiei lui Herbart de G. G. Antonescu, traducere de I. C. Petrescu și Iosif Gabrea, București, Tipografia Jockey Club, 1925. 13. *Buletinul No. 2 al seminarului de pedagogie teoretică condus de prof. G. G.* 14. *Un Institut Pedagogic Român*, București, Tipografia Ion C. Văcărescu, 1926. 16. *Universitatea, învățătorul și culturalizarea satelor*, București, Tipografia I. C. Văcărescu, 1927. 17. *Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, Editura Casei Școalelor, 1927. 18. *Pestalozzi și culturalizarea poporului*, Editura Casei Școalelor, 1927. 19. *Mișcarea pedagogică și școala românească: Conferința rostită la Institutul Social Român, în Ciclul „Politica culturii”*, București, Tipografia Ion

C. Văcărescu, 1928, 31p., 20. *Probleme ale învățământului românesc*, Buletinul nr. 4 și programul de activitate pe 1928-1929 al Seminarului de Pedagogie teoretică, Conducător G. G. Antonescu, București, Editura Casei Școalelor, 1928. 21. *Psihanaliză și educație*, Editura Casei Școalelor, 1928, 22. *Educație și cultură: actualități și perspective*, București, Cultura Românească, 1928, 23. *Mișcarea pedagogică și școala românească*: Conferința rostită la Institutul Social Român, în Ciclul „Politica Culturii”, București, Tipografia Ion C. Văcărescu, 1928. 24. *Pedagogia generală*, Institutul Pedagogic Român, București, 1930. 25. *Școala care ne trebuie. Școala formativ-organicistă*, Soc. Tinerimea Română, 1930. 26. *Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, București, Editura Națională S. Ciornei, 1930. 27. *Orientarea pedagogică a școlii românești*, Editura Institutului pedagogic român, 1932. 28. *Goethe, filosof și pedagog*, București, Editura Institutului Pedagogic Român, 1932. 29. *Organizarea învățământului*, Editura Institutul Pedagogic Român, București 1933 (colaborare cu Iosif Gabrea) 30. *Organizarea învățământului în Romania-Albania-Anglia-Austria-Belgia*, București, Institutul Pedagogic Român, 1933 (colaborare cu Iosif Gabrea). 31. *Realitatea școlară și principiile pedagogice*, București, Institutul de Arte Grafice Bucovina, 1934. 32. *Spiru Haret ca pedagog*, București, Editura Institutului Pedagogic Român, 1934. 33. *Din problemele actuale ale școlii românești: Cultură și personalitate/ G.G.Antonescu Colaborator*. 34. *Pedagogia contemporană: probleme și curente*, București, Cultura Românească, 1935.

**II. *Perspectiva pedagogiei istorice*** oferă premisele necesare pentru analiza epistemologică a operei pedagogice a lui G. G. Antonescu. La acest nivel, *obiectul de studiu este propriu unei cercetări fundamentale care are în vedere istoria unei/ unor idei pedagogice semnificative epistemologic*. Evidențiem contribuția lui

G. G. Antonescu la construcția pedagogiei ca domeniu specializat în studiul educației la nivel „formativ-organicist”. El contribuie la dezvoltarea 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).

### **Bibliografie**

1. Antonescu G.G., *Pedagogia Generală, Editura Scrisul Românesc, 1941.*
2. Antonescu G.G, *Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne, Editura Casei Școalelor, 1927.*
3. Albulescu Ion, *Doctrin Pedagogice, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 2007.*
4. Bârsănescu Ștefan, *Istoria Pedagogiei, manual pentru liceele pedagogice și institutele pedagogice de 2 ani, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.*
5. Bârsănescu Ștefan, 1976, Stanciu Stoian, Ion Gh. Stanciu, 1996, 2006.
6. Bârsănescu Ștefan, *Istoria pedagogiei românești, București, Societatea Română de Filosofie, 1941.*
7. Sorin Cristea, *Concepte pedagogice fundamentale, vol. 1, Pedagogia / Științele pedagogice / Științele educației, Didactica*
8. *Publishing House, București, 2016.*



# DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ALE PREȘCOLARILOR – MODALITĂȚI PRIVIND PRACTICA ÎN GRĂDINIȚĂ

**CARMEN-VASILICA BRUJA, doctorandă  
(România)**

## **Abstract**

*At preschool age, social education is an essential coordinate of personality development, which is manifested through various acts of thinking and behavior. Social education is a complex and uninterrupted process that must be started at the earliest age, when the child, imitating, forms habits of civilized behavior.*

**Keywords:** social education, social skills, socialization, social skills.

## **Adnotare**

*La vârsta preșcolară, educația socială este o coordonată esențială a dezvoltării personalității, care se manifestă prin diverse acte de gândire și comportament. Educația socială este un proces complex și neîntrerupt, care trebuie început de la cea mai fragedă vârstă, când copilul, imitând, își formează deprinderi de comportare civilizată.*

**Cuvinte-cheie:** educație socială, competențe sociale, socializare, abilități sociale.

*Educația este o „activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect individual sau colectiv acționând asupra unui individ sau colectiv, în vederea transformării acestuia într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual” [5, p. 25].*

La vârsta preșcolară, *educația socială* constituie o coordonată importantă a formării personalității, care se manifestă printr-un anume fel de acțiune, de a gândi și de a se comporta. Educația socială este un proces complex și neîntrerupt, care trebuie început de la cea mai fragedă vârstă, când copilul, imitând, își formează deprinderi de comportare civilizată [4, p. 40].

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 [3, 2009]. Procesul de socializare a copilului poate fi definit ca fiind procesul social prin care copilul învață, își dezvoltă, experimentează deprinderi și priceperi comportamentale din punct de vedere social. El parcurge în cadrul acestui proces transformări succesive. Ca urmare a procesului de socializare, copilul capătă comportamente sociale, iar ca urmare a educației sociale asimilează aptitudini, atitudini, idealuri, cunoștințe, își dezvoltă stima de sine și personalitatea.

Instituția preșcolară, prin specificul ei, are rolul de a-i modela pe copii pentru o armonioasă conviețuire în colectiv. În colectiv, raporturile, faptele de comportament sunt reglementate prin prisma unor categorii și valori specifice: binele și răul, cinstea și necinstea, hărnicia, dragostea de muncă, îndrăzneala, omenia ș.a. La această vârstă, activitatea din grădiniță poate valorifica din plin fondul afectiv al copiilor, fiind ajutați să aibă încredere în ei și în cei din jur, să se comporte într-un anume fel, pentru binele colectiv.

Succesul educației sociale la vârsta preșcolară nu vine de la sine, ci este rezultatul unei munci stăruitoare, migăloase, desfășurată cu pasiune și responsabilitate atât de educatoare cât și de părinți. Mai întâi, copiii vor fi învățați să acționeze în concordanță cu cerințele adulților, iar mai târziu vor fi ajutați să înțeleagă de ce este bun un anumit comportament și nu altul, iar ei vor fi capabili să discearnă.

*„Competențele sociale se referă la abilitatea copiilor de a forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulții din viața lor, (...) ele facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor culturale în așa fel încât să permită atingerea propriilor scopuri și în același timp respectarea nevoilor celorlalți”* [8 p. 27]. Cu alte cuvinte, competențele sociale reprezintă manifestarea unor comportamente adecvate din punct de vedere social cu consecințe potrivite asupra persoanelor implicate.

Conform definiției de mai sus, orice comportament social este rezultatul unui proces de învățare a ceea ce este valorizat de către societate; de exemplu, faptul că salutăm sau ne prezentăm persoanelor necunoscute sunt considerate modalități politicoase de a iniția o interacțiune. Aceste comportamente ne ajută să atingem anumite scopuri, în condițiile în care ne permit să inițiem și să stabilim o relație cu altcineva.

*Abilitatea socială reprezintă „procesul prin care membrii unei colectivități învață modele de acțiune, normele, simbolurile și valorile specifice societății lor, transformându-le în reguli ale vieții personale”* [2, p. 28]. De asemenea, M. Agabrian [1, p. 130] definește socializarea ca fiind *„procesul prin care individul își dezvoltă identitatea personală, învață și asimilează, prin interacțiune cu alții, valorile și patternurile de comportament potrivit culturii societății și poziției sale sociale”*. Fiind un proces complex, socializarea începe din primele clipe după naștere și continuă în întreaga viață a oamenilor. Studiile întreprinse arată că ființele umane au o nevoie înnăscută de interacțiune cu alți oameni, lucru care se realizează în procesul socializării [1, pp. 129-130].

Prin socializare se înțelege procesul prin care o persoană dobândește reguli de conduită, sisteme de credințe și atitudini ale unei societăți sau grup social, astfel încât să poată funcționa în cadrul acesteia într-un mod organizat și sistematic. [6, p. 82].

O clasificare detaliată a comportamentelor sociale se află în Tabelul 1:

Tabelul 1. Clasificarea comportamentelor sociale

<i>Tipuri de competențe sociale</i>		<i>Exemple de competențe</i>
I. Interpersonale	A. Relaționare socială	1) interacționează cu ceilalți copii prin jocuri adecvate vârstei; 2) inițiază interacțiuni cu ceilalți copii; 3) împarte obiecte; 4) oferă și cere ajutor; 5) își așteaptă rândul; 6) utilizează formule de adresare politicoase.
	B. Rezolvare de probleme	1) Rezolvă conflictele prin strategii adecvate vârstei.
II. Intrapersonale		1) Respectă regulile; 2) Tolerează situațiile care provoacă frustrare.

În cele ce urmează, vom realiza o descriere amănunțită a fiecărei abilități, împreună cu sugestii de dezvoltare a acestora:

### ***Inițierea și menținerea unei relații***

Această competență se referă la însușirea unor comportamente esențiale pentru buna funcționare a unei relații. Cercetările au arătat că lipsa dezvoltării abilităților de interacțiune pozitivă cu 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.

Dominica Petrovai, în lucrarea sa, amintește faptul că anume „calitatea, și nu cantitatea prietenilor unui copil reprezintă cel mai important aspect” [7, p. 76]. S-a demonstrat că acei copii (chiar și cei respinși) care leagă cel puțin o relație de prietenie apropiată cu un coleg au șansa de a dezvolta o atitudine pozitivă față de grădiniță.

### ***Interacționează cu ceilalți copii prin jocuri adecvate vârstei***

Prin joc, copiii învață despre regulile sociale și modul de interacțiune cu ceilalți, dar și despre manifestarea adecvată a emoțiilor. Mai mult chiar, jocul favorizează inclusiv achiziționarea unor abilități cognitive precum orientarea atenției, concentrarea într-o activitate pe perioade de timp mai îndelungate, dezvoltarea capacității de memorare, a limbajului.

Abilitatea de a interacționa simultan cu mai mulți copii evoluează în timp prin expunerea repetată la jocurile de cooperare în care schimburile de replici ilustrează preocuparea comună pentru un anumit joc (ex. „Vreau să construiesc o casă de păpuși”, „Uite, din asta facem acoperișul!”, „Peretele acesta îl facem din cuburi verzi”). Ca urmare a dezvoltării abilităților de limbaj, copiii ajung să stăpânească din ce în ce mai bine rolul de „organizatori” ai jocului, în sensul în care propun jocuri, indică roluri, precum și acțiuni care trebuie incluse în joc. La 6 ani, copiii se implică nu numai în jocuri simbolice, dar și în jocuri cu reguli de tipul „Nu te supăra, frate!”, care devin din ce în ce mai frecvente după ce copiii ating vârsta școlară.

### ***Inițiază interacțiuni cu ceilalți copii***

După cum preciza Kallay Eva și Catrinel A. Ștefan [8, p. 30], jocul reprezintă una dintre sursele cele mai importante de învățare despre relațiile cu ceilalți. Implicarea copiilor în joc facilitează

dezvoltarea capacității de a iniția interacțiuni. În timp, strategiile de interacțiune ale copiilor devin din ce în ce mai rafinate, trecând de la strategiile nonverbale la cele verbale. Interacțiunile pozitive cu ceilalți colegi conduc la formarea relațiilor de prietenie, dezvoltarea abilităților de cooperare și rezolvare de conflicte.

La 3-4 ani, copiii inițiază interacțiuni bazate pe comportamente preponderant nonverbale: ei observă reacțiile faciale ale celorlalți copii, le zâmbesc și petrec timp în apropierea celui alt, așa cum se întâmplă în jocul paralel. Începând cu 4-5 ani, comportamentele nonverbale sunt însoțite din ce în ce mai frecvent de schimburi verbale care demonstrează faptul că există reciprocitate în interacțiune. Copiii reușesc să interacționeze în grupuri tot mai mari, cooperează în joc și încep să înțeleagă faptul că a se juca cu alți copii înseamnă să asculte ceea ce spun și să răspundă. În această etapă, ei învață să inițieze o interacțiune fie prin oferirea unei jucării în schimbul participării la o activitate, fie printr-o formulă verbală: „*Vrei să ne jucăm împreună?*”.

*Abilitățile sociale intrapersonale* se dezvoltă și sunt modelate în context social. Capacitatea de adaptare a copiilor este în mare măsură influențată de felul în care își pot controla propriul comportament. Sursa autocontrolului comportamental este reprezentată de dobândirea abilităților de reglare emoțională. Multe situații sociale presupun capacitatea copilului de a-și inhiba primul impuls: dacă unui copil îi place jucăria colegului, reacția adecvată ar fi să ceară permisiunea pentru a lua jucăria sau să ofere altă jucărie în schimbul celei pe care o dorește. Astfel, comportamentul corect în situații care generează frustrare este dependent de măsura în care copilul poate într-o primă fază să își controleze prima reacție și apoi să amâne obținerea jucăriei dorite (toleranța la frustrare). De altfel, principiul care stă la baza respectării regulilor este asociat cu abilitatea de autocontrol comportamental. Pornind de la exemplul de mai sus, comportamentul adecvat poate fi modelat de o

regulă de comportament: „*cerem voie înainte să luăm jucăriile celorlalți copii*”.

Pentru îmbunătățirea abilităților sociale ale copiilor este important ca mai întâi să știm, ca și cadre didactice care sunt punctele lor tari și ce comportamente pot fi dezvoltate. O metodă eficientă pentru realizarea acestui lucru este observarea comportamentului socio-emoțional al preșcolarilor în cadrul programului desfășurat în grădiniță.

În acest sens, se realizează construirea unei fișe de observație comportamentală asupra preșcolarilor, pe baza căreia educatoarea evaluează sociabilitatea preșcolarilor asupra cărora se realizează investigația. În urma completării acestei fișe observaționale, se vor identifica dificultățile comportamentale, socio-emoționale ale copiilor prin observarea comportamentului în timpul programului de la grădiniță.

Această fișă de observație cuprinde la început date personale ale copilului (nume, prenume, vârstă, grupa, anul școlar) și 12 indicatori de comportament de tipul:

*I1-S-a adaptat fără dificultăți semnificative la mediul și programul grădiniței;*

*I2-Are o bună comunicare cu educatoarea și colegii grupei;*

*I3-Participă la activitățile de grup;*

*I4-Își alege activitățile din proprie inițiativă;*

*I5-Participă la discuții libere și ia cuvântul;*

*I6-Poate gestiona atât emoții pozitive, cât și negative;*

*I7-Se oferă să îi ajute pe cei din jur;*

*I8-Încearcă cu ușurință lucruri noi;*

*I9-Respectă regulile de conviețuire în grup;*

*I10-Nu se implică în conflicte cu ceilalți copii;*

*I11-Nu se supără atunci când i se refuză satisfacerea unor capricii;*

## *I12-Nu are nevoie de încurajări pozitive;*

Fiecare indicator de comportament are 5 variante de completare astfel: *în foarte mică măsură, în mică măsură, în oarecare măsură, în mare măsură, în foarte mare măsură.*

Fișa de observație comportamentală asupra preșcolarilor se realizează pentru a evalua nivelul de dezvoltare socială a preșcolarilor, ținând cont de cele cinci fundamente-cheie indicate de literatura de specialitate ca fiind direct implicate în formarea capacității de a învăța și a se dezvolta armonios: încrederea, perseverența, organizarea, înțelegerea și rezistența. Educatoarele evaluează capacitatea socio-emoțională și o încadrează în una din următoarele categorii: faza incipientă, faza în dezvoltare și faza atinsă. Fiecare preșcolar a obținut un punctaj în urma testării inițiale, iar pe baza punctajului obținut a fost încadrat în una din categoriile de evaluare a capacității socio-emoționale.

Fișa de observație comportamentală asupra preșcolarilor, este alcătuită din 12 indicatori de comportament pe care preșcolarul îi poate manifesta în cinci moduri: *în foarte mică măsură, în mică măsură, în oarecare măsură, în mare măsură și în foarte mare măsură* fiind cotați de la 1-5 în ordine, după cum urmează: 1 - *în foarte mică măsură*, 2 - *în mică măsură*, 3 - *în oarecare măsură*, 4 - *în mare măsură*, 5 - *în foarte mare măsură*.

După ce am stabilit faza inițială, știm cu ce fel de comportamente ne confruntăm, cunoaștem punctele lor tari și slabe, putem realiza un program de activități menite să dezvolte abilitățile sociale ale copiilor, ce cuprinde jocuri distractive, prosociale, de genul:

- ✓ Stimularea jocului în grup al fetelor și jocul în diade al băieților, deoarece jocul în diade stimulează abilitățile de comunicare ale băieților, în timp ce jocul în grup stimulează cooperarea și competiția fetelor.



- ✓ Încurajarea copiilor să se implice în activități considerate în mod tradițional specific genului opus și oferirea de feedback pozitiv imediat când vedeți că aleg aceste activități
- ✓ Supravegherea grupului de joc și intervenția atunci când fetele sunt mai puțin implicate în joc din cauza băieților care domină (gruparea copiilor în funcție de gen are drept consecințe întărirea unor comportamente tradiționale de gen).
- ✓ Citirea împreună cu copilul de povești și vizionarea de desene animate în care sunt relatate relațiile dintre doi prieteni și discutarea la final despre comportamentele celor două personaje.
- ✓ Încurajarea copilului în a-și spune părerea.
- ✓ Priviți împreună cum se joacă alți copii, jucați-vă apoi lângă ei, iar în final cu ei (aceste etape sunt foarte importante pentru copiii mai timizi).
- ✓ Încurajarea în permanență și ghidarea copilului în inițierea a cât mai multe interacțiuni cu ceilalți copii (ex. „*Ce zici, îl chemăm și pe Sergiu să ne ajute să construim podul?*”)
- ✓ Oferirea unui model adecvat de comunicare evitând întreruperea copilului atunci când acesta vorbește.
- ✓ Educatorul pune în scenă, cu ajutorul a două jucării, o situație în care doi participanți au o discuție, dar nu vorbesc pe rând. Riki e foarte vorbăreață și nu îl lasă pe Tedi să termine ce are de spus, începând să vorbească despre altceva. Copiii trebuie să precizeze comportamentele pe care primul prieten ar fi trebuit să le facă pentru ca cel de al doilea să nu se simtă trist și neascultat.

*Ex. Riki și cu Tedi discută despre ce le-a adus Moș Crăciun.*

*Riki: Ție ce ți-a adus Moș Crăciun?*

*Tedi: Mi-a adus...*

*Riki: Mie mi-a adus multe, multe hăinuțe pentru păpușa mea preferată și o rochiță pentru la primăvară și a spus ca am fost destul de cuminte anul acesta.*

*Tedi: Mie mi-a spus...*

*Riki: Aaa, și mi-a mai spus că dacă sunt și mai cuminte decât am fost, îmi aduce la anul o păpușă Barbie.”*

- ✓ Explicarea copiilor privind importanța unui anumit comportament (ex. *„Ce bine ne pare când un copil ne dă o jucărie! Suntem bucuroși și ne jucăm frumos împreună! De aceea și noi putem da altor copiii jucăriile noastre!”*).
- ✓ Încurajarea copilului să își exprime emoția atunci când alți copii nu vor să împartă jucării cu el, pentru a conștientiza mai bine consecințele negative ale acestui comportament.
- ✓ Identificarea în activitatea la grupă a acelor copii care au tendința de a critica, a pune porecle sau a necăji. Intervenția în această situație este foarte importantă: *„Cosmin, spune-i lui Paul cum te simți pentru că te-a numit „prost”!”, „Întrebă-l dacă lui i-ar plăcea să-i spună cineva așa”*.
- ✓ Desenarea și afișarea regulilor de la grupă. După realizarea desenului, copiii vor fi întrebați despre motivele pentru care au stabilit regulile și cum i-au ajutat pe ei aceste reguli. De exemplu, o regulă poate fi: *„Stăm la rând când vrem să ne jucăm la calculator”*. Consecința: *„Dacă cineva intră în față va trebui să meargă cu un copil mai în spate față de locul unde stătea inițial”*.

Copiii trebuie să se joace printre copii, în lumea lor, între ei, învață *„ce au dreptul”* să facă și *„ce nu au dreptul”* să facă, preluând pentru respectarea regulilor de existență în societate. Chiar dacă în grădiniță totul capătă forme mai simple, ele constituie premise pentru un comportament adecvat normelor sociale. Copii își însușesc mereu noi cunoștințe, își formează priceperi, deprinderi, li se formează și educă sentimente, trăsături pozitive de voință și de caracter, dar ceea ce rămâne peste un timp trebuie să aibă eficiență și repercusiuni în viața lor de zi cu zi.

## **Bibliografie**

1. AGABRIAN M. *Cercetarea calitativă a socialului*, Iași: Editura Institutul European, 2004. 323 p. ISBN 973-611-284-5
2. BOCANCEA, C. *Elemente de asistență socială*. Iași: Editura Polirom, 1999. 296 p. ISBN 973-683-302-X
3. BREBEN, S. și colaboratorii. *Activități bazate pe inteligențele multiple*, Craiova: Editura Reprograph, 2009. 174 p
4. CEMORTAN S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*, Chișinău: ISE, „Cavaioli”, 2015. 112 p. ISBN 978-9975-48-073-4
5. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2003. 480 p. ISBN 9789738473640
6. PĂUN, E. *Sociopedagogie școlară*, București: EDP, 1982, 166 p. ISBN 4591982IPCLUSO
7. PETROVAI, D. *Pentru un copil sănătos emoțional și social – ghid practic pentru educatorul care construiește încredere!*, București: Editura V&I Integral, 2012. 160 p. ISBN 973-1883-29-8
8. CATRINEL A. ȘTEFAN, KALLAY, E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori (ediția a doua)*, Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 308 p. ISBN 978-973-7973-99-3
9. <http://www.copilul.ro/copii-3-6-ani/activitati-educative/Povestile-si-rolul-lor-in-educatiacopilului-a7234.html> (accesat la data de 26 aprilie 2021)

# ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE RESURSELOR EDUCAȚIONALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**GEORGIANA-ROXANA BULAI, doctorandă**

## ***Abstract***

*This article presents theoretical and practical aspects on how to use educational resources at the primary cycle level and their importance in the teaching process. It also analyzes the insertion of educational resources on the fulfillment of different goals in the educational process. The implementation of new educational technologies can bring radical transformations within the school, both at cultural, organizational, professional level such as: coordination, guidance, motivation.*

**Keywords:** *educational resources, technology, education.*

## ***Adnotare***

*Articolul de față prezintă aspecte teoretice și practice despre cum se pot utiliza resursele educaționale la nivelul ciclului primar, precum și importanța acestora în procesul didactic. De asemenea, se analizează inserarea resurselor educaționale privind îndeplinirea diferitelor scopuri în procesul educativ. Implementarea noilor tehnologii educaționale pot să aducă transformări radicale în cadrul școlii, atât la nivel cultural, organizațional, profesional cum ar fi: coordonare, ghidare, motivare.*

**Cuvinte-cheie:** *resurse educaționale, tehnologie, educație.*

În societatea contemporană, educația și învățământul trebuie adoptate permanent pentru creația și inovația didactică.

Pentru elevii din ciclul primar, școala trebuie să dezvolte educația de calitate, bazată pe valori, astfel cei mici să se poată baza pe calitate.

Pentru sistemul de învățământ din România acesta este un sistem de sine stătător al sistemului social global. El arată particularitățile sociale contemporane pentru tânăra generație, ale forței de muncă și a celor vizați în domeniu, precum și valorificarea, importanța instituțiilor de instruire a educației. Obiectivul este ca oamenii să fie pregătiți, specialiști, cu forța de munca pentru a integra activități socio-utile. De aceea există o legătură pentru a arăta un feedback.

În ziua de astăzi, ansamblul proceselor, metodelor, operațiilor ocupă un loc important în viața cotidiană. Acest proces este întâlnit în deosebi în rândul copiilor de vârstă primară precum și a adolescenților. Totodată fenomenul a dus la folosirea manualelor școlare digitale, la utilizarea noilor tehnologii și la acomodarea procesului de învățământ la noile cerințe. La fel altor resurse de învățare, resursele digitale sunt folosite în diferite cadre, cu ajutorul profesorilor și pentru îndeplinirea diferitelor scopuri în procesul educativ. Aceste resurse duc la o mai bună performanță în educație într-un cadru/context. De aici rezultă formarea mai multor tipuri de manuale digitale, utilizandu-se în funcție de particularitățile celor mici.

Folosirea calculatorului în procesul instructiv-educativ realizează obiectivul didactic și modelul educațional. Calculatorul nu este folosit pentru înlocuirea predării, ci pentru a fi de folos în predare. Programul de calculator susține o predare exactă. Inovația în învățământ poate fi susținută și încurajată atât prin măsuri care să acționeze în interiorul sistemului, cât și în afara lui.

Schimbarea în învățământ este menținută și stimulată cu ajutorul unor etaloane care să acționeze în interiorul sistemului, cât și în afara lui.

Orice schimbare majoră provoacă reacții pro și contra, ceea ce este normal până la urmă. Una din inovațiile educaționale o reprezintă manualele digitale. Copiii din ziua de astăzi au o capacitate uimitoare în ceea ce privește tehnologia digitală. Prin aceste manuale, cei mici v-or lucra permanent cu calculatorul, ceea ce va duce la motivație.

Implementarea noilor tehnologii educaționale pot să aducă transformări radicale în cadrul școlii, atât la nivel cultural, organizațional, profesional. Noile tehnologii educaționale oferă: coordonare, ghidare, motivare, recunoaștere a meritelor personalului. Oferă cadrelor didactice soluții pentru îmbunătățirea procesului de instruire. Elevilor le oferă acces la o nouă tehnologie, motivație, implicare, dezvoltare de noi deprinderi pentru o viață mai bună.

Metodologia cercetării științifice în contextul acestui articol s-a realizat în baza teoriilor, ideilor, concepțiilor, principiilor din domeniul pedagogiei, educației, psihologiei. Ca și repere teoretice au fost identificate de către cercetătorii *noțiunea de competență, educație*, abordată în lucrarea *Elemente pentru inovarea educației*, Petre Botnariuc, Constantin Cucos, Cătălin Glava, Marian D. Ilie, Dr. Olimpiu Istrate, Adrian-Vicențiu Labăr, Ion-Ovidiu Pânișoară, Doru Ștefănescu, Simona Velea [p. 7- 8], *fundamente pedagogice*, investigate de S.Cristea în *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol-10, *metode*, investigate de Cerghit, I în lucrarea *Metode de învățământ, problematica învățării* abordată de cercetătoarea șt. III Luminița Catană, în *Analiza corespondențelor dintre domeniile de competențe europene și finalitățile / conținuturile programelor școlare românești* [ p. 3 ]. Greutatea asumată este susținută de noile tehnologii de informare și comunicare, precum și pentru copiii generației din zilele noastre -numiți nativi digitali de literatura de specialitate.[Prensky, 2001; Bennett et al., 2008; Kennedy et al., 2010; Smith, 2012].

O prioritate a învățământului constă în informatizarea demersului didactic, reprezentat de programele informatice special dimensionate în perspectiva predării unor teme specifice, ceea ce reprezintă o necesitate evidentă.

Comunicarea în limba română, arată capacitatea de exprimare și interpretare a gândurilor, sentimentelor, faptelor și opiniilor sub formă orală sau scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a se exprima într-un mod corect și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale.

Cercetatorii Petre Botnariuc, Constantin Cucuș, Cătălin Glava, Marian D. Ilie, Olimpiu Istrate, Adrian-Vicențiu Labăr, Ion-Ovidiu Pânișoară, Doru Ștefănescu, Simona Velea, în *Școala online, Elemente pentru inovarea educației*, au identificat utilizarea majora a mijloacelor de comunicare la distanță pentru sistemul de învățământ și pentru societate [p. 7- 8].

Cercetătoarea șt. III Luminița Catană, în lucrarea *Analiza corespondențelor dintre domeniile de competențe europene și finalitățile / conținuturile programelor școlare românești* identifică problematica învățării, pornind de la competențe, reprezintă o preocupare constantă în cadrul proiectelor desfășurate în Institutul de Științe ale Educației, atât în cadrul laboratorului Curriculum cât și în cadrul altor laboratoare. În acest sens, vom trece în revistă câteva dintre proiectele desfășurate în anii precedenți și competențele cheie.

Resursele educaționale reprezintă materialele disponibile într-un mediu academic, fiind disponibile la administrarea școlii și pentru a îmbunătăți procesul de predare-învățare. Acestea mai includ și materiale fundamentale utilizate pentru a facilita predarea și învățarea mai ușoară din partea elevilor. Resursele educaționale reprezintă acele materiale desenate, fotografiate, construite manual sau în format electronic, cărți și alte materiale folosite în procesul de predare-învățare.

Acestea sunt importante pentru dezvoltarea unui mediu potrivit de învățare. Utilizarea lor au un impact puternic de către profesor pentru a gestiona activități armonioase, organizate, coordonate și controlate corespunzător.

Blunt(1990) consideră că disponibilitatea resurselor educaționale duce la performanța eficientă a școlii, precum și folosirea eficientă a acestora.

Accesibilitatea resurselor educaționale este considerată o parte importantă a școlii, de ordin administrativ care îmbunătățește atât predarea cât și învățarea. Cu toate acestea, unele resurse (manualul digital) nu asigură o predare de calitate, dar succesul unui profesor prin utilizarea lor, încurajează dobândirea de cunoștințe, adaptări, atitudini pozitive.

În anul 2002, UNESCO a pus la dispoziție anumite resurse educaționale deschise (OER), cu scopul de a facilita procesul de predare-învățare. Cu ajutorul unei licențe deschise, fiecare dintre noi poate accesa orice tip de material.

O altă definiție pentru resursele educaționale este dată de Fundația Hewlett. Ele sunt definite ca fiind materiale didactice, de învățare și cercetare în orice domeniu, care se află la îndemâna publicului, utilizarea, adaptarea fără nici o restricție la materiale. OER consideră că definiția include resurse digitale cât și pe cele non-digitale.

Cercetări similare au fost făcute de multe alte cercetări, iar unele pot fi găsite în Dhanarajan & Porter, Jhangiani, Pitt, Hendricks, Key și Lalonde; Glenda & Trotter; Clements & Pawlowski și Pete, Mulder și Neto. Utilizarea și adaptarea OER a fost recomandată ca o investiție foarte rentabilă în dezvoltarea curriculumului și dezvoltarea materialelor de predare-învățare de calitate [Dhanarajan & Porter,2013].



Utilizarea resurselor educaționale este să-l ajute pe profesor în prezentarea, transmiterea unor materiale educaționale, realizarea obiectivelor, ajutând în același timp la dobândirea cunoștințelor, profilarea abilităților și valorilor. Acestea duc la obiective precum: motivare, dezvoltarea creativității, evocarea cunoștințelor anterioare, înțelegerea conținutului educațional și interacțiune.

Dacă aceste resurse educaționale sunt realizate, dezvoltate cum trebuie, rolul lor este de a defini principiile de bază în educație. Resursele de predare și învățare pot diferenția în funcție de caracteristicile lor: diferite sisteme de comunicare, folosirea simțurilor utilizate de elevi pentru a primi informația corect chiar și în afara contextului. Resursele de predare și învățare au propria valoare și propriul impact asupra celor mici. De exemplu vizualizarea unei fotografii transmite diferite amintiri sau poate încuraja la creativitate un individ. Deci putem spune că aceste resurse conduc la realizarea setului de scopuri și obiective ale predării. Avantajele acestor resurse duc la procesul de învățare și predare specific: disponibilitatea manualelor, multiplicitate, esența unui subiect legat de programa școlară, ușurința de aplicare.

În concluzie, este ușor să obținem diferite resurse de predare-învățare care pot fi folosite în procesul de predare. În primul rând, manualele pline de predări și învățări. Cu toate acestea un proces de predare calitativă nu constă în utilizarea multitudinilor de resurse educaționale, ci de modul cum le utilizăm pentru a încuraja elevii să dobândească, prezinte abilități de acceptare, să adopte valori și atitudini pozitive.

Pentru ca aceste resurse să aibă succes, profesorul trebuie să evalueze atât avantajele cât și dezavantajele și mai ales să respecte regulile de utilizare. Trebuie să se țină cont de procesul de predare, ținând cont că predarea este un proces complex și imprevizibil de

numeroși factori, iar succesul stă în primul rând prin stabilirea regulilor de bază.

Deși resursele de învățare sunt considerate adesea o proprietate intelectuală cheie, tot mai multe persoane sunt interesate de resurse digitale de învățare care sunt gratuite, deschise și utile. Acestea se bazează pe o dezvoltare, aplicând tehnologii utile. Integrarea acestor resurse educaționale în cadrul școlii duce la o dezvoltare a gândirii, bazându-se pe conținut, modele, forme, criterii de formare și evaluare. În concluzie, duce la un efect durabil de învățare. O modernizare pedagogică propune o flexibilitate mai ridicată și individualizată în clasă.

Cu ajutorul resurselor educaționale elevul descoperă interesul pentru tot ce este nou, elimină plictiseala și stresul. Își dezvoltă imaginația prin dezvoltarea unor abilități de comunicare, imaginație, utilizare prin care elevul folosește calculatorul prin formarea de noi softuri. Cu ajutorul unor teme și secvențe de elaborare organizate, elevul își dezvoltă o gândire logică, iar prin deschiderea monitorului unui calculator își dezvoltă creativitatea prin simulare.

Aceste resurse educaționale îl ajută pe elev să-și dezvolte gândirea, să învețe cum să folosească un calculator și mai ales să-și găsească singur un răspuns.

### ***Bibliografie***

1. *Blunt, P. Strategies for Enhancing Organizational Effectiveness in Third World. Public Administration and Development: London, 1990, pp. 219-313, ISSN 1099-162X.*
2. *Botnariuc B., Cucos C., Glava C., Iancu D.E., Ilie M.D., Istrate O., Labar A. D., Pânișoară I- O., Ștefănescu D., Velea S., Școala online. Elemente pentru inovarea educației, Editura Universității din București, București, 2020, 76 p., ISBN ONLINE 978-606-16-1164-5.*

3. *Denbeste, M., Power Point, Technology and the Web: More Than Just an Overhead Projector for the New Century? In: The History Teacher, 2003, 36 (4), pp. 491–504.*
4. *Elwood, F.H., and James, W.T (1996). Trends towards a closer integration of vocational education and Human Resources Development. Journal of Vocational and Technical Education, 23 (3), p. 7.*
5. *Forsyth, I. Teaching and Learning Materials and the Internet (Creating Success). London: Kogan Page 1996; MAIER P. – WARREN A.: Integrating Technology in Learning and Teaching: A Practical Guide for Educators. London: Kogan Page, 2000.*
6. *Hadad, W.D and Drexler, A. (2002). The dynamics of technologies for education, in: Hadad and Drexler (Eds), 198 p., ISBN 0-89492-112-6.*
7. *Technology for education: potentials, parameters and prospects (Washington DC: Academy for Educational Development and Paris: UNESCO), 2002, 202 p., ISBN 0-89492-112-6.*

# MODALITĂȚI DE IDENTIFICARE A TIPULUI DE INTELIGENȚĂ LA COPII

*BURCĂ ANIȘOARA, doctorandă*

## **Abstract**

*For the application of T.I.M at school, it is essential to know the intelligence profile of the students. Finding out the „strengths” and „weaknesses” is paramount in establishing strategies for differentiation and individualization.*

**Keywords:** *intelligence, the theory of multiple intelligences, type of intelligence.*

## **Adnotare**

*Pentru aplicarea T.I.M la școală este esențială cunoașterea profilului de inteligențe ale elevilor. Aflarea punctelor „tari” și „slabe” este primordială în stabilirea strategiilor de diferențiere și individualizare.*

**Cuvinte-cheie:** *inteligență, teoria inteligențelor multiple, tip de inteligență.*

Noțiunea *inteligență* a fost, de cele mai multe ori, interpretată ca fiind echivalentă conceptului de gândire, însă chiar etimologia termenului sugerează faptul că inteligența depășește gândirea (*inteligență* provine de la latinescul „interlegere”, care reunește două înțelesuri: a discerne/ a discrimina și a lega) [8, p. 241]. Gândirea se limitează la stabilirea relațiilor între însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, iar inteligența merge mai departe și stabilește legături, relații între relații.

Medicul spaniol Juan Huarte (1575) definea inteligența ca „înzestrarea de a învăța, de a face judecăți, de a fi imaginativ” [2, p.

26]. Psihologul H. Gardner definește conceptul de *intelență* ca fiind: „*calea prin care un individ poate să-și rezolve problemele de viață; abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puțin o cultură; potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze noi achiziții*” [4, p. 123].

În activitatea didactică, suntem tentați să apreciem că este „*intelenț*” cel care are un punctaj mare la testele de intelență. Despre aceștia spunem că sunt „*născuți intelenți*”. În funcție de acest aspect, ne putem aștepta la următoarele situații: dacă un copil este intelenț, va avea rezultate bune, dacă un elev are intelență medie, rezultatele pot fi satisfăcătoare, dacă are intelența scăzută, speranțele sunt slabe. Tendința generală este de a-i considera „*intelenți*” pe cei care sunt buni la matematică sau la limba română și „*talentați*” pe cei cu alte înclinații.

Gardner a fost preocupat de aceste diferențe, pentru că „*a contribui la dezvoltarea societății înseamnă mai mult decât a fi bun la matematică*”. În acest sens, propune o nouă viziune asupra intelenței – *Teoria intelențelor multiple* (T.I.M.).

*Teoria Intelențelor Multiple* (T.I.M.) a lui Howard Gardner, elaborată în jurul anilor 1980, consideră că există opt forme distincte ale intelenței. În locul viziunii unilaterale asupra intelectului, Gardner propune o viziune pluralistă, care ia în considerare numeroasele și diferitele fațete ale activității cognitive, deducând că indivizii diferă între ei prin abilități și stiluri cognitive.

Capacitatea cognitivă a omului este mai bine descrisă printr-un set de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care Gardner le denumește „*intelențe*”. Toți indivizii normali posedă fiecare din aceste intelențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare și natura unică a combinații lor. Odată acceptat intelectul multiplu, obiectivul imediat avut în vedere este selectarea intelențelor.

În acest sens, Gardner a consultat diverse surse: informații privind dezvoltarea normală, cât și a copiilor supradotați, deteriorarea facultăților cognitive ca urmare a vătămarilor cerebrale, studii asupra populațiilor excepționale, date despre evoluția cogniției de-a lungul timpului, studii psihometrice (inclusiv corelații între teste), măsuri de transfer și generalizare între itemii de testare. Conform criteriilor stabilite în urma acestor acumulări și analize de date, este denumită „*intelență*” numai acel „*candidat*” care are o operație-nucleu și care este susceptibil de a fi codat într-un „*sistem simbolic*”. Pe această bază, în cartea sa „*Intelențe multiple - Noi orizonturi*”, Howard Gardner definea inițial șapte tipuri de intelențe (lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, corporal-chinesteziă, interpersonală, intrapersonală) adăugând peste zece ani și intelența naturalistă [7, pp.16-26]:

- *lingvistică* (abilitatea de a opera cu cuvântul – cei care au un grad înalt de intelență lingvistică au deprinderi auditive și un vocabular dezvoltat, găsesc plăcere în activitatea de lectură, scriu cu ușurință);
- *logico-matematică* (abilitatea de a opera cu modele, categorii și relații de a grupa și ordona date precum și de a le interpreta);
- *muzicală* (abilitatea de a discerne o varietate de sunete din mediu, de a produce și aprecia ritmul, formele de expresie muzicală);
- *spațială* (abilitatea de a forma un model mental al lumii spațiale și de a opera folosind un asemenea model);
- *corporal-kinesteziă* (abilitatea de a rezolva probleme sau de a crea produse folosind corpul/ părți ale corpului);
- *interpersonală* (abilitatea de a-i înțelege pe ceilalți: ce îi motivează, cum se comportă, cum pot fi abordați, cum se poate lucra cu ei);

- *intrapersonală* (abilitatea de a formula un model veridic și clar despre sine și de a opera eficient cu el în viață).

Ca și Gardner, Armstrong Th. afirma că fiecare dintre noi posedă cele opt tipuri de inteligență și atribuia fiecărei inteligențe câte o notă muzicală. Astfel, fiecăruia dintre noi îi place un cântec diferit, dar compus din aceleași note [1, p. 134].

Teoria inteligențelor multiple ne prezintă trei caracteristici ale unui elev:

- fiecare elev dispune de întreaga gamă de inteligențe;
- nu există doi elevi care să aibă același profil intelectual;
- dacă un elev are o inteligență puternică, nu înseamnă că acționează neapărat inteligent.

Prin teoria inteligențelor multiple, se pledează pentru o educație centrată pe elev, o educație în care copilul este principal beneficiar. Fiecare elev posedă toate aceste inteligențe, doar că unele sunt dezvoltate mai mult, iar altele mai puțin, în funcție de oportunitățile întâlnite și de motivația personală [6, p. 59].

Cum identificăm laturile forte ale elevilor, tipul de inteligență predominant? Gardner ne sugerează două modalități:

- vizită la muzee sau activități într-un mediu bogat în experiențe, loc de joacă cu multe jucării, multe tipuri de joacă;
- administrarea unor chestionare.

Pentru identificarea tipurilor de inteligență am aplicat copiilor un chestionar cu itemi de genul [3, 2012, p.45]:

- *Îmi place să ascult povești /povestiri*
- *Iubesc natura, animalele, plantele*
- *Am cel puțin trei prieteni apropiați*
- *Desenez și colorez cu plăcere, uneori îmi place chiar să mâzgălesc*
- *Îmi plac jocurile de gândire, mai ales șahul*

- *Îmi place să cânt într-un cor de copii*
- *Simt nevoia să ating lucruri pentru a afla mai multe despre ele*
- *Fac diferite gesturi, folosesc diferite mișcări ale corpului când vorbesc cu alții*
- *În camera mea trebuie să fie cel puțin o floare*

Chestionarul aplicat a cuprins în jur de 100 de itemi, fiecareia atribuindu-se câte un scor. Pentru valorificarea lui, se însumează de câte ori s-a marcat aceeași cifră și se trece numărul obținut în dreptul cifrelor corespunzătoare din tabel. Scorurile cele mai ridicate indică inteligențele dominante:

Tabelul 1. Rezultatele chestionarului pentru identificarea tipurilor de inteligență

NR.	TIPUL DE INTELIGENȚĂ	NR. MARCĂRI	CLASIFICAREA REZULTATELO R
1	Verbală/ lingvistică		
2	Matematică/ logică		
3	Vizuală/ spațială		
4	Ritmică/ muzicală		
5	Corporală/ kinestezică		
6	Interpersonală		
7	Intrapersonală		
8	Naturalistă		

Analiza rezultatelor chestionarului, în funcție de numărul răspunsurilor marcate, oferă date verificabile despre tipuri de



inteligențe, iar clasificarea tipurilor ilustrează variantele de combinații ale inteligențelor dominante proprii unei anumite persoane.

Datele oferite de chestionar sunt importante pentru abordarea individualizată a procesului educațional, pentru proiectarea și realizarea adecvată a obiectivelor și a conținuturilor acestuia, a cărui finalitate este aceea că, în școală, elevii dobândesc cunoștințe și învață cum să învețe, pentru a deveni capabili să rezolve problemele cu care se vor confrunta în viață și în profesie, pregătiți să acționeze, să se manifeste ca personalități creative, constructive, puternic motivate și cu abilități proprii autonomiei axiologice, să aprecieze, să producă judecăți de valoare, în mod independent.

Când observăm un copil, putem constata cum se utilizează diferitele inteligențe.

Pe baza descoperirilor făcute de Gardner a celor 8 inteligențe, s-a întocmit următorul tablou sinoptic [5, pp. 18-19]:

Tabelul 2. Tablou sinoptic – caracteristicile tipurilor de inteligență

<b><i>Inteligență</i></b>	<b><i>Îi plac / Îi place</i></b>	<b><i>Are / e bun la / se pricepe să...</i></b>	<b><i>Învață</i></b>
<b><i>Lingvistică</i></b>	cuvintele discuțiile dezbaterile să citească să vorbească să scrie să asculte să povestească	sensibilitate compunere limbaj exprimare verbală exprimă sensuri	spunând auzind urmărind instrucțiuni făcând asociații de cuvinte

<u>Logică / matematică</u>	numerele formulele structurile tehnologia	gândirea abstractă concepte matematice raționamente logică rezolvare de probleme	făcând conexiuni folosind gândirea critică metodic organizându-și munca
<u>Vizuală / spațială</u>	culorile imaginile să deseneze să coloreze să modeleze să construiască sa proiecteze	imaginație orientare în spațiu observarea detaliilor vizuale să facă hărți / scheme să creeze modele	folosind „ochiul” minții din imagini văzând observând din reprezentări grafice vizualizând
<u>Ritmică / muzicală</u>	sunetele vocile ritmul	producă sunete reacționeze la sunete să cânte aprecieze evalueze muzica	cu ajutorul muzicii asociind sunetele
<u>Corporală/ kinestezică</u>	jocurile de rol excursiile de studiu să se miște să atingă mânuirea obiectelor	conștiința nevoilor fizice ale organismului mișcări coordonare exprimă idei și sentimente	implicare participare manevrând mișcându-se activități practice

<u>Naturală</u>	animalele plantele detaliile natura să stea în aer liber	mișcare observații detalii senzoriale	observând relațiile comparând culegând datele utilizând informații senzoriale
<u>Intrapersonală</u>	autorefecția urmărirea propriilor interese stabilirea de scopuri etica, morala	autoevaluarea înțelegerea de sine exprimarea sentimentelor, gândurilor	sarcini individualizate când își poate alege activitățile în atmosfera de corectitudine muncă independentă
<u>Interpersonală</u>	interacțiunea colaborarea relațiile sociale empatia față de alții	negociere / mediere comunicarea verbală / nonverbală să vada perspective multiple	în grup interviuri observându-i pe alții comunicând cu alții relaționând cu alții

Observațiile curente, coroborate cu cele desprinse din analiza chestionarelor, ne vor oferi informații pentru a proiecta un traseu educațional individual, fără a face etichetarea elevilor. Un element esențial în aplicarea T.I.M la școală, este cunoașterea profilului de inteligențe ale elevilor. Aflarea punctelor „tari” și „slabe” este esențială pentru stabilirea strategiilor de diferențiere și individualizare.

Prin Curriculum elaborat de școală, putem valorifica potențialul individual, oferind elevilor posibilitatea manifestării punctelor forte pe care le au, a formelor de inteligență care domină la fiecare individ, cunoscând mai bine elevii, să știm cum să îi stimulăm, să îi lăudăm când obțin performanțe sau să le acordăm sprijin adecvat când întâmpină dificultăți.

### **Bibliografie**

1. *Amstrong, A. Ești mai inteligent decât crezi. București: Editura Curtea Veche, 2011, 352 p., ISBN 978-606-44-0211-0.*
2. *Cianciolo, A. J.; Stenberg, R. J., Inteligența – scurt istoric. Iași: Editura Trei, 2012, 240 p., ISBN 978-973-707-552-9.*
3. *Dragu, M.; Dumitru, I., Cartea inteligențelor multiple. București: Editura Gimnasium, 2012, 83 p., ISBN 973-7992-05-9.*
4. *Gardner H., Mentea disciplinată. București: Editura Sigma, 2005, 320 p., ISBN 9789736496462.*
5. *Gliga L. (coord.), Instruirea diferențiată. București: M.E.C.I., 2001, 79 p.*
6. *Gregory, R., The Oxford Companion to the Mind. Great Britain: ed. Oxford University Press., 1987, 120 p.*
7. *Howard, G., Inteligențe multiple – Noi orizonturi. București: Editura Sigma, 2006, 318 p., ISBN 978-606-727-063-1.*
8. *Ionescu, M. (coord.), Educația și dinamica ei. București: Editura Tribuna învățământului, 1998, 184 p., ISBN 973-98071-7-8.*

# MONITORIZAREA ACTIVITĂȚILOR ȘCOLARE – PREMISĂ A EFICIENTIZĂRII EDUCAȚIONALE

VALERIA CALAPOD, *doctorandă*

## **Abstract**

*The content of the article presents some monitoring methods that are used in an educational institution, to know the level of skills of both teachers and students and to streamline and increase the quality of activities carried out within the institution. The management of monitoring activities depends to a large extent on the professionalism with which they are performed and implicitly on the competencies of the one who carries them out because they involve evaluation, support, and counseling activities of teachers and students both in education and in training and professional development.*

**Keywords:** *monitoring, evaluation, skills, performance, efficiency, quality.*

## **Adnotare**

*Conținutul articolului prezintă câteva modalități de monitorizare utilizate în cadrul unei instituții educaționale, în scopul cunoașterii nivelului de competențe atât ale cadrelor didactice, cât și ale elevilor, în vederea eficientizării și creșterii calității activităților desfășurate în cadrul instituției. Gestionarea activităților de monitorizare depinde în mare măsură de profesionalismul cu care sunt realizate și implicit de competențele celui care le desfășoară deoarece implică activități de evaluare, spijin și consiliere ale cadrelor didactice și elevilor, atât în procesul educațional, cât și în procesul de formare și dezvoltare profesională.*

**Cuvinte-cheie:** *monitorizare, evaluare, competențe, performanță, eficientizare, calitate.*

Rolul școlii este acela de a contribui la educația elevilor prin crearea unor experiențe de învățare de cea mai înaltă calitate. Prin activitățile sale, școala trebuie să investească deopotrivă în mintea și în sufletul copiilor, pentru a le forma și dezvolta competențele. În acest scop, directorii și cadrele didactice trebuie să asigure calitatea învățării la elevi, printr-o cunoaștere detaliată a modului în care se desfășoară procesul instructiv-educativ din perspectiva noului curriculum.

În acest sens, managerul este pus în situația de a îndeplini diverse roluri cu scopul asigurării calității în educație, cum ar fi: un bun pedagog, un lider care, prin activitățile sale, conduce întreaga echipă spre cunoaștere și performanță, un bun negociator care motivează, promovează și încurajează toți actorii educaționali, dar și un supervisor care monitorizează întreg procesul instructiv-educativ. Procesul de monitorizare poate îmbrăca forma unor activități care vizează: implementarea noilor programe școlare, formarea și dezvoltarea competențelor specifice fiecărei discipline în parte, dar și a competențelor-cheie europene, asigurarea calității evaluării continue, asigurarea egalității de șanse pentru toți elevii, formarea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, motivarea acestora pentru eficientizarea activității profesionale etc. Scopul final al activităților de monitorizare este acela de creștere a calității instruirii, de îmbunătățire a competențelor și a performanțelor școlare și extrașcolare, și implicit de dezvoltare a imaginii școlii.

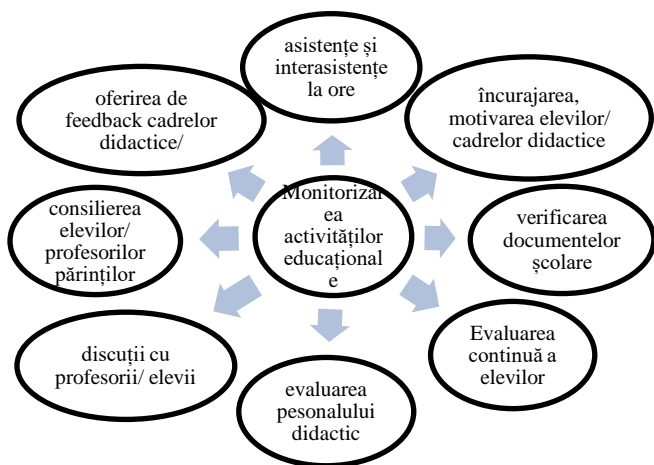


Fig. 1 Modalități de monitorizare a activităților educaționale

Monitorizarea și evaluarea competențelor manageriale, didactice sau școlare are un rol reglator și ajută la îmbunătățirea activităților viitoare a tuturor celor implicați în actul educațional, în sensul sprijinirii acestora în îndeplinirea sarcinilor de lucru prevăzute atât în fișa postului, cât și în documentele de politică educațională. În funcție de rezultatele obținute în urma procesului de monitorizare, se recomandă implementarea unor planuri de măsuri de natură să conducă la eficientizarea activităților educaționale.

Pentru gestionarea eficientă a activităților din spațiul școlar, a schimbului de bune practici, a cunoașterii și evidenței procesului de formare și dezvoltare a competențelor școlare și didactice, dar și a îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, este necesar ca fiecare director să întocmească și să utilizeze o serie de instrumente de monitorizare, aprobate în cadrul Consiliului de Administrație și aduse apoi la cunoștința membrilor Consiliului Profesorat.

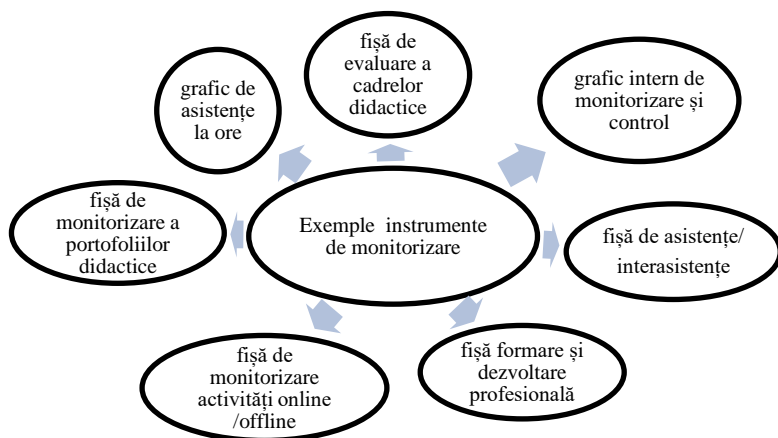


Fig. 2 Exemple instrumente de monitorizare

În procesul de monitorizare a activităților educaționale, un rol esențial îl au asistențele la lecție care, de regulă, sunt realizate de către managerul instituției educaționale sau de către responsabilul comisiei metodice. Rolul primordial al asistențelor la ore este acela de consiliere și îndrumare, dar și de diseminare a exemplurilor de bună practică constatate. Prin activitățile de asistență la ore, prin discuțiile cu profesorii, elevii și părinții acestora, directorul cunoaște și evaluează aspecte ce țin de:

- calitatea actului didactic și implicit, a procesului de predare-învățare-evaluare;
- calitatea documentelor școlare;
- pregătirea elevilor în ceea ce privește procesul de dobândire de noi competențe;
- gestionarea eficientă a managementului clasei de elevi;
- comportamentul elevilor în diverse situații de învățare;
- stilurile de predare ale profesorilor și stilurile de învățare ale elevilor;
- competențele didactice și manageriale ale cadrelor didactice;



- calitatea relațiilor care se stabilesc între elevi și între elevi și profesori;
- ritmul de lucru al elevilor;
- modalitățile prin care se face activizarea și feedback-ul elevilor;
- modul în care se realizează comunicarea cu elevii;
- utilizarea eficientă a resurselor materiale, procedurale și de timp;
- atitudinea cadrelor didactice care ar trebui să fie una pozitivă în scopul motivării elevilor și al încurajării participării active a elevilor la lecție;
- sarcinile de lucru trasate; diferențierea și individualizarea elevilor;
- climatul școlar creat în timpul lecției, tonul și gradul de empatie al cadrului didactic față de elevii săi.

Fiecare asistență la lecție trebuie să fie urmată obligatoriu de o discuție cu cadrul didactic, prin care este analizată lecția. Tactul pedagogic și managerial al directorului contează foarte mult în această activitate, deoarece profesorul trebuie consiliat și ajutat să își remedieze punctele slabe constatate în timpul lecției asistate. Bineînțeles că este foarte important ca aspectele pozitive să fie recunoscute, scoase în evidență și să i se ofere posibilitatea acestuia să își evalueze activitatea. Profesorul trebuie încurajat, motivat să își continue activitatea didactică în mod responsabil și asumat.

Prezint în continuare o situație statistică privind calitatea actului didactic în urma asistențelor efectuate în cadrul Școlii Gimnaziale „Sfântul Ierarh Nicolae” Vlădești, județul Galați, pe parcursul semestrului I al anului școlar 2019-2020.

Tabelul 1. Situație privind centralizarea observațiilor  
constate în timpul asistențelor la ore

Puncte tari	Aspecte de îmbunătățit
<ul style="list-style-type: none"> <li>- documentele de proiectare respectă programa școlară în vigoare;</li> <li>- există concordanță între competențe, conținuturi și specificul clasei;</li> <li>- legătura cu lecția nouă s-a realizat într-un mod creativ și captivant pentru elevi;</li> <li>- s-au discutat cu elevii exercițiile la care ei au întâmpinat dificultăți;</li> <li>- tema a fost verificată atât cantitativ, cât și calitativ;</li> <li>- activitățile de învățare realizate corespund competențelor specifice ale lecției;</li> <li>- claritatea explicațiilor și a informațiilor;</li> <li>- înlănțuirea logică a ideilor;</li> <li>- strategie didactică diversificată;</li> <li>- elevii au fost conduși pas cu pas către autoevaluare;</li> <li>- activizarea tuturor elevilor;</li> <li>- aspectul caietelor de lucru;</li> <li>- utilizarea în lecție a mijloacelor audiovizuale (videoprojector, laptop, CD-player, internet);</li> <li>- explicații clare, fluente și concise;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- întocmirea unităților de învățare;</li> <li>- lucru suplimentar cu elevii care întâmpină dificultăți de învățare;</li> <li>- adaptarea conținutului lecției particularităților elevilor;</li> <li>- utilizarea unor strategii de diferențiere a instruirii;</li> <li>- monitorizarea timpului alocat lecției;</li> <li>- corectarea caietelor de temă;</li> <li>- verificarea conținutului lecției de pe caietele de clasă;</li> <li>- alocarea unui spațiu mai consistent pentru expunerea lucrărilor elevilor;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- curiozitatea elevilor care au fost lăsați să adreseze multe întrebări;</li> <li>- accent pe învățarea prin descoperire;</li> <li>- profesorul cunoaște și aplică foarte bine conținutul științific al lecției;</li> <li>- materialul didactic utilizat orientează elevii spre utilizarea unei game variate de modalități de accesare/ prezentare a informației ( planșe, jetoane, flifchart);</li> <li>- conținutul învățării este particularizat pentru specificul clasei de elevi, a capacității lor de înțelegere;</li> <li>- profesorul încurajează permanent elevii;</li> <li>- elevii primesc feedback după fiecare sarcină de lucru;</li> <li>- profesorul implică și elevii care întâmpină greutăți în învățare;</li> <li>- tonul vocii profesorului: apropiat, cald.</li> <li>- elevii manifestă responsabilitate în realizarea sarcinilor primite;</li> <li>- traiectul formativ-cognitiv este în concordanță cu standardele de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o mai bună monitorizare a formării competențelor la elevi;</li> <li>- diversificarea formelor de organizare a lecției;</li> <li>- accent mai mic pe memorarea de cunoștințe și mai mare pe aplicabilitatea acestora;</li> <li>- accent mai mare pe exersarea actului citirii la elevi;</li> <li>- găsirea unor strategii pentru atragerea elevilor spre lectură;</li> <li>- la finalul orei trebuie realizată și evaluarea elevilor;</li> <li>- gestionarea corectă a ritmicității notării;</li> <li>- completarea portofoliului personal cu documente precum: testele de evaluare inițială și interpretarea acestora; situația privind cursurile de formare parcurse;</li> </ul>
---	--

<p>performanță stabilite la nivelul disciplinei;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prin joc s-a creat motivația necesară învățării;</li> <li>- mediul educațional este plăcut, degajat, favorabil pentru studiu;</li> <li>- relația profesor-elev este una de colaborare;</li> <li>- tema pentru acasă respectă particularitățile de vârstă ale elevilor,</li> <li>- prin metodele utilizate se îmbină tradiționalul cu modernul;</li> <li>- creativitatea elevilor.</li> </ul>	<p>dovezi pentru monitorizarea formării competențelor la elevi;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dozarea corespunzătoare a sarcinilor de lucru;</li> <li>- atenție la poziția elevului în bancă, la hartă;</li> <li>- utilizarea unor metode de lucru active cu textul.</li> </ul>
--	--

Pentru că 2020 a fost un an de răscruce, pe fundalul pandemiei COVID-19, cadrele didactice au fost provocate să se adapteze rapid și din mers în găsirea unor soluții pentru învățarea online. Astfel, învățarea a continuat dincolo de porțile școlii, acasă, prin utilizarea în procesul de predare sincron și/ sau asincron, a unor instrumente online accesibile tuturor, având în vedere că nici profesorii, nici elevii și cu atât mai puțin părinții, nu au fost pregătiți și formați pentru acest demers. Ca urmare a acestor modificări, procesul de monitorizare s-a realizat prin completarea de către fiecare cadru didactic a unei fișe de monitorizare a activităților online, cu rol în formarea unei imagini de ansamblu despre procesul de predare-învățare-evaluare online. În aceleași timp, fișa de monitorizare a oferit informații și despre cadrele didactice care au nevoie de dezvoltarea competențelor digitale, dar și despre elevii care nu au acces, din diverse motive, la procesul

educațional online. Astfel, am constatat că majoritatea cadrelor didactice își desfășoară activitatea folosind exclusiv aplicațiile whatsapp și messenger. Pe parcursul activităților online, cadrele didactice s-au convins că, pe pentru a-i ține pe elevi aproape de procesul educațional, aceste aplicații nu sunt îndeajuns, pentru că nu pot acoperi o gamă largă de activități de învățare și, mai ales, pentru că nu pot asigura o evaluare interactivă. Astfel, pas cu pas, a început procesul de autoformare al cadrelor didactice în ceea ce privește activitatea de instruire online, dovadă fiind creșterea numărului de aplicații digitale utilizate în cadrul orelor de curs. Datele care au reieșit din analiza fișelor de monitorizare, dar și a rapoartelor individuale de la finalul semestrului al II-lea al anului școlar 2019-2020, indică faptul că numărul aplicațiilor utilizate a fost mai mare, dar se recomandă, totuși, participarea cadrelor didactice la cursuri de formare/ webinarii, în scopul îmbunătățirii competențelor digitale și a descoperirii de noi instrumente digitale.

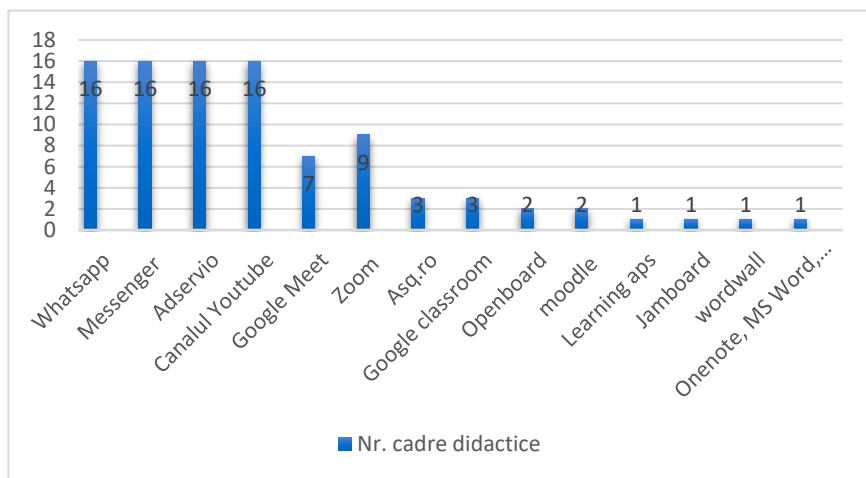


Fig. 3 Reprezentarea grafică a aplicațiilor utilizate în procesul educațional online

Bineînțeles că activitățile online nu pot înlocui învățământul experimental, ele având rolul de a-l completa, dar este absolut necesar ca toate cadrele didactice să se adapteze noii realități sociale create în contextul COVID-19, dând dovadă de o mentalitate deschisă la schimbare și de o îmbunătățire a competențelor digitale prin formare și dezvoltare profesională.

*În ceea ce privește monitorizarea evaluării continue a elevilor*, de un real folos sunt atât fișele de monitorizare elaborate în bază de criterii, indicatori și descriptori de performanță, cât și testele la diverse discipline. Corect elaborate și bine gestionate, ele constituie o sursă metodologic-aplicativă valoroasă în activitatea didactică, un produs valoric, care permite cadrului didactic să își formeze o imagine clară privind progresul/ stagnarea/ regresul elevilor, respectiv despre competențele dobândite de către aceștia. Având în vedere rolul de stimulare al evaluării, acestea nu ar trebui să îi demotiveze pe elevi, ci dimpotrivă să îi stimuleze în acumularea de noi competențe. Instrumentele utilizate de către cadrul didactic în cadrul *monitorizării procesului de formare-evaluare a competențelor sunt:*

- instrumente tradiționale: teste de evaluare inițială, formativă și sumativă, desfășurate oral, scris sau practic;
- instrumente alternative: proiectul, portofoliul, observarea sistematică a elevilor, autoevaluarea, investigația.

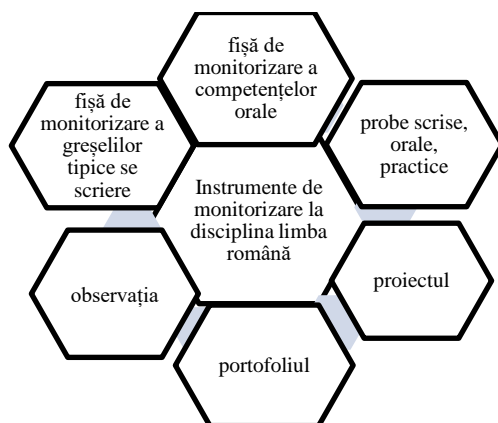


Fig. 4 Exemple de instrumente de monitorizare utilizate la disciplina limba și literatura română

Pentru asigurarea calității procesului de monitorizare-evaluare a competențelor, este necesar ca profesorul să își diferențieze și individualizeze activitatea didactică în funcție de particularitățile elevilor și să le cultive în suflet bucuria succesului, a reușitei școlare, printr-un feedback pozitiv și continuu bazat pe optimism și încredere.

În concluzie, realizarea obiectivelor și a strategiilor educaționale nu este posibilă fără o bună monitorizare și evaluare a formării și dezvoltării competențelor. Aceste activități se desfășoară pe toată durata anului școlar, iar concluziile obținute se regăsesc în rapoartele întocmite la nivelul comisiilor metodice, dar și în raportul privind starea învățământului, care se realizează semestrial și anual de către directorul unității de învățământ. Toate acțiunile de monitorizare trebuie finalizate cu întocmirea unor planuri de remediere pentru recuperarea, perfecționarea sau consolidarea cunoștințelor, în scopul eficientizării activităților școlare și extrașcolare.

### **Bibliografie**

1. Bernard R. *Competențele în școală – formare și evaluare*. București: Editura Aramis, 2012, 176 p.
2. Cojocaru V. Gh. *Competență – performanță – calitate – concepte și aplicații în educație*, Chișinău, Tipografia U.P.S. “Ion Creangă”, 2016, 276 p.
3. Cojocaru V. Gh. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*, Chișinău: Tipografia Centrală, 2017, 224 p.
4. Cojocaru V. Gh. *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*, Chișinău: Editura Lumina, 2004, 334 p.
5. Cojocaru V., Socoliuc N. *Management educațional*, Chișinău, Cartea Moldovei, 2013, 264 p.
6. Jonaert P. *Curriculum și competențe*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2010, 125 p.
7. Niculescu M. *Competențe manageriale – perspective ale calității în educație*, Timișoara: Ed. Universității de Vest, 2010, 156 p.



# ORIENTAREA PRAGMATICĂ A METODELOR DE ÎNVĂȚARE CREATIVE

CENUȘE ELENA RAMONA, doctorandă

## **Abstract**

*Creativity is a special phenomenon, a real challenge for contemporaneity; a problem with various interpretations, involving abilities that differ from person to person, from teacher to teacher. The concept designates the ability to achieve something new and original, with active involvement and adoption of an open attitude. It is a complex phenomenon that goes beyond the intellectual approach, engaging the full potential of the individual (psychomotor, emotional and motivational). Only by learning creatively do we become creative. Taking into account this reality, contemporary education, centered on pupil / student, has a well-determined role in the development of the enormous intellectual potential. We try to use new methods and procedures to make the learning process more enjoyable, we drape the emotional framework of the lesson with natural emotions, motivating the reading of the studied material and stimulating the students' interest. Absolute priority must be given to training methods or directed, which will highlight and develop aspects such as flexibility of thought; persistence and perseverance, solving in an original way an older problem.*

**Keywords:** *creativity, innovative strategies, action methods, modernization, active learning.*

## **Adnotare**

*Creativitatea reprezintă un fenomen special, o adevărată provocare pentru contemporaneitate; o problemă cu interpretări variate, presupunând capacități care diferă de la om la om, de la*

*profesor la profesor. Conceptul desemnează aptitudinea de a realiza ceva nou și original, cu implicare activă și adoptare a unei atitudini deschise. Este un fenomen complex, ce depășește demersul intelectual, angajând întregul potențial al individului (psihomotoriu, afectiv și motivațional). Numai învățând creativ devenim creativi. Ținând cont de această realitate, învățământul contemporan, centrat pe elev/student, deține un rol bine determinat în dezvoltarea enormului potențial intelectual. Încercăm să utilizăm metode și procedee noi pentru a face procesul de învățare mai plăcut, drapăm cadrul emotiv al lecției cu emoții firești, motivând parcurgerea cu forțe proprii a materialul studiat și stimularea interesului studenților. Prioritate absolută trebuie acordată metodelor formative, de descoperire propriu-zisă sau dirijată, ce vor scoate în evidență și vor dezvolta aspecte, precum flexibilitatea gândirii; persistența și perseverența, soluționarea într-un mod original a unei probleme mai vechi.*

**Cuvinte-cheie:** *creativitate, strategii inovative, metode de acțiune, modernizare, învățare activă.*

Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare educatorului pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ [2, p. 23]. Elaborarea acestui model presupune raportarea la conceptul psihologic de creativitate care desemnează dispoziția ce există în stare potențială la orice individ și la orice vârstă de a produce ceva nou și relevant la nivel individual sau social [3, p. 67]. Conceptul psihologic de creativitate definește „capacitatea de a produce opere noi, de a utiliza comportamente noi, de a găsi soluții noi la o problemă” [5, p. 182].

Contrar practicilor tradiționale, amenințate să cadă fie într-o individualizare excesivă a instruirii, fie într-o socializare exagerată a învățării, învățământul modern caută să ajungă la îmbinarea

armonioasă a acestor două aspecte și să păstreze un echilibru între munca individuală și lucrul în grup. Didactica modernă este orientată către o nouă metodologie, care caută să înlocuiască metodologiile nivelatoare, uniformizatoare și în locul acestora să promoveze metode pe măsura fiecărui copil, după trebuințele proprii și ritmul de învățare propriu [1, p. 67].

I. Cerghit evidențiază următoarele evoluții calitative la nivelul metodologiei didactice: revigorarea metodelor clasice; promovarea metodelor centrate pe elev, pe acțiune și pe angajarea acestuia; metodele activ-participative; extensia metodologiei centrate pe grup; metodele interactive; atracția învățării prin descoperire; metodele euristice și metodele de învățare prin cercetare; accentuarea orientării pragmatice a metodologiei; metodele practic-aplicative; obținerea performanței prin raționalizare; metodele riguros structurate; deschiderea la impactul noilor tehnologii informaționale și de comunicare; instruirea asistată de calculator; reorientarea metodologiei în perspectiva învățării continue; accentuarea procesului de scientizare a metodologiei. Perfecționarea metodologiei didactice trebuie să fie realizată, mai ales, respectându-se principiile didactice. Individualizarea și diferențierea, activizarea și participarea/ implicarea conștientă în învățare (care trebuie să devină autoînvățare) sunt criterii care nu pot fi eludate.

Tendențele înregistrate în planul perfecționării și modernizării strategiilor educaționale sunt sistematizate și surprinse în următoarele categorii: reevaluarea strategiilor tradiționale, criticate mai ales pentru caracterul pasiv al elevilor în procesul de predare-învățare; amplificarea impactului strategiilor de tip activ-participativ; accentuarea caracterului euristic al strategiilor didactice; diversificarea metodologiei didactice; folosirea unor metode de tip acțional, cu caracter aplicativ; însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală; informatizarea strategiilor prin integrarea învățării

asistate de calculator; îmbinarea activității frontale cu cea pe grupe și individuale; realizarea diferențierii și personalizării activității de instruire. Considerăm că pentru a crea un cadru propice antrenării inteligențelor multiple, emoționalității, curiozității, pasiunii, elevul trebuie să își construiască, mai întâi, o imagine de sine pozitivă, o stimă de sine ridicată și abilități de a comunica asertiv pentru a se afirma empatic, dar și ferm, unic, independent și inovator. Prin urmare, profesorul poate exercita cu succes puterea sa de influență, bazându-se pe autoritatea izvorâtă din expertiză și din referință [7, p. 390], adică cea derivată din pregătirea temeinică și cea derivată din capacitatea de a gestiona eficient relațiile interpersonale. Utilizând aceste surse de influență socială, profesorul arată capacitatea de a asculta atent și empatic, de a încuraja și stabili limite, de a ajuta studentul să-și descopere propriile talente, de a sprijini echipe care să găsească soluții și să identifice noi probleme și strategii de intervenție. Pentru a sprijini instruirea centrată pe elev și utilizarea metodologiilor moderne de lucru la clasă, se va pune accent pe strategii de predare care să corespundă stilurilor individuale de învățare. În cadrul acestor strategii, elementele componente comportă o serie de modificări:

- Lecția pleacă de la experiențele elevilor și cuprinde întrebări sau activități care să îi implice.
- Elevii sunt lăsați să aleagă singuri modul cum se informează pe o anumită temă și cum prezintă rezultatele studiului lor.
- Elevii pot beneficia de meditații, în cadrul cărora pot discuta despre preocupările lor individuale cu privire la învățare și pot cere îndrumări.
- Aptitudinea elevilor de a găsi singuri informațiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informații standardizate.
- Pe lângă învățarea specifică disciplinei respective, elevilor li se oferă ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă.

- Se fac evaluări care permit elevilor să aplice teoria în anumite situații din viața reală, cum ar fi studiile de caz și simulările.

Utilizarea strategiilor educaționale centrate pe subiectul învățării implică o serie de modificări sub aspect organizatoric. Din punct de vedere spațial, profesorul va fi atent la schimbările pe care le va realiza în funcție de organizarea locului desfășurării activității. Produsul creator de tip pedagogic angajează cel puțin nivelul inventivității, situat între creativitatea semnificativă doar în sens individual și cea relevantă (și) în plan social. La acest nivel „nu ajung decât puțini indivizi” și anume „cei mai flexibili și mai receptivi la prelucrări simbolice pe spații largi” [8, p. 23].

În plan temporal, profesorul va decide cum trebuie organizată și desfășurată integrarea acestor strategii în procesul de învățământ, dat fiind faptul că sunt consumatoare de timp. Din perspectivă curriculară, sunt implicate o serie de exigențe referitoare la modul de parcurgere a programei școlare, ritmul optim al acesteia, modalitățile de folosire a suporturilor curriculare sau a altor auxiliare. Sub aspect relațional, apare problema în ce măsură educatorii din sistem sunt dispuși la constituirea unui alt tip de relație cu elevii lor, bazată pe cunoaștere și autocunoaștere, creștere a gradului de autonomie a elevului, nondirectivitate și stimulare a creativității, implicarea elevilor în rezolvarea sarcinilor și problemelor prin delegarea relativă a responsabilităților de la educator la copil, comunicare asertivă și negociere, ascultare activă și empatică, gândire critică și reflexivă.

La nivel managerial, devine prioritar cum trebuie și poate fi organizat procesul de învățământ pentru a asigura centrarea pe subiectul învățării și cum se poate asigura egalitatea șanselor în acest context.

Sintetizând descrierile tehnicilor și exemplurilor concrete, E. Seghedin, M. Ioachim, F. Domunco [10, p. 252-254] enumeră un set de caracteristici ale strategiilor centrate pe subiectul care învață: fundamentează o acțiune educațională constituită ca experiență

construită; asigură atingerea obiectivelor personale de învățare construite de subiect, pornind de la finalitățile unitare propuse colectivului; susțin parcurgerea traseului cunoașterii de sine: autodesoperire, imagine de sine, stima de sine, autocontrol și autodeterminare; concentrează un nucleu al învățării sociale constituit pe identitatea persoanei și interînvățare; construiește interînvățarea prin valorificarea experiențelor diverse de cunoaștere; dezvoltă diverse tipuri de învățare în funcție de obiectivele propuse subiecților de organizatorul învățării; valorifică ceea ce știe, ceea ce știe să facă și ceea ce vrea să devină subiectul ca punct de plecare în învățare; determină construirea intereselor pentru activitatea de învățare și susțin dezvoltarea motivațiilor pentru autoînvățare; susțin dezvoltarea inteligenței emoționale, a creativității ca semne de distincție individuală; au valențe terapeutice deosebite, putând fi utilizate și pentru mai buna cunoaștere a copiilor și chiar pentru a îndepărta constructe nefaste ale personalității; valorifică situații de învățare prin descoperire, dezvoltând capacități și competențe ale subiectului; dezvoltă capacitățile elevilor, deoarece îi pune în situația de a exersa, a compune și restructura cunoașterea de care dispune la un moment dat; determină subiectul să caute noi surse de cunoaștere și de aplicare a acesteia; construiesc un tip de învățare agreabil, plăcut și eficient, în același timp, respectând particularitățile anatomo-fiziologice și psihice ale subiecților; construiesc o învățare eficientă, fundamentând o pedagogie a grijii față de sine și față de celălalt; nu forțează rezultatul imediat al învățării, fiind adesea structurate pe secvențe de evaluare amânată; intră în combinație strategică cu tehnici de evaluare formativă și autoevaluare; se construiesc prin exersarea tehnicilor de comunicare eficientă, de mediere și negociere; respectă un timp personalizat în învățare. Strategiile centrate pe subiectul învățării sunt determinate de o multitudine de complexă de factori. Acest proces de formare se orientează spre scopul de a spori succesul elevilor,

concentrându-se pe ceea ce este necesar, pentru a îmbunătăți experiența de învățare a elevilor și implicarea lor activă în acest proces, precum și satisfacția pe care le-o dă această învățare. Acest lucru trebuie să se înscrie în contextul general al îmbunătățirii oportunităților oferite tinerilor în cadrul dezvoltării unei piețe moderne a muncii. Scopul implicit este de asemenea acela de a le permite să aibă încredere în procesul de învățare, astfel încât să poată continua să își pună în aplicare aptitudinile de învățare la locul de muncă, la vârsta maturității, precum și în procesul de învățare continuă. Analizând poziția cadrului didactic în fața problemelor instruirii și ale învățării, Ioan Neacșu afirmă că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă” [9, p. 12]. Principalele caracteristici ale învățământului centrat pe acțiune sunt: relația conținuturilor cu problemele de viață, situaționale; participarea elevilor la planificarea și realizarea intereselor lor; forme individuale de acțiune; învățarea socială; deschiderea școlii spre exterior. Învățarea activă este strategia utilizată foarte frecvent de către cadrele didactice în cadrul activităților centrate pe copil. L. Gliga și J. Spiro [4, p. 24] stabilesc sensul activizării predării-învățării, care vizează „folosirea unor metode, tehnici și procedee care să-l implice pe copil în procesul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru învățare, în sensul formării lui ca participant activ la procesul de educare”. Utilizarea metodelor active asigură structurarea proceselor și mecanismelor gândirii, precum și o motivație adecvată pentru învățare și acțiune. Deoarece posibilitățile reale de antrenare a elevilor în procesul didactic sunt neuniform distribuite pe parcursul treptelor de școlarizare, autorii M. Ionescu și I. Radu [6, p. 156] evidențiază respectarea unor exigențe ale activizării: pregătirea psihologică pentru învățare; prevenirea surselor de distorsiune; organizarea și desfășurarea rațională a învățării;

utilizarea unor modalități eficiente de activizare. În proiectarea învățării active și creative, profesorul Sorin Cristea [2, p 214-215] propune anticiparea unor „strategii manageriale deschise, aplicabile în timp și spațiu” prin: clarificarea scopului învățării creative la nivelul interacțiunii existente între: operativitatea intelectuală – performanța școlară – restructurarea permanentă a activității de predare-învățare-evaluare; stabilirea sarcinilor cadrelor didactice în condițiile învățării creative (individualizarea fiecărei secvențe didactice prin diferite procedee de aprobare/ vezi sentimentul succesului, încurajare a spontaneității, stimulare a potențialului minim/ maxim, amendare a superficialității); crearea unei atmosfere afective optime, necesare pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitație, conformism, criticism, frică); valorificarea psihologică deplină a corelației educator-preșcolar la nivelul tuturor conținuturilor educației: intelectuale, morale, tehnologice, estetice și fizice. Activizarea învățării nu este sinonimă cu supraaglomerarea copilului cu activități; ea trebuie înțeleasă mai mult ca o intensificare a muncii profesorului de a oferi elevilor oportunități de învățare, predarea fiind activitatea prin care cadrul didactic creează condiții favorabile învățării. Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat. Principalul beneficiu al utilizării învățării active este rata mai bună a învățării. Al doilea beneficiu vizează dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice. Categoriile de competențe dezvoltate prin intermediul învățării active sunt cele metacognitive, de gândire critică și de lucru în echipă. Învățarea activă, conform dicționarului, este un proces de învățare adaptat pe interesele, nivelul de înțelegere și de dezvoltare al participanților la proces. Efectele învățării active sunt concretizate în următoarele achiziții psihice ale elevului: comportament participativ



când copilul este activ, răspunde la întrebări, ia parte la activități, se implică activ în procesul de învățare; gândire creativă se întâmplă atunci când elevul are propriile sale sugestii, propune noi interpretări; învățarea aplicată este când elevul devine capabil să aplice o strategie de învățare; construirea cunoștințelor este în cazul în care copilul îndeplinește sarcini care îl vor conduce la înțelegere. În ultimele decenii a crescut, fără precedent, interesul pentru așa-zisele metode activ-participative. Acest interes este generat de actuala deschidere a educației spre noi obiective și conținuturi, spre noi experiențe de cunoaștere, de trăire și de acțiune.

Există, de asemenea, o necesitate acută a pregătirii elevilor pentru o viață activă și creativă, pentru muncă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor și complexelor probleme ale vieții și ale practicii.

### **Bibliografie**

1. Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, ediția a IV-a revăzută și adăugită, Iași, 400 p.
2. Cristea S. (2015). *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Editura Didactica publishing house, 831 p.
3. *Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p. 67, **Numéro de l'objet:** 282482618267.
4. Gliga, L., Spiro, J. coord. (2001). *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple. Ghid pentru formatori și cadre didactice*. București : Ministerul Educației și Cercetării, 309 p.
5. *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Larousse, Paris, 1994, p. 182, Nombre XIV-1062 p.
6. Ionescu Miron, Radu Ion, (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 456 p.

7. *Johns, Gary (1996). Comportament organizațional. București: Editura Economică, 664 p.*
8. *Herța D.I., Ciocănel C. Dezvoltarea creativității în învățământ. În: Revista Interferențe în educație. Constanța, 2010. Disponibil la: <http://asociatia-profesorilor.ro/dezvoltarea-creativitatii-in-Invatamant.html>.*
9. *Neacșu, I., (1990), Metode și tehnici de învățare eficientă, Editura Militară, București, 277 p.*
10. *Strategii educaționale centrate pe elevi/subiectul învățării. Delimitări conceptuale, în volumul „Strategii educaționale centrate pe elev”, capitolul 2, 2006, București, M.E.C. și UNICEF, Editura MDN, Venera-Mihaela Cojocariu, Elena Seghedin, Mihai Predescu, Florin Domunco, ISBN (10) 973-7871-55-3; ISBN (13) 978-973-7871-55-8, p. 68-69, 311 p.*

# IMPACTUL ȘI URMĂRILE CONFLICTULUI FAMILIAL ASUPRA ELEVULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

**CHIRIAC II LAURA (DABIJA), doctorandă  
(România)**

## **Abstract**

*The article presents the conflict situations that constitute some of the most difficult tests of skill and professional deontology, given that a conflict situation has implications both on the communication channels and on the environment in which the participants evolve. The teacher helps students to develop positive attitudes towards everything around them, towards the environment, parents and colleagues.*

**Keywords:** *conflict, communication, abilities, activities, positive attitudes, family.*

## **Adnotare**

*În articol se prezintă situațiile conflictuale ce constituie unele dintre cele mai grele teste de abilitate și deontologie profesională, dat fiind faptul că o situație conflictuală are implicații atât asupra canalelor de comunicare, cât și asupra mediului în care evoluează participanții. Învățătorul ajută elevii să-și dezvolte atitudini pozitive față de tot ce îi înconjoară, față de mediu ambiant, față de părinți și de colegi.*

**Cuvinte-cheie:** *conflict, comunicare, abilități, activități, atitudini pozitive, familie.*

Conflictele și dezacordurile sunt inevitabile în orice relație strânsă, inclusiv relația maritală. Adaptările la divergențele care apar pot fi o provocare, deoarece acestea includ mituri și așteptări preconcepute privind viața de cuplu, cu scopul de a învăța cum să

comunica eficient cu partenerul. Ceea ce este critic într-o căsătorie este echilibrul între interacțiunile cuplului de natură pozitivă, cât și negativă, care determină satisfacția lor. Studiile au arătat că incapacitatea de a face acest lucru poate aduce efecte negative asupra sănătății mintale a ambilor parteneri și a copiilor lor. Ca atare, măsurile de sprijin social sunt extrem de importante în tamponarea efectelor conflictului marital.

Cuplul marital este construit și consolidat în timp, în cadrul unei creații comune, care necesită mult efort, dăruire, toleranță și răbdare. Etapele vieții familiale se prezintă sub forma unei succesiuni de stadii specifice. Ordinea parcurgerii acestor stadii este aceeași pentru toate familiile, dar realitatea efectivă poate fi extrem de diferită. Această construcție de-a lungul stadiilor nu este facilă, nici lipsită de griji, nici scutită de insatisfacții sau conflicte, acestea din urmă având și ele un rol important în stabilirea direcției evoluției unității conjugale și familiale.

Dacă vorbim de familie, atunci *rolul familial* reprezintă *setul coerent de comportamente pe care membrii familiei îl așteaptă de la celălalt membru în funcție de poziția pe care o ocupă în sistemul familial*. Astfel, putem identifica trei tipuri de roluri familiale: *rolul conjugal* (de partener, de soț/soție), care vizează relaționarea cu soțul/soția; *rolul parental* (de părinte), referitor la relaționarea cu copiii; *rolul fratern* (de frate), cu privire la relația dintre frați. Pentru fiecare dintre aceste roluri se pot enumera unele elemente comune, însă pot exista comportamente care să nu fie acceptate de toată lumea. Printre caracteristicile fiecărui rol denumit mai sus regăsim: părinții trebuie să realizeze cât de mult suferă copiii când sunt implicați în aceste conflicte și să ia măsuri în ceea ce privește controlul acestei furii, să-și ferească copiii de aceste conflicte și să lucreze cooperativ pentru binele lor. Din când în când, toți părinții au neînțelegeri și devin furioși. Dacă aceste conflicte nu sunt amenințătoare și frecvente, ele

constituie o parte naturală a relațiilor dintre oameni și nu reprezintă factori destructivi pentru copii. Totuși, în multe familii, în pragul unei situații mai tensionate, conflictul parental este atât de intens și intransigent, încât are efecte negative asupra copiilor. În general, gradul neînțelegerii maritale este unul dintre cei mai importanți determinanți ai adaptării copiilor în toate familiile. Astfel, copiii din familii intacte, în cadrul cărora există numeroase conflicte maritale, prezintă mai multe probleme de adaptare decât copiii ce provin tot din familii intacte, dar cu un nivel mult mai scăzut al conflictelor.

Comunicarea, schimburile pozitive, autodezvăluirea reciprocă, empatia mutuală, compania plăcută, rezolvarea conflictelor și consensul valorilor constituie zone unde abilitățile de relaționare sunt deosebit de importante. Acestea se pot operaționaliza în diferite manifestări ale interacțiunilor în cadrul cuplului: *schimbul de afecțiune între soți, schimbul de ostilități între soți, capacitatea de a asculta, sprijini, rezolvarea, conflictelor, sexualitate, toate exprimate atât prin comportament verbal, cât și nonverbal.*

Comunicarea în cadrul familiei este definită ca fiind „principalul instrument de dezvoltare a structurii și relațiilor de rol familial”. Comunicarea în cuplu, în dublul ei aspect, nonverbal și verbal, inițiază și întărește legăturile senzitiv-erotice, afective, mentale sau spirituale, asigurând o relație autentică și de lungă durată.

*Modelul parental* reprezintă un ansamblu de cerințe și prescripții asociate rol-statutului de părinte impus de societate la un anumit moment, ca un exemplu. În mod real, vizează tipul concret de relaționare între copii și părinți într-o familie. În funcție de calitatea lui, modelul parental influențează în mare măsură procesul de formare a personalității copiilor și modul de adaptare în perspectiva propriului rol conjugal și parental.

Parentalitatea este situată în spațiu și timp, este determinată de modificări sociale, istorice, demografice și de concepții de viață.

Aceasta este văzută ca o componentă a vieții familiale care poate fi construită pe două niveluri: micro și macro. Din punct de vedere macro, *construcția parentalității* este determinată de modificările sau influențele pe care le are societatea asupra familiei, iar la nivel micro, parentalitatea este construită în funcție de concepțiile fiecăruia despre viața de familie. Aceasta este caracterizată prin modurile în care copiii sunt crescuți, îngrijiți și socializați. Parentalitatea implică diverse comportamente, abilități și obiective învățate odată cu participarea la viața socială. Unii autori consideră că bunăstarea copilului și calitatea parentală sunt evidențiate din trei perspective.

De-a lungul timpului, cel mai mare impact asupra educației parentale și asupra îndrumărilor pe care psihologii specializați le-au oferit părinților (atât pentru cei care s-au confruntat cu dificultăți, cât și pentru cei care și-au îmbunătățit latura pedagogică), l-au avut cele cinci perspective teoretice. Acestea sunt: *teoria autorității parentale*, *teoria umanistă*, *behavioristă*, *cea a psihologiei dezvoltării și teoria sistemelor familiale*. Familia îi formează copilului primele deprinderi de igienă personală și socială. În *familie* se formează cele mai importante *deprinderi de comportament*: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în vorbire și atitudini, ordinea, cumpătarea.

Părinții sunt cei care contribuie la educația estetică a copiilor, realizează contactul copiilor cu frumusețile naturii (culorile și mirosul florilor, cântecul păsărilor, verdele câmpului), *cu viața socială* (tradiții, obiceiuri străvechi). Părinții reprezintă punctul de sprijin în viața copilului, sunt primii cu care copilul interacționează constant, începând cu prima zi a vieții, sunt modelele pe care copilul le imită; modul lor de viață este indicatorul principal în viața copilului, comunicarea insuflă formarea personalității lui.

Sorin Cristea afirmă că „relația dintre școală și familie are un rol hotărâtor cu privire la comunitatea educativă, în mod deosebit, această relație se dezvoltă pe baza formării și dezvoltării continue a elevului

supus unor medii pedagogice diferite, ce acționează treptat în integrarea-socializarea-organizarea raporturilor cu lumea și cu sine. (10, p. 30)

### ***Școala***

Școala, ca instituție de educație, are rolul de a oferi sprijin educativ pentru copii și părinți, ea reprezintă domeniul unor relații educative din care fiecare beneficiar-copil, părinte, educator are de învățat și trebuie să se simtă valorizat și important. (11, p. 57) Este factorul principal al orientării, instituția socială creată în mod special pentru educarea tinerei generații. E considerată ca fiind factorul principal al formării tinerei generații în acord cu cerințele societății, deoarece dispune de personal didactic calificat și de bază materială adecvată, care fac realizabilă acțiunea procesului de învățământ, cea mai organizată formă de realizare a educației.

Dumitrache Florentina înfățișează *patru motive pentru care școala și familia se străduiesc să stabilească legături între ele:*

1. părinții sunt responsabili juridic de educația copiilor lor (legislația reflectă libertatea părinților de a-și crește copiii așa cum doresc);
2. învățământul reprezintă o parte din educația copilului, o bună parte a educației petrecându-se în afara școlii;
3. unele comportamente ale părinților pot fi favorizate de dialogul cu școala, în special influența atitudinii parentale asupra motivațiilor învățării și a comportamentului;
4. grupurile sociale implicate în instituția școlară (mai ales părinții și cadrele didactice) au dreptul să influențeze gestiunea școlară.

Școlile au nevoie să încurajeze și să promoveze implicarea părinților ca parteneri, iar relația familie-școală apare justificată în măsura în care se stabilește încrederea colectivității de părinți și a comunității în instituția școlară.

## **Bibliografie**

1. *Agabrian, M., Millea, V., (2005), Parteneriate școală-familie-comunitate, Editura Institutul European, Iași.*
2. *Alexander (2014), Teacher Student Relationship And Academic Achievement, p. 2-6.*
3. *Bătrînu, E., (1980), Educația în familie, Editura Politică, București.*
4. *Boja, A., (2012), Managementul clasei de elevi, suport de curs, Editura Risoprint, Cluj-Napoca.*
5. *Borugă, B., (2009), Parteneriatul educațional, element important al reformei învățământului, Editura Etnic, Drobeta-Turnu Severin.*
6. *Braghiș M., (2013), Strategii pedagogice de optimizare a parteneriatului școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar, teză de doctorat, Chișinău.*
7. *Clipa O., Iorga, A., M., (2013), The role of school – family partnership on moral development, Suceava, p. 1-7.*
8. *Cucoș, C., (2009) (coord.), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.*
9. *Cosma, T., (2001), Ședințele cu părinții în gimnaziu, Editura Polirom, Iași.*
10. *Cristea, S., (2010), Fundamentele pedagogiei, Editura Polirom, Iași.*
11. *Dumitrache, F., (2008), Managementul parteneriatului școală-familie, Editura Pim, Iași.*



# PERSPECTIVE TEORETICE ASUPRA IMPLEMENTĂRII DEZVOLTĂRII PERSONALE ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE

*CIULEI FLORENTINA*, doctorandă

## **Abstract**

*Today's permanently dynamic society, based on fast and complex knowledge, demands more than ever to the school organization, which except for the family has the ability to shape and cultivate the skills, well-being and individual potential of the young generation, to increase the quality of education by adapting to the new educational paradigms. Thus, in order to meet the new challenges, it is necessary that education is always in step with the evolution and changes that occur. For this to happen, teachers and school managers need to try to develop themselves, build successful organizations, make them more adaptable and strengthen mechanisms to increase their performance. Change, evolution and personal development are essential elements, desired by teachers and school managers and which make them find creative ways to take a step forward. The purpose of this article is to highlight the need for implementation of personal development in the school organization, using methods such as literature review and documentation.*

**Keywords:** *personal development, school organization, educational system.*

## **Adnotare**

*Societatea actuală, permanent dinamică, bazată pe cunoaștere rapidă și complexă, solicită mai mult decât oricând organizației școlare, cea care, cu excepția familiei, are capacitatea de a modela și de a cultiva abilitățile, bunăstarea și potențialul individual al tinerei*

*generații, creșterea calității actului educațional prin adaptarea la noile paradigme educaționale. Astfel că, pentru a răspunde noilor provocări, este necesar ca educația să fie mereu în pas cu evoluția și schimbările care apar. Pentru ca acest lucru să se realizeze, cadrele didactice și managerii școlari trebuie să încerce să se dezvolte personal, să construiască organizații de succes, să le facă mai adaptabile și să consolideze mecanisme prin care să crească performanța acestora. Schimbarea, evoluția și dezvoltarea personală sunt elemente esențiale, dorite de cadrele didactice și managerii școlari, și care îi fac să găsească căi creative de a face un pas înainte. Obiectivul acestui articol vizează evidențierea nevoii implementării dezvoltării personale în organizația școlară, apelând la metode precum recenzia literaturii de specialitate și documentarea.*

**Cuvinte-cheie:** dezvoltarea personală, organizație școlară, sistem educațional.

## INTRODUCERE

Dezvoltarea personală, concept complex, situat la limita dintre familiar și misterios, regăsit în centrul provocărilor umane și manageriale actuale, se referă la un spectru extins de tehnici și de practici care influențează atât lumea persoanelor fizice, cât și pe cea a organizațiilor. Pe parcursul secolului trecut, o serie de teorii și abordări experimentale au evidențiat importanța invocării termenului de *dezvoltare personală*, nu doar ca o tendință socială, ci a fost explicat prin principii științifice. Termenul a fost aplicat cu precădere în contextul schimbărilor rapide de paradigme sociale, de cunoaștere și implicit educaționale, când oamenii s-au confruntat cu situația adaptării rapide la transformările sociale, de pe piața muncii, la creșterea volumului de informații, la diversitate de oferte din diferite domenii de interes. Această capacitate de adaptare se revendică domeniului cognitiv, printr-o bună pregătire profesională, dar mai ales

domeniului noncognitiv, prin dezvoltarea personală, acele atitudini și comportamente specifice unui set de competențe de adaptare la viața cotidiană, în continuă transformare.

*Dezvoltare personală* reprezintă o tendință actuală în toate aspectele vieții sociale și implicit în palierul fundamental al acesteia, educația. Implicarea cadrelor didactice și managerilor școlari în mod activ în procesul schimbărilor devine un beneficiu ce va oferi sens și relevanță activității didactice și manageriale, va stabili un echilibru afectiv, va facilita depășirea confruntărilor care se produc în procesul schimbărilor sociale și de paradigme educaționale, dar și în relații cu ceilalți actori educaționali și cu sine. De asemenea, intervențiile focalizate pe dezvoltarea personală a cadrelor didactice și a managerilor școlari pot avea ca și rezultate: o îmbunătățire a strategiilor didactice și manageriale, dar și o reconstrucție a stilului didactic/ managerial printr-o implicare activă în procesul de cunoaștere de sine și autodezvoltare în scopul sprijinirii și pregătirii elevilor pentru a face față schimbărilor, înzestrării acestora cu abilități de viață fundamentale indispensabile adaptării la o societate în permanentă dinamică.

Conceptul de dezvoltare personală nu poate fi atribuit unui singur fondator, ci unui flux de gândire, alimentat de-a lungul timpului de mai multe influențe, teorii și abordări experimentale, care pot fi revendicate domeniului *psihologie*, *filozofie*, dar și *sociologie*. O delimitare și o definiție a conceptului de dezvoltare personală ne conduce către origini, acest concept găsim și rădăcinile în filozofie, mai exact în filozofia antică, dar și în psihologia modernă, în special psihologia umanistă și pozitivă [1, p. 29-33].

În timp ce *perspectiva filozofică* surprinde conceptul dezvoltării personale, inițial evocat de Aristotel în anul 383 î. Hr., ca fiind bazat pe un principiu fundamental al ființei umane de a-și dezvolta virtuțile și de a-și asigura bunăstarea [2], *perspectiva*

*psihologică* surprinde cele mai multe definiții ale dezvoltării personale, influențate de diferitele abordări și curente de gândire. Pe de o parte, *psihologia umanistă* asociază dezvoltarea personală cu conceptul de autoactualizare, proces prin care potențialul individului se dezvoltă în congruență cu percepția de sine și experiența personală [3, p. 52-53], pe de altă parte, *psihologia pozitivă* o descrie drept capacitatea indivizilor să experimenteze emoțiile pozitive și să dezvolte trăsături pozitive [3, p.76-78], iar *psihologia psihanalitică* o asociază conceptului de individualizare, abordare care conduce individul să se diferențieze, să-și definească unicitatea [3, p. 56-57]. *Perspectiva sociologică* surprinde dezvoltarea personală ca pe un fenomen care este în plină expansiune în peisajul social contemporan și care se manifestă printr-o gamă largă de produse și servicii, inclusiv „consultări individuale, cursuri sau ateliere colective, reviste, site-uri web, produse de wellness” [4], îmbrăcând forma unei căi de comunicare, de socializare, înlesnită de un limbaj specific, cu aspect motivațional în care formulele „cum să” sau „n pași” spre „fericire, succes, cunoașterea sinelui, a propriului potențial...” au devenit obișnuite, chiar naturale.

Debutând în anii 1970, în special de la apariția curentelor bazate pe relațiile umane și ale psihologiei umaniste, dezvoltarea personală a fost **integrată** și **practicată** în mai multe domenii, precum managementul și educația. Privită din *perspectiva științelor managementului* dezvoltarea personală poate fi definită ca o acțiune de management al resurselor umane, care vizează creșterea abilităților angajaților, dar și îmbunătățirea calității vieții și a climatului relațional la locul de muncă. Dincolo de metodele obiective și de instrumentele utilizate de manager, au apărut diferite practici de dezvoltare personală, care constituie o abordare mai umană și mai personală a organizației, fiind un prim pas în dezvoltarea acesteia, deoarece performanța este măsurată prin abilitățile angajaților săi. Practicile de

dezvoltare personală sunt frecvent implementate în management, de exemplu, în formarea inițială și continuă a managerilor, în dezvoltarea abilităților de management și de conducere [5].

Pornind de la premisa că dezvoltarea personală rimează cu conștiința de sine, cu stima de sine, cu abilitățile interpersonale, abilitățile de comunicare, abilitățile motivaționale sau abilitățile de mobilizare [6] ne orientăm atenția către nucleul formării acestora și anume organizația școlară, pentru a surprinde o scurtă evoluție a conceptului de dezvoltare personală introdus în actul educațional.

Din punctul de vedere al profesorului Mitrofan, dezvoltarea personală a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă devenind „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice” [7]. Dezvoltarea personală reprezintă un proces dinamic, care implică creștere, devenire, formare, idee ce rezonază perfect cu abordările moderne în domeniul educației din ultimele decenii.

Preocupările actuale în domenii care converg către transdisciplinaritate, ridică probleme noi și importante privind dezvoltarea cadrelor didactice, deoarece acestea sunt, prin natura profesiei, expuse procesului de schimbare, prin sensibilizare la anumite probleme sociale, responsabilitate și devotament. Cadrele didactice parcurg în prezent o traiectorie mai dificilă în construcția identității personale, deoarece sunt tot mai des influențate de schimbările ce au loc pe plan politic, economic și profesional. Lumea de astăzi stă sub semnul cunoașterii, al transferului de cunoaștere și al schimbării, implicând din partea cadrelor didactice o nouă dinamică în procesul de adaptare la condițiile prezente și cerințele actuale necesare pentru a se realiza pe plan personal și profesional. În acest context, documentele de politici educaționale ar trebui să integreze continuu oportunități pentru dezvoltarea competențelor personale și profesionale ale cadrelor didactice. În prezent, schimbările

educaționale de modele, și anume: trecerea de la modelul gnoseologic la modelul antropologic al instruirii și formării, necesită nu doar cunoaștere, ci și dezvoltare socială și personală a cadrului didactic.

Dezvoltarea personală implică dinamică, ceea ce presupune creștere, devenire, formare, din această perspectivă cadrul didactic, în ipostaza furnizorului și a facilitatorului actului educațional, trebuie să fie însuși implicat într-un proces de creștere, autodezvoltare, autocunoaștere pentru a-și instrui elevii să facă față provocărilor cotidianului. Prin implicare activă în propriul proces de dezvoltare personală, cadrele didactice vor dobândi abilitățile necesare pentru a sprijini în mod adecvat nevoile de dezvoltare ale elevilor lor.

În Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI se conceptualizează o nouă paradigmă educațională, bazată pe patru piloni: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii, în care sunt implicate dimensiunile vieții psihice a individului: intelectuală/academică, profesională, socială și personală. În timp ce „*a învăța să știi*” pune accentul pe dobândirea instrumentelor cunoașterii și presupune însușirea modului cum trebuie să înveți, făcând apel la puterea de concentrare, la memorie și la gândire, *a învăța să faci* determină trecerea de la pricepere la competență și semnifică acumularea unor abilități instrumentale, specializarea pentru o profesie. A învăța regulile conviețuirii, *a învăța să trăiești împreună cu alții*, vizează cooperarea cu alte persoane, participând la activitățile umane și implică respectarea regulilor ce asigură viața în colectivitate” [8, p.69-72], iar *a învăța să fii* pune accentul pe dezvoltarea omului „în toată bogăția personalității sale, a complexității formelor sale de expresie și a diverselor sale opțiuni – ca individ, membru al familiei și al comunității, cetățean și producător, creator al unor noi tehnici sau spirit inovator” [8, p. 77-78].

Din perspectiva educației pentru dezvoltare personală, accentul este pus pe pilonul a învăța să fii, pentru a permite elevilor, dar și cadrelor didactice, să se dezvolte la cel mai înalt potențial din punct de vedere psiho-social, afectiv și fizic, în corelare cu pilonul *a învăța să trăiești împreună cu alții*, pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale și interpersonale, managementul învățării și al carierei. Aici intervine preocuparea decidenților sistemului educațional pentru implementarea în cadrul organizațiilor școlare de principii aplicative pentru a sublinia unicitatea, individualitatea, nevoia de autocunoaștere, comunicare eficientă, managementul emoțiilor, încrederea în potențialul fiecărui profesor și elev, în capacitatea sa de schimbare pozitivă, rolul stimei de sine, ca și condiții necesare dezvoltării personale, cu scopul de a contribui la realizarea aspirațiilor și visurilor personale.

*Dezvoltarea personală în organizația școlară, în contextul noilor paradigme educaționale.*

Mai mult decât orice altă instituție, cu excepția familiei, organizația școlară are capacitatea de a modela și de a cultiva abilitățile, bunăstarea și potențialul individual al tinerei generații. Această menire esențială, de abilitare a tinerilor în dezvoltarea potențialului lor, privit în ansamblu, poate fi susținută prin implementarea dezvoltării personale la nivelul actului educațional, după cum și profesorul Buscaglia sublinia că „educația ar trebui să fie procesul care ajută pe fiecare să-și descopere unicitatea, să-l învețe cum să-și dezvolte acea unicitate și apoi să-i arate cum să o împărtășească” [9, p. 20]. Privită din această perspectivă, organizația școlară constituie contextul cel mai favorabil dezvoltării personale. Prin specificul și complexitatea interacțiunilor sociale, organizația școlară modelează puternic dezvoltarea personală atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice, implicând procese de gestionare a emoțiilor, a valorilor, de luare de decizii, de cultivare a atitudinilor pozitive față de

sine, procese de dezvoltare a relațiilor armonioase cu ceilalți, în și în afara sălii de clasă, o serie de abilități care să-i ajute să se confrunte cu provocările cotidiene. Organizația școlară dovedește credibilitate și viabilitate, dacă reușește să dezvolte acele abilități care duc la reducerea riscurilor și a provocărilor caracteristice societăților contemporane. Așadar, prin specificul său, acest mediu ar trebui să răspundă principiilor directe care pot garanta succesul intervențiilor focalizate pe dezvoltarea personală.

Toate tipurile de organizații școlare (instituții de stat și private, bazate pe principii educaționale diferite, cum ar fi școlile clasice și cele incluse în categoria „școală nouă”, de grade preuniversitare diferite: grădinițe, școli primare și secundare, universități) au mai multe puncte comune decât diferențe, putându-se afirma că teoriile psihosociale despre acestea pot fi reunite într-o teorie mai generală, care permite analiza acestei categorii de organizație. În definirea conceptului de organizație școlară, teoriile converg, astfel încât aceasta este definită ca:

- „un ansamblu de persoane care urmăresc un scop determinat, identic sau complementar, constituite în structuri funcționale, după reguli ce-și propun să ajusteze raporturile elementelor aparținente” [10, p. 270];
- „În interiorul său, organizația poate fi percepută ca având patru componente aflate în interacțiune: sarcinile, structurile și sistemele organizaționale, cultura și oamenii” [11, p. 34].

Profesorul Păun nuanțează caracteristicile organizaționale prin: structura organizațională, control organizațional, comportament organizațional (scop, cultură, climat, etos, eficacitate) și schimbarea organizațională (flexibilitate, dezvoltarea personalului). „Capacitatea de schimbare constituie un indicator semnificativ pentru forța și



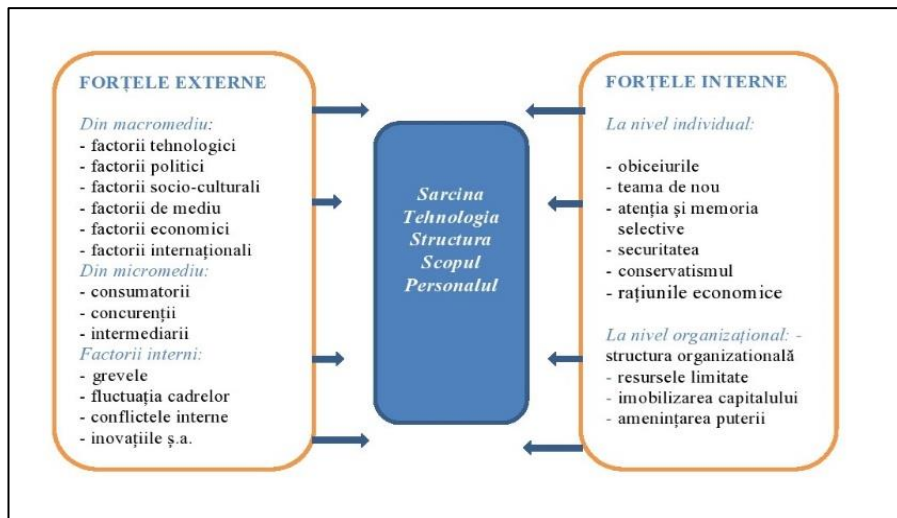
sănătatea organizației” [12, p. 7]. Punctele comune ce pot fi extrase din definițiile date organizațiilor privesc:

- persoanele care interacționează în virtutea unui scop comun;
- interacțiunile ordonate într-o anumită structură;
- structura care descrie rolurile, relațiile, activitățile, obiectivele, ierarhia de autoritate, responsabilitățile specifice organizației respective cu niveluri de autoritate centralizare/ descentralizare, birocratie;
- comportamentul organizațional concretizat în cultură, climat, etos;
- schimbarea organizațională atât pentru organizație, cât și pentru personalul ce o constituie.

Organizația școlară reprezintă unitatea de bază a sistemului de învățământ, proiectată ca factor instituțional al educației, specializat în realizarea procesului de învățământ conform obiectivelor pedagogice generale și specifice, stabilite la nivel de politica educațională. Acesta nu se poate realiza fără implicarea resursei umane din sfera educațională.

În organizațiile școlare se impune, la nivelul fiecărei componente a acestora, procesul de schimbare. În sens larg, schimbarea organizațională este întreprinsă „pentru a îmbunătăți performanța organizației, schimbare care se realizează printr-un proces amplu și complex, care presupune parcurgerea succesivă a unor etape” [13]. În sens restrâns, schimbarea se produce la nivelul fiecărei persoane. Organizația trebuie să considere schimbarea o ocazie favorabilă, pentru că o ajută să se dezvolte și să prospere. Schimbările pot oferi persoanelor implicate diferite oportunități: creșterea satisfacției profesionale, îmbunătățirea condițiilor de muncă, ameliorarea practicilor adoptate, sporirea eficienței etc. M. Șendrea

afirmă că schimbarea reprezintă „un proces care include o succesiune de etape cu caracter general-valabil: acțiunea unor forțe interne și externe, care cer o schimbare la nivelul organizației” [14, p.17], așa cum reiese din Figura 1.



**Figura. 1. Echilibrul dinamic al schimbării**

*Sursa:* adaptată după Șendrea, M., 2017, p. 18.

Oamenii sunt motorul oricărei organizații, latura lor personală influențând schimbarea acesteia. Așadar, omul se transformă în plan personal, fiind centru de influență pentru sine, cât și pentru ceilalți. Acest aspect se reflectă cel mai adesea în cadrul organizației școlare, deoarece cadrele didactice sunt în permanență expuse procesului de schimbare, fiind conștiente de responsabilitatea a ceea ce devin pe parcursul carierei lor didactice. Pentru un cadru didactic a devenit o axiomă importanța dezvoltării. Prin excelență, profesia didactică presupune o permanentă formare și dezvoltare a cadrului didactic, astfel încât acesta se angajează într-un proces de schimbare care îi va

dezvolta permanent cariera didactică, până la finalul acesteia. Cadrul didactic își perfecționează constant cunoștințele teoretice și practice pentru a fi cât mai bun, adaugă noi competențe și calificări necesare. Cerințele sistemului educațional, de regulă, sunt în permanentă schimbare, apar mereu lucruri noi, cu care cadrul didactic trebuie să fie la curent pentru a rămâne competitiv. Acest proces de instruire continuă face parte din dezvoltarea profesională și personală a fiecărui cadru didactic.

Ca fiecare organizație aflată într-o continuă expansiune, organizația școlară se află în poziția de adaptare permanentă la cerințele externe, de îmbunătățire strategică a modalităților de pregătire, care să confere membrilor ei siguranța unei continue dezvoltări profesionale și personale. Managerii școlari sunt permanent interesați să lucreze cu un personal specializat, care să dețină cunoștințele, deprinderile, competențele și atitudinile necesare pentru executarea cu profesionalism a sarcinilor de serviciu. O scurtă analiză a cadrului normativ, care reglementează activitatea personalului din sistemul de învățământ preuniversitar, ne indică faptul că un cadru didactic trebuie să dețină multiple cunoștințe generale și de specialitate, o serie de competențe personale și profesionale. Întrebarea pe care ne-o punem este: posedă cadrul didactic capacitățile de adaptare la schimbările din mediul organizațional educațional survenite ca urmare a reformelor succesive din ultimii 30 ani?

Un posibil răspuns îl putem regăsi la expertul educațional Herman I. R., care prezintă, pe lângă abilitățile personale necesare dezvoltării individuale a cadrului didactic, avantaje și limite ale dezvoltării personale ale acestuia. Prin implicarea activă în propriul proces de dezvoltare personală, profesorii pot dobândi „competențele necesare pentru a sprijini în mod adecvat nevoile de dezvoltare ale elevilor lor” [15, p 701-702].

Pornind de la supoziția că un cadru didactic ar trebui să fie un bun psihopedagog pentru a da naștere la un univers interactiv și formativ pentru elevii săi, se pot sintetiza (Tabelul 1.), pe de o parte, o serie de avantaje ale dezvoltării personale a cadrelor didactice, precum și limite ale acesteia.

**Tabelul 1. Avantaje și limite ale dezvoltării personale a cadrelor didactice**

<b>Avantaje ale dezvoltării personale a cadrelor didactice</b>	<b>Limite ale dezvoltării personale a cadrelor didactice</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● o mai bună adaptare la cerințele mediului școlar și social;</li> <li>● reducerea fenomenului de epuizare profesională (<i>burn-out</i>);</li> <li>● creșterea stimei de sine;</li> <li>● consolidarea bunăstării și gestionarea emoțiilor negative;</li> <li>● reducerea stresului și dobândirea tehnicilor de management al stresului;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● vârsta specifică a adultului și implicațiile sociale ale diferitelor roluri jucate de către cadrele didactice;</li> <li>● diminuarea curiozității, care necesită o restructurare a informațiilor, conform nevoilor și intereselor cadrului didactic;</li> <li>● capacitatea de memorie a adultului este mai mică, ceea ce implică o structură logică și psihopedagogică optimă a volumului de informații;</li> <li>● reformarea sau modelarea personalității cadrelor didactice este adesea dificil, deoarece adultul este uneori caracterizată de conservatorism, rigiditate și rezistență crescută la schimbare;</li> <li>● necesitatea de a duplica permanent discursul teoretic cu exemple de relevanță practică reală;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● dezvoltarea capacității de a rezolva creativ diverse probleme;</li> <li>● optimizarea abilităților de comunicare;</li> <li>● îmbunătățirea interacțiunilor cu ceilalți actori educaționali (elevii, studenți, părinți, colegi de muncă).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● scăderea autorității cadrului didactic, pe de o parte, din cauza diferenței de multe ori mici de vârstă între educator și educați și, pe de altă parte, pentru că rolurile sociale marchează profund personalitatea adulților.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>●</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●</li> </ul>

*Sursa: adaptată după Herman I.R. 2018. p. 704.*

Ultimele studii de cercetare sugerează că un program de dezvoltare personală pentru cadrele didactice este mult mai probabil să aibă succes atunci când include:

- o echipă de management al organizației care apreciază importanța dezvoltării personale;
- o abordare globală, care implică întreaga organizație;
- relații pozitive între personal și elevi;
- promovarea unui mediu pozitiv în organizația educațională și în clasă;
- strategii didactice care promovează participarea activă și învățarea independentă în rândul elevilor;
- un curriculum școlar care conține concepte cum ar fi: factorii de risc și de protecție, deprinderi de viață, conectare și capacitatea de adaptare;
- parteneriate eficiente cu comunitatea [16].

## **Concluzii**

O transformare profundă a educației la nivel conceptual, sistemic și procesual nu se poate întreprinde în mod profesionist și democratic fără susținerea unui ansamblu strategic coerent, de direcții asumate de politica publică, transformate în proiect de politici educaționale, programe și proiecte prioritizate. Unul dintre cele mai importante aspecte ale procesului educațional este legat de calitatea resursei umane, care asigură gestionarea acestuia.

Profesorul universitar John Hattie, în cartea sa „Visible Learning”, referitor la factorii care contribuie cel mai mult în procesul de învățare, susține că rolul asumat de cadrele didactice și calitatea predării sunt pe primul loc [17, p. 54-77]. Parafrazând, calitatea unui sistem educațional nu va fi niciodată superioară celei a cadrelor

didactice de la clasă. Pornind de la aceste presupoziii, dar și de la faptul că profesorii trebuie ei înșiși să fie într-un proces continuu de învățare pentru a răspunde provocărilor secolului al XXI-lea, este nevoie de un anumit tip de cadru didactic cu un profil-cadru, interesat și deschis către o permanentă dezvoltare profesională și personală, axat pe îmbunătățirea competențelor profesionale și personale, puse în serviciul dezvoltării copiilor, a elevilor și a altor beneficiari ai actului educațional.

În prezent, focalizarea pe dezvoltare personală a resurselor umane implicate în actul educațional reprezintă un deziderat educațional menit să sprijine cadrul didactic să răspundă atât cerințelor organizației școlare din care face parte, cât și satisfacției personale, în contextul actual al schimbării de paradigme educaționale și sociale. Implementarea dezvoltării personale în organizația școlară sprijină cadrele didactice să facă față tuturor confruntărilor ce intervin în procesul schimbării de la nivel organizațional și educațional, dar și în relațiile cu ceilalți, cât și cu sine.

Prin urmare, cu cât cultura organizațională a instituției va fi mai avansată spre satisfacerea nevoilor de dezvoltare personală, cu atât cadrele didactice vor realiza un feedback pozitiv legat de performanțele lor, vor fi stimulate/ îndrumate spre oportunitățile profesiei, vor fi orientate permanent spre succes și eficiență.

### ***Bibliografie***

1. *Jaotombo F. Vers une définition du développement personnel. In Humanisme et Entreprise 2009/4 (nr. 294), 2009, p. 29 - 44.*
2. *Aristotel. Etica Nicomahică. București: Antet, 2007, 224 p.*
3. *Jaotombo F. Développement personnel et épanouissement au travail. Concepts et évaluation, Sarrebruck, Presses académiques francophones, 2012, p. 52-78.*



4. *Requilé É. Entre souci de soi et réenchantement subjectif; sens et portée du développement personnel. Mouvements, 54(2), 2008, p. 65-77.*
5. *Whetten D. A., Cameron K. S. Developing management skills (8th ed.). Upper Saddle River N.J.: Prentice Hall/Pearson, 2011, 744 p.*
6. *Cameron, K. S., Spreitzer G. M. The Oxford handbook of positive organizational scholarship. New York: Oxford University Press, 2012, 1076 p.*
7. *Mitrofan L. coord. Dezvoltarea Personală-competență universitară transversală, o nouă paradigmă educațională, București: Editura Universității din București. 2007, 336 p.*
8. *Delors J.(coord) Comoara launtrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași: Editura Polirom, 2000, 239 p.*
9. *Buscaglia L. Love: What Life Is All About Paperback, 1996, 160 p.*
10. *Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie, București, Editura Albatros, 1978, 784 p.*
11. *Repanovici A. Management în structurile documentare. 2007, [http://webbut.unitbv.ro/carti%20online/Repanovici/Management\\_Repanovici.pdf](http://webbut.unitbv.ro/carti%20online/Repanovici/Management_Repanovici.pdf), 67 p., vizitat 04.04. 2019.*
12. *Păun E. Școala – abordare sociopedagogică, Ed. Polirom, Iași, 1999, 175 p.*
13. *Brăduțanu D. Studiu comparativ a două modele de schimbare organizațională, Management Intercultural, 2012, p. 27-32, <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=9611>. vizitat 29.03. 2019.*
14. *Șendrea, M. Factori determinanți ai schimbărilor organizaționale, Revista/ Journal Economica nr. 2 (100) 2017, p. 16-23 //*

[http://www.ase.md/files/publicatii/economica/2017/ec\\_2017\\_2.pdf](http://www.ase.md/files/publicatii/economica/2017/ec_2017_2.pdf), vizitat 04.04. 2019.

15. Herman I.R. *Teacher's and students personal development needs- Theoretical perspectives*, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2018, p. 701-704
16. Leitch și al. *The Power of Teachers in a Young Person's World*, Ed Sipler BA, Cert Ed MSc, 2005, 53 p.  
[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/areas\\_of\\_learning/personal\\_development/ks3\\_pd\\_powerofteachers.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/areas_of_learning/personal_development/ks3_pd_powerofteachers.pdf), vizitat 02.04.2019.
17. Hatie J. *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, București, Editura Trei, 2014, 416 p.

# FORMAREA COMPETENȚEI LECTORALE PRIN TEHNICI BAZATE PE TIC

COZMA MONA ELENA

## *Abstract*

*This article addresses the issue of the building of reading competences in primary school students through ICT-based technical application that have a positive effect on the development of these competences in primary school students. The use of ICT tools in the Romanian language and literature discipline will lead to the increase of students' interest in reading, will facilitate their ability to understand, analyze and interpret the text, contributing to the shaping of reading competence.*

**Keywords:** *reading competence, educational resources, storytelling digital, Wordwall platform, Liveworksheets platform.*

## *Adnotare*

*În articolul de față este abordată problema formării competenței lectorale la elevii din clasele primare prin aplicarea tehnicilor bazate pe TIC, care au un efect pozitiv asupra demersului de formare a acestei competențe. Utilizarea instrumentelor TIC în cadrul disciplinei limba și literatura română va conduce la creșterea interesului elevilor pentru lectură, le va facilita capacitatea de înțelegere, analiză și interpretare a textului, contribuind la formarea competenței de lectură.*

**Cuvinte-cheie:** *competență de lectură, resurse educaționale, povestiri digitale, platforma Wordwall, platforma Liveworksheets.*

Conceptul *competență*, în baza căruia a fost modernizat curriculum național ce stă la baza activității de formare și dezvoltare a

personalității elevului prin toate disciplinele școlare, inclusiv prin limba și literatura română, este unul integrator, ce înglobează cunoștințe, capacități și atitudini.

Plecând de la acest reper teoretic, competența lectorală reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe literare, capacități de lectură și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, într-o activitate de lectură. Competența lectorală este specifică disciplinei limba și literatura română și derivă din competențele-cheie „a învăța să înveți” și de „comunicare în limba română”. Din punct de vedere structural, competența de lectură este alcătuită din următoarele componente de bază:

- Cunoștințe (din teoria literaturii, despre opera literară sau textul nonliterar, despre mesajul operei, despre autor, cunoștințe de vocabular, cunoștințe despre lume, despre sine etc.)
- Capacități/ abilități de: ascultare/ receptare a textului, identificare a tipului de text, ideilor principale, personajelor etc.; analiza și interpretarea unui cuvânt, a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar, caracterizarea unui personaj, rezumarea unui text narativ, aprecierea unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale etc.;
- Atitudini, sentimente, reacții provocate de opera literară, trăiri formulate de cititor în legătură cu problematica textului lecturat, opinii și aprecieri ale fenomenelor literare (personaj, autor, mijloace de expresie) etc. [3, p. 64].

Prin urmare, antrenarea elevilor într-o activitate de lectură trebuie să presupună atât activarea, completarea și dezvoltarea unor structuri cognitive (cunoștințe despre text, cunoașterea diferențelor între textul literar și nonliterar, cunoașterea noțiunilor de subiect, personaj principal/ secundar etc.), cât și exersarea și dezvoltarea în permanență a unor abilități/ deprinderi de identificare/ decodificare/ interpretare/

rezumare, ce se pot întinde de la recunoașterea unui cuvânt sau selectarea ideii principale până la configurarea sensului global al unui text, precum și solicitarea din partea elevilor a formulării unor atitudini, sentimente și trăiri proprii vizavi de textul lecturat. [2, p. 249]

În ultimii ani, în mediul educațional, se abordează problematica formării competențelor lectorale la elevii din clasele primare, devenind obiectul de studiu a numeroși cercetători. Formarea și dezvoltarea competenței lectorale este și va rămâne mereu o problemă deschisă. Se impune revenirea asupra acestei teme, având în vedere că, atât în Republica Moldova, cât și în România și în alte țări mai dezvoltate se constată o scădere evidentă a motivației pentru lectură, a comprehensiunii textului citit, o creștere a numărului de analfabeți funcționali.

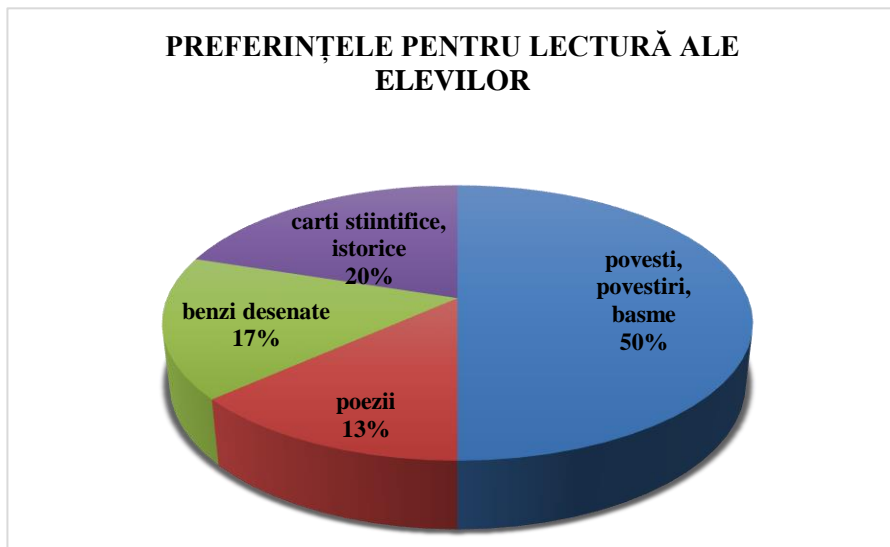
La testarea PISA 2018, Republica Moldova s-a clasat pe locul 51, înregistrând o creștere de 8 puncte comparativ cu 2015, în timp ce România s-a clasat pe locul 47, însă, comparativ cu 2015, s-a atestat o descreștere cu 6 puncte, ceea ce ne îndeamnă să căutăm tehnici și metode adecvate dezvoltării competenței de lectură și formarea cititorului activ pe parcursul întregii vieți.

Pentru motivarea lecturii de plăcere, cadrele didactice trebuie să determine atitudinea elevilor față de lectură, preferințele literare/nonliterare ale elevilor, timpul acordat citirii.

Pornind de la aceste premise, ne-am propus să cercetăm care sunt, în opinia învățătorilor din 4 școli din mediul urban, județul Neamț, România, preferințele de lectură ale elevilor, metodele, tehnicile și resursele educaționale deschise, eficiente pentru dezvoltarea interesului pentru lectură. Pentru a afla părerea acestora, am aplicat un chestionar unui eșantion de 30 învățători.

Analizând rezultatele obținute la întrebarea 1, „*Precizați care sunt preferințele de lectură ale elevilor din clasa dumneavoastră?*”,

reprezentate în Fig. 1, observăm că cei mai mulți elevi preferă poveștile, povestirile, basmele 50% (15 învățători), urmează apoi cărțile științifice, istorice 20% (6 învățători), benzile desenate 16% (5 învățători), poeziile 13% (4 învățători).

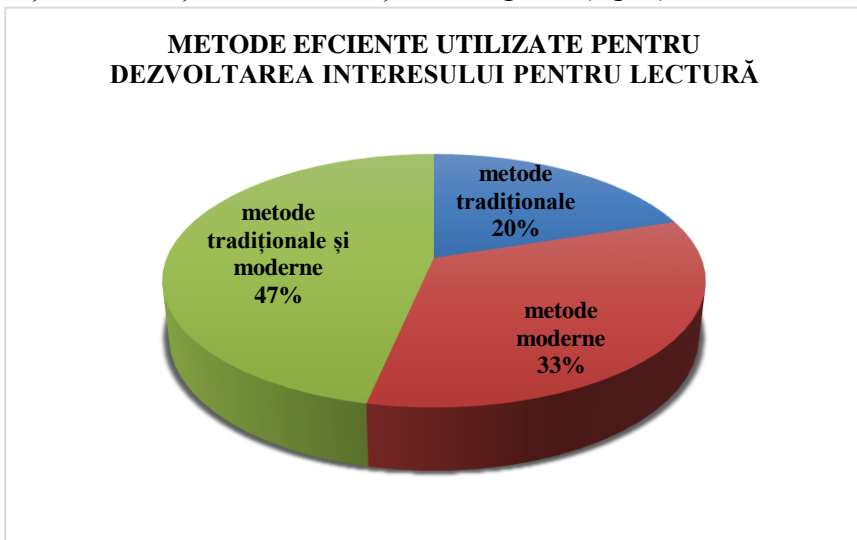


**Fig. 1 Preferințele pentru lectură ale elevilor**

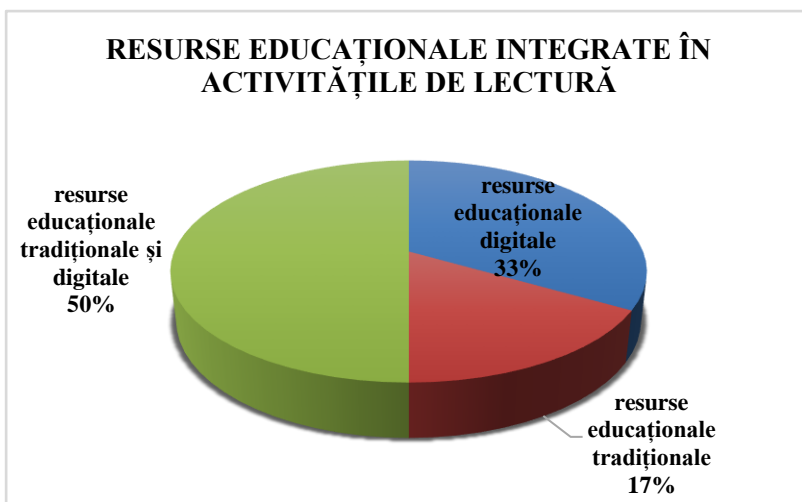
Referindu-ne la rezultatele obținute la întrebarea 2, „*Menționați cele mai eficiente tehnici și metode utilizate în dezvoltarea interesului pentru lectură*”, am constatat că 20 % (6 învățători) dintre învățători folosesc doar metode tradiționale, 33 % (10 învățători) metode moderne și 47% atât metode tradiționale, cât și metode moderne (fig. 2).

Analiza rezultatelor la cea de-a treia întrebare, „*Ce tipuri de resurse educaționale integrați în activitățile de lectură?*”, ne-a ajutat să constatăm că, odată cu trecerea activităților de învățare în online, a crescut și interesul cadrelor didactice pentru utilizarea resurselor educaționale digitale. Ponderea rezultatelor este aceasta: 33% utilizează doar resursele educaționale digitale, 20% doar resurse

educaționale tradiționale, 50% preferă atât resurse educaționale tradiționale, cât și resurse educaționale digitale (fig. 3).



**Fig. 2. Metode eficiente utilizate pentru dezvoltarea interesului pentru lectură**



**Fig. 3. Resursele educaționale integrate în activitățile de lectură**

După cum observăm în figurile 2 și 3, cadrele didactice din învățământul primar integrează în activitățile de formare a competenței de lectură, metodele moderne, dar nu în detrimentul celor tradiționale, iar resursele educaționale digitale încep să ocupe un loc important în proiectarea și activitatea didactică, ceea ce va conduce la schimbarea perspectivei elevilor cu privire la utilizarea calculatorului, acesta devenind un instrument de învățare, nu doar un mijloc de petrecere a timpului liber.

Prin utilizarea unor strategii didactice eficiente, interactive, putem forma și dezvolta competența lectorală a elevilor, putem crește motivația și plăcerea lecturii, dezvoltând cititorul activ pe tot parcursul vieții.

Folosirea inovatoare a practicilor și resurselor educaționale deschise, bazate pe TIC, care pun în legătură lectura/ învățarea informală, nonformală și formală, poate juca un rol important în formarea competenței lectorale, în special în cazul elevilor neimplicați sau reticenți și a celor marginalizați. În acest sens, în continuare voi propune instrumente digitale care pot fi folosite cu succes în formarea și dezvoltarea competenței de lectură.

Povestirea digitală (storytelling digital) este un concept relativ nou, care se referă la povești care includ elemente multimedia (fotografii, videoclipuri, sunete, texte și voci narative) și care au intrat în practica predării într-o serie de situații. Pentru a crea povești digitale, ne vom folosi de un instrument specific Scratch (<https://scratch.mit.edu/>), un limbaj de programare care facilitează crearea propriilor povești interactive, jocuri, benzi desenate, proiecte artistice etc.

Poveștile digitale sunt adesea prezentate în formate convingătoare și atractive emoțional, și pot fi interactive. Termenul „povestire digitală” poate acoperi, de asemenea, o serie de narațiuni



digitale (povești de pe internet, povești interactive, hipertexte și jocuri narative pe computer).

Cele mai importante caracteristici ale unei povești digitale sunt că nu se mai conformează convențiilor tradiționale ale unei povestiri, deoarece sunt capabile să combine imagini statice, imagini în mișcare, sunet și text, precum și să fie neliniare și să conțină caracteristici interactive. Capacitățile expresive ale tehnologiei oferă o bază largă de elemente care pot fi integrate. [4, p. 224].

Povestirea digitală este un instrument puternic de învățare. Propunem cadrelor didactice de a o utiliza pentru a introduce proiecte, teme sau orice fel de conținut și pot lăsa elevii să creeze propriile povești digitale și să le împărtășească. Ei pot crea povești digitale pentru a impulsiona discuțiile în clasă, pentru a anticipa un anumit subiect sau pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine concepte abstracte. Aceste povestiri pot deveni o parte integrantă a lecțiilor din orice subiect.

Atunci când elevii creează propriile povestiri digitale, își asumă materialul pe care îl prezintă, analizează și sintetizează informația și își exprimă gândurile și ideile. Toate acestea susțin gândirea critică.

Când elevii participă la pașii multipli de proiectare, creare și prezentare a propriilor povești digitale, ei dezvoltă o serie de abilități, inclusiv:

- abilități de cercetare, analiză și interpretare, atunci când documentează povestea;
- abilități de comunicare orală și scrisă din dezvoltarea unui scenariu;
- abilități de organizare prin gestionarea scopului proiectului într-o limită de timp.

Ei învață despre tehnologie prin utilizarea unor instrumente variate, cum ar fi camerele digitale și software-ul multimedia, mediile de codare și abilitățile de comunicare prin prezentarea poveștilor către public. Elevii dezvoltă, de asemenea, abilități de interviu,

interpersonale, de rezolvare a problemelor și de evaluare prin completarea poveștilor digitale și practica de a primi și a oferi critici constructive.



**Fig. 4. Benzi desenate - *Vrăjitorul din Oz***

Povestirea digitală poate fi abordată ca o colaborare între echipe, elevii cu abilități excepționale îi vor sprijini pe cei cu nevoi speciale de învățare, astfel încât copiii să dezvolte și abilități de lucru în echipă.

Bazată pe principiile constructivismului și ale actoriei, povestirea digitală:

- crește entuziasmul de a citi și de a reciti, deoarece acest lucru ne permite să găsim povești;
- îmbunătățește capacitatea de a asculta și de a ne exprima public;
- permite elevilor să proiecteze și să exprime emoții, sentimente și gânduri [6, p. 56].

O platformă interactivă, care sprijină procesul de formare a competenței de lectură este Wordwall (<https://wordwall.net/ro>). Aici se pot realiza cu ajutorul șabloanelor activități interactive, jocuri de cuvinte de tip anagramă, cuvinte încrucișate, sinonime, antonime, adevărat sau fals etc. Categoriile de exerciții sunt variate, facilitând crearea sarcinilor prin modelele oferite, dar în același timp, platforma

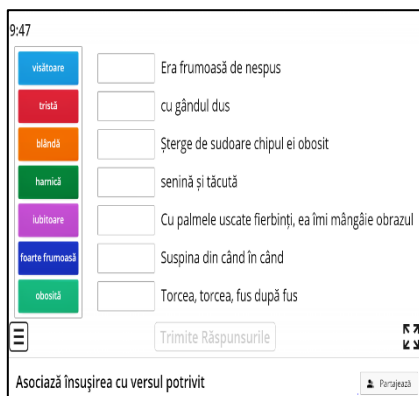
oferă oportunitatea de a folosi suporturile elaborate de alte cadre didactice.

Wordwall poate fi utilizat pentru a crea activități atât interactive, cât și imprimabile. Cele mai multe dintre șabloane sunt disponibile atât în versiunea interactivă, cât și imprimabilă. Cele interactive pot fi redare pe orice dispozitiv activat pentru web, precum computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă, individual de către elevi sau coordonate de profesori.

În acest context, oferim câteva exemple de exerciții digitale utilizate în orele de limba și literatura română, la textul liric *Bunica* de Ștefan Octavian Iosif:



**Fig. 5. Roata întrebărilor**



**Fig. 6. Asociază însușirea cu versul potrivit**

Platforma Liveworksheets poate fi utilizată pentru a construi activități de învățare, foi/ cărți de lucru, care se pot efectua online, interactiv, pentru evaluare, cu feedback imediat. Elevii pot rezolva/completa fișele de lucru online și pot trimite răspunsurile învățătorului. Acest mod de lucru este motivant și distractiv pentru ei. Fișele Livework permit transformarea fișelor de lucru tradiționale în exerciții

interactive cu autocorecție. Acestea beneficiază de noile tehnologii aplicate în educație: pot include sunete, videoclipuri, exerciții drag and drop, alegere multiplă, chiar și exerciții de citire, pe care elevii trebuie să le rezolve folosind microfonul.

În continuare, vă oferim câteva exemple de exerciții digitale realizate pe platforma Liveworksheets, utilizate în orele de limba și literatura română:

**Zile de toamnă de George Coșbuc**

1. Completează enunțurile! Leagă cuvintele potrivite!

Titlul poeziei este ...  
 Poezia este scrisă de ...  
 În poezie sunt ... strofe.  
 Fiecare strofă are ... versuri.

- George Coșbuc
- trei
- Zile de toamnă
- patru

2. Grupează expresiile pe baza tabelului!

luncă înflorită, flori veștejite,  
 zile calde, vreme rea, non cenușii,  
 vânt rece, frunze ruginite, zile înguroase,  
 fluturi zburători, flori supărate

VARA	TOAMNA

3. Leagă cuvintele de explicațiile potrivite!

- fructul stejarului: ...
- obiect care arată orele și minutele: ...
- încălziminte de toamnă: ...
- pasăre care ciocănește coaja copacilor: ...
- instrument muzical la care cântă greierile în poveste: ...
- obiect cu care încluiem ușa: ...
- îmbrăcăminte de toamnă: ...
- animal cu gât lung: ...

ghete, geacă, ciocănitoare, girafa, alun, chitara, ceas

Finish!!

Fig. 7. Zile de toamnă de George Coșbuc

**Citește!**

Ama  
 Maia  
 ia  
 mama  
 mai  
 au  
 Mimi

Finish!!

Fig. 8. Citește! (cuvinte cu a, m, i, u)

Utilizarea acestor instrumente TIC în cadrul disciplinei limba și literatura română va conduce la creșterea interesului elevilor pentru lectură, le va facilita capacitatea de înțelegere, analiză și interpretare a textului, astfel contribuindu-se la formarea competenței de lectură. Formarea competenței lectorale rămâne un obiectiv important al învățământului primar, acela de a forma școlarii pentru a nu pierde legătura cu cartea, deoarece aceasta reprezintă „cel mai complet depozit al inteligenței omenești, înmagazinând

în filele ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit” [5, p. 32].

### ***Bibliografie***

1. *Curriculum național: Învățământul primar. MECC, Chișinău: Editura Lyceum, 2018, 212 p.*
2. *PAMFIL, Alina. Limba și literatura română în școala primară, București, Editura Art, 2016., 380 p., ISBN 978-606-710-419-6.*
3. *PAMFIL, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Pitești, Editura Paralela 45, 2003, 229 p., ISBN 973-593-835-9.*
4. *ROBIN, Bernard, Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, Journal Theory Into Practice- 47, 2008, 272 p., ISSN 0040-5841.*
5. *ȘIMCAN, E., ALEXANDRU, Gh. Lecturi literare pentru ciclul primar, Craiova, Editura Gh. Alexandru, 1993, 215 p.*
6. *TUCKER, G., First person singular: The power of digital storytelling, Journal Screen Education,- 42, 2006, 87 p., ISSN 1449-857X.*

# BLOCAJE ȘI REZISTENȚE ÎN PROCESUL DE SCHIMBARE DIN GRĂDINIȚĂ

*DOBRIN MIHAELA, doctorandă*

## **Abstract**

*This paper „Blockages and resistance in the process of change in kindergarden”, presents a subchapter from the second chapter „Preschool education from the perspective of changes in modern education” which is an integral part of the doctoral thesis „Atitudes of teachers towards educational change in modern education”.*

*The paper deals with issues related to teachers attitudes towards educational change, their resilience, as well as the factors that influence change.*

**Keyterms:** *change, involvement, resilience, conservatism.*

## **Adnotare**

*Prezenta lucrare, „Blocaje și rezistențe în procesul de schimbare din grădiniță”, prezintă un subcapitol din cel de-al doilea capitol „Învățământul preșcolar din perspectiva schimbărilor educației moderne”, ce face parte integrantă a tezei de doctorat „Atitudinea cadrelor didactice din grădiniță față de schimbările educației moderne”.*

*Lucrarea tratează aspecte ce țin de atitudinea cadrelor didactice față de schimbările educaționale, rezistența acestora, cât și de factorii care influențează schimbările.*

**Termeni-cheie:** *schimbare, implicare, rezistență, conservatorism.*

*Impactul progresului social asupra dezvoltării potențialului intelectual al societății este esențial. Populația care se perfecționează continuu este mult mai pretențioasă, de unde rezultă necesitatea schimbărilor educaționale permanente.*

Pentru procesul de schimbare este importantă, de asemenea, și existența unor persoane, denumite „agenți ai schimbării”. Agenții schimbării, scrie Patricia K.ovel-Jarboe, „sunt aceia care creează conștiința nevoii de schimbare în interiorul sistemului social sau în cel al organizației. Aceștia pot fi persoane din interiorul organizației sau persoane din afara ei (consultanții, de exemplu). Pe lângă consolidarea acestei conștiințe, agentul schimbării îi motivează pe alții, încurajându-i să acționeze și totodată consolidează exemplele noilor comportamente așteptate”. Cei mai buni agenți ai schimbării, scrie ea, „sunt indivizii cu forță empatică, cei care dau dovadă de abnegație, indivizii care, din punct de vedere politic, manifestă înțelepciune și sunt credibili în fața celorlalți indivizi din sistemul social sau din organizație. Ei trebuie să aibă un grad ridicat de toleranță față de ambiguitate și față de conflictul de roluri” [8, p.142].

Cu o relativă periodicitate, în toate sistemele educaționale, curriculumul parcurge un proces de actualizare sau de reformă, în funcție de natura și amploarea schimbărilor urmărite. În context internațional, se vorbește chiar de o „permanentizare” a reformelor, pe fondul rapidității schimbărilor sociale, economice și mai ales tehnologice. Astfel, se impune realizarea unor schimbări întemeiate, relevante și cu valoare constructivă, într-o abordare sistemică, în care componenta curriculum interacționează și evoluează concomitent cu alte componente ale sistemului de educație, precum:

- ✓ formarea cadrelor didactice;
- ✓ elaborarea manualelor școlare și a altor resurse de învățare;
- ✓ evaluarea rezultatelor elevilor;
- ✓ managementul școlar;
- ✓ centrarea pe elev și mutarea accentului de pe predare pe învățare;

- ✓ promovarea unui curriculum flexibil, care să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare pentru elevi, în acord cu caracteristicile de vârstă/ nivel de dezvoltare, cu interesele și aptitudinile elevului, cu respectarea diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.), precum și cu așteptările societății;
- ✓ adaptarea învățării la interesele și nevoile de dezvoltare ale elevilor, construirea de parcursuri de învățare diferențiate, implementarea unor demersuri explicite de personalizare a educației.

Cu toate acestea, se știe faptul că există multe cadre didactice care se opun schimbărilor educaționale și modernizării învățământului. În cadrul sistemului de învățământ se întâlnește o mai mare rezistență față de schimbare decât în cadrul altor categorii sociale, spune A. M. Huberman [apud 2, p. 14].

Viteza de punere în practică a unei schimbări educaționale într-o organizație școlară este destul de lentă din cauza cadrelor didactice conservatoare, care au încredere deplină în vechile metode didactice și tehnologii. Efortul inovatorilor (agenții schimbării) este foarte mare și presupune un consum enorm de energie. Există o serie de obstacole ce pot fi întâmpinate de eforturile depuse în direcția schimbării. Prin definiție, schimbarea implică o modificare *a status quo-ului*. Astfel, ori de câte ori se inițiază o schimbare, este probabilă și apariția rezistenței față de aceasta.

Rezistența este o forță pozitivă și legitimă atunci când, dintr-un punct de vedere relativ obiectiv, schimbarea promovată este dăunătoare societății, unui individ sau unui grup de indivizi. Este posibil ca indivizii sau grupurile de indivizi care se simt amenințați să opună rezistență, pentru a contrabalansa eforturile celor care încearcă să promoveze schimbarea.



Rezistența poate fi generată și de erorile agentului schimbării. Rezistența ar trebui folosită în mod constructiv de către agenții schimbării. Rezistând activ sau pasiv, o organizație comunică un mesaj, oferă anumite date.

Astfel, manifestarea rezistenței reprezintă un prilej de analiză a diferitelor condiții de care trebuie să se țină seama în selectarea și structurarea strategiilor de intervenție. Un proces de planificare încununat de succes poate fi una din primele acțiuni pentru a convinge angajații că administratorii și managerii sunt implicați în procesul schimbării tocmai în beneficiul organizației. Irene Owens, [*apud* 6, p. 34].

După cum am văzut, există factori care favorizează schimbarea (factorul demografic, progresul tehnic, valorile culturale, ideologiile, vârsta, genul) există și factori de rezistență:

*Factori exogeni:*

- Rezistența mediului înconjurător la schimbări;
- Cea mai mare parte a populației știe puțin despre învățământ pentru a judeca o inovație;
- Lipsa de încredere a profesorilor, provenită din lipsa motivației acestora și din tradiția creată de a expune criticilor sistemul școlar;
- Lipsa posibilităților de aplicare a realizărilor teoretice;
- Conservatorismul;

Oamenii se obișnuiesc cu o modalitate stabilă de a face lucrurile și, desigur, tendința lor este de a opune rezistență în fața noului.

*Factorii endogeni:*

- Obiectivele confuze, neclare sau contradicția dintre ele;

- Lipsa unor recompense pentru inovatori, neținându-se cont de faptul că efortul depus de aceștia este mai mare decât cel depus de cei care desfășoară o activitate instructiv-educativă tradițională;

- Investiții nesatisfăcătoare pentru pregătirea cadrelor didactice, din care rezultă rezistența la schimbare;

- Accentul pus pe lipsa unor criterii de apreciere a activității didactice. Activitatea cadrelor didactice este apreciată, de cele mai multe ori, pe baza rezultatelor obținute de copii, în urma testelor cu sarcini de tip reproductiv. Rezultă că accentul nu se pune pe aspectul formativ al instruirii;

- Lipsa unui model în învățare;

- Pasivitatea, neîncrederea socială a profesorilor timizi și respectuoși, lipsiți de îndrăzneală pe plan social, preocupați să placă, mai pasivi și mai puțin hotărâți să lupte pentru reușită, în comparație cu persoanele de alte profesii”, A Huberman, [*apud* 6, p. 17].

#### *Factorii restrictivi:*

- Lipsa de interdependență dintre unitățile de învățământ (succesul sau insuccesul dintr-o unitate școlară influențează într-o mică măsură activitatea profesorilor și a elevilor dintr-o altă școală).

- Ierarhia și deosebirile de statut. Accentul se pune pe rang și nu pe competență. Profesorii care încearcă să se opună presiunii ierarhice sunt nevoiți să suporte unele inconveniente din partea superiorilor. Pentru a implementa idei noi, profesorii vor aștepta indicații de sus, dar și în acest caz, vor proceda mai mult formal, prin subordonare și nu cu creativitate;

- Teama de a-și pierde poziția dominantă care este susținută de vechiul sistem de management (cazul managerului din instituția de învățământ);

- Dorința echilibrului. Într-un proces de schimbare educațională, profesorii trebuie să depună efort să-și modifice anumite

elemente comportamentale și sunt speriați că nu vor putea face față acestor transformări, că nu vor corespunde cerințelor realității, de aceea nu vor accepta inovațiile în educație;

- Refuzul din conformism și ignoranță socială; Cadrele didactice sunt dependente de autoritate, nu pot și nici nu își doresc să ia vreo decizie și își motivează această incapacitate prin respectul față de tradiții, disciplină, ordine;

- Refuzul din capriciu; profesorul respinge schimbarea fără a prezenta vreun motiv.

- Refuzul din lipsa de informare; profesorii riscă să aplice incorect anumite recomandări teoretice. Rezistența în fața schimbărilor educaționale este generată și de pregătirea insuficientă a profesorilor.

Una din cele mai importante cauze ale refuzului cadrelor didactice de a accepta și promova noul este lipsa de documentare, a cadrelor didactice care cunosc foarte puține lucruri despre organizarea procesului instructiv-educativ cu accent pe metode, mijloace și tehnologii noi și eficiente. Oamenii sunt bine fixați în vechile metodologii și refuză categoric să învețe noi abordări.

Mai grav este atunci când o astfel de atitudine o are directorul unității școlare, care ar trebui să fie un model în fața celorlalte cadre didactice. Un astfel de director este conștient că noile metode și tehnologii îi ușurează munca, că promovând noul, poate ajunge în fruntea concurenței, dar refuză cu desăvârșire să se deschidă spre nou.

Din câte am putut observa, există mulți factori care frânează inovația, de unde concluzionăm că „în sistemul educațional este aproape imposibil să se producă vreo modificare eficientă” [4, p. 19].

Este foarte important de subliniat că schimbarea educațională nu acționează numai la nivel legislativ, ci mai ales la nivelul mentalității oamenilor. Rămânem la concluzia că a fi rezistent la

schimbare este considerat un lucru irațional, iar schimbarea va avea succes într-un colectiv în care cadrele didactice au relații bazate pe colaborare în vederea promovării dezvoltării școlare.

S-a observat o mare rezistență în fața schimbărilor educaționale în organizațiile școlare în care cadrele didactice nu au fost implicate, încurajate în a lua decizii, drept pentru care activitatea s-a continuat pe baza experiențelor trecute. De obicei, unitățile preșcolare în care cadrele didactice manifestă o atitudine conservatoare sunt mai puțin competitive. De asemenea, populația rurală este inclusă în categoria celor rezistente la inovație, deoarece în acest spațiu, elementele schimbării pătrund mai greu, cadrele didactice din mediul rural desfășurându-și activitatea pe baza vechilor metodologii de predare-învățare. Cadrele didactice care se află către sfârșitul carierei manifestă o atitudine refractară față de schimbare. Sistemele tradiționale de educație nu produc cetățeni care să se adapteze ușor la schimbările educaționale, să se integreze cu succes în muncă și să construiască o societate dinamică.

Neîncrederea, reținerea în fața schimbărilor educaționale sunt generate de schimbarea curriculumului, descentralizarea, formarea personalului didactic, evaluarea acestuia, creativitatea solicitată cadrelor didactice în activitatea pe care o desfășoară, schimbarea mentalității elevilor, lipsa de motivare a cadrelor didactice (se cer multe lucruri cu resurse puține), această lipsă de motivare răsfrângându-se asupra elevilor care sesizează confuzia și neîncrederea cadrelor didactice.

## **Bibliografie**

1. ALECU, S. *Metodologia cercetării educației*, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2005, 189 p., ISBN 973-627-230-3.
2. ANGHELACHE, V. *Managementul schimbării educaționale*, Editura Institutul European, Iași; 2012, p. 282, ISBN 978-973-611-828-9.
3. ANDRONICEANU. A. *Managementul schimbărilor*, Editura ALL Educațional S.A, București; 1998, p. 540, ISBN 978-973-709-344-8.
4. BURSUC OLEG. *Aspectul metodologico-managerial al cercetării științifice în domeniul educațional*, 2003. p. 19, ISSN 1810-6455.
5. CLARKE, L. *Managementul schimbării*, Editura Teora, București, 2002, p. 192, ISBN 9732006250.
6. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. vol. I, Pitești: Ed. Hardiscom, 1996, p. 135, ISBN 594-848-935-513-4.
7. IRENE OWENS /SHANGUNESSY, THOMAS W. *Organizational Culture in Libraries Journal of Library Administration*, vol. 9, nr. 3, 1988, p. 34, ISBN 5-10.
8. KOVEL-JARBOE, P. *Quality Improvement: A Strategy for Planned Organizational Change*, *Library Trends*, 1966, p. 142, ISBN 605-629.
9. TOMȘA. G. *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, M.E.C., București, 2005, p. 139, ISBN 973-0-03895-3.

# ASPECTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI DE INVESTIGARE ȘI ALE TERMENILOR CONECȘI

**DUMITRAȘCU DOINA MARIA**

## **Abstract**

*The aim of the research consists in the scientific and pedagogical delimitation of the concept of investigative competence present in the world specialized literature and especially in the Besarabian space through the method of systemic revision.*

*The research methodology of the concept of investigative competence and related terms was based on theories, ideas, concepts, legalities, principles in the field of competence pedagogy, age psychology and learning psychology.*

**Keywords:** *investigative competence, school competence, learning through investigation / discovery / exploration, competence-based curriculum paradigm, socio-constructivist paradigm, connectivist paradigm.*

## **Adnotare**

*Scopul cercetării constă în delimitarea științifică și pedagogică a conceptului de competență de investigare, prezent în literatura mondială de specialitate și cu precădere în spațiul basarabean, prin metoda revizuirii sistemice.*

*Metodologia cercetării conceptului competență de investigare și a termenilor conecși s-a realizat în baza teoriilor, ideilor, concepțiilor, legităților, principiilor din domeniul pedagogiei competențelor, psihologiei vârstelor și cel al psihologiei învățării.*

**Cuvinte-cheie:** *competența de investigare, competența școlară, învățarea prin investigare/ descoperire/ explorare,*

*paradigma curriculumului axat pe competențe, paradigma socio-constructivistă, paradigma conectivistă.*

Fiind un concept semantic compus din termenii *competență* și *investigare*, se impune clarificarea originii etimologice a termenilor care trasează direcția de modelare pedagogică a conceptului în spații geografice caracterizate de politici educaționale diverse.

A *investiga* sau „a studia, a cerceta, a analiza, a considera”, conform NODEX (2002) [11, p.294 ], *investigare* sau „examen, examinare, investigație, studiere, studiu, (pop.) cercare, (înv.) explorare , sondaj, sondare”, conform Dicționarului de sinonime al limbii române (1982) [18, p. 345]; „inquire/enquiry”, „a întreba, a cere informații, a se informa, a intervieva, a consulta” [7, p. 458], reliefează fațete ale caracteristicilor investigației:

- Ipostază bivalentă: proces și produs;
- Implicare cognitivă superioară și conativă, valorică – analiză, considerație;
- Aplicarea unor rigori metodologice de cercetare/explorare – studiu;
- Colectarea conversativă a opiniilor cercetătorilor asupra unei tematici – informare.

În dorința de a educa și a instrui tinerii pentru o societate responsabilă, proactivă civic, cu reale competențe investigaționale pe tot parcursul vieții, Consiliul Național pentru Studii Sociale ale Statelor Unite, stipulează în Trunchiul comun al programei Științelor Sociale K -12 [9, p.12] un „arc investigativ”, „Inquiry Arc”, comun geografiei, istoriei, educației sociale, economiei, structurat pe domenii de întrebări și proiecte de cercetare („developing questions and planning inquiries”) care se constituie în standarde curriculare de suport instrumental (C3 Framework), de ghidaj pedagogic. Chiar dacă

formularea întrebărilor este declarată factor-cheie, în învățare se diferențiază clar conotativ de termenul de *investigație*: examinare (eng. *inquiry*, germ. *untersuchung*) și de cercetare (eng. *research*; germ. *forschung*). Didactico-praxiologic, cei trei termeni au comună orientarea spre rezolvarea de probleme.

Există, în literatura pedagogică, patru direcții de abordare a investigației: metodă științifică de cercetare, metodă didactică modernă interactivă de instruire, tip de învățare și competență de investigare.

Conceptul de învățare prin investigare Schwab (1960) și Bruner (1961), comportă diverse forme [19, p.596]: instrucția bazată pe investigare - „inquiry-based instruction” (Colburn 2000; Kirschner et al. 2006) și „instrucția bazată pe investigația științifică” - „inquiry-based science instruction” (Minner et al. 2010). Ea cuprinde latura de predare, transmitere și formare „predarea bazată pe investigare” – „inquiry-based teaching” (Healey 2005; Kirschner et al. 2006), (Anderson 2002; Furtak 2006; Jiang and McComas 2015; Lott 1983) și predarea orientată pe investigare „inquiry-oriented teaching” și predarea bazată pe investigare (Haury 1993), „inquiry-based science teaching” (Furtak et al. 2012), dar și latura de învățare „inquiry-based learning”, „inquiry-oriented learning” (McConney et al. 2014), „inquiry learning” (Hmelo-Silver 2006; Kuhn et al. 2000).

Profesorul Văideanu G. (1986) precizează distincția dintre un nou adevăr științific descoperit prin cercetare, de descoperirea ca metodă didactică [20, p. 29], care presupune, de fapt, ca elevul să învețe să redescopere [20, p.113] și să asimileze în cadrul procesului de învățare, legi, principii, fenomene acceptate de comunitatea științifică. Abordarea cvasidefinitivă a cunoștințelor școlare care pot fi „construite”, dezvoltate prin efort acțional-individual, prin „cucerire”, în cadrul educației formale și nonformale, este oferită de paradigma socioconstructivistă și conectivistă. Astfel, formarea/ dezvoltarea



competenței de investigare devine un concept deschis, care perfectează, în spirală, cunoștințele declarative, procedurale și abilitățile.

Paradigma curriculumului centrat pe competențe stabilește cadrul legal, normativ, longitudinal, pe cicluri de școlarizare, al formării competențelor școlare.

Curriculumul școlar pentru clasele a III-a – a IV-a, din Republica Moldova [6, p. 5], definește competența școlară drept „un ansamblu/ sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală”. Tabelul 1 oglindește comparativ, formulări, respectiv, moduri de concepere și abordări didactice ale competenței de investigare de-a lungul treptelor de școlarizare, la disciplina științe (clasele III-IV) și disciplina geografie (clasele V- XII).

Tabelul 1. Competența de investigare în documente școlare

<b>Țara</b>	<b>România</b>	<b>Republica Moldova</b>
Învățământ primar	Clasele a III-a și a IV-a	Clasele a III-a și a IV-a
Matematică și Științe ale naturii	„Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice” [14, p. 6]	„Investigarea diferitor cauze și consecințe ale impactului ecologic”. [6, p. 95 ]
Învățământ gimnazial	Om și societate Clasele V-VIII [12, p.4]	Clasele V-IX
	„Elaborarea unui demers investigativ din pers-	-

	pectiva educației permanente și pentru viața cotidiană”.	
Învățământ liceal	Om și societate Clasele a IX-a - a XII-a	Educație socioumanistică, Clasele a X-a - a XI-a [5, p.13]
	Nu există	„Investigarea spațiului geografic prin cone-xiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții”.

În România, competența de investigare se regăsește în curriculumul Matematică și Științe ale naturii, ciclul primar, programa nouă de gimnaziu la disciplina geografie 2016, aplicată eșalonat în anul școlar 2020-2021, și la clasa a VIII-a, dar lipsește din programa de liceu care nu a fost revizuită din 2013 și adaptată noilor cerințe impuse de practica educațională orientată de cultura științifico-tehnică a unei societăți în deplin avânt inovativ. Cercetările din Republica Moldova aduc o contribuție originală, importantă la delimitarea cadrului metodologic de formare a competenței de investigare/ explorare în ciclul primar la disciplina științele naturii, pe baza unui referențial situațional curricular Stela Gînju și Angela Teleman. Sclifos Lia întreprinde o cercetare pedagogică la nivel liceal, în urma căreia precizează principiile ale competenței de cercetare științifică, recomandă adolescența drept vârstă ontologică propice dezvoltării acestei competențe datorită

prezenței gândirii logic-matematice. Din direcția științelor exacte, reale – fizică, chimie, biologie, aria curriculară Științe, Franțuzan Ludmila și Botgros Ioan încadrează competența de investigare în structura competenței de cunoaștere științifică, împreună cu competența intelectuală, pragmatică, competența de comunicare în limbaj științific, competența de protecție a mediului ambiant, competența de cultură a sănătății personale și competența metacognitivă abordată constructivist, sistemic, integrat [3, p. 36].

Există la momentul actual trei paradigme educaționale care influențează modelarea competenței de investigare din punct de vedere: structural, al conceptualizării cunoașterii și al aplicării tipurilor de învățare. Paradigma curriculară, prin tipurile de programe școlare, împărțirea conținuturilor științifice în unități de învățare/ competențe/ unități de competențe, trasează statutul disciplinar și transcuroricular al competențelor. Paradigma socio-constructivistă permite profesorilor, în funcție de experiența la catedră, să identifice acele familii de situații semnificative în care pot forma/ dezvolta competența de investigare la elevi. „Optimismul pedagogic” de a prezenta elevilor orice tematică, cu profesionalism și eficiență rămâne o variabilă care nu este reglată de ghiduri metodologice sau programe de formare a cadrelor didactice într-un aspect unitar, corect didactico-pedagogic. Ceea ce aduce nou paradigma conectivistă, este mediul de învățare virtual/ online/ prin rețele de socializare în contextul nivelului performant, transmitere a informației și a accesibilității ei pentru toți cetățenii. Aceasta reprezintă o provocare a modelării competenței de investigare în mediul școlar, care pregătește elevul – viitorul adult, profesionist, cetățean activ – în cercetarea mediului înconjurător pentru construirea „cunoașterii în rețea”. Cunoașterea transcende repererele geografice și relația expert/ novice în desfășurarea unor proiecte de cercetare cetățenească.

În Republica Moldova, o contribuție importantă în fundamentarea științifică a conceptului de competență este realizată de cercetări în domenii precum: competența de cercetare științifică, competența de cunoaștere științifică, competențe transversale – I. Botgros [1], [2], [3], L. Franțuzan [8], L. Sclifos [15], Viorel Bocancea [3].

Abordate constructivist și socio-constructivist, modelele pedagogice validate de cercetătorii din Republica Moldova, după cum se poate observa din Tabelul 2, prezintă următoarele caracteristici:

- Caracter finalizant de proces și sistem;
- Structură tripartită: cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale (capacități, abilități), cunoștințe conative (valori, atitudini);
- Formarea/ dezvoltarea/ evaluarea competenței școlare în general și a competenței de investigare în particular se realizează în situații semnificative.

Se observă, de asemenea, că termenii conecși competenței de investigare, precum învățarea prin descoperire, învățarea prin problematizare, sunt orientați didactic ca „acțiune și cunoaștere” [10, p. 43] în procesul educativ-instructiv pentru a forma competențe.

Tabel 2. Caracteristici ale competenței de investigare și ale termenilor conecși

<b>Termeni pedagogici</b>	<b>Referința</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățarea prin descoperire [10, p. 44]</li> </ul>	<p>... „se bazează pe <b>investigarea proprie</b> a elevului, cu scopul de a dobândi, prin activitatea independentă, dirijată, cunoștințe noi din diferite surse de informații și de <b>învăța abilități, deprinderi, priceperi, capacități</b>”.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• învățarea prin problematizare și învățarea prin descoperire [12, p. 2]</li> </ul>	<p>„există o <b>strânsă corelație</b>, deoarece, <b>găsirea soluțiilor</b> unei probleme de către elevi constituie un <b>act de descoperire</b>, iar orice învățare prin descoperire are ca punct de plecare o problemă, o întrebare problematică”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competența școlară [14, p. 62]</li> </ul>	<p>„o <b>structură finalizată</b>, care se compune din <b>componentele: declarativă, procedurală și conativă (savoir-dire, savoir-faire, savoir-être)</b>, generate prin <b>mobilizarea</b> unui quantum de <b>resurse interne</b> ale subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) într-un cadru delimitat de <b>situații semnificative</b> ...și care se manifestă, în <b>situații de evaluare semnificative și intenționate</b>, printr-o <b>performanță școlară</b>”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competențe școlare [16, p. 10, 17]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „vizează personalitatea”</li> <li>• „se manifestă, se verifică, preponderent, în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe...” .</li> <li>• „<b>ansamblu integrat de capacități, cunoștințe, atitudini</b>, exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competența de investigare [17, p. 83]</li> </ul>	<p>„<b>model de educație intelectuală</b>”.</p> <p>„<b>metodă contextuală de cunoaștere a realității</b>”.</p>

## Concluzii

Competența de investigare este considerată unanim o competență a secolului al XXI-lea de către toate forurile interesate direct de educația pentru o societate competitivă, inovativă și prosperă. Din cele prezentate, se observă necesitatea întreprinderii unor schimbări decisive pentru output-uri reale ale sistemului și procesului de învățământ, sub forma competențelor școlare care investesc adulții cu atitudini de acțiune competentă în viața cotidiană și profesională. Experiența didactică în formarea competențelor școlare recomandă următoarele direcții de transformare a variabilelor educaționale ale competenței de investigare în modele unitare, validate în practica pedagogică:

- desfășurarea unor programe originale, viabile, de formare a profesorilor în dezvoltarea/ evaluarea competenței de investigare;
- sistematizarea cunoașterii pedagogice despre competențele de investigare sub forma de didactici axate pe competențe, ghiduri metodice;
- schimbul de bune practici privind aspecte ale evaluării competențelor, racordării la educația adulților etc.

## Bibliografie

1. *BOTGROS I., FRANȚUZAN L. Abordări cognitive în procesul de formare a competenței de cunoaștere științifică. Revista Educație, Artă și Cultură. Galați, 2014, nr. 8, p. 16-20, ISSN 2247- 6474 (0,3c.a).*
2. *BOTGROS I., FRANȚUZAN L., SIMION C. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2015 (Tipog. „Cavaioli”), 128 p., ISBN 978-9975-48-076-5.64.*
3. *BOTGROS I., FRANȚUZAN L., BOCANCEA V. Componentele paradigmei formării competenței de cunoaștere științifică în*

- învățământul preuniversitar. Revista *Acta et comentation. Științe ale Educației*, 2013, nr. 1, p. 40-48, ISSN 1857 – 0623.
4. CRISTEA, S., *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2005, 192 p.
  5. Curriculum național geografie clasele X-XII , Chișinău, 2020, 92 p.// [https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie\\_liceu\\_ro.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie_liceu_ro.pdf) (accesat 19 aprilie 2021).
  6. Curriculumul școlar clasele I – IV, Chișinău, 2010, 174 p.// [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_scolar\\_clasel\\_e\\_i-iv\\_ro\\_2.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_scolar_clasel_e_i-iv_ro_2.pdf) (accesat 19 aprilie 2021).
  7. *Dicționarul Cambridge*, Editura: Cambridge UNIV ELT, 2013, p. 1856 // <https://dictionary.cambridge.org> (accesat 12 mai 2020).
  8. FRANȚUZAN L., ZOTA L. Dimensiuni metodologice de formare a competenței de investigație științifică la elevi. *Revista Didactica Pro*. 2014, nr. 2. (84), p. 45-48. ISSN 1810-6455. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Volumul\\_II\\_Didactica\\_Stiin%C8%9Belor\\_Naturii\\_2019-43-46.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Volumul_II_Didactica_Stiin%C8%9Belor_Naturii_2019-43-46.pdf)
  9. *College, career & civic life C3 framework for social studies STATE: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*, 114 p. // <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/2017/Jun/c3-framework-for-social-studies-rev0617.pdf> (accesat 2 mai 2020).
  10. MIHĂILĂ M., PETROVSCHI NINA, *Învățarea prin descoperire în Volumul II Didactica Științelor Naturii*, p. 43-46 <https://ibn.idsi.md/> (accesat 21 aprilie 2021).
  11. NODEX , *Noul dicționar explicativ al limbii române*, Editura Litera Internațional, 2002, 345 p. ISBN 9738358043. <https://dexonline.ro> (accesat 9 ian. 2021).
  12. *Programa școlară pentru disciplina Geografie Clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2017, 28 p.// <http://www.isjbacau.ro/compartiment-curriculum/geografie/an->

- scolar-2016-2017/noua-programa-de-geografie-pentru-gimnaziu-forma-aprobata/view* (accesat 3 aprilie 2021).
13. PETROVSKI N. *Învățarea prin descoperire ca modalitate a acțiunii pragmatice. În: Revista de științe socioumane. Ch.: U.P.S.C., 2009, nr.1 (11), p. 1-4.*
  14. *Programa școlară pentru disciplina științe ale naturii clasele a III-a – a IV-a, București, 2014, 15 p. <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/22427> (accesat 12 ianuarie 2020).*
  15. SCLIFOS L., *Competența de cercetare – factor de continuitate în educație. în: Didactica Pro..., 2006, nr. 5-6 (39-40), pp. 35-41.*
  16. SCLIFOS L., *Repere psihopedagogice ale formării competențelor investigaționale la liceeni. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007, 199 p;*
  17. SCLIFOS L., *Dezvoltarea competenței de cercetare - model de educație intelectuală, Didactica Pro, nr. 2-3 (54-55), 2009, pp. 80-83.*
  18. SECHE, L., SECHE M., *Dicționarul de sinonime al limbii române, Editura Academiei RSR, 1982, 1113 p. <https://dexonline.ro> (accesat 12 aprilie 2021).*
  19. SERAFÍNA, J., HAVELKAA M., *Inquiry - Based Instruction in The Context of Constructivism, 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 186 (2015) p. 592-599, [https://www.researchgate.net/publication/277964623\\_Inquiry-Based\\_Instruction\\_in\\_the\\_Context\\_of\\_Constructivism](https://www.researchgate.net/publication/277964623_Inquiry-Based_Instruction_in_the_Context_of_Constructivism) (accesat 4 ianuarie 2021).*
  20. VAIDEANU, G., *Pedagogie. Ghid pentru profesori, vol. II, Iași: Editura Fundației "România de Măine", 1986, 137 p.*



# COMPETENȚELE MANAGERULUI DE ȘCOALĂ

*DUMITRU ANA-MARIA, doctorandă*

## **Abstract**

The content of the article presents the managerial skills needed to make school management more effective both in the educational environment and beyond. Competence modeling is carried out throughout its life through continuous training, both within specialized institutions and self-refinement. It is noted the conceptual marks of professional training of school managers, the matrix of the psycho-socio-professional profile of the school manager.

**Keywords:** managerial skills, management, school organization, performance, efficiency, professionalism, management art.

## **Adnotare**

Conținutul articolului prezintă competențele manageriale necesare eficientizării managementului școlar atât în mediul educațional, cât și în afara acestuia. Modelarea competențelor se realizează pe tot parcursul vieții, printr-o pregătire continuă atât în cadrul unor instituții specializate, cât și prin autoperfecționare. Se remarcă reperele conceptuale de formare profesională a managerilor școlari, matricea profilului psiho-socio-profesional al managerului școlar

**Cuvinte-cheie:** competențe manageriale, management, organizație școlară, performanță, eficientizare, profesionalizare, arta conducerii

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]

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 de a corecta și perfecționa activitatea din unitate.

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.

Controlul tematic se efectuează de către 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.

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, p. 32-33]

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.
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 personal. 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 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”, cum se angajează în conversații, 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.

10. *Puterea de convingere*. Cei mai buni manageri de școală sunt comunicativi, foarte încrezători și povestitori remarcabili, gata oricând să-ți spună povestea școlii lui, mari motivatori.

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 aspectele bune.

Orice manager școlar, și nu numai, își dorește o activitate cât mai reușită, lipsită de disfuncționalități și conflicte. Dintre obstacolele cele mai frecvente care se pot ivi în calea unui management, 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].

Pentru ca actul managerial 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.

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*, Editura Paralela 45, Pitești, 2015, 205 p., ISBN 978-973-47-2198-6.
2. IORGA, G., SIBIȘTEANU, L. L., Zaharia, D. *Ghidul practic al directorului unității de învățământ preuniversitar*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003, 176 p., ISBN 973-593-995-9.
3. COJOCARIU, V.M. *Introducere în managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A, București, 2004, 274 p., ISBN 973-30-1913-5.

# STRATEGII DE FACILITARE A ÎNVĂȚĂRII TEMEINICE ÎN CADRUL DOMENIULUI ȘTIINȚĂ PRIN APLICAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE

*ENACHE OANA IULIANA, doctorandă*

## *Abstract*

*Acquisitions made at preschool age are the result of children's inner transformations, as a result of lived experiences, which causes some psychologists to give great importance to this period of life, as they believe it would mark the further evolution of the individual. The magnitude of these acquisitions depends largely on the multitude of analyzers used to know the new, but also the number of involved mental processes, compared to the amount of stimuli to which children are subjected, even to discover and assimilate the same content. Discovering the learning style according to each child leads to the optimization of the intellectual, adaptive and creative level of each, supporting the process of internalizing notions and their stability, shaping the personality of the future adolescent and adult.*

**Keywords:** *theory of multiple intelligences, creativity, learning, preschool.*

## *Adnotare*

*Achizițiile realizate la vârsta preșcolară sunt rezultatul transformărilor interioare ale copiilor, ca urmare a experiențelor trăite, fapt ce îi determină pe unii psihologi să acorde o mare importanță acestei perioade de viață, întrucât consideră că ar marca evoluția ulterioară a individului. Amploarea acestor achiziții depinde în mare măsură de multitudinea analizatorilor utilizați în cunoașterea noului, dar și a numărului proceselor psihice implicate, raportat la cantitatea stimulilor la care copiii sunt supuși, chiar pentru*

*descoperirea și asimilarea aceluiași conținut. Descoperirea stilului de învățare potrivit fiecărui copil duce la optimizarea nivelului intelectual, adaptativ și creativ al fiecăruia, sprijinind procesul de interiorizare a noțiunilor și de stabilitate a acestora, conturând personalitatea viitorului adolescent și adult.*

**Cuvinte-cheie:** teoria inteligențelor multiple, creativitate, învățare, preșcolar.

Achizițiile realizate la vârsta preșcolară sunt rezultatul transformărilor interioare ale copiilor, ca urmare a experiențelor trăite, fapt ce îi determină pe unii psihologi să acorde o mare importanță acestei perioade de viață, întrucât consideră că ar marca evoluția ulterioară a individului.

Dezvoltarea psihică a preșcolarului se delimitează în 3 etape:

1. Perioada preșcolară mică;
2. Perioada preșcolară mijlocie;
3. Perioada preșcolară mare.

Fiecăreia dintre aceste perioade îi sunt asociate aspecte de organizare a învățării și de educație specifice, în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor. Există două coordonate fundamentale ce stau la baza constituirii de reperelor psihologice de bază:

- prima se referă la **tipul de activitate** ce caracterizează și domină acea perioadă a dezvoltării psihice. În cazul copilului preșcolar, jocul este activitatea prioritară, constituind și principalul mijloc de acțiune și de învățare. Ca orice activitate dominantă, activitățile ludice (de joc) dezvoltă nu numai câmpul psihologic, ci angajează inteligența în situații diverse și, totuși, asemănătoare celor din viața cotidiană, fapt ce dezvoltă toate dimensiunile activităților psihice.

- a doua coordonată fundamentală este aceea a **tipului de relații**. În perioada preșcolară au loc nuanțări ale relațiilor interfamiliare și extrafamilare, care încep să aibă noi ponderi, cu o creștere mai intensă

a celor din a doua categorie. Această latură a dezvoltării psihice duce la dezvoltarea conduitelor. Prin efecte de reflux, diversificarea interrelațiilor copilului preșcolar duce la constituirea primară a identității proprii [6].

Așadar, indivizii nu sunt în mod egal „deștepți” sau „proști” în toate circumstanțele, mai degrabă ei prezintă **inteligente diferite** care pot fi prețuite sau ignorate diferit în circumstanțe diferite” [3, p. 34]. Howard Gardner definește inteligența ca un „potențial bio-psihologic care procesează forme specifice de informații în formule distincte”. Autorul combate ideea adânc înrădăcinată la nivelul mentalității colective, conform căreia succesul școlar (reprezentat de performanțele lingvistice și logico-matematice) depinde de nivelul de inteligență al individului. Cele două inteligente sunt cruciale pentru succesul la testele menite să cuantifice intelectul uman și potențialul cognitiv (scalele Stanford-Binet), dar ele nu reprezintă cheia succesului în viață. De multe ori, situațiile din viața cotidiană nu pot fi rezolvate prin raționamente sofisticate, calcule strategice și raționamente lingvistice. Relevanța acestei teorii pentru practica școlară se poate concretiza în: redimensionarea, extensia concepției profesorilor despre inteligență, despre modalitățile de predare și evaluare (evaluare contextualizată). În „Inteligente multiple. Noi orizonturi”, H. Gardner definește inteligența astfel: „o capacitate computațională – o capacitate de a procesa un anumit tip de informație – care se găsește în biologia umană și în psihologia umană”.

Teoria inteligențelor multiple duce la 3 concluzii:

- Fiecare om dispune de întreaga gamă de inteligente;
- Nu există doi indivizi care să aibă același profil intelectual;
- Dacă cineva are o inteligență puternică, nu înseamnă că acționează neapărat inteligent [2, p. 32].



Aceste afirmații implică aspecte importante de natură educațională, politică și culturală. Din punct de vedere educațional, la vârsta preșcolară, copiii își dezvoltă capacități simbolice și concepții teoretice (cel puțin la nivel de schiță) îndeosebi cu ajutorul propriilor interacțiuni spontane cu lumea în care trăiesc.

### ***Factorii favorizanți pentru aplicarea T.I.M. la grădiniță***

- Teoria inteligențelor multiple se încadrează în *educația centrată pe elev*. Diversitatea activităților, a contextelor, a materialelor propuse prin T.I.M. permite o diferențiere a copiilor, a capacităților lor de învățare și a tendințelor lor. Se poate modela educația optimă pentru fiecare copil – cel puțin se poate încerca acest lucru – în cadrul activităților alese din programul zilnic de la grădiniță.
- *Programul relativ flexibil* și posibilitatea alegerii temelor oferă posibilitatea introducerii mai multor forme de prezentare a unui subiect.
- *Introducerea opționalului* (unul pentru nivel de grupă mică-mijlocie și 1-2 pentru grupa mare) poate ajuta educația individualizată.
- *Metoda proiectelor*, care permite copiilor să întâlnească materialul ce trebuie stăpânit într-o varietate de forme și contexte, facilitând astfel înțelegerea. „Și cel mai bun mod de a realiza acestea este să se recurgă la toate inteligențele care sunt relevante pentru acest subiect, în cât de multe moduri legitime posibile” [2, p. 71].

Proiectul oferă contexte în care copiii pot aplica o foarte mare varietate de cunoștințe și deprinderi sociale și intelectuale, pe lângă cele de bază, furnizate de curriculum. Un proiect are o structură temporală care ajută cadrul didactic să-și organizeze progresiv activitatea cu copiii, în funcție de dezvoltarea lor, de interesul acestora și de gradul de cunoaștere a subiectului luat în discuție.

- *Alternativele educaționale*. În Planul Jena, de exemplu, la grădiniță fiecare își alege activitatea (ținând cont de respectarea unui program

săptămânal) și este încurajat să se exprime (sub diferite forme). Dacă s-ar lucra într-o grădiniță de tip *educație deschisă* sau *educație progresivă*, am putea vedea câțiva copii care lucrează la proiecte individuale de matematică, alții care „citesc” cărți alese de ei, alții care construiesc, fiecare lucrează în ritm propriu.

- *Interesele spontane* ale copilului și modurile sale firești de învățare se pot manifesta nestingerite în grădiniță. Se respectă entuziasmul pentru activitățile fizice, pentru proiecte creative, pentru arte și joc și îi pot da ocazia copilului de a învăța prin aceste activități. O evaluare strictă a capacităților lingvistice și logico-matematice poate stigmatiza preșcolarii care dovedesc cunoștințe insuficiente, iar această etichetare îi va însoți pe parcursul școlar și poate fi generatoare, pe lângă insuccesul școlar, și de eșec social. „În numeroase moduri, inteligențele multiple par a fi un dar special al copilăriei. Când observăm copii, îi vedem cu ușurință cum își utilizează diferitele inteligențe” [2, p. 94].

Atunci

când copilul este evaluat după standardele Stanford-Binet, este evaluată pregătirea lui pentru școală, mai precis pentru școala tradițională, pe când aplicarea T.I.M. permite copiilor să aibă rezultate bune, să le placă școala (sunt diferite evaluări, iar aceste evaluări se referă la pregătirea practică, pentru viață). „Orice individ își poate dezvolta o inteligență, dacă este bine motivat, dacă trăiește într-o cultură care prețuiește acea inteligență și dacă există resurse umane și artefacte (de exemplu texte, programe pe calculator, grupuri de studiu) pe care le poate folosi.” [Gardner, H., *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Ed. Sigma, 2007, p. 98]. Prin metoda proiectelor se poate oferi fiecărui copil posibilitatea de a trăi succesul și de a fi motivat.

### ***Factori blocați pentru aplicarea T.I.M. la grădiniță***

- *Așteptările academice sunt tot mai ridicate față de copiii mici*, chiar înainte de intrarea lor în școala primară. Însă copiii mici par să aibă o

nevoie mai puternică de a-și dezvolta laturile „neacademice” ale personalității, cum ar fi: capacitățile artistice, legăturile cu natura și fantezia. Presiunile educaționale premature îi pot lipsi de șansa de a-și dezvolta aceste trăsături. Sarcina cadrelor didactice este de a ajuta copilul să-și dezvolte propriile capacități, indiferent dacă ele se potrivesc sau nu cu obiectivele din programa școlară (politica educațională).

- *Stilul „fabrică”* al școlilor noastre tradiționale (și implicit al grădinițelor tradiționale): se așteaptă de la copii ca ei să atingă în fiecare an același standard, de parcă s-ar afla în serie.

- *Expectanțele nerealiste ale părinților.* Presiunea părinților îi privează pe copii de experiențele de care au nevoie. Concentrându-se prea puternic asupra a ceea ce vor avea ei nevoie în viitor, le răpesc copiilor șansa de a-și dezvolta capacitățile în stadiul actual. La vârsta preșcolară, copiii sunt mânați de o motivație firească să-și dezvolte corpul, simțurile și, după cum subliniază H. Gardner, „latura artistică a personalității”. Copiilor mici le place foarte mult să cânte, să deseneze, să compună poezii și să interpreteze roluri.

- *Factorii de decizie* din școli. Școlile din prezent, de multe ori, nu acordă nici o importanță succesiunii etapelor de dezvoltare, „transformării din perioada cinci-șapte ani”. Stăpânite de obsesia de a-i pregăti pe copii pentru un loc de muncă înalt tehnologizat și competitiv, școlile pun accent pe instruirea academică și pe abilitățile de rezolvare rațională a problemelor (educație dominată de teste), încă de la grădiniță și chiar mai devreme.

- *Efectivele mari de copii dintr-o grupă*, care nu facilitează lucrul diferențiat, dezvoltarea liberă a fiecăruia, observarea îndeaproape a fiecărui copil, stabilirea (măsurarea) profilului inteligențelor și stilurile de lucru ale copiilor. În „Tratat de răzgândire”, Howard Gardner atrăgea atenția că: „redescoperirea reprezentativă reprezintă

probabil cea mai importantă modalitate de influențare a mentalului unui elev. Un rol-cheie îl joacă aici inteligențele multiple. Toate subiectele sunt susceptibile să se insinueze pe un număr diferit de căi, iar aceste căi corespund, în genere, diferitelor inteligențe.” Aceste căi ar fi: narațiunea, cantitatea, logica, existențialismul, estetica, palpabilitatea, cooperarea sau socializarea. Orice subiect poate fi reprezentat mental într-un număr diferit de variante. Astfel, acel subiect va fi receptat de mai mulți elevi (de fapt, unii învață mai bine dintr-o prezentare narativă, iar alții din cele sociale sau artistice). Un alt avantaj ar fi acela că elevii ar înțelege faptul că experții disciplinei respective concep subiectele din mai multe unghiuri. La grădiniță o astfel de abordare se numește *manieră integrată* și este folosită în cadrul *metodei proiectelor*. Maniera integrată presupune abordarea realității printr-un demers didactic globalizat, în care limitele dintre categoriile și tipurile de activitate dispar într-un scenariu unitar, în cadrul căruia tema se lasă investigată cu toate mijloacele diferitelor științe. Acest demers didactic va cuprinde trei etape aflate în interdependență: evocarea, realizarea sensului, reflecția. Este accentuată importanța reprezentărilor multiple ale ideilor de bază. Trebuie să căutăm „familia de reprezentări” care poate transmite ideile de bază într-o multitudine de feluri, în același timp corecte și complementare. „În cazul reprezentărilor multiple, alegeți elemente din sfere de referință care se aplică imediat și fără nici o problemă la subiectul în discuție” [4, p. 218].

În continuare, autorul introduce ideea de „limbaj model”: „modelele pot apărea în limbajul obișnuit sau în orice formă simbolică ce poate fi imediat interpretată de către cunoscători.” (logică, numerică, grafică, sistem artistic de simboluri, model de operă muzicală).

Referitor la aplicarea teoriei inteligențelor multiple la grădiniță, se pot oferi cu ușurință următoarele reprezentări, diferite ca simbolizare:

- tip de exprimare pe baza unui set de propoziții;
- limbaj pictural;
- hărți, schițe;
- fotografii;
- benzi desenate;
- dramatizare;
- modelaj;
- filme etc.

„Nu este nevoie ca toți elevii să înceapă sau să termine cu aceleași reprezentări, ci importantă este mai curând o reprezentare din ce în ce mai fructuoasă, care poate fi comunicată altora și care să însemne ceva pentru fiecare elev în parte”. „Nu există o formulă pentru a genera puncte de acces tentante și trebuie să fie folosit un amestec judicios de analiză și imaginație, urmat de o experimentare bine chibzuită” [3, p. 259].

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple presupune următoarele principii educaționale:

- Subiecții care învață trebuie încurajați să își cunoască și să utilizeze în învățare inteligențele cele mai potrivite structurii lor;
- Activitățile de învățare să fie proiectate în așa fel încât să implice diferite tipuri de inteligență;
- Evaluarea învățării trebuie să măsoare multiple forme ale inteligenței [1, p. 164].

Educabilitatea inteligențelor multiple presupune o cunoaștere amănunțită a preșcolarilor, derulată pe o perioadă relativ lungă de timp. Pentru o caracterizare realistă, obiectivă, cadrul didactic trebuie să observe, dar în egală măsură să provoace anumite situații de învățare. În „Inteligențe multiple. Noi orizonturi”, Howard Gardner

descrie cele trei grupuri de cadre didactice care au fost atrase inițial de T.I.M. Acestea sunt:

- *Grupul educatorilor speciali*: cei care se ocupă de indivizi aflați în afara curentului general în școli, cărora „Teoria Inteligențelor Multiple le-a vorbit răspicat și convingător”; cei implicați în educația celor înzestrați și talentați, „aici a existat o reacție mixtă, aproape bimodală” [3, p. 259].

- *Persoanele din școli independente, particulare*. „Clasele sunt mai mici, iar de la profesori se așteaptă să se ocupe de fiecare elev, părinții lor cheltuind sume considerabile. Ideile T.I.M. sunt mai ușor înțelese și adoptate când cineva lucrează cu 10-15 elevi într-o clasă.”

- Al treilea grup atras de teorie, încă de la început, a cuprins pe *cei care lucrează cu copiii mici*. Profesorii acestor mici elevi sunt mai orientați spre dezvoltare, ei apreciază jocul și explorarea și au libertate în modul cum își organizează clasele în spațiu și timp. Aici a fost „un sentiment că ei realizau deja educația într-un spirit T.I.M.”, chiar dacă termenii și taxonomia nu erau familiare” [3, p. 260].

La momentul actual, apare în toată lumea un șir constant de cărți și articole despre T.I.M. Gardner a făcut și pasul de la teorie la practică, propunând o nouă concepție asupra educației școlare – conceperea unui sistem de evaluare diferit de cel tradițional, pentru a permite descoperirea și valorificarea potențialului fiecărui elev. Sistemul pedagogic bazat pe modelul inteligențelor multiple nu favorizează doar anumite tipuri de inteligență. În realitate, la grădiniță și la școala primară, cadrele didactice pun accent pe diversificarea experiențelor, așa cum este indicat. Această activitate diversificată poate conduce la descoperirea înclinațiilor și aptitudinilor copilului.

### **Bibliografie**

1. *BOCOȘ, M. D., Instruire interactivă, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002, ISBN 978-973-46-3248-0.*
2. *GARDNER, H., Inteligențe multiple. Noi orizonturi, Ed. Sigma, 2007, ISBN 978-973-64-9320-2.*
3. *GARDNER, H., Inteligențe multiple, Ed. Sigma, 2006, ISBN 973-649-320-2.*
4. *GARDNER, H., Mentea disciplinată, Ed. Sigma, 2005, ISBN 978-973-64-9646-2.*
5. *GARDNER, H., Tratat de răzgândire, Ed. ALLFA, 2006. ISBN 978-973-72-4007-1.*
6. *ȘCHIOPU, U., Psihologia vârștelor (A doua copilărie – perioada preșcolară), Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1981, ISBN 973-30-5798-3.*

# ROLUL MANAGERULUI ÎN ALEGEREA STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE A ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

**FLOREA DOCHIȚA, doctorandă**

## **Abstract**

*This article is the second chapter of the doctoral thesis, which continues the theoretical basis of the paper, which defined the development strategies of the school organization and the role of the manager in choosing these development strategies, training and development of human personality in organizations. school, the characteristics of the approach of "educational influence", "slavery and empathy". Also in this chapter were presented the challenges of the third millennium and the new type of **manager: leader, entrepreneur.***

**Keywords:** *transformational leaders, leadership, entrepreneur, moral authority, assertiveness.*

## **Adnotare**

*Acest articol constituie cel de-al doilea capitol al tezei de doctorat în care se continuă baza teoretică a lucrării, unde au fost definite strategiile de dezvoltare ale organizației școlare și rolul managerului în alegerile acestor strategii de dezvoltare, formarea și dezvoltarea personalității umane în organizațiile școlare, caracteristicile demersului de „influență educațională”, „aservitate și empatie”. Tot în cadrul acestui capitol, au fost prezentate provocările mileniului trei și noul tip de manager: lider, antreprenor.*

**Cuvinte-cheie:** *lideri transformaționali, leadership, antreprenor, autoritatea morală, asertivitate.*

Strategia de dezvoltare a unei organizații școlare se bazează pe 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.

Orientarea de marketing solicită din partea managementului mai mult timp, energie și inovare. Sunt implicate și o serie de costuri. Investiția este necesară pentru a anticipa nevoile viitoare ale clienților și de a oferi timp școlii pentru a-și pregăti îmbunătățirile și inovațiile. Pe termen lung, școala va avea multe beneficii din abordarea de marketing. O poziție puternică într-o lume în permanentă schimbare, un management mai bun și o dinamică mai bună sunt alte câteva avantaje ale marketingului școlar.

Locul și rolul directorului de unitate școlară în problematica schimbării curriculumului este diferit în funcție de cum este conceput în general rolul acestuia în unitatea școlară, în fiecare sistem de învățământ și în funcție de modelul de schimbare curriculară general, adoptat la nivelul fiecărui sistem de învățământ (Zlate, 2004, p. 22).

În termeni de marketing, în promovare sau relații cu publicul, directorul este cea mai importantă persoană. El trasează direcția pe care dorește ca școala să meargă. El are rolul de a contura misiunea școlii ca expresie a intenției și a locului în comunitate și pe scena educației în general. Directorul comunică viziunea sa personalului școlii. Comunicarea internă este unul din cele mai importante moduri de promovare a școlii. Viziunea directorului nu trebuie să fie împotriva nevoilor și dorințelor clienților, ci dimpotrivă, școala va fi pregătită pentru nevoile prezente și actuale ale pieței.

În calitatea lui de actor important al managementului educațional în ansamblu, al formulării misiunii școlii, al planificării activității ei, al creării și stimulării unui anumit tip de climat, al unei anumite culturi în instituția școlară, directorul are un cuvânt important de spus. Gopen, Hampton și Schmitt susțin că „dacă un director nu

observă că organizația se află la răscruce sau dacă directorul crede că *status quo*-ul (starea de fapt) este acceptabil, atunci schimbarea nu are nici un sens. Nu există nici un motiv pentru a purcede la schimbare în afară de o curiozitate intelectuală”. Revizuirea infrastructurii organizatorice trebuie să se facă numai atunci când se are în vedere o schimbare radicală. Dacă, pe de altă parte, directorul consideră că materialele în format digital, împreună cu natura inovatoare a noilor tehnologii, vor genera noi modele în maniera în care lumea învață, gândește, face cercetare, comunică, trăiește și interacționează, atunci se va și vedea nevoit ca în rolul său de lider și de agent care generează schimbarea, să ia măsuri de planificare a înnoirii instituției sale.

În primul rând, organizațiile școlare vor putea exista numai cu o școală a viitorului și cu profesioniștii în domeniul științei informării; în al doilea rând, contează și faptul că școala a analizat progresul pe care l-a realizat în satisfacerea nevoilor informaționale ale beneficiarilor. Directorii trebuie să creeze un climat care să încurajeze angajații să-și aducă contribuția la acest obiectiv major.

### **Provocările mileniului trei și noul tip de manager: manager, lider, antreprenor**

„Organizațiile nu sunt limitate de oportunitățile lor, ci de propriul lor lider” (Dave Ramsey)

Dacă acțiunile tale îi inspiră pe oameni să viseze mai mult și să devină mai mult, atunci ești un lider transformațional. Cred cu tărie în instruirea liderilor pentru a contribui la propria transformare, însă există o mare diferență între liderii instruiți și cei transformaționali:

Lideri instruiți	Lideri transformaționali
Știu cum să conducă	Știu de ce conduc

Sunt plăcuți	Entuziasmul lor este contagios
Influența lor se manifestă în prezent	Influența se manifestă și în viitor
Le cer oamenilor să îi urmeze	Le cer oamenilor să facă o diferență în bine
Le place să conducă	Îi iubesc pe cei pe care îi conduc
Sunt instruiți	Sunt instruiți și transformați
Ajută oamenii	Îi ajută pe oameni să se schimbe
Au o carieră	Au și simt o chemare
Au impact asupra unui număr mic de oameni	Au impact asupra unui număr mare de oameni

*Fig. nr. 1, John C.Maxwell, Reinventeză-te ca lider! - 11 schimbări esențiale pe care orice lider trebuie să le facă, Editura Amaltea, București, 2019, 269 p., ISBN 978-973-162-197-5, p. 221.*

Într-o societate a informației și a cunoașterii, specialiștii consideră că metodele și abilitățile necesare conducătorului unei organizații vor fi total diferite de cele din trecut. Alături de alți autori, considerăm că marii manageri și lideri se caracterizează prin stimă de sine înaltă, încredere în puterea minții și a inimii de a genera inovația și creația, abilitate în producerea și receptarea influenței, plăcerea confruntării cu situații, idei și interesul pentru provocarea și managerierea conflictelor considerată o „cale spre depășirea barierelor și atingerea excelenței.

*John C. Maxwell, Dezvoltă liderul din tine 2.0., Editura Amaltea, București, 2018, ISBN 978-973-162-181-4, 294 p., p. 80.*



Fig. nr. 2. Cele 5 niveluri ale leadershipului

Managerul înseamnă a determina, a realiza, a-și asuma responsabilități, a dirija. Artă de a conduce înseamnă a influența, a ghida într-o anumită direcție, curs, acțiune, opinie. Managerii sunt oamenii care fac lucrurile „că trebuie”, iar liderii sunt oameni care fac lucrurile potrivite, managerii fac lucrurile bine, liderii fac lucrurile bune.”

În spatele celor trei concepte: manager, lider, antreprenor, se află persoane ce prin competențele profesionale și psihosociale contribuie la eficiența și la dezvoltarea întreprinderilor și organizațiilor, la stimularea voinței sociale de progres.

Mihaela Vlăsceanu (1993) și Maria Cojocaru (2013) conturau profesionalizarea funcției de manager ce se impune în prezent ca un element de referință în cadrul principalelor raportări ale dezvoltării social-economice rapide, la nivel organizațional și național (Cojocaru, 2013, p. 30). În ultimii ani, posturile de conducere au fost încredințate cu prioritate cadrelor cu pregătire economică superioară, dată fiind finalitatea economică a activităților. Astfel de specialiști au o pregătire precară în ceea ce privește latura umană a întreprinderii, în probleme de psihologie socială managerială și creativitate (Vlăsceanu, 1993, p. 63).

Este cunoscut faptul că procesul de conducere cere ca managerii să posede calități și aptitudini specifice acestui domeniu. Între calități, economiștii, psihologii și sociologii includ inteligența, memoria, spiritul de observație, voința, trăsături de caracter de nivel supramediu și superior de manifestare, iar în sfera cunoștințelor și a aptitudinilor specifice conducerii sunt incluse cunoștințe de psihosociologie a conducerii, abilități de influențare a oamenilor, competențe în luarea deciziilor și asumarea riscurilor.

Încercând o imagine de profil noilor conducători și manageri din economie, Kotler Ph. (2004) îi caracteriza astfel: managerul este o persoană carismatică ce dispune de un sistem de valori deosebit. Dacă ai o pasiune, oricare ar fi ea, vezi lumea diferit. Acolo unde vedeai la un moment dat doar obligații și responsabilități, vei începe să vezi opțiuni și oportunități. Nu te vei concentra doar asupra sarcinilor pe care le ai de îndeplinit, ci te vei deschide față de o întregă gamă de lucruri pe care dorești să le faci (vei deveni antreprenor). Iată diferența dintre cele două perspective:

<b>Perspectiva responsabilității</b>	<b>Perspectiva oportunității</b>
Senzație greoaie	Senzație de ușurare și încântare

Este o povară	Este un privilegiu
Se consumă energie	Se creează energie
Declanșat de sentimentul datoriei	Declanșat de o atitudine optimistă
Ceva ce trebuie să facem	Ceva ce ne dorim să facem
Duce la rutină	Inspiră creativitatea
Descurajează eficiența	Inspiră eficiența
Îi îndepărtează pe ceilalți prin negativism	Îi atrage pe alții prin atitudine pozitivă
Oferă sentimentul de final	Oferă sentimentul că există și alte oportunități

Fig. nr. 3 (John C.Maxwell, Reinventeză-te ca lider! - 11 schimbări esențiale pe care orice lider trebuie să le facă, Editura Amaltea, București, 2019, 269 p., ISBN 978-973-162-197-5, p. 249-258.

Orice progres pe care îl facem ca lider va presupune o schimbare a modului în care gândim, acționăm și conducem. Cu cât conducem mai bine, cu atât îi putem ajuta mai mult pe oameni, cu atât mai mare va fi impactul pe care îl avem. Îți poți atinge potențialul maxim doar dacă treci prin aceste transformări:

- De la solist la dirijor - transformarea referitoare la concentrare;
- De la urmărirea obiectivelor la dezvoltarea personală – transformarea referitoare la evoluție;
- De la potențialele beneficii la prețul plătit – transformarea referitoare la costuri;
- De la nivelul în care îți mulțumești oamenii la cel în care îi provoci – transformarea referitoare la relații;

- De la inerție la creativitate – transformarea referitoare la abundență;
- De la urcarea pe scară la construirea acesteia – schimbarea referitoare la multiplicare;
- De la îndrumare la conectare – transformarea referitoare la comunicare;
- De la uniformitate la diversitate în cadrul echipei – transformare referitoare la îmbunătățire;
- De la autoritatea bazată pe funcție la autoritatea morală – transformarea referitoare la influență;
- De la lideri instruiți la lideri transformaționali – transformarea referitoare la impact;
- De la carieră la chemarea adevărată – transformarea referitoare la pasiune.

### **Empatia și comportamentul managerial**

Fenomenul empatiei a fost abordat teoretic și experimental din mai multe perspective: estetice, filosofice, psihologice, sociologice și, în ultimele decenii, din perspectiva interdisciplinară a psiho-esteticii experimentale, a psihologiei sociale și chiar a psihologiei pedagogice; într-o enciclopedie a psihologiei sociale, Cojocaru M. (2013) aprecia că empatia a primit, în ultimele două decenii, o atenție deosebită din partea psihologilor sociali probabil datorită legăturilor puternice dintre empatie, comportamentul prosocial și competența socială.

Cu toată diversitatea terminologică, definițiile date empatiei converg spre înțelegerea ei ca (Marcus Aurelius, The Modern Library, New York, 2002, translated, and with an introduction, by Gregory Hays, ISBN 1-58836-173-X 1, p. 39):

- „abilitate de precizie, de recunoaștere a percepțiilor sale, gândurilor, sentimentelor și atitudinilor ca trăsături proprii”;
- ca aptitudine de a sesiza mentalitatea altuia, sentimentele sale, dorințele, opiniile sau, și mai concret, a prezice conduitele sale;

- „capacitatea de a te pune cu adevărat în locul altuia, de a vedea lumea așa cum el o vede”;

- un construct multidimensional, în care se coroborează aspectul cognitiv predictiv de percepere a perspectivei altuia, reactivitatea emoțională, aspectul funcționării și al motivației interpersonale etc. care argumentează pentru o abordare multidimensională a empatiei.

### **Asertivitatea și afirmarea de sine a managerului**

Capacitatea managerului de a construi relații sociale pozitive, de păstrare și afirmare a poziției proprii fără a face apel la agresivitate și manipulare se traduce, de fapt, în comportamentul asertiv. Asertivitatea este o componentă de bază a competenței sociale și, corelându-se cu empatia și comunicarea, duce la formarea unor indivizi capabili de performanță socială.

Nedelea A. (2006, p. 57) oferă trei principii ce trebuie respectate pentru ca refuzul unei cereri să se exprime asertiv:

1. Onestitatea față de ceilalți și mai ales față de propria persoană; Comportamentul asertiv se concretizează în capacitatea și abilitatea de exprimare a opiniilor personale, în puterea de convingere, dar și în capacitatea de a-ți face respectate drepturile. Între a fi pasiv și agresiv, asertivitatea presupune negocierea cu ceilalți și implică păstrarea verticalității, a echilibrului, respectând, în același timp, dorințele și drepturile, semenilor.
2. Respectul de sine și conștiința că drepturile proprii sunt la fel de importante ca și ale celorlalți.
3. A comunica cu ceilalți și a avea capacitatea de a împărtăși motivele propriului refuz.



## **Bibliografie**

1. Cătoi, Iacob, *Metode și tehnici utilizate în cercetările de marketing*, Editura Uranus, București, 1996, p. 114.
2. Cojocaru, M., *Psihologia educației: sinteze*, Editura Academica Brâncuși, Târgu-Jiu, 2013, p. 30.
3. Cristea, M., *Sistemul educațional și personalitatea*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1996, p. 79.
4. Cucuș, C., *Educația – experiențe, reflecții, soluții*, Editura Științele Educației, București, 2013, p. 56.
5. John C. Maxwell, *Reinventeză-te ca lider! - 11 schimbări esențiale pe care orice lider trebuie să le facă*, Editura Amaltea, București, 2019, 269 p., ISBN 978-973-162-197-5, p. 221.
6. John C . Maxwell - *Dezvoltă liderul din tine 2.0.*, Editura Amaltea, București, 2018, ISBN 978-973-162-181-4, 294 p., p. 80.
7. Kotler, Ph. - *Marketing de la A la Z - 80 de concepte pe care trebuie să le cunoască orice manager*, Editura Codecs, București, 2004.
8. Marcus Aurelius, *The Modern Library*, New York, 2002, translated, and with an introduction by Gregory Hays, ISBN 1-58836-173-X 1, p. 39.
9. Nedelea, A., *Marketingul serviciilor*, Editura Alma Mater, Cluj-Napoca, 2006, p. 57.
10. Vlăsceanu, M., *Psihologia organizațiilor și a conducerii*, Editura Paideia, București, 1993, p. 63.
11. Zlate, M., *Leadership și management*, Editura Polirom, 2004, p. 22.

# MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI ECOLOGICE A PREȘCOLARILOR

**GAVRILUȚ ROXANA, doctorandă  
(România)**

## **Abstract**

*The direct contact of the children with the ecological activities carried out through different ways increases the efficiency of the educational approach, given the great availability of the little ones to discover and assimilate everything that arouses their living curiosity. Activities with ecological content find their finality in the behaviors acquired by children: to be better, more sensitive to the environment, to be more protective, more demanding, to act more disciplined and to be more responsible.*

**Keywords:** *ecology, childhood, ecological education, ways of achievement, environment.*

## **Adnotare**

*Contactul nemijlocit al copiilor cu activitățile ecologice realizate prin diferite modalități sporesc eficiența demersului educațional, fiind cunoscută disponibilitatea celor mici de a descoperi și asimila tot ceea ce stârnește curiozitatea lor vie. Activitățile cu conținut ecologic își găsesc finalitatea în comportamentele dobândite de copii: de a fi mai buni, mai sensibili față de ambient, de a fi mai protectori, mai plini de solitudine, de a acționa mai disciplinat și de a fi mai responsabili.*

**Cuvinte-cheie:** *ecologie, copilărie, educație ecologică, modalități de realizare, mediu.*

Vârsta preșcolară este cea la care copilul înregistrează un progres enorm față de perioada precedentă. Dezvoltarea personalității copilului sub aspect intelectual, moral și estetic este un proces complex și de durată, la care trebuie să participe toți factorii educativi responsabili. De aceea, educația preșcolară reclamă o preocupare deosebită din partea factorilor implicați în această dificilă misiune – familie, grădiniță, societate – în direcția dezvoltării cadrului optim pentru formarea și educarea cetățeanului de mâine.

Particularitățile educației ecologice la vârsta preșcolară sunt evidențiate în definiția conceptului: preșcolarul trebuie să conștientizeze și să-și asume responsabilități în ceea ce privește mediul în care trăiește, să-și exprime liber ideile personale și să ia atitudine atunci când e cazul, 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 Cucoș C. și colab. (2006), „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” [4, p.107] Prin educația ecologică realizată de la cele mai mici vârste, este prevenit „analfabetismul” ecologic, care cauzează apariția unor conduite iresponsabile, cu efecte nedorite asupra mediului înconjurător. 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.

Educația ecologică trebuie să înceapă încă din grădiniță, să-i învățăm pe copii să fie noii locuitori ai acestei planete, pe care viața este din ce în ce mai tulburătoare. Răspunde acest pământ roditor dorinței noastre de a exista, cât mai multe pretexte de a trăi, așa cum

plantele trăiesc pentru fructe, altele pentru floare, altele pentru simplul motiv că au încolțit, altele pentru desfătarea și hrana altor plante mai puternice decât ele? Dacă răspunsul este unul afirmativ, atunci cunoștințele și deprinderile formate trebuie să constituie piatra de temelie a educației ecologice, care să devină o componentă importantă a educației permanente. [2, p. 207]

Deși este „o picătură într-un ocean”, programul de educație ecologică inițiat la nivel național vine în sprijinul efortului poporului nostru în protejarea și ocrotirea mediului înconjurător. Scopul acestei laturi a educației a fost înarmarea copiilor cu abilități de protejare a naturii, concretizate în capacități de investigare a naturii, de transfer și valorificare a cunoștințelor în situații noi, de utilizare a unui limbaj ecologic. În acest sens, s-a urmărit alegerea unui conținut adecvat, alegerea de mijloace, strategii comportamentale și de abordare corectă a diferitelor probleme ecologice.

Obiectivele programului de educație ecologică au vizat sensibilizarea copiilor pentru a deveni participanți activi la ocrotirea mediului, aplicând normele și regulile de protecție, valorificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ecologice prin participarea la concursuri, expoziții, drumeții și excursii ecologice, responsabilizarea părinților privind rolul lor în raportul om – natura, pentru menținerea echilibrului ecologic, esența vieții pe pământ, implicarea factorilor de decizie și a celor educaționali pentru susținerea ideii de educație ecologică.

În cadrul programului existent al activităților din grădiniță, la fiecare domeniu se pot realiza și aspecte ale educației ecologice. Pot fi utilizate cu deosebită eficiență observările asupra mediului, jocuri distractive, povestiri, filme, plimbări, drumeții, vizite, discuții libere și convorbiri organizate. Toate acestea sunt mijloace prețioase de a-i educa pe copii pentru cunoașterea mediului înconjurător, prezentându-le relația dintre plante, animale și om. Totodată, trebuie să le

dezvăluim și unele aspecte negative, pentru a-i pregăti mai bine în dorința de a ocroti natura: pericolul dispariției unor specii de animale și plante, efectul negativ al vânării unor animale și păsări aflate pe cale de dispariție, pericolul în care se află insectele în urma poluării apei și a aerului în condițiile în care constituie hrana acestor viețuitoare, acțiunile nefaste ale omului (defrișarea pădurilor, distrugerea vegetației, degradarea arborilor) și urmările lor.

În educarea deprinderilor de atitudine ecologică față de mediul înconjurător și natură, educatoarele vor avea rolul de a urmări, împreună cu preșcolarii, câteva aspecte: păstrarea curățeniei în curtea grădiniței, în parcuri, grădini, păduri, cu diverse prilejuri, întreținerea spațiilor verzi, plantarea de pomi, de flori și îngrijirea lor, participarea la protejarea mediului.

Prin *observările cu teme despre plante*, copiii văd și înțeleg că aceste plante au nevoie de aer, apă, căldură și lumină, pentru a se menține în viață. Cunoașterea animalelor și a mediului lor de viață sunt subiecte interesante pentru copii. Înțelegerea comportamentului animalelor în scopul reglării comportamentului uman față de ele constituie o cerință importantă. [3, p. 98]

Prin *convorbiri libere* la activitatea de educație ecologică, se demonstrează grija permanentă a oamenilor pentru asigurarea celui mai benefic element pentru viață – aerul, precum și grija lor pentru animale. Jocurile de rol, organizate la groapa de nisip, le dau posibilitatea copiilor să amenajeze ronduri cu flori, straturi de legume și zarzavaturi, pe care le sapă, le udă, le îngrijesc cum știu mai bine, manifestând o atitudine critică față de cei care încearcă să le distrugă grădina.

*Desenele* reprezintă o modalitate de reprezentare grafică a cunoștințelor. Prin intermediul lor, copiii redau multe spații verzi, flori, pomi, lacuri, munți etc. Cele mai frumoase activități sunt *povestirile create de copii*. Aceste povestiri reprezintă un real suport

de verificare a cunoștințelor, a modului în care copiii percep și interpretează realitatea înconjurătoare. Conținutul lor este în concordanță cu gradul de dezvoltare al imaginației și cu volumul de cunoștințe acumulat.

În concluzie, putem spune că nu există activități anume pentru educația ecologică, ci prin toate activitățile și acțiunile ce le desfășurăm în grădinițe, copiii pot însuși numeroase noțiuni și cunoștințe despre problematica ecologiei. Să luăm ca moto al activității noastre afirmația lui Piaget: „Copilul trebuie lăsat să descopere el însuși adevărul, acționând în mod practic, deoarece scopul școlii este de a forma creatori, inventatori, și nu de a forma indivizi care să repete ceea ce au învățat generațiile precedente.”

Educația ecologică este un proces care are scopul să îmbunătățească calitatea vieții prin asigurarea oamenilor cu modalitățile de care au nevoie pentru a rezolva și împiedica problemele de mediu. Educația ecologică poate ajuta oamenii să câștige cunoștințe, deprinderi, motivații, valori și angajamentul de care au nevoie pentru a gospodări eficient resursele pământului și de a-și asuma răspunderea pentru menținerea calității mediului. [5, p. 378] În grădiniță putem realiza educația ecologică prin: activitățile de cunoaștere a mediului (observări, lecturi după imagini, convorbiri, povestiri, jocuri didactice), prin desene, prin plimbări și vizite, prin discuții libere, spontane, prin activități practice în natură, prin dramatizări și scenete.

Un rol deosebit, ca modalitate de realizare a educației ecologice, îl au observările. Prin aceste activități, se urmărește antrenarea tuturor copiilor și, pe lângă sistematizarea cunoștințelor despre părțile componente, mod de viață, adăpost, foloase, la sfârșitul activității ei sunt încurajați să discute despre modul în care pot proteja natura. Permanent se apelează la experiența de viață a copiilor, la modul în care au reacționat în diferite situații, cum au avut grijă de animale, de

plante. Li se cere să dea exemple pozitive și negative de comportamente față de natură. Prin participarea activă a copiilor, se realizează reținerea informației științifice și reținerea unor scheme logice de acțiune și gândire specifice anumitor categorii de obiecte din mediul înconjurător și orientarea pe baza lor în situații noi. [6, p. 77]

Se pot aduce în sala de grupă plante și animale pentru a fi observate. Se poate folosi observarea spontană, în curtea grădiniței: melcul, buburuza, omida etc., dar și observarea în timp îndelungat a plantelor: stadiile prin care trec florile până la înflorire, pomii fructiferi, toate aceste observări desfășurându-se în curtea grădiniței. Copiii observă căderea frunzelor – toamna, copacul fără frunze – iarna, înmugurirea, înflorirea pomului și formarea fructelor – primăvara, coacerea fructelor – vara și culegerea fructelor – toamna.

Pentru o mai bună cunoaștere a condițiilor de care are nevoie o plantă pentru a se dezvolta, putem pune la încolțit grâu. Unor semințe puse la încolțit le-am asigurat toate condițiile necesare unei bune dezvoltări: apă, căldură, lumină, pământ bun, aer; altele le-am pus unde aveau numai o parte din aceste condiții (căldură, lumină, pământ bun, aer, dar fără apă; altele au avut apă, pământ bun, căldură, aer, dar nu au avut lumină, altele au avut apă, aer, pământ bun, lumină, dar nu au avut căldură); tuturor acestor semințe, copiii le-au acordat o dragoste deosebită, au vorbit cu ele în timp ce le udu; pentru o mai bună înregistrare a datelor, fiecare copil a notat (prin desen) transformările ce le observa la plantă. Prin aceste modalități de desfășurare a activităților, copilul este pus în situația de a căuta, de a pune întrebări și de a găsi răspunsuri corecte. Curiozitatea copilului este atrasă nu numai de obiectele pe care le percepe, ci și de legăturile interne, cauzale, care există între obiectele și fenomenele percepute. Întrebările pe care le pun copiii dovedesc interesul de cunoaștere a acestora. Astfel, ei își îmbogățesc orizontul de cunoaștere și înțeleg că plantele au nevoie de anumite condiții pentru a se dezvolta.

Lecturile după imagini: „Munci de primăvară”, „Parcul primăvara”, „Vara la mare”, „Cu cortul la munte” și convorbirile: „Ce știm despre primăvară?”, „Ce știm despre florile de primăvară?”, „Animalele din țara noastră”, „Ce știm despre animalele domestice?” au venit să valorifice cunoștințele însușite în cadrul observărilor. Copiii au răspuns cu plăcere la întrebări, făcând permanent referire la experiența lor de viață.

Pentru a se obișnui să observe natura care-i înconjoară, se poate organiza un moment de povestire: „Drumul de acasă până la grădiniță” și „Drumul de la grădiniță până acasă”. Aceste povestiri se pot realiza în activitatea didactică de dimineață, la colțul „Bibliotecă”. Se mai poate folosi povestirea ca modalitate de realizare a educației ecologice în cadrul activităților comune: „Poveste despre animalul meu preferat”, „Ce mi-a povestit copacul?”, „O zi în parc”, „Povestea puiului de vulpe”, „De ce s-a supărat Motănel” (povestiri create de copii).

Prin activitățile de cunoaștere a mediului, se urmărește cu precădere: familiarizarea preșcolarilor cu problemele de mediu, formarea deprinderilor și obișnuințelor necesare de cunoaștere, grijă, descoperire și protejare a naturii, dobândirea și consolidarea cunoștințelor despre natură, antrenarea în acțiuni sociale utile (îngrijirea plantelor, amenajarea grădinilor, plantarea de pomi), să-și formeze dorința și deprinderea de a petrece timpul liber în mijlocul naturii.

În ceea ce privește desenul, o activitate interesantă este „Eu spun și tu desenezi”. Se poate povesti copiilor despre flori: de la rădăcină până la floare. Pe măsură ce povestea continuă, ei completează desenul. Pentru a se apropia și mai mult de natură, se pot realiza câteva activități de desen în curtea grădiniței: „Pomi înfloriți”, „Jocuri în curtea grădiniței”.



O altă modalitate de realizare a educației ecologice este un carnaval cu măști de animale, realizate în cadrul activității practice, din material reciclabile.

În activitățile extracurriculare, pot fi propuse teme care se pot discuta, realiza cu copiii:

- „Plimbare prin cartier” (unde sunt propuse ca obiective: observarea schimbărilor petrecute în natură, în anotimpul toamna, colectarea materialelor necesare pentru desfășurarea unor activități practice, protejarea mediul înconjurător);
- „Unde se aruncă gunoiul?” (cu obiectivele: cunoașterea modalității de ambalare a gunoiului, a locului unde se pot arunca gunoaie, să ia atitudine față de cei care nu respectă acest lucru);
- „Aer curat” – plimbări în poienițe (să cunoască importanța păstrării aerului curat, fără noxe, să cunoască soiuri de plante ce cresc în pădure, să ocrotească și să iubească pădurea);
- „Să cunoaștem animalele” – vizită la Grădina Zoologică (să cunoască specii de animale de la noi din țară și din alte țări, să cunoască modul de hrănire, să iubească și să ocrotească animalele).

Alte modalități de realizare a educației ecologice sunt ieșirile cu copiii în natură ori de câte ori permite timpul și de fiecare dată educatoarea trebuie să fie alături de ei pentru a le arăta, îndruma și răspunde la întrebările puse în legătură cu mediul.

Diversitatea acțiunilor extracurriculare desfășurate cel puțin o dată pe lună au avut un aport benefic asupra formării personalității copiilor. Când au fost antrenați la aceste activități, li s-a spus despre rolul pe care-l vor juca atunci când vor fi mari și vor decide.

Prin activitățile ecologice desfășurate cu profesionalism, copiii se dezvoltă intelectual, emoțional, volițional, moral. Prin observări

concrete, ei evaluează sănătatea mediului și, îndrumați de educatoare, pot găsi măsuri de protecție. Astfel, se formează atitudini pozitive față de mediul degradat. Prin unele activități desfășurate cu preșcolarii, aceștia pot constitui model pentru adulți, înfrânând unele impulsuri ale adulților care distrug într-o clipă armonia naturii. [7, p. 202]

„Mediul poate fi definit ca tot ce se află în jurul nostru, viețuitoarele și obiectele. Este aerul pe care-l respirăm, soarele care ne dă căldura, apa și hrana care ne întrețin organismul, reprezintă acoperișul deasupra capetelor noastre, plantele, animalele, pietrele și râurile, oceanele și munții, insulele îndepărtate, tot ce se poate vedea, simți, mirosi, auzi sau gusta. Reprezintă viața pentru noi, fără el nu am putea supraviețui”. Activitățile de educație ecologică ajută copiii să manifeste sensibilitate față de întreg mediul și problemele lui; ajută copiii să înțeleagă funcționarea mediului, interacțiunea oamenilor cu mediul și despre cum pot fi rezolvate problemele legate de mediu; copiii dobândesc valori și sentimente de grijă față de mediu, învață să utilizeze cunoștințele și abilitățile dobândite în vederea unor acțiuni pozitive și bine gândite, care vor conduce la rezolvarea problemelor mediului.

### ***Bibliografie***

1. *Botnariuc N., Vădineanu A. Ecologie. București: Didactică și Pedagogică, 1982, 438 p., ISBN 0419 146601. 67.*
2. *Breben S. ș.a. Metode interactive de grup. București: Arves, 2006, 425 p., ISBN 973-8904-26-9.*
3. *Breben S. ș.a. Cunoașterea Mediului. Ghid pentru învățământul preșcolar, București: Radical, 2001, 212 p., ISBN 973-8419-13-1.*

4. *Cucoș, Constantin și colaboratorii. 2006. Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 2006, 310 p., ISBN 978-973-46-1403-5.*
5. *Dinu V. Mediul înconjurător în viața omenirii contemporane. București: Ceres, 1979, 512 p., ISBN 978-606-562-339-2.*
6. *Dumitru C. Management și Marketing ecologic – o abordare strategică. Iași: TehnoPress, 2009, 220 p., ISBN 978-973-702-964-5.*
7. *Mohan Gh., Ardelean A. – Ecologie și protecția mediului, Editura Scaiul, București, 349 p., 1993, ISBN 973-95257-7-6.*

## PRIVIRE DE ANSAMBLU ASUPRA EDUCAȚIEI PENTRU DIVERSITATE

**PATRICIA-MARIA GEORGESCU, doctorandă  
(România)**

### **Abstract**

*Diversity requires the development in schools of some education programs for democratic citizenship that respond to differences within and between peoples. In the process of unfolding these programs, educators should address various specific terms: multiculturalism, interculturality, democratic citizenship, cultural diversity, intercultural dialogue, acceptance, tolerance, unity, values, principles. By using pedagogical strategies appropriate to the level of development, teachers must guide students to a deeper understanding of these concepts, which will lead to the acquisition of the values and principles of education for diversity.*

**Keywords:** *differences, diversity, education.*

### **Adnotare**

*Diversitatea impune dezvoltarea în școală a unor programe de educație pentru cetățenie democratică, ce vor răspunde diferențelor din interiorul și dintre popoare. În procesul de implementare a acestor programe, educatorii ar trebui să abordeze diverși termeni specifici: multiculturalitate, interculturalitate, cetățenie democratică, diversitate culturală, dialog intercultural, acceptare, toleranță, unitate, valori, principii. Prin utilizarea unor strategii pedagogice adecvate nivelului de dezvoltare, cadrele didactice trebuie să îi îndrume pe elevi la o înțelegere din ce în ce mai aprofundată a acestor concepte, ceea ce va conduce la însușirea valorilor și principiilor educației pentru diversitate.*

**Cuvinte-cheie:** *diferențe, diversitate, educație.*

**I. Introducere.** Abordarea diversității nu este deloc ușoară. Sintagma ne duce cu gândul la diferențele dintre indivizi, viețuitoare sau obiecte, variație, multitudine de lucruri diferite. Conform DEX, *diversitate* (s. f.) reprezintă *caracterul sau însușirea a ceea ce este divers; varietate, felurime*. – (din fr. *diversité*, lat. *diversitas, -atis*) [1].

Diversitatea are mai multe accepțiuni. În primul rând, aduce în atenție o realitate, aceea că oamenii sunt diferiți și unici. Fiecare persoană are propria personalitate, valori și principii după care își ghidează viața, în funcție de moștenirea culturală a familiei de proveniență, experiențele de viață de-a lungul timpului, influențele mediului, dezvoltarea intelectuală, socio-emoțională și morală. Vorbim aici de diversitate umană.

**II. Formele diversității.** Legislația internațională impune respectarea drepturilor omului, a echității, șanselor egale pentru toți cetățenii, prin promovarea schimburilor interculturale, pace, reducerea sărăciei, recunoașterea diferențelor. Tot aici putem vorbi și despre diversitatea religioasă, una dintre valorile democratice universale, care promovează toleranța față de grupurile minoritare religioase.

Diversitatea lingvistică se referă la o multitudine de limbi vorbite într-un spațiu teritorial delimitat. În acest sens, Uniunea Europeană (UE) celebrează, începând cu anul 2001, la data de 26 septembrie, Ziua Limbilor Europei, o manifestare care are rolul de a sensibiliza populația cu privire la importanța limbilor străine și a tuturor celor 24 de limbi oficiale care se utilizează în cadrul UE [5].

Diversitatea biologică se referă la multitudinea speciilor de animale și plante care există pe planetă. Având același sens, termenul de „biodiversitate” a fost lansat de către cercetătorul Walter G. Rosen, în septembrie 1986, la o conferință cu același nume și aduce în prim plan importanța sănătății mediului înconjurător pentru perpetuarea

speciei umane în condiții normale, implicit a culturii protejării mediului înconjurător ca parte a diversității.

Diversitatea sexuală implică identitatea de gen a persoanei. În societatea actuală, există o separare între însușirile de gen specifice femeilor și bărbaților, un model binar pe care îl acceptă majoritatea indivizilor și care îi constrânge în a adopta un gen sau altul. Legile internaționale respectă dreptul persoanelor de a-și atribui alt gen decât cel prezent la naștere.

Diversitatea funcțională este o trăsătură caracteristică fiecărui om și reprezintă nivelul capacităților sale fizice, psihice, intelectuale etc. Fiecare individ are potențialul său de dezvoltare și acest lucru face diferența între persoane. Nerespectarea particularităților individuale poate duce la discriminare, segregare, excludere, izolare, traume emoționale.

Diversitatea culturală este în atenția UE. Sloganul „Uniți în diversitate” a fost lansat în anul 2000 și demonstrează că țările europene sunt pregătite pentru promovarea păcii și bunăstării, acceptând diversitatea culturală, tradițiile, limbile atât de diferite din spațiul european. Programele privind dezvoltarea sectorului cultural, având ca scop promovarea coeziunii sociale, unității și toleranței, sunt recunoscute la nivelul UE printr-un angajament ferm de a include cultura în toate domeniile, manifestând o atenție deosebită pentru protecția patrimoniului cultural și diversitatea culturală, componente indispensabile ale identității și expresiei culturale. Domeniul cultural și creativ, care pune la dispoziție peste opt milioane de locuri de muncă în spațiul UE, este activ și are o mare probabilitate de dezvoltare datorită diversității și orizontului acordat libertății creative a individului. Dificultatea care rămâne, totuși, se identifică la nivelul diversității lingvistice, scindării și mecanismelor financiare variate din cadrul UE [4, p. 1].

**III. Diversitatea în spațiul european.** Respectarea drepturilor omului și a demnității umane, alături de principiile libertății, democrației, egalității și statului de drept sunt valori comune tuturor statelor membre ale UE. Acestea orientează acțiunile Uniunii atât în interiorul comunității, cât și în afara granițelor ei. Acțiunile europene în acest domeniu se bazează pe *Tratatul privind funcționarea UE*, la care este anexată *Carta drepturilor fundamentale*, proclamată în anul 2000. Din 2009, *Carta* are caracter juridic obligatoriu pentru instituțiile și guvernele naționale membre UE, în ceea ce privește implementarea legislației. *Carta* a fost adoptată în cadrul Consiliului Europei și reunește, în același document, drepturile deja menționate, care până atunci fuseseră răspândite în alte documente [8].

Conform Constituției, cap. II, titlul II, *Drepturile, libertățile și îndatoririle fundamentale*, România „este un stat de drept, democratic și social, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile cetățenilor, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori supreme, în spiritul tradițiilor democratice ale poporului român și idealurilor Revoluției din decembrie 1989, și sunt garantate”. În calitate de membră a Organizației Națiunilor Unite (ONU), România a semnat „Declarația universală a drepturilor omului” și este parte la cele două pacte adoptate în cadrul organizației: „Pactul internațional privind drepturile civile și politice” și „Pactul internațional privind drepturile economice, sociale și culturale”. Încă din 1994 este stat-parte la „Convenția europeană pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale și se supune jurisdicției Curtii Europene a Drepturilor Omului de la Strasbourg. De asemenea, în cadrul UE, România a semnat, în decembrie 2007, Tratatul de la Lisabona, care conține „Carta Drepturilor Fundamentale” [7].

Programele UE de cooperare în domeniul educației și formării își concentrează eforturile asupra elaborării de politici și inițiative în următoarele domenii:

- Educația și îngrijirea copiilor preșcolari;
- Cooperare internațională și dialog politic;
- Multilingvism;
- Educația și migrații [3].

Îndeplinirea acestor obiective nu poate avea loc fără a utiliza resursa educațională de bază, sistemul educațional. Contextul social actual, în care virusul SARS-CoV2 a cuprins întreaga planetă, l-a modificat complet la toate nivelurile. Pandemia a condus la închiderea școlilor în numeroase țări și a afectat extrem educația, adâncind inechitățile sociale existente deja. Copiii din familii cu venituri scăzute, copiii care locuiesc în zonele rurale, cu infrastructură deficitară, copiii din cadrul minorităților etnice și lingvistice, copiii cu dizabilități, copiii migranți și refugiați, copiii aflați în conflict cu legea, copiii și tinerii care nu frecventează instituțiile educaționale, băieții și fetele care locuiesc în condiții dificile sau în cămine erau deja vulnerabili și aveau obstacole privind participarea la educație și învățare. Diferențele în ceea ce privește educația și dezavantajele sociale sunt acum mult mai mari față de copiii de aceeași vârstă, care beneficiază de condiții normale de viață. Școlile sunt instituții pentru instrucție și educație, dar și pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, interacțiune și sprijin social. Închiderea școlilor a redus drastic accesul la educație al copiilor dezavantajați, la programele sociale și serviciile medicale acordate în cadrul acestora [3, p.4].

Cu toate dificultățile întâmpinate privind accesul la tehnologie și infrastructură deficitară, învățământul s-a adaptat cerințelor de limitare a prezenței fizice și a contactului între profesori și elevi, iar educația a continuat prin utilizarea tehnologiei în mediul online. Acest lucru a rezultat realizarea cursurilor cu o oarecare stângăcie din partea



unor cadre didactice care nu au fost pregătite prin programe specifice de formare să predea online și a unor elevi care nu aveau dezvoltate competențele digitale.

Planul de acțiune pentru educație digitală pentru perioada 2021-2027 prezintă viziunea Comisiei Europene pentru o educație digitală de înaltă calitate, incluzivă și accesibilă în Europa, și are ca priorități strategice încurajarea dezvoltării unui ecosistem de educație digitală de înaltă performanță și dezvoltarea aptitudinilor și competențelor digitale relevante pentru transformarea digitală. Este un apel la măsuri pentru o colaborare mai intensă între statele UE, deoarece tehnologia este utilizată acum la un nivel nemaîntâlnit în domeniul educației și formării profesionale [6].

**III.1. Diversitatea în școală.** Diversitatea este o provocare pentru educația cetățenească la nivel mondial. Pentru a pregăti în mod eficient elevii să devină cetățeni responsabili și implicați în comunitate, la nivel național și european, școlile din statele democratice ar trebui să îi ajute să înțeleagă și să aplice în mod constructiv conceptele unitate și diversitate. Unitatea se referă la legăturile comune care sunt esențiale pentru funcționarea statului național. Diversitatea se referă la diferențele interne din toate statele și care reflectă variații în factori precum rasa, clasa socială, etnia, religia, limba, genul, dizabilitatea și orientarea sexuală. Actul de echilibrare unitate-diversitate este universal, dar dinamic și manifestările sale sunt diferite în fiecare țară și regiune culturală.

Pentru înțelegerea principiilor educației pentru diversitate, elevii ar trebui să studieze subiecte complexe, care au marcat societățile de-a lungul istoriei: (1) moduri în care statul a tratat inegalitatea dintre categoriile sociale; (2) moduri în care statul a tratat limitele unității și diversității; (3) moduri în care statul a definit cetățenia și a stabilit criteriile pentru obținerea acesteia; (4) moduri în care membrii diferitelor state au tratat identitățile multiple ale

indivizilor. Educația pentru diversitate ar trebui să ofere elevilor oportunități de a dezbate idei care au semnificații multiple – uneori contestate – și deseori tranzitorii, cum ar fi toleranța, justiția, egalitatea, respectul, democrația, incluziunea, drepturile omului, rasa, patriotismul, cosmopolitismul, democrația și securitatea. Elevii ar putea să învețe despre modurile în care oamenii din comunitate, țară și spațiul european sunt tot mai conectați cu ceilalți oameni din întreaga lume și sunt preocupați de schimbările economice, politice, culturale, de mediu și tehnologice. Pentru a fi cetățeni informați într-o societate multiculturală, elevii trebuie să înțeleagă cum oamenii influențează și sunt influențați de organizații nonguvernamentale, mass-media, companii, alianțe regionale, organizații globale, evenimente la nivel mondial, să facă diferența dintre informațiile reale și fake-news, să utilizeze surse de încredere și site-urile autorităților, să aibă în vedere cercetările oamenilor de știință și opiniile specialiștilor. Interconectarea globală de astăzi este la îndemâna tuturor, dar necesită înțelegerea evenimentelor și dificultăților care nu pot fi controlate sau rezolvate de o singură națiune. Un exemplu, în acest sens, este mobilizarea la nivel internațional pentru reducerea cazurilor de îmbolnăviri și a efectelor crizei economice provocate de Pandemia de COVID-19.

**III.2. Promovarea educației pentru diversitate.** Educația pentru diversitate se poate implementa prin utilizarea resurselor digitale. Profesorii sunt cei care organizează și coordonează activitatea din clasă sau independentă a elevilor, verifică și măsoară cunoștințele acestora, își aduc aportul la formarea capacităților intelectuale și morale, formează competențe, îi învață cum și ce să învețe, să descopere și să aplice cunoștințe, să se adapteze noilor cerințe și situații. Abordarea unor teme ca toleranța, democrația, egalitatea de șanse, diferențele individuale, drepturile omului, incluziune, nediscriminare, multiculturalitate ș.a. formează elevilor priceperi și

deprinderi, comportamente morale și etice în societate, dezvoltă trăsături de voință și caracter. Pentru implementarea cu succes la clasă a temelor care abordează educația pentru diversitate la lecțiile de limba și literatura română de la nivel gimnazial, profesorii vor utiliza tehnologia de proiectare didactică specifică oricărei activități didactice. Astfel, în proiectarea didactică, profesorii vor răspunde la întrebările: Ce fac? Cu ce fac? Cum fac? Cum știu dacă am făcut bine? și vor ține cont de nivelul de pregătire și înțelegere al elevilor, obiectivele educaționale urmărite, resursele materiale, mijloacele didactice și formele de evaluare [2, p. 16].

În educația pentru diversitate se folosesc diferite tipuri de materiale didactice printre care și anumite resurse digitale (RD). Un exemplu de o astfel de RD pot fi manualele digitale, capabile să abordeze teme specifice diversității. Pentru abordarea temei migrației pot fi utilizate RD de tip hartă interactivă, iar pentru promovarea toleranței și a diversității elevilor li se pot propune spre vizionare alte RD, fragmente cu conținut artistic, cum ar fi filmele, spectacolele etc., după care se va pune în discuție conținutul acestora.

Analiza conținutului oricărei resurse educaționale se poate realiza din perspectivă multidisciplinară, evidențiind elemente de diversitate prezente în text: toleranță, nediscriminare, diferențe, incluziune, acceptare.

Momentul retenției și al transferului poate consta în interpretarea personajelor de către copii. La evaluare li se poate cere crearea, cu instrumente digitale, a unui afiș în care să fie prezentat personajul preferat și/ sau un mesaj pentru acesta.

**IV. Concluzii.** În promovarea diversității, cadrele didactice pot utiliza resurse educaționale tradiționale sau online, cărți, manuale, culegeri, broșuri, imagini, filme, spoturi. Se ivesc acum două întrebări de reflecție: sunt profesorii pregătiți să gestioneze numeroasele diferențe culturale, sociale și lingvistice care descriu

diversitatea populației? Ce acțiuni vor ajuta noii profesori să înțeleagă mai bine problemele legate de diversitate? Un posibil răspuns ar fi introducerea în programele educaționale de formare a cadrelor didactice teme care să abordeze multiculturalitatea, interculturalitatea și diversitatea. Succesul conștientizării multiculturale în pregătirea profesorilor depinde și de angajamentul universitar.

### **Bibliografie**

1. *Academia Română, Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan-Alexandru Rosetti”.* Editura Univers Enciclopedic, 1998, 1192 p., ISBN 973-9243-29-0.
2. Axenti, V., Verșina, M., *Metodica predării limbii și literaturii române (în gimnaziu și liceu), suport de curs, 164 p.* // [https://www.academia.edu/39128057/METODICA\\_PREDARII\\_LIMBII\\_%C5%9EI\\_LITERATURII\\_ROM%C3%82NE\\_%C3%AEn\\_gimnaziu\\_%C5%9Fi\\_liceu\\_SUPORT\\_DE\\_CURS](https://www.academia.edu/39128057/METODICA_PREDARII_LIMBII_%C5%9EI_LITERATURII_ROM%C3%82NE_%C3%AEn_gimnaziu_%C5%9Fi_liceu_SUPORT_DE_CURS) (accesat: 20-04-2021).
3. *Biroul Regional UNICEF pentru Europa și Asia Centrală. Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară, 2020, 45 p.* // <https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20sisteme%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEn%20contextul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf> (accesat: 20-04-2021).
4. *Parlamentul European. Promovarea culturii europene, 2019, 10 p.,* // [https://www.what-europe-does-for-me.eu/data/pdf/focus/focus17\\_ro.pdf](https://www.what-europe-does-for-me.eu/data/pdf/focus/focus17_ro.pdf). (accesat: 20-04-2021).  
**Surse Web:**

5. Comisia Europeană. Diversitate lingvistică // [https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity\\_ro](https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity_ro) (accesat: 20-04-2021).
6. Comisia Europeană. Educație și formare. Plan de acțiune pentru educația digitală (2021-2027). // [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_ro](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_ro) (accesat: 20-04-2021).
7. Drepturile omului în România. // [https://ro.wikipedia.org/wiki/Drepturile\\_omului\\_%C3%AEn\\_Rom%C3%A2nia](https://ro.wikipedia.org/wiki/Drepturile_omului_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia) (accesat: 20-04-2021).
8. Uniunea Europeană. Drepturile omului. // [https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/human\\_rights.html?locale=ro&root\\_default=SUM\\_1\\_CODED%3D13](https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/human_rights.html?locale=ro&root_default=SUM_1_CODED%3D13) (accesat: 20-04-2021).

# EDUCAȚIA PRIN VALORILE MORALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

*HÎRȚAN ANA, doctorandă*

## **Abstract**

*Childhood is an important stage of development. In order to prepare children for social life, it is essential that they acquire the necessary values during this period. It is one of the responsibilities of parents and the kindergartenteacher to teach the child how to discriminate against what is right from wrong, so that he becomes a decent member of society, behaving for the good of all, including his own.*

**Keywords:** *moral values, childhood, education, moral conduct, moral conscience.*

## **Adnotare**

*Copilăria este o etapă importantă de dezvoltare. Pentru a pregăti copiii pentru viața socială, este esențial ca ei să însușească valorile necesare în această perioadă. Este una dintre responsabilitățile părinților și ale educatoarei să îl învețe pe copil cum să discrimineze ceea ce este bine de ceea ce e rău, astfel încât să devină un membru decent al societății, comportându-se pentru binele tuturor, inclusiv al acestuia.*

**Cuvinte-cheie:** *valori morale, copilărie, educație, conduită morală, conștiință morală.*

Dezvoltarea relațiilor sociale și comunicarea cu semenii în copilărie joacă un rol important în dezvoltarea morală. În plus, dezvoltarea intelectuală la această etapă, în special gândirea reflectoare, contribuie la dezvoltarea morală a copilului. Este important de menționat că dezvoltarea morală a copiilor este puternic

influențată de mediul social. Acest mediu social constă în principal din membrii familiei și prietenii copilului de la același grup de vârstă. Relațiile sociale formează sentimentele și comportamentele copilului, oferindu-i sprijin de la oamenii din jurul său, creând legături cu el. De exemplu, conform teoriei atașamentului, copiii care au legături sigure cu ceilalți se simt mai siguri și au o stimă de sine mai mare, care contribuie la dezvoltarea lor emoțională [1, p. 120]. De asemenea, se observă că adolescenții care au legături bune cu oamenii din jurul lor, sunt mai predispuși să se adapteze mai ușor la noile medii atunci când devin adulți.

Având în vedere faptul, moralitatea adulților se modelează în principal în copilăria lor, dezvoltarea morală este procesul de învățare a diferențierii dintre corect și greșit și alegerea celui potrivit. Cu alte cuvinte, ceea ce experimentează copiii în funcție de mediul înconjurător și de abilitățile lor individuale, are un impact asupra capacității lor de a decide cu privire la ceea ce este corect și greșit. Trebuie să ne amintim că dezvoltarea cognitivă a copilului este un factor semnificativ pentru îmbunătățirea atitudinilor bune. Etapele dezvoltării, au un rol semnificativ în capacitatea de învățare a copiilor. Dacă cunoști etapele de dezvoltare cognitivă a copilului tău, atunci îl poți face să învețe foarte simplu ce este bine sau rău.

Predarea valorilor necesită timp, răbdare și consecvență, dar este unul dintre cele mai importante lucruri care pot fi făcute pentru copii. Nu este niciodată prea devreme să se înceapă familiarizarea cu valorile. Acest lucru îi va ajuta să fie mai responsabili, să aibă o mai mare stimă de sine și să ducă o viață echilibrată. În grădiniță, familiarizarea cu valorile poate fi făcută atât în cadrul activităților obligatorii și liber alese din cadrul curriculumului pentru învățământul preșcolar, cât și prin intermediul activităților educative extrașcolare, cum ar fi: proiecte educaționale, spectacole, serbări, excursii, vizite etc.

Educația este un proces de dezvoltare permanentă a personalității omului, care începe de la grădiniță și construiește baza pentru toate etapele viitoare. De aceea, școala joacă un rol semnificativ în furnizarea de educație bazată pe valoare sau educație morală. În vremurile de astăzi, când există o criză imensă de valori morale în societate, educația bazată pe valori se dovedește a fi soluția. Prin educația bazată pe valori, îi putem dezvolta pe copii ca oameni cu un caracter puternic, care vor ști să-și utilizeze cunoștințele în avantajul omenirii. Nelson Mandela a spus, pe bună dreptate: „Educația este cea mai puternică armă prin care poți schimba lumea”. Aici, el a vorbit atât despre educația academică, cât și despre educația cu valoare morală. Și, educația prin valori are puterea de a schimba lumea.

În viziunea lui Sorin Cristea, definirea și analiza educației morale implică următoarele criterii:

- valoarea pedagogică general reflectată;
- obiectivul general angajat;
- obiectivele specifice;
- conținuturile particulare;
- metodologia;
- principiile [2, p. 206-211].

Educația morală reprezintă, așadar, acea dimensiune fundamentală a activității de educație orientată în direcția formării și dezvoltării conștiinței morale a personalității, care vizează optimizarea raporturilor sale cu lumea și cu sine, la nivel:

- teoretic, prin însușirea valorii generale a binelui moral, susținută afectiv, volitiv și motivațional;
- practic (prin aplicarea valorii generale a binelui moral).

Scopul de bază al educației morale este formarea profilului moral al personalității copilului în concordanță cu cerințele idealului educațional, iar obiectivul – formarea conștiinței și conduitei morale.

Formarea conștiinței morale cuprinde trei componente: cognitivă,



afectivă și volițională. Cea cognitivă se referă la informarea copilului despre conținutul și cerințele valorilor, normelor și regulilor morale și se realizează prin instruirea morală. Componenta afectivă cuprinde emoțiile și sentimentele necesare, ca acele cunoștințe să fie exprimate în conduita copilului [4, p. 11- 114].

Corelația dintre componenta cognitivă și cea afectivă are particularități diferite în funcție de vârstă și de contextul în care se desfășoară. Cunoașterea și manifestările afective nu sunt suficiente pentru apariția actului moral, acestea fiind secondate de efortul de voință, iar voința oferă capacitatea conștiinței de a impune un motiv cu valoare superioară.

Conduita morală se referă la rezultatele și modul în care se manifestă comportarea, fiind o obiectivare în fapte și acțiuni. Formarea conduitei cuprinde atât deprinderi și obișnuințe, cât și trăsături pozitive de caracter. Cele două laturi ale educației morale, conștiința și conduita, se interconstruiesc și se completează reciproc, formarea uneia nu se poate realiza independent de cealaltă.

Educația morală devine un subiect din ce în ce mai popular în domeniile psihologiei și educației. Rapoartele mass-media despre creșterea criminalității minore, sarcina adolescenților și sinuciderea, au determinat să se declare o criză morală.

Jean Piaget este printre primii psihologi a căror activitate rămâne relevantă pentru teoriile contemporane ale dezvoltării morale. În lucrările sale, s-a concentrat în mod special pe viața morală a copiilor, studiind modul în care copiii acționează în jocuri, pentru a afla mai multe despre credințele copiilor despre corect și greșit. Potrivit lui Piaget, toată dezvoltarea iese din acțiune; adică indivizii își construiesc și își reconstruiesc cunoștințele despre lume ca urmare a interacțiunilor cu mediul. Pe baza observațiilor sale, privind aplicarea de către copii a regulilor atunci când se joacă, Piaget a stabilit că și moralitatea poate fi considerată un proces de dezvoltare. În mod

normal, copiii se dezvoltă din punct de vedere moral, dar și cognitiv, pe măsură ce se maturizează [6, p. 10-12]. În mod ideal, acest lucru se întâmplă prin acționarea în lumea socială, prin respectarea consecințelor și prin interacțiunea cu semenii.

Modelul propus de J. Piaget urmărește geneza moralității de la stadiile de început spre cele finale. Stadiile inițiale implică morala constrângerii, iar cele finale – morala autonomiei, care se referă la interiorizarea valorilor și a normelor morale de la nivelul structurii de bază a personalității educabilului.

Sunt identificate patru stadii de dezvoltare morală:

a) psihomotric (2-3 ani) – în care are loc receptarea regulilor simple;

b) egocentric (4-6 ani) – caracterizat prin imitarea regulilor morale;

c) al cooperării (7-10 ani) – are la bază respectarea regulilor morale ca obligații înțelese;

d) al codificării (după 10-12 ani) – are loc interiorizarea regulilor și integrarea lor la nivel de norme și legi de ghidare.

Modelul lui L. Kohlberg [3, p. 355-359] împarte stadialitatea psihică la trei niveluri ale dezvoltării morale prin interiorizarea treptată a valorilor morale fundamentale:

1) nivelul moral preconvențional se realizează pe parcursul a două stadii:

a) stadiul heteronom/ respectarea regulii pe baza motivației externe, cum ar fi teama de pedeapsă;

b) stadiul individualismului moral/ respectarea regulii morale corespunzător unor interese imediate;

2) nivelul moral convențional se realizează pe parcursul a două stadii:

a) stadiul comportamentului bun/ respectarea regulilor recunoscute de autorități;

b) stadiul sistemului social/ respectarea regulilor recunoscute la scară socială și interiorizarea lor;

3) nivelul moral postconvențional – divizat și acesta în două stadii:

a) stadiul subordonării față de societate prin contract social;

b) stadiul responsabilității morale universale/ înțelegerea legii morale [5, p. 368-374].

Copiii, în primii ani de viață, răspund la ceea ce întâmplă în jur prin emoții care determină formarea comportamentului moral. Dorințele și interesele copilului se formează în copilărie prin exemplul celor din jur. Comportamentele prezente ale copiilor ilustrează o prefigurare a celor viitoare, iar convingerile de moment stau la baza modului de valorificare în viitor; atitudinile și comportamentele adulților cu care vin în contact (mai ales cele părinților) sunt primele modele preluate de către copii.

În perioada preșcolară, copiii deprind normele de conduită civilizată, abilitatea de a îndeplini diferite sarcini, de a respecta reguli de comportare în colectivitate și astfel pot să colaboreze mai bine cu cei din jur și să se implice în activități.

Baza formării personalității copilului o constituie comportamentele care se formează în activitatea de joc, care contribuie la realizarea sarcinilor educației morale. Jocul este o activitate socială nu doar pentru că la desfășurarea lui participă mai mulți copii, ci și pentru că realitatea socială oferă subiectul și conținutul jocului. Multe dintre jocuri se caracterizează prin interacțiune socială dintre parteneri, care are și un conținut moral, copiii fiind puși în situația de a adopta un comportament în funcție de regulile stabilite și de partenerii de joc. Astfel, jocul este o modalitate organizată de formare și dezvoltare a conduitei morale.

Prin intermediul activităților de educație morală, copiii sunt îndrumați și ajutați, iar ulterior pot să:

- înțelege semnificația normelor și a valorilor morale;
- conștientizeze necesitatea respectării regulilor și normelor;
- analizeze fapte din viață, posibile sau reale, în spiritul normelor și al valorilor morale acceptate în societate;
- aprecieze, în mod obiectiv, comportamentul propriu și al celorlalți;
- accepte norme, valori, principii etice și să respecte regulile de bază de conviețuire socială;
- înțelege unele trăsături de voință necesare în activitatea lor, cum ar fi: perseverența, consecvența, inițiativa, curajul, responsabilitatea etc.
- aprecieze fapte, acțiuni proprii și ale colegilor, care sunt în concordanță cu normele morale și civice;
- dorească să imite modele pozitive percepute în grupul de joacă, în familie, în povești sau desene animate;
- aibă o atitudine de respingere față de fapte și comportamente caracterizate prin necinste, agresivitate, lipsă de respect față de cei din jur etc.;
- manifeste atitudini de colegialitate și prietenie;
- adapteze comportamentul față de sine, de ceilalți (copii, adulți), față de mediu (social, natural), în împrejurări și locuri variate;
- țină seama de părerile celor din jur.

Formarea conștiinței și conduitei morale a copiilor este un proces foarte complex care depinde de influența diferiților factori care acționează asupra copilului.

Dezvoltarea la preșcolari a dragostei față de bine, de adevăr, trebuie să se desfășoare adaptat vârstei. Cultivarea dragostei față de „bine”, de „adevăr”, are nevoie, mai ales, de acțiune și nu de teoretizare, de activitate și nu de conversație, de descoperirea virtuților de către copil și nu doar de cele oferite de către adulți. De multe ori, binele ajunge la preșcolar sub formula „e bine să faci așa!” și – mai

ales – „nu e bine ce faci!”. Înțelegerea noțiunii de *bine* (cu semnificația de normă de comportare și nu de ordin ce trebuie ascultat) constituie calea spre cultivarea binelui cu implicarea directă. Interdicția de a nu se juca pe stradă cu mingea trebuie să fie înlocuită cu măsuri alternative, creându-se un alt loc sau oferindu-i prilejul unor jocuri mai captivante. O dată înțelese și practicate, „binele” sau „adevărul” mai târziu vor deveni corectitudine, cinste sau spirit de a ajuta aproapele.

Dezvoltarea relațiilor sociale și comunicarea cu semenii în copilăria mică și mijlocie joacă un rol important în dezvoltarea morală. În plus, dezvoltarea intelectuală în această etapă, în special gândirea reflectoare contribuie la dezvoltarea morală a copilului. Având în vedere faptul dat, moralitatea adulților se modelează în principal în copilăria lor, dezvoltarea morală este procesul de învățare a diferențierii dintre corect și greșit și alegerea celui potrivit.

Educația morală reprezintă acea dimensiune fundamentală a activității de educație orientată în direcția formării-dezvoltării conștiinței morale a personalității, care vizează optimizarea raporturilor sale cu lumea și cu sine.

Obiectivul educației estetice nu este acela de a crește copiii ca artiști, ci de a crea indivizi care să privească și să vadă, să înțeleagă viața și să dezvolte interese multiple, să devină mai creativi în stilul lor de viață, să pună întrebări și să critice, să aibă virtuți puternice și să adopte o gândire civilizată, pașnică și liberă.

Religia nu se reduce doar la credință și, chiar de ar fi doar așa, nu trebuie minimalizat rolul educativ al acesteia. Copilul are nevoie de credință nu prin minciună și frică, ci prin faptul că știe că ceea ce face este bine și corect. Educația religioasă trebuie să se bazeze pe autonomizarea persoanei și să îi confere libertății umane un sens superior.

Una dintre funcțiile educației, prezentate anterior, este transmiterea valorilor și a cunoștințelor acumulate ale unei societăți.

Educația este concepută pentru a-i ghida în învățarea unei culturi, modelându-și comportamentul și orientându-se către eventualul lor rol în societate.

Pentru educația intelectuală valoarea fundamentală este adevărul, pentru cea morală – binele, pentru cea estetică – frumosul, iar pentru cea religioasă – sacrul. Din categoria valorilor morale care trebuie cultivate la preșcolari, cu prioritate sunt: binele, omnia, cinstea și sinceritatea, iar din a celor intelectuale este precizat adevărul.

În concluzie, educația are drept scop oferirea de valori necesare pentru a permite indivizilor din societate să-și înțeleagă pe deplin conduita. Valori precum cele nemateriale, care dictează majoritatea judecăților asupra valorilor, cum ar fi dreptatea, corectitudinea, dragostea, fericirea, răul, binele, sunt cruciale pentru modelarea conduitei sociale. Valorile politice, cum ar fi justiția, drepturile omului, corectitudinea și egalitatea modelează alocarea omniprezentă a resurselor într-o societate.

### ***Bibliografie***

1. Bowlby, J. (2011). *O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului*, București: Editura: Trei, 280 p. ISBN 978-973-707-422-5.
2. Cristea S., (2010). *Fundamentele pedagogiei*, Iași: Editura: Polirom, 400 p., ISBN 9789734615629.
3. Kohlberg, L., (1973), *Collected Papers in Moral Development and Moral Education*, Mass: Harvard Center for Moral Education, 398 p., ISBN 978-0-06-064760-5.
4. Nicola, I., (2008), *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 480 p., ISBN 973-8473-64-0.

5. *Noveanu, E., (2007). Științele Educației. Dicționar Enciclopedic, vol.1, București: Editura: Sigma, 696 p., ISBN 9789736493942.*
6. *Piaget, J. (2012). Judecata morală la copii, Chișinău: Editura Cartier, 456 p., ISBN 978-9975-79-737-5.*

# CHIPUL LEMNULUI SACRIFICAT. ICOANA DE VATRĂ ȘI PRISTORNICUL ÎN EDUCAȚIA PLASTICĂ

*HORGAN DAN-GICU, doctorand  
(România)*

## *Abstract*

*Through this article, we are trying to get the attention on an alarming signal regarding the noncaring that sets in between the queue of the gymnasium students towards any kind of taught knowledge. Due to their relationships with technology, they gradually get deprived of the elements of the Christian Orthodox religion and the desire to assert themselves in society to the detriment of the social network.*

*The modernist and digital age, coming with it brought an extra comfort into the Romanians souls and households, but comfort does not and should not replace the intellectual or physical effort that every human being is obliged to make every day, whether being a child or an older student.*

*Moreover, many of the textbooks, including Art Education do not meet or fit the learning needs of adolescents. Through transdisciplinary, folklore, elements of orthodox religion, and Art Education, we intent to cover the range of knowledge and to increase the desire of teenagers to learn Art Education also, to direct the adolescents toward them being more responsible and receptive to the needs of modern society in which we live in.*

**Keywords:** *icon, teenagers, hearth, religious seals, plastic education.*



## **Adnotare**

*Prin acest articol, dorim să tragem un semnal de alarmă față de nepăsarea care se instalează în rândul adolescenților de gimnaziu față de orice formă de învățare. Treptat, prin acapararea lor de tehnologie, ei sunt privați de elementele de cult creștin-ortodox și de dorința de afirmare în societate, în defavoarea derizorie a rețelelor de socializare. Modernismul și era digitală a adus un plus de confort în casele și în sufletul românilor. Dar confortul nu suplinește efortul intelectual sau pe cel fizic, pe care orice om este dator să-l înfăptuiască în fiecare zi, indiferent dacă este copil sau elev. Mai mult, o mare parte dintre manuale, printre care și manualul de educație plastică, nu satisfac nevoile adolescenților de învățare. Prin transdisciplinaritatea folclor, elementele de cult ortodox și educația plastică, ne dorim acoperirea plajei de cunoștințe, creșterea dorinței adolescenților pentru educație plastică și crearea unui adolescent mai responsabil și mai receptiv la nevoile societății.*

**Cuvinte-cheie:** icoană, adolescenți, vatră, pristolnic, educație plastică.

## **Introducere**

Datoria noastră sfântă ca popor este de a transmite tinerei generații moștenirea sacră și de a nu lăsa să piară generații întregi de elemente de cult creștin-ortodox. Didactica acestei teme, la nivel de gimnaziu, ar fi una din condițiile esențiale perpetuării tradițiilor și a bagajului cultural. Termenul *didactică* provine din grecescul *didaskien* și este utilizat în toată lumea cu semnificația *a învăța* sau *a ști să înveți*. La ora de educație plastică, în didactica elementelor de expresivitate ale limbajului vizual pentru adolescenți, o idee inedită ar fi cu ajutorul transdisciplinarității [15, p. 7]. Aici intervin cei trei factori ai transdisciplinarității: folclor, elementele de cult ortodox și educația plastică; adolescentul căruia îi sunt adresate informațiile va fi

mai receptiv la informațiile predate la ora de educație plastică. Dacă unul din cei trei termeni nu este prezent, acțiunea nu poate avea loc. Fig. 1.

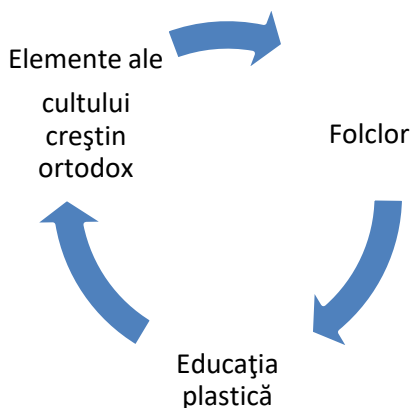


Figura 1. Transdisciplinaritatea

Mediul social în care trăim în plin modernism este invadat agresiv de imagini constând în: afișe, fotografiile, imagini interactive, analogice și numerice. Privirea și gândirea sunt solicitate fără încetare de suporturi care se multiplică neîncetat: televiziune, presă, calculator, telefon inteligent, video, cinema și proiecție 3D. Imaginea are o adevărată forță de captare a interesului și este asimilată mai rapid și involuntar decât informația discursivă în memorialul sufletului [10, p. 15]. Imaginea unde timpul plastic, entitate reală și virtuală, se supune spațiului plastic [2, p. 14]. Nu degeaba se spune că o imagine face cât o mie de cuvinte. Dar a învăța cum trebuie citite imaginile înseamnă a dobândi posibilitatea de a avea o altă viziune despre lume, înseamnă a „rezista” la o formă de manipulare în masă.

Obiectivul noii didactici este să ofere uneltele de observație și de analiză, să ofere posibilitatea de a înțelege mai bine imaginile, să „educă” organul vizual și să sporească capacitatea de observație și

sintetizare a ceea ce este util în imaginile cu rol de balast. În acest regat al imaginii, o educație prin imagini dezvoltă spiritul critic al elevului, determinându-l să devină un bun adult, cu o pregătire cât mai bună din toate punctele de vedere.

Nimic nu poate motiva sau încuraja mai puternic pe un copil decât cultul creștin-ortodox. Faptul că adolescenții pot adăuga cunoștințe vaste de folclor, tradiții populare, elemente creștin-ortodoxe la elementele de expresivitate a limbajului plastic oferit de manualele școlare, din ce în ce structurate cu informație mai puțină și de calitate mai slabă, este un plus pentru obiectul de studiu educație plastică. Dar pentru a putea porni nu o lecție cum se află în manualele de educație plastică din ciclul gimnazial, ar trebui predate informațiile în așa fel încât adolescentul să fie capabil să învețe din plăcere, din curiozitate și din bucuria de a duce un lucru la bun sfârșit, lucru care poate avea întrebuințări reale în familie, în cercul de prieteni, societate.

Predarea va porni de la cunoștințe temeinice de iconografie, folclor, educație religioasă, coroborate cu elementele de limbaj plastic. Nu se poate realiza o compoziție religioasă fără elementele de expresivitate ale limbajului plastic. Punctul, linia forma bi- și tridimensională, pata și culoarea stau la baza oricărei compoziții. Dacă această compoziție face parte din cultul creștin-ortodox, cu elemente de folclor, atunci adolescentul va putea mai ușor asimila aceste informații de educație plastică. În special în fiecare casă de români, există o icoană la care toți cei din casă își întorc privirea dimineață după trezire, în timpul servirii mesei, împreună cu toți membri familiei, seara înainte de culcare, înaintea unui examen sau a unui hop mai greu de trecut. Această imagine este o fereastră spre absolut, îndreptată către cerime și spre care și în trecut, țăranii din satele oropsite de către asupritorii minoritari își îndreptau privirea, se rugau și își puneau toată speranța [6, p. 28].

Într-o lume în care tehnologia a cucerit tot mai mult teren, oferind oportunități nebănuite multor dintre tineri și numai, a creat foarte des un haos. Astfel, lumea are tendința de a-și întoarce fața de la cele sfinte, înțelege libertatea și puterea într-un mod eronat, trebuie să fie ceva care să poată aduce lumea la un fâgaș normal. Putem să facem acest lucru doar dacă începem cu educația tinerilor. Fiecare tânăr învață încă din primii ani petrecuți în familie despre Dumnezeu, cruce, icoană, Iisus Hristos, Maica Domnului și multe alte elemente de cult creștin-ortodox. Unul dintre momentele în care copiii preșcolari își deschid sufletul este momentul în care educația plastică se întâlnește cu arta sacră. Prin acest contact, elev – artă, arta sacră, copiii preșcolari vor înțelege importanța culturii artistice și aprecierea culturii estetic-religioase la justa ei valoare [23].

Dar odată cu trecerea timpului, acaparată de tehnologie, de grupurile de prieteni, tentațiile specifice adolescenței, tânărul uită sau este împins spre a uita aceste lucruri cu care a crescut. A uitat, de asemenea, de biserică, de icoana creștin-ortodoxă, de bucuria de a fi creștin.

**1. Icoana în lumea arhaică, dar și în cea actuală, este un simbol** [9, p. 21], un reper creștin-ortodox [5, p. 83] prin excelență, fiind rodul deplinei intimități între Dumnezeu Tatăl, care Șa dat unicul Său fiu pentru a fi ucis pe cruce pentru ispășirea păcatului originar, pentru a schimba pe Adam cel vechi cu Adam cel nou și om [10, p. 14], este o imagine plastică, artistică ori de cele mai multe ori artizanală [7, p. 13], fiind o reprezentare a lumii spirituale, nevăzute, care își păstrează și în contextul cultural actual, un rol activ și insuficient valorificat; realizată cu ajutorul elementelor de expresivitate ale limbajului plastic, este o modalitate simplă de întâlnire a omului cu Dumnezeu, menținere în taina sacralului creștin prin Icoană [10, p. 10]. Icoana este un loc în care Hristos, Maica Domnului sau sfinții sunt prezenți într-un chip tainic; este o fereastră prin care putem să evadăm din cotidian

cu întreaga noastră ființă spirituală, prin credință și cucernicie către Dumnezeu [17, p. 8].

Făurirea de icoane țărănești este una din ramurile cel mai puțin cunoscute, dar și cele mai deosebite ale artei populare românești. Farmecul acestor lucrări constă în bogăția cromaticii decorative, lipsa perspectivei, planurile simple, logica copilărească și ornamentele de decor foarte bogate. Tehnica icoanelor cu bogatele elemente de folclor popular, încântă sufletul și desfată inima celui care pictează, dar și celui pentru care s-a realizat lucrarea [18, p. 10].

Imaginea unei icoane ortodoxe constituie o categorie ce se găsește la jumătatea drumului între palpabil și abstract, între real și ideal, între receptiv și inteligibil; ea actualizează forme ale universului în care trăim după configurații originale, dar care se expune supusă proiecțiilor afective ale artistului [2 , p. 15].

Icoana românească a fost, nu doar o piesă indispensabilă activității de cult, ci și un mijloc de comunicare și de conexiune complexă cu Dumnezeirea, cu Transcedentul. Încă de la primele apariții, icoanele creștine doreau propunerea unei viziuni artistice asupra unei realități care nu putea fi exprimată prin mijlocirea unei terțe persoane, percepută de către țăranul român ca pe un text narativ al religiei creștin-ortodoxe [13, p. 17]. Ele trebuia să transmită celui care le privea și o comunicare spirituală, nu doar o imagine pictată pe lemn, sticlă sau obținută prin incizare [8, p. 141] naturalistă, asemănătoare cu originalul [22, p. 250].

În fiecare casă de român neaoș ortodox, la creștinare, prin taina Botezului, pruncul primește în dar icoana sfântului al cărui nume îl poartă. Pentru țăranul din Transilvania și Oltenia, credința ortodoxă strămoșească era sfântă deoarece era aproape singura alinare ce o avea în viața sa de totală asuprire națională, economică și socială. În vremurile în care calvinismul pe de o parte și catolicismul pe de alta

[17, p. 10] au încercat prin forță și opresiune să schimbe credința românilor ortodocși, au apărut pristolnicul și icoana de vatră.

Construite de către țărani simpli de la sate, cu mâinile aspre și bătătorite, pentru țărani la fel de oropsiți ca ei, în care meșterul de cele mai multe ori anonim a depus, în această operă de artă, o muncă cu toată credința [6, p. 7], în care icoana de vatră și pristolnicul sunt unicele genuri ale artei populare, în care religia creștin-ortodoxă, sculptura și pictura se manifestă ca factori independenți, fără a fi subordonată vreunui scop ornamental.

Întâlnirea cu cioplitura țărănească a însemnat pentru mulți dintre artiștii moderni evenimentul hotărâtor, care a indicat căutărilor lor o direcție cu totul nouă. Astfel s-au creat, în conștiința omului de cultură contemporană, circumstanțele pentru receptarea mesajului și valențelor moderne ale creației populare, care, într-o epocă nu prea îndepărtată, a fost privită de către neavizați cu zâmbetul clemenței, ca o manifestare juvenilă, stângace și lipsită de orice valoare estetică [6, p.14].

În acest larg context de interpretare a artei populare ca fenomen estetic de importanță majoră, se înscrie interesul, ba chiar putem afirma preocuparea stărnită în ultimul veac, pentru cioplitura, pictura și sculptura țărănească din România.

Din cele mai vechi timpuri, vatra e percepută nu doar un obiect material cu funcționalitate familială [4, p. 198], ca întruchipare a sufletului casei, acel loc unic și sacru. Orice casă tradițională este un micromodel al cosmosului, hornul îndeplinind rolul axei lumii, acel Axis Mundi [21, p. 45], calea de comunicație între lumea tectonică și cea chtonică. El leagă vatra – sediul spiritelor strămoșilor, cu cerul, prin focul și fumul ce se ridică din vatră. Omul vechilor noastre așezări considera icoana de vatră și pristolnicul nu doar obiecte materiale cu funcționalitate familială [4, p. 198], ci și elemente de cult creștin-

ortodox, folosite la conservare și transmitere a unor valori tradiționale românești.

Denumirea de *icoană de vatră* exprimă relația dintre obiceiul de cult și locul căruia îi este el destinat. Icoana de vatră se așeza în/sub hornul liber al vetrei [14 , p. 8], cele cu mărimi relativ mici, sau pe hornul vetrei cu corlată din casa țărănească – numai cele cu fețe duble sau cu mărimi considerabile, horn ce avea un diametru de cca 12-15 cm, cu deschidere directă spre lumea exterioară și avea o funcție tropaică și, în același timp, apotropaică [21, p. 143], împotriva duhurilor rele, a zăului, a balaurului, care ar fi putut pătrunde în casă și ar fi putut lua mințile copilului încă nebotezat, prin singurul loc deschis și neprotejat, hornul vetrei, ce făcea legătura dintre interior cu exteriorul [11, pp.141-142]. Ascunderea icoanei de vatră în hornul plin de funingine era făcută parcă dinadins, fiindu-i, pasămite, rușine cu desenul, cromatica sau forma sub care se înfățișează privirilor noastre. Dar ea, icoana de vatră, acea bucată de lemn de formă incertă, plină de funingine, deținea rolul principal de apărare al spațiului de locuit.

Icoana de vatră era confecționată, ca aproape orice obiect din casa tradițional românească, dintr-o bucată de lemn obținută prin despicarea unei bucăți de lemn brut de esență tare. Se fasona cu mai multe unelte rudimentare până ajungea la mărimea și forma dorită. Se inciza pe fața ei chipuri stilizate de sfinți și se picta în 2-3 culori de apă. Ca vernis se folosea uleiul de in. De obicei, icoanele de vatră erau confecționate de formă patrulater. Erau icoane de vatră cu o singură scenă, dar se găseau și sub formă de icoane multiregistru sau prăznicar. Pentru exemplificare, prezentăm fotografia 2.

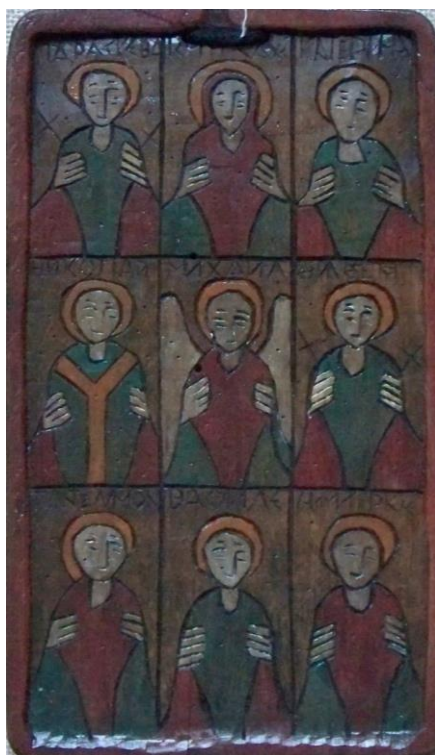


Figura 2. Icoană de vatră. Prăznicar, 25x14,5x2 cm. Creație și fotografie: Dan Horgan

Pe lângă rolul de apărător contra duhurilor malefice, icoana de vatră deține și rolul de detector piric, detector de incendiu arhaic al casei țărănești. Odată ce icoana de vatră din horn sau din gura hornului începea să fumege la baza de jos, era semn că focul din vatră este prea tare și mai trebuia domolit[24].

Astfel, icoana de vatră și pristolnicul utilizate ca obiecte de cult, încărcate cu forțe magice, este, pe lângă icoana pe sticlă, singurul apărător spre care țăranul nevoiaș de altădată își îndreaptă speranțele și care întrupează astăzi, pentru conștiința contemporană, cel mai



important document elocvent, care reflectă lumea spirituală a țaranului român [12, p. 8].

La icoana de vatră și pristolnic, culorile din compoziție înviorează gravura, articulând compoziția [16, p. 128]. Conform dogmei ortodoxe, închinarea se aduce nu materialului din care este confecționată icoana, ci persoanei reprezentate în ea și nu se face prin încălcarea celei de-a doua porunci din Decalog [33, p. 120].

**Icoana**, pristolnicul și vatra casei încă mai sunt teme constante ale gândirii umane. Abordată și interpretată în conformitate cu o scală a sensibilității umane, problema icoanei de vatră implică acceptarea sau refuzul ei de către societatea umană. Lemnul s-a utilizat în construcția tuturor obiectelor din bătătură, poartă, garduri, acareturi și mobilier, dar lemnul a fost utilizat ca material sacralizat pentru icoana de vatră și prescurnicer [19, p. 14].

2. Ca și coloanele cerului de la răsplântii, prescurnicerul, pristolnicul sau pecetarul, figura 3, și prescura însoțesc marile anotimpuri ale vieții: botez, nuntă, moarte și mai ales evocarea morților de Sfintele Paști [19, p. 11]. Fiecare pecetar este unic în felul lui și trebuie tratat ca operă de artă singulară, îmbrăcată cu o semnificație creștină universală [19, p. 11].

**Pecetarele** sunt operele unor buni creștini, care au cântece și rugăciuni în zilele de lucru. Prescurnicerele se folosesc împreună cu rugăciunile și cântecele pentru transformarea pâinii în prescură. Oamenii hârșiți în rele nu au acces la cântec și voință de rugăciune. Pecetarele descrise de preotul Romul Pop au înălțarea pinului [19, p. 15].



Figura 3. Pecetar. Dimensiuni 30 X 16 X 4 cm

Sursa:

[https://www.europeana.eu/ro/item/2048047/Athena\\_Plus\\_ProvidedC\\_HO\\_Institutul\\_Na\\_ional\\_al\\_Patrimoniului\\_49DD21000F574FBB92\\_A1F0D08F7ABE61](https://www.europeana.eu/ro/item/2048047/Athena_Plus_ProvidedC_HO_Institutul_Na_ional_al_Patrimoniului_49DD21000F574FBB92_A1F0D08F7ABE61)

Toate aceste surse de informare și de documentare ne vor ajuta să punem în evidență fragmente din imaginea de ansamblu a acestui *puzzle* pe care îl compun riturile apotropaice. Atunci când oamenii satului românesc au început să creadă în puteri nevăzute, dar ostile lor și societății în care trăiau, ei și-au imaginat un sistem de apărare diferit de cel existent în realitate, bazat pe ajutorul divin [1, p. 149], icoana și pistolnicul. De multe ori, pistolnicul suplina rolul de icoană în casele țărănești. Pecetarul era agățat ca o cruce în locul icoanei, pe sticlă, sau cromolitografiei de mai târziu.

Aceste mici, simple și aparent ciudate opere de artă populară, folosite de foarte mult timp în cultul creștin-ortodox, prescurnicerile [19, p. 11] circumscriu un univers estetic, dar și plin de simboluri tainice, îndeajuns pentru a putea defini un neam prin ornamentele, însemnele sau simbolurilor scrise pe aceste piese de os, lemn sau piatră, cuprinse între dimensiunile de 10 și 20 cm [19, p. 7]. Cu aceste instrumente de cult creștin-ortodox, cu pecetarele, femeile curate fac, prin imprimarea peceții pe aluatul crud, însemnul lui Iisus Hristos pe prescură, pâinișoară din aluat nedospit, copt sub formă de cruce [1, p. 557]. Partea de la baza pecetarului, pe care sunt scobite prin incizie, mai rar prin excizie, literele sfinte (IS, HS, NI, KA) – „Iisus Hristos Nikador”, ceea ce semnifică „Iisus Hristos cel ce a învins moartea”, este pecetea agnețului, apăsată de prescurărețe cu atenție pe mijlocul și pe colțurile prescurii și rostind rugăciuni simple, și făcând semnul crucii. Astfel pâinea simplă devine prescură. Prescura care, după ce este coaptă în cuptor, este folosită în ritualurile de către biserica creștin-ortodoxă [19, p. 21].

Țăranul român din totdeauna, cu talentul său nativ și priceperea moștenită de la generațiile anterioare, și-a ales și a confecționat singur uneltele necesare la crearea icoanelor de vatră pe măsură ce dibăcia meșterului creștea odată cu experiența de lucru [3, p. 33]. Astfel, prima unealtă aflată la îndemâna lui în gospodărie era

toporul, folosit la doborâtul copacilor sau la despicat buștenilor sau bucăților de lemn, din care avea să se nască mai târziu icoanele de vatră sau pristornicul, este format dintr-un corp de oțel, carbon tratat termic, cu tăiș la unul din capete și cu un orificiu perpendicular pe axul tăișului, în care se fixează o coadă de lemn de esență tare, obținută prin despicare în lungul fibrei. Numele deriva din sl. *toporŭ* [25]. O altă unealtă nelipsită din instrumentarul necesar confecționării pieselor din lemn este securea (lat. *securis*). Este o unealtă formată dintr-un corp de oțel, obținut prin forjare și călire, cu un singur tăiș și cu un ochi perpendicular pe axul tăișului, în care se fixează o coadă de lemn, folosită pentru doborârea arborilor, la scurtatul sau despicatul lemnului, la cioplit, și în trecut folosit cu succes și ca armă de luptă [26].

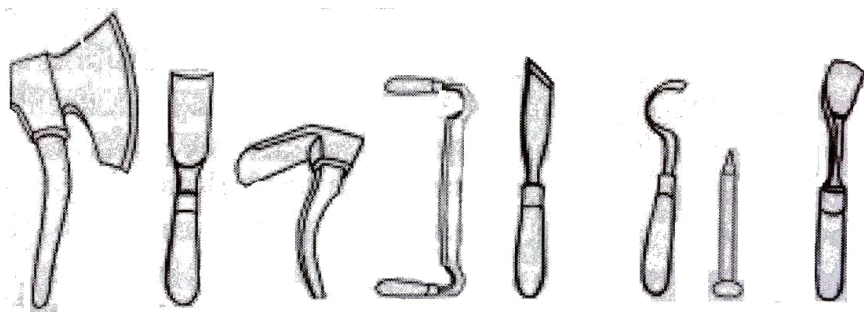
Următoarea unealtă pentru cioplirea icoanei și aducerea la dimensiunile aproximative era barda (magh. *bárd*). Barda care se afla în orice casă de țaran priceput în dulgherie și tâmplărie, barda cu care muncea la pădure sau își apăra pământul strămoșesc atunci când țara avea nevoie de braț de viteaz. Este folosită despicatul, îndreptatul și cioplitul diverselor piese din material lemnos. Era ca o secure cu tăișul mult mai lat, cu partea de cioplire dreaptă, iar partea exterioară era curbată sub un anumit unghi, pentru a arunca în afară materialul cioplit. Este confecționată pentru mâna stângă sau dreaptă, în funcție de cel care o mânuiește. Era prevăzută cu o coadă scurtă, curbată, pentru a nu stânjeni lucrătorul la mână [27].

Altă unealtă folosită la netezirea mai fină a suprafeței și a muchiiilor icoanei era mezdreaua sau cuțitoaia (lat. *cotitus* rom. *Cuțit* + suf. *-oaie*.). Unealta e confecționată dintr-o lamă de oțel tratat, cu tăiș pe o singură parte, prevăzută cu două mânere dispuse perpendicular, la cele două capete. Cu mezdreaua se trăgea de ambele mânere înspre cel ce o mânuia, cu tăișul spre el, pe suprafața lemnului.

Astfel, se obținea o suprafață dreaptă, uniformă și fără a mai prezenta prea mult din urmele proceselor anterioare [28].

Pentru debitarea la dimensiunea dorită a plăcii de lemn sau traforarea lor, se folosea firizul, un ferăstrău mai mic, de mână. Este o unealtă prevăzută cu o cu lamă îngustă din oțel prevăzută cu dinți mici ascuțiți, ceaprazuiți [29]. Din magh. *fűrész* [30]. Dacă icoana era prevăzută cu mai mult de un registru (fr. *registre*, it. *registro*, germ. *register*) [31], se folosea dalta semirotondă. Era o unealtă de oțel, în formă de pană tăioasă, cu profil concav, prevăzută cu mâner din lemn de esență tare. Pentru icoanele cu un singur registru era folosită tesla (din sl. *tesla*), o unealtă de tâmplărie confecționată din oțel, cu coadă scurtă, având de-a curmezișul o lamă metalică dreaptă sau curbată în profil concav, folosită la cioplit [32].

Dalta (sl. *dlato*) în formă de „V”, gaifusul sau horjul [11, p. 140], era o unealtă de oțel, în formă de pană tăioasă, cu profil în forma literei V, prevăzută cu mâner din lemn de esență tare, cu care se trasau liniile contururilor sau liniile de demarcație dintre registre după efectuarea desenului pe suprafața lemnului. Pentru incizarea contururilor din interiorul fiecărui registru, se folosea custura sau briceagul cu lamă retezată. Lama cuțitului era retezată de la mâner cca. 5 cm. Sub un unghi de 30/ 45°. În acest fel, tăișul se mai prelungea în exterior 1,5 cm, fapt ce dădea meșterului iconar o ușurință în incizarea și în mânăuirea uneltei. Pentru execuția găurilor în lemn, era folosit sfredelul, o unealtă în formă de bară, prevăzută la un capăt cu muchii ascuțite sau cu tăișuri, iar la celălalt capăt fiind prevăzută cu un cerc metalic, prin care era introdus un mâner din lemn de esență tare. Prin rotirea mânerului în sensul tăierii fațetelor și prin exercitarea unei presiuni asupra mânerului, se puteau executa găuri în lemn.



Unelte pentru confecționat icoana de vatră: bardă, dalta, tesla, cuțitoaia, gaifusul, scoaba, cuiul, dalta semirotundă [3, p. 34].

Aceste unelte erau utilizate de către meșterii satului românesc pentru a lucra cu multă dăruire și măiestrire prescurnicerele din lemn, de cele mai multe ori cu imagini puternic stilizate de sfinți, cu Iisus Hristos pe cruce dar și cu flori.

Pentru predarea acestei teme, se va purcede la elaborarea unor suite de proiecte de lecție în care se vor contopi elemente de cult creștin-ortodox, elemente de folclor și elemente de educație plastică, precum și elementele de expresivitate a limbajului plastic: punctul, linia, culoarea, forma bi- și tridimensională [2, p. 19] și pata de culoare în compoziții ce țin de cultul creștin-ortodox. Elemente de compoziție [35, p. 39], de cromatică, elemente de modelaj și volum [34, p. 18], contrastele cromatice, modelarea și modularea culorii, game cromatice. Pe lângă aceste elemente, se vor adăuga cele de cromatică iconografică și gravură în lemn, indispensabile creării de icoane și prescurnicere folosite în cultul creștin-ortodox.

## **Bibliografie**

1. *Antonescu Romulus, Dicționar de Simboluri și Credințe Tradiționale Românești, 2009, ediție digitală, 2016, p. 557.*  
- *Bartos Mihály Jenő, Compoziția în pictură, Ediția a II-a, Ed. Polirom, București, 2016, 210 p., ISBN 978-973-46-5522-9, p. 14.*
2. *Ciolacu Pompiliu, Icoana de vatră în sudul Carpaților meridionali, Ed. CJCPC Gorj, 2006, ISBN 973-7847-09-1, 116 p., p. 33.*
3. *Creangă Ion, Amintiri din copilărie, Povești, amintiri, povestiri, Editura Biblioteca pentru toți, București, 1969, p. 198.*
4. *Codoban Aurel, Sacru și ontofanie. Pentru o noua filozofie a religiilor, Ed. Polirom, Iași, 1998, ISBN 973-683-075-6, 198 p., p. 83.*
5. *Dancu Iuliana, Pictura țărănească pe sticlă, Ed. Meridiane, București, 1975, 136 cu text + 150 p., cu ilustrații, p. 7.*
6. *Efremov Alexandru, Icoane românești, Ed. Meridiane, București, 2002, ISBN 973-33-0471-9, 256 p., p. 13.*
7. *Ghinoiu Ion, Panteonul românesc. Dicționar, Ed. Enciclopedică, București, 2002, 351 p., ISBN 978-973-45-0659-0, p. 141.*
8. *Herea Gabriel, Mesajul eshatologic al spațiului creștin. Arhitectură și icoană în Moldova secolelor XV-XVI. Ed. Karl A. Romstorfer, Suceava, 2003, ISBN 978-606-93329-5-5, p. 21.*
9. *Ienculescu Mirela, icoana chipul sacrului, Ed. Platytera, București, 2010, ISBN 978-973-1873-19-0, 231 p., p. 10*
10. *Mihalcu M. Fața nevăzută a formei și culorii. Enciclopedia îndeletnicirilor tehnico-artistice populare vechi românești de la A la Z, Editura Tehnică, 1996, p. 140.*

11. *Munteanu Anișoara, Icoana pe sticlă, expresie a sufletului românesc, Ed. Artes, Iași, 228 p., ISBN 978-606-547-224-2, p. 8.*
12. *Pascu George Sebastian, Construirea imaginii expresive Metode și procedee didactice în predarea educației artistice, Ed. StusIS, Iași, 2017, ISBN 978-606-775-768-2, p. 17.*
13. *Pătrașcu Gheorghe, Arhitectura Și Tehnica Populară, Editura Tehnică, București, 1984, p. 8.*
14. *Petrescu Paloma, Pop Viorica, Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2007, ISBN 978-973-30-1950-3, 48 p., p. 7.*
15. *Pohonțu Eugen, Inițiere în artele plastice, Ed. Albatros, București, 1980, 299 p., p. 128.*
16. *Popescu Elena et all., Icoana, simbol al ortodoxiei, Ed. Astra Museum, Sibiu, 2009, ISBN 978-973-8993-39-6, 62 p., p. 8.*
17. *Popescu Ion Apostol, Arta icoanelor pe sticlă de la Nicula, Ed. Tineretului, București, 1969, 141 p., p. 10.*
18. *Pop Romul, Glasul Pecetarelor, Editura Galaxia Gutenberg, 2006, ISBN 973-7919-88-2, 117 p., p. 14.*
19. *Pompiliu Ciolacu – Icoana de vatră în sudul Carpaților Meridionali, p. 34.*
20. *Vulcănescu Romulus. Coloana Cerului, Ed. Academiei R.S.R., 1972, p. 143.*
21. *Wunenburger Jean-Jaques Filozofia imaginilor, trad. de Muguraș Constantinescu, Ed. Polirom, Iași, 2004, ISBN 973-581-256-1, p. 249.*



*Lista informatorilor:*

22. *Ișfanoni Doina, prof. conf. univ. dr. catedra de Etnologie în cadrul Facultății de Filologie a Universității din București.*
23. *Popescu-Paloda Iuliana, cercetător științific grad III, Muzeul Satului „Dimitrie Gusti”, București.*

*Surse web:*

24. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/topor> (accesat 16 aprilie 2021).*
25. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/secure> (accesat 16 aprilie 2021).*
26. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/bard%C4%83> (accesat 16 aprilie 2021).*
27. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/mezdrea> (accesat 16 aprilie 2021).*
28. *Sursa Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/ceapraz> (accesat 16 aprilie 2021).*
29. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/firiz> (accesat 16 aprilie 2021).*
30. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/registru> (accesat 16 aprilie 2021).*
31. *Sursa: DEX '98 <https://dexonline.ro/definitie/tesl%C4%83> (accesat 16 aprilie 2021).*

*Reviste:*

32. *Revista Gândirea, martie 1942, nr. 3, anul XXI, Considerații în legătură cu sfintele icoane, de Dumitru Stăniloae, p. 120.*

*Note de curs:*

33. *Cristea Simion, Introducere în studiul sculpturii, Tehnici de cioplire în piatră și lemn, note de curs, Ed. Artes, Iași, 119 p., p. 18.*
34. *Purcaru George Sorin, Compoziția în sculptură, Ed. Artes, Iași, 2013, ISBN 978-606-547-121-4, 63 p., p. 39.*

# PREMISE ÎN FORMAREA ELEMENTELOR CULTURII COMUNICĂRII LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*HURDUC GINA, doctorandă  
(România)*

## **Abstract**

*Communication skills are considered a global ability that includes children's communication skills that begin to form from birth and gradually develop throughout life. The development of language and communication absorbs knowledge from various neighboring fields, information that, reorganized from a methodical point of view, is interconditioned, ensuring the establishment of optimal learning conditions for the development of children's language in an interdisciplinary context. The training of communication skills occupies a priority place in the institution of early education, language being considered a permanent activity for the development of thinking, intellectual processes, in general, the child's personality. The stage of early education represents the optimal age period in language formation and in the conditions of correct organization of educational work, children practically acquire the basic grammatical rules of the mother tongue, their durability, and their correctness depending on the evolution of their personality.*

**Keywords:** *communication, language, speech, language development, communication development, early education.*

## **Adnotare**

*Competența de comunicare este considerată o capacitate globală, ce cuprinde capacități comunicative ale copiilor care încep să se formeze de la naștere și se dezvoltă gradual, de-a lungul vieții. Dezvoltarea limbajului și comunicării absoarbe cunoștințe din diverse domenii limitrofe, informații care, reorganizate sub aspect*

*metodic, se intercondiționează, asigurând stabilirea circumstanțelor optime de însușire pentru dezvoltarea limbajului copiilor în context interdisciplinar. Formarea competențelor de comunicare ocupă un loc prioritar în instituția de educație timpurie, limbajul fiind considerat o activitate permanentă de dezvoltare a gândirii, proceselor intelectuale, în general, a personalității copilului. Etapa educației timpurii reprezintă perioada de vârstă optimă în formarea limbajului și, în condițiile organizării corecte a muncii educative, copiii însușesc practic regulile gramaticale de bază ale limbii materne, de trăinicia și corectitudinea lor depinzând evoluția personalității acestora.*

**Cuvinte-cheie:** *comunicare, limbaj, vorbire, dezvoltarea limbajului, dezvoltarea comunicării, educație timpurie.*

„Cultura și comunicarea formează un cuplu ciudat. Niciuna nu se explică fără cealaltă.”

Jean Caune

În decursul anilor, o seamă de specialiști din domeniul pedagogiei, psihologiei, lingvisticii sau teoriei educației, au elaborat mai multe teorii asupra conceptului de comunicare: Abric Jean-Claude, Cosmovici Andrei, Iacob Luminița, Sălăvăstru Dorina, Gherguț A, Ceobanu C, Maria Savu-Cristescu, Niculescu Rodica Mariana etc. Majoritatea specialiștilor în domeniu definesc comunicarea ca fiind un proces prin care un emițător transmite o informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte.

În Dicționarul explicativ al limbii române, cuvântul *comunicare* are următoarele semnificații: „acțiunea de a comunica și rezultatul ei. 1. înștiințare, știre, veste, raport, relație, legătură;

prezentare într-un cerc de specialiști, a unei contribuții personale într-o problemă științifică.” [6, p. 205]

Ca proces, comunicarea presupune o serie de caracteristici:

- comunicarea este un proces uman;
- comunicarea este un proces conștient;
- comunicarea este procesul prin care se creează o anumită semnificație;
- comunicarea este un proces continuu, dinamic. Odată inițiat, evoluează și se schimbă;
- comunicarea este procesul prin care se construiește sensul atitudinilor și comportamentului oamenilor;
- comunicarea nu are loc într-un vid (social, cultural, fizic sau psihic), ci se naște într-un anumit context;
- comunicarea este un proces simbolic;
- comunicarea nu este informare. Este un dialog între E și R. Înțelegerea se realizează prin schimbul de informații și răspuns;
- comunicarea este un proces în care feedback-ul are un rol crucial;
- comunicarea este un proces complex;
- comunicarea este un proces ireversibil (impactul pe care mesajul îl poate avea asupra celui care l-a receptat). Dacă mesajul a fost recepționat, nu mai poate fi șters din memoria R.

În accepțiunea sa cea mai largă, comunicarea poate fi definită ca fiind relația bazată pe co-împărtășirea unei informații. Dacă informația – indiferent de natura și de forma în care este transmisă (cuvânt, privire, gest, miros, îmbrăcăminte, ton etc) – este premisă absolut necesară pentru comunicare, ea nu este și suficientă. Absența înțelegerii ei și a cadrului relațional care să-i fixeze semnificația anulează „starea de comunicare”. A comunica înseamnă „a fi împreună cu”, a împărtăși și a te împărtăși, a fi în comuniune de gând, de simțire, de acțiune. Această perspectivă de definire a comunicării admite câteva axiome: comportamentului uman, în ansamblul său, îi

este intrinsecă dimensiunea informațională, care, împărtășită fiind, duce la comunicare.

**Comunicarea verbală** este cea mai studiată formă a comunicării umane, deși, din perspectivă antropogenetică și ontogenetică, apariția ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative.

Informația este codificată și transmisă prin cuvânt și prin tot ceea ce ține de acesta sub aspect fonetic, lexical, morfo-sintactic. Este specific umană, are formă orală și/ sau scrisă și, în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și/ sau vizual. Permite formularea, înmagazinarea și transmiterea unor conținuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată, cum s-a precizat deja, ca manieră dominant-exclusivă a comunicării. Faptul s-a repercutat și asupra modelului studierii comunicării didactice.

De bază sunt câteva principii:

- ✓ emiterea determină recepția;
- ✓ mesajul circulă de la un pol preponderent activ (educatorul – în cazul comunicării didactice) spre un receptor relativ, pasiv;
- ✓ desfășurarea lanțului comunicativ are direcție lineară, etapele prezente le condiționează automat pe cele viitoare, fără reciprocitate;
- ✓ dacă în codare și în decodare – a se citi repertoriul educatorului și cel al educatului – se folosește aceeași cheie lingvistică, mesajul își atinge ținta.

**Comunicarea paraverbală.** Informația este codificată și transmisă prin elemente prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea, în general, și care au semnificații comunicative aparte. În această categorie se înscriu: caracteristicile vocii, particularitățile de pronunție, intensitatea rostirii, ritmul și debutul vorbirii, intonația, pauza etc., canalul folosit este cel auditiv.

**Comunicarea nonverbală** reprezintă obiectul unei susținute cercetări, menite să-i aprofundeze mecanismele și funcțiile.

Informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mișcarea, gesturile, mimica, înfățișarea partenerilor. Din punct de vedere ontogenetic, comunicarea nonverbală prezintă o mare precocitate, bazată, în egală măsură, pe elemente înnăscute – diversele comportamente expresive primare, ale afectelor și emoțiilor, dar și învățate, inițial, imitativ.

Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea condițiilor interacțiunii (privirea, orientarea corpului, poziția și distanța dintre parteneri sunt esențiale în începerea, susținerea și oprirea unei comunicări).

Exprimarea verbală este înlesnită, ușurată de prezența gestualității și mișcării. Interzicerea acestora, din considerații situaționale – naturale sau experimentale – face să apară perturbări ale comunicării verbale. Cercetarea comunicării, inclusiv cea a copilului, a debutat cu cea mai pregnantă dintre forme: limbajul.

Din perspectivă lingvistică, **limbajul** reprezintă conform lui Gheorghe Costantinescu Dobridor, „un sistem de sunete articulate apărut odată cu gândirea, dezvoltat odată cu ea într-o unitate indisolubilă și devenit învelișul material al acesteia; într-un sens lărgit, acesta desemnează un sistem de semne de orice fel, care îndeplinește o funcție de cunoaștere și de comunicare în activitatea oamenilor, mijloc general de realizare a comunicării.” [3, p. 265]

De-a lungul timpului au existat diverse curente, precum behaviorismul, teorie care pune la baza psihologiei comportarea nediferențiată a omului și a animalului față de un stimul exterior organismului și conform căreia copilul achiziționează limbajul răspunzând stimulilor exteriori, mediului. În opinia unor învățați precum René Descartes sau Noam Chomsky, limbajul face parte din zestrea biologică a omului, învățarea limbii materne reprezentând manifestarea și dezvoltarea acestei facultăți în forma ei primară, ca urmare a unor condiții sociale determinate.

Natura limbajului a generat polemici, una dintre cele mai cunoscute fiind cea dintre lingvistul Noam Chomsky și psihologul Jean Piaget. În timp ce lingvistul Chomsky susținea ideea caracterului specific și înnăscut al structurilor lingvistice la copil, Piaget apăra teza că structurile limbajului copilului nu sunt nici înnăscute, nici dobândite, ci rezultă din interacțiunea dintre un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și un anumit mediu lingvistic și social. „Am spus deja că toate conduitele comportă un aspect înnăscut și unul dobândit, dar că nu se știe unde se află frontiera dintre ele.” [8, p. 311]

Lingvistul Ferdinand de Saussure afirmă că limbajul este ansamblul resurselor și al procedurilor fiziologice și psihice de care dispune omul pentru a vorbi. Acesta stabilește o opoziție între limbă și vorbire: **limba** este instrumentul de comunicare prin care experiența umană se realizează diferit în comunitățile lingvistice prin sistemul de ordonare a semnelor pe nivele: fonetica, lexicul, morfologia, sintaxa, în timp ce **vorbirea** constituie manifestarea concretă a limbii într-o infinitate de fapte lingvistice, enunțuri concrete, elaborate, emise și receptate de către oameni.

Limbajul reprezintă capacitatea omului de a comunica punând în lucrare un sistem de semne vorbite și o anumită tehnică de folosire a acestui repertoriu. Limba română contemporană este limbajul folosit de comunitatea lingvistică românească, și anume: sistemul de semne (semnul lingvistic – o entitate cu două fețe, semnificantul/ imaginea acustică și semnificatul/ conceptul, aflate într-o relație de presupunere reciprocă, conform metaforei foi de hârtie) vorbite diferit de sistemul altor idiomuri, o gramatică diferită, trăsături care reies din caracterul social al limbii și din caracterul ei național. Prin urmare, limba este considerată ipostază a limbajului.

Învățarea se întemeiază pe achizițiile spontane din anii preșcolarății, iar comunicarea pedagogică modelează competența lingvistică pe care o deține preșcolarul la intrarea în grădiniță.

Conform lui Cristea Sorin, comunicarea pedagogică reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație, care presupune un mesaj educațional, elaborat de profesor/ educatoare, capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolarului, elevului, studentului etc), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă.

Comunicarea pedagogică direcționează activitatea cadrelor didactice prin stimularea capacității acestora de:

„a) a construi un proiect pedagogic viabil în sens curricular;

b) a elabora mesajul educațional, ținând seama de particularitățile: câmpului psihosocial care înconjură acțiunea educațională; ambiantei educaționale, rezultatelor din interiorul și din exteriorul acțiunii educaționale; colectivului de preșcolari, elevi, studenți etc;

c) a focaliza mesajul educațional asupra fiecărui elev, ținând seama de particularitățile: intelectuale, socioafective, psihomotorii;

d) a asigura repertoriul comun cu elevul prin proiectarea corelației subiect-obiect, simultan, la nivel de comunicare intelectuală-afectivă-motivațională;

e) perfecționarea continuă a acțiunii didactice prin valorificarea deplină a ciclurilor de conexiune inversă externă.” [1, p. 46]

Particularitățile actului comunicativ al copilului preșcolar și complexitatea formelor verbale, para- și nonverbale, prin care educatoarea se raportează la acesta, conduc spre o comunicare didactică.

Comunicarea didactică se naște din împletirea a trei serii de determinanți: finalitățile activității educative, natura și logica specifică a activităților implicate – joc, învățare – și cadrul instituțional în care se desfășoară, grădinița. De remarcat o serie de caracteristici, defnitorii comunicării didactice:



Dimensiunea explicativă este deosebit de pronunțată deoarece se vizează prioritar înțelegerea celor transmise. A înțelege este, în actul învățării, primul pas. În absența lui, nu se mai realizează aproape nimic. Cine nu te înțelege nu te urmează nici în comunicare și, evident, nici în și prin învățare.

Ca o consecință directă și imediată, apare necesitatea structurării comunicării didactice conform logicii pedagogice. Aceasta, fără a face rabat criteriului raționalității și adevărului – științific, pragmatic, filozofic, etic etc. – are ca cerință primară facilitatea înțelegerii adevărului. Educatoarea care doar transmite informațiile de bază, fără a face eforturi deosebite, uneori extrem de ingenioase, pentru a înlesni și apropia înțelegerea celor propuse, se oprește la jumătatea drumului. Ea este corectă față de program, față de conținuturile didactice, dar copiii nu o mai însoțesc pe drumul cunoașterii.

Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor. Forma sub care apare este apelul la argumentul autorității. Pentru cei care învață apare astfel capcana – cu atât mai prezentă, cu cât copiii sunt mai mici – de a crede că un enunț poate fi considerat adevărat sau fals nu pentru că acesta se poate proba, ci pentru că parvine de la o sursă cu autoritate.

Personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal, același potențial uman să fie explorat și exploatat diferit și cu rezultate diferite, de educatori diferiți. În funcție de propriile particularități de structură psihică și de filosofia educației la care aderă – conștient sau nu – educatorul accentuează una sau alta din dimensiunile comunicării – cea informativă, cea relațională, cea pragmatică, creând premise de răspuns consonant din partea copiilor.

Ritualizarea și normele nescrise sunt permanent prezente și impregnează, uneori până la saturație, actul comunicativ didactic.

Esențială pentru un act comunicativ cu valoare didactică este capacitatea de a fi flexibil și ușor adaptabil la reacția copiilor. Fără a renunța la obiectivele operaționale urmărite sau tocmai din necesitatea de a le atinge, relația comunicativă autentică se pliază mereu pe maniera în care ne recepționează și reacționează grupa. O activitate didactică verbală sau nonverbală care rămâne încorsetată în parametrii inițiali proiectați – în ciuda semnelor evidente de neaderență – este un eșec. O grupă somnolentă sau agitată și neatentă constituie un simptom clar al faptului că educatoarea și copiii sunt doar alături, dar nu sunt împreună. De fapt, nu comunică.

În educația timpurie, implicațiile para- și nonverbalului în actul comunicării didactice confirmă următoarele date:

Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpânirea și transmiterea conținuturilor verbale. Dacă prin componenta verbală vehiculăm informații sub formă categorială – supuse tratamentului logic de codare și decodare, celelalte două, para- și nonverbalul exprimă, mai ales, stări și atitudini.

Atitudinile astfel transmise vizează conținutul chiar atunci propus copiilor, relația cu auditoriul și valorizarea acestuia. Ele sporesc sau anulează efectele conținuturilor propuse. Același conținut verbal strict și precis delimitat, în funcție de conduita para- și nonverbală a profesorului, poate fi perceput de copii destul de divers.

Cele două forme, para- și nonverbalul, pregătesc terenul pentru mesajul verbal. Înainte de a „traduce” și accepta cognitiv semnificația și importanța unui enunț, copilul are sentimentul importanței conținutului ce i se propune. Copilul „simte” că i se transmite ceva deosebit sau banal și se mobilizează sau dezangajează în consecință. Ceea ce o entuziasmează pe educatoarea are șanse să-l

„prindă” și pe copil, în timp ce dezinteresul poate fi la fel de contagios.

Rolul implicării afective a copilului de vârstă preșcolară nu trebuie neglijat, deoarece informațiile recepționate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reținute, în timp ce un climat afectiv stresant facilitează uitarea.

O comunicare complexă, sincronizată, ușurează realizarea unor sarcini diferite. Impuse de diversitatea rolurilor didactice acestea se pot realiza, concomitent, cu ajutorul unor mijloace comunicative diferite.

Folosirea multicanalității – verbal, auditiv, chinestezic, tactil, olfactiv chiar, în transmiterea și receptarea mesajului, facilitează reținerea unei mai mari cantități de informații și, în același timp, sporește varietatea și atractivitatea actului comunicativ. Copilul are nevoie de o ofertă didactică vie, dinamică, expresivă, iar arta comunicării este mijlocul de a i-o oferi.

Combinarea variată și convergentă a mesajelor verbale, paraș și nonverbale, poate reprezenta un spor de claritate. Comunicarea divergentă poate produce confuzii, nesiguranță și chiar refuzul mesajului transmis. Ceea ce nu-l interesează și pasionează pe educator nu are de ce să îl atragă mai mult pe copil. Prin modul său de a preda, un educator produce în mod constant indici în legătură cu ceea ce consideră a fi important, ce model de comportament așteaptă de la copii, ce tipuri de participare dorește, ce calitate de activitate va accepta, indiferent dacă acești indici sunt verbali sau nonverbali, dacă sunt conștienți sau inconștienți, copiii își modelează comportamentul în funcție de ei.

Având în vedere achizițiile de limbaj pe care le posedă copilul în jurul vârstei de 3 ani, se poate avea în vedere o structurare a activităților de dezvoltare a limbajului.

Limbajul reprezintă un indicator important al dezvoltării copilului, deoarece prin limbaj copilul își exprimă, comunică nivelul de cunoaștere a lumii înconjurătoare, își face înțelese nevoile și interacționează cu cei din jur. Fiecare etapă din dezvoltarea personalității copilului, fiecare componentă avută în vedere, analizată, influențată prin intervenții reglatorii, contribuie la o evoluție firească, progresivă, armonioasă a copilului, a cărei adaptare la cerințele societății actuale devine astfel mai lesne de realizat.

A comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvântul; putem vorbi fără să comunicăm și să „împărtășim” celorlalți fără a rosti un cuvânt. Prin natura misiunii sale, educatoarea trebuie să acționeze ca un profesionist al comunicării. Absența intenției comunicative nu anulează comunicarea. Nehotărârea, neliniștea, blazarea, neputința, slăbiciunea etc. le transmitem copiilor cu care relaționăm, chiar și atunci când nu ne dorim aceasta.

Promovarea și valorificarea elementelor culturii comunicării la preșcolari în contexte educaționale diferite prin: exersarea exprimării, stimularea imaginației și a creativității, însușirea unor norme de comportament, încurajează o relaționare socială pozitivă, dezvoltă respectul față de sine și față de ceilalți și încurajează participarea activă la propria dezvoltare.

## **Bibliografie**

1. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998, 474 p., ISBN 973-30-5130-6.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1996, 266 p., ISBN 973-9248-03-9.
3. CONSTANTINESCU-DOBRIDOR, G. *Mic dicționar de terminologie lingvistic*. București: Editura Albatros, 1980, 463 p., ISBN 978-2-84902-265-8.
4. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Volumul I: Comunicarea orală*. București: Editura COMPANIA, 1999, 112 p., ISBN 973-99224-5-6.
5. DUMITRANA, M. *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Volumul II: Comunicarea scrisă*. București: Editura COMPANIA, 1999, 168 p., ISBN 973-99224-5-6.
6. \*\*\**Dicționarul Explicativ al limbii române*, București: Editura Univers Enciclopedic, 1998, 1192 p., ISBN 973-9243-29-0.
7. \*\*\* *Curriculum Pentru Educația Timpurie, 2019. Anexă la ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4.694/ 2.08.2019*, 42 p.
8. \*\*\**Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării. Dezbaterile dintre Jean Piaget și Noam Chomsky*. București: Editura Politică, 1988, 631 p.

# IMPORTANȚA LECTURII ȘI A FORMĂRII ABILITĂȚILOR DE LECTURĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*IAROVOI RODICA, doctorandă*

## **Abstract**

*The article reprezints the vision of researchers regarding the formation of correct communication skills (oral and written) in primary education in the conditions of the postmodern society characterized by information explosion and knowledge-based. Curriculum implementation strategies for primary education.*

**Keywords:** *vision, concept, competence, reading competence, curriculum, educational process, problems, solutions.*

## **Adnotare**

*Articolul prezintă o sinteză a viziunilor și conceptelor privind definiția, structura și mediul de formare al competenței de lectură în cadrul învățământului primar, evidențiază importanța lecturii în procesul de formare-dezvoltare a personalității elevului, în condițiile societății postmoderne, bazată pe cunoaștere.*

**Cuvinte-cheie:** *viziune, concept, competență, competență de lectură, curriculum, proces educațional, probleme, soluții.*

Tranziția la societatea informațională, bazată pe cunoaștere, a produs schimbări de paradigmă nu doar în ceea ce privește ponderea și rolul cunoașterii în viața oamenilor, ci și în conceperea și proiectarea cunoașterii educaționale, dar mai ales a rezultatelor produse de aceasta, care sunt formulate astăzi în termeni de competențe și care trebuie să contureze un nou profil de formare a personalității elevului. [9 p. 8]

Or, actualmente se consideră că nu informațiile achiziționate sunt prioritare, ci competențele formate în perioada școlarității, necesare elevilor pentru a le asigura traiectul școlar și accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții. De aici, dezbaterea permanentă în jurul termenului de competență, situat astăzi la baza dezvoltării curriculumului școlar, inclusiv al celui pentru învățământul primar. [ibidem]

Construit pe un concept integrator, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic, curriculumul actual la limba și literatura română, elaborat pentru toate treptele de învățământ, solicită o nouă atitudine față de elev, care urmează a fi tratat ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistice, și față de maniera în care sunt predate materiile școlare. [VI. Pâslaru, apud M. Hadîrcă]

Faptul că opera literară nu este o comunicare simplă, cotidiană, ci una eveniment, că textul artistic capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și, în același timp, își reconstituie orizontul vieții, impune școlii noi perspective privind receptarea literaturii de către elevi, subliniază profesorul și cercetătorul V. Pâslaru. În opinia sa, reforma învățământului din R. Moldova (1998) a marcat, pe de o parte, desprinderea definitivă a acestuia de modelul rigid și uniform al perioadei sovietice, pe de altă parte, și-a propus să răspundă în mod adecvat la schimbările și provocările pe care le rezervă secolul XXI.

În cazul predării-învățării limbii și literaturii române, după cum subliniază M. Hadîrcă, cea mai importantă modificare de paradigmă privind activitatea de predare-învățare s-a produs odată cu elaborarea primului curriculum de specialitate (1997 – autor și coordonator VI. Pâslaru), prin care au fost formulate noile scopuri educaționale ale disciplinei respective – formarea vorbitorului cult și a cititorului elevat de literatură.

Cu toate acestea, în epoca postmodernă, care este caracterizată de o dezvoltare a tehnologiilor și de o explozie informațională fără precedent [5 p. 127], problematica învățării, în general, și a învățării prin lectura școlară, în particular, s-a agravat și mai mult, iar această situație reprezintă cu adevărat o problemă pentru învățământul actual de toate nivelurile, care, în opinia noastră, trebuie examinată, pentru a-i afla rădăcinile și a identifica soluții de rezolvare a acesteia.

În acest sens, merită atenție ultimele modificări introduse în curriculumul școlar în vigoare, prin schimbarea de accent în ceea ce privește realizarea procesului educațional din perspectiva competențelor-cheie, între care și competența de comunicare corectă (orală și în scris) în limba română, începând chiar din treapta primară a învățământului general, când se pun bazele învățării, inclusiv în ceea ce privește formarea abilităților de lectură și de scriere corectă.

Cercetătoarea M. Hadîrcă afirmă că schimbarea de accent dinspre obiectivele pedagogice spre formarea de competențe vizează, în primul rând, optimizarea procesului educațional, prin clarificarea finalităților învățării și dozarea mai rațională a conținuturilor educației, menite să asigure formarea-dezvoltarea echilibrată personalității elevului în baza aceluiași *trunchi comun de cultură generală* și să ofere o educație de calitate pentru toți copiii. [9 p. 9]

Referindu-se la finalitățile învățării, Michel Minder explicitează astfel în lucrarea sa *Didactica funcțională* trecerea de la obiectivele pedagogice la cele formulate în termeni de competență: „Finalitățile, trecând prin transformarea lor în intenții, apoi în scopuri, sfârșesc prin a fi traduse în obiective de competență.” [11, p. 31]

Cât privește reorientarea demersului de predare-învățare dinspre obiectivele pedagogice spre formarea competențelor specifice limbii și literaturii române – competența de comunicare, competența de lectură, competența de scriere etc. – această problemă se află în atenția mai multor pedagogi cercetători angajați pe dimensiunea domeniului



respectiv: E. Coșeriu, Vl. Pâslaru, Al. Crișan, T. Callo, A. Pamfil, M. Hadîrcă, C. Șchiopu, A. Ghicov, T. Cartaleanu, M. Marin, I. Șerdean ș.a.

În articolul său *Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare*, cercetătoarea Maria Hadîrcă definește competența de lectură/ lectorală drept un ansamblu integrat de cunoștințe literare, capacități de lectură (comprehensivă, de analiză, de interpretare, de apreciere) și atitudini literar-estetice, exersate într-un mod spontan într-o activitate concretă de lectură. [8]

Autoarele *Didacticii studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu*, T. Cartaleanu și O. Cosovan, propun o altă definiție a conceptului de competență lectorală. Ele susțin: „competența lectorală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice tip de text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare aceluși text și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară.” [2, p. 50]

Din ambele definiții desprindem ideea de structură a competenței, precum și de extindere a activității pedagogice, de formare a competenței de lectură nu doar în cadrul disciplinei limba și literatura română, ci și prin studierea altor discipline și materii, lectura servind drept bază pentru însușirea cunoștințelor din diverse domenii.

În lucrarea *Limba și literatura română în școala primară, perspective complementare*, cercetătoarea Alina Pamfil se referă la liniile de progresie în ceea ce privește formarea abilităților de lectură prin receptarea graduală a mesajului scris. În opinia autoarei, la etapa învățământului primar sunt necesare de parcurs următoarele etape, prin care se formează capacitatea de receptare a mesajelor:

1. Trecerea de la înțelegerea semnificației globale a unui mesaj la înțelegerea semnificației informațiilor de detaliu;

2. Trecerea de la sesizarea intuitivă a corectitudinii unei propoziții la sesizarea corectitudinii vs incorectitudinii structurilor gramaticale prezente într-un mesaj;

3. Trecerea de la distingerea sensului cuvintelor într-un enunț la distingerea sensului unui cuvânt necunoscut. [13, p. 75]

De aici, putem deduce trei etape importante în formarea competenței de lectură, pe care, dacă le raportăm la nivelurile învățământului primar, pot fi reformulate astfel: în clasa I, elevii trebuie să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral; în clasa a II-a – să-i învățăm să desprindă informații de detaliu dintr-un mesaj citit sau ascultat; în clasa a III-a – să sesizeze sensul global al unui mesaj, identificând aspectele principale și de detaliu la care se referă un mesaj oral; în clasa a IV-a - să sesizeze legătura logică dintre secvențele unui mesaj oral.

Doctorul habilitat în pedagogie, profesorul universitar Constantin Șchiopu, referindu-se la etapele receptării textului scris în *Metodica predării literaturii române*, afirmă: „Receptarea este cel de-al treilea element, și ultimul, al oricărui proces de comunicare artistică. Or, opera de artă este creată pentru a fi receptată, caracteristică ce scoate în evidență importanța acestui proces defel ușor în contextul studierii literaturii în școală.” [15, p. 15]

Autoarea Mariana Marin, în lucrarea *Didactica lecturii*, subliniază impactul formativ al lecturii asupra personalității elevului, afirmând că „destinația lecturii este desăvârșirea textului ca o rostire actuală, definind apropierea ca angajare personală a cititorului în contact cu textul. Organism independent, la descifrare, opera cere să fie „deschisă”, invită la dezvoltarea sensurilor ei. Înțelegerea unui text este echivalentă cu o înțelegere de sine.” [10, p. 9] Deci, lectura atentă, comprehensivă și analitică a textului, din punctul de vedere al autoarei, ar putea dezvolta și imaginația, și creativitatea elevilor-cititori.

Apreciind rolul și importanța lecturii în viața omului, cercetătoarea Elvira Crețu subliniază: „Cartea are valoare universală și orice profesie, orice specialist devine ceea ce este doar cu ajutorul cărții, iar pentru a obține informația de care are nevoie „...omul folosește cartea.” [3, pp.105-106]

La fel, după cum afirmă T. Cartaleanu și O. Cosovan în auxiliarul pedagogic *Citind învăț să fiu*, „textele propuse pentru lectură oferă oportunități de îmbogățire a experienței elevilor de a relaționa cu lumea, de a se integra în această lume.” [1, p. 8]

„Lectura cărții și receptarea mesajului tipărit nu reprezintă o activitate oarecare, obișnuită, ci un demers cu o încărcătură cognitivă și afectivă atât de mare, încât actul cititului trece, uneori, peste limitele obișnuite ale unui fapt real, ajungând în domeniul metaforei”, opinează Ioan Șerdean. El recomandă ca în școala primară să se pună bazele formării activităților principale de învățare – lectura și scrierea, care sunt esențiale în orice activitate de învățare și act de cultură. [14, p. 56]

În ghidul învățătorului la disciplina *limba română* pentru clasa a III-a, este subliniată ideea că: „în citirea textelor literare, simpla exersare a actului cititului nu poate asigura însușirea capacității elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de altă natură, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului.” [12, p. 20]

Problema importanței lecturii pentru formarea elevului o regăsim și în auxiliarul didactic *Lectură Particulară*: „E cunoscut faptul că cine citește asimilează, apoi și se transformă în el, iar dacă noi, profesorii, vom reuși acest lucru, înseamnă că i-am arătat elevului calea spre dezvoltarea lui intelectuală, implicit, calea spre o mai bună comunicare.” [9, p. 11]

În încheiere, menționăm punctul de vedere al cercetătorului Sorin Cristea, în viziunea căruia conceptul de competență presupune corelația dintre performanțe și competențe, valorificată la nivelul structurii psihologice și sociale a obiectivelor, adică obiectivele educației privite în dimensiunea lor psihologică, acestea definind o serie de capacități cognitive, psihomotorii și afective, antrenate în timpul activității de învățare. [Sorin Cristea, *Conceptul pedagogic de competență*, în *DidacticaPro*, revistă de teorie și practică educațională, nr.1 (66) / 2011. [4 p. 55]

## **CONCLUZII**

Orice activitate de învățare are la bază lucrul cu cartea, iar cunoașterea viziunilor cercetătorilor privind importanța, structura și etapele de formare a competențelor de lectură și de scriere ne ajută să înțelegem cum putem aborda metodologic aceste finalități ale învățării în procesul educațional.

Curriculumul pentru învățământul primar orientează cadrele didactice în activitatea de formare a competențelor de lectură și scriere la elevi, recomandând conținuturi educaționale și acțiuni concrete de construcție a comunicării orale și scrise, în baza lecturii, prin însușirea foneticii, ortografiei, morfologiei, sintaxei, lexicului. [6, pp.18-52] La fel, ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar oferă repere metodologice și recomandări de realizare a activităților, propune sugestii metodologice de evaluare pentru toate disciplinele școlare, inclusiv a limbii și literaturii române. [7, pp. 20-61]

Cu toate acestea, formarea pedagogică a competențelor de lectură comprehensivă și de scriere corectă rămâne a fi o problemă nesoluționată încă, în plan metodologic, în acest scop fiind necesare elaborarea unor metodologii eficiente și angajarea tuturor cadrelor didactice în implementarea acestora la nivelul procesului de învățământ.

## **Bibliografie**

1. *Cartaleanu Elena, Cartaleanu Tatiana. Citind, învăț să fiu. Auxiliar didactic pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008, 144 p.*
2. *Cartaleanu Tatiana, Cosovan Olga. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Tipografia centrală, 2014, 192 p.*
3. *Crețu Elvira. Învățarea limbii române. Sugestii metodice. București: Aramis Print, 2008, 190 p.*
4. *Cristea Sorin. Conceptul pedagogic de competență, în Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr.1 (66) / 2011.*
5. *Cristea Sorin, Maia Cojocar-Borozan. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică RA , 2016, 307 p.*
6. *Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, 212 p.*
7. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău, 2018, 372 p.*
8. *Hadîrcă Maria. Competența de lectură — concept, structură și mediu de formare. În Revista Limba Română, accesat: 28 ianuarie 2020, <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3167>*
9. *Hadîrcă Maria. Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare. Chișinău, 2020, 162 p.*
10. *Marin Mariana. Didactica lecturii. Chișinău: Editura Cartier, 2013, 133 p.*
11. *Minder Michel. Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier, 2003, 360 p.*

12. Neacșu Ioan, Nuță Silvia, Sârbu Melania Antoaneta. *Didactica limbii și literaturii române în clasele primare*. Craiova: Editura Aius Print ED, 2008, 316 p.
13. Pamfil Alina. *Limba și literatura română în școala primară*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009, 280 p.
14. Szekely E.-M. *Didactica (re) lecturii. O abordare pragmatică*. Târgu-Mureș: Editura Universității Petru Maior, 2009, 350 p.
15. Șchiopu Constantin. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2009, 332 p.

# IMPORTANȚA LECTURII ȘI SCRIERII CORECTE ÎN VIZIUNEA CERCETĂTORILOR

*IAROVOI RODICA, doctorandă*

## **Abstract**

*The article represents the vision of researchers regarding the formation of correct communication skills (oral and written) in primary education in the conditions of the postmodern society characterized by information explosion and knowledge-based. Curriculum implementation strategies for primary education.*

**Keywords:** *postmodern era, information explosion, reading competence, comprehensive reading, correct writing, curriculum, creative approach, problems, solutions.*

## **Adnotare**

*Articolul reprezintă viziunea cercetătorilor cu privire la formarea competenței de comunicare corectă (orală și scrisă) în învățământul primar, în condițiile societății postmoderne, caracterizate de explozie informațională și bazată pe cunoaștere. Strategii de implementare a curriculumului pentru învățământul primar.*

**Cuvinte-cheie:** *epocă postmodernă, explozie informațională, competență de lectură, lectură comprehensivă, scriere corectă, curriculum, abordare creativă, probleme, soluții.*

Societatea informațională, bazată pe cunoaștere, a produs schimbări de paradigmă nu doar în ceea ce privește ponderea și rolul cunoașterii în viața oamenilor, ci și în conceperea și proiectarea cunoașterii educaționale. [8 p. 8]

Actualmente se consideră că nu informațiile achiziționate sunt prioritare, ci competențele formate în perioada școlarității, necesare elevilor pentru a le asigura traiectul școlar și accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții, în vederea integrării. De aici, dezbateră permanentă în jurul termenului de competență, situat astăzi la baza dezvoltării curriculumului școlar, inclusiv a celui pentru învățământul primar.

Construit pe un concept integrator, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic, curriculumul actual la limba și literatura română, elaborat pentru toate treptele de învățământ, solicită o nouă atitudine față de elev, care urmează a fi tratat ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistice, și față de materiile predate. [VI. Pâslaru, apud M. Hadîrcă]

Faptul că opera literară nu este o comunicare simplă, cotidiană, ci un eveniment, că textul artistic capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții, impune școlii noi perspective privind receptarea literaturii de către elevi, subliniază profesorul cercetător V. Pâslaru. În opinia acestuia, reforma învățământului din R. Moldova (1998) a marcat, pe de o parte, desprinderea definitivă a acestuia de modelul rigid și uniform al perioadei sovietice, pe de altă parte, deși și-a propus să răspundă în mod adecvat la schimbările și provocările pe care le rezervă secolul XXI.

Suntem în epoca postmodernă, care este caracterizată de o dezvoltare a tehnologiilor și o explozie informațională fără precedent, care a agravat și mai mult problematica lecturii școlare [5, p. 127], dar și cea a corectitudinii scrierii, iar această situație trebuie examinată într-o cercetare pedagogică.

Scrisul a apărut după vorbirea articulată. Iar din scurta istorie a scrisului se poate extrage ideea că desenul stă la baza tuturor sistemelor de scriere, întrucât pictograma – element comun al acestora,



în etapa lor inițială – nu este altceva decât un desen cu valoare de semn grafic, afirmă G. Burlea [1, p. 103]. Prin desen, omul a început să comunice cu ajutorul emisferei cerebrale drepte. Apoi cu cea stângă a început să scrie. Trecerea de la desen la alfabet nu e altceva decât trecerea dominantei de la emisfera dreaptă la cea stângă.

Odată cu intrarea copilului în școală, apare primul contact cu lumea din afară. Copiii cu dificultăți de însușire a cunoștințelor au nevoie de un plus de înțelegere care poate deveni stresant pentru ei. Lectura după imagini este importantă, deoarece culturalizează copilul. Crează premise pentru învățarea cititului și scrisului. Între citit și scris nu putem trage o linie de demarcație, deoarece ele se învață concomitent. Spre deosebire de comunicarea orală scrisul obligă la o exprimare corectă din punct de vedere gramatical. Citirea este o activitate de descifrare a textului grafic și reprezintă un nivel inferior față de lectură, care necesită capacități de înțelegere, de aprofundare, de interpretare.

După cum subliniază M. Hadîrcă, reformele curriculare realizate în 2006, 2010, la nivelul învățământul secundar general din Republica Moldova, au fost generate anume de această schimbare de paradigmă, fiind centrate expres pe dezvoltarea curriculumului din perspectiva competențelor și au vizat, pe de o parte, optimizarea învățării, prin clarificarea finalităților învățării și dozarea mai rațională a conținuturilor educației într-un *curriculum nucleu*. [8, pp. 52-69]

Reorientarea demersului de formare pedagogică a competențelor se află în atenția mai multor pedagogi cercetători angajați pe dimensiunea limbii și literaturii române: E. Coșeriu, Vl. Pâslaru, Al. Crișan, T. Callo, C. Șchiopu, A. Pamfil, M. Marin, I. Șerdean ș.a.

În cazul predării-învățării limbii și literaturii române, cea mai importantă modificare de paradigmă s-a produs odată cu aprobarea *Concepției Educației lingvistice și literare* (1995 – autor Vl. Pâslaru),

prin care au fost formulate noile scopuri educaționale ale disciplinei. [apud H. Hadîrcă]

În articolul *Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare*, cercetătoarea Maria Hadîrcă definește competența de lectură/ lectorală drept un ansamblu de cunoștințe literare, capacități de lectură (comprehensivă, de analiză, interpretare, apreciere) și atitudini literar-estetice, exersate într-un mod spontan într-o activitate concretă de lectură, observând, totodată că „...în lista competențelor-cheie, precum și a celor transdisciplinare, formulate pentru învățământul autohton, nu se regăsește competența de lectură, aceasta fiind considerată una strict disciplinară, specifică Educației lingvistice ...deși..., competența de lectură are un caracter adisciplinar..., fiind necesară omului pe tot parcursul vieții.” [7]

Autoarele *Didacticii studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu*, T. Cartaleanu și O. Cosovan, propun o altă definiție a conceptului de competență lectorală. Ele susțin: „competența lectorală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice tip de text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare aceluși text și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară.” [3, p. 50]

Doctorul habilitat în pedagogie, profesorul universitar Constantin Șchiopu, referindu-se la receptarea textului scris în *Metodica predării literaturii române*, afirmă: „Receptatea este cel de-al treilea element, și ultimul, al oricărui proces de comunicare artistică. Or, opera de artă este creată pentru a fi receptată, caracteristică ce scoate în evidență importanța acestui proces defel ușor în contextul studierii literaturii în școală.” [14, p.15]

În lucrarea *Limba și literatura română în școala primară, perspective complementare*, cercetătoarea Alina Pamfil se referă la liniile de progresie în ceea ce privește receptarea graduală a mesajului oral sau scris. În opinia autoarei, la etapa învățământului primar sunt

necesare de parcurs mai multe etape, prin care se formează capacitatea de receptare a mesajelor:

1. Trecerea de la înțelegerea semnificației globale a unui mesaj la înțelegerea semnificației globale și a informațiilor de detaliu;
2. Trecerea de la sesizarea intuitivă a corectitudinii unei propoziții la sesizarea corectitudinii vs incorectitudinii structurilor gramaticale prezente într-un mesaj;
3. Trecerea de la distingerea sensului cuvintelor într-un enunț la distingerea sensului unui cuvânt necunoscut.” [12, p. 75]

De aici, putem deduce trei etape importante în formarea competenței de lectură, pe care, dacă le raportăm la etapele învățământului primar, pot fi reformulate astfel: în clasa I elevii trebuie să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral; în clasa a II-a – să desprindă informații de detaliu dintr-un mesaj ascultat; în clasa a III-a să sesizeze sensul global al unui mesaj, identificând aspectele principale și de detaliu la care se referă un mesaj oral; în clasa a IV-a – să sesizeze legătura logică dintre secvențele unui mesaj oral.

Autoarea Mariana Marin în lucrarea *Didactica lecturii* afirmă: „Destinația lecturii este desăvârșirea textului ca o rostire actuală, definind apropierea ca angajare personală a cititorului în contact cu textul. Organism independent, la descifrare, opera cere să fie „deschisă”, invită la dezvăluirea sensurilor ei. Înțelegerea unui text este echivalentă cu o înțelegere de sine.” [9, p. 9] Deci, lectura analitică a textului, din punctul de vedere al autoarei, ar putea dezvolta și imaginația și creativitatea.

Apreciind rolul lecturii în viața omului, cercetătoarea Elvira Crețu susține: „Cartea are valoare universală și orice profesie, orice specialist devine ceea ce este doar cu ajutorul cărții, iar pentru a obține informația de care are nevoie ... folosește cartea.” [4, pp.105-106] După cum afirmă T. Cartaleanu și O. Cosovan în auxiliarul pedagogic *Citind învăț să fiu*, „textele propuse pentru lectură oferă oportunități

de îmbogățire a experienței elevilor de a relaționa cu lumea, de a se integra în această lume în dificultate.” [2, p. 8]

Lumea este în dificultate permanent în toate epocile și contextele. Acum însă, în epoca informațională într-o continuă schimbare este mult mai greu să deosebești esențialul de secundar, valoarea de nonvaloare.

Ioan Șerdean susține că în școala primară se vor învăța elementele principale, de bază dintr-un act de cultură. „Lectura cărții și receptarea mesajului tipărit nu reprezintă o activitate oarecare, obișnuită, ci un demers cu o încărcătură, cognitivă și afectivă, atât de mare, încât actul cititului trece, uneori, peste limitele obișnuite ale unui fapt real, ajungând în domeniul metaforei.” [13, p. 56]

În *Didactica funcțională*, autorul căreia este Michel Minder, e explicat termenul de obiectiv de competență. „Finalitățile, trecând prin transformarea lor în intenții, apoi în scopuri, sfârșesc prin a fi traduse în obiective pedagogice și, mai ales, în obiective de competență.” [10, p. 31]

În ghidul învățătorului la disciplina *limba română* în clasa a III-a, este susținută ideea că: „În citirea textelor literare, simpla exersare a actului cititului nu poate asigura însușirea capacității elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de altă natură, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului.” [11, p. 20]

Problema importanței lecturii pentru elev este subliniată și în auxiliarul didactic *Lectură Particulară*: „E cunoscut faptul că cine citește asimilează, apoi și se transformă în el, iar dacă noi profesorii, vom reuși acest lucru, înseamnă că i-am arătat elevului calea spre dezvoltarea lui intelectuală, implicit, calea spre o mai bună comunicare.” [7, p. 11]

Vorbirea este forma de manifestare prin care are loc comunicarea. Activitatea respectivă a apărut din necesitatea de comunicare pentru a

satisface cerințele de natură psihologică și socială. „Pentru aceasta este necesar de stăpânit limbajul la nivel lexical, fonologic, gramatical, sintactic...” [6, p. 26]

În comunicarea curentă sunt extrem de importante achizițiile din domeniul limbii. Se poate influența pozitiv capacitatea de analiză a mesajelor receptate și de construire a propriilor masaje.

## CONCLUZII

1. Activitățile de învățare au la bază lucrul cu textul.
2. Curriculumul pentru învățământul primar orientează cadrele didactice în activitatea de formare a competențelor de lectură și scriere, recomandând conținuturi educaționale și acțiuni concrete de construcție a comunicării orale și scrise, în baza lecturii, prin însușirea foneticii, ortografiei, morfologiei, sintaxei, lexicului.
3. Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar oferă repere metodologice și recomandări de realizare a activităților, propune sugestii metodologice de evaluare pentru toate disciplinele școlare, inclusiv la limba și literatura română.
4. Cu toate acestea, formarea competențelor de lectură comprehensivă și de scriere corectă rămâne a fi o problemă nesoluționată încă.

### ***Bibliografie***

1. *Burlea, Georgeta. Tulburările limbajului scris-citit. Iași: Editura Polirom, 2007, 262 p.*
2. *Cartaleanu Elena, Cartaleanu Tatiana. Citind, învăț să fiu. Auxiliar didactic pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008, 144 p.*
3. *Cartaleanu Tatiana, Cosovan Olga. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Tipografia centrală, 2014, 192 p.*

4. Crețu Elvira. *Învățarea limbii române. Sugestii metodice*. București: Aramis Print, 2008, 190 p.
5. Cristea Sorin, Maia Cojocaru-Borozan. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2016, 306 p.
6. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău, 2018, 272 p.
7. Hadîrcă Maria. *Competența de lectură — concept, structură și mediu de formare*. În *Revista Limba Română*, accesat 28 ianuarie 2020, <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3167>
8. Hadîrcă Maria. *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău, 2020, 162 p.
9. Marin Mariana. *Didactica lecturii*. Chișinău: Editura Cartier, 2013, 133 p.
10. Minder Michel. *Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier, 2003, 360 p.
11. Neacșu Ioan, Nuță Silvia, Sârbu Melania Antoaneta. *Didactica limbii și literaturii române în clasele primare*. Craiova: Editura Aius PrintED, 2008, 316 p.
12. Pamfil Alina. *Limba și literatura română în școala primară*. Pitești. Jud. Argeș: Editura Paralela 45, 2009, 280 p.
13. Szekely E.-M. *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*. Târgu-Mureș: Editura Universității Petru Maior, 2009, 350 p.
14. Șchiopu Constantin. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2009, 332 p.

# ANALIZA COMPARATĂ A MANUALELOR DIGITALE DE INFORMATICĂ ȘI TIC (CLASELE GIMNAZIALE)

*IFRIM CONSTANTIN-CĂTĂLIN, doctorand*

## **Abstract**

*The digital textbook is a modern educational resource, the result of the development of new technologies. The article presents a comparative analysis of digital textbooks in Computer Science and ICT in Secondary School.*

**Keywords:** *digital textbook, education, technology.*

## **Adnotare**

*Manualul digital reprezintă resursa educațională modernă, rezultat al dezvoltării noilor tehnologii. Articolul prezintă o analiză comparativă a manualelor digitale de informatică și TIC de la gimnaziu.*

**Cuvinte-cheie:** *manual digital, educație, tehnologie.*

Manualele școlare reprezintă documente curriculare elaborate pe baza programelor școlare, destinate special elevilor pentru facilitarea și eficientizarea învățării formale, în clasă, dar mai ales a învățării/ autoînvățării nonformale, în afara clasei și a școlii. În cadrul teoriei generale a instruirii (didacticii generale), manualul școlar este abordat și la nivel de metodologie a instruirii (ca mijloc didactic, procedeu didactic, metodă didactică – metoda muncii cu manualul școlar). [1, p. 110] Funcția centrală, cu caracter obiectiv, a manualului școlar, vizează formarea-dezvoltarea capacității elevilor de autoînvățare eficientă. [1, p. 111]

Creșterea calității serviciilor educaționale și asigurarea accesului la educație pentru toți membrii societății, au devenit, în ultimii ani, priorități naționale în aproape toate țările. Îmbunătățirea calității serviciilor în învățământul preuniversitar presupune apariția și

implementarea unor noi resurse educaționale cu ajutorul cărora să se realizeze o instruire de calitate. Printre aceste resurse se numără și manualele digitale, din ce în ce mai utilizate în învățământul preuniversitar.

Manualul digital, ce apare ca un instrument modern utilizat la toate treptele procesului educațional, extinde posibilitățile de învățare ale elevului printr-o multitudine de resurse multimedia (instrumente de control și navigare, animații, secvențe video, imagini, exerciții interactive, jocuri educaționale și simulări) care facilitează achiziția de noi cunoștințe, dar și formarea competențelor școlare. Multitudinea de formate ale resurselor ce pot fi incluse în manualele digitale, diversifică esențial nu doar conținuturile educaționale, dar și modul de percepere al acestora (inclusiv și pentru elevii cu cerințe educaționale speciale) și creează noi oportunități pentru individualizarea procesului de instruire.

Un manual digital este un produs software, o aplicație care poate fi folosită online sau offline, pe orice tip de device (calculator personal, laptop, tabletă, telefon), pe orice tip de sistem de operare și pe majoritatea programelor de navigare pe Internet (browser). Din punct de vedere fizic, poate fi stocat pe orice dispozitiv de stocare a datelor (CD, DVD, stick, card de memorie) care va însoți manualul tipărit. [7]

Manualul digital nu trebuie înțeles ca o dublură sau un substitut al celui real, tipărit, obiectual, ci se constituie într-un alt produs construit pe baza a noi principii de explicitare a materiei, după didacticizări suplimentare a conținuturilor și mulat pe o filozofie a învățării care să potențeze activismul, interactivitatea, progresivismul, creativitatea. [5]

Am ales pentru analiza comparată trei manuale școlare utilizate în ciclul gimnazial la clasa a VIII-a, care se pot găsi pe site-ul Ministerului Educației. [4] Manualele digitale alese cuprind integral



conținutul manualului tipărit, având în plus elemente specifice ca: activități multimedia interactive, diverse clipuri video, imagini etc., (astfel încât să fie percepute cu mai multă ușurință de către elevi) care, prin utilizare, să aducă elevilor un profit cognitiv. Aceste manuale sunt:

1. Informatică și TIC, manual pentru clasa a VIII-a, autori: Luminița Ciocar, Ștefania Penea, Oana Rusu, Claudia-Elena Mitrache, Editura Litera, 2020.

2. Informatică și TIC, manual pentru clasa a VIII-a, autori: Mihaela Giurgiulescu, Valeriu Benedicth, Editura Art Klett, 2020.

3. Informatică și TIC, manual pentru clasa a VIII-a, autori: Andrei Florea, Silviu-Eugen Săcuiu, Editura Didactică și Pedagogică S.A.

Cele trei manuale îndeplinesc condițiile (criteriile) de eligibilitate pentru publicare.

Criterii de evaluare a manualelor școlare [2]	Manual		
	1	2	3
1. Conformitatea manualului cu programa școlară în vigoare	✓	✓	✓
2. Caracterul nediscriminativ al manualului	✓	✓	✓
3. Calitatea conținutului științific al manualului - Rigoarea, corectitudinea științifică a conținutului manualului - Abordarea conținutului manualului în concordanță cu nivelul de dezvoltare al elevilor - Calitatea relațiilor logice/specifice între conținuturile manualului - Rolul și ponderea conceptelor noi în structura conținuturilor manualului	✓	✓	✓

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calitatea valorificării conținuturilor declarative, explicativ-interpretative și procedurale, în conformitate cu specificul disciplinei școlare</li> <li>- Calitatea relațiilor intra- și interdisciplinare din conținutul manualului</li> </ul>			
<p><b>4. Calitatea ilustrațiilor și a tehnoredactării</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecvarea ilustrațiilor și a tehnoredactării la conținutul manualului</li> <li>- Coerența și calitatea machetei manualului de a orienta învățarea</li> <li>- Corectitudinea tehnoredactării</li> <li>- Claritatea ilustrațiilor, armonia și realismul cromatic al întregului manual</li> <li>- Calitatea impactului ilustrațiilor asupra elevilor</li> <li>- Calitatea echilibrului text-ilustrație</li> </ul>	✓	✓	✓
<p><b>5. Calitatea contribuției manualului la organizarea și conducerea procesului de învățare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calitatea valorificării, în conținutul manualului, a obiectivelor de referință sau a competențelor specifice prevăzute de programa școlară</li> <li>- Existența posibilităților de valorificare a unor moduri variate de instruire (individual, în grup, frontal) și de interacțiune comunicațională</li> <li>- Valorificarea achizițiilor învățării în contexte noi, teoretice și practice</li> <li>- Calitatea valorificării demersurilor inductive/ deductive/ analogice implicate în învățare, în conținutul manualului</li> </ul>	✓	✓	✓

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calitatea aplicațiilor propuse în manual de a solicita diferite modalități de rezolvare a sarcinilor (oral, în scris și practic)</li> <li>- Calitatea schemelor, a rezumatelor, a tabelelor etc. de a consolida și sistematiza achizițiile învățării</li> <li>- Existența diferitelor posibilități (modalități tradiționale și complementare de evaluare) de valorificare de către elevi a achizițiilor de învățare anterioare</li> <li>- Varietatea aplicațiilor propuse în manual din punct de vedere al gradării nivelului de dificultate</li> <li>- Concordanța dintre aplicațiile propuse în manual și standardele naționale de evaluare</li> </ul> |  |  |  |
|---|--|--|--|

Fiecare din cele trei manuale au particularități specifice. Pentru exemplificare, mă voi referi la unitatea de învățare ALGORITMI.

### Manualul 1 (Editura Litera):

- oferă elevului posibilitatea de a alege pentru studiu limbajul de programare C++ sau Python; exemplele date sunt realizate în ambele limbaje de programare, oferind elevilor interesați posibilitatea de a încerca ambele limbaje (Fig. 1).

#### Algoritm pentru prelucrarea cifrelor unui număr

Folosești algoritmul atunci când vrei să **acesezi cifrele unui număr** natural  $n$ . **Enunț:** Scrie un program care să citească un număr natural  $n$ , să calculeze și să afișeze **oginditul** său. Salvează programul, în portofoliul tău, cu denumirea **A2**. *Exemplu:* pentru  $n=1234$  se va afișa **4321**.

Limbajul C++	Limbajul Python
<pre>#include &lt;iostream&gt; using namespace std; int main() {unsigned int n,cifra,ogl=0; cin&gt;&gt;n; while(n!=0) { cifra=n%10; ogl=ogl*10+cifra; n=n/10; } cout&lt;&lt;ogl; return 0; }</pre>	<pre>n=int(input()) ogl=0 while n!=0:     cifra=n%10     ogl=ogl*10+cifra     n=n//10 print(ogl)</pre>
	<p align="center"><b>Explicații</b></p> <p>Poți utiliza structura repetitivă condiționată anterior pentru a accesa, de la dreapta la stânga, pe rând, fiecare cifră a lui <b>n</b>. Variabila <b>cifra</b> reține ultima cifră a lui <b>n</b>. În variabila <b>ogl</b> construiești oglinditul (răsturnatul) lui <b>n</b>. La finalul structurii repetitive, elimini ultima cifră a lui <b>n</b>.</p>

Fig. 1 - Manualul digital **Editura Litera**, p. 49

- navigare incomodă (nu este vizibilă pagina în totalitatea ei);
- prezentarea concisă a informației teoretice;
- explicații în clipuri video;
- teste interactive atractive la sfârșitul lecțiilor;
- activitățile prezentate într-o manieră distinctă;
- aplicații și observații la sfârșitul fiecărei lecții;
- interdisciplinaritate (algoritmi interdisciplinari, robotică).

### Manualul 2 (Editura Art Klett):

- programele sunt realizate doar în limbajul C++ (fiecărui rând de cod îi este atașat un comentariu cu explicații).
- se oferă posibilitatea vizualizării efectului rulării programului (în dreapta codului programului se află o imagine cu rezultatul rulării acestuia) (Fig. 2).

### Afișarea elementelor unui șir de valori transformate după o regulă dată

Se citește un șir a de n numere întregi, unde  $1 \leq n \leq 250$ . Afișați pătratele valorilor elementelor șirului a.

Exemplu: Intrare: n=5, 3 6 2 8 11    Ieșire: 9 36 4 64 121

Indicații:

Deoarece  $1 \leq n \leq 250$ , definim un tablou a cu 250 de elemente, apoi citim numărul n și cele n elemente ale tabloului. Deoarece nu este specificat în ce ordine să se afișeze pătratele elementelor șirului, considerăm implicit că se vor afișa în ordinea elementelor din șirul a. Astfel, parcurgem șirul a de la stânga la dreapta și afișăm pentru fiecare element al său pătratul calculat, urmat de un spațiu ' '.

În cazul acestei rezolvări, elementele șirului nu se modifică, doar la afișare se aplică formula de transformare (de calcul).

**Date de intrare:** n = variabilă de tip întreg, reprezintă numărul de elemente din șir  
a = tablou unidimensional cu 250 de elemente de tip întreg, reprezintă șirul de numere

**Date de manevră:** i = variabilă de tip întreg, utilizată drept contor în structura repetitivă

**Date de ieșire:** a = tablou unidimensional cu 250 de elemente de tip întreg, se afișează elementele sale asupra cărora se aplică formula de calcul (transformarea).

Programul C++ este următorul:

```
#include <iostream>
using namespace std;
int main()
{
    int a[250], n, i;           //definirea variabilelor
    cout<<"n="; cin>>n;       //introducerea numarului de elemente
    for (i=0; i<=n-1; i++)    //citirea secventiala a elementelor tabloului
        cin>>a[i];
    for (i=0; i<=n-1; i++)    //afisarea secventiala a sirului patratelor valorilor
        cout<<a[i]*a[i]<<' ';
}
```

```
n=5
3 6 2 8 11
9 36 4 64 121
Process returned 0 (0x0)   execution time : 6.390 s
Press any key to continue.
```

Fig. 2 - Manualul digital Editura Art Klett, p. 71

- nu oferă informații accesibile tuturor tipurilor de elevi, manualul este destul de greoi;
- oferă diversitate în abordări tematice;
- sunt oferite explicații în clipuri video;
- teste interactive destul de atractive;

### Manualul 3 (Editura Didactică și Pedagogică):

- lipsa unui cuprins interactiv al manualului;
- exemplele date sunt realizate doar în limbajul de programare C++;
- unele probleme sunt însoțite de rezolvarea lor în Scratch (vezi Fig. 3);



5. Scrie un program care citește de la tastatură un număr natural  $n$  cu cel mult 9 cifre. Programul afișează pe ecran suma cifrelor numărului  $n$ .

```

Rezolvare C++
#include <iostream>
using namespace std;
int main ()
{
    int n,s=0;
    cin>>n;
    while(n!=0)
    {
        s=s+n%10;
        n=n/10;
    }
    cout<<s;
    return 0;
}

```

#### Rezolvare Scratch

<https://scratch.mit.edu/projects/356391651>

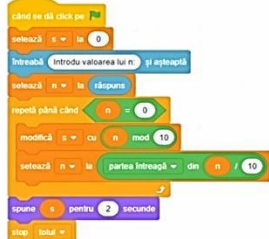


Fig. 3 - Manualul digital Editura Didactică și Pedagogică, p. 86

- aplicații și observații la sfârșitul fiecărei lecții;
- sarcini individuale la fiecare lecție (Fig. 4)



#### Exemplul 2

Scrie un program care citește două numere naturale  $a$  și  $b$  de cel mult 9 cifre, cu  $a \leq b$ , și afișează pe ecran, în ordine crescătoare, toate numerele pare din intervalul  $[a, b]$ .

#### Sarcină individuală

Modifică programul alăturat astfel încât să afișeze numărul valorilor pare din intervalul  $[a, b]$  efectuând un număr minim de comparații.

```

#include <iostream>
using namespace std;
int main()
{
    int a,b,i;
    cin>>a>>b;
    cout<<"Numerele pare sunt:";
    if(a%2==1) a++;
    for(i=a;i<=b;i=i+2)
        cout<<i<<" ";
    return 0;
}

```

Se verifică valoarea reținută de variabila  $a$  care reprezintă capătul din stânga al intervalului. Dacă această valoare este impară, o mărim cu 1, astfel încât variabila  $a$  să fie poziționată pe prima valoare pară din intervalul  $[a, b]$ . Mai rămâne doar să afișăm toate valorile din 2 în 2 până la valoarea reținută de variabila  $b$ .

Fig. 4 - Manualul digital Editura Didactică și Pedagogică, p. 90

Fiecare profesor proiectează unitățile de învățare, stabilește succesiunea logică de parcurgere a acestora și bugetul de timp alocat, într-o manieră flexibilă, având în vedere nivelul de achiziții și

interesele elevilor și punând în valoare experiența și creativitatea acestora.

În activitatea frontală cu elevii, utilizarea unui videoproiector facilitează captarea și menținerea atenției acestora asupra materialelor suport, eficientizând procesul de învățare. [3] Manualul digital reprezintă resursa educațională modernă, este rezultatul dezvoltării noilor tehnologii. Acesta este o prelungire a concepției curriculare actuale și vine în sprijinul procesului de educare, instruire și învățare. [6]

### **Bibliografie**

1. *Cristea Sorin, Conținuturile instruirii/procesului de învățământ, Editura Didactica Publishing House, 2018, ISBN 978-606-683-696-8, 138 p.*
2. <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/2852> (vizitat 30.04.2021)
3. <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/117-INFORMATICA%20si%20TIC.pdf> (vizitat 30.04.2021)
4. <https://www.manuale.edu.ro/> (vizitat 30.04.2021)
5. <http://www.constantincucos.ro/2013/05/manualul-digital-perspectiva-pedagogica> (vizitat 30.04.2021).
6. <https://www.elearning.ro/ce-este-un-manual-digital> (vizitat 30.04.2021).
7. *Marin Vlada, Ce este un manual digital? (mvlada.blogspot.com)* (vizitat 30.04.2021).

# VALORIFICAREA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN AER LIBER ÎN ACTIVITATEA CU PREȘCOLARII

*IFTIMIA BRÎNDUȘA, doctorandă*

## **Abstract**

*The outdoor learning environment is not an alternative to learning in kindergarten, but a deepening, a personalization of the instructive-educational process; this environment, properly organized, becomes a source of knowledge, a stimulating, comfortable, creative, original space, conducive to the cognitive and socio-emotional development of the child. In the current educational context, dominated by frequent challenges and changes, we need to return to nature and connect children with it through various activities*

**Keywords:** *outdoor learning environment, cognitive development.*

## **Adnotare**

*Mediul de învățare în aer liber 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 socio-emoționale a copilului. În contextul educațional actual, dominat de provocări și schimbări frecvente, este nevoie să ne întoarcem la natură și să conectăm copiii cu ea prin activități diverse.*

**Cuvinte-cheie:** *mediu de învățare în aer liber, dezvoltare cognitivă.*

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 favorabil cunoașterii, siguranță și progres, adaptat nevoilor copiilor; acest mediu trebuie organizat responsabil, prin implicarea tuturor factorilor în procesul de educație.

Cuvântul „mediu” este o noțiune cuprinzătoare și fundamentală, prin care înțelegem lumea vie și cea neînsuflețită, în principiu, aproape tot ce înconjoară omul. Putem distinge două planuri în care acționează factorii de mediu asupra omului, respectiv asupra copilului: mediul fizic (cuprinde factorii natural-geografici) și mediul social (factorii sociali). Literatura de specialitate menționează în rândul factorilor fizici: relieful în care trăiește el și comunitatea sa, clima, valorile temperaturii, în general, suma condițiilor bioclimatice în care omul (copilul) trăiește. Mediul social este format din familie, colegi, grup de prieteni, educația primită, contextul religios și cultural al existenței de zi cu zi a omului.

Problematika studierii mediului este una destul de veche atât din perspectivă cronologică, cât și în viziunea mai multor științe, deoarece mediul, de fapt, este ceea ce însoțește omul pe parcursul întregii vieți și are un aport mare în dezvoltarea personalității lui.

Sensul direct al noțiunii „mediu” presupune „ambianța”, „tot ce ne înconjoară”, „totalitatea condițiilor naturale, în care decurge activitatea societății umane și a altor organisme.” [2]

F. W. Frobel (1782-1852) consideră că pentru copiii mici mediul de învățare cel mai potrivit este „grădina de copii” (Kindergarten). „Copilul trebuie inițiat de timpuriu în cunoașterea naturii, nu numai în ce privește formele sale de manifestare, ci în maniera în care spiritul divin trăiește în natură și planează deasupra ei. Trebuie ca părinții și institutorii să nu lase să treacă o săptămână fără să-i ducă în natură pe școlari, determinându-i să observe și să admire

bogățiile variate pe care le etalează în fața ochilor noștri natura în fiecare anotimp”. [3]

Dupa Lamark, mediul (ambianța) joaca un rol capital în evoluția viețuitoarelor. Sub presiunea factorilor de mediu, viețuitoarele se transformă (se adaptează), dobândind caracteristici noi pe care, apoi, le transmit moștenitorilor. Ideile lui Lamark sunt susținute de întemeietorii pedagogiei moderne Comenius și Pestalozzi, dar și de reprezentanții behaviorismului contemporan Skinner, Brunner ș.a. [8]

Concepția ambientalistă a fost susținută de către sociologi [6], dar și de pedagogi precum M. Montessori, L. Tolstoi, care promovau dezvoltarea copilului în mod liber, în cadrul mediului ambient, conform trebuințelor și aspirațiilor sale. M. Montessori [1] descrie proprietățile unui mediu favorabil învățării, menționând că acesta trebuie să fie ordonat, fiecare lucru având locul său, unde poate fi găsit în permanență și cu ușurință de copii, să fie plăcut, atrăgător și îmbietor.

Procesul instructiv-educativ în grădinițele de stat din România se realizează preponderent în sala de grupă. Amenajarea terenului grădiniței doar cu jocuri și aparate de joacă, inadaptate vârstei preșcolarilor, precum și accesul tuturor copiilor din cartier în curtea grădiniței pentru a se juca și relaxa, demonstrează slaba valorizare a potențialului instructiv-educativ al acestui spațiu.

Copiii, în mod firesc, trăiesc și exersează rutine de viață, comportamente și atitudini în societate. Este necesar ca, pe lângă însușirea teoretică a unor informații despre natura înconjurătoare, modul de interacțiune socială, priceperi și deprinderi însușite în sala de grupă, să ajutăm copiii să le experimenteze învățarea practic, în mediul natural.

Mediul de învățare în aer liber 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 socio-emoționale a copilului.

Fiind un mediu stimulat, are și beneficiul dezvoltării independenței copiilor: independența de decizie în organizarea jocului, decizie a alegerii acțiune și stabilire a relațiilor sociale cu egalii și cu educatoarea; copiii au ocazia de a se întâlni în activitate cu ceilalți, iar aceste relații devin libere, sunt orientate indirect de educatoare spre comunicare, cooperare, colaborare, respect, negociere, acceptare, toleranță, prietenie etc. Acest mediu oferă o stare de bine, favorabilă dezvoltării; putem vorbi despre sarcina cadrului didactic de a se preocupa de starea de bine a copiilor, de a veni în întâmpinarea nevoilor lor.

În viziunea lui Leavers, starea de bine reprezintă bucuria și plăcerea copiilor de a trăi într-un mediu sigur și bogat în experiențe cognitive și afective. [7]

Învățarea în aer liber reprezintă un tip de educație care câștigă tot mai multă popularitate și se implementează în sistemele de învățământ din întreaga lume, respectând caracteristicile fiecărei țări (culturale, sociale, economice). De-a lungul timpului, acest concept a cuprins noțiuni ca: educație pentru Natură, “forest school”, educație în afara clasei, educație outdoor, educație experiențială sau educație ecologică. În unele țări, educația în aer liber este sinonimă cu învățarea în aer liber și presupune conceptul de educație pentru natură. În contextul actual al schimbărilor sociale, inclusiv cel epidemiologic, învățarea în aer liber devine o necesitate și practica pedagogică va demonstra pe măsură ce se va folosi mai mult spațiul din afara sălilor de grupă, eficiența în dezvoltarea cognitivă, socială și afectivă a preșcolarilor.

Completarea activităților din sala de grupă cu activități de învățare în aer liber reprezintă o soluție agreată de toți factorii

implicați în procesul educațional: profesori, părinți, copii; este o formulă de învățare eficientă din punctul de vedere al conexiunii directe cu natura, al menținerii sănătății copiilor, al conexiunii sociale, al relațiilor umane. Pentru preșcolari și școlari, acest tip de învățare constituie o completare a învățării tradiționale, o formă valoroasă de explorare a realității.

La nivel mondial există un interes deosebit pentru înființarea unor centre de învățare în aer liber; astfel, în unele țări latino-americe au fost recunoscute și acreditate grădinițe care folosesc această modalitate de realizare a activităților instructiv-educative, în urma rezultatelor foarte bune obținute de copii. Natura, ca parte integrantă a firii umane, nu poate să lipsească din dezvoltarea copiilor; în mijlocul ei și cu resursele pe care le pune la dispoziție, copilul evoluează respectându-i-se ritmul propriu de dezvoltare și îl încurajează să devină autonom, responsabil și implicat în propria sa devenire. [9]

În cadrul unui studiu comandat de The Wildlife Trusts și desfășurat la Institutul de Educație al UCL (University College London) despre beneficiile activităților desfășurate în aer liber și apărut în *The Telegraph* (UK), se precizează beneficii profunde și diverse ale contactului regulat cu natura. Contactul cu mediul sălbatic îmbunătățește starea de bine a copiilor, le îmbunătățește motivația și încrederea. [10]

Un aspect important al învățării în aer liber este concentrarea pe experiențele relevante la care copilul participă și nu pe dotarea spațiilor cu echipamente sofisticate; natura oferă o multitudine de oportunități și depinde de creativitatea cadrului didactic de a valorifica eficient aceste oportunități.

Rolul mediului de învățare în aer liber este acela de a personaliza procesul educațional și de a-i oferi o notă de libertate și de originalitate. Desigur, prin libertate se înțelege nu atât lipsa de reguli

și de norme, ci mai mult libertatea de a alege dintr-un set de metode pe cele adecvate unui copil sau unui grup.

Pentru realizarea obiectivelor propuse, este importantă diversificarea formelor de organizare a întregii activități și creșterea ponderii altor tipuri de forme de organizare a procesului de tip instructiv-educativ, precum cum sunt: activitățile practice, observări, drumeții, experimente etc.

În viziunea cadrelor didactice, învățarea în aer liber trebuie să pornească de la amenajarea terenului grădiniței, în așa fel încât să încurajeze explorarea, jocurile de mișcare, jocurile în aer liber, relaxarea; să includă elemente de design colorate, eventual cu desene vii, vesele; să încurajeze jocurile didactice, observarea, manipularea de obiecte, experimentul; să valorifice cele 4 puncte cardinale; împreună cu părinții, să se organizeze o zi de ecologizare, de plantare de arbori și flori; să se delimiteze o parcelă de pământ pe care se poate planta și exersa grădinăritul; să existe o ladă cu nisip și unelte de construit; materialele propuse pentru amenajare să fie majoritatea re folosibile, iar copiii să fie implicați în confecționarea lor; din paleți re folosibili să se realizeze jocuri care dezvoltă abilitățile practice ale preșcolarilor: închidere/ deschidere; încuietori/ decorat/ curățat etc; să se construiască 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.

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].

Grădinăritul are un rol foarte important în dezvoltarea copilului. Din păcate însă, nu întotdeauna poate fi realizat în sala de clasă, motiv pentru care reprezintă o activitate pedagogică foarte benefică, de realizat în afara clasei. Grădinăritul poate reprezenta, așadar, o activitate foarte plăcută pentru copii, ținându-i ocupați, însă îi poate ajuta și să își dezvolte anumite tipuri de abilități și le stimulează creativitatea, imaginația precum și simțurile.

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 grădinărit în afara clasei aduce numeroase beneficii asupra stimei de sine și ajută la reducerea nivelului general de stres. Toți acești copii pot prezenta astfel rezultate mult mai bune la școală și la grădiniță și pot dezvolta interes pentru alimentația sănătoasă, dacă sunt înconjurați de propriile legume cultivate, dar își îmbunătățesc și încrederea, abilitatea de lucru în echipă sau de comunicare, după cum s-a arătat în urma unui astfel de proiect denumit RHS (Royal Horticulture Society din Marea Britanie) Campaign for Schools – o campanie de grădinărit la nivel școlar, desfășurată anual.

În ceea ce privește siguranța și eficiența utilizării terenului de joacă de către copii, cadrele didactice au propus o serie de condiții: obiectele trebuie să fie sigure, din materiale care nu pot fi înghițite; parcelele să aibă capacitatea de a primi simultan cât mai mulți copii, încurajându-se lucrul în echipă; să fie asigurată vizibilitatea și accesul la toate elementele din curte; să existe locuri însorite și umbroase; obiectele/ plantele să fie etichetate cu numele lor și simboluri accesibile copiilor; să încurajeze mișcarea, manipularea de obiecte prin antrenarea tuturor simțurilor; să dezvolte abilități și să stimulează creativitatea, memoria, limbajul, imaginația.

Remarcăm astfel că amenajarea terenului grădiniței vine în sprijinul activităților de învățare, fiind corespunzător nevoii de

cunoaștere și împlinirii stării de bine a copiilor, un obiectiv pe care cadrele didactice doresc să îl atingă în vederea creșterii potențialului cognitiv și afectiv al preșcolarilor. Mediul de învățare în aer liber trebuie să devină un spațiu de acțiune și de facilitare a dezvoltării cognitive, a unor abilități de viață, de interacțiune socială.

### ***Bibliografie***

1. *Albulescu, I. Pedagogii alternative. București, 2014, 294 p.*
2. *Coteanu, I. Dicționar explicativ al limbii române. București: Ed. Univers enciclopedic, 1996. 1192 p.*
3. *Froebel, F. (1861). L`education de l` homme. Paris: Editions Ract&C, 387 p.*
4. *Gînju, S. Teorii și metodologii avansate în didacticile particulare ale învățământului preșcolar. Chișinău: Tipografia „U.P.S. I. Creangă”, 2016, 77 p.*
5. *Poussin, CH. Pedagogia Montessori explicată părinților. Iași: Editura Gama, 2017, 224 p.*
6. *Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004, 288 p.*
7. *Tankersley, D., Cum să aplicăm teoria în practică, Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Editura Epigraf, S.R.L., 2013, 216 p.*
8. *Tomșa, Gh. Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare. București: Editura V & INTEGRAL, 2007, 143 p.*
9. <https://creeracord.com/tag/invatarea-individualizata/accesat 28.04.2021>
10. <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/11/06/learning-outside-just-one-lesson-week-boosts-learning-behaviour/accesat 31.08.2020>

# EDUCAȚIA ȘI CONFLICTELE ȘCOLARE – FACTORI DETERMINANȚI AI EXISTENȚEI

*ILIE ATENA LUMINIȚA, doctorandă*  
*FLOREA DOCHITA, doctorandă*

## **Abstract**

*The study of conflict management is increasingly approached in human resource management because it contributes to a better understanding of individual and group behaviors within an organization. In general, conflict appears as a form of human interaction through which two or more members of a community disagree in whole or in part on issues. In other words, conflict is the intentional interference of an individual or group in the efforts to achieve the goals of another group. Because the goals of the two parties are often incompatible, the achievement of the goal by one party makes it impossible for the other party to achieve it.*

**Keywords:** *conflict, educational environment, educational conflict, conflict states, conflict management, negotiation.*

## **Adnotare**

*Studierea managementului conflictelor este tot mai mult abordată în managementul resurselor umane, deoarece contribuie la o mai bună cunoaștere a comportamentelor individuale și de grup în cadrul unei organizații. În general, conflictul apare ca o formă a interacțiunii umane prin care doi sau mai mulți membri ai unei colectivități intră în dezacord total sau parțial asupra unor probleme. Cu alte cuvinte, conflictul este amestecul intenționat al unui individ sau al unui grup în eforturile de realizare a scopurilor unui alt grup. Deoarece scopurile celor două părți sunt de cele mai multe ori incompatibile, realizarea scopului de către una din părți face*



*imposibilă realizarea acestuia de către cealaltă parte.*

***Cuvinte-cheie:** conflict, mediul educațional, conflict educațional, stări conflictuale, managementul conflictului, negociere.*

De-a lungul timpului, practica managerială a dezvoltat două viziuni asupra conflictelor (J. A. Stoner, R. Freeman, 1989). Conform conceptelor promovate în **viziunea veche**:

- conflictul poate fi evitat;
- conflictul e cauzat de erori manageriale în proiectarea și conducerea organizației;
- conflictele dezbină organizația și împiedică obținerea performanței optime;
- obiectivul managementului este de a elimina conflictul;
- performanța optimă necesită îndepărtarea conflictului.

În prezent, lumea specialiștilor prezintă o **viziune nouă** asupra conflictelor, care poate fi rezumată astfel:

- conflictul este inevitabil;
- conflictul este cauzat de: structura organizatorică, diferențe în scopuri, în percepții, evaluarea resurselor umane etc.;
- conflictele contribuie la defăimarea performanței organizațiilor în diferite grade;
- obiectivul managementului este de a conduce nivelul conflictului spre obținerea performanțelor optime în organizație;
- performanța optimă necesită reducerea nivelului conflictului.

**Perspectiva clasicilor** științei manageriale prezintă conflictul ca un lucru „rău”, determinat de lipsa înțelegerii dintre oameni și de relațiile interpersonale deficitare. Caracteristicile mediului organizațional, principalul modelator al comportamentului uman, sunt considerate „vinovate” de apariția conflictelor. Pentru evitarea

coordonatelor conflictuale, organizațiile se vor centra pe cultivarea unei cooperări armonioase între management și angajați. Organizațiile care practică această politică promovează armonia cu orice preț, spiritul de familie și întrajutorarea, fiind considerate organizații paternaliste. Echipa unită nu va accepta imixtiunile nedorite care să tulbure viața organizației.

O altă concepție în opoziție cu cea tradițională, numită **comportamentală**, acceptă existența conflictului ca pe un fapt inevitabil, chiar dezirabil. Apariția conflictului nu este cauzată de mediul organizațional, ci de interese, scopuri și obiective personale diferite. Pluralitatea și divergența intereselor poate avea efecte pozitive cât și negative, fiind văzute ca o modalitate de revitalizare a organizației. Acceptarea conflictului atunci când se urmărește realizarea propriilor interese în scopuri neproductive nu este benefică. Lipsa conflictelor, însă, poate cauza apatia, immobilismul și inadaptarea organizației la provocările schimbării.

Astfel, managementul va avea ca sarcină identificarea exactă a nivelului conflictului care afectează obținerea performanțelor, respectiv momentul în care stimularea conflictului poate avea efecte benefice asupra organizației. De altfel, adepții acestui curent insistă asupra aspectului pozitiv al confruntării și dezacordului, mai ales în ceea ce privește posibilitatea introducerii pe această cale a inovației și a schimbării. Susținătorii acestui punct de vedere arată că între performanțele manageriale și conflict există o legătură directă – până la un anumit nivel „optim” al conflictului, performanța managerială înregistrează o creștere continuă; după ce starea conflictuală depășește punctul optim, performanțele scad odată cu amplificarea stării conflictuale. În concluzie, această concepție subliniază caracterul pozitiv care poate fi atribuit situației conflictuale în perspectiva obținerii unor performanțe ridicate.

În psihologia generală, conflictul e considerat orice ciocnire de necesități, motive, interese, gânduri, sentimente, modele de conduită direcționate opus. Conflictul este o modalitate neconstructivă de exteriorizare a emoțiilor acumulate. El este însoțit de procese emoționale negative, care dezorganizează comportamentul și reduc eficiența activităților persoanei. Conflictul poate avea un rol pozitiv pentru persoanele implicate în el sau un rol negativ, degenerând în dispute interpersonale, destructurarea unor relații sociale.

Rolul pozitiv se reflectă prin:

- reconsiderarea poziției celor doi subiecți ai comunicării sau dintre unul și mai multi subiecți, reformularea mesajelor;
- îmbunătățirea feedbackului, autocunoaștere în plan personal;
- autocontrol viitor;
- recunoaștere socială din partea celorlalți (de exemplu, se cunosc mai bine necesitățile personale, sociale și psihologice, poziția ierarhică într-o organizație, statuturile sociale, rolurile sociale, iar persoana în cauză se transformă psihologic și social, fiind predispusă schimbării personale în bine etc.).

Cele mai multe conflicte sunt legate de următoarele surse:

1. nevoile fundamentale (care satisfac acele lucruri necesare oamenilor pentru supraviețuire – precum alimentele, apa și aerul);
2. valorile diferite (de exemplu, oamenii ce aparțin unor religii diferite pot avea valori diferite);
3. percepțiile diferite (apar atunci când oamenii văd sau gândesc diferit un anumit lucru – de exemplu doi oameni se pot certa pentru că nu se pot pune de acord asupra unei culori, de fapt, întâmplându-se ca ei să perceapă culoarea diferit);
4. interesele diferite (apar când oamenii au preocupări diferite – de exemplu, doi adolescenți ar putea să se certe pentru că nu se pot hotărî dacă să meargă la o petrecere sau la film);

5. resursele limitate (se referă la cantitatea limitată în care se găsesc diferite lucruri – nu toți oamenii sunt bogați în lume – deoarece banii sunt o resursă limitată);

6. nevoile psihologice (sunt când oamenii au stări precum se simt capabili, acceptați, importanți și sănătoși, de exemplu, cu toții au nevoia de a fi iubiți).

Când oamenii se deprind să analizeze și să evidențieze sursele unui conflict, ei își pot forma și dezvolta deprinderi de a face față conflictului însuși. De exemplu:

a) Când rădăcina conflictului este reprezentată de valori diferite, ei ar putea să încerce să înțeleagă și să respecte punctele de vedere ale celorlalți asupra situației respective.

b) Dacă este vorba de percepțiile diferite pe care le avem asupra lucrurilor, oamenii pot încerca să-și clarifice propriile puncte de vedere și să ofere celorlalți informații corecte, pentru a evita neînțelegerile.

c) Când este vorba de interese diferite, oamenii pot să și le facă reciproc cunoscute și să încerce să găsească o soluție care să-i satisfacă parțial pe fiecare.

În școală, conflictele sunt prezente atât în interiorul diverselor categorii de resurse umane care constituie organizația școlară (elevi, personal didactic, personal didactic auxiliar, personal administrativ), cât și între aceste grupuri, între școală și familie, între școală și comunitatea locală.

De asemenea, pot apărea conflicte între grupuri ale aceleiași categorii de resurse umane, între indivizi și grup, grupuri și manageri, ca și între indivizi și organizația școlară în ansamblul ei.

#### *Conflicte între elevi*

Printre cele mai dese cauze se pot enunța:

- Atmosfera competitivă a procesului educațional;
- Intoleranța scăzută la frustrare;

- Abilități comunicative scăzute;
- Incapacitatea exprimării emoțiilor negative;
- Dorința de afirmare cu orice preț;
- Invidia, antipatia reciprocă;
- Lupta pentru dominarea grupului;
- Lipsa priceperilor de rezolvare a conflictelor;
- Utilizarea greșită a puterii de către cadrul didactic;
- Agresiunile nemotivate din partea colegilor, criticile aduse familiilor lor, agresarea prietenilor;
- Aroganța, minciunile și ridiculizarea aspectului fizic.

În soluționarea acestor conflicte, un rol determinant îl are profesorul. El trebuie să fie un pacificator care utilizează, însă, constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. Acest scop poate fi atins doar cunoscând cauzele inițiale concrete ale conflictului apărut.

Utilizarea repetată și consecventă a tehnicilor de rezolvare a conflictelor de către profesori va face ca elevii să fie capabili, după un timp, să-și rezolve singuri conflictele și să nu le aducă de fiecare dată în fața profesorului. Acest lucru are efecte benefice asupra atmosferei din clasă, contribuind la crearea unei comunități educaționale în care elevii se sprijină unii pe alții.

#### *a) Conflictele dintre profesori*

Conflictele dintre profesori sunt determinate, în special de:

- lupta pentru obținerea unor avantaje (de exemplu, obținerea salariului de merit, a gradului didactic etc);
- lupta pentru obținerea unor funcții de conducere (șef de catedră sau de comisie metodică, membru în consiliul de administrație, director adjunct, director);
- dorința de a-și satisface propriile interese (program de lucru select);

□ dorința de afirmare (obținerea de premii de către elevii lor care participă la diverse concursuri școlare).

Nu lipsesc însă nici cauze cum sunt: existența unor convingeri și opinii diferite, a unor valori diferite, deosebirile în plan temperamental și cultural. Conflictele dintre profesori pot fi de natură personală sau profesională.

Vom evidenția, în cele ce urmează, câteva recomandări privind îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți profesori:

- Formarea deprinderilor de comunicare eficientă și dezvoltare a toleranței față de ideile diferite ale altor persoane;
- Organizarea activităților ce necesită cooperarea grupului;
- Oferirea de soluții concrete profesorilor în privința modului în care au lucrat cu unii elevi dificili din clasele la care predau sau la care îi observă pe colegi.
- Când apar anumite probleme într-o clasă sau alta, ceilalți profesori să fie încurajați să se focalizeze asupra problemei și nu asupra elevilor implicați.

Foarte delicate sunt conflictele unor profesori cu echipa managerială în general sau cu managerul școlii în special. Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dar și a celor organizaționale.

Echipa managerială trebuie să facă cât mai transparentă activitatea ei, iar deciziile să fi e luate în comun cu tot colectivul.

#### *b) Conflictele dintre cadrele didactice și elevi*

Conflictul dintre profesori și elevi au la bază cauze multiple, printre care:

- Nerezolvarea unor stări mai vechi, pe fondul cărora se acumulează noi tensiuni.
- Stimularea, aprecierea inegală practică în activitate.

- Supraîncărcarea cu sarcini nediferențiate, corelată cu evaluarea incorectă.
- Evaluarea subiectivă a cunoștințelor și a comportamentului afectiv-atitudinal.
- Acordarea unei importanțe sporite informativului și mai puțin formativului.
- Nevalorificarea preocupărilor elevilor de studiu independent, de afirmare a creativității, de completare a cunoștințelor prin activități extrașcolare.
- Redusa diversificare a metodelor activ-participative și de implicare efectivă a elevilor în activitatea de predare-învățare.
- Folosirea abuzivă a muncii frontale care blochează afirmarea unor elevi.
- Aplicarea insuficientă a variatelor forme și rețete de comunicare cu toți elevii.
- Afirmarea subiectivă a exigenței.
- Neacceptarea unor opinii opuse sau modificate, exprimate de elevi.
- Recurgerea la autoritate în rezolvarea unor probleme care se ivesc.
- Pasivitatea sau amânarea rezolvării unor probleme.
- Nestăpânirea unor nemulțumiri cauzate extern, dar prelungite în clasă.
- Neadaptarea la evoluția dezvoltării elevilor, la particularitățile de vârstă.
- Lacune în formarea deprinderilor de cunoaștere reciprocă, de muncă în grup, de cooperare, de acceptare reciprocă.
- Neantrenarea elevilor în managementul activității – în organizare, în luarea deciziilor curente, în coordonare, în evaluare, în reglare.
- Elevii nu cunosc consecințele neparticipării la activități.
- Neutilizarea relațiilor de comunicare în afara lecțiilor, în cadrul activităților extrașcolare pentru comunicare, cunoaștere, stimulare, rezolvare de probleme.

- Slaba comunicare cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și stabilirea unui parteneriat în soluționarea tensiunilor ivite.
- Analize, aprecieri eronate, subiective ale comportamentului elevilor.
- Stil permisiv sau, dimpotrivă, autocratic, rigid.

Pentru a evita apariția acestor tipuri de conflict, profesorul nu trebuie să-și utilizeze puterea în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv, prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și prin evidențierea a ceea ce este mai bun din elevi. În schimb, autoritarismul solicită implicit supunere oarbă și conformismul din partea elevilor. Deși pare eficient, autoritarismul rezolvă problemele doar pe termen scurt și doar superficial, întrucât conflictul cu elevii și ostilitatea acestora se vor menține. De aceea, trebuie gândită și realizată exercitarea autorității, dar fără a cădea în autoritarism.

Pentru aceasta, trebuie să:

- Stabiliți reguli de conduită cu ajutorul elevilor;
- Discutați cu elevii importanța fiecărei reguli;
- Decideți împreună cu elevii consecințele pentru încălcarea regulilor;
- Nu faceți nici un rabat de la respectarea regulilor – trebuie să existe și sancțiuni mai puțin grave pentru a putea fi aplicate când există circumstanțe atenuante.

Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât crearea unui climat de siguranță fizică și psihică va fi mai probabilă, iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat.

#### d) *Conflictele între părinți și cadrele didactice*

Principalele cauze ale acestor conflicte sunt:

- Comunicarea defectuoasă, ca urmare a neînțelegerilor sau numărului mic de contacte pe parcursul unui an școlar;



- Conflictul de valori și lupta pentru putere: părinții au prejudecăți bazate pe experiențele lor anterioare sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor.

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte presupune:

- Informarea periodică, în scris sau verbală, a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu reliefaarea progreselor înregistrate de copilul lor.
- Creșterea numărului de contacte în care solicitați părinților sugestii și opinii pe care arătați că le primiți cu plăcere.
- Familiarizarea cu ideile diferite ale părinților privind desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul lor, a demersului educațional care a generat diferențele de opinii.

În cele ce urmează, propunem recomandări privind implicarea în soluționarea constructivă a conflictelor apărute în școală.

În cazul conflictelor cadru didactic-elevi sau cadru didactic-părinți, este rațional ca problemele să fie discutate cu fiecare dintre părți separat, deoarece experiența a stabilit că punerea celor două părți față în față nu face altceva decât să acutizeze confruntarea. Oricât le va fi pus în vedere cadrelor didactice că nu trebuie să aibă o atitudine răzbuțătoare față de elevul care a avut curajul să nu fie de acord cu o idee promovată de profesor, vorbim totuși despre oameni și aceste sentimente se vor manifesta, dacă nu direct, cel puțin voalat.

De aceea, procesul de gestionare a conflictului trebuie să fie desfășurat cu maximă atenție și responsabilitate.

Un astfel de plan de intervenție ar putea consta în:

- identificarea surselor conflictului, a persoanelor implicate în el și a problemelor în cauză, fie ele de factură personală, organizațională sau ideologică;
- conceperea unor strategii adecvate, care au șanse de a fi acceptate de către părțile implicate;

- implementarea strategiilor găsite;
- apelul la negociere sau învoială, astfel încât să nu existe nici învingător, nici învins;
- încurajarea gândirii creative și a spiritului de a genera soluții pentru rezolvarea constructivă a conflictului;
- identificarea și examinarea diferențelor pentru a putea înțelege toate punctele de vedere;
- instaurarea regulii ascultării politicoase;
- impunerea fiecărei părți să parafrazeze ideile celeilalte părți;
- invitarea părților să identifice în comun feedbackurile constructive;
- adresarea de către negociator a propunerii ca ținta discuției să fi e soluționarea problemei și deplasarea atenției către alte scopuri și rezultate;
- utilizarea a cât mai multe informații legate de cazul conflictual;
- concentrarea pe fapte și argumente;
- dezvoltarea alternativelor pentru îmbogățirea dezbaterilor;
- împărtășirea punctelor de vedere comune asupra scopurilor;
- rezolvarea problemelor fără a forța consensul părților;
- crearea unui mediu de discuție favorabil rezolvării cu succes a conflictelor. O sală liniștită este alegerea cea mai bună;
- expertul ce monitorizează conflictul trebuie să permită, în primul rând, fiecărei părți să-și exprime punctul de vedere. Scopul schimbului de informații și de păreri este de a se asigura că ambele părți înțeleg în mod clar punctul de vedere al celorlalți;
- fiecare parte trebuie să-și argumenteze opiniile și să realizeze raționamente legate de obținerea performanței și a unor rezultate superioare, mai degrabă decât să facă referire la alte aspecte de ordin personal sau de altă natură;
- nu este momentul pentru discuții detaliate, doar pentru punerea de întrebări și clarificarea punctelor de vedere ale interlocutorilor;
- abordările personale directe între interlocutori nu sunt recomandate;

- explorarea și discutarea potențialelor soluții și alternative sunt necesare;
- efectele pozitive și negative trebuie evidențiate pentru fiecare sugestie, înainte de a o respinge, construindu-se astfel o discuție care este pozitivă și constructivă pentru toate părțile implicate;
- punerea în practică imediat a deciziilor luate, evitându-se pornirea unui nou conflict.

Conflictul este o componentă naturală a existenței noastre de zi cu zi, a relațiilor noastre cu ceilalți; de aceea, de cele mai multe ori nici nu ne gândim la el și nu îl studiem; dacă nu îl mai privim ca pe o forță negativă, distructivă, ci încercăm să explicăm natura sa și să identificăm cauzele și forțele angrenate, conflictul poate deveni o șansă de maturizare. Dezvoltarea anumitor competențe specifice, atât pentru soluționarea conflictelor, dar mai ales pentru a le face față acestora, conduce la responsabilizarea elevilor pentru acțiunile lor, la conștientizarea consecințelor pe care le au acțiunile lor. Capacitatea de a aborda conflictele într-un mod constructiv contribuie la sănătatea mentală și individuală și are efecte pozitive asupra societății în general.

În concluzie, prevenirea și aplanarea conflictelor în școală este o prioritate care impune măsuri concrete, în parteneriat, fiind implicați următorii factori: școli, servicii de protecție și asistență, poliția, biserica, mass-media, familia, societatea în ansamblul ei. Școala trebuie să pregătească viitorul adult astfel încât să poată preîntâmpina conflictele cu care se confruntă și să le evite atunci când e cazul sau cel puțin a le rezolva în cel mai bun mod, ca atât el, cât și cei implicați să nu fie stopați în acest proces de schimbare și de evoluție și, deci, de dezvoltare personală.

### **Bibliografie**

1. *Johns, G. (2006), Comportament organizațional, Ed. Economica, București (p. 633).*
2. *Iosifescu, S. (2000 b) (coord), Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare, Ed. ProGnosis, București (p. 165).*
3. *Stoica Constantin, Ana; Neculau A. (coord.) (1998). Psihologie rezolvării conflictului, Editura Polirom, Iași (p. 288).*
4. *Management școlar. Ghid practic pentru directorii de școală și liceu, 2006, Ed. RAABE, București (p. 108).*
5. *Vârlan M. (2010), Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții. Revista de Psihologie, nr. 2, 2010 (p. 96).*
6. *Vintilă Sergiu (2001), Negocierea și soluționarea conflictelor, Editura Ars Docendi, Univ. Buc., București (p. 180).*

# CUNOAȘTEREA ELEVULUI – FACTOR IMPORTANT ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR INVESTIGAȚIONALE

**IORDACHE (NEAGU) MARIETA, doctorandă  
(România)**

## **Abstract**

*Natural Science lessons can make a significant contribution to the development of investigative skills of young schoolchildren, arousing curiosity about the environment. The main goal is to develop the student's knowledge, giving him the opportunity to illustrate the link between their developmental stages and investigative competence, not only what they know, but especially what they can model and create.*

**Keywords:** *investigative competence, stages of development, critical thinking, creativity, intelligence.*

## **Adnotare**

*Lecțiile de științe ale naturii pot aduce un aport considerabil în dezvoltarea competențelor de investigare ale școlărilor mici, stârnind curiozitatea cu privire la mediul înconjurător. Principalul scop urmărit este dezvoltarea cunoștințelor elevului, oferindu-i posibilitatea de a ilustra legătura dintre stadiile de dezvoltare ale acestora și ale competenței investigaționale, nu doar a ceea ce cunosc, ci, mai ales, a ceea ce pot modela și crea.*

**Cuvinte-cheie:** *competență investigațională, stadii de dezvoltare, gândire critică, creativitate, inteligență.*

Perioada miciei școlarități coincide cu intrarea copilului în școală și este apreciată de unii psihologi ca fiind etapa finală a copilăriei. [8] Cea de-a treia sub-perioadă a copilăriei, 6/7 – 10/11 ani, coincide cu

stadiul operațiilor concrete. Piaget sublinia că „fiecare stadiu este caracterizat printr-o structură de ansamblu, în funcție de care pot fi explicate principalele reacții particulare, [...] aceste structuri de ansamblu sunt integrative și nu se substituie unele celorlalte: fiecare rezultă din cea precedentă, integrând-o ca structură subordonată și o pregătește pe următoarea, integrându-se în ea mai devreme sau mai târziu. [7, pp. 67-68]

Procesele psihice senzoriale înregistrează modificări importante, apare un progres semnificativ, mai ales în ceea ce privește capacitatea de reproducere. Dacă inițial reproducerea era fidelă (textuală), pe măsura acumulării de cunoștințe, școlarul mic este tentat să facă mici reorganizări ale textului acumulat.

Trecerea în stadiul al treilea, al operațiilor concrete, conform lui Piaget, plasează copilul într-o nouă etapă a dezvoltării proceselor cognitive superioare (gândirea, memoria, imaginația). Mica școlaritate este o perioadă crucială în care se dobândește raționamentul inductiv concret-abstract și analogic prin asemănare.

Solicitarea continuă la care este supusă gândirea copilului în această perioadă duce la dezvoltarea tuturor structurilor psihice ale acestuia, apar și se consolidează construcțiile logice care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive, naive ale etapei precedente. Elemente ale gândirii intuitive, concrete, cu caracter practic, specifice preșcolarului, mai apar încă în gândirea școlarului mic, mai ales în fața unor sarcini noi, neobișnuite, dificile. Totuși, gândirea se transformă într-una cauzală, centrată pe simboluri, iar folosirea inferențelor devine logică, astfel „intervine tot mai mult spiritul critic logic și operarea cu seturi de reguli ca afirmații despre concepte.” [16, p. 140]

Copiii aflați în această perioadă sunt caracterizați de o dorință extraordinară de a culege informații despre lume. Pot face colecții de obiecte concrete, dar deseori ei adună liste considerabile de fapte sau

de date despre un subiect de interes. Preferința pentru colecționare apare ca o expresie a nevoii interne de reunire și clasificare.

În această perioadă, gândirea copilului începe să fie asemănătoare cu cea a adultului, dar copilul are totuși dificultăți în manipularea noțiunilor pur abstracte, pentru că trebuie să le lege de lumea reală, pentru a le înțelege. Potrivit lui Piaget, școlarul mic, aflat în stadiul operațiilor concrete, folosește, pentru rezolvarea problemelor reale, raționamentul inductiv concret-abstract și analogic prin asemănare, cel deductiv va apărea în adolescență. Astfel, în această etapă, gândirea lucrează cu criterii, analogii, simetrii, deducții și negații (presupuneri). Această evoluție coincide cu dezvoltarea intelectuală și cu dezvoltarea potențialului în activitatea intelectuală. După depășirea gândirii concret-intuitive, dezvoltarea psihică tinde spre gândirea logică formală. [16, pp. 140-141]

S. Cristea definește conceptul pedagogic operațional de *gândire critică* ca un ansamblul al „resurselor psihologice, cognitive și noncognitive, dar și metacognitive, formate-dezvoltate la nivel superior, necesare pentru îndeplinirea unor obiective ale instruirii, exprimate în termeni de competențe de ordin superior, care vizează capacitatea educatului de analiză, sinteză, evaluare critică a problemelor sesizate, rezolvate; reconstituite, recreate (la un nivel nou, superior)”. [3, p. 54]

Mai ales spre sfârșitul învățământului primar, se face apel tot mai des la gândirea critică, învățarea prin colaborare, problematizarea, investigarea solicită analize și decizii, care la început sunt simple, dar pe parcurs, cu cât este mai des școlarul pus într-o astfel de situație, capătă complexitate. „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.” [14, p. 4]

Ciascai atrage atenția asupra importanței stimulării elevilor în practica gândirii critice, a metacogniției, autodirijării și autoreglării învățării. [1, p. 10] În ultimii ani, școala românească și-a conștientizat menirea de a dezvolta gândirea critică a elevilor promovând învățarea interactivă, oferind cât mai des contextual de aplicare a cunoștințelor, fără să existe mentalitatea unicului răspuns corect.

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 trebuie să îi creeze atmosfera propice declanșării valului de idei personale care să îi ofere sentimentul că este un descoperitor al noului.

Specific vârstei școlare mici este creșterea considerabilă a volumului memoriei. În fondul memoriei pătrunde un mare volum de informație. Elevul memorează și reține date despre uneltele cu care lucrează, despre semnele și simbolurile cu care operează, despre termenii noi pe care îi utilizează, despre regulile și legile pe care le învață. Comparativ cu clasa pregătitoare, în clasa a IV-a se memorează de 2-3 ori mai multe cuvinte.

La vârsta școlară mică se accentuează caracterul voluntar, conștient al memoriei, al proceselor ei. Îndeosebi în partea a doua a miciei școlarități, copilul este capabil să-și fixeze sarcina de a memora, să-și planifice din timp memorarea unui material oarecare, „încearcă să introducă o serie de repere intelectuale sau strategii de învățare; din ce-i vine în minte selectează ceea ce corespunde solicitărilor, sarcinilor care i-au fost fixate.” [19, p. 466]

Memoria este condiționată de încărcătura afectogenă, elevul reține ceea ce l-a impresionat mai mult, iar activitățile didactice bazate pe investigație sunt cele care îl antrenează pe elev să se implice activ în



soluționarea unor situații problemă și formează amintiri vii în memoria copilului.

În această perioadă, se realizează trecerea treptată de la memoria mecanică la memoria logică. Din acest motiv, sunt necesare eforturi pedagogice de explicare și argumentare corespunzătoare pentru asigurarea accesibilității și înțelegerii cunoștințelor ce urmează a fi memorate. În demersul de adaptare la viața școlară, copilul își va structura propriul mecanism de memorare astfel încât învățarea să fie facilă și de lungă durată.

Creativitatea este o structură caracteristică a psihicului, care face posibilă realizarea unor producții, opere noi. Cultivarea spiritului inovator reprezintă una din sarcinile școlii de azi. Creativitatea presupune originalitate ce se manifestă prin diferite grade de noutate. La modul general, ea „reprezintă forma extremă a rezolvării problemelor care duce la un nivel nou de sinteză, superior celui propus de rezolvarea problemelor” [18, p. 127]. Un elev ce poate răspunde, prin efort propriu și într-o manieră proprie, nouă în raport cu ceea ce a învățat de la alții, la o situație-problemă manifestă un anumit grad de creativitate. Sigur că produsul activității lui nu se compară cu ceea ce reușește să aducă nou un om de știință printr-o invenție, un artist printr-o operă originală, dar este maniera sa creativă de soluționare a unei situații.

Dezvoltarea creativității copilului este influențată de motivația sa intrinsecă. Dorința acestuia de a reuși, de a înregistra rezultate școlare excepționale, de a-i mulțumi pe părinți și cadrul didactic generează progresul. La acestea se adaugă și motivația extrinsecă dată de mediul familial și școlar. În acest sens, metodologia didactică abordează metode precum brainstorming, sinectica, 6-3-5, discuția Panel etc. Însă deosebit de importantă este atitudinea învățătoarei, relația acesteia cu elevii, știind că pentru a cultiva creativitatea, imaginația elevilor, este nevoie de un climat prietenos, destinat pe încredere.

Învățătoarea trebuie să fie apropiată de elevii săi, să încurajeze imaginația, sugestiile mai deosebite, să fie îngăduitoare.

Ca urmare, procesul de învățământ devine învățare creativă atunci când elevii devin participanți activi la lecție, când se folosesc metode adecvate (învățarea prin descoperire, problematizarea, studiul de caz etc.), situații în care aceștia pot avea inițiativă, pot pune întrebări, pot discuta și pot propune soluții personale. Nu lipsite de importanță sunt și activitățile extrașcolare (din afara clasei) cum ar fi: excursiile, întâlnirile cu oamenii de știință sau de artă, vizitarea muzeelor, a expozițiilor etc.

Pe parcursul miciei școlarității, copilul „își diversifică gama preocupărilor, devine mai organizat în acțiuni, are un regim de viață organizat, depune eforturi mari pentru a face față exigențelor educative, învață lucruri noi și în general, modul de a gândi, de a memora, de a observa, de a exprima ideile, este disciplinat și stimulat. Toate acestea constituie un moment important în dezvoltarea psihică a copilului, permițându-i să realizeze progrese în înțelegerea și cunoașterea lumii.” [17, p. 24]

Modificările înregistrate la nivelul proceselor cognitive superioare din această perioadă susțin dezvoltarea competențelor investigaționale, care nu aduc beneficii doar pentru indivizii formați, ci și pentru societatea din care fac parte. Pe termen lung, formarea competențelor investigaționale vindecă o societate de obediență și pasivitate, făcând conceptele politice și sociale mai accesibile și responsabilizând participanții să se informeze și să se implice.

Creșterea copiilor în acest spirit determină modificări la nivelul personalității lor. Aceasta fiind perioada în care se schițează unele trăsături mai stabile de temperament și caracter, care vor influența într-un mod determinant formarea în continuare a personalității.

G. Allport caracterizează personalitatea pe baza influenței pe care reacțiile și manifestările comportamentale individuale le produc

asupra celor din jur. Personalitatea este ceea ce se vede și se percepe de către cei din jur. De aici decurg judecățile apreciative că are personalitate puternică sau negative, e lipsit de personalitate. „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic.” [Allport, 1937, apud 18, p. 240]

Pe plan interior, datorită dezvoltării gândirii logice, capacității de judecată și raționament se pun bazele concepției despre lume și viață, care modifică esențial optica personalității școlarului asupra realității înconjurătoare. Ca personalitate, copiii se disting printr-o mare diversitate temperamentală. Există copii vioi, expansivi, comunicativi și copii retrași, temători. Contactul cu influențele modelatoare ale procesului educațional dă naștere anumitor compensații temperamentale.

În *Dicționarul de psihologie* al lui Norbert Sillamy apărut inițial sub egida prestigioasei Edituri Larousse, termenul de aptitudine este definit ca „dispoziție naturală și dobândită de a efectua anumite sarcini”. [11] După E. Claparède, aptitudinea este ceea ce permite diferențierea indivizilor atunci când, la o educație egală, îi privim din unghiul randamentului. Potrivit domeniului în care se manifestă, aptitudinile se clasifică în intelectuale, senzoriale, motorii etc. Funcții generale ca atenția și judecata vor fi considerate aptitudini, la fel ca și dispozițiile particulare, cum ar fi abilitatea de a desena.” [Claparède 1998, apud 9, p. 72]

Confuzia frecventă care poate să apară este între aptitudini și capacități. Profesorul este tentat să spună despre un copil care are rezultate bune într-un anumit domeniu că are aptitudini speciale, fără a lua în considerare ceilalți factori (studiul individual sau asistența din partea unui personal specializat) care au contribuit la obținerea acelor rezultate. Este posibil ca în realitate acel copil să nu fie înzestrat cu un talent, „forma calitativ superioară de manifestare a aptitudinilor” [12,

p. 258], ci o capacitate pe care a dezvoltat-o prin studiu îndelungat, ca urmare a unei pasiuni sau pentru că a crescut într-un mediu în care este stimulat în direcția respectivă. Acești factori sunt de natură volitivă și afectivă, în vreme ce aptitudinile sunt „strict funcții cognitive și psihomotorii.” [2, p. 71]

„Pentru ca o însușire psihică să fie aptitudine trebuie satisfacă o serie de cerințe:

- să fie individuală, diferențiatore pe planul randamentului activității;
- să asigure efectiv finalitatea activității;
- să contribuie la realizarea unui nivel calitativ superior al activității;
- să dispună de un mare grad de operaționalitate și eficiență.” [18, p. 258].

Aptitudini sau capacități important este că de cele mai multe ori aduc după sine succesul, succes care generează satisfacția cadrelor didactice, părinților, dar mai ales copilului, și mai presus de toate contribuie la insuflarea unei atitudini pozitive față de propriile forțe, la proiectarea unor expectanțe ridicate de la el însuși.

Inteligența este singura aptitudine generală. „Inteligența este motorul evoluției, generale și individuale, care apare în situațiile vitale ce presupun subordonarea ei unei duble necesități: de a evita ce este vătămător, pe de o parte, de a reține ceea ce este bun, util, pe de altă parte.” [18, p. 275]

Etapa micii școlarități marchează o evoluție accelerat a inteligenței ca urmare a acumulării de informații și experiențe noi, a operării cu seturi de reguli ca afirmații despre concepte. „Progresele realizate în utilizarea regulilor se corelează cu dezvoltarea inteligenței generale.” [16, p. 140]

Această succintă analiză a particularităților de vârstă ale elevului din învățământul primar reprezintă punctul de plecare în demersul educativ. Cunoscând copilul, înțelegând posibilitățile sale specifice vârstei putem să producem învățare la un nivel superior, să-l introducem pe elev în sfera cunoașterii științifice.

Elevul, aflat în centrul procesului educațional, trebuie să fie parte activă în formarea sa, să poată alege conținuturi de învățat care să-i trezească interesul. Cunoașterea nu mai poate fi privită ca o acumulare de informații, ci asimilarea presupune transformare. M. Zlate spune că „omul nu reflectă realitatea în sine, doar pentru a o reflecta, ci cu scopul de a o modifica, schimba, adapta necesităților sale, ceea ce desemnează caracterul creator al reflectării conștiente, funcția sa creativ-proiectivă” [18, p. 67]

Creativitatea, spiritul neofil specific vârstei, gândirea critică dezvoltată în această perioadă sunt factor care ghidează profesorul spre proiectarea demersului didactic, spre formarea competențelor investigaționale nu doar în cadrul orelor de științe ale naturii, unde sunt prevăzute curricular, ci, în general, la toate disciplinele studiate. Activitățile didactice în care aceste competențe sunt dezvoltate de desfășoară adesea pe structura:

- se identifică o întrebare sau necesitatea definirii unei probleme;
- se anticipează una sau mai multe soluții la problema pusă;
- se verifică valoarea de adevăr a soluțiilor propuse, prin:
- colectarea datelor (observație, investigație, experiment etc.);
- prelucrarea și interpretarea datelor;
- se extrag una sau mai multe concluzii;
- se prezintă rezultatele.

Acest tip de activități favorizează învățarea prin descoperire, elevii își însușesc conținuturile, își formează deprinderi și atitudini în urma unor experimente efectuate de ei, ceea ce asigură o însușire temeinică

a noului și posibilitatea de contextualizare a acestuia într-o structură coerentă. Prin urmare, identificarea problemelor, prezumarea unor soluții, selectarea și ordonarea conform unor criterii logice a datelor și sintetizarea unor concluzii îi mobilizează pe elevi la un efort individual ce antrenează procesele psihice cognitive. În final, se pot observa modificări ale proceselor psihice superioare, precum și ale personalității elevului în concordanță cu dezvoltarea competențelor investigaționale.

Proiectarea activităților într-o manieră problematizantă, la momentul potrivit, conform particularităților de vârstă ale copilului și în contextul oportun îl determină pe elev să se implice afectiv în propriul proces de formare, să-și asume responsabilitatea învățării.

Astfel, în spiritul constructivismul socio-cultural al lui Bruner, competențele investigaționale sunt cel mai facil dezvoltate apelând la învățare prin descoperire. „A instrui pe cineva nu este o chestiune de înmagazinare de rezultate, ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe. Cunoașterea este un proces, nu un produs.” [Bruner, J., 1970, apud 12, p. 51]

Numeroși psihopedagogi atrag atenția asupra necesității intervenției școlii în dezvoltarea unor noi interese ale elevilor către științe, dezvoltând capacitatea acestora de a înțelege și a dezbate un text mai complicat, creând o atitudine activă, orientată spre găsirea și soluționarea problemelor. În acest mod, sunt generate interese autentice pentru științe. [4]

## Bibliografie

1. CIASCAI, Liliana, coord., *Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație*, Presa Universitară Clujeană, 2016, 56 p., ISBN 978-606-37-0109-2.
2. COSMOVICI, Andrei, IACOB, Luminița, *Psihologie școlară, Polirom, Iași*, 1998, p. 304, ISBN 978-973-46-1077-8.
3. CRISTEA, Sorin, *Gândirea critică din perspectivă pedagogică*, pp. 54 – 56, *Didactica Pro* [http://www.prodidactica.md/revista/Revista\\_102.pdf](http://www.prodidactica.md/revista/Revista_102.pdf), accesat 20.02.2021.
4. CUCOȘ, Constantin, coord., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Polirom, 2005, 320 p., ISBN 973-683-213-9.
5. INVESTIGAȚIA – metodă de învățare a științelor, <https://prezi.com/lairwev0ymjq/investigatia-metoda-de-invatare-a-stiintelor/?frame=359952ec4c977e7a97c1681b7059bfaa2e5b4b15> accesat 02.02.2021.
6. MICLEA, Mircea, *Psihologie cognitivă: modele teoretico-experimentale*, ediția a II-a, Iași: Polirom, 1999, 344 p., ISBN 973-683-248-1.
7. PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel, *Psihologia copilului*, Coll. «QUE SAIS-JE?» No. 369, Presses Universitaire de France, Paris, 1968, [https://www.academia.edu/9079078/Psihologia\\_copilului\\_J\\_Piaget](https://www.academia.edu/9079078/Psihologia_copilului_J_Piaget) accesat 10.01.2021;
8. PIAGET, Jean, *Reprezentarea lumii la copil*. Trad. Din l. franceză. Chișinău: Cartier, 2012, 404 p., ISBN 9789975797382.
9. SAVVA, Marianna, *Specificul structurii personalității cadrului didactic: abordări teoretice*, p. 67-76, CZU: 37.1:371.123, în

- STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE*, 2018, nr. 5 (115),  
Seria “Științe ale educației”, ISSN 1857-2103, ISSN online  
2345-1025.
10. SĂLĂVĂSTRU Dorina, *Psihologia educației, Polirom, Iași, 2004, 288 p., ISBN 978-973-681-553-9.*
  11. SILLAMY, Norbert, *Dicționarul de psihologie*, <http://carti-de-psihologie.blogspot.com/2015/03/dictionar-de-psihologie.html> accesat 20.02.2021.
  12. SUDITU, Mihaela, coord., *Metode interactive de predare – învățare - suport de curs*, [https://www.academia.edu/8833658/Coordonator\\_Mihaela\\_Suditu](https://www.academia.edu/8833658/Coordonator_Mihaela_Suditu) accesat 10.02.2021;
  13. VASILE, Cristian, *Elemente de psihologia dezvoltării*, Editura Universității Petrol - Gaze din Ploiești, 2014, 109 p., ISBN 978-973-719-560-9.
  14. VAUGHN, Lewis, *The Power of Critical Thinking*, New York, Oxford University Press, 2018, 600 p., ISBN 978-019-08-5271-9.
  15. VĂIDEANU George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, 326 p.
  16. VERZA, Emil, VERZA, Florin, Emil, *Psihologia vârstelor, Pro Humanitate, București, 2000, p., ISBN 973-99734-4-2.*
  17. VERZA, Emil, *Conduita verbală a școlărilor mici*, Editura Didactică și Pedagogică. București, 1973, 156 p., <https://pdfslide.net/documents/6493457-conduita-verbala-a-scolarilor-emil-verza.html> accesat 09.01.2021.
  18. ZLATE, Mielu, *Fundamentele psihologiei*, Pro Humanitate, București, 2000, 332 p., ISBN 973-99024-0-5.
  19. ZLATE, Mielu, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom, Iași, 2004, 521 p., ISBN 973-683-278-3.



# ROLUL LITERATURII PENTRU COPII ÎN FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

*ELENA-ROXANA IRINA, doctorandă*

## **Abstract**

*The formation and development of self-image begins in the first years of life, continuing whole life and being closely related to the knowledge of one's own personality and values. In the life of the primary school students, affective states are formed, related to specific activities such as emotions and intellectual and aesthetic feelings, the artistic and social ones involved in social identity. Therefore, it is important that students are given the opportunity to read literary content designed to form their self-image.*

**Keywords:** *self-image, students, school, reading, literary text, contents.*

## **Adnotare**

*Formarea și dezvoltarea imaginii de sine începe din primii ani de viață, continuând toată viața și fiind în strânsă legătură cu cunoașterea propriei persoane și valori. În viața școlărității mici, se formează stări afective legate de activitățile specifice precum emoțiile și sentimentele intelectuale și estetice, cele artistice și sociale, implicate în identitatea socială. Limba română are o contribuție remarcabilă la cultivarea unor alese calități moral-cetățenești în rândul școlărilor prin întregul său conținut, în special prin conținutul textelor de lectură. Prin urmare, este important ca elevilor să li se ofere posibilitatea parcurgerii unor conținuturi literare menite să formeze imaginea de sine.*

**Cuvinte-cheie:** *imagine de sine, elevi, școală, lectură, text literar, conținuturi.*

Sensibilitatea morală a copilului se dezvoltă în urma activităților comune, care determină contacte și relații intercolegiale. Influența cadrului didactic precum și contactul constant cu acesta determină dezvoltarea sentimentului de încredere, al stimei și atașamentului față de persoana care îl educă și îl instruește.

H. Wallon, J. Piaget, A. Gesell consideră că micul școlar se situează pe punctul trecerii de la o concepție despre lume și viață îmbibată de elemente animiste și naiv-realiste la o concepție realist-naturalistă, socializată. Copilul intră în viața socială, crescând indicele de socializare și amplificându-se șansele de integrare. În cadrul microgrupului școlar se formează trăsături ale personalității precum: simțul demnității personale, al onoarei, onestitatea, dreptatea și adevărul.

Formarea și dezvoltarea imaginii de sine începe din primii ani de viață, continuând toată viața și fiind în strânsă legătură cu cunoașterea propriei persoane și valori. Încrederea în sine nu este înăscută și nu depinde doar de educația pe care am primit-o în copilărie, fiind realistă și predictibilă, ea se bazează pe conștientizarea competențelor și cunoștințelor proprii și pe rezultatele pozitive obținute anterior. Dacă încrederea în sine depinde de capacitatea noastră de a face anumite lucruri, stima de sine este rezultatul unei evaluări, având rol în stabilirea identității individului. Stima de sine reprezintă modul în care de evaluează individul, în raport cu propriile așteptări, fiind direct proporțională cu conștientizarea valorii sale.

Imaginea de sine este mai dependentă de ce și-ar dori copilul să fie și mai puțin de ce este în realitate, în perioada copilăriei. Începând cu conotația de idealizare (A.S. Reber, 1985, M. Zlate, 2004), imaginea de sine începe a se construi, după cum spune Mielu Zlate, “în funcție de ceea ce este omul sau a fost, de ceea ce el face sau a făcut”[9, p. 54]. Imaginea de sine este “o expresie concentrată a situației psihice globale, inconștientă sau conștientă”. [4, p. 45]

În 1967, Michael Argyle a identificat trei direcții care stau la baza formării și dezvoltării imaginii de sine: reacția celorlalți (eurile-oglină), comparația cu ceilalți și rolurile diferite jucate.

Mielu Zlate definește imaginea de sine ca fiind rezultatul unui proces de evaluare a personalității care reprezintă „totalitatea cerințelor, reprezentărilor, ideilor individului despre propria personalitate”. Imaginea pe care credem că o au alții despre noi este descrisă de Mielu Zlate, în 2002, ca personalitate proiectată, respectiv „ansamblul gândurilor, sentimentelor, aprecierilor pe care crede un individ că le au nutresc, le fac ceilalți asupra sa”.

În 2005, R.H. Schaffer remarcă despre conceptul de sine, că imaginea de sine este imaginea pe care și-o construiesc copiii despre ei înșiși, răspunzând la întrebarea *Cine sunt eu?*

„Sinele omului” este definit de Lucian Culda ca fiind „produsul conexiunilor dintre integratori cu funcționalități distincte și complementare, dintre integratori ce au dinamici interne ce nu pot fi similare sau echivalente.” Bio-procesorii fac din organism o complexitate, iar interpretatorii fac reorganizări interne, care se produc ca urmare a presiunilor informaționale, dar în modalități ce se diferențiază în raport cu specializarea interpretărilor. [1, p. 257]

Cu privire la formarea atitudinii față de ei înșiși, referindu-se la copii, Vasile Pavelcu spune în 1981 că „aprecierea făcută de profesor, interiorizată de către elev, devine autoapreciere” [5, p. 57]

Din punct de vedere direcțional sau vectorial, Mihai Golu identifică patru fațete: fațeta în care se percepe și se apreciază subiectul la un moment dat (se include ca verigă mediatoare în organizarea și desfășurarea comportamentului situațional curent, participând nemijlocit la formularea scopurilor și alegerea mijloacelor), fațeta cum ar dori subiectul să fie și să pară, fațeta cum crede subiectul că este perceput și apreciat de alții (fațete care stau la baza proceselor interne de automodelare și autoperfecționare și a

reglării relaționării interpersonale) și fațeta cum este perceput subiectul în realitate. [3, p. 205]

În primii ani de viață, familia este direct implicată în elementele de încredere în forțele proprii pe care le manifestă copilul. În vederea formării imaginii de sine, părintele sprijină copilul să se cunoască și să se accepte așa cum este. Copilul nu va fi etichetat ca nepriceput sau indisciplinat, se ține seama de efortul copilului, de dorința lui de acțiune, de concentrarea spre o activitate. Părintele va găsi tonul cu care îi arată copilului greșeala, fără să îl jignească sau să îi minimizeze eforturile.

La vârsta intrării în școală, în perioada 6-12 ani, imaginea de sine și capacitatea extinderii eului se intensifică, dând naștere eului ca factor rațional. Eul, ca factor rațional, coincide destul de bine cu definiția freudiană „ego”. Partea conștientă a personalității este „însărcinată” cu găsirea de soluții pentru adaptarea cu mediul extern, pentru soluționarea problemelor create de impulsuri și de interdicțiile impuse de părinți și de societate. În această perioadă, apare una dintre cele mai semnificative valențe ale eului: inventarea de scuze, negări ale faptelor, diverse strategii pentru a preveni rănirea respectului față de sine. Imaginea de sine devine obiectivă, realizându-se prin comparații repetate cu ceilalți copii.

În 1967, J. Levine preciza faptul că la 9-10 ani, copiii vorbesc despre defectele lor ca și cum nu le-ar aparține. Abia la 11 ani, copilul se gândește conștient la situația lui proprie, dar nu identifică modalități de remediere ale comportamentelor care îl nemulțumesc.

În viața școlară micilor se formează stări afective legate de activitățile specifice precum emoțiile și sentimentele intelectuale și estetice, cele artistice și sociale, implicate în identitatea socială. Acestea conțin valori morale care denotă responsabilitate și progres în evoluția personalității copilului. Sentimentele morale, legate la început de o autoritate sacră, exterioară, evoluează în sensul unui respect

natural și al unei reciprocități, ale cărei efecte de decentrare sunt mai profunde și mai durabile.

Școala are rol în stimularea și consolidarea aspectelor pe care le implică dimensiunea intelectuală, afectivă, relațională. Viața școlară și socială formează elevii pentru adaptarea la mediul ambient, având rol determinant în reducerea dependenței acestuia față de familie. Rolul părinților și al învățătorului este de a-l ajuta pe copil să se cunoască, să își formeze imaginea de sine cât mai clară, să aibă încredere în forțele proprii, să își construiască o atitudine pozitivă față de sine și față de lumea înconjurătoare.

Avându-se în vedere că idealul educațional al școlii, așa cum este prevăzut în Legea educației naționale nr. 1/2011, din ianuarie 2011, art. 2, al. 3, din România, „constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală (...)”, învățătorul trebuie să considere formarea imaginii de sine a elevilor ca obiectiv obligatoriu de îndeplinit.

În volumul *Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Jaques Delors vorbește despre cei patru piloni ai educației: a conviețui, a ști, a face, a fi. Pilonul *A fi – A învăța să fi*, este cel care spune că educația are scopul de a dezvolta toate aspectele potențialului uman, contribuie la dezvoltarea personalității, ține de dezvoltarea personală a individului, îl ajută să aibă mai multă autonomie, gândire critică, responsabilitate personală, să valorizeze cultura, presupune achiziții și abilități pentru a fi capabil să acționeze autonom și creativ în diverse situații de viață, să manifeste simț estetic și să acționeze pentru menținerea unui climat de înțelegere.

Prin urmare, „educația trebuie să contribuie la dezvoltarea multilaterală a fiecărui individ-minte și trup, inteligență, sensibilitate,

simț estetic, asumarea responsabilității și adoptarea unor valori spirituale”. [2, p. 76]

Cuvântul poate aduce o reprezentare vagă a obiectului corespondent, dar se poate întâmpla și contrariul, după cum afirmă Tudor Vianu: „cuvântul descarcă mai întâi curentul sentimental, din care mai apoi se dezvoltă părerea unei intuiții concrete ” [8, p. 372]

Limba română are o contribuție remarcabilă la cultivarea unor alese calități moral-cetățenești în rândul școlarilor prin întregul său conținut, în special prin conținutul textelor de lectură, prin tematica activităților de dezvoltare a vorbirii și de compunere, argumentează Ioan Șerdeal. [7, p. 4]

Finalitățile formativ-educative ale limbii române ca disciplină școlară în ciclul primar se realizează concomitent cu finalitățile legate de funcția instrumentală și informațională. În condițiile ritmului fără precedent de acumulare a informațiilor, elevul nu mai poate fi un simplu depozitar al cunoștințelor, el trebuie să devină un factor activ, în stare să se folosească de instrumentele muncii intelectuale în vederea propriei sale formări, pentru un viitor apropiat și pentru desfășurarea unei activități creatoare, cu caracter social, într-o perspectivă mai îndepărtată. În acest sens, este necesară punerea în mișcare a unor valori formative superioare, de tipul creativității gândirii, al interesului și dragostei față de cunoaștere, al spiritului de observație și investigație.

A citi nu înseamnă a te rezuma la descifrarea unui text „a ști să citești (...) înseamnă a fi dobândit o tehnică ce nu prezintă valoare și interes decât dacă cel care știe să citească înțelege ceea ce citește; (...) faptul că știi să numeri nu înseamnă că știi matematică”, afirmă Robert Dottrens [3, p. 102]. Procesul familiarizării elevului cu cititul, ca instrument al muncii de învățare, se realizează într-o perioadă de timp relativ lungă.

Literatura, chiar la nivelul la care este reprezentată în manuscrisele de citire de la ciclul primar, îi aproprie pe copii de realitate, permite largi perspective către cunoașterea altor forme ale realității. Revelația literaturii este pregătită mai ales de latura estetică a educației. Lectura expresivă și metodele care-i fac pe elevi descoperitori ai unui imens tezaur de informații, de experiențe umane, de modele morale, de emoții și sentimente, vor impune, în cele din urmă, literatura atenției lor.

„Influența lecturii este considerabilă în perioada când se formează personalitatea unui tânăr. De felul cum vom ști să le îndrumăm lectura depinde în bună măsură realizarea idealului nostru educativ”. [6, p. 162] Copiii vor avea posibilitatea parcurgerii unor conținuturi literare menite să formeze imaginea de sine, pentru că „a înțelege literatura înseamnă a avea putere de a raporta impresiile, trăirile autorului la propria ta experiență de viață, a stabili legături nu numai cu cunoștințele, cu noțiunile cunoscute, ci și cu emoțiile, simțămintele pe care le-ai trăit.”[7, p.175]

Lucrarea de doctorat aflată în pregătire, intitulată *Formarea imaginii de sine a elevilor claselor primare în procesul receptării textului literar*, este o cercetare care se efectuează pe mai multe paliere, dintre care precizez: definirea psihologică a termenilor, analiza manualelor de limba și literatura română pentru clasele a III-a și a IV-a din România și din Republica Moldova, sub aspectul identificării conținuturilor care privesc formarea imaginii de sine la elevi, analiza curriculumului de limba și literatura română pentru clasele a III-a și a IV-a din România și din Republica Moldova, referitoare la existența obiectivelor și competențelor ce vizează același aspect, proiectarea unui nou curriculum ca și disciplină opțională cu denumirea *Citește și cunoaște-te!* și elaborarea auxiliarelor pentru cadrul didactic și pentru elevi, elaborarea unui suport de curs specific și a unui curs inclus în oferta de cursuri a Casei Corpului Didactic

Neamț și susținerea unui program de formare de 24 ore, în vederea formării profesionale a învățătorilor pe această temă.

### ***Bibliografie***

1. *Culda, Lucian, Devenirea oamenilor în procesualitatea socială, București: Editura Licorna, 1997, 257 p.*
2. *Delors, Jacques, Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura Polirom, 2000, 62, 76 p., ISBN 973-683-549-9.*
3. *Golu, Mihai, Dinamica personalității, București: Editura Paideia, 1993, 205 p., ISBN 973-9099-16-5.*
4. *Lupu, Daciana Angelica, Dezvoltarea încrederii în sine. Ghid practic, Cluj: Editura Presa universitară clujeană, 2019, 45 p. ISBN 978-606-37-0585-4.*
5. *Pavelcu, Vasile, Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982, 57 p.*
6. *Șerdean, Ioan, Metodica predării limbii române la clasele I-IV, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991, 4 p., ISBN 973-30-1336-6.*
7. *Stanciu, Ilie, Copilul și cartea, Craiova: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1958. 44, 45, 48, 49, 162 p.*
8. *Vianu, Tudor, Scriitori români. București: Editura Minerva, 1972, 372 p.*
9. *Zlate, Mielu, Eul și personalitatea, București: Editura Trei, 2002, 54 p., ISBN 973-8291-30-5.*



# FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

*CRISTINA LAȘCU, doctorandă*

## **Abstract**

*The structure of the educational process can be analysed at different reference levels. In this article, we question the level of organisation of training activities, relative to the conventional number of those trained in an institutional framework. From this point of view, the training activities can be: frontal, (micro)group and individual. Any of these forms lend themselves to the conduct of language and literature classes Romanian, having, of course, each its advantages and disadvantages. The role of the teacher is to choose the form of organization of the training and the appropriate teaching methods, with the ultimate goal of achieving the curricular objectives. The key of a successful instructional-educational process lies in the harmonious combination of the three forms of activity.*

**Keywords:** *educational process, structure, forms of organisation, frontal/ group/ individual activity, advantages/ disadvantages.*

## **Adnotare**

*Structura procesului de învățământ poate fi analizată la diferite niveluri de referință. În acest articol, punem în discuție nivelul de organizare a activităților de instruire, raportat la numărul convențional al celor instruiți într-un cadru instituțional. Din acest punct de vedere, activitățile de instruire pot fi: frontale, (micro)grupale și individuale. Oricare dintre aceste forme se pretează pentru desfășurarea orelor de limbă și literatură română, având, desigur, fiecare avantajele și dezavantajele sale. Rolul profesorului*

*constă în a alege forma de organizare a instruirii și metodele de predare potrivite, având ca scop final realizarea finalităților curriculare. Cheia unui proces instructiv-educativ reușit rezidă în combinarea armonioasă a celor trei forme de activitate.*

**Cuvinte-cheie:** *proces de învățământ (PÎ), structură, forme de organizare, activitate frontală/ în grup/ individuală, avantaje/ dezavantaje.*

Desfășurarea activității instructiv-educative în cadrul sistemului de învățământ, al instituției școlare, ia forma *procesului de învățământ (PÎ)*. O definiție generală a principalului subsistem al sistemului de învățământ ar putea suna astfel: activitatea instructiv-educativă complexă, desfășurată în mod organizat și sistemic de elevi și profesori în școală, prin care elevii dobândesc un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, achiziții intelectuale și motrice, prin care își formează concepția despre lume, convingerile morale, trăsăturile de caracter, precum și aptitudinile de cunoaștere, cercetare și creație.

Structura PÎ poate fi analizată la trei niveluri de referință: a) nivelul acțiunilor principale realizate în cadrul PÎ; b) nivelul componentelor de bază ale PÎ implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de instruire/ educație și c) nivelul de organizare al PÎ.

*Nivelul acțiunilor principale desfășurate în cadrul PÎ vizează activitatea de instruire proiectată de profesor și cea de învățare, realizată de elev, ca efect direct și indirect al instruirii. Relația complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul PÎ, implică prezența următoarelor acțiuni principale: predarea, învățarea, evaluarea. Rolul acordat celor trei acțiuni și raporturilor dintre ele în cadrul PÎ, diferă de-a lungul istoriei*

pedagogiei, în funcție de concepția didactică dezvoltată și afirmată la scară socială.

*Nivelul structurii de bază a PÎ* vizează obiectivele – conținutul – metodologia – evaluarea, în calitatea acestora de componente fundamentale, implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de instruire/ educație. Avem în vedere activitățile proiectate. Realizate și dezvoltate la toate nivelurile sistemului, de la cele mai ample (proiectarea unei reforme a sistemului de învățământ, proiectarea planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare) până la cele curente care vizează planificarea periodică a materiei (pe an, semestre, săptămâni) și elaborarea proiectelor pentru fiecare lecție (oră de dirigenție, activitate extrașcolară etc.).

*Nivelul de organizare al PÎ* poate fi analizat: în sens macrostructural (ca mod de organizare a sistemului de învățământ pe trepte și cicluri școlare, pe discipline școlare; ca structură cantitativă ce vizează numărul de zile rezervate pentru școală – vacanțe, numărul de ore stabilit pe discipline/ anual, semestrial, săptămânal; pe module de studiu, pe capitole, pe sub capitole, pe grupuri de lecții etc.; ca structură calitativă, ce vizează logica organizării disciplinelor pe semestre școlare, raporturile dintre timpul școlar și vacanțele școlare, dintre activitățile școlare și activitățile extrașcolare etc.);

- în sens microstructural, ca *forme de organizare a PÎ*. La nivel de concept pedagogic fundamental, aceste forme de activitate se pot raporta și la formele generale ale educației (instruire formală – instruire nonformală – instruire informală) și la numărul convențional al celor instruiți într-un cadru instituțional existent sau inițiat de profesor, care impune un anumit mod de realizare a corelației pedagogice profesor – elev. Anume la ele ne vom referi în continuare.

*Formele de organizare a activităților de instruire, axate pe binomul profesor-elev* pot fi: frontale (cu clasa de 20-40 de elevi), (micro)grupale (în perechi sau cu grupe de 3-8 elevi, dar și de 8-15

elevi) și individuale (cu 1-2 elevi). Indiferent de forma de organizare, toate activitățile desfășurate de elevi împreună cu profesorul în procesul instructiv-educativ reprezintă un parteneriat. Activitățile pot fi desfășurate în clasă sau în afara ei, în funcție de obiectivele sau competențele urmărite. Pentru a menține o bună relație de parteneriat, de colaborare, și pentru a evita monotonia, stereotipia în relațiile cu elevii, profesorul poate organiza elevii în diferite forme de activitate și poate aborda diferite tehnici de lucru [3, p. 162-170].

**Activitatea frontală** a fost considerată mult timp cea mai importantă formă de organizare a clasei, fiind și cea mai veche, cu o fundamentare teoretică realizată de J. A. Comenius în „Didactica Magna” (1657). Cadrul didactic este cel care coordonează întreaga activitate, iar elevii trebuie să efectueze sarcinile cerute de profesor.

În organizarea activităților frontale din sala de clasă trebuie să se țină seama de următoarele aspecte:

- profesorul să stea în fața clasei, pentru a-i putea cuprinde cu privirea pe toți elevii;
- să se evite unghiurile „moarte” (de obicei, când privim întreaga clasă, nu ne putem concentra asupra primilor doi-trei elevi din cele două rânduri laterale (privim în V), de aceea se recomandă să ne alegem din când în când câte un alt reper – alt elev, dând astfel impresia că, deși ne adresăm tuturor, sunt și mesaje pe care le transmitem personal fiecăruia dintre ei – această modalitate de lucru este, totodată, motivantă pentru elevi;
- dacă este aleasă metoda prelegerii/ expunerii, să se intercaleze scurte întrebări frontale prin care să se verifice atenția elevilor.

La orele de limbă și literatură română, această formă de activitate se poate folosi pentru reactualizarea cunoștințelor, la captarea atenției, la predarea noilor cunoștințe sau la fixarea și sistematizarea acestora. Ea este utilă în procesul de predare-învățare

în timpul prezentărilor de carte, a lecturii/ recitării-model, a mini expunerilor/ prelegerilor cu caracter informativ.

Metoda didactică cea mai utilizată în cadrul acestei activități este expunerea. Transmiterea de cunoștințe unei clase întregi adesea reduce învățarea la achiziționarea pasivă de cunoștințe, de aceea, didactica modernă recomandă profesorilor să implice elevii în activitatea frontală, folosind metoda conversației (catehetică sau euristică). În lucrarea sa, V. Goia prezintă tipurile de întrebări care pot fi folosite la orele de limba română, clasificate după modul de adresare și obiectivul vizat [2, p. 116-117].

Printre activitățile frontale organizate în afara clasei se numără excursiile și vizitele tematice (la muzee sau case memoriale), cercurile și cenaclurile literare. Aceste activități pot constitui modalități eficiente de îmbogățire și de valorificare a capacităților și competențelor dobândite în timpul lecțiilor.

Analiza pedagogică a *activității de instruire frontală* a demonstrat că aceasta are atât unele avantaje, cât și dezavantaje [1, p. 47-49]. **Avantajele** activității de instruire frontală sunt:

- în plan social, învățământul frontal satisface cerințele societății prin cheltuieli mai mici din partea statului și a părinților și, totodată, el valorifică resursele învățării sociale, realizată în clasa de elevi, superioare celor oferite de instruirea individuală sau pe microgrupe, prin faptul că este susceptibil de largi posibilități de optimizare;
- în plan psihologic, învățământul frontal se așează pe resursele interne comune tuturor elevilor de o anumită vârstă, integrați în cadrul clasei (capacitatea de valorificare a atenției în funcție de obiectivele didactice propuse, motivația pentru învățare, aptitudinile generale, care asigură eficiența activității, atitudinea pozitivă față de activitatea în care este angajat elevul etc.);

- în plan pedagogic, învățământul frontal se afirmă prin calitățile instructiv-educative dezvoltate în contextul normativ al paradigmei curriculumului, prin obligația de a înarma elevii cu instrumentele cunoașterii, fundamentate în contextul îndeplinirii a două obiective specifice: însușirea cunoștințelor de bază care susțin structura fiecărei discipline de învățământ și familiarizarea cu metodele de cercetare proprii domeniului de cunoaștere reflectat didactic la nivelul fiecărei discipline de învățământ.

*Aspectele negative* ale învățământului frontal sunt generate de practicile promovate de instruirea magistro-centristă:

- nu promovează colaborarea între elevi, iar elevii sunt obișnuiți să primească totul „de-a gata” de la profesor;
- nu formează la elevi spiritul lucrului în colectiv și nici capacitățile de adaptare la situații noi;
- nu încurajează elevii să lucreze independent și, respectiv, nu înarmează elevii cu metode de muncă necesare pentru rezolvarea sarcinilor didactice imediate și a problemelor noi;
- nu încurajează gândirea creatoare, obligându-i pe elevi să memoreze un volum mare de cunoștințe;
- nu asigură (decât în cazuri rare) participarea activă a tuturor elevilor la PÎ (din cauza numărului mare de elevi cu care se lucrează și din cauza diferențelor de aptitudini, de ritm de muncă, de pregătire anterioară a elevilor);
- întreține tendința profesorului de adaptare a lecției la nivelul mediu al clasei, defavorizând atât elevii buni, cât și pe cei slabi.

Astăzi, forma frontală de organizare a instruirii cedează locul activităților pe grupe și în perechi.

**Activitatea pe grupe/ în perechi** presupune gruparea după anumite criterii a elevilor. Această formă de instruire se bazează pe cooperarea membrilor ei (se combină inteligența și efortul individual cu inteligențele și eforturile copiilor din grup). Deși este lansată la

granița dintre secolele XIX-XX, sub formula „învățământ pe grupe”, ca formă de organizare a activității de instruire și „soluție strategică propusă pentru depășirea limitelor pedagogice ale învățământului frontal” [1, p. 53] se afirmă istoric în a II-a jumătate a sec. XX, prin contribuțiile semnificative aduse de J. Dewey și W. H. Kilpatrick în SUA, F. W. Sanderson în Anglia, R. Cousinet în Franța, P. Petersen în Germania.

Rolul profesorului este de a monitoriza activitatea desfășurată de elevi, dar și de a-i consilia, atunci când este cazul.

Aspectele de care ar trebui să se țină seama în cazul organizării procesului instructiv-educational în grup, sunt următoarele:

- pentru gruparea elevilor să se utilizeze criterii variate (nivelul de pregătire relativ asemănător sau în funcție de anumite aptitudini personale; pot fi luate în considerare și unele criterii aleatorii: culoarea preferată, numărare, atitudinea față de o problemă pusă în discuție sau față de un anumit personaj literar etc.);
- în funcție de criteriile de formare a grupului se pot folosi aceleași sarcini de lucru (pentru grupuri relativ omogene) sau sarcini de lucru diferențiate (în funcție de nivelul grupului, de caracteristicile grupului);
- să se realizeze o alternare a grupelor omogene și a celor eterogene, în funcție de obiectivele de referință/ competențele specifice urmărite;
- să se urmărească o alternare a responsabilităților din cadrul grupului, pentru a nu se crea obișnuința, stereotipia.

În cadrul orelor de limbă și literatură română, această formă este recomandată pentru pregătirea dezbaterilor, a studiilor de caz, pentru realizarea proiectelor și rezolvarea diverselor sarcini (de comunicare orală sau scrisă).

Desfășurarea unei activități pe grupe presupune respectarea unei metodologii de realizare: stabilirea conținutului de învățare în grup:

temă, obiective, acțiuni de îndeplinit; împărțirea sarcinilor de învățare pe echipe și alegerea liderului echipei; rezolvarea sarcinilor și discutarea la nivelul echipei a rezultatelor obținute; discutarea, corectarea, completarea și omologarea rezultatelor obținute la nivelul clasei. În timpul acestei activități se folosesc metode didactice care implică participarea activă a elevilor: investigația, exercițiul, proiectul, brainstormingul, explozia stelară etc., care determină o mai bună colaborare între membrii grupului, dezvoltând comunicarea orală între elevi.

De menționat că *activitatea instructivă în grupe* asigură mai multe **avantaje**, decât dezavantaje. Eficiența acesteia este confirmată de R. J. Marzano [4, p. 62-67]: impulsionează buna înțelegere a conținutului de către elevi; facilitează învățarea prin cooperare; promovează metode de predare-învățare reciprocă între membrii grupului, dar și între aceștia și profesor; integrează metodele de predare-învățare reciprocă la nivelul unor strategii de instruire/învățare autonomă de tip constructivist, bazate pe rezumarea și luarea de notițe, pe întrebări construite în raport de context (întrebări inductive/ deductive), pe reflecție și cooperare. Este o modalitate de realizare a activității importantă în măsura în care „ajută elevii să asimileze noțiuni noi prin procesare activă a informației” [4, p. 71].

**Activitatea individuală (independentă)** presupune ca fiecare elev să execute o anumită sarcină didactică singur, fără coordonarea cadrului didactic sau a altcuiva. „Activitatea de instruire individuală reprezintă prima formă particulară de organizare a procesului didactic, experimentată în istoria educației înainte de organizarea învățământului frontal, pe clase și lecții” [1, p. 83]. Prin intermediul acestei forme de activitate, se formează responsabilitatea elevului față de sarcinile primite, se cultivă capacitatea de concentrare, inițiativa, flexibilitatea gândirii, originalitatea și creativitatea, se dezvoltă încrederea în forțele proprii ale elevului.



Activitatea independentă este cea în cadrul căreia se poate realiza cel mai bine tratarea diferențiată a elevilor. Sarcinile pe care elevii trebuie să le rezolve pot fi unice (la fel pentru toți elevii – în momentele de fixare și sistematizare a cunoștințelor) sau diferențiate în funcție de nivelul de pregătire al elevului (elevii care dispun de un potențial intelectual mai mare vor primi sarcini cu grad mai mare de dificultate, care urmăresc să le stimuleze capacitățile intelectuale și să evite apariția stărilor de plictiseală și de plafonare, în timp ce elevii care au dificultăți în parcurgerea conținuturilor vor primi sarcini simplificate, dar care să-i facă să înregistreze anumite succese, crescându-le astfel încrederea în forțele proprii și determinându-i să-și dorească să obțină astfel de rezultate și în viitor).

Rolul cadrului didactic este de a verifica și aprecia rezultatele obținute de elevi și de a le forma în timp capacități de autoevaluare. Activitatea individuală este folosită cu precădere la evaluarea prin teste, la redactarea compunerilor școlare, la efectuarea unor teme în clasă și acasă. Este modalitatea de lucru optimă în vederea pregătirii elevilor pentru susținerea viitoarelor examene, pentru formarea tehnicilor de muncă intelectuală. Prin activitate independentă se poate realiza lectura și interpretarea textelor literare/ nonliterare, se pot întocmi fișe de lectură suplimentară etc.

Această formă de instruire are o serie de **avantaje** recunoscute și valorificate în sistemele moderne de învățământ [1, p. 85]:

- realizarea învățării în timp intensiv, eficientă în măsura centrării acesteia asupra unor conținuturi de bază (concepte, deprinderi și strategii cognitive de rezolvare de situații-problemă etc.);
- angajarea profesorului în observarea, cunoașterea și valorificarea particularităților individuale ale elevilor, premisă a individualizării PÎ, necesară nu numai în cadrul de organizare individual, ci și în cadrul de organizare frontal și grupal;

- adaptarea acțiunilor de predare, învățare, evaluare la ritmul diferit de dezvoltare și învățare al elevilor, la dificultățile întâmpinate de elevi la învățarea școlară și extrașcolară, la cerințele speciale ale elevilor (cu aptitudini superioare sau cu probleme de adaptare școlară/ socială etc.), care solicită soluții strategice diferențiate, perfectibile în context pedagogic deschis.

*Metodele și mijloacele didactice* folosite în munca individuală necesare pentru dobândirea de cunoștințe noi, pentru fixarea cunoștințelor, pentru recapitulare sau pentru formare de priceperi și deprinderi în regim de muncă independentă, pot fi: lucrul cu manualul (sau cu alte cărți), lectura, lucrul cu textul; instruirea programată (asistată de calculator); exercițiile; activitatea cu ajutorul fișelor etc. Manualul, de exemplu, poate oferi variate modalități de abordare a noțiunilor de limbă și literatură, fiind un posibil substitut al profesorului în explicarea/ prezentarea unor situații date. Profesorului îi revine sarcina de a-l iniția pe elev în utilizarea manualului, în valorificarea resurselor acestuia. „Utilizând manualul, elevul învață să-și facă notițe, conspecte, să extragă esențialul, să deosebească informațiile de bază de cele de detaliu, să rezolve exerciții, să construiască, la rândul său, variate exerciții și probleme” [6, p. 114]. În același context, A. Pamfil propune mai multe tipuri de exerciții pentru parcurgerea faptelor de limbă și pentru înțelegerea și exersarea noțiunilor de teorie literară [5, p. 194-196].

În concluzie, combinarea armonioasă a celor trei forme de activitate este cheia unui proces instructiv-educativ reușit. Deși lecția rămâne, cel puțin deocamdată, principala modalitate de organizare și desfășurare a activității didactice, rolul profesorului constă în a alege forma de organizare a instruirii și metodele de predare potrivite, având ca scop final realizarea finalităților curriculare.

### **Bibliografie**

1. CRISTEA, S., *Formele de organizare a instruirii/ procesului de învățământ*, București, Editura Didactica Publishing House, 2017, 176 p.
2. GOIA, V., *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002, 288 p.
3. MACIUC, I., *Moduri și forme de organizare a învățământului. În: Repere ale instruirii*. Craiova, Editura Sitech, 2006, p. 162-170.
4. MARZANO, R. J., *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*. București, Editura Trei, 2015, 368 p.
5. PAMFIL, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, București, Editura Paralela 45, 2003, 232 p.
6. SAMIHAIAN, F., *O didactică a limbii și literaturii romane*, București, Editura Polirom, 2014, 408 p.

# ACCESUL ȘI ECHITATEA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

LAZĂR (MUNTEANU) MIRELA LILIANA

## **Abstract**

*This article supports the most up-to-date analyses that can cause changes in early education. Particular attention, in terms of eliminating educational inequalities, is given to access and equity in education. Even though early education is the most important level of education, in order to ensure equal opportunities for all children, the education system needs long-term investments.*

**Keywords:** *early education, access, equity.*

## **Adnotare**

*Acest articol susține cele mai de actualitate analize care pot provoca schimbări în educația timpurie. O atenție deosebită în eliminarea inegalităților educaționale se acordă accesului și echității în educație. Chiar dacă educația timpurie este cel mai important nivel al educației, pentru a asigura oportunități egale tuturor copiilor, sistemul de învățământ are nevoie de investiții de lungă durată.*

## **Abstract**

*Asigurarea accesului și echității în educația timpurie este o prioritate pentru a îmbunătăți rezultatele educaționale și pentru a elimina disparitățile ulterioare. Principalii factori care influențează accesul în educația timpurie sunt clasa socială și nivelul de educație al familiei. În egală măsură, echitatea se concentrează pe incluziune și diversitate, începând cu primul nivel de educație formală. Așadar, în acest articol voi face referire la cele mai de actualitate abordări teoretice privind accesul și echitatea în prima etapă de educație formală a copilului. Ca o concluzie, articolul subliniază necesitatea dezvoltării infrastructurii și efectul intensificării investițiilor durabile*

*în educația timpurie, cu scopul de a reduce inegalitățile școlare și sociale de mai târziu.*

***Cuvinte-cheie:** educație timpurie, acces, echitate.*

## **Introducere**

Educația timpurie este o componentă educațională care contribuie în dobândirea de abilități și cunoștințe ale copilului, fiind considerată un predictor în procesul educațional viitor [1]. Accesul la învățământul preșcolar contribuie la îmbunătățirea sistemului educațional și implicit reduce rata abandonului școlar. Astfel, intervenția timpurie a educației sprijină mobilitatea intergenerațională și are efectul de a menține echitatea și incluziunea [2, 3]. Drept consecință, avantajele educației timpurii conduc la reducerea disparităților provocate de mediul economic și social al copilului și oferă oportunități egale în educație [4]. Educația timpurie este nucleul întregului sistem de învățământ, iar accesul și echitatea trebuie să fie analizate în mod primordial.

Datorită schimbărilor sociale și economice continue, rolul politicilor educaționale este de a adopta noi strategii de funcționare, astfel încât accesul și echitatea în educație să ofere oportunități educaționale egale tuturor copiilor. Pentru a facilita adaptarea la provocările sociale și a răspunde la idealul educațional, sistemul de învățământ trebuie să descopere și să îndrume generațiile actuale spre o dezvoltare omogenă. Pe lângă îmbunătățirea rezultatelor școlare și reducerea abandonului școlar, accesul la educația timpurie contribuie, în egală măsură, la creșterea economică și implicit, la scăderea sărăciei.

În acest articol, propun o succintă prezentare analitică a celor mai relevante aspecte legate de evoluția socială și individuală a ființei umane, insistând cu precădere pe accesul și echitatea în educația timpurie. Ca premisă, pentru a pune baza unei transformări durabile a

societății, accesul și echitatea în educația timpurie sunt o prioritate. Cu toate acestea, obiectivul principal al investițiilor din învățământul preșcolar este de a garanta oportunități egale de acces și echitate la educație precum și de a elimina inegalitățile sociale.

### **Fundamentare teoretică**

Conceptul de educație timpurie s-a extins ulterior Conferinței Mondiale de la Jomtien (Thailanda) din anul 1990, vizând baza modelării de la naștere până la intrarea copilului la școală, vârstă care variază, în funcție de țară, de la 6 la 8 ani. În România, în anul 1990 s-a înființat învățământul preșcolar alternativ Waldorf (în același an cu învățământul preșcolar particular), în anul 1991 – Montessori, iar în 1994 – învățământul preșcolar *Step by step* și *Planul Jena*. Educația timpurie este asigurată de promovarea și respectarea drepturilor copiilor, precum și de strategii pentru afirmarea educației timpurii prin introducerea formării de specialiști în sistemul creșelor din România, purtând denumirea de puericultură [5].

Educația timpurie reprezintă procesul de tranziție a educației copilului primită în familie până la intrarea acestuia în școală, iar mediul educațional asigură educația formală dezvoltând comportamentul, atitudinile și ideile sociale care constituie baza valorilor. Obiectivele educației timpurii respectă caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului și urmăresc dezvoltarea socială a individului prin dezvoltarea proceselor sociale (dezvoltarea psihosocială, abilități sociale și de rezolvare a problemelor sociale), cu impact asupra bunăstării acestuia. Comportamentul negativ, abuzul, violența, sunt rezultate ale socializării indivizilor care nu au reușit să dobândească în etapa educației timpurii abilități sociale, iar excluderea din societate sau eșecul pot surveni când ființa umană nu respectă valorile societății [6].

De asemenea, prin educația timpurie din grădiniță, copilul dobândește cunoștințele de comunicare și de formare a ființei sociale.

Chiar dacă educația timpurie reprezintă principalul obiectiv pentru creșterea calității sistemului educațional, la nivel național nu s-au reglementat politici inovatoare pentru gestionarea resurselor și îmbunătățirea sistemului educațional [7].

În egală măsură, asigurarea accesului la educația și îngrijirea copilului (ECEC) oferă oportunitatea integrării copiilor în sistemul educațional de la vârsta de 3 ani sau chiar mai devreme. Pentru a fortifica nivelul calității procesului de învățare, OECD identifică domenii care sprijină dezvoltarea timpurie a copilului. Prioritățile strategice ale politicilor educaționale pentru îmbunătățirea serviciilor de educație timpurie reliefează obiective de calitate și standarde minime, curriculum și standarde de învățare, calitatea personalului ECEC, precum și monitorizarea acestora [8].

În anul 2014, educația și îngrijirea copilului devin obligatorii, cu un an înaintea începerii învățământului primar în Croația, apoi în Finlanda (2015), Lituania (2016), Cehia (2017) și Suedia (2018). Vârsta obligatorie pentru educația și îngrijirea copilului (ECEC) variază de la o țară la alta: astfel, în timp ce în Grecia vârsta obligatorie este de 4 ani, în perioada 2018-2020, în Ungaria (2015) vârsta pentru prima formă de învățământ este de 3 ani. Un caz similar Ungariei îl reprezintă și Franța – din 2019, iar Belgia și Slovacia garantează accesul la ultimul an de educație și îngrijirea copilului înainte de învățământul primar din septembrie 2020. Costurile ECEC pentru copiii cu vârste sub 3 ani sunt diferite; cele mai reduse costuri sunt în țările baltice și balcanice, în această categorie fiind încadrate și România cu Suedia [9]. Datorită faptului că educația timpurie este de interes internațional, Organizațiile internaționale UNESCO, UNICEF, OMS (Organizația Mondială a Sănătății), OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) au propus revizuirea curriculumului care să cuprindă o educație incluzivă și de calitate pentru toți copiii [5].

Asigurarea accesului la educația timpurie în sistem educațional este principala abordare la nivel european, însă există și abordarea obligatorie în educația timpurie, unde autoritatea publică garantează locuri pentru toți copiii care au vârsta legală și ai căror părinți solicită înscrierea. În Uniunea Europeană asigurarea accesului la educația timpurie începe cu vârsta de 6-18 luni doar în șapte țări membre, iar în România sistemul educațional prevede ca educația timpurie să fie asigurată de la vârsta de 3 sau chiar 2 ani. Educația timpurie a copilului asigură dezvoltarea și pregătirea pentru acomodarea și integrarea copilului cu școala [10].

Evoluția socială și individuală a ființei umane este influențată de accesul la educația timpurie de calitate. Conform Eurostar (2017), în Uniunea Europeană, în anul 2016, participarea copiilor în învățământul preșcolar cu vârste între 4 ani și vârsta legală de înscriere pentru școală a fost de 95,3%, depășind procentul de 95% care era stabilit pentru anul 2020. Beneficiile copiilor care participă la activitățile din grădiniță includ o dezvoltare sănătoasă mentală și fizică, dezvoltare socio-emoțională, reducând riscul de abandon școlar și analfabetism, îmbunătățind performanțele școlare [3].

Totodată, pe baza datelor din studiul desfășurat pentru anul școlar 2017-2018, care a analizat starea sistemului de învățământ din România, conform bazei de date de la Institutul Național de Statistică (INS) și ale Ministerului Educației Naționale (MEN) rata de cuprindere școlară pe întreg sistem preuniversitar a fost de 76,4%, iar învățământul preșcolar înregistra procentul de 91,4% din totalul copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 5-6 ani. Comparativ cu anul școlar anterior, când nivelul învățământului preșcolar a fost 91,2%, acest an prezintă o scădere cu 0,2 puncte. Din punct de vedere al vârstei, în învățământul preșcolar se înregistrează scăderea înscrierii la copiii de 3-4 ani: astfel, în 2016-2017 a fost înregistrat procentul de 70,6% la copii de 3 ani și 88,5% la copii de 4 ani, în timp ce în 2017-2018 a



scăzut la 68,8% copii de 3 ani și la copiii de 4 ani 83,5%. Creșterea s-a înregistrat pentru copiii de 5-6 ani: dacă intervalul 2016-2017 a fost marcat de procentul de 85,2% la copiii de 5 ani și 13,9% la copiii de 6 ani, în 2017-2018 copiii de 5 ani au ajuns la procentul de 91,5% și copiii de 6 ani la procentul de 15,4% [11]. În plus, politicile educaționale de echitate în educație elimină originea etnică sau mediul familial de proveniență a copilului cu scopul de a redresa efectul inegalităților [1].

În mod similar, promovarea echității de la vârsta timpurie dezvoltă competențele copiilor și elimină disparitățile ulterioare în școală. Cu toate acestea, deși copiii din medii defavorizate beneficiază de serviciile de educație și îngrijire timpurie, oportunitățile de acces sunt inechitabile datorită costurilor, programului de funcționare, procedurilor birocratice de înscriere și a locației demografice [12, 13]. Principalele constatări ale unui studiu internațional OECD privind educația timpurie și bunăstarea copilului la vârsta de 5 ani au arătat că abilitățile fetelor în comportament prosocial, încredere, alfabetizare și pe plan emoțional sunt mai puternice comparativ cu abilitățile băieților. Același studiu indică o creștere a abilităților celor care provin dintr-un mediu socio-economic dezvoltat și a copiilor care dispun de bibliotecă personală. Analiza accesului la dispozitive electronice la această vârstă estimează că un procent de 83% folosesc un astfel de dispozitiv cel puțin o dată pe săptămână, în timp ce 42% au înregistrat utilizarea zilnică [3, 13].

Însă accesul la îngrijirea și educația timpurie formală și informală a copiilor este influențat de clasa socială și de educația familiei. Egalitatea de șanse la educație începând cu vârsta timpurie este un beneficiu pentru dezvoltarea socială, cognitivă și socio-emoțională ale copilului [14]. Prin urmare, accesul la educația timpurie este prima acțiune care poate reduce inegalitățile educaționale. În egală măsură, atunci când vorbim de echitate,

accentul se pune pe asigurarea accesului la educație cât și pe îmbunătățirea calității serviciilor educaționale. Așadar, echitatea prin calitate și acces reprezintă premisa educației timpurii [15]. Educația timpurie este prima comunitate echitabilă a copilului, care poate determina traiectoria vieții ulterioare. Echitatea în educația timpurie se concentrează în principal pe incluziune și diversitate [16].

Calitatea în educația timpurie este realizată prin corelarea dimensiunilor de alfabetizare, bunăstare socială și emoțională cu abilitățile cognitive care susțin dezvoltarea și bunăstarea pe tot parcursul vieții [3,17,18]. Așadar, dezvoltarea accesului la educația timpurie este o promisiune pentru creșterea economică precum și pentru reducerea sărăciei [17].

Provocările inechității educaționale sunt prezente la nivel global în majoritatea țărilor și regiunilor, iar principalii indicatorii care măsoară excluderea sunt sărăcia sau nivelul educației materne, urmați de locația geografică. Pe lângă acești indicatori, dimensiunile individuale ale inechității sunt etnia, limba, genul sau dizabilitățile copiilor, însă cel mai consecvent factor care afectează accesul la educația timpurie este sărăcia. [2, 3].

Conform raportului de analiză PISA din 2018, rezultatele școlare pentru copiii care au frecventat învățământul preșcolar sunt superioare în ceea ce privește dezvoltarea abilităților cognitive, matematică și alfabetizare, comparativ cu cei care nu au beneficiat de această etapă cel puțin un an. Astfel, deși s-a îmbunătățit echitatea în educație în țările OECD, s-au înregistrat aproximativ 20% de elevi care nu au frecventat învățământul preșcolar. Deci, se constată că gradul de pregătire al elevilor la vârsta de 15 ani pentru integrarea în viața socială și economică este diminuat la copiii care nu au frecventat cursurile unei grădinițe perioadă de 3 ani. Totodată, în raport de evaluarea din 2015, evaluarea din 2018 a marcat o creștere a frecvenței învățământului preșcolar pentru perioade de 3 ani, în

aproximativ 28 de țări [4]. Însă, principalul determinant al inegalităților în educația timpurie este provocat de mediul socio-economic și demografic de la naștere. Astfel, nivelul de educație al părinților este cel mai important factor care influențează rezultatele învățării copilului. Acest principal factor este corelat cu venitul, starea civilă a familiei, mediul demografic, mediul social și cel economic, fiind susceptibil să determine inegalități de la vârsta timpurie [3, 19].

Chiar dacă educația timpurie reprezintă principalul obiectiv pentru creșterea calității sistemului educațional, la nivel național nu au fost reglementate politici inovatoare pentru gestionarea resurselor și îmbunătățirea sistemului educațional. În scopul diminuării inegalităților școlare și sociale de mai târziu, asigurarea accesului și echității în educația timpurie este o prioritate pentru a pune baza unei transformări durabile a societății [7, 20].

În România, accesul în educația timpurie a copiilor romi, în anul 2016, este de 38%, conform unui studiu al Agenției pentru Drepturi Fundamentale a UE, în timp ce pentru celelalte categorii este de 86%. Rata scăzută de frecvență a grădiniței a copiilor romi, reduce stima de sine și accentuează creșterea ratei de abandon școlar [20].

Statusul socioeconomic, cultural și educațional în educația timpurie, susțin autorii Heckman și Masterov (2007), Heckman (2006) și Andersen (2002; 2008), reprezintă principala componentă a asigurării bunăstării copiilor și a producerii inegalităților. Implicarea familiei în nevoile copilului variază în perioada educației timpurii și contribuie la dezvoltarea fizică, stimularea capacității intelectuale și comportamentul social. Statusul social al familiei de proveniență face diferențe încă din copilărie și se corelează cu educația părinților, în special educația mamei, care se poate adapta schimbărilor cu efect pe tot parcursul vieții copilului [21].

Concentrarea pe modernizarea infrastructurii educaționale din România reprezintă o prioritate în perioada 2017-2023, prin accesarea de fonduri ale Uniunii Europene. În învățământul preșcolar, rata de participare a copiilor cu vârsta cuprinsă între 4 ani și vârsta obligatorie de școlarizare este sub media UE, arătând un procent de 95,4% [22].

Concomitent, investițiile în educația timpurie sunt o prioritate în sistemul educațional și pot pune bazele unei transformări durabile a societății. Investițiile publice pentru educația timpurie pot contribui la diminuarea inegalităților școlare și sociale și în beneficiul mediului economic și social de mai târziu [7].

## **Concluzii**

În pofida priorităților asupra acestei etape a educației, dezvoltarea criteriilor de accesibilitate și echitabilitate în educația timpurie rămân subiecte controversate atunci când abordăm situația copiilor din medii defavorizate. Provocările inegalităților educaționale sunt factori cheie care conduc la limitarea accesului la o formă de educație a copilului. Astfel, s-a constatat că mediul socio-economic și demografic de la naștere, nivelul de educație al părinților corelat cu venitul, starea civilă a familiei, sunt determinanți ai inegalităților educaționale. Calitatea în educația timpurie este realizată prin corelarea dimensiunilor de alfabetizare, bunăstare socială și emoțională și abilitățile cognitive, fără influența altor factori externi. Investițiile sociale, economice și culturale în această ramură a educației pot schimba viitorul celor marginalizați și discriminați prin asigurarea accesului și echității în educația timpurie.

## **Bibliografie**

1. *OECD. Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*, 2012, 170 p.
2. *UNICEF. Every child learns: UNICEF education strategy 2019-2030*. NY: UNICEF, 2019, 64 p.
3. *OECD. Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: Publishing, 2020, 98 p., ISBN 978- 92-64-51930-5.
4. *OECD. PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2020, 328 p., ISBN 9789264377899.
5. *Stan, L. Dezvoltarea copilului și educația timpurie*. Iași: Polirom, 2016, 312 p., ISBN 978-973-46-5669-1.
6. *Dereli-Imam, E. The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 Year Old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-Social Development and Social Problem Solving Skills*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 262-268, 2014, 262-268 p., ISSN-1303-0485.
7. *Vlăsceanu, L. Educație și putere: Sau despre educația pe care am putea s-o avem*. Iași: Polirom, 2020, 208 p., ISBN 978-973-46-7815-0.
8. *OECD. Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: Publishing, 2015, 247 p., ISBN 978-64-23351-5.
9. *Raportul de țară privind semestrul european*. Comisia Europeană, 2018.
10. *Legea privind protecția și promovarea drepturilor copilului, nr. 272 din 21 iunie 2004*.
11. *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2017-2018*, accesat la data de 12.10.2020.

12. Burger, K. *Early childhood care and education and equality of opportunity: Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Springer Science: Business Media, 2013, 169 p.
13. OECD. *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions*. Paris, 2020, 47 p.
14. Heymann, J. *Role of Early Childhood Care and Education in Ensuring Equal Opportunity: UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, 2003.
15. Britoo, P. Yoshikawa B. H., & Boller, K. *Quality of Early Childhood*, 2011, 31 p., ISSN-1075-7031.
16. Ardrey, T. *Advancing Equity in Early Childhood Education*, 2021, 144 p., ISBN-10 1938113780, ISBN-13978-1938113789.
17. Tanner, J.C. ş.a. *Later impacts of early childhood interventions: a systematic review*. Washington: Independent Evaluation Group, World Bank Group, 2015, 226 p., ISBN-13 978-1-60244-261-0.
18. Phair, R. *International early learning and child well-being study assessment framework*, 2021, nr. 246, 77 p.,// [doi.org/10.1787/af403e1e-en](https://doi.org/10.1787/af403e1e-en)
19. OECD. *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, OECD Publishing, Paris. 2017, 136 p, [doi.org/10.1787/9789264287457-en](https://doi.org/10.1787/9789264287457-en)
20. Vasile, M. ş.a. *PISA 2018: Ce ne spun noile rezultate PISA despre inegalitățile educaționale*, 2018, 38 p.
21. Mínguez, M. A., *Effects of early childhood education on school achievement and inequality in Spain: the value of early childhood education*. In *Investing in Children. Innovative Solutions to Improve Children's Well-Being*; Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018, 95-112 pp.
22. *Education and Training Monitor*. European Commission, 2019.

# DE LA NATIVII DIGITALI... LA ÎNȚELEPCIUNEA DIGITALĂ

LUCANU CARMEN-PETRONELA, *doctorandă*

## Abstract

*This article presents the results of a theoretical study on the comparative analysis of the skills of educational actors, by referring to their behavior in the digital environment. Suggestions are also offered to remove this communication barrier between digital natives and digital immigrants and to adapt the training process to the needs of students born in the information age. It was concluded that, although digital natives have some skills in using digital devices, it is necessary to form a "digital wisdom" to achieve current professional standards and protect themselves from the many computer dangers.*

**Keywords:** *digital native, digital immigrant, information age, digital wisdom*

## Adnotare

*În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretic cu privire la analiza comparativă a competențelor actorilor educaționali, prin referire la comportamentul „nativilor digitali” și a „imigranților digitali” în mediul virtual. De asemenea, sunt oferite sugestii pentru a înlătura această distanță dintre cele două generații și pentru a adapta procesul de instruire nevoilor elevilor născuți în era informațională. S-a ajuns la concluzia că, deși nativii digitali dețin anumite competențe în a utiliza dispozitivele digitale, este necesară formarea unei „înțelepciuni digitale” pentru a atinge actualele standarde profesionale și a se proteja de numeroasele pericole informatice.*

**Cuvinte-cheie:** *nativ digital, imigrant digital, era informațională, înțelepciune digitală.*

### **Introducere**

Sintagma „nativi digitali” a fost conceptualizată de autorul american Marc Prensky, în cele două părți ale articolului „Digital Natives, Digital Immigrants”, apărut în anul 2001, în revista „On the Orizon” [6, 7]. Aceasta denumește generația care a crescut înconjurată de tehnologie și de numeroasele dispozitive digitale, reușind cu ușurință să utilizeze telefoanele, camerele video, calculatoarele și toate celelalte instrumente digitale.

În același articol [6, 7], scriitorul introduce prin comparație sintagma „imigranți digitali”, care desemnează persoanele care au fost nevoite să se adapteze la tehnologie și la toate acele schimbări care au apărut odată cu aceasta. În această categorie sunt incluse cu precădere cadrele didactice, acestea trebuind să regândească strategiile didactice pentru a menține interesul nativilor digitali, acei studenți care prezintă diferite particularități a modului de învățare și de percepere a procesului de învățământ.

Într-un articol publicat ulterior, în anul 2011, „From Digital Natives to Digital Wisdom” [9], același autor introduce sintagma „înțelepciune digitală”, reliefând faptul că deși acești nativi digitali dețin în mare parte competențe digitale folosite în stilul de viață, ei necesită o educație digitală care să corespundă cerințelor societății și care să-i pregătească pentru provocările și pericolele lumii cibernetice.

### **Metodologia cercetării**

Fiind un studiu teoretic, metodele utilizate în realizarea acestei cercetări au fost tot teoretice și anume: documentarea; cercetarea științifică; analiza literaturii de specialitate; sinteza; comparația; generalizarea; sistematizarea. Acest studiu teoretic a fost necesar pentru a descoperi particularitățile nativilor digitali, modul în care



imigranții digitali se pot adapta acestor trăsături diferite și pentru a determina în ce mod poate fi modificată metodologia didactică pentru a ajunge la acea înțelepciune digitală.

### **Generația nativilor digitali**

Nativii digitali sunt prima generație din istorie conectată la nivel global. Democratizarea tehnologiei și Internetul continuă să aplatizeze lumea, fiind mai ușor pentru oamenii din întreaga lume să împărtășească cunoștințe și informații instant.

Pentru prima dată în istorie, o generație mai tânără influențează toate generațiile existente în lume, de la o vârstă extrem de fragedă și în anumite cazuri chiar inversând roluri binecunoscute. Studenții devin învățători, iar peste tot în lume, în familii, copiii își sfătuiesc părinții (imigranții digitali) atunci când cumpără sau folosesc noi tehnologii. Copiii îi întrec pe adulți în cursa tehnologică.

Nativii digitali s-au născut și au crescut în cadrul unei schimbări constante, cu internet și calculator ca un dat, construindu-le mediul înconjurător, așadar, au învățat nativ cum să funcționeze într-o astfel de lume. Acesta este motivul pentru care ei sunt pur și simplu mai buni decât imigranții digitali în a mânui aceste dispozitive și tehnologii. Generațiile precedente au găsit diverse moduri de a face față schimbărilor tehnologice, prin negare, filtrare sau adaptare, dar nativii digitali sunt singurii care acționează autentic în lumea de astăzi, așa cum este ea.

Pentru nativii digitali, lumea digitală este deja foarte bine integrată în lumea fizică. Nu există niciun mister în jurul internetului, smartphone-urilor, tabletelor, laptopurilor etc., sau, cel puțin, nu de tipul celor pe care imigranții digitali le-au trăit la apariția PC-urilor – în ochii acestora, PC-ul este o parte firească a vieții și a existat dintotdeauna.

Astfel, caracteristica definitorie a nativilor digitali este aceea că sunt mai puțin conștienți de interacțiunea lor cu tehnologia, prin virtutea ubicuității acesteia și prin prezența indiscutabilă în viețile lor.

### **Nativii digitali în procesul educațional**

În contextul actului educațional, cursanții de astăzi fac parte din generația nativilor digitali, aceștia fiind născuți și crescuți înconjurați de echipamente digitale. Imigranții digitali sunt reprezentați de profesori sau tutori, aceștia fiind nevoiți să se adapteze limbajului nou folosit de tinerii pe care îi îndrumă.

Imigranții digitali au crescut într-o lume croită narativ, liniar, cronologic, unde totul, logic vorbind, trebuie să aibă o introducere, cuprins și încheiere. Nativii digitali însă cresc într-o structură nonliniară din cauza tehnologiilor interactive și a media. De aceea, felul în care dobândesc cunoștințe, cum se afundă în conținut și în informație și cum se implică și interacționează cu poveștile este diferit. În esență, ei nu ar dori să știe ce s-a întâmplat cu Scufița Roșie la finalul povestirii, ci să interacționeze cu personajul, pentru a crea situații care pot influența ceea ce se va întâmpla în continuare.

Jocurile grăbesc procesarea informației vizuale, deci am putea spune că nativii digitali sunt mai rapizi la interschimbarea sarcinilor, observă detaliile mai bine și au o percepție a spațiului mai dezvoltată.

Realizarea mai multor sarcini în același timp (multitasking) este o competență atribuită foarte des nativilor digitali. Prensky [6] suspectează creierul nativilor digitali că s-ar fi schimbat și fizic, ceea ce conduce la tipare de gândire complet noi. Ei procesează diferite informații în paralel deoarece așa le-au recepționat dintotdeauna. Să își facă temele în timp ce pagina de Wikipedia este deschisă pe laptop, la fel și ferestrele de chat, ascultând muzică, totul în același timp, este obișnuit pentru nativii digitali.

Ca talente, nativii digitali transformă actul educațional prin noi abordări în colaborare, co-creație și împărtășire a cunoștințelor. Noile

metode implementate în procesul educațional necesită o gândire strategică astfel încât să dezvolte aceste aptitudini ale tinerilor. Metodele centrate pe elev sunt mult mai apreciate de elevi, în comparație cu metodele tradiționale. Acestea stimulează interacțiunea dintre elevi și dezvoltă fiecareia competențele proprii, crescând stima de sine.

Această colaborare este foarte prezentă și în modalitatea de socializare a nativilor digitali. Aceștia vor prefera să împărtășească informațiile cu ceilalți colegi ai lor, să scrie în blog, în detrimentul scrierii unei compuneri pe o foaie de hârtie.

### **De la nativi digitali... la înțelepciunea digitală**

Deși termenul „nativ” sugerează ideea că tinerii nu au nevoie de educație digitală, aceștia cunoscând intuitiv cum să folosească tehnologia, numeroase studii dovedesc contrariul.

În anul 2009, Mark Prensky a remarcat faptul că, aflându-ne în secolul 21, diferența dintre nativii digitali și imigranții digitali este irelevantă. În articolul „H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom” [9], acesta a introdus un nou concept, cel de „înțelepciune digitală”. O persoană înțeleaptă digital are capacitatea de a tria resursele digitale, de a le evalua critic și moral, de a face alegeri pragmatice.

Această schimbare a discursului lui Mark Prensky evidențiază faptul că simpla folosire a tehnologiei digitale nu îi pregătește pe cetățeni pentru cerințele forței de muncă, o educație digitală în mod formal fiind necesară pentru a-i pregăti pe viitorii angajați.

Un studiu realizat în Australia [4] a demonstrat faptul că doar 14% dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 17 și 26 de ani sunt utilizatori IT avansați, în timp ce 45% dețin doar competențele digitale de bază.

Conform Eurostat [5], tinerii din România sunt pe ultimul loc în rândul persoanelor din UE care dețin abilități digitale de bază, doar 56% având competențe digitale de bază.

De asemenea, potrivit Indicelui economiei și societății digitale (DESI) [2] Finlanda, Suedia, Danemarca obțin punctajele cele mai mari pentru competențele digitale de bază, în timp ce România, Bulgaria și Grecia reușesc să atingă un procent de mai puțin de 40% în rândul celor care dețin aceste abilități.

Parlamentul European a publicat, în luna martie a anului 2020, un studiu amănunțit [5] legat de educația digitală din interiorul Uniunii Europene. În acest studiu apar date exacte despre situația elevilor din țările membre: cât de mulți dintre aceștia nu au acces la internet sau calculator, cât de multe abilități au cei care folosesc calculatorul etc.

Acest raport tinde să scoată în evidență nevoia acută de adaptare (atât a elevilor, cât și a profesorilor) la transformările digitale pe care le suferă societatea în care ne aflăm. Continentul european se vede silit să regândească educația în această eră digitală pentru a putea rămâne în competitivitate pe plan global. Piața muncii europene va ajunge în scurt timp în punctul în care majoritatea angajatorilor vor avea nevoie de muncitori cu abilități digitale, unii chiar de muncitori cu abilități digitale ridicate.

Lipsa abilităților digitale va afecta astfel traiul celor mai mulți dintre cei care acum sunt în băncile școlii. Studiul numit mai sus [5] afirmă că, momentan, se consideră un individ cu abilități digitale peste cele de bază acel individ care este capabil să: trimită/ primească emailuri, să participe pe platformele de socializare, să instaleze software-uri și aplicații, să folosească banking-ul online, să folosească funcții avansate (sortare, filtrare etc.) ale instrumentelor de organizare și analiză de date (Excel, Acces etc).

Indivizi cu abilități digitale scăzute se consideră acei indivizi care știu să folosească un sistem de email, știu să instaleze diferite software-uri și aplicații, dar nu știu să folosească instrumente de manipulare a datelor și a bazelor de date, instrumente de editare foto, video sau instrumente avansate de editare de text.

Din acest studiu, făcut de Parlamentul European [5], reiese că România se află pe ultimul loc în clasamentul statelor membre care țin evidența situației educației digitale. Luxemburg și Finlanda au un procent de 81% pentru tineri cu vârste între 16 și 19 ani care au abilități digitale peste cele de bază, în timp ce în țara noastră acest procent este sub 33%. Acest procent dezamăgitor este, de fapt, un rezultat al lipsei internetului/ calculatorului din viața multor elevi ai școlilor române. Se estimează că numai 29% dintre elevii și studenții din România folosesc un computer o dată pe săptămână. Acest procent ajunge la 85% în țările de frunte precum Luxemburg.

### **Concluzie**

Nativi digitali sau nu, trebuie să învățăm cum să folosim noile tehnologii, așa că nimeni nu spune că nativii digitali se nasc cu aceste cunoștințe. Ei încă trebuie educați. Ei sunt însă mai rapizi în a înțelege, mai buni în a găsi scurtături și creativi la rezolvarea în mod intuitiv a problemelor cu ajutorul tehnologiei.

### **Bibliografie**

1. *CEOBANU, C. Învățarea în mediul virtual. Iași: Polirom, 2016, 216 p., ISBN 978-973-46-5827-2.*
2. *Comisia Europeană, Digital economy and Society Index (DESI), 2020.*
3. *DUMITRESCU, D. Nativi digitali/ Pregătiți-vă, București: Tritonic, 2013, 196 p., ISBN 978-606-8536-92-7.*
4. *KENNEDY, G. Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. In: Journal of Computer Assisted Learning, 2010.*
5. *Parlamentul European, Rethinking education in the digital age, 2020, 64 p., ISBN 978-92-846-6126-8. doi: 10.2861/84330.*
6. *PRENSKY, M., Digital Natives. Digital Imigrants. In On the Horizon, MCB University Press, 2001, vol. 9, nr. 5.*
7. *PRENSKY, M. Digital Natives. Digital Immigrants, part 2: Do they really think differently?. In: On the Horizon, MCB University Press, 2001b, vol. 9, nr. 6.*
8. *PRENSKY, M. Changing Paradigms. In: Educational Technology, July-Aug, 2007.*
9. *PRENSKY, M. From Digital Natives to Digital Wisdom. In: From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education (Corwin 2012).*

# ALTERNATIVELE EDUCAȚIONALE: ASPECTE COMUNE ȘI ELEMENTE SPECIFICE

*LUNGEANU IONICA, doctorandă  
(România)*

## **Abstract**

*This article is an integral part of the doctoral thesis on: "Valorization of the educational alternative step by step in the socialization of preschool children."*

**Keywords:** *alternative, step, center, activities, program*

## **Adnotare**

*Acest articol face parte integrantă din teza de doctorat cu tema: „Valorificarea alternativei educaționale Step by Step în socializarea copilului preșcolar”.*

**Cuvinte-cheie:** *alternativ, step by step, centre, activități, program.*

## **Motto:**

*„Omul poate deveni om numai prin educație. El nu e nimic decât ceea ce face educația prin el” I. Kant*

## **Scurt istoric al alternativelor educaționale**

În *Dictionnaire actuel de l'éducation* (S. Cristea, 1998, pp. 12), alternativele educaționale sunt definite „variante de organizare școlară care conferă diferite soluții de schimbare a percepțelor oficiale, aplicate într-o anumită epocă sau într-un anumit context”.

**1. Sistemul monitorial (Bell-Lancaster).** La începutul secolului al XIX-lea, 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 Dálton.** Curentul pedagogic numit „progresivism” a apărut în S.U.A., 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 (S.U.A.), 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 inițiază așa-numita „metodă a proiectelor”, prin care se pune 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 acumulau 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 intemperțiilor, 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.

M. Montessori nu este de acord cu teoria „omului bun de la natură”, promovată de Rousseau și nici cu aserțiunea că este rău din naștere, din cauza păcatului originar, așa cum sugerează Biblia. Omul va deveni bun sau rău în funcție de împrejurări, al căror produs este. De aceea, M. Montessori definește educația ca ajutor pentru viață, ajutor social, acordat omului în formarea sa socială. „Inteligența omului se clădește pe temelia construită de copil în diferite perioade senzitive. De aici, necesitatea de a ajuta dezvoltarea fiecărei laturi a personalității umane la timpul maximei sale sensibilități și a maximei capacități de automodelare și autostructurare” (Albulescu, 2014, p. 23).

Deși toate acestea se întâmplă într-o ambianță externă, ambianța nu are o importanță constructivă; ea oferă numai mijloacele necesare vieții spirituale. (...). Sensibilitățile acestea interioare călăuzesc și orânduiesc alegerea celor necesare, a împrejurărilor favorabile pentru dezvoltare, în ambianța variată.” (Montessori, *Taina copilăriei*, Ed. Tiparul universitar, Buc., 1938).

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**

Rudolf Steiner (1861-1925) a pus bazele „științei spirituale” (antroposofia), construind, pe baza acestei doctrine, crezul său pedagogic, care-și găsește aplicabilitatea în așa-numita „pedagogie 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 program 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.

## **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 în 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 educatoarea/ învățătoarea, directorul unității, părinți, voluntari.

### ***Bibliografie***

1. *Albulescu, I., Pedagogii alternative, Ed. All, București, 2014.*
2. *Catalano, H. (coord.), Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale, Editura Nomina, Pitești, 2011.*
3. *Cristea, S., Dicționar de termeni pedagogici, EDP, București, 1998.*

4. *Cristea S. Educația, concept și analiză. București, Editura Didactică Publishing House, 2016 p. 24, cod: DPH978-606-683-403-2.*
5. *Kirsten A., Kaufman, Roxane K., Burke-Walsh, Kate, Crearea claselor orientate după necesitățile copilului, Editura Cermi, Iași, 1999.*
6. *Montessori, M., Descoperirea copilului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.*
7. *Montessori, M., Taina copilăriei, Tiparul universitar, București, 1938.*
8. *Popenici, Ș., Pedagogia alternativă, Editura Polirom, Iași, 2001.*
9. *Rothschild, J., Daniels, E. L., Step by Step. Crearea materialelor didactice centrate pe copil, Editura Cermi, Iași, 1999.*
10. *Vîgotski, L. S., Opere psihologice alese, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.*

**Surse Web:**

1. [www.aracip.edu.ro](http://www.aracip.edu.ro) (vizitat 25. 03.2021).
2. [www.edu.ro](http://www.edu.ro) (vizitat 25. 03.2021).
3. <http://enciclopedia.asm.md/?cat=19> (vizitat 25. 03.2021).
4. <https://www.brio.ro/wb/ave>
5. <http://www.jenaplanschule.jena.de>

# EPISTEMOLOGIA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN PERSPECTIVA COMPETENȚEI-CHEIE DE CONȘTIENȚIZARE CULTURALĂ ȘI EXPRESIE

*IULIA MINDRESCU, doctorandă*

## **Abstract**

*The article addresses the epistemology of intercultural education in the perspective of the key competence Cultural awareness and Expression. The concept and types of intercultural competence are defined. Likewise, the theoretical model of building and achieving intercultural competence is elaborated.*

**Keywords:** *competence, education, interculturality, the theoretical model of building and achieving intercultural competence.*

## **Adnotare**

*În articol se abordează epistemologia educației interculturale în perspectiva competenței-cheie de conștientizare culturală și expresie. Se definește conceptul și tipurile de competență interculturală. La fel, se elaborează modelul teoretic de construire și de atingere a competenței interculturale.*

**Cuvinte-cheie:** *competență, educație, interculturalitate, modelul teoretic de construire și de atingere a competenței interculturale.*

Astăzi, o problemă majoră a societății noastre este modul în care ne confruntăm cu diferența, așa cum apare ea în diferite ipostaze: diferența dintre culturi și, implicit, dintre valori, diferența dintre personalități, diferența de dezvoltare economică sau de concepție politică etc. Cum ar trebui să recunoaștem și să punem în valoare diferențele culturale, cum ar trebui să promovăm o înțelegere culturală autentică fără a pierde din vedere dezvoltarea completă a personalității în interiorul școlii și în afara ei?

La nivelul legislației internaționale, se observă un interes pentru rolul educației în dialogul intercultural începând cu anul 1966, când se semnează, în cadrul Înalțului Comisariat al Națiunilor Unite pentru Drepturile Omului, Convenția Internațională privind Drepturile Economice, Sociale și Culturale [4, p. 5].

Anii 2000 marchează o aprofundare a principiilor educației interculturale la nivelul textelor Uniunii Europene, în sensul elaborării unor metodologii specifice de implementare de facto a acestora în pedagogia școlară. Astfel, Recomandarea 12 (2002) prezintă într-o anexă separată obiectivele pedagogice și metodele educației pentru o cetățenie democratică, în cadrul căreia dialogul intercultural, recunoașterea și respectarea diferențelor și construirea unui climat de toleranță și respect reciproc sunt concepte centrale. La fel, Rezoluția (2003) subliniază ca temă prioritară în educația tinerilor este promovarea dialogului intercultural [4, p. 6].

Despre cultură se vorbește cu o ușurință invers proporțională cu dificultatea de definire a conceptului. Sunt deja binecunoscute numeroasele tentative de a defini conceptul și dezbaterile, din științele sociale, asupra definițiilor termenului și a implicațiilor acestora în ideologiile naționale și în practica politicilor publice. De pildă, Kluckhohn și Kroeber au consemnat în 1952 nu mai puțin de 161 de definiții ale conceptului de *cultură* [apud 6, p. 75].

Definiția pe care o vom prefera, derivată din curentul relativismului cultural, este în același timp și cea care întrunește consensul cel mai larg în antropologia modernă: cultura este, pe scurt, ansamblul de abilități, noțiuni și forme de comportament pe care indivizii îl dobândesc ca membri ai unei societăți anume. Sau, așa cum o formulează Geertz, cultura este „un tipar de sensuri transmise istoric, întrupate în simboluri, un sistem de concepții moștenite, exprimate în forme simbolice prin intermediul cărora oamenii își comunică,



transmit și dezvoltă cunoștințele și atitudinile despre viață” [apud 8, p. 213].

Conceptul de cultură, astfel definit, implică în fapt coexistența unei pluralități de culturi și trebuie, așadar, înțeles din prisma relativismului, ca și curent cultural. Coexistența mai multor culturi în același spațiu a dat naștere unui set de concepte înrudite: *multicultural*, *intercultural*, precum și *multiculturalism*, *interculturalitate*. Astfel, „multicultural” este un termen descriptiv, referitor la o stare de fapt, la conviețuirea mai multor grupuri în aceeași societate. În schimb, conceptul de „intercultural” pune accentul pe interacțiunea dintre grupurile percepute ca distincte din societate, referindu-se mai degrabă la un proces dinamic de schimburi, de dialog, de negociere între grupuri, precum și de identificare a unui limbaj comun și a unui spațiu comun în care să se desfășoare comunicarea.

Conștiința deținerii unei anumite culturi implică însă, cel puțin indirect, raportarea la o altă cultură față de care individul se delimitează. Astfel, conceptul de „interculturalitate” se referă la spațiul dintre două sau mai multe culturi, care este prin excelență un spațiu dinamic, în permanență supus proceselor de negociere dintre, două grupuri percepute ca aparținând unor culturi diferite. Ia naștere, în acest spațiu, comunicarea interculturală, un dialog între subiectivități, o negociere identitară, o interacțiune între indivizi și grupuri percepute ca diferite din punct de vedere cultural [4, p. 8].

Dincolo de caracterul descriptiv al definiției interculturalității, se întrevide caracterul normativ al conceptului, care pornește de la ideea că o mai bună înțelegere între indivizi din grupuri aparent diferite este posibilă și dezirabilă [7, p 125]. Abordarea interculturală se materializează în primul rând prin intermediul educației.

Școala are rolul de a forma indivizi adaptați și adaptabili la mediul social propriu unui cadru temporal și spațial delimitat. Educația este astfel procesul prin care indivizii învață să funcționeze

în mediul lor social, prin transmiterea normelor sociale și a regulilor explicite sau implicite ale culturii naționale. În raportul UNESCO privind educația secolului XXI, învățământul este reprezentat ca sprijinindu-se pe patru stâlpi, ca patru componente de bază ale educației: deprinderea de *a ști*, de *a face*, de *a trăi împreună cu ceilalți* și deprinderea de *a fi*. Aceste patru roluri complementare ale educației nu pot fi disociate unele de altele, iar direcția către care converg este însăși emanciparea individului, privită ca și capacitatea de a participa la o cetățenie deplină într-o societate deschisă și democratică.

Educația interculturală corespunde celui de-al treilea stâlp al educației: deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți. Acest stâlp se referă la deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți, „prin dezvoltarea cunoașterii celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale”. Obiectivul general al educației interculturale este acela de a facilita deprinderea acestor abilități de conviețuire în societatea plurală a zilelor noastre.

Școala este structura de bază în sistemul educațional care pune bazele educației, formării personalității în devenire. Funcționarea strategică a acesteia se desfășoară în prezent într-un nou context social-pedagogic, marcat de procesele democratizării și ale calității. Școala de arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău, precum și alte școli de acest tip au menirea de a satisface interesele, opțiunile elevilor, dar și ale părinților în dezvoltarea aptitudinilor instrumental-artistice ale tinerilor, precum rolul de a contribui la procesul de perpetuare a sistemului cu cadre calificate din domeniul educației estetice. În această perspectivă, creșterea calității educației estetice prin asigurarea realizării intereselor, doleanțelor copiilor și părinților în satisfacerea dezvoltării capacităților, aptitudinilor, talentelor muzical-artistice trebuie să devină, în mod explicit, activitatea de bază a întregului proces de management educațional în școala de arte, valorificând plenar, în acest scop, prevederile curriculumului

educațional prevăzut pentru școala de arte, inclusiv și îndeosebi, cu referință la educația interculturală. Or, dimensiunea interculturală a vieții sociale ridică probleme semnificative pentru educație și învățare, fapt confirmat și de Uniunea Europeană, care în documentele sale stabilește că **„educația reprezintă o activitate intenționată, sistematică și continuă de comunicare menită să producă o învățare durabilă”** [apud 3]. Competențele-cheie **„a învăța să înveți”** și **competența de conștientizare culturală și expresie** sunt determinante pentru școala de arte, exprimă esența misiunii acesteia, fără a diminua și importanța celorlalte competențe-cheie pentru **Învățarea Durabilă** stabilite de UE.

În acest context, pentru Școala de Arte primează *competența de Conștientizare Culturală și Expresie* care prevede formarea personalității cu gândire umanistă, care valorizează cultura universală, potențialul propriu, ceea ce angajează o **educație interculturală**, care de rând cu învățarea elevilor de a-și valoriza propria cultură sau etnicitate, propria moștenire culturală, dezvoltându-le stima de sine și identitatea persoanei, totodată îi învățăm și cum să valorizeze corect și alte culturi sau etnii, îi ajutăm să se dezvolte firesc în societatea în care trăim. Astfel, profilul persoanei competente intercultural orientează activitatea de construire a competenței interculturale în școală, care reprezintă „un proces de transformare cu ajutorul căruia se dezvoltă capacități adaptative, de acomodare la o altă cultură” (Taylor, Cho, 2005), un proces de învățare transformațional (sub raport cultural și intercultural).

Educația interculturală presupune (după Clavet, 1990) patru dimensiuni fundamentale:

-*dimensiunea personală*, cu privire la propriul profil psihocomportamental, prin depășirea prejudecăților și stereotipurilor personale;

-*dimensiunea cognitivă*, de cunoaștere a premiselor istorice, geografice, antropologice, sociologice, privind generarea și consecințele fenomenelor interculturale;

-*dimensiunea metodologică*, de acumulare a metodelor de diferențiere și particularizare a valorilor;

-*dimensiunea relațională*, de cunoaștere a datelor despre elevii cu care se lucrează [ibidem].

**Interculturalitatea** poate fi considerată, dintr-o anumită perspectivă, o consecință a globalizării. Tinerii de astăzi au nevoie nu de asimilarea unei anumite culturi, a unui grup restrâns, ci de ceea ce se cheamă **competență interculturală** – un ansamblu de cunoștințe și deprinderi în măsură să-i permită individului relaționarea, comunicarea și integrarea cu succes în diferite tipuri de comunități, de a înțelege și aprecia opere de arte în diversitatea lor. Astfel, regândirea procesului de învățământ într-o nouă perspectivă pedagogică, a teoriei curriculumului, a centrării pe formarea personalității elevului în devenire și formare de competențe interculturale necesită o **schimbare de paradigmă a învățării**. Astfel, școala trebuie să urmărească ca elevii săi:

-să posede cunoștințe privind cultura, în general, și impactul acesteia asupra comportamentelor individuale și de grup, să aibă cunoștințe solide privind propria cultură/ propriile culturi;

-să-și dezvolte capacități și deprinderi de viață în societatea interculturală, conștientizarea propriilor delimitări culturale, a stereotipurilor și prejudecăților, identificarea acestora la ceilalți, capacitatea de a relativiza punctele de vedere, abilități comunicaționale și relaționale;

-să-și dezvolte atitudini cum ar fi respectul pentru diversitatea culturală, pentru identitatea culturală proprie și a celorlalți, refuzul discriminării și al intoleranței;

-să se implice activ, conștient și perseverent în acțiunile de promovare a propriilor societăți interculturale și de combatere a discriminării și intoleranței.

În etapa de stabilire a unei clasificări în ceea ce privește tipurile de competențe interculturale necesare oricărei persoane care va intra în interacțiune cu alte culturi, am constatat existența unor opinii diferite. În cele ce urmează, voi încerca să fac câteva clasificări bazate pe studiile unor autori diferiți. O primă clasificare este realizată în anul 1984 de către Spitzberg și Cupach, în a căror viziune se includ următoarele tipuri de competențe:

- Competențe fundamentale;
- Competențe sociale;
- Competențe referitoare la interacțiunea interpersonală;
- Competențe lingvistice;
- Competențe de comunicare;
- Competențe de interrelaționare.

Competențele interculturale nu pot fi însușite în mod pasiv. Ele presupun implicare, construcție (Ciascai, 2006, Rey, Carette, Khan, 2003, apud 1, p. 283) - figura 1

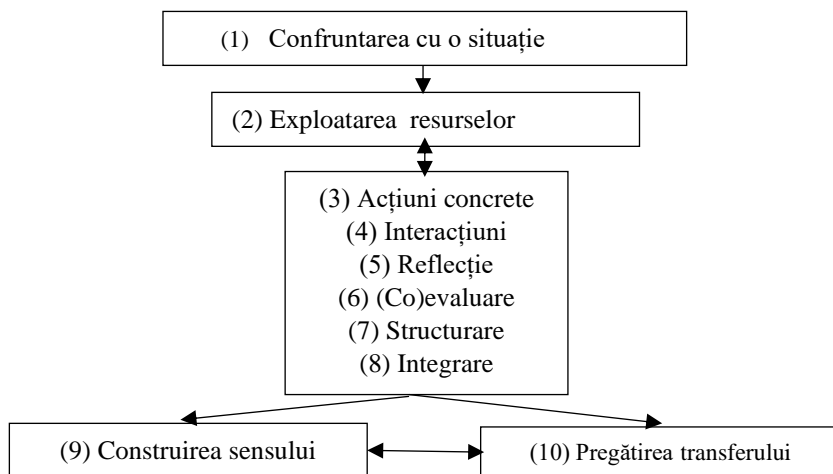


Figura 1. Construcția competenței interculturale [adaptare, apud 1]

Construcția competenței interculturale, menționează cercetătoarea Liliana Ciascai, pe care o susținem în totalitate, în afirmația respectivă, poate avea la bază modelul „reflecție în acțiune” utilizat de Nagata (figura 2) în activitățile de educație interculturală. Acest model este un demers interactiv de procesare a experiențelor trăite.

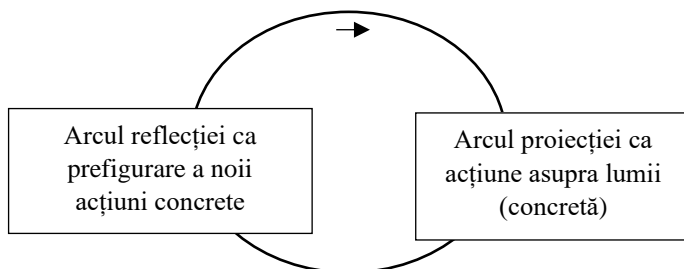


Figura 2. Modelul Nagata al reflecției în acțiune [apud 1]

Conform acestui model, în „arcul proiecției”, individul acționează asupra lumii fără a realiza asumptii, fără distorsiuni sau prejudecăți, proiectându-se în situația care reprezintă contextul acțiunii. În „arcul reflecției”, apare oportunitatea de a analiza rezultatele și propriile prejudecăți și de a pregăti viitoarele acțiuni concrete. Acesta, în convingerea lui Nagata, este ciclul învățării interculturale. Acest model poate sta la baza metodelor utilizate în clasele caracterizate prin diversitate culturală [apud 1, p. 284].

Construcția competenței culturale este un proces complex, caracterizat prin metode diverse, instrumente și rezultate specifice. În contextul examinat, o persoană/ un elev care manifestă o competență interculturală trebuie să activeze mai multe cunoștințe dintre cele prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Cunoștințele integrate competenței interculturale

<b>Cunoștințe declarative</b>	<b>Competențe specifice și cunoștințe procedurale</b>	<b>Cunoștințe atitudinale</b>
<p>-cunoștințe despre alte culturi</p> <p>-cunoștințe despre sine</p> <p>-înțelegerea conceptului de <i>cultură</i></p> <p>-înțelegerea semnificației culturii, a modului în care ne influențează viața</p>	<p>-Adaptabilitate la situații culturale diverse, stabilirea unui climat de încredere și respect</p> <p>-Capacitatea de a construi relații – abilități solide de constituire a relațiilor în domeniul social/ personal și preprofesional</p> <p>-Capacitatea de a comunica intercultural – competențe de comunicare interculturală eficientă</p> <p>-Competențe organizatorice – capabili să îmbunătățească calitatea interrelațiilor în perspectiva interculturalității</p> <p>-Abilități de adaptare la provocările impuse de interacțiunea cu o altă cultură</p> <p>-Valorificarea parteneriatelor educaționale în perspectiva interculturalității</p>	<p>-Atitudine de respect și modestie cu privire la propria cultură și acceptarea altor culturi</p> <p>-Dedicare personală pentru experiența de viață într-o altă cultură</p> <p>- Perceperea corectă a semnificațiilor diverselor culturi</p> <p>-Interpretarea corectă a fenomenelor, proceselor, relațiilor în domeniul cultural</p>

În acest sens, am elaborat un model de construire și de atingere a competenței-cheie de conștientizare culturală și expresie pe parcursul anilor de studii în Școala de Arte „A. Stârcea”.

Tabelul 2. Modelul teoretic de construire și de atingere a competenței interculturale

<b>Nivelul</b>	<b>Elemente ale competenței (exemple)</b>
<b>Nivelul I</b> <b>(cls. I – IV)</b>	
<b>(a) Cunoștințe</b>	<p>Perceperea unor elemente ale patrimoniului cultural local;</p> <p>Elemente ale folclorului din localitatea natală și din orizontul apropiat;</p> <p>Caracteristicile comunității locale (date de observație directă);</p> <p>Cunoașterea unor poezii și cântece semnificative (adaptate vârstei);</p> <p>Utilizarea unei terminologii minimale referitoare la cultură.</p>
<b>(b) Deprinderi (aptitudini, abilități)</b>	<p>Descrierea și localizarea elementelor de patrimoniu local;</p> <p>Explicarea intereselor, opțiunilor muzicale;</p> <p>Exprimarea artistică individuală: cântece, poezii;</p> <p>Vizionarea unor elemente culturale: spectacole, imagini, activități;</p> <p>Compararea opiniilor individuale cu ale altor colegi.</p>
<b>(c) Atitudini</b>	<p>Respect față de elemente de patrimoniu existente anterior experienței individuale.</p> <p>Inițiativă în domeniul expresiei artistice.</p>



<b>Nivelul 2 (cls. V – VIII)</b>	
<b>(a) Cunoștințe</b>	<p>Cunoașterea unor elemente de bază ale patrimoniului cultural național, european și mondial (pe baza disciplinelor școlare);</p> <p>Perceperea diversității culturale și lingvistice a Europei și a lumii;</p> <p>Cunoașterea dimensiunii istorice a formării patrimoniului cultural, al orizontului local, al țării și al omenirii în domeniul disciplinei studiate;</p> <p>Conservarea diversității culturale și lingvistice a Europei și a lumii Cunoașterea legăturii dintre elemente ale comunităților (elemente lingvistice, religioase) și elemente ale culturii;</p> <p>Cunoașterea criteriilor de evaluare a operelor cu caracter cultural sau muzical/ artistic.</p>
<b>(b) Deprinderi (aptitudini, abilități)</b>	<p>Aprecierea critică și estetică a operelor de artă/ muzică;</p> <p>Valorificarea aptitudinilor artistice înnăscute, identificate și exprimate;</p> <p>Construirea unor demersuri apreciative, utilizând terminologia adecvată;</p> <p>Interpretarea imaginilor care reflectă elemente culturale;</p> <p>Negocierea aprecierilor de grup sau colective asupra faptelor culturale și artistice;</p> <p>Construirea unui demers logic și argumentativ pentru explicarea opțiunilor individuale asupra operelor culturale;</p> <p>Aprecierea critică a operelor și a spectacolelor.</p>

(c) <b>Atitudini</b>	<p>Înțelegerea culturii naționale ca parte a culturii umanității;</p> <p>Dezvoltarea sentimentului identității;</p> <p>Respect pentru diversitatea expresiilor culturale;</p> <p>Înțelegerea lecturii ca necesitate a educației permanente;</p> <p>Participarea activă la viața culturală;</p> <p>Realizarea unor produse culturale și artistice individuale;</p> <p>Aprecierea activității culturale și artistice ale altora.</p>
----------------------	--

*În concluzie:* Educația interculturală în școală, implicit, formarea competenței interculturale este o stringență în actualitate, care necesită valorizarea culturii proprii și cunoașterea, înțelegerea și valorizarea diferențelor culturale, disponibilitatea de a interacționa într-o lume multiculturală.

Din multitudinea de surse documentare analizate, am ajuns la concluzia că diversitatea culturală, barierele interculturale și nevoia de interacțiune au confirmat necesitatea formării competențelor interculturale. Cercetările au demonstrat importanța realizării sincroniei culturale prin punerea în complementaritate a diferențelor interculturale. Rezultatul constă în valorizarea acestor diferențe prin formarea de noi competențe interculturale. Procesul de formare a competențelor interculturale este în strânsă conexiune cu atitudinile, abilitățile și cultura de sine a individului. În funcție de multitudinea interacțiunilor cu alte culturi și de consecvența realizării activităților specifice, individul capătă tot mai multe tipuri de competențe concretizate atât în mediul extern, cât și în cel intern. Programele de formare diferă de la un cercetător la altul și de la un centru de formare la altul. De remarcat și faptul că programele se axează mai mult pe cunoașterea culturii străine și a implicațiilor acesteia, iar altele pe

relaționare și comunicare. Consider că fiecare dintre noi a interacționat măcar o dată cu o persoană dintr-o cultură diferită și când am spus *cultură diferită* m-am referit strict la țări străine. Propria cultură și modul în care vedem lumea ne vor dicta atitudinile și comportamentele din viața personală și profesională. Modul în care percepem culturile diferite și cum reacționăm la acestea ar trebui să ne pună să reflectăm la „de ce?” sau „din ce cauze?”, pentru ca apoi să găsim cele mai bune soluții – „CUM?” – în scopul păstrării armoniei interculturale și a muncii profesionale.

### **Bibliografie**

1. Ciascai Liliana, Dulamă Maria Eliza, Ilovan Oana-Ramona. *Învățarea eficientă: Actualitate și perspective*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009, p. 284.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași, 2008.
3. Cojocaru Vasile Gh. *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: S.n., (FEP „Tipografia Centrală”), 2019, p. 32-54.
4. *Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale (adoptat în 1976, ratificat de Republica Moldova în 1990)*, p. 5-7.
5. Iucu, Romiță B. *Instruirea școlară: perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2008, p. 38, 112, 187.
6. Mara D. *Dimensiunile interculturale ale educației*. Iași: Polirom, 2001, p. 75.
7. Perregaux C. *Pentru o abordare interculturală în educație*, în: Dasen P., Perregaux C., Rey M., *Educația interculturală*. Iași: Polirom, 1999, p. 125.
8. Rey M. *De la o logică „mono” la logica de tip „inter”*. *Piste pentru o educație interculturală și solidară*, în: Dasen P., Perregaux C., Rey M. *Educația interculturală*. Iași: Polirom, 1999, p. 213.

# ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ȘI TRANSDISCIPLINARE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE

**MÎȚU DANIELA**

## ***Abstract***

*This article has the main purpose of investigating interdisciplinary and transdisciplinary approaches in Romanian language and literature lessons in primary classes.*

*As a result of the research we found that almost all primary school teachers, who were surveyed, are largely familiar with the interdisciplinary and transdisciplinary approach in teaching and consider that classroom work becomes more attractive to students and mobilizes them, they from followed by obtaining better results in the teaching-learning-assessment process, in the Romanian language and literature discipline.*

*The interdisciplinary and transdisciplinary approach must be considered essential in the student's success in school and in life, because it provides him access to general and specialized knowledge, thus creating "a mental model based on transfer and integrative character, which determines success in personal and social life. of the educable. "[6, p. 7]*

**Keywords:** *interdisciplinarity, transdisciplinarity, transdisciplinary products, interdisciplinary activities.*

## ***Adnotare***

*Prezentul articol are scopul principal de a investiga abordările interdisciplinare și transdisciplinare în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, în clasele primare.*

*Ca rezultat al cercetării, am constatat că aproape toate cadrele didactice din învățământul primar care au fost chestionate sunt familiarizate în mare măsură cu abordarea interdisciplinară și transdisciplinară în activitatea didactică și consideră că activitatea la clasă devine mai atractivă pentru elevi și îi mobilizează, aceștia din urmă obținând rezultate mai bune în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, la disciplina limba și literatura română.*

*Abordarea interdisciplinară și transdisciplinară trebuie considerată esențială în reușita elevului în școală și în viață, deoarece îi asigură acestuia accesul la cunoașterea generală și specializată, creându-se astfel “un model mental bazat pe transfer și caracter integrativ, care determină succesul în viața personală și socială a educabilului.” [6, p. 7]*

**Cuvintele-cheie:** *interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, produse transdisciplinare, activități interdisciplinare.*

Practica la clasă din fiecare zi ne demonstrează că este necesară o transformare majoră a învățământului tradițional, bazat pe memorarea mecanică a informațiilor, într-un învățământ centrat pe nevoile elevului, un învățământ bazat pe colaborare, care încurajează inițiativa și creativitatea.

Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, apărută la Chișinău, în anul 2019, recomandă utilizarea produselor transdisciplinare la diverse discipline și clase, în număr de 20. Acestea sunt:

“PT1. Determinarea valorii de adevăr a unei propoziții;

PT2. Enunț lacunar;

PT3. Mesajul argumentativ;

PT4. Completarea tabelelor/ schemelor;

PT5. Caietul meu;

PT6. Proiect. Produsul;

PT7. Proiect. Prezentarea produsului;

- PT8. Proiect de grup. Contribuția mea;
- PT9. Colaborarea în grup;
- PT10. Prezentare digitală;
- PT11. Album (scrapbook);
- PT12. Puzzle (pe bază unui set de piese reprezentând: părți de text; secvențe ale unui enunț de problemă; imagini; simboluri; date etc.);
- PT13. Lapbook (carnetul de bord);
- PT14. Panou informativ;
- PT15. Material publicitar: afiș; banner; pliant; fluturaș (flyer); prospect (leaflet); broșură (booklet);
- PT16. Careu de cuvinte/ numere;
- PT17. Organizator grafic: ciorchinele; pânza de păianjen; scheletul de pește; diagrama Venn; harta conceptuală etc.;
- PT18. Postarea online (blog, forum etc.);
- PT19. Portofoliu tematic;
- PT20. Portofoliu de progres (la disciplină).“ [5, p. 51-52]

“Transdisciplinaritatea, din perspectiva educației, vizează întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoașterii, prin ceea ce se numește fuziune – faza cea mai radicală a integrării. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră.“ [4, p. 9]

Despre transdisciplinaritate s-a mai scris acum aproximativ treizeci de ani, în lucrările unor cercetători precum Jean Piaget, Edgar Morin și Eric Jantsch, iar motivul a fost dat de necesitatea depășirii granițelor dintre discipline.

Autoarele ghidului pentru cadrele didactice intitulat *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare*, afirmă că: “Obiectivul fundamental al oricărui sistem educațional este

formarea la elevi a culturii generale. Organizarea unilaterală a informației într-un sistem rigid este însă total nepotrivită cu această intenție. Aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educația, în care curriculumul depășește barierele unei singure discipline, se vor forma competențele specifice, dar și transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competența de a învăța să învețe, competențe sociale, metodologice). Pe baza unei astfel de educații deschise și flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competențe generale durabile în timp.“ [6, p. 6]

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, interdisciplinaritatea reprezintă “caracterul a ceea ce este interdisciplinar; transfer de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate.” [2, p. 86]

“În sensul larg al termenului, interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic.“ [3, p. 346]

Cu privire la proiectarea planului de învățământ în perspectiva paradigmei curriculumului, în publicația “Cadrul de referință al Curriculumului Național“, apărută în anul 2017, la Chișinău, se precizează că acesta reprezintă “un demers pedagogic inovativ, angajat social pe termen mediu și lung, ca urmare a consecințelor determinate, în mod obiectiv, în procesul cumulativ de elaborare a curricula și a manualelor școlare.“ [1, p. 42] Același document amintește de “recunoașterea, respectarea și valorificarea pedagogică deplină a următoarelor principii:

1) Principiul abordării globale a planului de învățământ, în funcție de finalitățile sistemului de învățământ;

2) Principiul selectării disciplinelor/ materiilor școlare în funcție de finalitățile specifice stabilite pe niveluri, trepte și cicluri de învățământ;

3) Principiul concentrării planului de învățământ la nivelul „trunchiului comun” (curriculumului comun/ core curriculumului), fixat pedagogic în cadrul învățământului general;

4) Principiul distribuției și integrării echilibrate a disciplinelor/ materiilor școlare pe „arii curriculare”, determinate pe criterii pedagogice, argumentate epistemologic și psihologic;

5) *Principiul interdependenței disciplinelor/ materiilor școlare la nivel de intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate/ multidisciplinaritate, transdisciplinaritate;*

6) Principiul optimizării raporturilor dintre disciplinele/ materiile școlare de bază – de profil, respectiv dintre disciplinele/ materiile școlare obligatorii – opționale – facultative, în funcție de specificul fiecărei trepte școlare și vârstei psihologice a elevilor;

7) Principiul deschiderii planului de învățământ la nivel de educație pe parcursul întregii vieți pentru valorificarea optimă, în timp și spațiu pedagogic, a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației.“ [1, p. 42-43]

Preocupându-ne de abordările interdisciplinare și transdisciplinare în cadrul lecțiilor de limba și literatura română în clasele primare, am realizat chestionarea unui eșantion de 32 învățători din 11 școli din mediul rural (21 învățători) și urban (11 învățători), din județele Neamț, Bacău și Botoșani, România, pentru a constata:

1. în ce măsură sunt familiarizați cu abordarea interdisciplinară și transdisciplinară, în activitatea didactică;
2. dacă ei consideră eficientă predarea și învățarea prin intermediul activităților interdisciplinare și transdisciplinare la



disciplina limba și literatura română, să argumenteze răspunsul;

3. dacă ei consideră că activitățile interdisciplinare și transdisciplinare sporesc calitatea procesului instructiv-educativ la disciplina limba și literatura română, să argumenteze răspunsul.

În figura 1, prezentăm structura acestui eșantion, în funcție de vechimea în învățământ: 21,87% (7 învățători) au o vechime de până în 10 ani, 68,75% (22 învățători) au o vechime între 11-25 ani și 9,37% (3 învățători) au o vechime peste 20 de ani.

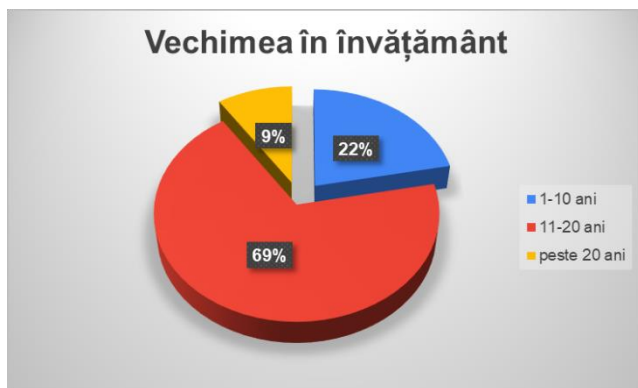


Figura 1. Structura eșantionului după vechime

În figura 2, prezentăm structura acestui eșantion în funcție de gradul didactic obținut până la momentul aplicării chestionarului: 9% (3 învățători) debutanți, 19% (6 învățători) au obținut definitivatul în învățământ și 72% (23 învățători) au gradul didactic I.

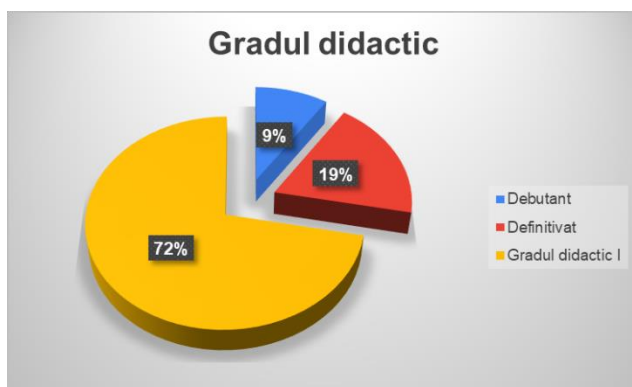


Figura 2. Structura eșantionului după gradul didactic

În continuare, vom prezenta întrebările și datele obținute în rezultatul chestionării cadrelor didactice din cele 11 școli din mediul rural (21 învățători) și urban (11 învățători), din județele Neamț, Bacău și Botoșani, România.

La întrebarea 1 *“În ce măsură sunteți familiarizați cu abordarea interdisciplinară și transdisciplinară, în activitatea didactică?”*, învățătorii au răspuns că 25% (8 învățători) sunt familiarizați la nivel mediu, iar 75% (24 învățători) sunt familiarizați mult cu acest mod de lucru.

Întrebarea 1 pune în evidență nivelul de pregătire al învățătorilor și punerea în practică a cunoștințelor acumulate, atunci când este vorba de utilizarea altor abordări decât cele clasice. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura 3.



Figura 3. Familiarizarea cu abordarea interdisciplinară și transdisciplinară

La întrebarea 2, “*Care din enunțurile de mai jos considerați că sunt adevărate în cazul utilizării interdisciplinarității și transdisciplinarității în procesul de predare-învățare-evaluare, la disciplina limba și literatura română?*”

1. *activitatea la clasă devine mai atractivă pentru elevi și îi mobilizează;*
2. *e prea complicat pentru copiii de vârstă școlară mică;*
3. *elevii înțeleg mai ușor conținutul predat”.*

Învățătorii au răspuns că atunci când se utilizează interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, în procesul de predare-învățare-evaluare, la disciplina limba și literatura română, elevii înțeleg mai ușor conținutul predat 12% (4 învățători), iar 88% (28 învățători) consideră că activitatea la clasă devine mai atractivă pentru elevi și îi mobilizează. Nici un cadru didactic dintre cei considerați, indiferent de vechime și de gradul didactic, nu a considerat că e prea complicată această abordare a conținuturilor pentru elevii de vârstă școlară mică. Rezultatele obținute le-am prezentat în figura 4.



Figura 4. Enunțurile considerate adevărate de către învățători

La întrebarea 3, “*Considerați că activitățile interdisciplinare și transdisciplinare sporesc calitatea procesului instructiv-educativ? Dacă ați răspuns DA sau NU la întrebarea de mai sus, vă rog să motivați răspunsul*”, învățătorii au răspuns: DA - 97% (31 învățători), NU - 0% (0 învățători) și 3% - NU ȘTIU (1 învățător). Aceste rezultate obținute le-am prezentat în figura 5.



Figura 5. Gradul de sporire a calității procesului instructiv-educativ

Analizând răspunsurile date de învățători, se poate concluziona că activitățile interdisciplinare și transdisciplinare sporesc calitatea

procesului instructiv-educativ. Mai jos, prezentăm o parte dintre argumentele aduse de către aceștia:

- folosind cunoștințe preexistente, se poate preda înalt calitativ;
- activitățile interdisciplinare și transdisciplinare sporesc calitatea procesului de predare-învățare, prin modul activant și metodele atractive utilizate;
- stimulează interesul copiilor și dezvoltă mai intens capacitățile lor de învățare;
- conectează elevul la mai multe discipline, creează legături între cunoștințe, iar acesta dobândește mai ușor competențe;
- abordarea transdisciplinară oferă posibilitatea tratării unei teme din mai multe perspective, păstrând însă caracterul unitar;
- da, deoarece pun accentul pe caracterul aplicativ și formativ al educației;
- consider că interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea vizează la elevi formarea unei imagini unitare a realității și a gândirii integratoare; concomitent, este privită și ca o modalitate de organizare a conținuturilor învățării, și ca o conexiune de limbaje explicative, menite să spargă granițele dintre discipline.

La întrebarea 4, *“Considerați eficientă predarea și învățarea prin intermediul activităților interdisciplinare și transdisciplinare, la disciplina limba și literatura română, în cazul în care acestea contribuie la atingerea scopului învățării? Dacă ați răspuns DA sau NU la întrebarea de mai sus, vă rog să motivați răspunsul”*, învățătorii au răspuns: DA - 97% (31 învățători), NU - 0% (0 învățători) și 3% - NU ȘTIU (1 învățător). Aceste rezultate obținute le-am prezentat în figura 5.

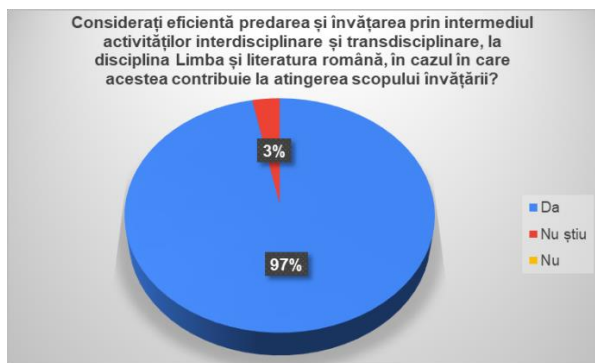


Figura 6. Eficiența predării și învățării prin intermediul activităților interdisciplinare și transdisciplinare

Centralizând și analizând răspunsurile primite de la învățători, putem afirma că aceștia consideră eficientă predarea și învățarea prin intermediul activităților interdisciplinare și transdisciplinare, la disciplina limba și literatura română, în cazul în care acestea contribuie la atingerea scopului învățării. Redăm mai jos câteva dintre argumentele aduse:

- ajută elevul să-și fixeze mai bine conținuturile prin conexiuni cu elemente deja cunoscute și le sporește aplicabilitatea;
- pentru că asigură durabilitatea celor asimilate și aplicabilitate crescută noilor achiziții;
- abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nicio disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline; necesitatea creării acestor legături, acestor poduri între discipline, la nivelul învățământului primar, este din ce în ce mai evidentă;
- abordarea unui subiect literar, poate fi asimilat mai ușor de către elevi, dacă acesta este exprimat și prin muzică sau printr-un desen. De exemplu, la studierea unui pastel, profesorul le poate propune elevilor să audieze un vals despre anotimpuri,

- despre natură etc., apoi după lectura pastelului, să redea printr-un desen impresiile, emoțiile simțite la lectura acestor poezii;
- abordarea interdisciplinară și transdisciplinară la orele de limba și literatura română dezvoltă abilități de comunicare, expunere liberă, interpretare, iar elevii își îmbogățesc cultura generală prin informații din alte domenii, formându-și valori și atitudini;
  - predarea-învățarea din perspectiva interdisciplinară și transdisciplinară duc la creșterea interesului copiilor, la o participare activă, deci la creșterea eficienței actului educațional.

În concluzie, cadrele didactice din învățământul primar sunt familiarizate în mare măsură cu abordarea interdisciplinară și transdisciplinară în procesul didactic și consideră că activitatea la clasă devine mai atractivă pentru elevi și îi mobilizează, aceștia din urmă obținând rezultate mai bune în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, la disciplina limba și literatura română.

“Interdisciplinaritatea – cooperare între discipline înrudite, este o formă mai puțin dezvoltată a comunicării, integrării unor discipline, care presupune intersectarea unor arii curriculare. Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea de competențe transversale, cu o durabilitate mai mare în timp.” [6, p. 6] iar “Transdisciplinaritatea – întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoașterii, prin ceea ce se numește fuziune – faza cea mai radicală a integrării.” [6, p. 7]

Abordarea interdisciplinară și transdisciplinară trebuie considerată esențială în reușita elevului în școală și în viață, deoarece îi asigură acestuia accesul la cunoașterea generală și specializată, creându-se astfel “un model mental bazat pe transfer și caracter

integrativ, care determină succesul în viața personală și socială a educabilului.“ [6, p. 7]

### **Bibliografie**

1. *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației, 2017, 73 p. [citat: 28.04.2021]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/340904440/Ro-3966-CadruldereferintaalCurriculumuluiNaional23022017>.*
2. *COTEANU, I., DĂNĂILĂ, I., TIUGAN, N., Supliment la Dicționarul explicativ al limbii române Dex-S, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1988, 203 p. [citat: 18.04.2021]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/335505843/Dictionarul-Explicativ-Al-Limbii-Romane-Vol-2>.*
3. *D'HAINAUT, L., Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 346.*
4. *Ghid metodologic de aplicare la clasă a curriculumului integrat, inter- și transdisciplinar, pentru domeniile științific și umanist, Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013 Axa prioritară 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere” major de intervenție 1.1. „Acces la educație și formare profesională inițială de calitate” „Proces educațional optimizat în viziunea competențelor societății cunoașterii”, 2013, 150 p. [citat: 18.04.2021]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/doc/253799846/Ghid-metodologic-de-aplicare-la-clas%C4%83-a-curriculumului-integrat-pdf>.*



5. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, Clasele I-IV, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Chișinău, 2019, 69 p.*
6. *PETRESCU, P., POP, V., Transdisciplinaritatea o nouă abordare a situațiilor de învățare, Ghid pentru cadrele didactice, Uniunea Europeană Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Proiect Phare 2004, Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007, 48 p. [citat: 28.04.2021]. Disponibil:  
<https://ro.scribd.com/doc/43189640/Transdisciplinaritatea-o-noua-abordare-a-situatiilor-de>.*

# DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU DEFICIENȚE MINTALE

MOCANU CORNELIA, doctorandă

## **Abstract**

*The socialization process of children with mental disabilities faces difficult problems to solve, such as the lack of interpersonal communication skills in the environment of people without disabilities; the non-existence of the need to communicate; inadequate self-esteem; negative perception of other people; **egocentrism; the inclination to be maintained and protected.** The life of the mentally handicapped child does not involve wide contact with his peers: if the child is institutionalized, then he is surrounded by people with similar social-mental and communicative problems; if they are in the family, then only the family, the relatives, are next to them, therefore the need for a deep analysis of the laws of communication development in the category given by children.*

**Keywords:** disabilities, mental, inclusion, social skills, extra didactic activities.

## **Adnotare**

*Procesul de socializare a copiilor cu deficiență mintală se confruntă cu probleme greu de soluționat, cum ar fi: lipsa deprinderilor de comunicare interpersonală în mediul persoanelor fără deficiențe; inexistența necesității de a comunica; autoaprecierea inadecvată; perceperea negativă a altor persoane; egocentrismul; înclinația spre a fi întreținuți și tutelați. Viața copilului cu deficiență mintală nu presupune contactul larg cu semenii săi – dacă un copil este instituționalizat, atunci el este înconjurat de persoane cu probleme social-psihice și comunicative asemănătoare; dacă se află*

*în familie, atunci alături sunt doar familia, rudele, de aici rezultă necesitatea unei analize profunde a legităților de dezvoltare a comunicării la categoria dată de copii.*

**Cuvinte-cheie:** *dizabilități, mintal, incluziune, competențe sociale, activități extradidactice.*

**Competența de comunicare** este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes. Competența de comunicare arată când să vorbești, când să nu vorbești, cu cine, în ce moment, unde, în ce mod.

Competența de comunicare este definită drept capacitatea care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare. În afara anumitor tendințe, *competența de comunicare* reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/ învățare, nici relaționare. Este un element-cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe-cheie [4, p. 31].

T. Callo menționează că la formarea eficientă a competențelor comunicative, trebuie respectate și realizate următoarele principii: relațional; al ambianței comunicative; al pre-comunicativității; al necesității motivaționale; al personalizării; al parteneriatului; al euristiciității; al activizării; al responsabilității; al influenței acționale; al densității comunicative; al intenției comunicative; al egalității și al acordului; al socializării [2, p. 61-69]. Astfel, prin *competența de comunicare* ne referim la abilitatea de a transmite și de a schimba idei în diferite situații, în procesul de interacțiune cu alți participanți, utilizând în mod corespunzător sistemul de standarde de limbă și de vorbire și alegerea situației adecvate de comunicare. L. Șoitu vorbește despre calea de parcurgere a competențelor: cunoașterea datelor

fundamentale; executarea rapidă; definitivarea competențelor, activitatea devenind automată.

Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze:

- formarea atitudinilor și capacităților de comunicare;
- formarea priceperilor și deprinderilor, a abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ (12, p. 41, p. 163).

Intenția comunicativă, inerentă oricărui fapt de limbaj, este de bază în identificarea funcției de comunicare. Fenomenul întâzierilor sau al nedevoltării unor aspecte ale limbajului este menționat, practic, în orice definiție sau în orice descriere a deficienței mintale. Cercetătorul român Doru V. Popovici constată că „nu există absolut niciun elev debil mental, din lotul analizat, care să nu prezinte întâzieri semnificative în dezvoltarea limbajului, față de vârsta cronologică” [6, p. 282]. În aceeași ordine de idei, cercetătorul subliniază că inerția patologică și, în general, dereglarea dinamicii corticale se reflectă și asupra limbajului deficienților mintal, provocând, printre altele, o anumită disociere între activitatea lor verbală și activitatea de gândire, fenomen cu influențe negative asupra ambelor procese și cu numeroase consecințe defavorabile pentru comunicare, pentru activitate în general și, în mod special, pentru activitatea de învățare. Afirmția se referă, arată același autor, în primul rând, la limbajul verbal ca mijloc general de învățare și comunicare; în același timp, însă, afirmația se referă și la orice altă situație de comunicare cu mediul social ambiant, inclusiv la situația semiotică ce se creează în realitatea școlară, atunci când, în cadrul activităților de învățare, se face apel la diferite mijloace specializate de semnificare și de transmitere a mesajului didactic. Cu cât deficiența mintală este mai gravă, cu atât comunicarea verbală pierde tot mai mult din conținut, devine tot mai săracă, lipsită de coerență și forță. Comunicarea este laconică și încărcată deseori de violențe verbale, însoțită de o gestică

și pantomimică exacerbate, dezagreabile și relativ neadecvate la conținut. Comunicarea gestuală îndeplinește funcții diferite, ea având rol de susținere, suplinire și completare a comunicării verbale [7].

La copiii cu deficiențe, menționează E. Lapoșin, se atestă nede dezvoltarea vorbirii, ce se caracterizează prin dereglarea tuturor laturilor: semantică, gramaticală, fonetică, în primul rând atrăgând atenția limitarea și sărăcia vocabularului. Mai mult, la preșcolarii cu probleme ale dezvoltării psihomotrice, neformată este nu doar vorbirea, ci și premisele acesteia: la ei nu sunt dezvoltate acțiunile orientative, e scăzut interesul față de mediul înconjurător, nu este dezvoltată activitatea obiectuală. Totodată, acești copii nu exprimă necesitatea de comunicare și au nede dezvoltate mijloacele preverbale de comunicare [3].

Copilul cu deficiențe mintale, în comparație cu cel fără deficiențe, prezintă o întârziere considerabilă în dezvoltarea limbajului (gângurit – la 2 ani, cuvinte – la 3 ani, primele propoziții – la 7 ani). Acest retard este cauzat de specificul proceselor psihice care îi creează acestui copil dificultăți de însușire a comportamentului lingvistic corect și, ca urmare, au de suferit relațiile sale cu mediul în care trăiește și învață. [1]

Forma și gravitatea deficienței lingvistice afectează mai mult sau mai puțin funcțiile comunicării, aceasta devenind „labilă, cu momente de stagnare și cu dezvoltări progresive, lente, fapt ce se corelează cu însușirile dominante de personalitate prin exercitarea unor influențe reciproce, ca apoi să se evidențieze în comportamente globale ce au tendința de a se obiectiviza într-o formă specifică pentru fiecare subiect în funcție de condiția de ansamblu a întregului psihism”, afirmă Gh. Radu [8, p. 17-18]. Spre deosebire de comunicarea verbală a copilului fără deficiențe, la copiii cu deficiențe mintale, în funcție de gravitatea acestora, comunicarea este marcată de laconism exagerat (așa-numitul „stil telegrafic”) și de agresivitate

verbală. Aspectele semantice ale vorbirii cedează în fața celor pragmatice, informația vehiculată nu posedă claritatea și puterea de convingere necesare pentru a asigura un echilibru adecvat cu mediul. În plus, acești copii nu-și pot manifesta plenar în exprimarea și în receptarea ideilor, emoțiilor, atitudinilor achizițiile verbale anterioare. Dizabilitatea de limbaj ridică în fața acestor copii obstacole, de multe ori – insurmontabile, care îi împiedică să se simtă liber în acțiuni și în exprimarea gândurilor. Atunci când sunt implicați într-o conversație, este ușor de observat reținerea și teama lor de a vorbi, inerția și rigiditatea verbală și comportamentală.

Fiind considerată drept una dintre funcțiile umane specifice, cu apariție relativ târzie în filogeneză, caracterizată prin grad sporit de fragilitate în fața acțiunii factorilor patogeni, la copiii cu deficiență mintală funcția semiotică se află în stare accentuată de nedezvoltare. După cum demonstrează C. Păunescu și I. Mușu, manifestarea tulburărilor funcției semiotice, chiar și la nivelul limbajului nonverbal al acestor copii, reprezintă „unul din cele mai serioase handicapuri ale procesului informațional, dar, mai ales, funcțional, de comunicare cu mediul înconjurător” [5, p. 261].

E.Verza [13, 14], de asemenea, evidențiază fragilitatea și labilitatea comportamentului verbal al copiilor cu deficiențe mintale, manifestate prin grave dificultăți de exprimare logico-gramaticală a conținutului situațiilor în care se află și de adaptare a conduitei verbale la modificările ce se produc în mediul înconjurător.

În vocabularul utilizat de către această categorie de copii, predomină substantivele, numărul de verbe este mai mic decât în vorbirea copiilor fără deficiențe. „Cu cât partea de vorbire este mai lipsită de suport concret, cu atât utilizarea ei este mai sporadică. Din această cauză, frecvența predominantă a substantivului față de celelalte părți ale vorbirii se menține mai mult timp decât la copiii normali”, arată M. Roșca [10, p. 116-117]. Copiii cu deficiențe

întâmpină dificultăți considerabile în înțelegerea și utilizarea comparațiilor, epitetelor, metaforelor. La acești copii, dezvoltarea vorbirii active este afectată în măsură mai mare decât dezvoltarea vorbirii pasive. După o activitate îndelungată cu specialistul, copiii ajung să înțeleagă sensul mesajului adresat lor prin actul vorbirii, să realizeze instrucțiunile date. Dar nu vorbesc. Ritmul de dezvoltare a vorbirii întârzie din cauza activismului scăzut al copilului, interesului redus față de ceea ce îl înconjoară și, inclusiv, față de comunicare.

Caracterul precar al comunicării este amplificat de inadecvarea condițiilor socio-culturale, dar și de instituționalizarea de la vârstă fragedă a copilului cu deficiențe. Absența unor deprinderi durabile de comunicare în contexte sociale cât mai variate blochează inițierea și cultivarea unor relații interpersonale de calitate, ceea ce îi menține pe copiii cu deficiență mintală într-o continuă stare de izolare. Deficiențele de comunicare sunt însoțite de deficiențele comportamentale. Gradul redus de curiozitate de care dau dovadă acești copii și referențialul comun extrem de limitat diminuează, practic până la dispariție completă, interesul pentru intercunoaștere.

Analizând tipologia distanțelor psihologice în comunicare, E. Verza observă că „distanța psihologică se diminuează până la ștergerea ei totală în condițiile când comunicarea se desfășoară între handicapați și este dependentă de gravitatea deficienței, iar dacă la comunicare participă, alături de handicapați, și subiecți normali, distanța psihologică se amplifică pentru aceștia din urmă și rămâne relativ neconștientizată de către primii” [13, p. 7]. Studiind dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiență mintală, D.V. Popovici remarcă importanța educării și corectării limbajului la această categorie de subiecți, deoarece antrenează „limbajul, mai ales sub aspect semantic, în strânsă legătură cu gândirea, contribuind, în final, la realizarea unor progrese în sfera personalității, realizând o mai bună adaptare a acestor indivizi la mediul de existență” [6, p. 85].

Înțelegerea mesajului verbal implică, pe de o parte, aspectul gramatical al vorbirii, adică latura sa exterioară, iar pe de alta parte – aspectul semantic, reprezentând latura sa de conținut. În perioada de dezvoltare a limbajului, la copilul fără deficiențe între aceste două aspecte poate să existe o oarecare disociere, dar, odată cu maturizarea psihică, ele se prezintă din ce în ce mai unitar.

Cercetările comparative vizându-i pe copiii cu și fără deficiențe de diferite tipuri demonstrează că, în ceea ce-i privește pe copiii cu deficiențe mintale, disocierea respectivă se menține, adesea, până la vârste avansate. În locul generalizărilor semantice, elevii cu deficiențe mintale recurg, de regulă, la reproducerea unor tipare verbale, constituite și consolidate prin experiența lor anterioară. De asemenea, în locul unor activități conștientizate în urma explicațiilor verbale, ei apelează frecvent la imitație, la preluarea modelelor de acțiune întâlnite în mediul lor, chiar dacă modelele respective nu sunt potrivite în cazul dat [13].

Conform lui C. Păunescu, comunicarea la această categorie de copii este perturbată de tulburări de limbaj, adeseori profunde, care necesită tratament logopedic. Limbajul copilului cu deficiență mintală nu este operațional în plan formal-logic și acesta nu devine niciodată operațional, deoarece quantumul de simbolizare este sub limita procesului de reflectare. Copiii din categoria respectivă prezintă o conduită verbală simplificată, mutilată, neorganizată, iar transportul de informații se face incomplet atât din punctul de vedere al recepției, cât și din punctul de vedere al producerii. Comunicarea verbală a copilului cu deficiență mintală este distorsionată. El face puține comentarii, adresează un număr mic de cereri partenerilor, pune puține întrebări, dă dovadă de posibilități reduse în a-și exprima atitudinile și sentimentele în mod virtual, evită comenzile [5, p. 87].



În completarea acestor teze, vom preciza că deficienții mintali compensează dizabilitatea de exprimare prin folosirea gestului (arătarea cu degetul) ca instrument de descriere a obiectelor ale căror denumiri nu le cunosc sau nu le pot sonoriza în mod clar. Astfel, gestul devine comportament verbal, mijlocul principal de expresie.

E. Verza arată că tipul și gravitatea deficienței produc o perturbare, mai mică sau mai mare, a funcțiilor de recepție și de expresie în comunicarea verbală, ceea ce influențează negativ relațiile cu cei din jur și comportamentul social al copilului. Ca rezultat, informația vehiculată nu poate cuprinde totalitatea evenimentelor și, deci, nu asigură adaptarea adecvată la mediul înconjurător. Așa se explică faptul că la copiii cu deficiențe de intelect comunicarea este labilă, cu momente de stagnare/ blocaj, cu evoluții ascendente lente. Cu cât deficiența este mai gravă, cu atât comunicarea verbală este mai săracă, anostă, incoerentă, în timp ce gestică și mimica devin exacerbate, dezagreabile pentru cei din jur, inadecvate sub aspectul conținutului [13].

D.V. Popovici remarcă faptul că la copiii cu deficiențe de intelect se reține nu numai dezvoltarea vorbirii active, ci și dezvoltarea vorbirii adresate, pe care ei o înțeleg cu mult mai greu decât semenii lor fără deficiențe. Rotaru M. [9] a cercetat nivelul de dezvoltare al actului lexical la copiii deficienți mintal, elaborând recomandări în scopul corecției și dezvoltării acestuia. Aceste studii nu oferă informații complete și complexe cu privire la capacitățile de ordin lexical, de care dă dovadă copilul cu deficiențe de intelect. Potrivit rezultatelor obținute și fixate în studii de specialitate, privită prin prisma parametrilor cantitativi, vârsta mintală pare determinantă, constată D.V. Popovici. Existența unor diferențe evidente în ceea ce privește numărul de cuvinte înțelese și utilizate activ de către copiii din cele două categorii – cu și fără deficiențe. S-a constatat, însă, că atunci când copiii diagnosticați cu una dintre deficiențele de intelect

se află în același mediu și colaborează cu cei cu parcurs normal de dezvoltare, diferențele tind să se estompeze, să-și piardă din caracterul lor evident, categoric și chiar să dispară. Plasați în aceste condiții, copiii cu deficiențe de intelect ajung să poată nominaliza stimulii grafici, să înțeleagă și să utilizeze adecvat cam același număr de cuvinte ca și semenii lor fără deficiențe de intelect. Domeniul în care copiii din prima categorie cedează în fața celor din categoria a doua vizează înțelegerea și utilizarea activă a cuvintelor cu sens abstract deoarece capacitatea lor de abstractizare se menține într-un cadru limitat și greu de depășit din cauza condiției lor psihointelectuale. În rest, privit prin prisma repertoriului, bagajul lexical activ al copiilor preșcolari din ambele categorii, în special cel bazat pe un material verbal familiar, practic nu diferă [6; 7].

E. Verza și Gh. Radu au analizat în lucrarea lor frecvența tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiențe de intelect din clasele primare ale școlilor speciale. Tabloul sinoptic se prezintă după cum urmează: tulburări de pronunție (dislalii simple și polimorfe), a căror cauză principală constă în capacitatea deficitară de percepere și reproducere exactă a modelelor verbale; deficitul de dezvoltare a vocabularului determinat, în general, de particularitățile proceselor cognitive; tulburări dislexo-disgrafice, influențate de lipsa de interacțiune a analizatorilor implicați în aceste procese care nu favorizează analiza și sinteza; prezența agramatismelor atât în limbajul oral, cât și în cel scris, având cauze comune cu ale dislexiei și disgrafiei; tulburările de ritm și fluență ale vorbirii (bâlbâială, tahilalia, bradilalia), având drept cauze perturbațiile din sfera afectiv-volitivă care, însă, nu pot deveni la fel de grave ca la copiii cu intelect normal datorită, în special, conștientizării superficiale a acestora; nazonanța, tulburările de voce și alalia, care, sub aspect procentual, prezintă o pondere mai redusă, aproape nesemnificativă [8]. E.Verza și Gh. Radu recomandă, ca, lucrând cu această categorie de copii, psihopedagogii

trebuie să țină cont de faptul că, sub aspect lexical, vocabularul acestora este limitat, din el lipsind, aproape cu desăvârșire, cuvintele ce desemnează noțiuni abstracte, că există o discrepanță considerabilă între vocabularul activ și cel pasiv al acestor copii.

Raportată la copiii cu deficiențe de intelect, la care se atestă și anumite tulburări de limbaj, inclusiv severe și profunde, această sarcină complexă va putea fi dusă la bun sfârșit doar printr-o abordare multiaspectuală, prin implicarea echipei pluridisciplinare, din care să nu lipsească logopedul, psihopedagogul, alți specialiști în domeniul comunicării.

### ***Bibliografie***

1. *Belibova S. Probleme teoretice și practice în comunicarea copiilor cu deficiențe multiple. În: Teorii și experiențe în educația incluzivă. Culegere de articole. Chișinău: Pontos, 2013, p. 47-52, 276 p.*
2. *Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, p. 61-69, 176 p.*
3. *Lapoșina E. (coord.) În: Psihologie. Pedagogie specială – Asistență socială, nr. 19, 2010, p. 42-54, 230 p.*
4. *Mândruț O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare Univ. De Vest „Vasile Goldiș ” Arad, Centrul de Didactică și Educație Permanentă. 2012, p. 31.*
5. *Păunescu C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: EDP, 1976, 324 p.*
6. *Popovici D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2000, 303 p.*
7. *Popovici D.V. Elevii cu tulburări de învățare. În: Educația integrată a copiilor cu handicap. București: UNICEF, 1998, 90 p.*

8. Radu Gh., Verza E. *Terapia limbajului în învățământul ajutător. Raportul limbaj comunicare-învățare la deficienții mintal.* În: Verza E. *Probleme de defectologie.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988, 281 p.
9. Rotaru M. *Cercetarea, corecția și dezvoltarea actului lexic la copiii deficienți mintal. Date experimentale, recomandări.* Chișinău: U.P.S. „I. Creangă”, 2002, 65 p.
10. Roșca M. *Psihologia deficienților mintal.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, 248 p.
11. *Psihologia sec. XX: probleme vechi, viziuni noi. Culegere de articole.* Chișinău: IȘE, 2001, 356 p.
12. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p. 41, p. 163.
13. Verza E. *Conduita verbală a școlărilor mici (normali, logopați și debili mintal).* București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973, 156 p.
14. Verza E. *Particularități ale structurilor verbale la debilul mintal.* În: *Analele Universității București, Seria Psihologie,* 1971, 243 p.

## CUPRINS

Cuvânt-înainte .....	3
<i>Școala Doctorală Științe ale Educației</i> .....	4
JOCUL DE CREAȚIE – SPECIFIC ȘI UTILIZARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR, <i>APETREI MANUELA-ELENA</i> .....	5
ROLUL VALORILOR MORALE ALE PEDAGOGIEI POPULARE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR, <i>APREOTESEI MARIA DIANA</i> .....	15
PORTOFOLIUL-CA MODALITATE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚE A LICEENILOR, <i>BALABAN LUMINIȚA MARIA</i> .....	25
ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE CREATIVITĂȚII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL, <i>BÎRGĂOANU CLAUDIA</i> .....	37
CONTRIBUȚIA PEDAGOGIEI DIN REPUBLICA MOLDOVA LA PROMOVAREA CONCEPTULUI DE VALOARE EDUCAȚIONALĂ. <i>TEORIA ȘI PRACTICA EDUCAȚIEI PRIN OPTIM AXIOLOGIC,</i> <i>ELABORATĂ DE LARISA KUZNEȚOV, VIOLETA BRAGUȚĂ</i> .....	47
OPERA PEDAGOGICĂ A LUI GEORGE G. ANTONESCU DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ, <i>BRINZA IONELA</i> .....	59
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ALE PREȘCOLARILOR – MODALITĂȚI PRIVIND PRACTICA ÎN GRĂDINIȚĂ, <i>CARMEN- VASILICA BRUJA</i> .....	69
ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE RESURSELOR EDUCAȚIONALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL, <i>GEORGIANA- ROXANA BULAI</i> .....	80
MODALITĂȚI DE IDENTIFICARE A TIPULUI DE INTELIGENȚĂ LA COPII, <i>BURCĂ ANIȘOARA</i> .....	88
MONITORIZAREA ACTIVITĂȚILOR ȘCOLARE – PREMISĂ A EFICIENTIZĂRII EDUCAȚIONALE, <i>VALERIA CALAPOD</i> .....	97
ORIENTAREA PRAGMATICĂ A METODELOR DE ÎNVĂȚARE CREATIVE, <i>CENUȘE ELENA RAMONA</i> .....	109

IMPACTUL ȘI URMĂRILE CONFLICTULUI FAMILIAL ASUPRA ELEVULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, <i>CHIRIAC II LAURA (DABIJA)</i> .....	119
PERSPECTIVE TEORETICE ASUPRA IMPLEMENTĂRII DEZVOLTĂRII PERSONALE ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE, <i>CIULEI FLORENTINA</i> .....	125
FORMAREA COMPETENȚEI LECTORALE PRIN TEHNICI BAZATE PE TIC, <i>COZMA MONA ELENA</i> .....	143
BLOCAJE ȘI REZISTENȚE ÎN PROCESUL DE SCHIMBARE DIN GRĂDINIȚĂ <i>DOBRIŢA MIHAELA</i> .....	154
ASPECTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI DE INVESTIGARE ȘI ALE TERMENILOR CONECȘI, <i>DUMITRAȘCU DOINA MARIA</i> .....	162
COMPETENȚELE MANAGERULUI DE ȘCOALĂ, <i>DUMITRU ANA-MARIA</i> .....	173
STRATEGII DE FACILITARE A ÎNVĂȚĂRII TEMEINICE ÎN CADRUL DOMENIULUI ȘTIINȚĂ PRIN APLICAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE, <i>ENACHE OANA IULIANA</i> .....	178
ROLUL MANAGERULUI ÎN ALEGEREA STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE A ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE, <i>FLOREA DOCHIȚA</i> .....	188
MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI ECOLOGICE A PREȘCOLARILOR, <i>GAVRILUȚ ROXANA</i> .....	198
PRIVIRE DE ANSAMBLU ASUPRA EDUCAȚIEI PENTRU DIVERSITATE, <i>PATRICIA-MARIA GEORGESCU</i> .....	208
EDUCAȚIA PRIN VALORILE MORALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR, <i>HÎRȚAN ANA</i> .....	218
CHIPUL LEMNULUI SACRIFICAT. ICOANA DE VATRĂ ȘI PRISTORNICUL ÎN EDUCAȚIA PLASTICĂ, <i>ȘORGAN DAN-GICU</i> ....	228
PREMISE ÎN FORMAREA ELEMENTELOR CULTURII COMUNICĂRII LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ, <i>HURDUC GINA</i> .....	246
IMPORTANȚA LECTURII ȘI A FORMĂRII ABILITĂȚILOR DE LECTURĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, <i>IAROVOI RODICA</i> .....	258

IMPORTANȚA LECTURII ȘI SCRIERII CORECTE ÎN VIZIUNEA CERCETĂTORILOR, <i>IARVOI RODICA</i> .....	267
ANALIZA COMPARATĂ A MANUALELOR DIGITALE DE INFORMATICĂ ȘI TIC (CLASELE GIMNAZIALE), <i>IFRIM CONSTANTIN-CĂTĂLIN</i> .....	275
VALORIFICAREA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN AER LIBER ÎN ACTIVITATEA CU PREȘCOLARII, <i>IFTIMIA BRÎNDUȘA</i> .....	284
EDUCAȚIA ȘI CONFLICTELE ȘCOLARE – FACTORI DETERMINANȚI AI EXISTENȚEI, <i>ILIE ATENA LUMINIȚA, FLOREA DOCHITA</i> .....	292
CUNOAȘTEREA ELEVULUI – FACTOR IMPORTANT ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR INVESTIGAȚIONALE, <i>IORDACHE (NEAGU) MARIETA</i> .....	305
ROLUL LITERATURII PENTRU COPII ÎN FORMAREA IMAGINII DE SINE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR, <i>ELENA-ROXANA IRINA</i> ..317	
FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, <i>CRISTINA LAȘCU</i> .....	325
ACCESUL ȘI ECHITATEA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE, <i>LAZĂR (MUNTEANU) MIRELA LILIANA</i> .....	336
DE LA NATIVII DIGITALI... LA ÎNȚELEPCIUNEA DIGITALĂ, <i>LUCANU CARMEN-PETRONELA</i> .....	347
ALTERNATIVELE EDUCAȚIONALE: ASPECTE COMUNE ȘI ELEMENTE SPECIFICE, <i>LUNGEANU IONICA</i> .....	355
EPISTEMOLOGIA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN PERSPECTIVA COMPETENȚEI-CHEIE DE CONȘTIENȚIZARE CULTURALĂ ȘI EXPRESIE, <i>IULIA MINDRESCU</i> .....	363
ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ȘI TRANSDISCIPLINARE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE, <i>MÎȚU DANIELA</i> .....	376
DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU DEFICIENȚE MINTALE, <i>MOCANU CORNELIA</i> .....	390