

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



CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

**ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR:  
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

**1 - 2 octombrie**

**Volumul 1**

**CHIȘINĂU, 2022**

#### COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

**Eduard COROPCEANU** – **președinte**, profesor universitar, doctor, rector UST, Chișinău, Republica Moldova

**Alexandra BARBĂNEAGRĂ**, conferențiar universitar, doctor, rector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Cezar Ionuț SPÎNU**, profesor universitar, doctor, rector, Universitatea din Craiova, România

**Olga GHERLOVAN**, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Diana ANTOCI**, conferențiar universitar, doctor habilitat, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Angela GLOBA**, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Ludmila ARMAȘU**, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Liubomir CHIRIAC**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Norbert G. PICUȚA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

**Natalia TERENCEVA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Națională Pedagogică Dragomanov, Kiev, Ucraina

**Andrey DAVIDENKO**, profesor universitar, doctor habilitat, Institutul Regional de Formare Continuă „K.D.Ușinski” din Cernigov, Ucraina

**Maia BOROZAN**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Victoria COJOCARU**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Dan-Octavian RUSU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România

**Svitlana KUZIKOVA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „A.S. Makarenko”, Sumy, Ucraina

**Viorica ANDRIȚCHI**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Adrian GHICOV**, conferențiar universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Valeriu BORDAN**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

#### COMITETUL DE ORGANIZARE:

**Maria PAVEL** – **președinte**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Andrei BRAICOV**, conferențiar universitar, doctor, decan, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Nicolae ALUCHI**, conferențiar universitar, doctor, decan, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Ion MIRONOV**, conferențiar universitar, doctor, decan, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Anatol IONAȘ**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Tamara MUNTEANU**, lector universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Ion ARSENE**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Silvia MÎSLIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Silvia GOLUBIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Viorel BOCANCEA**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Elena SOCHIRĂ**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Nina GARȘTEA**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Tatiana LAȘCU**, asistent universitar, doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Larisa NOROC**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Natalia PROCOP**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Lilia CONSTANTINOV**, asistent universitar, doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

#### RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

##### DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CARTII DIN REPUBLICA MOLDOVA

“**Învățământul superior: tradiții, valori, perspective**”, **conferință științifică internațională (2022 ; Chișinău)**. Conferința științifică internațională "Învățământul superior: tradiții, valori, perspective", 1-2 octombrie / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Maria Pavel (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-669-1.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 1. – 2022. – 221 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet., Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Texte, rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-46-670-7 (PDF).

082=135.1=111=161.1

Î-59

## CUPRINS

<b>Sesiunea plenară .....</b>	<b>6</b>
KUZIKOVA Svitlana, SHCHERBAK Tetiana. THE PHENOMENON OF VITALITY. RESEARCH OF METHODS OF INCREASING VITAL ENERGY .....	6
RUSU Dan Octavian. AVANTAJELE ȘI LIMITELE INSTRUMENTELOR PSIHLOGICE CLINICE DIN EXPERTIZA PSIHLOGICĂ ÎN CONTEXT MEDICO-LEGAL .....	13
DAVIDENKO Andrey. ОТКАЗ ОТ ТРАДИЦИЙ И ЦЕННОСТЕЙ – БЕСПЕРСПЕКТИВЕН .....	20
COROPCEANU Eduard. CREAREA CONTEXTULUI INTERDISCIPLINAR LA ȘTIINȚE ALE NATURII PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE.....	25
IDDAGODA Anuradha, DISSANAYAKE Hiranya, ABEYSINGHE Rohitha. TRENDS AND FUTURE DIRECTIONS OF THE EMPLOYEE ENGAGEMENT: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS .....	32
<b>Secția Științe Exacte și ale Naturii .....</b>	<b>42</b>
ARSENE Ion, PURCEL Viorica. STUDIUL DFT A DESCRIPTORILOR DE REACTIVITATE PENTRU ACIZII o-, m- ȘI p-AMINO BENZOIC.....	42
BOCANCEA Viorel. UNELE ASPECTE ALE RECONFIGURĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA PROVOCĂRILOR SOCIETALE ÎN VIZIUNEA ELEVILOR .....	50
CAZACIOC Nadejda , ȘEREMET Ileana Simona. EDUCAȚIA STEAM LA HOTARUL INTERDISCIPLINAR DINTRE ARMONIE, ACTUALITATE ȘI PROBLEME CONSIDERATE „UNELTE DECIZIONALE” ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL .....	55
CODREANU Alexandra Daniela. APLICAREA GAMIFICĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT .....	61
GHERASIM Elena COZARI Tudor. MODELUL COMPORTAMENTULUI REPRODUCTIV ȘI FAZELE DEZVOLTĂRII INDIVIDUALE ALE RANIDELOR VERZI (AMPHIBIA: RANIDAE) ÎN CONDIȚIILE REPUBLICII MOLDOVA....	66

IEȘEANU Dumitru. PERSPECTIVELE ORELOR DE INFORMATICĂ BAZATE PE METODA PORTOFOLIULUI DIGITAL .....	74
PROCA Agnesea. FORMAREA COMPETENȚEI DE UTILIZARE INOFENSIVĂ A COMPUȘILOR CHIMICI ÎN PROCESE BIOLOGICE CU IMPORTANȚĂ VITALĂ ÎN CADRUL LUCRĂRILOR PRACTICE LA CHIMIE.....	81
RADU Larisa Simona. PREDAREA CHIMIEI ÎN GIMNAZIU PRIN UTILIZAREA CONCEPTELOR SOCIOȘTIINȚIFICE.....	89
ȚÂNCULESCU Elena-Camelia. CURRICULUMUL INTEGRAT – TIPOLOGIE, VALORI, PERSPECTIVE.....	95
TELEMAN Angela, GÎNJU Stela. ORIENTĂRI METODOLOGICE PRIVIND OPTIMIZAREA PROCESULUI DE FORMARE A COMPETENȚELOR DISCIPLINEI ȘTIINȚE.....	101
UNGUREANU Nicoleta Alexandra DIDACTICA ȘTIINȚELOR NATURII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU PREȘCOLARI.....	108
VERINGĂ Tamara. PRACTICI EDUCAȚIONALE DE DOBÂNDIRE A COMPETENȚELOR CURRICULARE PRIN INTERMEDIUL AFORISMELOR LA DISCIPLINELE ȘTIINȚELOR DESPRE NATURĂ .....	121
VOLONTIR Nina. APLICAȚII PRACTICE BIOGEOGRAFICE CU ELEVII. STUDIU DE CAZ: BIODIVERSITATEA DIN BAZINUL HIDROGRAFIC BÂC .....	125
ГРАДИНАРЬ Оксана, ПЕЛИН Наталия. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	132
<b>Secția Științe Umane și Arte .....</b>	<b>138</b>
BACIU Georgiana Elisabeta. EDUCAȚIA – ȘANSE EGALE PENTRU TOȚI.....	138
BRÎNZA Liliana. ASPECTE ISTORICE ÎN ROMANUL GRĂDINA DE STICLĂ DE TATIANA ȚÎBULEAC .....	142
BUSUIOC Aliona VÎNTU Victoria. PARTICULARITĂȚI ȘI CARACTERISTICI ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE LIMBAJ DE SPECIALITATE LA MEDICINIȘTII STRĂINI .....	148
CODREANU Florina. ÎMBUNĂTĂȚIREA ABILITĂȚII DE ASCULTARE ACTIVĂ – UN DEZIDERAT ÎN URMA PREDĂRII ONLINE.....	153

DANU-STRAISTARI Elena. CONCEPȚII FILOSOFICE ÎN ROMANUL ACTORUL ANONIM DE AURELIAN SILVESTRU (II).....	158
FONDOS Aurel. VIAȚA COTIDIANĂ ÎN BASARABIA (ANII 1930). REPERE ISTORIOGRAFICE .....	163
GÎRLEA Olesea. PROIECTELE EDUCAȚIONALE ȘCOLARE: PROVOCĂRI, COLABORĂRI, REZULTATE.....	172
GRIGORIU Elena. PROCESUL DE FORMARE A COMPETENȚELOR ÎN EDUCAȚIA ARTISTICO-PLASTICĂ .....	176
MEREACRE Ana. DIMENSIUNEA ISTORICĂ ÎN ROMANUL CAPĂTUL DRUMULUI DE LILIANA COROBCA .....	184
NOSATȚI Anatolie. ASPECTE ISTORIOGRAFICE CU PRIVIRE LA IMPACTUL EVOLUȚIEI SOCIAL-ECONOMICE ASUPRA VIEȚII COTIDIENE DIN RSS MOLDOVENEASCĂ (ANII 1970-1980) .....	188
OBOROCEANU Viorica. MODALITĂȚI DE STUDIERE A TEXTELOR LITERARE ÎN CLASELE PRIMARE .....	194
RUSU Daniela, RUSU Elena. CONFIGURĂRI SEMNIFICATIVE ALE CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR.....	200
STINCA Natalia. PROMOTIONAL VIDEO AS A MEANS OF DEVELOPING LISTENING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE.....	206
VINNICENCO Elena. SPECIFICUL TEHNICILOR PICTURALE MODERNE ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ ÎN CICLUL PRIMAR.....	212
VÎNTU Victoria, BUSUIOC Aliona. TRATEGII DE PROIECTARE A UNUI CURS DE LIMBA ROMÂNĂ PENTRU MEDICINIȘTII STRĂINI.....	218

## SESIUNEA PLENARĂ

CZU: 159.923

DOI: 10.46727/c.v1.1-2-10-2022.p6-12

### THE PHENOMENON OF VITALITY. RESEARCH OF METHODS OF INCREASING VITAL ENERGY

**KUZIKOVA Svitlana,**

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Department of Psychology, Sumy  
State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine  
ORCID: 0000-0003-2574-9985, e-mail: kuzikova\_svetlana@ukr.net

**SHCHERBAK Tetiana,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of  
Psychology, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,  
Sumy, Ukraine, ORCID: 0000-0002-7701-9450, e-mail:  
shcherbak.tetiana1325@gmail.com

**Abstract.** *A theoretical analysis of subjective vitality as a psychological phenomenon has been presented, its features were highlighted in terms of different interpretations. The psychological and physiological factors of increasing vital energy have been analyzed and the reasons for its exhaustion were considered. An analysis of the empirical research of the psychological features of subjective well-being among representatives of the practice of yoga and parachuting has been presented. The mechanism of influence of the researched types of activity on the level of human vital energy has been substantiated.*

**Keywords:** *vitality, vital energy, personal potential, subjective well-being, yoga, meditation, parachuting, extreme.*

**Introduction.** The development of modern society has reached an extremely high level of development in the field of information technologies and material production. The modern pace of life and constant stress contribute to the exhaustion of a person's internal energy reserve. More and more people are looking for ways to obtain resources and increase the level of vitality. For this purpose, people are engaged in various types of activities that provide internal resources, relieve stress, and contribute to the maintenance of adequate "energy supply" necessary for the realization of manifestations of their vital activities.

Vitality is defined as the subjective experience of having physical and mental energy. With a

high level of vitality, a person feels that he/she is full of enthusiasm and vitality. Thus, vitality is associated with a feeling of power, strong positive experiences and calm energy.

The concept of subjective vitality was introduced into psychology by R. Ryan and C. Frederick. They define vitality as a person's conscious experience of being full of energy and life and consider it as a reflection of a person's physical and psychological well-being. This is a phenomenologically based criterion, the content of which differs from external indicators of well-being, such as success, health, social support and personal achievements (Ryan, 2015).

In foreign and domestic psychology, subjective vitality was denoted by such concepts as will, "Ego" strength, internal support, locus of control, action orientation, will to meaning, etc.

S. Freud invented and described the economic model of vitality, according to which mental energy was defined as a limited resource. The author claimed that spending energy on psychological defenses significantly exhausts a person, which negatively affects the level of subjective well-being.

Representatives of the Eastern tradition understood vitality as an active internal force that supports mental and physical health and requires a person's careful and effective attitude towards it in order to reach the optimal limit of its existence (Belik, 2017). Most models indicate that increased subjective well-being should be accompanied by a high level of independence and integrity or self-actualization (Ryan, 2011).

Research, which is presented by the results of a series of empirical studies, significantly expands the concept of subjective vitality and proves that it has an important role in the process of overcoming difficult life circumstances, in the development of a person, being not only a measure of psychological well-being, but also a full-fledged personal resource that reflects various aspects of personal potential (Kuzikova, 2022; Tunçkol, 2015; Yazıcı, 2021).

The level of subjective vitality can be influenced by other factors, such as love and closeness between people, with which the need for belonging is closely related. People of all ages are more resilient to stress and live more fulfilled lives with less psychological distress when they have significant others with whom a close connection is established in the form of love and affection (Uysal, 2016; Sivaramakrishnan, 2019).

Subjective vitality is recognized as an indicator of the psychological well-being of a person. This energy correlates not only and not so much with a person's physical condition, but with his/her psychological well-being. Self-determination (autonomy), competence (mastery) are defined as conditions that contribute to healthy development and strengthening of subjective vitality, because due to the ability to choose and have a choice (self-determination), a person acts not on the basis of obligations or compulsions, but on the basis of awareness his/her needs.

**Methodology and methods.** 270 respondents aged 22 to 50 took part in the research, among

them 90 representatives of yoga practice, 90 representatives of parachute sports and 90 respondents of the control group. Empirical research was carried out on the basis of: Yoga Studio “Symmetry” and Yoga and Music Festival “Avatar”; AC “Avia-Soyuz”, “Mayske”.

To achieve the purpose of the research, a set of methods was applied: methods of system analysis, methods of causal analysis, methods of comparative analysis, methods of direct structural analysis. From the group of empirical methods: psychodiagnostic method (tests); from the group of methods of data analysis (processing): qualitative and quantitative analysis of the obtained results, methods of computer processing of experimental data. The following methodological toolkit was selected: The Subjective Vitality Scale (SVS: Ryan & Frederick).

**The results.** The results of an empirical research of the level of subjective vitality as a condition show that among parachutists the most pronounced levels of this indicator are high (42%) and average (38%), while 20% of the respondents of the mentioned sample demonstrate a low level of vitality. As for representatives of yoga, most of the participants have a high level of vital energy (51%), 40% of the subjects have average indicators, and only 2% of representatives of yoga demonstrate a low level of vitality as a condition.

During our research, we compared the results of the two samples described above with the results of a control group that does not engage in similar activities and obtained the following result: the largest percentage of respondents (39%) had an average level of the studied indicator, 31% had a high level, and 30% of the subjects were diagnosed with low level of vitality as a condition.

So, the most favorable results are shown by the representatives of yoga, among whom there are almost no respondents who, at the time of the research, feel a very limited volume of vital energy, loss of strength and expressed reluctance to act. At that time, among parachutists there are slightly more respondents with such results, but in this sample, indicators that show fullness of energy, enthusiasm and readiness for action also prevail.

Instead, the results of the control group turned out to be the least positive, showing the lowest percentage of high vitality scores and the highest percentage of low vitality among the three samples. This definitely indicates that activities such as parachuting and yoga have a direct effect on the level of vital energy and its components. But, we assume, the sources of energy production in the researched types of sports activities are oppositely different.

Investigating dispositional subjective vitality, which is the level of vital energy which is characteristic of a person throughout life and is more a character trait than a condition, we obtained a somewhat similar result (see Fig. 1).

However, comparing the results of the research of subjective vitality as a state and dispositional vitality as a character trait, it can be seen that the results of all three samples in the second part are more positive, but the yoga representatives still show the most favorable indicators,



and the control group shows the lowest results.

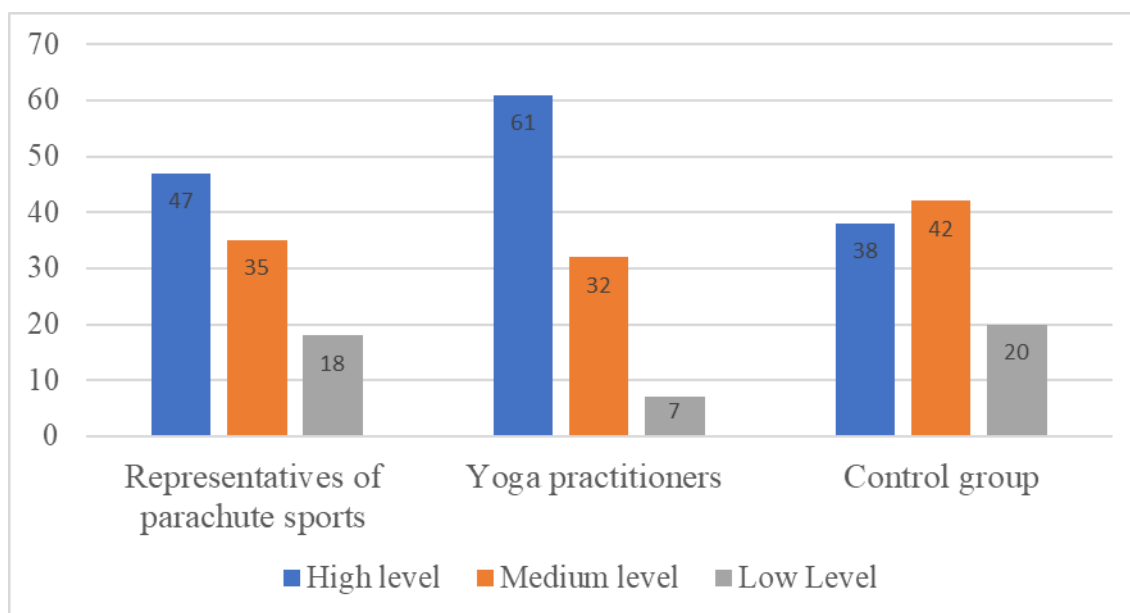


Fig. 1. Indicators of dispositional subjective vitality in representatives of various sports activities

The high results obtained by yoga representatives are explained by several factors. Respondents of the research were people who practice yoga 3 times a week for one and a half hours. Yoga is a universal system of self-discovery and spiritual development, the practice of which includes regular physical exercises with the performance of special exercises that normalize all body processes and lead to physical and psychological health (Boyko, 2008).

Pranayama is the fourth degree of yoga. Pranayama refers to the performance of various cleaning breathing exercises and the practice of holding the breath. Prana is a dynamic energy that provides the forces necessary for the human body to work (Iyengar, 2014).

It should be noted that psychology and physiology also indicate the therapeutic effect of various breathing techniques. That is, if we focus on inhaling while breathing, we get excited, and if we exhale, we calm down and relax (Lowen, 2015).

So, by associating breathing with energy, yoga teaches how to control it, how to raise it, calm it down and regulate it. Regular breathing in tandem with exercise and a healthy diet leads to an increase in vitality. Pranayama techniques provide an amazing relaxing or toning effect, which is achieved by activating the work of the parasympathetic or sympathetic nervous system. In our opinion, such a psychotherapeutic effect of yoga contributes to the increase of human energy in connection with the fact that it provides an opportunity to live and work through repressed emotions, which in turn are associated with the exhaustion of vitality (Bleicher, 1996).

As a result of the research of the vitality of representatives of parachuting sports, quite positive indicators were also obtained, which are significantly different from the results of the control group. We noted that the sources of energy of yogis and representatives of parachuting

sports are different, because yogis draw it from the inside, and representatives of parachuting sports find it outside. We consider it necessary to explain the mechanism of increasing vitality in representatives of parachuting sports.

In our opinion, the level of internal energy among the respondents of this sample increases due to increasing the adrenaline hormone in the blood. Adrenaline is a molecule that our body releases in situations of anxiety or stress. The actions of adrenaline are aimed at realizing a specific purpose: to promote energy production, to help us act and react quickly, to prepare our body for maximum productivity. In addition to adrenaline, dopamine is also released during extreme parachuting activities. The release of dopamine by neurons activates it and gives a person a sense of pleasure, lifts the mood (Lowen, 2015).

In our opinion, the obtained research results are due to the fact that parachuting changes a person's self-attitude and self-esteem. This sport involves competitions that are necessarily held in teams. The taste of victory and the feeling of being important, being part of a team, affects the sense of self-worth and success. In addition, a person who engages in such activities is constantly in a significant group of people and feels a sense of belonging to it, which also applies to representatives of yoga. Doing what you love, communicating with like-minded people and the taste of victory increase the level of vital energy.

Comparing the obtained result with the indicators of yoga representatives, we consider that increased vitality is also related to the experience of emotions by parachutists. After all, parachuting does not provide an opportunity for the human psyche to displace emotions, the individual meets the emotion directly, experiencing it, as a result of which it releases the energy that was previously used to suppress unpleasant emotions. At the same time, yoga stimulates the feeling of those emotions that have been displaced by the psyche, but with the help of physical exercises and breathing.

To maintain a high level of life energy of parachutists, there must be regularity of sports parachuting activities. But, as we know, in our climate this is not possible due to cold weather. Therefore, we have an assumption that the level of vital energy at the beginning and at the end of the season will differ among parachutists. The parachute season starts in April-May and ends in October-November. The first stage of the research was the period when parachutists make many jumps every weekend, and the second stage was the period when the frequency of jumps is rapidly declining. The results of the level of subjective vitality as a condition of parachutists at the beginning and at the end of the season are presented below (see Fig. 2).

As a result of the conducted research, we confirmed our assumption that the level of vital energy of parachutists changes from the beginning to the end of the season. At the beginning of the season a high level of vital energy is demonstrated by 55% of respondents, but at the end of the

season already 39%, while a low level of vitality, which is characterized by a decline in strength, increased from 11% to 25%.

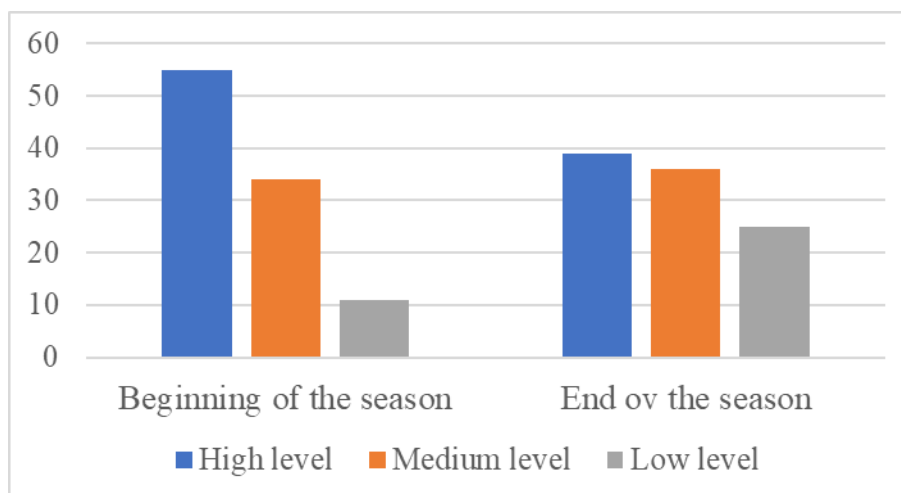


Fig. 2. The level of subjective vitality as a condition of representatives of parachute sports at the beginning and at the end of the jumping season

So, receiving a lot of emotions, provoking the release of adrenaline and dopamine hormones, the parachutist significantly increases the level of subjective vitality, but after the jumps, the level of vital energy gradually decreases. It should be noted that most people who practice this sport, after the end of the parachute season, engage in winter activities such as skiing and snowboarding, which allows them to maintain vital energy levels at an optimal level.

Having researched the psychological features of the vitality phenomenon, we have developed recommendations for increasing person's internal energy and achieving psychological vitality.

The basis of maintaining the proper level of internal resources is primarily work with the body and its health. A person should regularly do sports, eat healthy food, get a good night's sleep and drink clean water. The duration and quality of our life is related precisely to training and endurance of our body. Regular exercise is the easiest way to increase vital energy. Hobbies, learning new types of activity, communicating with a significant group and receiving new experiences are also effective ways to increase the level of vital energy. We recommend breathing exercises to increase the level of internal energy, which are borrowed from the practice of yoga or body-oriented psychotherapy.

**Conclusions.** A comparative analysis of the obtained results with the indicators of the control group indicates a direct positive effect of the practice of yoga and parachuting on the general level of vital energy of the person. It was determined that the level of subjective vitality of parachutists at the end of the jump season significantly decreases.

After analyzing the obtained data, we came to the conclusion that the basis of maintaining the proper level of internal resources is primarily work with the body and healthy feeling of emotions.

Low level of activity, suppression of emotional reactions and stress deplete a person's energy reserves. In addition, hobbies, mastering new types of activity, communication with a significant group and receiving new experiences are also effective ways to increase the level of subjective vitality.

#### References:

1. BELIK, E. *Examining the mediating effect of subjective vitality in the proactive personality and life satisfaction relationship*. Int. J. Happiness Development. 3 (4), 2017, 289–302.
2. IYENGAR, B. K. S. *Light on the Yoga: Sutras of Patanjali*. London: Harper Collins Publishers, 2012. 359.
3. KUZIKOVA, S., SHCHERBAK, T. Doslidzhennia psikhologichnykh osoblyvostei vitalnosti ta shchastia u predstavnykiv praktyk y yohy [Research of psychological features of vitality and happiness in representatives of yoga practice]. *Visnik HNPU imeni G. S. Skovorodi. Psikhologiiia – Bulletin of KhNPU named after G.S. Skovorodi. Psychology*, 66, 2022, 127–141 [in Ukrainian].
4. LOWEN, A. *The voice of the body*. Alachua, FL: Bioenergetic Press, 2005.
5. RYAN, R. M., FREDERICK, C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 2011, 529–565.
6. RYAN, R.M., DECI, E.L. *From Ego Depletion to Vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self*. *Soc. Person. Psychol. Compass*, 2 (2), 2015, 702–717.
7. RYAN, R. M., DECI, E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 2000, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
8. SIVARAMAKRISHNAN, D. The effects of yoga compared to active and inactive controls on physical function and health related quality of life in older adults- systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity volume*, 33, 2019, 91–113.
9. TUNÇKOL, M. Relationship of happiness and subjective vitality in university students. *International journal of development research*, 5(04), 2015, 4219-4222.
10. UYSAL, R., SATICI, S. A., SATICI, B., AKIN, A. Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective happiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2), 2016, 489–497.
11. YAZICI, Ö. F., BARIŞ, M. S. A Study on Vitality and Happiness Levels of Sports High School Students. *Journal of Educational Issues*, 2021, 7 (3).

## AVANTAJELE ȘI LIMITELE INSTRUMENTELOR PSIHOLOGICE CLINICE DIN EXPERTIZA PSIHOLOGICĂ ÎN CONTEXT MEDICO- LEGAL

**RUSU Dan Octavian,**

Doctor în psihologie, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România

ORCID: 0000-0002-8432-1965, e-mail: dan.rusu@ubbcluj.ro

**Rezumat.** *Expertiza psihologică judiciară a inculpatului penal sau a unui reclamant sau pârât într-o speță civilă este un proces complex care necesită mult timp și informații pentru a finaliza. Este o procedură complexă în formarea unei opinii profesionale care utilizează instrumente psihologice cu scopul de a rezista rigorilor regulilor de evidență și procesului de încrucișare de date. Cu toate acestea, decizia care rezultă în urma expertizei psihologice judiciare este supusă unui bias din instrumentele utilizate, personalitatea și calificarea psihologului expert. Lucrarea s-a construit pe literatura care a sugerat că în prezent există două modele dominante de evaluare a riscurilor: un model de asumare a riscurilor și un model de minimizare a riscului (Davis, 1996; Tackett, J. L., Kushner, S. C., Herzhoff, K., Smack, A. J., & Reardon, K. W., 2014).*

**Cuvinte cheie:** *teste psihologice, expertiză psihologică judiciară, expertiza psihologică în context medico-legal.*

**Abstract.** *The forensic psychological examination of a criminal defendant or a plaintiff or defendant in a civil case is a complex process that requires a lot of time and information to complete. It is a complex procedure in the formation of a professional opinion that uses psychological tools in order to withstand the rigors of the rules of record and the process of data cross-referencing. However, the decision resulting from forensic psychological expertise is subject to a bias from the tools used, the personality and the qualification of the expert psychologist. The paper built on the literature that suggested that there are currently two dominant models of risk assessment: a risk-taking model and a risk-minimization model (Davis, 1996; Tackett, J. L., Kushner, S. C., Herzhoff, K., Smack, A. J., & Reardon, K. W., 2014).*

**Keywords:** *psychological tests, forensic psychological expertise, psychological expertise in a medico-legal context.*

### **Fundamentarea teoretică a riscului în folosirea instrumentelor psihologice în expertiza medico-legală. Elementele de siguranță a testelor psihologice.**

În psihologie, aceste modele de evaluare folosesc un „test”, care poate fi definit ca o procedură standard pentru obținerea unui eșantion de comportament dintr-un anumit domeniu. Testele mai departe este posibil să le subdivizăm în continuare în:

- i) teste de aptitudini, performanțe și competențe care cuprind un eșantion comportamental de optim performanță (de exemplu, teste IQ);
- ii) chestionare și inventare care cuprind un eșantion comportamental de performanță tipică (de exemplu, evaluări ale personalității);
- iii) eșantionarea performanței tipice în naturalistic setări (de exemplu, observarea comportamentală evaluări).

Criteriile care trebuie să le îndeplinească dar amintim doar două: fidelitatea și validitatea.

Fidelitatea are o semnificație statistică specifică psihologic evaluare, destul de diferită de cea de astăzi utilizare. Standards for Educational and Psychological Tests, 1985, definesc fidelitatea ca fiind „gradul în care scorurile testului sunt consistente sau repetabile, adică gradul în care ele nu sunt afectate de erorile de măsură”. În felul acesta este definită ca raportul dintre variația în scorul adevărat (T) la variația scorului observat (X) în populația cercetată. Există o serie de abordări estimarea fidelitatea unui test. Cele mai frecvent estimări în psihologie sunt:

- forme paralele, unde versiuni paralele ale unui test;
- fidelitatea pe jumătate, unde sunt calculate corelațiile între totalurile itemilor pentru cele două jumătăți;
- fidelitatea a test–retest, unde sunt calculate corelațiile între administrări repetate ale unui test;
- coeficientul de Fidelitatea alfa al articolului standardizat, unde corelația medie a perechilor de paralele itemii este scalată în funcție de lungimea testului.

Este important că Fidelitatea, deși poate fi a măsură utilă, iar niveluri scăzute de fidelitate în orice evaluare sunt problematice (Summerfeldt & Anthony, 2002). Nivelurile de fidelitate evaluate vor fi aplicabile numai în condiții similare de aceea în sistemul de expertiză de multe ori judecata clinică trebuie să intervină, deoarece contextul diferă radical de la un caz la altul.

#### Validitatea

Validitatea poate fi definită ca potențialul scorului adevărat (T) pentru a reflecta ceea ce un testul intenționează să evalueze (McKinnon, Nixon și Brewer, 2008) astfel ea este o judecată evaluativă globală bazată pe rațiune teoretică și dovezi empirice.

### **Complexitatea expertizei psihologice criminalistice**

În cadrul evaluărilor neuropsihologice criminalistice multe implică încercări de a compara actualele stări cu/și funcționarea premorbidă. O astfel de măsurare poate implica utilizarea ambelor standarde: normative și cele individuale de comparație folosind metode de evaluare directă și indirectă. Metodele directe implică utilizarea scoruri test pre- și post-morbid, cum ar fi scorurile la testul IQ înainte și după un anumit accident cerebral. Metodele indirecte presupun eforturi pentru a

estima aceasta pe baza unor estimări bazate pe istoricul de date. Nu este surprinzător, probabil, că se utilizează măsurile directe dar acestea sunt rar disponibile. Măsurile indirecte oferă însă doar date relativ slabe, ceea ce duce la eforturi pentru a dezvolta teste cu proprietăți bune de reținere pentru a facilita aceste comparații.

Evaluările clinice sunt insuficiente în scopul cercetărilor criminalistice dar instrumentele de evaluare clinică pot fi folosite dacă acestea sunt completate de analiza de documente și implicarea tehnicilor de evaluare și interpretare criminalistică (Gouveia, P., Ramos, C., Brito, J. et al., 2022). Este important de identificat care sunt întrebările juridice la care expertiza clinică psihologică trebuie să răspundă înainte de a decide ce surse de date trebuie consultată. Astfel modelul de evaluare criminalistică poate fi adaptat la diferite situații criminalistice care dau naștere acestora întrebări juridice (Bateman, A., O'Connell, J., Lorenzini, N., Gardner, T., & Fonagy, P., 2016).

1. Un inculpat, dintr-o țară străină, comite o crimă oribilă. Interviu clinic iar testele psihologice nu dezvăluie nicio dovadă a unei tulburări mintale. Ce surse suplimentare de informații ați dori să consultați și De ce? (Ostrov, J. M., & Godleski, S. A., 2013).
2. Un reclamant a suferit o cădere gravă și a devenit depresiv sever (Steinberg, E. A., & Drabick, D. A. G., 2015). Istoricul acestuia prezintă existența unor antecedente de depresie și tratament cu E.C.T. Ce surse de date ar trebui să fie consultate pentru a face expertiza (Brosnan, C. F., & Raine, C. S., 2013).
3. Cineva care nu este psiholog dar a folosit un test de personalitate în formă electronică pe care îl administrează clientului. Programul computerului a generat o interpretare care a fost trecută în raportul lor. Cum ai critica ce au spus ei? (Seibert, L. A., Miller, J. D., Pryor, L. R., Reidy, D. E., & Zeichner, A., 2010). Care sunt cele mai importante elemente în folosirea corectă a instrumentelor de evaluare în expertiza psihologică clinică în context medico-legal criminalisticii (Bailey, C. A., & Ostrov, J. M., 2008).

În toate cazurile avem posibilitatea să folosim A General Personality and Cognitive Social Learning Perspective ( Bonta & Andrews, 2017) din care putem genera un model de expertiză personalizat pe cazul judiciar.

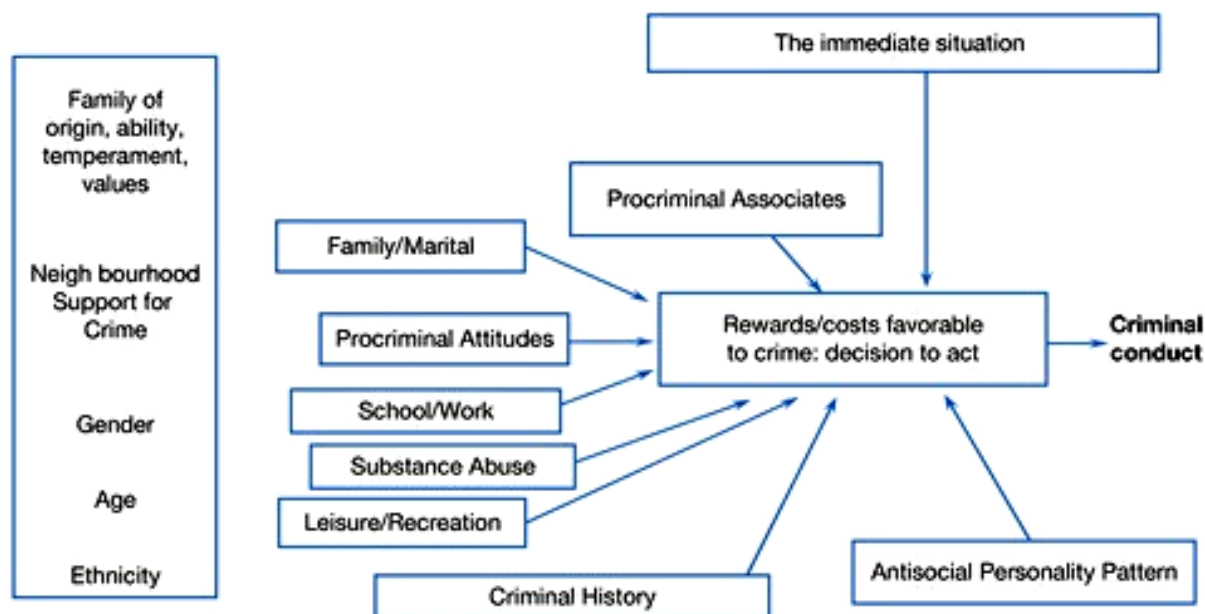


Fig. 1. Principalele instrumente psihologice utilizate în expertiza psihologică în context medico-legal

EPQ™-R este un chestionar de personalitate folosit în evaluarea adulților și adolescenților. Vârsta de debut a clienților este peste 12 ani, durata 20-30 minute, 106 itemi dihotomici. Scopul vizat este cel al identificării predispozițiilor nevrotice și psihotice. Punctele de reper au fost clasicele Maudsley Medical Questionnaire (MMQ, Eysenck, 1952), Maudsley Personality Inventory (MPI, Eysenck, 1959) și Eysenck Personality Inventory (EPI, Eysenck & Eysenck, 1964).

Prin completarea rapidă a celor 106 itemi, comparativ cu cei al altor instrumente de evaluare a personalității normale și cvasi-normale, se oferă baza unui raport care este o solidă bază de plecare în interpretarea scorurilor obținute. Scalele structurale ale EPQ™-R: Nevrotism (N), Psihotism (P), Extraversie (E) sunt completate de scalele secundare Minciună (L), Criminalitate (C), Adicție (A).

### **DAPP-BQ®**

Dimensional Assessment of Personality Pathology – Basic Questionnaire® – Chestionarul de Evaluare Dimensională a Patologiei Personalității (DAPP-BQ®) contribuie la identificarea și evaluarea tulburărilor de personalitate conform DSM-5, este un instrument clinic rezultat după 15 ani de cercetări empirice cu o structură dimensională la zi cu abordările în clasificarea tulburărilor de personalitate. DAPP-BQ® este un chestionar self-report, care se bazează pe un model dimensional al tulburărilor de personalitate, susține faptul că trăsăturile care țin de tulburările de personalitate sunt trăsături continue care acoperă și personalitatea normală și că distincția dintre nivelul normal și nivelul disfuncțional pentru aceste caracteristici de personalitate este mai degrabă cantitativă decât calitativă. Cu alte cuvinte, DAPP-BQ® a fost construit pentru a contribui la tratamentul tulburărilor de personalitate situate pe întregul continuu, de la cele mai severe la cele mai puțin manifeste.



### **NEO-FFI-3™**

NEO-FFI-3™ este versiunea actualizată a binecunoscutului NEO Five-Factor Inventory™ (NEO FFI™), bazat pe Modelul celor cinci factori, evaluând concis, fidel și valid consacratul cvintet (Nevrotismul, Extraversia, Deschiderea către experiențe, Agreabilitatea și Conștiinciozitatea) al dimensiunilor de personalitate, atunci când o reprezentare globală este acesteia este necesară. (McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I., 2002).

### **SRP 4™**

SRP 4™ este prima măsură autoevaluativă în identificarea psihopatiei: Hare Psychopathy Checklist-Revised™ (PCL-R™). SRP 4™ utilizează modelul structural PCL-R™, astfel încât rezultatele sale permit identificarea nivelurilor generale de psihopatie și înțelegerea în detaliu a personalității unei persoane pe baza celor 4 fațete ale psihopatiei, grupate în doi mari factori, arondați unui scor general.

### **CPI® 260**

CPI® 260 este considerat unul dintre cele mai bune inventare de personalitate la nivel internațional în evaluarea personalității ca predictor al performanței muncii și al potențialului de învățare. CPI® 260 este disponibil în formă autodeclarativă, pentru evaluarea personalității adulte normale sau cvasi-normale, oferind rezultate exhaustive corespondente unei durate de administrare de doar 25-35 de minute.

În domeniul sănătății, CPI® 260 este folosit pentru a stabili profilul individual și anumite patternuri comportamentale, poate fi determinată rata de succes a terapiei, fie să se poată stabili obiectivele fezabile conform structurii de personalitate, psihologia aplicată în servicii; psihologia transporturilor; psihologie educațională; consiliere școlară și vocațională; psihologie clinică; consiliere psihologică; psihologie aplicată în domeniul securității naționale; psihologie judiciară.

### **Minnesota Multiphasic Personality Inventory®-2**

Inventarul de Personalitate Multifazic Minnesota – 2 (MMPI®-2) este testul emblemă a psihologiei clinice și judiciare, este cel mai utilizat și cercetat instrument clinic utilizat de către specialiștii din sănătate mentală pentru a contribui la diagnosticul tulburărilor mentale, dar și de profesioniștii din alte domenii în care o privire detaliată asupra personalității este necesară. Prin peste 120 de scale, MMPI®-2 este crema instrumentelor psihologice din domeniul psihopatologic.

**PCF (Personality Clinical Form)**, este un inventar de personalitate ce evaluează aspectele clinice ale personalității. Spre deosebire de DECAS, care evaluează cele cinci mari dimensiuni din registrul normal al personalității, PCF se focalizează pe registrul clinic al personalității. În urma aplicării PCF se poate aprecia măsura în care persoana prezintă sau nu prezintă o tulburare de personalitate și pot fi identificate trăsăturile disfuncționale caracteristice persoanei evaluate.

**Limitele testelor pe baza cercetărilor lui** Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2015):

- a. nu au robustețea validității;
- b. testele cu răspuns la itemi dihotomice nu indexează dimensiunea patologică;
- c. scalele Lickert nu sunt avantajoase pentru cei cu deficit educațional și pentru cazurile cu tulburări de neurodezvoltare;
- d. în cazul tulburărilor de personalitate de tip antisocial: narcisistă, borderline și bipolară, psihopatia de tip primar și alte tulburări asociate: tulburări parafilice, mixtă de personalitate, organică de personalitate;
- e. limitele aplicării: app, online, creion hârtie;
- f. testele proiective: lipsa de standardizare, nu au discriminare clinic/nonclinic și depind de procesele inconștiente și intensitatea stimulului.

**Concluzii și recomandări pentru un model în a contracara limitele testelor psihologice în expertiza psihologică în context medico-legal și riscului de eroare în decizie**

1. utilizarea metodelor multiple de evaluare dar și a surselor multiple de date;
2. luarea în considerare activă a ratelor de bază;
3. adaptarea evaluărilor la individ sau situația individuală;
4. colectarea datelor în mai multe puncte timp (analiza serii temporale);
5. utilizarea inferențialului direct și strategii minime în evaluare;
6. utilizarea unor proceduri clare și transparente pentru luarea deciziilor;
7. utilizarea evaluării bazate pe dovezi;
8. evitarea judecăților rapide;
9. tratarea hotărârilor ca provizorii și modificabil în lumina dovezilor;
10. evitarea selectării datelor care suportă bias-uri;
11. examinarea costurilor și beneficiilor
12. reducerea erorilor de judecată;
13. căutarea activă a unor puncte de vedere alternative de la colegi, experți din domeniu dar și din domenii conexe;

## Bibliografie:

1. ALLEN, JJ, ANDERSON, CA: *General Aggression Model*. The International Encyclopedia of Media Effects. Wiley-Blackwell; 2017.
2. BAILEY, C. A., & OSTROV, J. M. Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 2008, 713–722. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9211-5>.
3. BATEMAN, A., O'CONNELL, J., LORENZINI, N., GARDNER, T., & FONAGY, P. A randomised controlled trial of mentalization-based treatment versus structured clinical management for patients with comorbid borderline personality disorder and antisocial personality disorder. *BMC Psychiatry*, 16, 2016, Article 304. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1000-9>.
4. BONTA, J., & ANDREWS, D.A. (). *The Psychology of Criminal Conduct (6th ed.)*. Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315677187>.
5. BROSNAN, C. F., & RAINE, C. S. *The astrocyte in multiple sclerosis revisited*. *Glia*, 61(4), 2013, 453–465. doi:10.1002/glia.22443.
6. GILBERT, M. The General Aggression Model and its application to violent offender assessment and treatment. *In Handbook of Violence and Aggression*. Edited by Sturmeijer P. Wiley; 2017.
7. GOUVEIA, P., RAMOS, C., BRITO, J. et al. The Difficulties in Emotion Regulation Scale – Short Form (DERS-SF): psychometric properties and invariance between genders. *Psicol. Refl. Crít.* 35, 11 (2022). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00214-2>.
8. MCCRAE, R. R., COSTA, P. T., TERRACCIANO, A., PARKER, W. D., Mills, C. J., De FRUYT, F., MERVIELDE, I. Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 2002, 1456–1468. doi:10.1037/0022-3514.83.6.1456.
9. OSTROV, J. M., GODLESKI, S. A. Relational aggression, victimization, and adjustment during middle childhood. *Development and Psychopathology*, 25, 2013, 801–815. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579413000187>.
10. SEIBERT, L. A., MILLER, J. D., PRYOR, L. R., REIDY, D. E., ZEICHNER, A. Personality and laboratory-based aggression: Comparing the predictive power of the five-factor model, BIS/BAS, and impulsivity across context. *Journal of Research in Personality*, 44, 2010, 13–21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.09.003>.
11. STEINBERG, E. A., DRABICK, D. A. G. A developmental psychopathology perspective on ADHD and comorbid conditions: The role of emotion regulation. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(6), 2015, 951–966. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0534-2>.
12. TACKETT, J. L., KUSHNER, S. C., HERZHOFF, K., SMACK, A. J., REARDON, K. W. Viewing relational aggression through multiple lenses: Temperament, personality, and personality pathology. *Development and Psychopathology*, 26(03), 2014, 863–877. doi:10.1017/s0954579414000443.
13. VOULGARIDOU, I., KOKKINOS, C. M. (). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 2015, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.006>.

## ОТКАЗ ОТ ТРАДИЦИЙ И ЦЕННОСТЕЙ – БЕСПЕРСПЕКТИВЕН

**DAVIDENKO Andrey**

Национальный университет Черниговский колледж имени Т. Г. Шевченко

Черниговский областной институт последипломного педагогического образования имени

К.Д. Ушинского, г. Чернигов, Украина

ORCID: 0000-0003-1542-8475, e-mail: davidenko\_an@ukr.net

**Abstract.** *The article raises some problems of the development of education in schools and higher educational institutions. Attention is drawn to the importance of scientific research, the results of which can indicate the effective development of both education itself and society as a whole. The lack of research or ignoring their results, as the author notes, leads to negative consequences. The author's conclusions are made on the basis of his own pedagogical experience and the results of his scientific research.*

**Key words:** *development of education, traditions, perspectives, scientific bases.*

**Резюме.** *В статье поднимаются некоторые проблемы развития образования в школе и высшем учебном заведении. Обращается внимание на важность научных исследований, результаты которых могут указать на эффективное развитие как самого образования, так и общества в целом. Отсутствие исследований или же игнорирование их результатов, как отмечает автор, приводит к негативным последствиям. Выводы автора сделаны на основе собственного педагогического опыта и результатов выполненных им научных исследований.*

**Ключевые слова:** *развитие образования, традиции, перспективы, научные основы.*

Образование всегда выполняет заказ общества, отвечает на запросы всех отраслей производства, здравоохранения, безопасности страны и пр. В связи с этим, его (образования) развитие отстает от развития базиса. Здесь, конечно, нельзя отождествлять образование и науку, которая должна идти впереди всего этого. Вспомним, - открытие односторонней проводимости электрического тока привело к созданию полупроводникового диода, который внес свои коррективы в развитие электроники, что, в свою очередь, положительно повлияло на развитие производства. То же самое можно сказать о любых других научных открытиях. Однако, то же самое нельзя сказать относительно каждого сделанного изобретения. Подавляющее большинство из них было сделано «по заказу» производства, здравоохранения, обороны, быта людей, а также... системы образования. Учителя и преподаватели всегда были рады созданию новых технических устройств, использование которых создавало им и учащимся удобства в работе, позволяло осуществлять учебный процесс с большей эффективностью. Хотя, здесь надо сделать оговорку. Изобретением

является лишь техническое устройство или способ (технология) достижения положительного эффекта, но ни в коем случае, не новый способ, прием или метод обучения. К изобретениям не относятся и новые компьютерные программы. Метод обучения можно лишь разработать, проверить его в своей педагогической практике и убедившись в его эффективности, предложить для массового использования.

Как видим, для развития образования были созданы технические устройства и соответствующие методы обучения. Все это было создано определенными людьми, имена которых вошли в отечественную и мировую педагогику и психологию.

Василий Александрович Сухомлинский, который отдал свое сердце детям, Антон Семенович Макаренко, сумевший организовать воспитание содержащихся в колонии молодых людей, которые преступили закон. Кстати, оба выдающиеся педагоги ощущали гонения со стороны чиновников отечественного Министерства образования.

Нельзя не упомянуть выдающегося педагога К. Д. Ушинского, имя которого носит наш институт последипломного педагогического образования. Интересно, что он написал для детей сказку «Козлятки и волк», а сказку «Коза и трое козлят» написал человек, чье имя носит ваш университет - Ион Крянгэ. Я хорошо знаком с педагогическим наследием К. Д. Ушинского, а вот об Ионе Крянгэ, к большому сожалению, нашел лишь отрывочные сведения. Интересно было бы проникнуть в его идеи изучать азбуку и правописания в начальных классах с помощью методов, основанных на детской интуиции. Идеи всех четырех названных педагогов остаются актуальными и сейчас. Но используются ли они сейчас в учебно-воспитательном процессе? Предлагаются ли работы ученых-педагогов для изучения в высших учебных заведениях, в которых осуществляется подготовка будущих учителей? Отвечать не надо. Мне ответ известен наперед, ведь я около 15-ти лет работал учителем физики в средних школах. Все последующие годы преподаю в педагогическом учебном заведении и в институте последипломного педагогического образования (повышения квалификации).

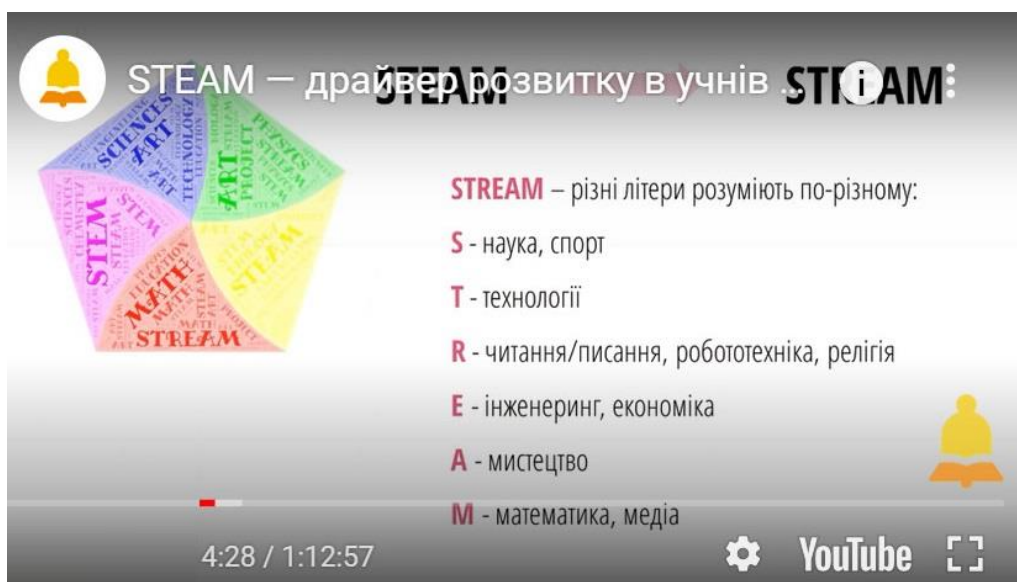
Еще интересная деталь. В 1935 году известный психолог Лев Семенович Выготский дал серьезные рекомендации относительно использованию наглядности. Он писал, что такая система обучения, которая базируется исключительно на наглядности, и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным (абстрактным – А. Д.) мышлением, не только не помогает ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще и закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и заглушая в нем те слабые начатки отвлеченного мышления, которые все же имеются и у такого ребенка» [1]. Выражение «и у такого ребенка» использовано по случаю обсуждения вопроса обучения и развития детей с ограниченными умственными способностями. А как же поступаем мы? Кто-

то, где-то, когда-то написал, что около 80% информации человек получает с использованием органов зрения. С этим можно соглашаться или нет. Но суть совсем в другом! Ведь обучение и, тем более, развитие человека состоит не только в получении им информации (данных)! Мы не учитываем того, что мозг человека – это не только накопитель информации. Здесь же осуществляется еще осуществляются и мыслительные процессы. При этом развиваются функции, которые в технических устройствах принадлежит процессору! Но мы настолько «раскрутили» и продолжаем «раскручивать» это отношение к наглядности, что уже не можем представить молодого (да и не только молодого) человека, который бы не рассматривал на мониторе смартфона или же компьютера изображения всего того, что до этого времени удалось сфотографировать или же нарисовать.

Меня настораживает и, даже, пугает отношение к педагогической науке. Есть люди, которые отрицают принадлежность педагогики и, в частности, такого ее раздела, как дидактика, к науке. Кто-то утверждает, что педагогика – это искусство. Но я с этим не соглашусь. Да, действительно, в педагогической практике присутствует искусство учителя. Но это искусство также основывается на науке. И очень жаль, что, не понимая этого, часть людей «от педагогики» не придерживаются точных формулировок определенных и, даже, ключевых ее понятий, как и понятий в психологии. Не всегда, например, дифференцируются понятия интеллектуальной и творческой деятельности, даются весьма отличающиеся между собой понятия одаренности ребенка и пр.

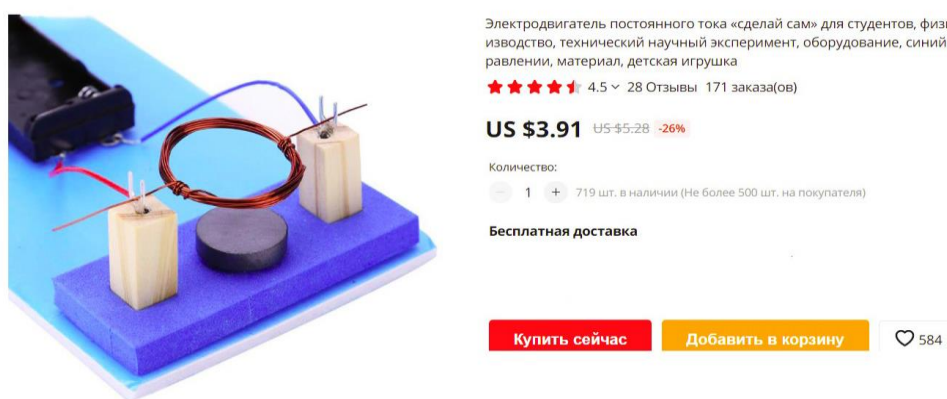
Опасность такой вольной интерпретации определенных терминов настораживает, потому что она стала, как должное, восприниматься на всех уровнях. Вот взгляните, пожалуйста, на сделанный мною стоп-кадр одного из видео одного из вебинаров, посвященных STEAM/STREAM (Рис. 1). Сверху кадра надпись: «STEAM – драйвер развития...». И у меня сразу возникло сомнение в том, знает ли спикер вебинара, что означает слово драйвер. Но звучит красиво, а еще больше, таинственно.

Дальше излагается личное мнение спикера. В кадре надпись, утверждающая, что разные в аббревиатуре STREAM буквы люди понимают по-разному. Например, S в акрониме STREAM можно понимать и как наука, и как спорт. Букву R можно понимать как чтение и письмо, робототехнику или... религию, E – как инженерию или же как экономику, а M – как математику ...или медиа... Вот подтверждение изложенному выше. Я, конечно, удалил из кадра изображение (фото), имя и фамилию этого спикера, но видео же находится на YouTube... И хорошо, что не в педагогическом учебном заведении.



Изображение 1. Фрагмент видеоклипа с вебинара

Иногда меня настораживает мысль о том, что возвратится из семинара какой-то, не достаточно грамотный учитель, и заявит на уроке математики, что синус прямоугольного треугольника это отношение прилежащего катета к гипотенузе, а то и совсем, что это отношение гипотенузы к углу... При этом он предъявит полученный на семинаре сертификат с подписью чиновника, которому все равно, к чему относится синус, - к прямоугольному треугольнику, к шестигранной призме или же к химической формуле воды... Главное в том, как будет себя чувствовать успешно окончивший физико-математический факультет университета учитель, но не имеющий такого же сертификата?



Изображение 2. Актуальная модель простейшего электрического мотора

Наша люди всегда стремились создавать что-либо новое. И не имело значения, - создания нового узора вышивки, нового пресса для получения виноградного сока или же музыкального инструмента. Эта традиция находила свое отражение и в педагогике. С большим удовольствием дети среднего школьного возраста изготавливали киянки, вырезали из

древесиной ложки, собирали из подручных материалов различные механизмы. Уже на первом году изучения физики они конструировали простейшие демонстрационные приборы, например, электроскопы. Потом задания для них усложнялись. Изготовлением, а то и разработкой приборов занимались и студенты физико-математических факультетов. Однако, после того как мы стали членами общества потребления, эти традиции были утрачены. Все можно купить! Но, как оказалось, далеко не все. Главным же стало то, что мы стали терять традиции и их носителей – людей, способных к творчеству. На изображении 2 мы видим, как простейшие вещи, то есть то, что изготавливали наши восьмиклассники, нам уже предлагает купить другие страны.

Возникает вопрос: «Как же быть?». Забыть все, отказаться от того, что было с большим трудом накоплено в педагогике и психологии? Считать мозг человека в качестве накопителя информации? Отказаться от развития ребенка, ожидая, что все у них появится на «тарелочке с золотой каемочкой»?

Я бы так не поступал. Мы должны учесть все наши традиции и ценности и с этого фундамента пытаться увидеть перспективу.

#### **Библиография:**

1. ВYGOTСКИЙ, Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. – В кн.: Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Сост. В. В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1987. – 447с., С. 377-383.  
[http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#\\$p3](http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#$p3).



## CREAREA CONTEXTULUI INTERDISCIPLINAR LA ȘTIINȚE ALE NATURII PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE

**COROPCEANU Eduard**

Universitatea de Stat din Tiraspol (evacuată în Chișinău)

ORCID: 0000-0003-1073-828X, e-mail: coropceanu.eduard@ust.md

**Rezumat.** *Competența de cercetare este importantă din perspectiva formării profesioniștilor capabili de a elabora noi soluții, deseori neordinare, care au obiectivul eficientizării proceselor socio-economice. Unul dintre cele mai favorabile contexte de formare a competenței de cercetare este abordarea inter- și transdisciplinară, care permite dezvoltarea unor concepții largi, dar și profunde despre tabloul unitar al lumii. În domeniul Științe ale naturii o serie de factori influențează calitatea dezvoltării competenței de cercetare în cadrul facultăților universitare: calitatea presursei umane, dotarea materială, dechiderea pentru colaborare cu alte centre de cercetare, includerea tinerilor în procesul de cercetare etc. Implicarea studenților în proiectele de cercetare, participarea la manifestările științifice, realizarea studiilor de doctorat au înregistrat rezultate semnificative în activitatea de investigare a tinerilor, asigurând o continuitate stabilă în domeniu.*

**Cuvinte-cheie:** *competența de cercetare, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, proiecte de cercetare*  
**Abstract.** *Research competence is important from the perspective of training professionals capable of developing new, often extraordinary, solutions aimed at streamlining socio-economic processes. One of the most favorable contexts for the formation of research competence is the inter- and transdisciplinary approach, which allows the development of broad but also deep conceptions of the unitary picture of the world. In the field of Natural Sciences, a number of factors influence the quality of the development of research competence within university faculties: the quality of human resources, the material endowment, the willingness to collaborate with other research centers, the inclusion of young people in the research process, etc. The involvement of students in research projects, participation in scientific events, the completion of doctoral studies have triggered significant results in the investigation activity of young people, ensuring a stable continuity in the field.*

**Keywords:** *research competence, interdisciplinarity and transdisciplinarity, research projects*

Relaționarea politicilor educaționale cu necesitățile de perspectivă ale pieței muncii indică la necesitatea orientării metodologiei didactice în direcția formării unor competențe funcționale, care ar permite educabililor să se adapteze la noile condiții și să elaboreze soluții eficiente pentru diverse situații. Unul dintre contextele de dezvoltare a personalității cu gândire logică, constructivă și creativă este instruirea prin cercetare, care creează condiții favorabile pentru dezvoltarea personalității pe trasee profesionale individuale, în baza experiențelor inedite, a concluziilor bazate pe convingeri proprii și a capacității de a reacționa prompt și adecvat circumstanțelor în care se desfășoară acțiunile. Competența de cercetare este una dintre competențele superioare în ierarhia competențelor, care integrează toate achizițiile pentru a realiza o analiză și sinteză profundă, a

elabora algoritmi complicați, bazați atât pe experiențe anterioare, cât și pe predicții intuitive în baza unor rațiuni ce depășesc orizonturile cunoscutului. Pedagogia contemporană este în căutarea unor soluții eficiente pentru dezvoltarea cercetării în sistemul educațional cu scopul de a crea premise pentru formarea discipolilor cu spirit inovativ [1]. Pentru realizarea acestui obiectiv este necesară elaborarea unor strategii de dezvoltare a competenței de cercetare în dependență de specificul vârstei. Este evident că și competența de cercetare este destul de complexă, se dezvoltă în timp, trebuie antrenată și cristalizată prin finalități reale, care ar consolida nu numai concepțiile fundamentale despre lumea înconjurătoare, dar și capacitatea de implementare practică a noilor achiziții pentru eficientizarea unor procese socio-economice. Astfel, competența de cercetare, într-o bună corelare cu cea antreprenorială pot determina bunăstarea socială și promovarea tehnologiilor inovative, care ar reduce consumul de resurse și ar spori randamentul proceselor tehnologice [2]. Fenomenul inovației în educație se manifestă multidimensional la nivel de: strategii didactice; abordări specifice domeniilor concrete; implementarea noilor metode și echipamente de cercetare pentru soluționarea pe alte căi a unor probleme dificile; elaborarea noilor produse (spirituale și materiale); modernizarea curriculară și a conținuturilor disciplinelor, inclusiv promovarea noilor domenii științifice etc.

Cercetările în domeniu demonstrează că statele care investesc în educație și în potențialul intelectual al oamenilor dezvoltă tehnologii eficiente și ecologice, care la rândul lor aduc beneficii materiale ce permit sporirea fluxului de investiții în sistemul de educație. Această relație dintre Educație și Mediul de afaceri este una reciprocă și trebuie să impulsioneze cele două domenii spre dezvoltare, în cazul unei bune administrări [3]. Un loc deosebit în dezvoltarea tinerilor specialiști revine învățământului superior – mediu în care are loc aprofundarea procesului de formare a competențelor profesionale. Aceste circumstanțe solicită de la universități capacitatea de a reacționa rapid la schimbările de pe piața muncii, ba mai mult – este necesară o analiză previzionară de perspectivă, care ar permite inițierea din timp a proceselor de schimbare a abordărilor în sistemul educațional pentru a le sincroniza cu modificările din sectorul socio-economic. Calitatea resursei administrative, a mecanismelor de intervenție, profesionalismul factorului uman, dotarea materială etc. sunt unii factorii care pot asigura flexibilitate instituțională și competitivitatea în procesul schimbărilor dinamice [4-6].

Un element foarte important în procesul de dezvoltare a concepțiilor despre lume și fenomenele care o guvernează este formarea specialiștilor în context inter- și transdisciplinar, care permite diversificarea metodelor și a echipamentului de cercetare pentru soluționarea unor sarcini noi. Intersectarea domeniilor din diferite științe/discipline permite extinderea investigațiilor atât pe orizontală, cât și pe verticală. Analiza evoluției curriculum-ului școlar la chimie din ultimele două decenii ne aduce la concluzia că sporește ponderea activităților practice, iar mai recent – a

activităților de cercetare [7]. În cadrul cercetărilor care integrează mai multe domenii pe o singură platformă nu doar se asimilează și consolidează cunoștințele, dar se descoperă și noi fenomene, deseori nepronozate din start, are loc asamblarea fragmentelor dezmembrate ale mono-științelor în tabloul integrat al lumii înconjurătoare. Dar cea mai productivă activitate în context inter- și transdisciplinar este cea practică, în care achizițiile cognitive sunt validate de efectele activității experimentale, care lasă impresii emoționale profunde, toate împreună consolidând competențele în domeniu [8, 9]. Îmbinarea armonioasă a tuturor acestor elemente favorizează formarea unor competențe fundamentale și funcționale. Pentru științele/disciplinele profilului real este importantă utilizarea metodelor de cercetare, care înregistrează intensitatea unor procese, precum și variațiile produse de diverși factori etc., prin urmare este important de a implementa cât mai timpuriu în procesul de studiu metodele de investigație, care sporesc considerabil interesul pentru domeniu și motivarea pentru dezvoltarea cercetărilor. Spre exemplu: la nivel preuniversitar se recomandă utilizarea diferitor ustensile și echipamente, inclusiv senzori, iar la nivel universitar deja este obligatoriu nivelul de sinteză a diferitor substanțe chimice utilizând metode adecvate obiectivului propus, după care urmează analiza compoziției și structurii compușilor obținuți [10-12]. Datorită utilizării tehnologiilor informaționale în toate domeniile, inclusiv și pentru funcționarea echipamentului de laborator, cu scopul prelucrării operative a datelor, în prezent, nivelul deținerii competenței digitale poate fi un factor important în organizarea unei cercetări cu utilaj modern, înregistrarea, prelucrarea și interpretarea datelor experimentale [13].

În prezent cele mai numeroase cercetări sunt realizate la hotarele dintre diferite domenii, fapt care favorizează apariția și dezvoltarea noilor științe cu caracter inter- și transdisciplinar: Ecologie, Bionică, Valeologie, Chimie coordinativă, Cristalochimie etc., care permit realizarea punților între diverse științe și interpătrunderea parțială a lor. Formarea specialiștilor cu viziuni inter- și transdisciplinare ajută la: explicarea fenomenelor complicate, care implică mai multe domenii; adaptarea unor idei/modele dintr-un domeniu în altul; soluționarea unor probleme complexe; asigurarea flexibilității adaptării specialiștilor din diferite niveluri la noile tendințe de pe piața muncii, din educație sau cercetare etc. [14]. Problema promovării inter- și transdisciplinarității a persistat întotdeauna în pedagogie, iar elaborarea unor strategii eficiente de implementare practică rămâne până în prezent un obiectiv realizat doar parțial. Printre experiențele din practica educațională care au rezultate pozitive poate fi menționată metodologia STE(A)M, care în ultimii ani este destul de populară și permite dezvoltarea unui stil deosebit de gândire [15, 16].

Resursa principală în procesul de implementare a metodologiilor bazate pe studiul inter- și transdisciplinar este cadrul didactic, care trebuie de la etapa formării profesionale inițiale să conștientizeze importanța promovării acestui concept în educație și cercetare. Experiența formării specialiștilor în cadrul programelor cu dubla specializare (ciclul I): Biologie și chimie; Matematică

și informatică; Geografie și biologie; Fizică și informatică etc. indică la capacitatea interpretărilor interdisciplinare, precum și posibilitatea valorificării diverselor oportunități pentru dezvoltarea profesională. La ciclul II, chiar dacă are loc aprofundarea de specializare pe verticală, este important de a realiza conexiuni cu alte domenii pentru a lărgi spectrul aplicării practice a competențelor formate, din această cauză o serie de programe au caracter inter- sau chiar transdisciplinar pronunțat: Biologie și psihologia sănătății; Chimie ecologică; Expertiza chimică și legală a materialelor; Educație STE(A)M și abordări didactice inovative etc. O componentă determinată în realizarea cu succes a obiectivului de promovare a inter- și transdisciplinarității este concepția planurilor de studii, în care trebuie să fie respectată succesivitatea cursurilor care vizează diverse domenii pentru a sincroniza armonios procesul de transfer reciproc a cunoștințelor și metodelor de cercetare, însă doar existența unui potențial uman specializat, sensibil la necesitățile în schimbare și capabil de a ajusta conținuturile și activitățile pentru sporirea calității procesului de formare poate asigura evoluția pozitivă a procesului de dezvoltare a programului. Spre exemplu, în cadrul planului de studii la programul Chimie și biologie din 28 de discipline de la domeniul Chimie 60,7% au caracter inter- și transdisciplinar: Metode fizico-chimice de analiză, Chimie alimentară, Radiochimie, Chimie biologică, Chimie ecologică, Tehnologii informaționale aplicate în chimie, Modelare computațională la chimie, Cristalochimie etc.

În cadrul facultăților studenții trebuie să fie atrași activ în procesul de cercetare, organizarea manifestărilor științifice, demonstrarea diferitor experimente, dezbateri pe subiecte actuale din domeniul investigațiilor științifice, discuții privind tendințele în dezvoltarea cercetării și activităților practice în domeniul de specializare etc. Este necesar ca ponderea propriilor idei, elaborarea diferitor instalații, mecanisme, produse în mod individual sau în grup să crească pe parcursul anilor de studii, în mod obligatoriu fiind solicitat și elementul de noutate bazat pe cercetări originale cu identificarea domeniilor de aplicare practică a noilor cunoștințe [16-19]. Apariția noilor modele inovatoare care ar asigura conexiunea mai multor domenii, precum și antrenarea unui arsenal variat al metodelor de cercetare (analiza elementală, spectroscopia în IR, UV-Viz, RMN, termogravimetria, difracția cu raze X etc.) permite dezvoltarea noilor metodologii în domeniul Științe ale naturii [20]. Este important ca în cadrul facultăților, precum și a universității în ansamblu să existe subdiviziuni de cercetare specializate, care să conlucreze într-un cluster integru pentru a realiza împreună unele cercetări complexe. În rezultatul analizei posibilităților de eficientizare a procesului de instruire prin integrarea cu cercetarea în context interdisciplinar a fost propusă o nouă metodologie de formare a specialiștilor la Chimie [21]. Cel mai favorabil mediu pentru dezvoltarea competenței de cercetare în context interdisciplinar este activitatea în cadrul proiectelor de cercetare științifică, care trebuie să includă în mod obligatoriu tineri și studenți. Datorită politicilor de promovare a cercetării în cadrul facultății Biologie și Chimie a Universității de Stat din Tiraspol în

perioada anilor 2018-2021 a crescut numărul publicațiilor studenților de 4,5 ori. Discipolii facultății Biologie și Chimie în ultimii 20 de ani dețin primul loc pe țară în multe domenii de cercetare, inclusiv la categoria susținerii tezelor de doctor în științe. Spre exemplu, în domeniul Chimie coordinativă în ultimele două decenii au susținut tezele de doctor 11 persoane, dintre care în ultimii zece ani – 9 persoane, fapt care plasează facultatea pe primul loc pe țară. Toți doctorii cu tezele susținute în perioada menționată au rezultate semnificative în cercetare, reflectate în publicații prestigioase, cu Hirsh Index (Scopus), numeroase citări Scopus, majoritatea fiind autori ai brevetelor de invenții, activând atât în instituții de cercetare din țară, cât și de peste hotare (Tabelul 1).

Tabelul 1. Teze de doctor susținute de discipolii facultății Biologie și Chimie în domeniul *Chimie coordinativă*, perioada 2002-2022

Doctor	Specialitatea absolvită	Anul susținerii tezei de doctor	Hirsh Index Scopus	Citări Scopus	Articole Scopus	Brevete de invenție	Domeniul cercetării	Țara în care activează
D1	BCh	2002	17	673	72	20	Ch-F-B	RM
D2	BCh	2008	12	439	20	1	Ch-F	RM
D3	ChF	2012	15	554	59	4	Ch-F	M. Britanie
D4	ChF	2012	5	69	15	5	Ch-F-B	SUA
D5	ChF	2015	13	395	33	1	Ch-F	Elveția
D6	ChF	2018	6	110	13	1	Ch-F	RM
D7	BCh	2019	7	144	9	0	Ch-F	Germania
D8	ChF	2020	4	31	8	9	Ch-F-	RM
D9	Ch	2021	2	14	11	2	Ch-F	RM
D10	BCh	2021	4	35	7	1	Ch-F	RM
D11	ChF	2022	5	96	17	3	F-Ch	RM

Astfel, instruirea prin cercetare în context interdisciplinar prezintă o strategie favorabilă pentru dezvoltarea specialiștilor cu un grad înalt de autonomie în proiectarea și evoluția traiectoriei profesionale, însă competența de cercetare se formează în cadrul unui proces îndelungat, bazat pe strategii complexe, bine monitorizate la nivel instituțional pentru asigurarea mecanismelor necesare sporirii continue a calității în domeniu.

## Concluzii

Formarea specialiștilor competitivi pentru piața muncii, care este expusă unor schimbări rapide, implică necesitatea elaborării noilor abordări în procesul de formare inițială și continuă. Un element determinant în acest proces este implicarea în cercetări cu caracter inter- și transdisciplinar, care se bazează pe mecanisme complexe necesare a fi aplicate în evoluție la diferite nivele ale procesului de formare. La domeniul Științe ale naturii, activitățile desfășurate în ultima perioadă în cadrul facultății Biologie și Chimie au permis sporirea numărului de publicații a studenților și plasarea facultății în fruntea clasamentului privind formarea specialiștilor prin doctorat în domeniul Chimie coordinativă.

## Bibliografie:

1. KIVUNJA, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: Unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. In: *International Journal of Higher Education*, vol. 3, no. 4, pp. 37-48.
2. COROPCEANU, E. Impact of training through research on the evolution of contemporary teaching technology. In: *Profesional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2019, vol. 9, pp. 9-22.
3. LOZINSCHI, I., COROPCEANU, E. Impactul abordării inter- și transdisciplinare a conținuturilor la biologie și chimie asupra formării competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2022, no. 2, pp. 7-21.
4. ALTBACH, P. G., REISBERG, L., & RUMBLEY, L. E. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO & Rotterdam: Sense Publ. 2009. 246 pag.
5. WALDER, A. M. The concept of pedagogical innovation in higher education. In: *Education Journal*. 2014, vol. 3, no. 3, pp. 195-202.
6. MAJOR J., TAIT-MCCUTCHEON S. L., AVERILL R. et al. Pedagogical innovation in higher education. In: *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education*. 2020, vol. 1, no. 3, pp. 1-18.
7. COROPCEANU, E., GODOROJA, R. Evoluția Curriculumului la Chimie pentru învățământul general din perspectiva formării culturii cercetării elevilor. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2021, no. 4, pp. 45-53.
8. NICOL, C. B., GAKUBA, E., & HABINSHUTI, G. (2022). Effects of inquiry-based chemistry experimentation on students' attitudes towards the teaching and learning of chemistry. *Journal of Baltic Science Education*, 2022, vol. 21, no. 4, pp. 663-679.
9. URECHE, D., COROPCEANU, E. Impactul experimentului demonstrativ-distractiv asupra dezvoltării competenței de cercetare a elevilor la chimie. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2019, no. 1, pp. 190-197.

10. CODREANU, S., IAVIȚA, T., COROPCEANU, E. Utilizarea senzorilor în motivarea pentru instruire la chimie. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2019, no. 3, pp. 153-160.
11. LIU Y., MYERS E. J., RYDAHL S.A., WANG X. Ultrasonic-Assisted Synthesis, Characterization, and Application of a Metal-Organic Framework: A Green General Chemistry Laboratory Project. In: *J. Chem. Educ.* 2019, vol. 96, no. 10, pp. 2286-2291.
12. LIU C.-Y., WU C.-J., CHIOU G.-L., WONG W.-K. A tool of technology-based laboratory enabled students to precisely describe scientific phenomena. In: *Journal of Baltic Science Education*. 2022, vol. 21, no. 3, pp. 495-512.
13. STAVER, N., BUDECI, A., CHICUȘ, D., COROPCEANU, E. Rolul tehnologiilor informaționale în îmbunătățirea motivației elevilor de a studia chimia. In: *Univers pedagogic*. 2016, no. 3(51), pp. 50-54.
14. ROTARI, N., CHIȘCA, D., COROPCEANU, E. Dezvoltarea competențelor inter- și transdisciplinare la elevi în cadrul orelor de chimie. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2021, no. 1, pp. 88-96.
15. YORK S., LAVI R., DORI Y.J., ORGILL M. Applications of systems thinking in STEM education. In: *J. Chem. Educ.* 2019, vol. 96, no. 12, pp. 2742-2751.
16. BURKETT J.R., DWYER T. M. Combining inquiry-based and team-teaching models to design a research-driven, cross-disciplinary laboratory course. In: *J. Chem. Educ.* 2019, vol. 96, no. 4, pp. 660-667.
17. DAVIDSON Z.E., PALERMO C. Developing research competence in undergraduate students through hands on learning. In: *Journal of Biomedical Education*. 2015, Article ID 306380, 9 pages.
18. CODREANU, S., ARSENE, I., COROPCEANU, E. Active interdisciplinary research training context for developing innovative competence in chemistry. In: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2018, no. 8, pp. 102-112.
19. CODREANU, S., ARSENE, I., COROPCEANU, E. The development of research competence based on quantum calculation of molecular systems. In: *Social Sciences and Education Research Review (Craiova, România)*. 2018, vol. 5, no. 1, pp. 95-109.
20. GHANEM E., LONG S.R., RODENBUSCH S. E. et al. Teaching through Research: Alignment of Core Chemistry Competencies and Skills within a Multidisciplinary Research Framework. *J. Chem. Educ.* 2018, vol. 95, no. 2, pp. 248-258.
21. CODREANU, S., COROPCEANU, E. Metodologia de instruire prin cercetare la chimie în context interdisciplinar. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2020, no. 3, pp. 14-22.

## TRENDS AND FUTURE DIRECTIONS OF THE EMPLOYEE ENGAGEMENT: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS

**IDDAGODA Anuradha,**

Senior Lecturer, University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka,  
ORCID: 0000-0003-2586-430X, e-mail: anuradhaiddagoda@sjp.ac.lk

**DISSANAYAKE Hiranya,**

Senior Lecturer, Department of Accountancy, Wayamba University of Sri Lanka  
ORCID: 0000-0002-4963-5125, e-mail: hiranya@wyb.ac.lk

**ABEYSINGHE Rohitha,**

National Defence College, Sri Lanka  
ORCID: 0000-0002-0384-081X, e-mail: rohitha723@yahoo.com

**Abstract.** *Although a considerable amount of scholarly work has been written on the construct called employee engagement, there is a lot of rigorous academic research that needs to be done. In light of this, the current study conducts a literature analysis of works that analyze the dynamics of employee engagement. The current study has used a variety of bibliometric analytic approaches, such as frequency tables on publications broken down by year, nation, author, etc., using Biblishiny software. The most influential articles in this field of study are elaborated. The trending themes in this field of study are identified using keyword analysis and thematic maps.*

**Keywords:** Employee engagement, bibliometric analysis, trending themes

### **Introduction**

Kahn is the first researcher who wrote a scholarly work on employee engagement in the year 1990 (Bailey et al., 2017; Iddagoda and Opatha, 2017). Concept of employee engagement has gained substantial attractiveness in the scholarly world as well as in the business world in the past few decades however, it remains many areas to research. Kahn (1990) define employee engagement as harnessing of organization members' selves to their work roles; in engagement, people employ and express themselves physically, cognitively, and emotionally during role performances. The view of Kahn in 1990 is that employee engagement is an attitude. Bevan et al. (1997) as cited in Armstrong (2009) define employee engagement as someone "who is aware of the business context, and works closely with the colleagues to improve performance within the job for the benefit of the



organization. Employee engagement is a behaviour, is the view of Bevan in 1997. Iddagoda et al., (2016) defined employee engagement as the extent to which an employee gets involved in the job and the organization cognitively, emotionally and behaviourally. Iddagoda et., (2016) state that employee engagement is a combination of attitude and behaviour. The objective of this study is to identify the primary topics, contemporary dynamics and trends in the arena of employee engagement and to make recommendations for future research directions.

## Data and Methodology

The articles used “employee engagement” as a keyword is considered for the analysis. The first level search shows 1355 articles meet this criterion. In the next level, the study confined the search to only two subject areas, “business, management and accounting” and “social science” After filtering the database with select subject areas, only 1021 articles are left in database. Finally, only the English language journal articles are selected. The final database comprises 866 articles in this area of research.

The current study has used a variety of bibliometric analytic approaches, such as frequency tables on publications broken down by year, nation, author, etc. The most influential articles in this field of study are noted. The current field of research uses keyword analysis and thematic mapping to identify the prevailing topics.

## Results and Discussion

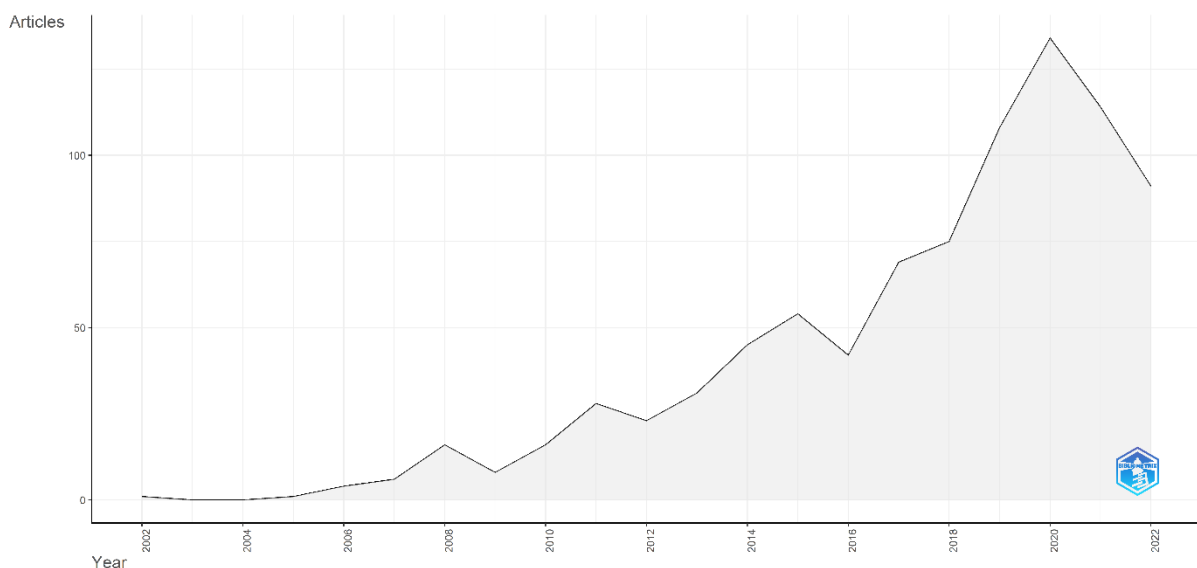


Figure 1. Year-wise Publications

Year-wise Publications depicts the publication trend in the research on “employee engagement” in journals related to human resource management from 2002 to 2022. The zero

number of publications was documented in the year 2003 and 2004, and the highest number of publications in the year 2020 and 2021. Significantly, employee engagement is expected to play a pivotal role in human resource management, and it is drawing much attention from researchers.

Table 1. Country-Wise Publications

Country	TP	TC	Average Article Citations
USA	429	4575	40.85
Canada	33	3466	346.60
United Kingdom	95	2037	58.20
India	393	1676	17.10
Australia	77	1652	59.00
China	86	583	21.59
Netherlands	23	447	149.00
Korea	42	375	25.00
Malaysia	142	212	5.58
New Zealand	17	208	34.67

This section analyzes the most productive and impactful countries, publishing articles on “employee engagement”. Seventy-one countries have made significant contributions in the last two decades. Table 1 reveals that the USA, Canada, United Kingdom, India and Australia are the top five countries with the highest citations. As the most productive country in this area of research, 429 articles were published in the USA and received the highest number of citations. However, the 393 articles from India, which has the second highest number of publications only received 1676 citations which ranked fourth. The highest average article citations received by Canada was 3466 citations for 33 documents.

Table 2. Journal-Wise Publications

Element	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
Journal of Managerial Psychology	6	6	0.353	2310	6	2006
Human Resource Development Review	9	11	0.692	954	11	2010
Human Resource Management Review	7	7	0.412	865	7	2006
Journal of Occupational and Organizational Psychology	3	3	0.231	802	3	2010
International Journal of Human Resource Management	11	12	1.1	636	12	2013
Journal of Business Ethics	7	7	0.778	571	7	2014
International Journal of Productivity And Performance Management	7	9	0.778	557	9	2014
Advances in Developing Human Resources	6	7	0.5	492	7	2011
Human Resource Development International	5	6	0.417	468	6	2011
Human Resource Development Quarterly	4	6	0.444	462	6	2014

The database contains 866 documents that were published in 345 sources. Table 2 highlights the top 10 journals with the highest citations for “employee engagement.” Out of the total publications, 8 percent of the publications identified are published in these journals. Journal of Managerial Psychology, published by Emerald Group Publishing, has the most cited publications, with 2310 citations for six documents, followed by Human Resource Development Review, published by SAGE publications (954 citations). Both journals are ranked as Q1 journals by the SCIMAGO ranking. It indicates the research works on employee engagement are published in top-ranked journals worldwide; hence, these articles have influenced the subsequent literature.

Table 3. Author-Wise Publications

Element	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
Saks AM	8	8	0.471	3368	8	2006
Shuck B	17	21	1.308	1720	21	2010
Gruman JA	3	3	0.25	920	3	2011
Alfes K	5	5	0.455	781	5	2012
Bakker AB	2	2	0.154	736	2	2010
Dollard MF	3	3	0.231	704	3	2010
Bhatnagar J	4	4	0.25	470	4	2007
Bailey C	3	3	0.429	420	3	2016
Jr	4	4	0.333	383	4	2011
Albrecht SI	4	5	0.5	379	5	2015

The top 10 authors publishing their research on “employee engagement” are listed in Table 3. The findings reveal that Saks AM, Shuck B, Gruman JA, Alfes K, Bakker AB and Dollard MF are the five authors who have received citations greater than 700. According to the number of publications highest number of articles published by Shuck B with 21 publications.

Table 4. Keyword Analysis

Words	Occurrences
employee engagement	551
engagement	69
job satisfaction	49
work engagement	34
transformational leadership	30
human resource management	28
organizational commitment	27
leadership	25
social exchange theory	24
corporate social responsibility	23
employee performance	23
motivation	22
india	20

organizational performance	19
performance	19
organizational culture	17
turnover intention	16
employee attitudes	15
human resource development	15
psychological empowerment	15

Table 4 and Figure 1 present the keyword analysis using a frequency table and word cloud. Keyword analysis brings to light the antecedents of employee engagement. It indicates that employee engagement studies consider the relationship with job satisfaction, organisational commitment, employee and organisational performance and corporate social responsibility. Most studies use social exchange theory to examine this concept. In addition, leadership, human resource management, organisational culture, and empowerment are the keywords which frequently used with employee engagement. India is also highlighted because the second highest number of articles published in the Indian context and which are used as keywords.



Figure 1. Word Cloud

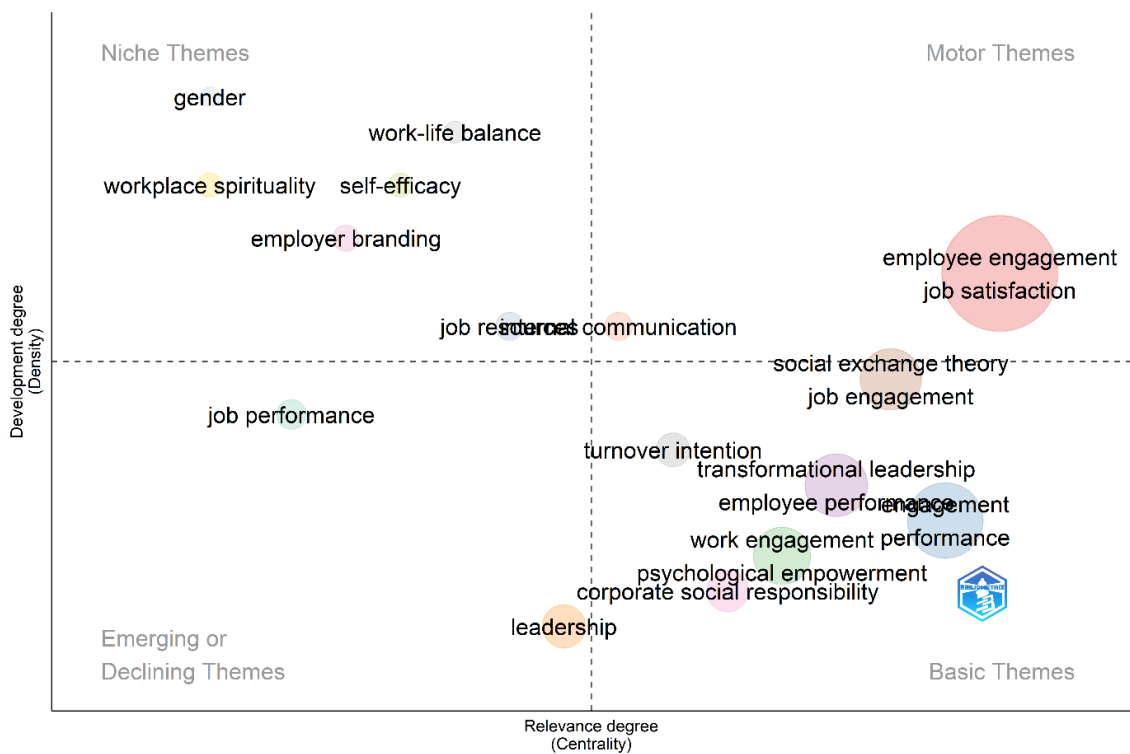


Figure 2. Thematic Map

Figure 2 exhibits the thematic map related to employee engagement. It provides a pictorial presentation of the trending themes in this area of research. Bottom-right part of the map shows the basic themes representing the well-established research issues in this area. The themes including job engagement with social exchange theory, turnover intention, transformational leadership with employee performance, engagement with performance and psychological empowerment with corporate social responsibility are considered as basic themes.

The themes gaining importance in the recent past are presented in the top-right part of the map. It mainly includes three research issues: employee engagement, job satisfaction and communication. The top-left part shows the niche themes. This includes gender, spirituality, work-life balance, self-efficacy and employee branding, which future research needs to be further explored. Finally, “job performance” and “leadership” is classified as emerging theme/declining theme. It is mainly because most of the studies discussed these, and it is required to investigate these themes with different variants not the same as these keywords.

### Literature review

According to Saks (2006) employee engagement is a unique concept. The view of Saks in 2006 is that the work related attitudes such as job involvement, work involvement, organizational citizenship behaviour and job satisfaction are related to employee engagement. Iddagoda et al.,

(2016) state that when comparing the other work related attitudes, job involvement and work involvement are closely related with employee engagement. Saks (2006) points out those employees who perceive higher organizational support are probable to interchange with significant levels of employee engagement with their job and with their organization. Shuck and Wollard in 2010, conducted an integrative literature review and developed a definition on employee engagement. Shuck and Wollard (2010) defined employee engagement as an individual employee's cognitive, emotional, and behavioral state directed toward desired organizational outcomes. Saks and Gruman (2014) the Job Demands–Resources (JD-R) model is one of the common theory that used to explain employee engagement.

Saks and Gruman (2014) wrote:

“The Job Demands–Resources (JD-R) model was used to demonstrate that burnout can develop through two processes. First, burn-out is the result of high job demands, which leads to exhaustion. Second, a lack of job resources leads to withdrawal behavior or disengagement from work (p.161).”

Dollard and Bakker (2010) developed and tested a conceptual framework/nomological network with workplace psychosocial safety climate, worker psychological health, employee engagement and job demands and resources. Dollard and Bakker (2010) mention that workplace psychosocial safety climate impact on employee engagement. Rewards and recognition will be lead to high level of employee engagement. This can be explained with the Social Exchange Theory. When the organization provide rewards and recognition appropriately, the employee in return will be more loyal the organization, take extra effort in-order to achieve organizational goals which are the aspects of employee engagement. Gruman and Saks (2011) point out that providing appropriate performance increment, promote high level of employee engagement. Bailey et al., (2017) tested a model with the constructs such as task performance, individual morale, extra-role performance and organizational performance. Bailey et al., (2017) state that employee engagement has a positive relationship with task performance, individual morale, extra-role performance and organizational performance. Albrecht et al., (2015) also has the similar view. In the study of Albrecht et al., (2015) found that employee job performance can be achieved by facilitating employee engagement.

Anitha (2014) identified healthy collegiality, work place environment and workplace wellbeing are the determinants of employee engagement. Anitha (2014) states that these determinants enhance employee engagement. Iddagoda et al. (2021) define work life balance as ensuring the balance between fulfilling the duties for the family members, either in a nuclear family or extended family, and fulfilling duties for the employer. Cartwright and Holmes (2006) mention

that work-life balance is a driver of employee engagement. Bhatnagar (2007) mentions that various aspects of talent management are recruitment, selection, on-boarding, mentoring, performance management, career development, leadership development, replacement planning, career planning, recognition and reward (p.641). Employee engagement as a key to the retention of talent is a finding of Bhatnagar in 2007.

Table 5. Most Influential Articles on employee engagement

<b>Author</b>	<b>Year</b>	<b>Total citations</b>	<b>Key points</b>
Saks	2006	2199	-Employee engagement is a unique concept but it is related with job involvement, work involvement, organizational citizenship behaviour and job satisfaction
Dollard and Bakker	2010	446	-Workplace psychosocial safety climate influence on employee engagement
Shuck and Wollard	2010	331	-Conducted an integrative literature review -Presented a definition on employee engagement as a solution for the conceptual confusion in employee engagement
Gruman and Saks	2011	354	-Employee engagement can be increased by providing appropriate performance increments
Anitha	2014	314	- Healthy collegiality, work place environment and workplace wellbeing leads to high level of employee engagement
Bailey, Madden, Alfes and Fletcher	2017	303	-Employee engagement has a positive relationship with task performance, individual morale, extra-role performance and organizational

			performance
Bhatnagar	2007	292	-Employee engagement is a key to the retention of talent
Albrecht, Bakker, Gruman, Macey and Saks	2015	290	There is a relationship between employee engagement and employee job performance

## Conclusion

In the current study, the dynamics of employee engagement is investigated through a bibliometric review of the literature. There is 2002-dated literature on journals related to the human resource management this field of study. Up till the end of 2022, the literature has been gathered. There are 866 articles in total that meet the criteria for selection. The current study has used a variety of bibliometric analytic approaches, such as frequency tables on publications broken down by year, nation, author, etc. The most influential articles in this field of study are noted. In order to identify the popular themes in the current research area, keyword analysis and thematic mapping are used. The results show a significant increase in research publications in 2019 and 2022. USA (with 429 articles) and India (with 393 articles) are the largest publishing nations. "Journal of Managerial Psychology" and "Human Resource Development Review" are the top journals. The authors who have received the most citations, with over 1000, are Saks AM and Shuck B. It was needed to examine the relationship between employee engagement, job satisfaction and communication according to keyword analysis and thematic maps. In addition, it is essential to research on spirituality, work-life balance, self-efficacy and employee branding in detail.

## References:

1. ALBRECHT, S. L., BAKKER, A. B., GRUMAN, J. A., MACEY, W. H., & SAKS, A. M. Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage: An integrated approach. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 2015.
2. ANITHA, J. Determinants of employee engagement and their impact on employee performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63(3), 2014, 308–323.
3. ARMSTRONG, M. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice* (11th ed.). London and Philadelphia: Kogan Page, 2009.



4. BAILEY, C., MADDEN, A., ALFES, K., & FLETCHER, L. The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International journal of management reviews*, 19(1), 2017, 31-53.
5. BHATNAGAR, J. Talent management strategy of employee engagement in Indian ITES employees: key to retention. *Employee relations*. 2007.
6. CARTWRIGHT, S., & HOLMES, N. The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human resource management review*, 16(2), 2006, 199-208.
7. DOLLARD, M. F., & BAKKER, A. B. Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(3), 2010, 579-599.
8. GRUMAN, J. A., & SAKS, A. M. Performance management and employee engagement. *Human resource management review*, 21(2), 2011, 123-136.
9. IDDAGODA, A., HYSA, E., BULIŃSKA-STANGRECKA, H., & MANTA, O. Green Work-Life Balance and Greenwashing the Construct of Work-Life Balance: Myth and Reality. *Energies*, 14(15), 2021, 4556.
10. IDDAGODA, Y. A., & OPATHA, H. H. D. N. P. Identified research gaps in employee engagement. *International Business Research*, 10(2), 2017a, 63–73.
11. IDDAGODA, Y. A., OPATHA, H. H. D. N. P., & GUNAWARDANA, K. D. Towards a conceptualization and an operationalization of the construct of employee engagement. *International Business Research*, 9(2), 2016, 85–98.
12. KAHN, W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 1990, 692-724.
13. SAKS, A. M. Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 2006, 600–619.
14. SAKS, A. M., & GRUMAN, J. A. What do we really know about employee engagement? *Human resource development quarterly*, 25(2), 2014, 155-182.
15. SHUCK, B., & WOLLARD, K. Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. *Human resource development review*, 9(1), 2010, 89-110.

CZU: 547

DOI: 10.46727/c.v1.1-2-10-2022.p42-49

**STUDIUL DFT A DESCRIPTORILOR DE REACTIVITATE PENTRU  
ACIZII O-, M- ȘI P-AMINO BENZOIC**

**ARSENE Ion<sup>1,2</sup>, PURCEL Viorica<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0003-3102-3507, e-mail: arsene\_ion@mail.ru

<sup>2</sup>Institutul de Chimie, Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0002-2785-6277, e-mail: vpurcel99@gmail.com

**Rezumat.** *S-au utilizat calcule teoretice DFT pentru studiul acizilor o-, m- și p-aminobenzoici, optimizându-se structurile geometrice, cu determinarea stabilității termodinamice ale compușilor studiați. Valoarea variației pentru orbitalii de frontieră HOMO-LUMO atât în fază gazoasă cât și în solvent dă posibilitatea de a determina unii descriptori de reactivitate. Calculând descriptorii de energie și stabilitatea conformerilor studiați se vede o corelare strânsă. De asemenea în urma investigațiilor se poate concluda că cel mai stabil izomer al aminoacidului studiat este acidul o-aminobenzoic, cu energia de stabilizare de 4,08 kcal/mol.*

**Cuvinte cheie:** *calcule teoretice, descriptori de energie, DFT, stabilitate energetică, solvent, orbitali moleculari.*

**Abstract.** *Theoretical DFT calculations were used for the study of o-, m- and p-aminobenzoic acids, optimizing the geometric structures, and determining the thermodynamic stability of the studied compounds. The value of the variation for the frontier HOMO-LUMO orbitals both in the gas phase and in the solvent gives the possibility to determine some reactivity descriptors. Calculating the energy and stability descriptors of the studied conformers shows a close correlation. Also, following the investigations, it can be concluded that the most stable isomer of the studied amino acid is o-aminobenzoic acid, with the stabilization energy of 4,08 kcal/mol.*

**Keywords:** *theoretical calculations, energy descriptors, DFT, energy stability, solvent, molecular orbitals*

## **Introducere**

Calcululele *DFT* permit determinarea unor parametri geometrici, structura electronică și stabilitatea energetică, asigurând baza solidă privind contribuția orbitalilor atomici în formarea ariilor moleculare. Orbitalii moleculari de frontieră au un rol important pentru proprietățile optice și electrice ale compușilor chimici [1]. Orbitalul molecular exterior HOMO completat cu electroni, are tendință de ai ceda și în acest mod energia HOMO este legată direct de potențialul de ionizare (I). Pe de altă parte orbitalul molecular interior liber LUMO are tendință de a adăuga electroni pentru

ași completa nivelul energetic, prin urmare acest orbital reprezintă afinitatea electronică (A). Un decalaj mare HOMO-LUMO poate fi asociat cu stabilitate ridicată a moleculei, deoarece este nefavorabil din punct de vedere energetic să treacă un electron de pe nivelul HOMO pe nivelul LUMO la o distanță mare aflată între aceste nivele energetice.

Suma și diferența energiilor orbitalilor moleculari de frontieră sunt corelate cu reactivitatea chimică a moleculelor prin descriptori cuantici generali cum ar fi: electronegativitatea absolută ( $\chi$ ), potențialul de ionizare (I), afinitatea electronică (A), rigiditatea absolută ( $\eta$ ), elasticitatea ( $\sigma$ ), momentul de dipol electric ( $\mu$ ) și electrofilicitatea ( $\omega$ ). Analizarea teoretică a unor descriptori de reactivitate chimică, reprezintă un domeniu nou ce deține un spectru larg de utilizare începând de la chimie și biologie și finalizează cu proiectarea rațională a produselor medicamentoase cât și determinarea unor indici de calitate ale acestora [2]. Cu ajutorul acestor descriptori de reactivitate avem posibilitatea de a analiza reactivitatea chimică a moleculei sau a unui singur atom din sistemul analizat.

Electronegativitatea absolută ( $\chi$ ) este tendința unui atom de a atrage electroni comuni atunci când formează o legătură chimică, și se calculează conform ecuației de mai jos:

$$\chi = -\frac{E_{LUMO} + E_{HOMO}}{2} \quad (1)$$

Rigiditatea ( $\eta$ ) este o mărime care descrie opoziția unui sistem atomic sau molecular la variația densității electronice din sistem.

$$\eta = \frac{I - A}{2} \quad (2)$$

$$\sigma = \frac{1}{\eta} \quad (3)$$

unde: I – potențialul de ionizare;

A – afinitatea electronică.

Conform teoremei lui Koopman [3] I și A sunt energiile orbitalilor de frontieră:

$$I = -E_{HOMO} \quad (4)$$

$$A = -E_{LUMO} \quad (5)$$

Din formulele (2), (4) și (5) rezultă:

$$\eta = \frac{E_{LUMO} - E_{HOMO}}{2} = \frac{\Delta E}{2} \quad (6)$$

Un alt parametru molecular rezultat din calcule cuanto-chimice este momentul de dipol electric ( $\mu$ ), care reflectă separarea parțială a sarcinii electrice în moleculă:

$$\mu = \frac{E_{HOMO} + E_{LUMO}}{2} \quad (7)$$

Utilizând ecuația (7) și (6) poate fi calculat indicele general de electrofilicitate ( $\omega$ ) care a fost introdus de Parr [4]:

$$\omega = \frac{\mu^2}{2\eta} \quad (8)$$

Ca obiect de studiu a cercetării au fost izomerii acidului aminobenzoic cu stabilirea conformerului cel mai stabil din punct de vedere energetic. De asemenea pentru acești compuși s-au calculat unii descriptori de reactivitate.

### Programe utilizate

Calculule funcționale de densitate ale structurilor conformerilor și descriptorii de reactivitate au fost efectuate în baza pachetului de programe moderne GAUSSIAN 09 la nivelul teoriei B3LYP/6-31G [5, 6] pentru acizii *o*-, *m*- și *p*-aminobenzoic.

### Rezultate și discuții

În baza mecanismului orientării substituției în nucleul benzenic prin efectul inductiv de atragere sau respingere de electroni, fiind caracteristic transmiterea prin legături  $\pi$  și  $\sigma$  și efectul de acceptare sau donare de electroni [7], au fost studiați izomerii acidului aminobenzoic. Gruparea aminică legată de inelul benzenic se conjugă cu electroni  $\pi$  ai nucleului, mărind astfel în mod selectiv densitatea de electroni în pozițiile *orto*- și *para*-. Acest tip de substituenți orientează întotdeauna gruparea funcțională în pozițiile *orto-para*, astfel viteza de reacție în aceste poziții este mai mare în comparație cu poziția *meta*-. Gruparea  $\text{-NH}_2$  este substituent de ordinul I care activează nucleul aromatic și orientează gruparea  $\text{-COOH}$  în pozițiile *o*- și *p*-. Astfel substituția are loc cu o viteză mai mare, deci acizii *o*- și *p*-aminobenzoic au o stabilitate mai mare în comparație cu acidul *m*-aminobenzoic [7]. Reieșind din cele expuse mai sus în cadrul acestei lucrări s-a studiat teoretic stabilitatea formelor conformaționale ale acizilor *o*-, *m*- și *p*-aminobenzoic.

Acidul *o*-aminobenzoic deține 4 izomeri conformaționali reprezentați în Figura 1 (a, b, c și d).

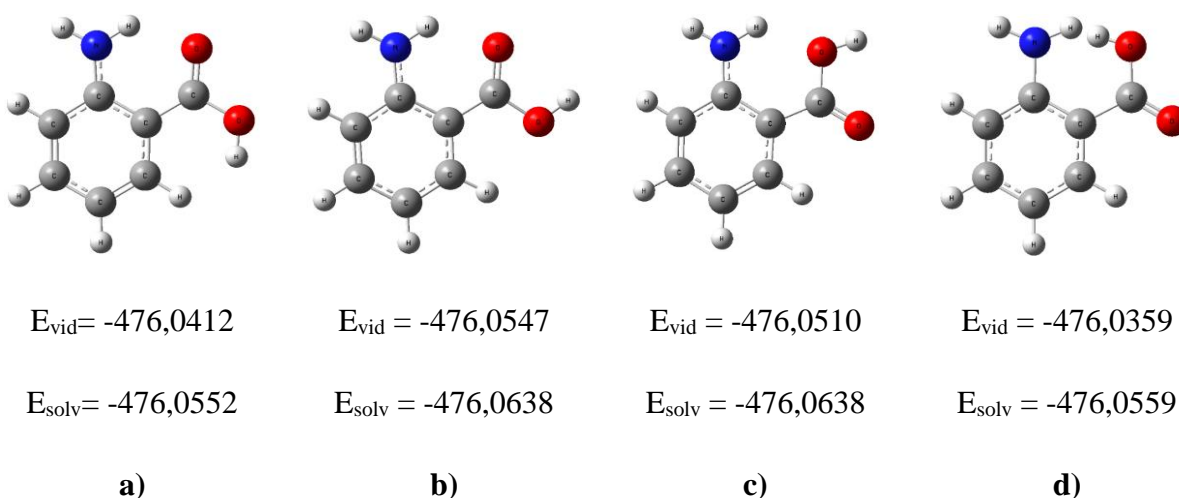


Fig. 1. Structura optimizată și energiile totale (u.a.e.) pentru conformerii acidului *o*-aminobenzoic

Analizând datele obținute observăm că cel mai stabil conformer este reprezentat în Figura 1b, care are o energie totală de stabilizare în vid egală cu -476,0547 u.a.e. și în solvent -476,0638 u.a.e.

Acidul *m*-aminobenzoic are 4 structuri conformaționale conform Figurii 2 (a, b, c și d). Fiind studiați teoretic a fost selectat conformerul cu o energie mai joasă, respectiv cu o stabilitate mai mare.

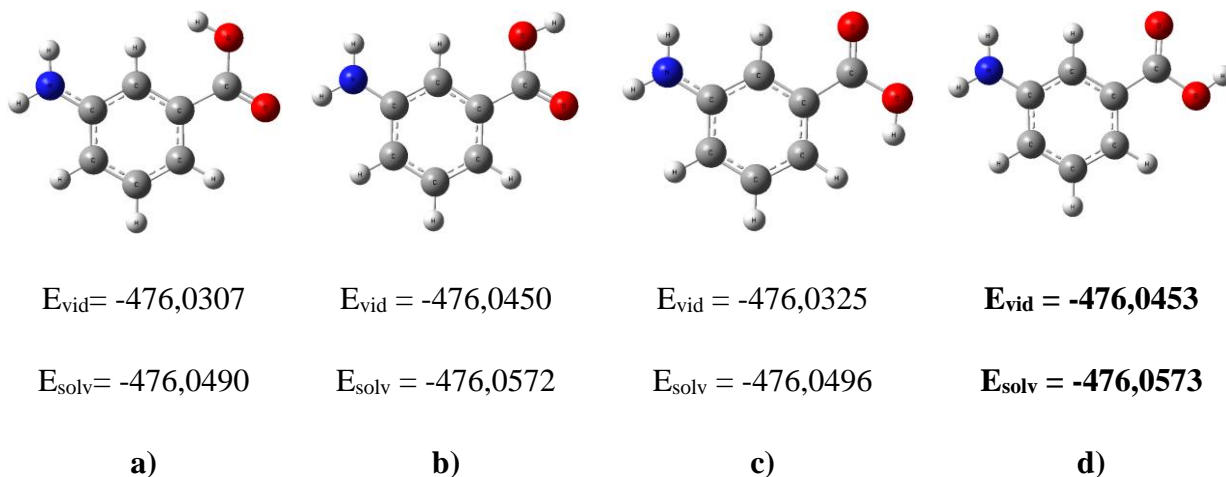


Fig. 2. Structura optimizată și energiile totale u.a.e pentru conformerii acidului *m*-aminobenzoic

Cea mai stabilă structură este reprezentată în Figura 2b cu o energie totală în vid de -476,0453 u.a.e. și în solvent -476,0573 u.a.e.

Studiind conformerii pentru acidul *p*-aminobenzoic ajungem la concluzia că sunt numai două structuri conformaționale reprezentate în Figura 3 a și b.

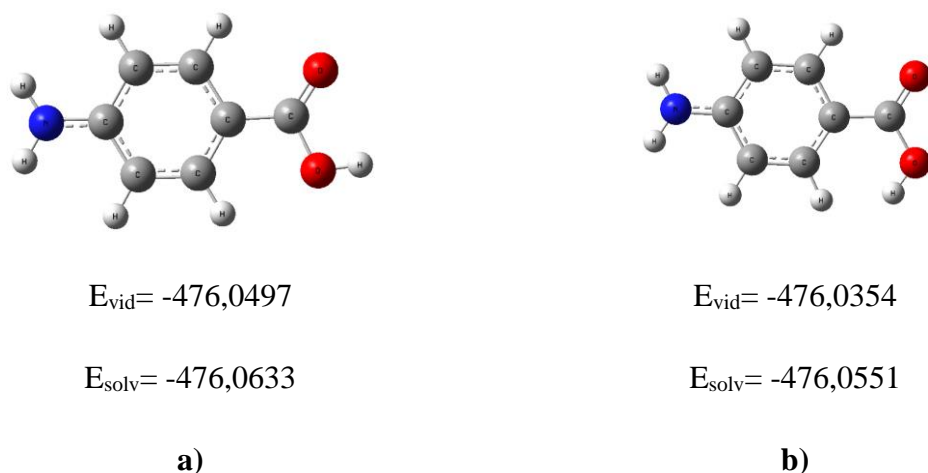


Fig. 3. Structura optimizată și energiile totale u.a.e pentru conformerii acidului *p*-aminobenzoic

În cazul dat cel mai stabil conformer fiind cel din Figura 3a cu o energie totală în vid egală cu -476,0497 u.a.e și în solvent -476,0633 u.a.e.

Tabelul 1. Energia totală (u.a.e) pentru conformerii cei mai stabili a acizilor *o*-, *m*- și *p*-aminobenzoic

Denumirea speciei	$E_{tot}$ (u.a.e) vid	$E_{tot}$ (u.a.e) metanol
acidul <i>o</i> -aminobenzoic	-476,0548	-476,0638
acidul <i>m</i> -aminobenzoic	-476,0453	-476,0573
acidul <i>p</i> -aminobenzoic	-476,0497	-476,0633

În rezultatul studiului teoretic a stabilității energetice a conformerilor analizați, conform energiilor obținute (Tabelul 1) s-a construit profilul energetic Figura 4 exprimat în kcal/mol.

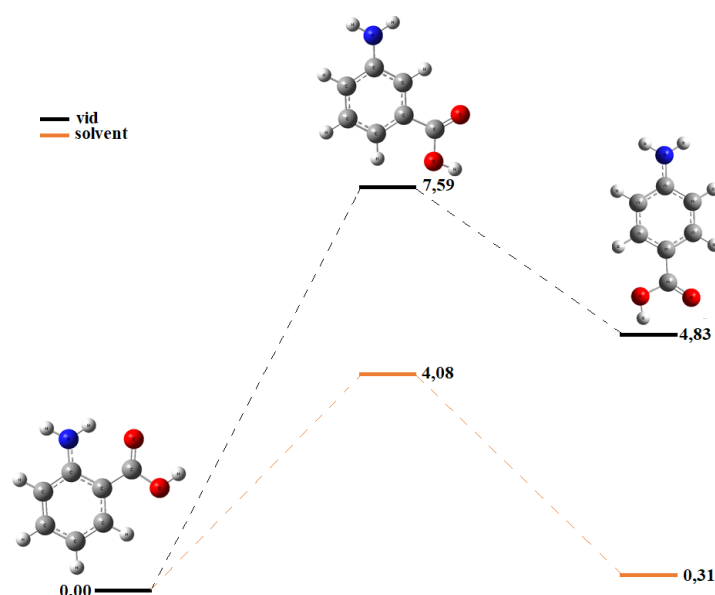


Fig. 4. Profilul energetic al acizilor *o*-, *m*- și *p*-aminobenzoic în kcal/mol

Analizând graficul din Figura 4 observăm consecutivitatea stabilității acestor liganzi, cel mai stabil fiind acidul *o*-aminobenzoic urmat de acidul *p*-aminobenzoic cu o energie de activare în vid și în solvent respectiv egală cu 4,83 kcal/mol și 0,31 kcal/mol. Și în final acidul *m*-aminobenzoic mai nestabil din punct de vedere energetic în comparație cu acizii anteriori, energia de activare a sa în vid și în solvent este egală cu 7,59 kcal/mol și 4,08 kcal/mol. Se observă clar implicarea nemijlocită a solventului în stabilizarea energetică a acestor acizi, astfel solventul utilizat (metanol) influențează pozitiv și permite controlul termodinamic și cinetic asupra acestora.

Determinarea teoretică a stabilității acestor compuși permite indentificarea unor descriptori de reactivitate și poate fi calculată distribuția electronilor pe orbitalii de frontieră HOMO-LUMO reprezentat în Tabelul 2.

Tabelul 2. Energiile totale a orbitalilor de frontieră (HOMO-LUMO) și variația lor exprimată în eV

Parametrii energetici	acidul o-aminobenzoic		acidul m-aminobenzoic		acidul p-aminobenzoic	
	vid	metanol	vid	metanol	vid	metanol
$E_{HOMO}$ (eV)	-5,61	-5,70	-5,56	-5,57	-5,59	-5,66
$E_{LUMO}$ (eV)	-1,29	-1,44	-1,29	-1,51	-1,30	-1,48
$\Delta E = E_L - E_H$ (eV)	4,32	4,26	4,26	4,05	4,29	4,18
$E_{tot}$ (u.a.e.)	-476,0548	-476,0638	-476,0453	-476,0573	-476,0497	-476,0633

Conform datelor obținute valoarea energiei  $E_{HOMO}$  este asociată cu capacitatea de a dona electroni respectiv, are tendință de oxidare și cuprinde valori între -5,56 eV și 5,75 eV. În schimb, valoarea energiei  $E_{LUMO}$  este legată de afinitatea electronilor, respectiv are tendință de reducere, cuprinzând valori egale cu -1,29 eV și -1,57 eV.

În Tabelul 3 sunt indicate valorile obținute în urma calculelor efectuate aplicând ecuațiile (1)-(8) pentru: electronegativitatea absolută ( $\chi$ ), rigiditatea absolută ( $\eta$ ), elasticitate ( $\sigma$ ), momentului de dipol ( $\mu$ ) și electrofilicitatea ( $\omega$ ) pentru compușii studiați.

Tabelul 3. Valorile calculate ale parametrilor cuanto-chimici ( $\chi$ ,  $\eta$ ,  $\sigma$ ,  $\mu$  și  $\omega$ ) exprimate în eV

Parametri cuanto-chimici	acidul o-aminobenzoic		acidul m-aminobenzoic		acidul p-aminobenzoic	
	vid	metanol	vid	metanol	vid	metanol
Electronegativitatea absolută $\chi$ (eV)	3,48	3,57	3,42	3,54	3,46	3,57
Potențialul de ionizare I (eV)	5,61	5,70	5,56	5,57	5,59	5,66
Afinitatea electronică A (eV)	1,28	1,44	1,29	1,51	1,30	1,48
Rigiditatea absolută $\eta$ (eV)	2,16	2,13	2,13	2,03	2,15	2,09
Elasticitatea $\sigma$ (eV) <sup>-1</sup>	0,46	0,47	0,47	0,49	0,47	0,48
Momentul de dipol $\mu$ (debye)	4,21	-3,43	-3,39	-3,54	-3,44	-3,57
Electrofilicitatea $\omega$ (eV)	3,03	2,98	2,69	3,08	2,75	3,05

Comparând energiile de stabilitate (Figura 4) și descriptorii de reactivitate (Tabelul 2 și 3) putem spune că este o corelare vizibilă a energiilor de stabilizare și a parametrilor obținuți. Atunci când s-au calculat acești compuși în vid cel mai stabil compus a fost acidul o-aminobenzoic cu energia de stabilizare de 7,59 kcal/mol și comparând cu descriptorii de energie:  $\Delta E_{L-H}=4,32$  eV;  $I=5,61$  eV ne arată aceleași caracteristici de stabilitate. Comparând cu datele obținute în solvent cel mai stabil din punct de vedere energetic este deasemenea compusul o-aminobenzoic, cu energia de 4,08 kcal/mol, de asemenea comparabili cu descriptorii de reactivitate:  $\Delta E_{L-H}=4,26$  eV;  $I=5,66$  eV

Astfel, folosind calculele cuanto-chimice au fost optimizați 3 conformeri ai acidului aminobenzoic. Descriptorii de reactivitate, cum ar fi energia de ionizare (I), afinitatea electronică (A), diferența HOMO-LUMO ( $\Delta E$ ), moment de dipol ( $\mu$ ), rigiditate ( $\eta$ ) și elasticitatea ( $\sigma$ ) au fost derivate din calculele DFT și utilizate pentru identificarea diferențelor la stabilitatea și reactivitatea compușilor studiați. Calculele au fost efectuate în fază gazoasă și în solvent (metanol), obținându-se o bună comparație cu cele experimentale.

### Concluzii

În urma cercetărilor efectuate putem concluziona că calculele teoretice reprezintă o modalitate eficientă ce permite determinarea valorilor exacte, aplicând calcule matematice pentru determinarea unor descriptori chimici de reactivitate, astfel putem caracteriza un sistem molecular pornind de la structura geometrică și stabilitatea sa. Diferența de energie dintre HOMO și LUMO ( $\Delta E$ ) determină nu numai reactivitatea chimică și stabilitatea cinetică, ci și proprietățile optice și electrice ale acizilor studiați. Aflându-se în corelare armonioasă, acestea accentuează stabilitatea în vid și în solvent după cum urmează:  $\Delta E_{orto}= 4,32$  eV și  $4,26$  eV cu energia totală de  $-476,0548$  u.a.e. și  $-476,0638$  u.a.e. fiind compusul cu cea mai mare stabilitate energetică

Prin intermediul acestui studiu am reușit să demonstrăm corelarea datelor energetice cu parametrii termodinamici ale sistemelor moleculare studiate și importanța orbitalilor moleculari de frontieră HOMO-LUMO privind stabilitatea energetică a acestor sisteme.

### Mulțumiri

*Studiul a fost realizat cu suportul financiar al proiectelor 20.80009.5007.28, 20.80009.5007.27 (Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova) și UST.PCSt.19.2022 (proiectului studentesc UST).*

### Bibliografie:

1. KERRU, N., GUMMIDI, L., BHASKARUNI, S.V.H.S. *et al.* A comparison between observed and DFT calculations on structure of 5-(4-chlorophenyl)-2-amino-1,3,4-thiadiazole. *Sci Rep* **9**, 19280 (2019).



2. CHATTARAJ P.K., NATH S., MAITI B., Reactivity descriptors, in: J. Tollenaere, P. Bultinck, H.D. Winter, W. Langenaeker (Eds.), Computational Medicinal Chemistry for Drug Discovery, Marcel Dekker, New York, 2003, pp. 295–322. ch. 11.
3. FLEMING I., Frontier Orbitals and Organic Chemical Reactions, John Wiley and Sons, New York, 1976
4. PARR R.G., SZENTPALY L., LIU S. Electrophilicity Index, J. Am. Chem. Soc. 1999, 121, 1922-1924
5. BECKE, A. Density-functional thermochemistry. III. The role of exact exchange. In: J. Chem. Phys. 1993, 98, pp. 5648-5652
6. STEPHENS, P. et al. Ab Initio Calculation of Vibrational Absorption and Circular Dichroism Spectra Using Density Functional Force Fields. J. Phys. Chem. 1994, 98, pp. 11623-11627
7. NENIȚESCU. C.D., Chimie organică, București. Vol. I, 2015

# UNELE ASPECTE ALE RECONFIGURĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA PROVOCĂRILOR SOCIETALE ÎN VIZIUNEA ELEVILOR

**BOCANCEA Viorel**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-7055-678X, e-mail: vibocancea@gmail.com

**Rezumat.** *Una din cerințele actuale ale societății moderne este pregătirea specialiștilor capabili să activeze în domeniul STEM. Această cerință impune unele remanieri în formarea continuă a profesorilor de fizică. În rezultatul chestionării a 83 profesori de fizică s-a constatat că remanierele propuse sunt acceptate de marea majoritate a participanților la sondaj. Prezintă interes și opinia elevilor privitor la aspectele la care s-au dat cu părerea profesorii de fizică. În acest articol sunt prezentate rezultatele chestionării elevilor privitor la unele aspecte ale reconfigurării procesului de învățământ.*

**Cuvinte-cheie:** *reconfigurarea procesului de învățare, formare continuă, abordarea STEM în educație, proiecte STEM.*

**Abstract.** *One of the current requirements of modern society is the training of specialists capable of working in the STEM field. This requirement imposes some changes in the continuing education of physics teachers. As a result of the survey of 83 physics teachers, it was found that the proposed changes are accepted by the vast majority of survey participants. It presents the students' interest and opinion regarding the aspects on which the physics teachers gave their opinion. This article presents the results of the student survey regarding some aspects of the reconfiguration of the education process.*

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

Abordarea STEM în educație reprezintă răspunsul la una din provocările societale – numărul insuficient de specialiști în domeniul STEM. Devine actuală pregătirea specialiștilor capabili să activeze în domeniul STEM. Această cerință a impus unele remanieri în programele de formare continuă a profesorilor de fizică [1]. Anume lor le revine misiunea să realizeze prevederile abordării STEM în educație prin implicarea elevilor în activități STEM. Prezintă interes opinia elevilor privitor la aspectele la care s-au dat cu părerea profesorii de fizică. Pentru aceasta a fost elaborat un chestionar pentru elevi prin intermediul căruia s-a solicitat opinia privitor la aceleași subiecte la care s-au expus profesorii de fizică. La sondaj au participat 46 elevi din diferite clase și regiuni ale republicii (37 % din mediul rural și 63 % din mediul urban). În continuare vom prezenta răspunsurile elevilor.

Deși suntem în cel de-al patrulea an de implementare a curriculumului de fizică [2], majoritatea elevilor chestionați (58,7 %) au confirmat că n-au participat la realizarea proiectelor

STEM/STEAM (Fig. 1), care reprezintă activitățile principale recomandate de curriculumul de fizică. Acest rezultat denotă o pregătire insuficientă a profesorilor în domeniul realizării proiectelor STEM/STEAM sau nedorința acestora de a realiza astfel de activități din anumite motive.

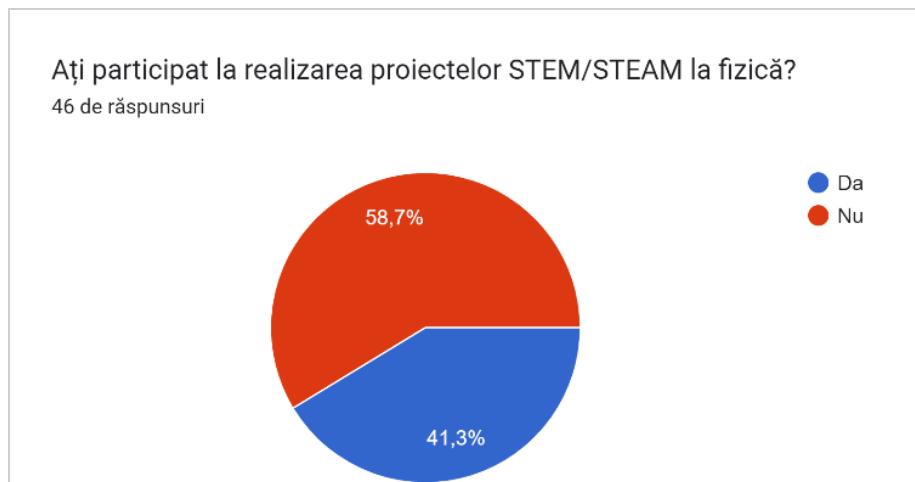


Figura 1. Distribuția răspunsurilor elevilor privind participarea în realizarea proiectelor STEM/STEAM la fizică

Opiniile elevilor privind utilizarea dispozitivelor interactive sunt prezente în fig. 2.

Utilizarea acestor dispozitive este influențată de prezența acestora în cabinetul de fizică, dar și de competențele cadrului didactic în domeniul TIC. Observăm că mai puțin de jumătate din elevi (45,6 %) apreciază cu calificativele de la 7 până la 10 utilizarea dispozitivelor interactive.

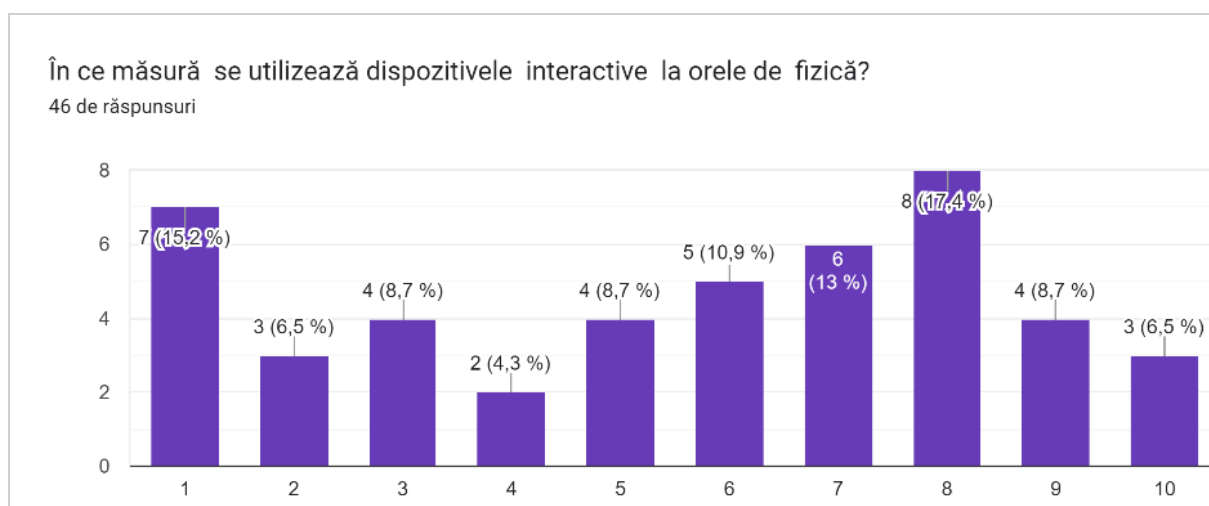


Figura 2. Distribuția scorurilor acordate de elevi utilizării dispozitivelor interactive la orele de fizică

Un subiect solicitat cel mai mult de către 82,4 % din profesorii de fizică la cursurile de formare continuă [3] este abordarea multi-, inter-, transdisciplinară. Opinia elevilor privind stabilirea conexiunilor cu alte discipline este reprezentată în fig. 3.

Observăm că majoritatea elevilor (67,3 %) apreciază cu calificativele de la 7 până la 10 stabilirea conexiunilor cu alte discipline la orele de fizică.

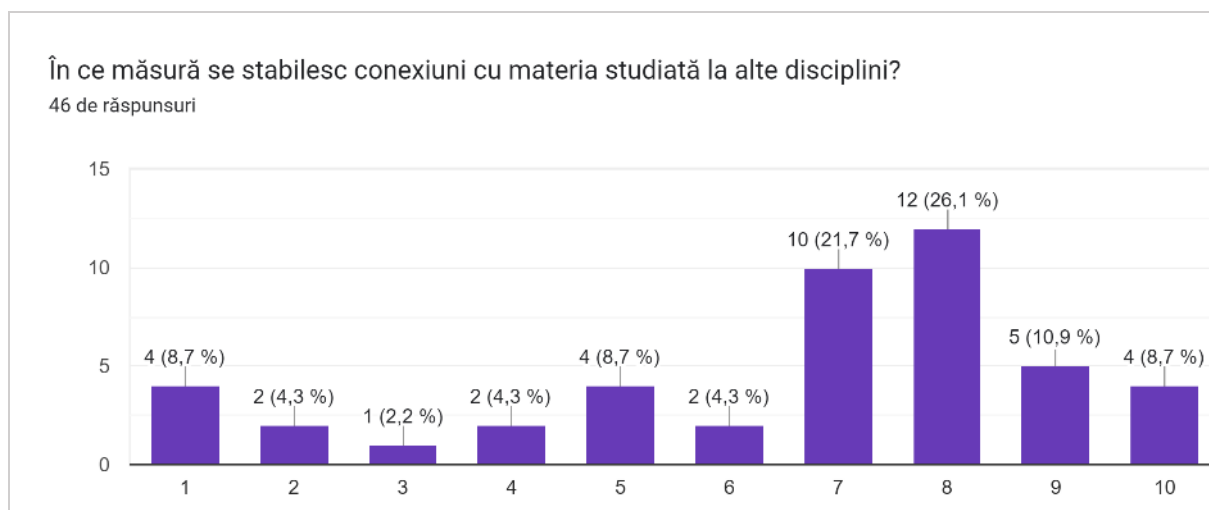


Figura 3. Distribuția scorurilor acordate de elevi stabilirii conexiunilor cu alte discipline la orele de fizică

Una din competențele specifice fizicii este „Investigarea fenomenelor fizice simple prin observare și experimentare, manifestând perseverență și precizie” [2, p. 8]. Prezintă interes opinia elevilor privind la frecvența realizării investigațiilor la efectuarea lucrărilor de laborator (fig. 4).

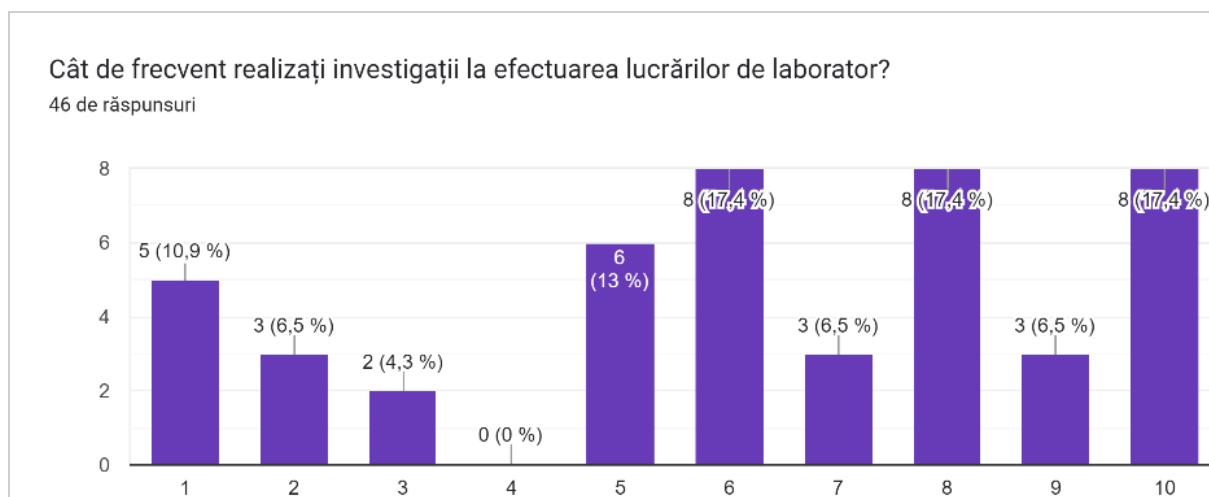


Figura 4. Distribuția scorurilor acordate de elevi frecvenței realizării investigațiilor la efectuarea lucrărilor de laborator

Lucrările de laborator la fizică reprezintă una din puținele forme de organizare a activității didactice la care se poate forma competența specifică, nominalizată anterior. Regretabil, dar aceste lucrări conțină a fi realizate la nivel reproductiv, prin efectuarea unor acțiuni descrise detaliat în

fișa experimentală. Mai puțin de jumătate din elevi (47,8 %) au confirmat că realizează frecvent investigații la lucrările de laborator.

Este cunoscut faptul că elevii devin mai motivați în realizarea activităților de investigare atunci când acestea sunt realizate cu echipament modern. Constatăm, cu regret că dotarea laboratoarelor de fizică cu astfel de echipament lasă de dorit. Situația aceasta este confirmată de 65,2 % elevi, care au apreciat cu calificativele de la 1 la 6 prezența echipamentului modern (fig. 5).

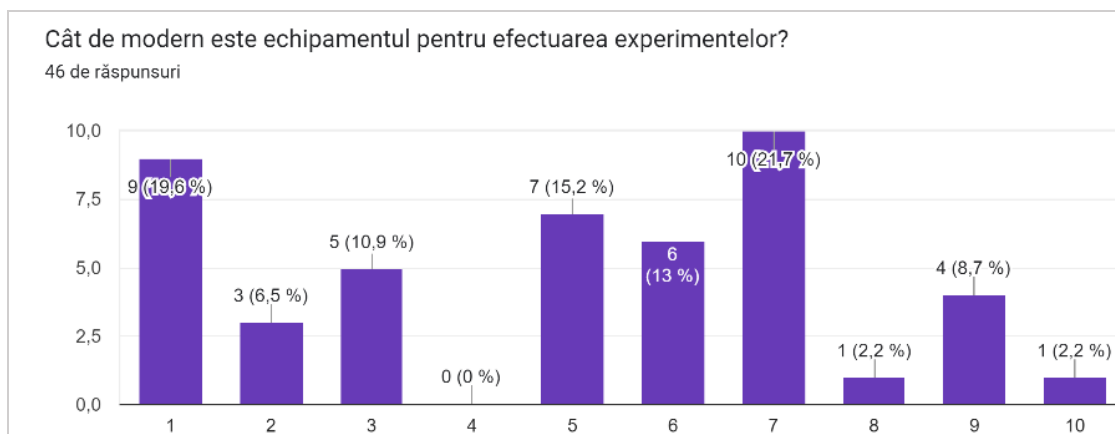


Figura 5. Distribuția scorurilor acordate de elevi prezenței echipamentului modern în laboratoarele de fizică

Încă un aspect pe care ne-am dorit să-l elucidăm - compararea preferințelor elevilor în ceea ce privește activitățile la care vor să se implice la studiul fizicii (fig. 6) cu preferințele profesorilor în alegerea strategiilor inovative studiate la stagiile de formare continuă [3, p. 66]. Observăm că elevii la orele de fizică preferă:

- să efectueze experimente (71,7 %);
- să realizeze proiecte (37 %);
- să stabilească conexiuni cu materia studiată la alte discipline (32,6 %);
- să rezolve probleme/situații-problemă (30,4 %).

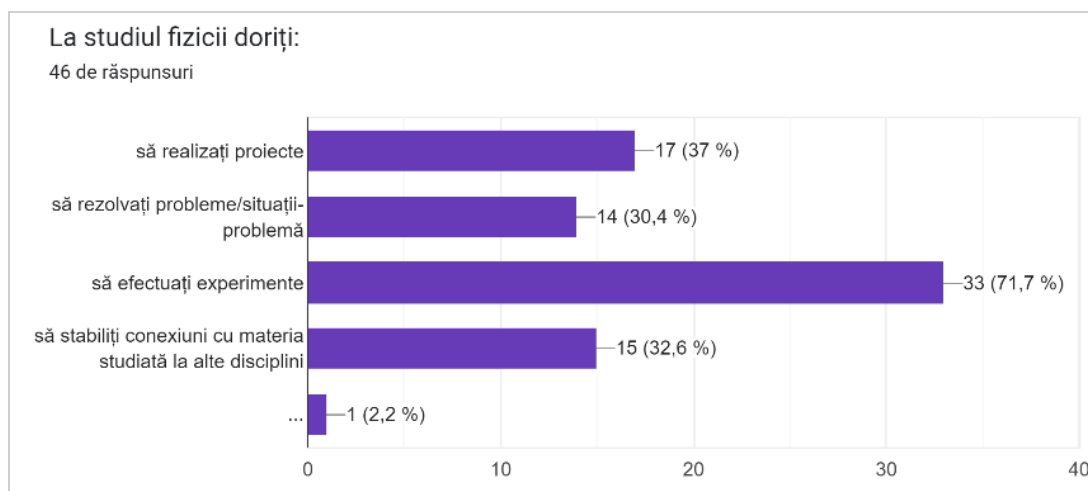


Figura 6. Preferințele elevilor în ceea ce privește activitățile la care vor să se implice la studiul fizicii

Profesorii se arată mai motivați de învățarea strategiilor:

- abordarea pluri-, inter-, transdisciplinară (82, 4 %);
- învățarea experimentală (69, 1 %);
- învățarea bazată pe problematizare (58, 8 %);
- învățarea bazată pe proiecte (57,4 %).

## Concluzii

Reconfigurarea procesului de învățământ la fizică poate fi eficientizată prin mobilizarea eforturilor cadrelor didactice, pe dimensiunea motivării elevilor de a se implica în activitățile preferate ale acestora – efectuarea experimentelor, realizarea proiectelor etc.

Abordarea STEM în educație nu poate fi realizată doar prin activități recomandate (de exemplu, proiecte STEM/STEAM). Sondajul a demonstrat că acestea pot fi neglijate de profesori.

La reactualizarea programelor de formare continuă este rezonabil să se ia în considerație nu numai opiniile profesorilor privitor la necesitățile lor de formare, dar și opiniile elevilor privitor la preferințele lor de învățare.

*Studiu realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Metodologia implementării TIC în procesul de studiere a științelor reale în sistemul de educație din Republica Moldova din perspectiva inter/transdisciplinarității (concept STEAM)”, Programul „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.20.*

## Bibliografie:

1. BOCANCEA, V. Studiu experimental privind eficiența strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare la fizică. În: *materialele Conferinței științifice cu participare internațională EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE* din 21 octombrie, 2022. Chișinău: s.n, IȘE (în curs de apariție).
2. FIZICĂ: Curriculum național : clasele 6-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgânu ; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 108 p. ISBN 978-9975-3437-5-6.
3. PĂTRAȘCU, A.; BOCANCEA, V. Rolul interdisciplinarității în formarea competențelor prin activități practico-aplicative la disciplina geografie. În: *Revista științifică Acta et commentationes. Științe ale educației*. 2022, nr. 2(28). p. 57–67. ISSN 1857-0623/E-ISSN 2587-3636.

## EDUCAȚIA STEAM LA HOTARUL INTERDISCIPLINAR DINTRE ARMONIE, ACTUALITATE ȘI PROBLEME CONSIDERATE „UNELTE DECIZIONALE” ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

CAZACIOC Nadejda<sup>1,2</sup>, ȘEREMET Ileana Simona<sup>3,4</sup>

<sup>1</sup>Doctorand, UPSC; <sup>2</sup>LT Ștefan cel Mare și Sfânt Căușeni Taraclia

ORCID: 0000-0002-1086-633X, e-mail: cazacioc.nadejda@ust.md

<sup>3</sup>Masterand, UPSC; <sup>4</sup>LT Mihai Eminescu Căușeni, Profesor de Geografie

ORCID: 0000-0002-5809-5909, e-mail: seremet.simona@gmail.com

**Rezumat.** *Există un interes național considerabil privind inițiativele STEAM în educație, dar încă există discuții cu privire la ce înseamnă acest tip de educație, ca concept de curriculum care trebuie aplicat în procesul de predare – învățare - evaluare. În articol se analizează viziunea cadrelor didactice din Republica Moldova vizavi de procesul de implementare a conceptului educațional STEAM în învățământ.*

**Cuvinte cheie:** *Educație STEAM, catalizator al sec 21, competențe, interdisciplinaritate.*

**Abstract.** *There is a considerable national interest in STEAM initiatives in education, but there is still discussion about what this type of education means as a curriculum concept to be applied in the teaching - learning - assessment process. The article analyzes the vision of teaching staff from the Republic of Moldova regarding the process of implementing the STEAM educational concept in education.*

**Keywords:** *STEAM education, the catalyst of the 21st century, skills, interdisciplinarity.*

### Introducere

Bazele Educației au suferit și continuă să sufere schimbări imense în modul în care este pusă în aplicare și distribuită atât copiilor, cât și adulților. Forța motrică a secolului XXI rezidă în capitalul intelectual al tinerii generații [2]. Învățarea tradițională la clasă ca experiență a evoluat în ultimii ani prin includerea resurselor tehnologice și oferirea de oportunități formabililor de toate vârstele, indiferent de locația lor geografică. Învățământul modern se conduce după o filosofie a educației, care promovează o nouă concepție despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea școlară vine în întâmpinarea trebuințelor dezvoltării individuale și sociale [1]. Catalizator actual al secolului 21 este considerat „*conceptul educațional STEAM*”, menționat ca fiind flexibil și utilizabil de către toți actanții educaționali, ce îmbină armonios gândirea și planificarea variabilității elevilor ca o componentă cheie spre proiectarea unor experiențe educaționale incluzive și umaniste.

În plus, educația STEAM contribuie exponențial la *catalizarea* creativității elevului, la individualizarea procesului educațional, la oferirea posibilității formabililor secolul 21 să se dezvolte, să aplice instrumente colaborative de rezolvare a problemelor și abilități soft [4].

Secolul XXI oferă multe progrese tehnologice rezultate în urma cercetărilor efectuate de oamenii de știință și inginerii din instituțiile de învățământ superior, din industrii, laboratoarele naționale și internaționale. Pe măsură ce s-au desfășurat cercetările științifice, au fost abordate și noile provocări, acelea de a inspira și angaja noi cursanți în domenii precum știința, domeniile tehnologiei, ingineriei, matematicii și artelor, ce continuă să crească pe măsura provocărilor din mediul social. Implementarea unei inițiative STEAM își propune cinci caracteristici [3]:

- școală axată pe învățarea aplicată;
- timp suficient pentru analiza și planificarea demersului didactic;
- dezvoltare profesională autentică și relevantă a profesorilor;
- conexiuni cu comunitatea, lumea reală și bazate pe probleme sau bazate pe proiecte;
- luarea deciziilor prin sprijin reciproc între profesori și elevi, profesori-familie-comunitate;
- dotarea cabinetelor/ laboratoarelor.

Din ce în ce mai mult această nouă *mișcare educațională* reprezintă un mijloc de a aduce mai multă inovație și creativitate în educație. Ca program educațional contribuie la înrădăcinarea tuturor activităților, lecțiilor și închegarea claselor, împingându-i pe elevi să îmbrățișeze și mai mult mediul de învățare bazat pe experiențe „Making Success” – punctul de plecare al cercetării, al descrierii caracteristicilor și capacităților critice să fie înrădăcinate și mai adânc în școli.

## **Metode și materiale**

Cercetarea a avut scopul de a determina experiența cadrelor didactice în planificarea și desfășurarea demersului educațional axat pe conceptul STEAM. Prin intermediul rețelelor de socializare am propus un chestionar care să ne permită o analiză critică în ceea ce privește promovarea acestui concept și să evaluăm nivelul de pregătire al cadrelor didactice în acest sens, pentru ca mai apoi să putem demara activități motivante de îmbunătățire a competențelor, a potențialului acestora în abordarea interdisciplinară a conținuturilor curriculare. La sondaj au participat 280 cadre didactice din gimnazii și licee, membrii ai grupului „Educație STEM”.

## **Rezultate și discuții**

Profesorul în cadrul conceptual STEAM este văzut ca un *facilitator* al învățării, căruia îi aparține rolul principal în ghidarea corectă spre soluționare problemei – deoarece elevul nu are încă dezvoltat în totalitate potențialul de a se autoforma. Începând de la planificarea corectă a situației de învățare, stabilirea obiectivelor și finalizând cu procesul de transformare a cunoștințelor în



competențe toate aceste acțiuni sunt involuntar parte a activității didactice de care este responsabil cadrul didactic, de aici a pornit și prima întrebare a chestionarului -

„În opinia dvs actul educațional în învățarea axată pe conceptul STEAM este:

- Un parteneriat: profesor, elev, părinte.
- Un parteneriat: profesor- elev.
- Responsabilitatea cadrului didactic.
- Profesorul doar planifică – elevul parcurge traseul de învățare.

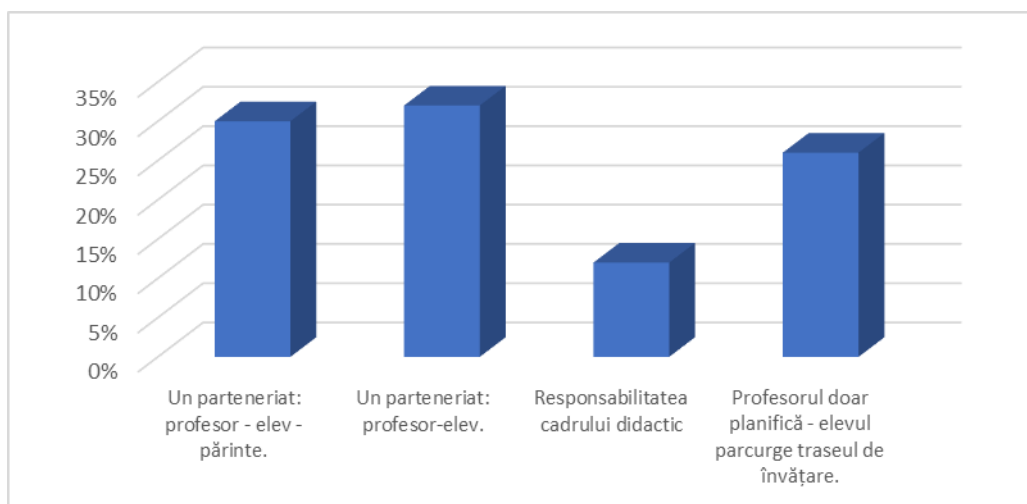


Figura 1. Opinia cadrelor didactice despre actul educațional axat pe conceptul STEAM

Din feedback-ul primit, cadrele didactice chestionate se expun asupra faptului că actul educațional axat pe conceptul STEAM este în primul rând un „parteneriat”, deși ulterior trebuie să accentuăm un decalaj în răspunsurile date de părțile interesate (figura 1):

- 30% s-au exprimat că avem un parteneriat: profesor-elev-părinte;
- 32% se expun asupra faptului că parteneriatul este totuși între profesor și elev.

Tot aici menționăm cca. 26% din respondenți care susțin ideea că în cadrul conceptual STEAM profesorul fiind *facilitator* al învățării doar planifică demersul educațional, iar elevului îi revine rolul de a parcurge traseul de învățare. Analiza răspunsurilor ne permite să concluzionăm că 12% din respondenți afirmă, că actul educațional vizat de conceptul STEAM este în totalitate al profesorului, aceștia nu sunt deținători ai gradelor didactice și respectiv au o experiență pedagogică mai mică de 5 ani. Dintre care 88% dețin grade didactice au o experiență de peste 20 de ani în domeniul pedagogiei, cu un nivel ridicat de calificare.

O altă întrebare propusă cadrelor didactice a fost: „În opinia dvs. desfășurarea actului educațional axat pe conceptul STEAM ce vizează elemente interdisciplinare este: „Complicat”, „Nu imposibil”, „Acceptabil”, „Nu văd o problemă în asta”. În urma interpretării datelor din chestionar observăm variații ale răspunsurilor în dependență de stagiul didactic al profesorilor. Conform datelor din figura 2 puteți observa, 48% din cadre didactice au specificat că această abordare este

„acceptabilă”, cu mențiunea că din această categorie fac parte cadrele didactice cu un stagiul didactic mai mare de 25 ani. La fel observăm din 8% de profesori au răspuns că abordarea interdisciplinară le este „complicată” aceștia fiind tinerii specialiști cu o experiență didactică mai mică de 5 ani.

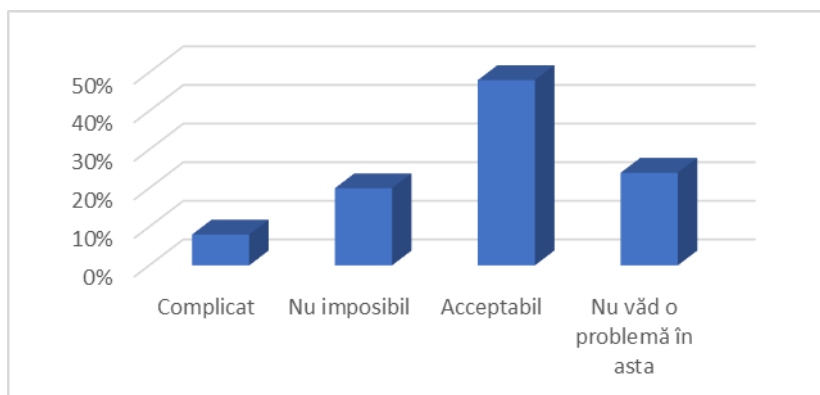


Figura 2. Opinia cadrelor didactice despre abordările interdisciplinare în cadrul conceptual STEAM

Prioritar pentru noi a fost să stabilim în ce mod cadrele didactice reușesc să găsească valențele interdisciplinare și să stabilească conexiunile logice pentru a realiza demersul didactic axat pe conceptul educațional STEAM. Etapa de planificare a procesului de învățare este destul de importantă – deoarece reprezintă temelia întregului proces de formare a competențelor, finalizată cu o planificare corectă a demersului didactic. Aici trebuie să menționăm că marea majoritate dintre cadre în mare parte se autoformează (figura 3), 30% din „literatura de specialitate” și alte 30% în urma „participărilor la manifestările științifice”, „formări continue”, unde sunt expuse astfel de exemple și modele de învățare, printre cele mai enumerate manifestări științifice cu caracter STEAM sunt seminarele și cursurile prestate de:

- A.O. Inovație în Educație de Performanță
- AgiroMD
- AISE – Academia de Inovare și Schimbare prin Educație

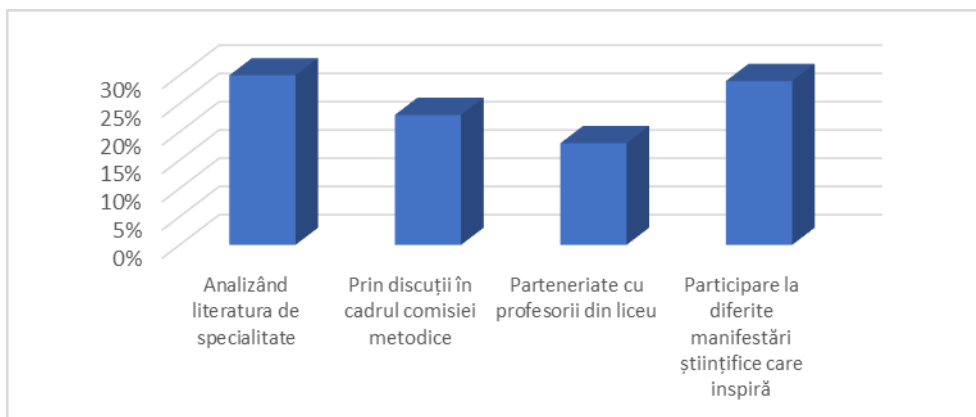


Figura 3. Surse pentru planificarea procesului didactic cu caracter educațional STEAM

De asemenea, 18% din cadrele didactice chestionate au exprimat în mod clar că stabilesc *parteneriate cu colegii din liceu*, iar 23% planifică desfășurarea demersului didactic axat pe conceptul STEAM în cadrul comisiilor metodice. Deși s-ar părea firească conlucrarea între cadrele didactice pentru o mai bună desfășurarea a actului educațional, observăm din răspunsurile profesorilor că practic această este absentă.

Așadar ne-am propus să stabilim în ce mod cadrele didactice realizează demersul educațional axat pe conceptul didactic STEAM, cum integrează temele curriculare în cadrul acestui concept la disciplina predată, cum are loc explicarea noțiunilor interdisciplinare, disciplinele cu care se stabilesc relațiile cauzale, analiza interdisciplinară a problemei, stabilirea corelațiilor logice dintre cauză – soluție – efect, cum se desfășoară evaluarea propriu-zisă, individual sau implică alți respondenți, cum are loc conlucrarea cu diverși specialiști care ar putea să-și aducă aportul considerabil în realizarea unui astfel de demers. De aici deducem că 41% din cadrele didactice practică consultările cu alți profesori dar pentru desfășurarea completă a demersului didactic lucrează individual (figura 4), 35% din cadrele didactice chestionate lucrează în totalitate individual, cu specificarea că din această categorie fac parte profesorii care predau 2-3 discipline și au o experiență didactică de cel puțin 15 ani. Doar 9% dintre aceștia conlucrează cu alte cadre didactice, cu surprindere menționăm că stagiul didactic al acestor profesori variază între 0-5 ani.

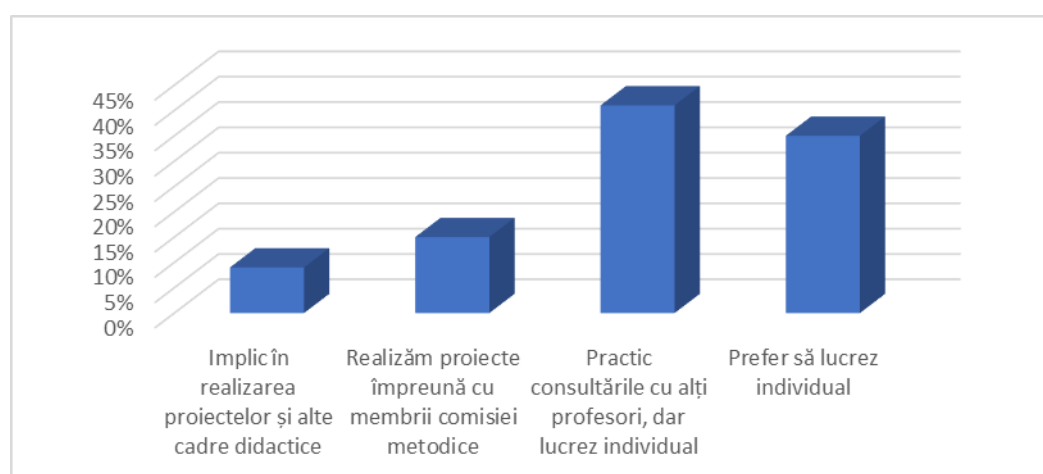


Figura 4. Analiza metodologiei de lucru al cadrului didactic ce implementează conceptul educațional STEAM

## Concluzii

La momentul actual în mediul educațional al Republicii Moldova, sunt pregătiți tineri specialiști preponderent pentru predarea unei singure discipline, sunt puține specialitățile ce oferă profil dublu și astfel este dificilă achiziția cunoștințelor multidisciplinare într-un timp scurt. O perspectivă ce ar putea diminua lipsurile tinerilor specialiști dar și celorlalți, ar fi predarea prin cooperare, sau în „cascadă” - prin schimb de experiență, împărtășirea ideilor noi, fapt ce permite profesorilor să-și concentreze timpul limitat de pregătire pe cunoștințele subiectului cu care sunt

familiarizați, pentru a se putea pregăti eficient în procesul de predare, evitând astfel apariția unor curențe pe durata întregului proces educațional. În același timp, comunicarea și colaborarea continuă între cadrele didactice asigură integritate, coerența și un feedback pozitiv al proiectelor, cu integrarea semnificativă a disciplinelor. Mai mult decât atât, Educația STEAM sub formă de predare cooperativă trezește interesul chiar și elevilor, în stabilirea nivelului de performanță și a rezultatelor așteptate. Prin participarea activă, comună a cadrelor didactice din diferite discipline la dezvoltarea și implementarea cursurilor STEAM poate compensa lipsa de cunoștințe din alte discipline. Cu toate acestea, există încă multe provocări în ceea ce privește acest tip de educație, la nivel de teorie, proiectare, aplicabilitate, cercetare, cooperare, chiar și în contextul implementării la clasă. În primul rând, acest mod de predare impune o mulțime de cerințe atât profesorilor cât și elevilor la nivel de cercetare. Aceștia trebuie să coopereze unul cu celălalt, să participe activ și să mențină o comunicare continuă. În plus, cadrele didactice trebuie să implementeze idei educaționale mai avansate pentru a putea face față noilor cerințe educaționale, fără a afecta mersul normal al procesului educațional.

Ca perspectivă menționăm că integrarea educației STEAM în curriculum crește considerabil atenția profesorilor și elevilor, contribuie la promovarea și dezvoltarea acestuia în învățământul preuniversitar, contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, la îmbunătățirea competențelor transferabile, dar la fel poate duce și la eșec, la repartizarea deficitară a sarcinilor de predare din cauza ocupării timpului destinat lecțiilor și a energiei profesorilor. Este evident că această abordare face față la pregătirea noilor specialiști care ulterior vor fi încadrați în câmpul muncii și vor face față cerințelor pieței.

Spre final propunem câteva recomandări ce ar putea îmbunătăți experiențele cadrelor didactice în domeniul STEAM: dezvoltarea programelor de formare continuă / cursurilor modulare, oferirea oportunităților cadrelor didactice de a interacționa cu diverse comunități instituționale ce promovează acest concept, colaborare și schimb de experiență, participări la diverse proiecte naționale și internaționale axate pe educația STEAM.

#### **Bibliografie:**

1. ANTIP, C. R. Învățământul tradițional vs învățământul modern. Viziuni conceptuale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. 2019. p. 11-13.
2. CEPRAGA, L. *Produse școlare din secolul XXI între tradițional și digital*. ACROSS 2.1, 2019.
3. MADDEN, M. E., BAXTER, M., BEAUCHAMP, et all. Rethinking STEM education: An interdisciplinary STEAM curriculum. *Procedia Computer Science*, 2013. 20, p. 541-546.
4. TAYLOR, P. Ch. Why is a STEAM curriculum perspective crucial to the 21st century?. 2016.

## APLICAREA GAMIFICĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

**CODREANU Alexandra Daniela**

Școala Gimnazială nr. 26, Galați, România

ORCID: 0000-0002-0710-1336, email: alexandra.stoian90@yahoo.com

**Abstract.** *There are many organizations that are successfully applying game mechanics and applying other lessons from games to resolve their problems, so we can apply those technics in an educational environment. When we talk about gamification, we learn about psychology, about how rewarding it's being casual about failure, as a part of the adventure of knowledge. Games have been around throughout all of human history because they link to some very basic aspects of the way our minds work. The review highlights the need for studying what the educational benefits of gamification are, if gamified learning is to become a recognized instructional approach.*

**Keywords:** *gamification, education, e-learning, techniques*

**Rezumat.** *Multe organizații aplică cu succes gamificarea, așa că putem aplica tehnicile și la nivelul învățământului. Când vorbim de gamificare, aflăm mai multe despre psihologie, despre câtă satisfacție poate oferi o perspectivă relaxată față de eșec, ca parte a aventurii cunoașterii. Lucrarea evidențiază nevoia aprofundării studiului cu privire la beneficiile gamificării, pentru a observa dacă învățarea gamificată poate deveni o politică educațională.*

**Cuvinte-cheie:** *gamificare, educație, e-learning, tehnici*

### **Ce este gamificarea?**

Gamificarea înseamnă utilizarea elementelor specifice jocurilor în contexte care nu țin de jocuri [1]. Scopul gamificării este să creeze spațiul potrivit pentru motivație optimă, efort susținut, dar și pentru mulți alți factori care sunt comuni în timpul unui joc. Scopul final este îmbunătățirea performanței cu privire la o anumită activitate. În situația unui act didactic, scopul este învățarea, formarea unor deprinderi în urma unei asocieri pozitive cu privire la învățare.

Tehnicile de gamificare au fost aduse în problematica educației la începutul secolului 21, când au fost observate efectele motivaționale ale punctelor, medaliilor, misiunilor, provocărilor sau premiilor din jocurile video [2]. Pe măsură ce tehnologia a avansat, iar rețelele sociale au înflorit, gamificarea a început să aibă și o puternică latură socială, oferind cadrul interacțiunii dintre utilizatori [3]. În anii următori, tehnicile au fost îmbunătățite, chiar personalizate, pentru că specialiștii au înțeles că motivația și preferințele utilizatorilor nu coincid [4]. Acum, gamificarea implică o linie narativă, acumularea progresivă a elementelor, emoții, respectarea unor reguli pentru a putea fi îndeplinite obiectivele propuse [5].

În acest context, tehnicile de gamificare au fost folosite la scară largă în activități unde succesul depinde de implicarea activă a celor vizați. Domenii precum educația, sănătatea, marketingul, turismul, industria au beneficiat de ajutorul gamificării [6]. Dintre toate cele menționate, educația a folosit gamificarea cel mai intens și cu succes [7], pentru capacitatea acestei strategii de a implica, motiva elevul în procesul de predare- învățare, îmbunătățind abilitatea de a colabora și capacitatea de a rezolva probleme.

Potrivit mai multor studii cu privire la beneficiile gamificării [8], cinci sunt cele mai evidente:

1. Gamificarea poate fi aplicată în mai multe domenii.
2. Gamificarea nu se potrivește doar generațiilor actuale, care sunt apropiate ale tehnologiei, ci și alte tipuri de persoane pot beneficia de această strategie.
3. Implicarea în procesul de învățare și realitatea virtuală conduc către o mai bună retenție a informațiilor transmise.
4. O lecție transmisă prin intermediul gamificării, dacă e făcută corect, poate produce o schimbare a comportamentului pe termen lung.
5. Situațiile virtuale de învățare pot fi relevante pentru ce subiectul educației întâlnește în realitate, fără presiunea eșecului.

Este dovedit că gamificarea influențează în plan cognitiv, afectiv și psihomotor. Ea trezește interesul educabilului cu privire la subiect, susține motivația și ajută la învățarea unor noi conținuturi, făcând trimitere la experiența și cunoștințele anterioare. Gamificarea îmbunătățește modul în care elevii gestionează sentimentele, entuziasmul, aprecierile și criticile. Din punct de vedere psihomotor, gamificarea influențează coordonarea, precizia, strategia de abordare și aproximarea distanței. [9]

În ciuda rezultatelor considerabile pe care gamificarea le-a obținut în domeniul educației, sunt multe voci care susțin că această strategie eșuează în a acoperi nevoile pedagogice individuale și adaugă competiție care nu e necesară, compararea cu ceilalți, frustrare, stres și anxietate [10]. Un alt pericol evidențiat ar fi faptul că subiecții educației ar învăța numai când motivația este extrinsecă, urmărind gratificare imediată.

De remarcat ar fi și faptul că gamificarea a dovedit rezultate mai bune la elevii cu înclinare către științele reale, față de umaniști [11].

### **Învățarea bazată pe joc și gamificarea**

Gamificarea este definită ca introducerea sau aplicarea elementelor de joc în contexte care nu sunt considerate jocuri. E un concept relativ nou. Sunt câteva elemente pe care toate jocurile le au în comun: un set de reguli bine definit, un sistem de feedback rapid, iar participarea la joc este voluntară și, în mod deosebit, pentru divertisment.

Scopul principal al gamificării în educație este să ridice nivelul motivației și al implicării active și asertive într-o experiență din care educabilul poate învăța. Gamificarea, pentru a fi potrivită educației, trebuie să respecte o serie de cerințe. În primul rând, nu mai există rolurile de profesor și elev. În al doilea rând, activitatea se bazează pe implicarea voluntară a elevilor, făcând apel la ce îi interesează și îi motivează. Ei respectă regulile și cadrul jocului pentru că vor, pentru că le place. În completarea celor două principii, putem menționa efectele vizuale, sentimentul de apartenență la un sistem/joc, libertatea alegerilor.

Experiența aduce stimuli care derivă din jocurile virtuale, din interacțiunea cu alte persoane și din schimbul de opinii cu privire la evaluarea performanței. De multe ori, jocurile sunt construite pentru a permite jucătorilor să înțeleagă un aspect din lumea reală. Aceste jocuri au un impact diferit fata de realitate, pentru ca jocul e o platformă de învățare, în care perspectiva asupra eșecului nu mai are același dramatism.

Când activitatea are loc în medii non-virtuale, întâlnim jocurile serioase.

### **Jocurile serioase**

Introducerea jocurilor serioase în educație a făcut posibile noi tehnici în învățarea unei noi limbi, învățarea bazată pe activități de grup, învățarea bazată pe scoruri și premii pentru atingerea obiectivelor.

De exemplu, jocurile video au fost introduse cu scopul de a rezolva problema bullyingului, de a înțelege conceptele de “integrare socială” și “diversitate”. Alte jocuri ajută elevii să învețe aspecte de limbă, matematică sau istorie. Aceste tehnologii permit copiilor să își dezvolte empatia, să își dezvolte creativitatea, să se concentreze, să colaboreze, să învețe cu ajutorul sistemului încercare-eroare, să exploreze și să memoreze fără efort. Jocurile nu sunt numai despre calculatoare și jocuri video, pot include jocuri de societate, jocuri de cuvinte, jocuri cu cartonașe. Toate au, însă, o finalitate și un set de reguli.

Cei care folosesc gamificarea utilizează elemente ale jocurilor ca strategie de predare-învățare. Pe de altă parte, cei care aleg jocurile serioase se concentrează mai mult pe activitatea distractivă care permite experiența educațională.

Jocurile serioase fac referire la design-ul jocurilor din perspectivă educațională, trebuie să aibă un anumit nivel de realism, care ajută într-o simulare corectă a realității. Gamificarea, pe de altă parte, utilizează tehnici, elemente ale jocurilor pentru a face apel la implicarea activă și motivația subiecților.

### **Gamificare și e-learning**

Gamificarea depinde de un proces și o metodologie care dorește să obțină implicarea și motivarea educabililor, dar nu depinde, în mod necesar, de tehnologie. Tehnica există cu mult

înainte de inventarea internetului și utilizează cam aceeași pași și după digitalizarea lumii noastre, inclusiv a sistemului de învățământ. Avântul pe care tehnologia l-a luat în ultimii ani este considerabil, mai ales în perioada pandemică, când școala on-line a obligat actorii educației să recunoască și să folosească uneltele digitale în activitate. Tehnologia oferă posibilități nenumărate de a amplifica, energiza, adapta și personaliza procesul de învățare în funcție de obiective și elevi. Pentru a crea gamificarea digitală, este necesară înțelegerea elementelor de gamificare, dar și modul în care urmărirea progresului și mecanismele de gratificare sunt esențiale în implicare și motivație.[12].

Crearea unui soft de gamificare urmărește aceleași etape ca la crearea oricărui soft: analiza, proiectarea, desfășurarea proiectului, implementarea și evaluarea. Etapa de desfășurare a proiectului este dependentă de tehnologie pentru o mai bună prezentare vizuală. Înainte de a se crea softuri de gamificare în educație, au fost create softuri de gamificare în mediul divertismentului și al afacerilor. Pentru a fi potrivită gamificarea în educație trebuie să țină cont de diferitele tipuri de personalitate și de stilurile diferite de învățare [13].

În e-learning există elemente de gamificare, cum ar fi:

- Puncte sau note
- Premii / etichete/ trofee care susțin motivația
- Personalizarea permite elevului să își schimbe imaginea de profil, avatarul, fontul scrisului, fundalul etc.
- Tabelul cu cele mai bune rezultate (Enders, 2013).
- Nivelurile parcurse, care se asimilează cu progresul făcut. În educație, nivelurile sunt subiectele sau lecțiile parcurse, care sunt structurate logic, gradual ca dificultate și echilibrate ca cerințe. Nivelurile reprezintă și o formă de feedback.
- Provocări / cerințe care variază în lungime, dificultate și au o valoare cognitivă adăugată. Provocările se regăsesc mai rar în e-learning [14].
- Feedback-ul- potrivit lecturii de specialitate- este cel mai important element al gamificării, trebuie oferit pe tot parcursul învățării pentru a asigura elevii ca se îndreaptă către obiectivele propuse.
- Libertatea de a eșua este o parte importantă a gamificării prin tehnologie. Elevii pot greși, relua, să ceară mai mult timp pentru rezolvarea provocărilor cognitive.



## **Bibliografie:**

1. DETERDING S., DIXON D., KHALED R. From game design elements to gamefulness: Defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 2011.
2. MEKLER E. D., BRUHLMAN F. Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance, 2017.
3. FULLERTON, T. Game Design Workshop, 4th Edition: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games, 2014.
4. HAMARI J., KOIVIOSTO J. Working out for likes: An empirical study on social influence in exercise gamification, 2015.
5. WERBACH K., HUNTER D. For the win: How game thinking can revolutionize your business”, 2012.
6. JOHNSON D., DETERDING S. Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature, 2016.
7. DICHEVA D., DICHEV C., AGRE G., ANGELOVA G. Gamification in education: A systematic mapping study, 2015.
8. DE MARCOS L., GARCIA LOPEZ E., GARCIA CABOT, A. Social Network Analysis of a Gamified e-Learning Course: Small-world Phenomenon and Network Metrics as Predictors of Academic Performance, 2016.
9. SIMPSON E. The psychomotor domain”, 1972.
10. MARTI PARRENO J., MENDEZ IBANEZ E. The Use of Gamification in Education: A Bibliometric and Text Mining Analysis, 2016.
11. KIM S., SONG K., LOCKEE B. Gamification in Learning and Education, 2016.
12. GLOVER, I. Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. 2012.
13. STRMECKI D., BERNIK, A., RADOSEVIC D. Gamification in E-Learning: Introducing Gamified Design Elements into E-Learning Systems, 2015.
14. SCHONFELD E. SCVNGR’s secret game mechanics playdeck, 2015.

**MODELUL COMPORTAMENTULUI REPRODUCTIV ȘI FAZELE  
DEZVOLTĂRII INDIVIDUALE ALE RANIDELOR VERZI (AMPHIBIA:  
RANIDAE) ÎN CONDIȚIILE REPUBLICII MOLDOVA**

**GHERASIM Elena**

Institutul de Zoologie, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău,

Republica Moldova, ORCID: ID 0000-0002-6996-7274,

e-mail: gherasimlenuta@gmail.com

**COZARI Tudor**

Institutul de Zoologie, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău,

Republica Moldova, ORCID: ID 0000-0003-4875-463X,

e-mail: cozaritudor@gmail.com

**Rezumat.** *Amfibienii, reprezintă un obiect de studiu special pentru cercetători, deoarece acestea sunt primele animale vertebrate care au cucerit uscatul. Pe plan internațional, amfibienii sunt analizați din cele mai diverse puncte de vedere: morfologic, fiziologic, sistematic, filogenetic, ecologic etc., dar la nivel național, cercetările acestui grup de tetrapode este incomplet efectuat.*

*În acest scop, s-a efectuat un studiu complex și s-a descifrat cele mai complicate aspecte ale comportamentului reproductiv al acestor animale vertebrate. Comportamentul de reproducere al ranidelor verzi este unul care a evoluat pe parcursul evoluției lor și este unul dintre componentele importante ale procesului de adaptare a populațiilor de amfibieni la condițiile mediului temperat.*

**Cuvinte cheie:** ranidele verzi, comportament reproductiv, Moldova.

**Abstract.** *Amphibians, represents a special study object for researchers because this are the first vertebrate animals that have conquered the dry land. Internationally, this study being analyzed from the most diverse points of view: morphological, physiological, systematic, phylogenetic, ecological, and so on, but nationally the research is incomplete.*

*For this purpose, it was carried out a complex study and deciphered the most complicated aspects of reproductive behavior of these vertebrate animals. The reproduction behavior of green frogs is one that evolved during their evolution and is one of the important components of the process of adaptation of amphibian populations to the conditions of the temperate environment of the Earth.*

**Key words:** green frogs, reproductive behavior, Moldova.

## **Introducere**

În ultimii ani, amfibienii ecaudați sunt considerați drept model al cercetării efectelor impactului continuu a factorilor climatici asupra mediului, dar și a efectelor genetice și evoluționiste apărute în urma procesului de hibridizare naturală dintre speciile *Rana lessonae* și *Rana ridibunda*

din grupul ranidelor verzi. Continuitatea speciei este determinată de capacitatea populației de a da urmași apti să supraviețuiască în condiții imprevizibile variabile ale mediului. Această particularitate la rândul său, se afirmă pe parcursul evoluției, reprezentând unul din criteriile distinctive ale speciei. Astfel, selecția sexuală, acționând asupra indivizilor de ambele sexe, determină strategia și comportamentul reproductiv specific pentru fiecare din ele [2].

Comportamentul reproductiv constituie unul dintre componentele indispensabile și extrem de importante ale reproducerii tuturor amfibienilor pentru perpetuarea speciei, inclusiv a ranidelor verzi (*Rana ridibunda* Pallas, 1771, *Rana lessonae* Camerano, 1882, *Rana esculenta* Linnaeus, 1758). Caracterul derulării comportamentului reproductiv la amfibieni este determinat de unele adaptări caracteristice la mediu și condițiile de viață a acestora [1, 5, 6].

### **Material și metode**

Aria de studiu include ecosisteme acvatice naturale și antropizate specifice amfibienilor din familiile *Ranidae* și *Budonidae* din cadrul ecosistemelor naturale și antropizate din zonele umede ale Codrilor Centrali. Deși unii cercetători-batracologi consideră că stabilirea exactă a speciilor *R. ridibunda*, *Rana lessonae* și *R. kl. esculenta* se efectuează prin utilizarea metodelor citologice și genetice, determinarea speciilor anterior menționate, dar și a bufonidelor a fost efectuată prin metode clasice deductive [3].

Metodele deductive includ utilizarea anumitor parametri și/sau indici morfologici, precum și unele caracteristici ale coloritului corpului: culoarea de fond a spatelui, numărul de dungi de pe membre. Forma, dimensiunile, amplasarea petelor de pe partea inferioară a corpului etc., s-au analizat conform metodelor clasice de cercetare, prin descrierea detaliată a culorii generale, stabilirea prezenței anumitor pete cromatice, forma, repartiția, dimensiunile acestora etc. [3, 4, 7]. Lungimea maximală a tibiei este caracteristică pentru specia *Rana ridibunda*, pe când, la *Rana lessonae* lungimea tibiei este minimală. Dat fiind faptul că specia *Rana kl. esculenta* este o specie hibridă, formându-se în urma încrucișării dintre speciile *R. ridibunda* și *R. lessonae*, lungimea tibiei are valori medii, fiind mai mică decât la *R. ridibunda* și mai mare decât la *R. lessonae* [3].

Reeșind din faptul că investigațiile au fost axate pe studiul întreg ciclului reproductiv anual (care se realizează în mediul acvatic), noi, în mod special, am examinat toate bazinele acvatice a ariei de studiu, iar acest lucru ne-a permis obținerea datelor utile referitoare la specificul reproducerii speciilor (care și a constituit obiectivul de bază al cercetărilor noastre), de amfibienilor cercetați.

### **Rezultate și discuții**

Pentru amfibieni, în legătură cu modul amfibiont de viață, este caracteristic un ciclu vital anual specific, conform căruia putem remarca anumite faze fenologice caracteristice procesului de

reproducere. Aceste faze se manifestă prin deplasarea din locurile de iernare printr-o anumită distribuție habitatuală, ocuparea teritoriilor de reproducere ș.a., toate fiind într-o dependență strânsă de anumiți factori ambientali. În primul rând de temperatura aerului și a apei, pe când umiditatea relativă a aerului, gradul de iluminare a bazinelor acvatice de reproducere, precipitațiile, amplasarea bazinelor acvatice de reproducere îndeplinesc un rol complementar.

Speciile de ranide verzi fac parte din categoria amfibienilor cu reproducere lungă și, totodată, târzie. În baza investigațiilor realizate în habitatele naturale din Codrii Centrali pe întreaga durată a perioadei de reproducere, am elaborat un model integral al comportamentului reproductiv al ranidelor verzi (Figura 1), care reprezintă, din punct de vedere spațial și temporal, întreaga complexitate de faze reproductivă ce se manifestă la nivel biologic, ecologic și comportamental. Reieșind din specificul strategiei de reproducere a ranidelor verzi, primii spre stațiile de reproducere care se află în cadrul aceluiași bazin acvatic se deplasează masculii. Deplasările masculilor se realizează în mod solitar, de regulă, în jumătatea a doua a zilei și seara. Astfel, la a 7-a a 12-a zi de la ieșirea din hibernare, masculii încep deja să se deplaseze spre stațiile de reproducere. Ei se stabilesc în sectoarele neadânci (15-80 cm), crescute cu vegetație submersă și bine insolate; densitatea lor crescând de la o zi la alta, pe măsură ce temperatura mediului sporește.

Strategia de reproducere a ranidelor verzi se bazează pe:

- a) teritorialismul masculilor;
- b) atracția femelelor prin vocalizare (și/sau căutarea activă a femelelor de către masculi).

**Comportamentul teritorial al masculilor.** Masculii ranidelor verzi manifestă un comportament teritorial evident. Aceștea, odată ajunși pe sectoarele prielnice ale bazinelor acvatice de reproducere, ocupă teritorii individuale pe oglinda apei și se asociază în așa-numitele grupuri de reproducere de *tip arenă*.

Arenele nupțiale sunt amplasate în apropiere de malurile mai puțin înalte, la adâncimi nu prea mari, fiind bine insolate, bogate cu vegetație acvatică lângă și/sau în cadrul arenelor nupțiale. În cadrul arenelor se desfășoară procesul de selectare a partenerilor conjugali și de formare a cuplurilor, care se realizează în baza comportamentului teritorial al masculilor și a atragerii femelelor de către masculi prin emiterea cântecelor de reclamare.

Suprafața arenelor nupțiale variază în funcție de suprafața habitatelor acvatice și a spațiilor favorabile reproducerii amfibienilor, aceasta variind de la 14-16 m<sup>2</sup> (cu un număr de 18-20 de masculi) până la 55-85 m<sup>2</sup> (și, respectiv, 85-115 masculi). În cadrul arenelor nupțiale masculii ocupă un teritoriu individual (1,2-1,6 m<sup>2</sup>). Acest teritoriu este protejat de către masculul de incursiunile altor intruși. Masculii teritoriali din raza de 3-4 m a arenei nupțiale formează un *grup reproductiv personalizat* (constituit din 4-6 masculi), în cadrul căruia fiecare mascul teritorial

(mascul-rezident) se află în anumite relații de rivalitate pentru teritoriu și femele, soluționarea lor, de regulă, se realizează pe cale sonoră sau prin interacțiuni fizice directe.

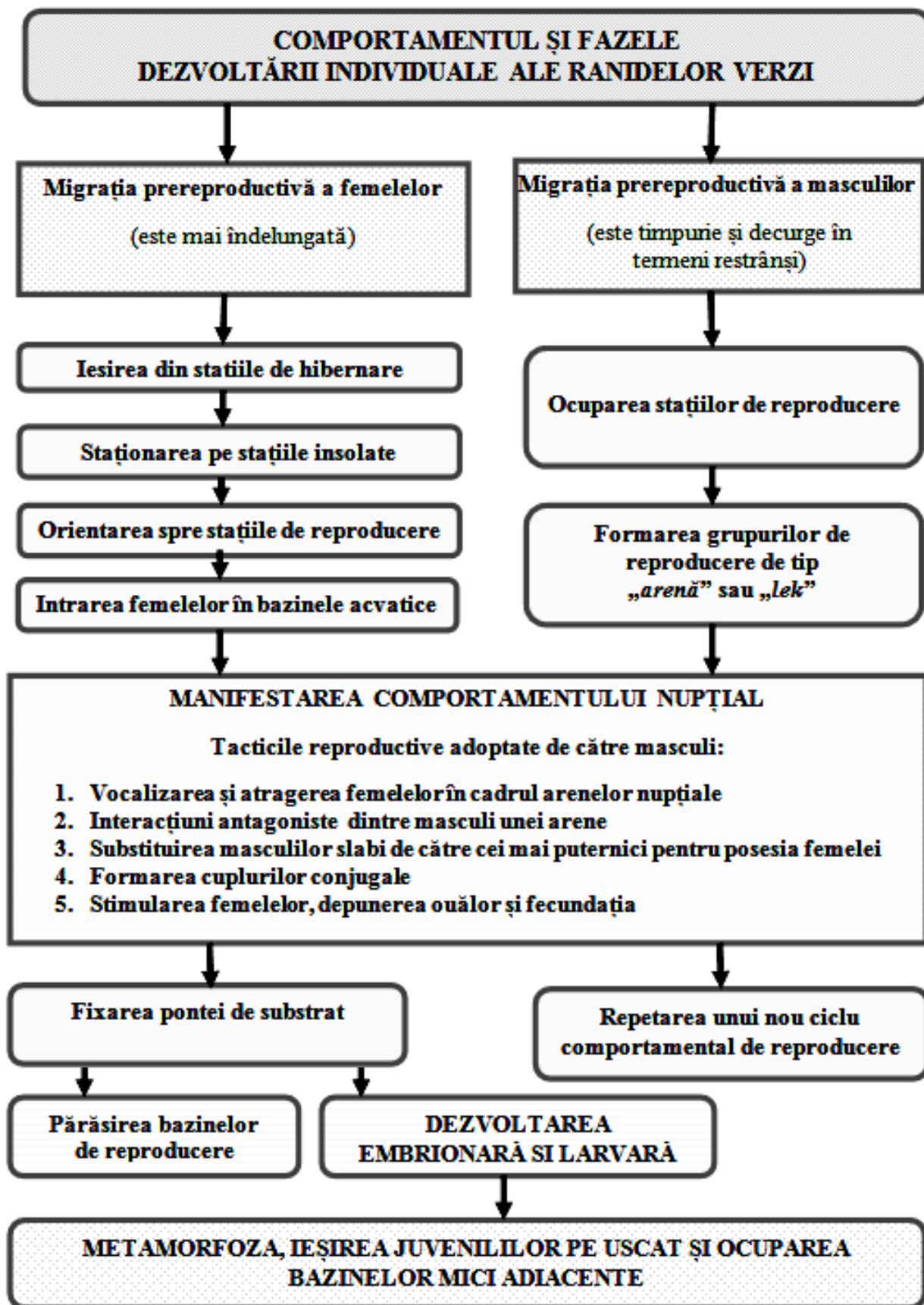


Fig. 1. Modelul comportamentului reproductiv și fazele dezvoltării individuale ale ranidelor verzi.

**Vocalizarea masculilor.** În teritoriile individuale din cadrul arenelor nupțiale masculii teritoriali manifestă o activitate periodică de vocalizare, care se desfășoară, la început, în orele serii (parțial și noaptea), iar mai apoi și în timpul zilei (în faza de vârf a perioadei nupțiale).

Vocalizarea masculilor are două funcții vitale importante:

- a) de protecție a teritoriului (numit și cântec teritorial, fiind emis de către masculul-teritorial la apariția în spațiul protejat a altui mascul);
- b) de atracție a femelelor (femelele își selectează partenerii în baza frecvenței și intensității semnalelor sonore, fenomen stabilit anterior și la alte specii autohtone de amfibieni de către T. Cozari [1]).

Teritoriul individual la ranidele verzi, ca și la alte specii de ecaudate, este protejat de incursiunile altor masculi-intruși prin *semnale sonore de agresie* sau prin *interacțiuni competitive directe* [1]. *Semnalele sonore de agresie* sunt emise de către masculii-teritoriali în cazurile când intrușii intră pe teritoriul protejat sau chiar îi atacă pe masculii-teritoriali.

Astfel, între masculii vecini din cadrul arenei nupțiale se desfășurau interacțiuni antagoniste frecvente, caracterizate prin ciocniri directe pe parcursul cărora fiecare dintre ei încerca să-și alunge adversarul din teritoriul individual. După aceste interacțiuni directe destul de violente, masculii îndepărtau unul de celălalt la distanțe de circa 30-50 cm, orientându-se în poziție *spate la spate* unul față de altul.

Masculii-teritoriali vecini întreprind incursiuni pe teritoriile celorlalți masculi-teritoriali în scopul ocupării unui teritoriu străin mai bun, în aceste cazuri atestându-se interacțiuni antagoniste dintre intruși și stăpânii teritoriilor. Acestea se petrec după următoarele scenarii:

1. Interacțiuni antagoniste reciproce, care finalizează cu retragerea masculului-intrus de pe teritoriul masculului-teritorial. La început, ambii masculi se atacă reciproc și fiecare din ei se află atât în poziție *de învingător* (stă pe spatele adversarului), cât și în poziție *de învins* (situat de desubtul adversarului), interacțiunea finalizează cu câștigul masculului-teritorial..

Uneori, masculul-intrus îl atacă pe masculul-teritorial, însă când intrusul aude *semnalele sonore de agresie*, el părăsește teritoriul străin. În al 3-lea tip de interacțiuni antagoniste, la apariția intrusului, masculul-teritorial îl atacă imediat, emițând și semnale acustice de agresie, intrusul în asemenea situații părăsește teritoriul fără a opune rezistență.

2. Interacțiuni antagoniste care finalizează cu învingerea masculului-teritorial și acaparea teritoriului acestuia de către masculul-intrus.

Drept rezultat, în cazul când masculul-teritorial este de dimensiuni mai mari sau are un comportament mai agresiv, intrusul cedează și se retrage. Și, dimpotrivă, când masculul-intrus are dimensiuni majore sau comportament mai agresiv, acesta iese învingător. În rezultatul ciocnirilor directe între masculii fiecărei arenei nupțiale se stabileau anumite relații ierarhice, așa încât

masculii-dominanți beneficiau de șansa de a se acupla primii cu femelele care erau atrase de corul puternic al tuturor masculilor din cadrul acelei sau altei arene nupțiale ale lacurilor de reproducere.

**Vocalizarea și atragerea femelelor de către masculi.** Pe lângă tactica masculilor bazată pe ocuparea și protejarea teritoriilor individuale, o altă tactică eficientă de reproducere constă în vocalizarea masculilor și atragerea femelelor prin cântece de reclamare. Vocalizarea masculilor în cadrul întregii arene nupțiale decurge periodic și se menține până la 5-7 minute - trilurile puternice și ritmice inițiate de unul dintre masculi provocau includerea treptată și rapidă a celorlalți membri ai arenei nupțiale, după care, la un moment dat, corul se întrerupea brusc. Alternarea fazelor de vocalizare cu cele de liniște (după principiul *activitate-repaos*), reprezintă un fenomen important al comportamentului nupțial de vocalizare a masculilor deoarece are drept scop, pe de o parte, de a personaliza arena nupțială și de a asigura realizarea procesului de stabilire a relațiilor de dominanță dintre membrii arenelor nupțiale; iar pe de altă parte, el permite economisirea energiei masculilor pe durata vocalizării și le oferă posibilitatea de a menține funcționalitatea sonoră a corurilor pe întreaga perioadă de reproducere.

În timpul emiterii semnalelor sonore de atracție a femelelor, masculul ia o poziție caracteristică pe oglinda apei, lansând triluri continue cu durata de 10-35 sec, periodic masculii schimbându-și poziția în cadrul teritoriului pentru a cuprinde un spațiu de sonorizare cât mai amplu. Reieșind din acest specific al vocalizării speciei, se poate conchide că sunetele de reclamare ale masculilor (ca și funcționarea corurilor în general), la etapa inițială, au drept scop nu atât atragerea spre masculii ce vocalizează a femelei potrivite, cât atragerea femelelor gata de reproducere în stațiile de reproducere.

De aici rezultă că acele habitate acvatice care au coruri mai puternice, anume acelea și sunt mai atractive pentru femele și, respectiv, vor beneficia de un număr mai mare de femele. După aceasta, o dată atrase în stațiile acvatice, femelele sunt atrase de către masculii-teritoriali în funcție de parametrii acustici ai sunetelor de reclamare.

Vocalizarea masculilor în zilele calde începe chiar din orele dimineții (9-10) și, în perioada de vârf a reproducerii, pot continua până în amurg. Atunci când pe parcursul zilei timpul se schimbă brusc (devine posomorât, bate vântul, scade temperatura aerului), corurile încetează. Semnalele de reclamare ale masculilor prezintă o serie de impulsuri ritmice (11-31) ce sunt emise timp de 2-5 secunde, repetate peste fiecare 7-15 secunde. Cântecele de reclamare ale masculilor nu sunt emise încontinuu, ci periodic, iar durata lor poate să fie de 1,5-4,0 minute.

Conform observațiilor directe de lungă durată realizate în condiții naturale s-a stabilit că cuplurile conjugale se formează nu numai din indivizi ai aceleiași specii, dar și din masculi ai speciei *R. lessonae* și femelele speciei *R. ridibunda*. În rezultatul încrucișării dintre aceste două specii diferite rezultă hibridul lor – *R. esculenta*.

După încheierea procesului de reproducere dintre reproducătorii speciilor *R. ridibunda* și *R. lessonae*, la sfârșitul lunii aprilie-începutul lunii mai oglinda apei a fost ocupată de către specia *R. esculenta*. Strategiile de reproducere a acestei specii întrunesc aceleași acte ca și la speciile *R. ridibunda* și *R. lessonae*: teritorialism al masculilor, atracția femelelor prin semnale sonore emise de către masculii etc. În baza rezultatelor evidențiate cu referire la strategiile de reproducere și inițiere a acestora, se elucidează coexistența în unul și același biotop a două specii atât de apropiate (*R. ridibunda*, *R. esculenta*).

**Comportamentul de reproducere al femelelor.** Femelele ranidelor verzi se îndreaptă spre arenele nupțiale mai târziu ca masculii – la 1-4-6-a zi de la apariția primilor masculii în stațiile de reproducere. De regulă, femelele se îndreaptă spre acele stații de reproducere unde corurile masculilor sunt mai puternice. Aici ele vor beneficia de cele mai favorabile condiții de selectare a partenerilor conjugali și de ovopozitare. Femelele, o dată ajunse în stațiile de reproducere, sunt gata deja de ovopozitare deoarece ovulele acestora sunt deja în faza finală de dezvoltare. Anume aceste femele, intrând în spațiul stațiilor de reproducere, pornesc în căutarea masculilor. În cazul când masculul-teritorial emite semnalele sonore care corespund exigențelor fonetice ale femelei, femela îl acceptă și îi permite să se acupleze cu ea. De regulă, cuplul format în asemenea condiții constă din parteneri asemănători ca dimensiuni corporale. În cazurile când masculul este mic și amplexul axial format nu este sigur, femela, se eschivează de un asemenea amplex, impunând masculului s-o părăsească. În alte cazuri, cu mult mai frecvente, acești masculii de talie mai mică care au interceptat femelele nepotrivite ca dimensiuni, sunt atacați și eliminați din cuplurile proaspăt formate de către masculii de talie mai mare. După cum au demonstrat un șir de cercetări anterioare referitoare la acuplarea dintre partenerii conjugali asemănători ca dimensiuni [1, 2], acuplarea asortativă la ranidele verzi este eficientă și pe deplin justificată din punct de vedere evolutiv, deoarece îi va permite femelei să-și fecundeze întreaga pontă.

Cuplurile formate, rămân în aceleași stații de reproducere, unde realizează procesul ovopozitării. Ponta este depusă în decurs de 3-5 ore și se realizează, de regulă, în orele după amiezii și seara. Ouăle depuse în porții pe fundul bazinelor acvatice sunt fixate de vegetația submersă la o adâncime de 25-30 cm.

## Concluzii

Nivelul de cercetare a ranidelor verzi, cu referire la statutul taxonomic și la problemele ecologice abordate de către savanții-batracologi în diferite zone ale arealelor, este foarte diferit: destul de frecvent acest grup de ecaudate este analizat doar sub aspect general, fără a se specifica întregul complex de particularități ale biologiei, ecologiei și comportamentului lor în diversele condiții ale mediului. Ranidele verzi, în același timp, manifestă și un anumit nivel de specializare



morfologică, fiziologică, ecologică și etologică, care, pe de o parte le asigură existența în diferite condiții ambientale ale habitatelor naturale, iar pe de altă parte, le permit să colonizeze pe larg și diverse habitate antropizate; mai ales acele habitate care le oferă, în primul rând, condiții minimale, dar suficiente, pentru realizarea reproducerii. În contextul celor menționate, realizarea unor cercetări detaliate ale comportamentului reproductiv a ranidelor verzi este nu numai oportună, dar și de o importanță deosebită pentru gestionarea și protecția durabilă a populațiilor acestui grup de amfibieni.

Articolul a fost realizat în cadrul proiectului „Diversitatea artropodelor hematofage, a zoo- și fitohelminților, vulnerabilitatea, strategiile de tolerare a factorilor climatici și elaborarea procedurilor inovative de control integrat al speciilor de interes socio-economic” 20.80009.7007.12 F, 2020-2023.

### **Bibliografie:**

1. COZARI, T. *Strategii de reproducere a amfibienilor*. Particularitățile evolutive ecologice în ecosistemele naturale și antropizate. Chișinău: Știința, 2010, 288 p.
2. COZARI, T.; GHERASIM, E.. *Biologia, ecologia și etologia amfibienilor ecaudați (Ranidae, Bufonidae) din ecosistemele Republicii Moldova*”. p. 240.  
ISBN 978-9975-76-363-9
3. БАННИКОВ, А. Г. и др. Определитель земноводных и пресмыкающихся фауны СССР. М., 1977. 414 с.
4. БАННИКОВ, А. Г., ДАРЕВСКИЙ, И. С., РУСТАМОВ, А. К. *Земноводные и пресмыкающиеся СССР*. М.: Просвещение, 1971. 304 с.
5. ЛАДА, Г.А. Бесхвостые земноводные (*Anura*) Русской равнины: изменчивость, видообразование, ареалы, проблемы охраны. Автореф. Дис. докт. Биол. Наук. Казань: КФУ, 2012. 48 с.
6. ЛАДА, Г.А. Среднеевропейские зеленые лягушки (гибридогенный комплекс *Rana esculenta*): введение в проблему. В: Флора и фауна Черноземья. Тамбов, 1995, с. 88 – 109.
7. ARNOLD, E. N., BURTON, J. A. Guida dei Rettili e degli Anfibi d'Europa. Atlante illustrato a colori. In: Franco Muzzio and editori, 1986, 244 p.

## PERSPECTIVELE ORELOR DE INFORMATICĂ BAZATE PE METODA PORTOFOLIULUI DIGITAL

**IEȘEANU Dumitru,**

profesor informatică, grad didactic II

*Școala Profesională nr. 2 Cahul Republica Moldova*

ORCID: 0000-0003-2189-1466, e-mail: dumitruieseanu77@gmail.com

**Rezumat.** În acest articol se redă noțiunea metodei de predare prin portofoliu, oportunitățile utilizării și rezultatele aplicabilității. Portofoliul reprezintă o colecție de produse exprimate sub diferite forme redat pe suporturi fizice (poster, referat, mulaj, etc.) sau electronic (prezentare electronică, material video, poster electronic, pagină web) . Cu ajutorul acestui reper metodologic cadrul didactic observă sârguința sistematică a elevului. Acest reper metodologic contribuie valoros asupra procesului educațional ce demonstrează calitate și cantitatea progresului educativ e elevilor ce își desfășoară pregătirea să către ore.

**Cuvinte-cheie:** testarea interactivă, metoda portofoliul, metode interactive de predare – învățare – evaluare la distanță.

**Abstract.** This article presents the notion of the portfolio teaching method, the opportunities for its use and the results of its applicability. The portfolio represents a collection of products expressed in different forms reproduced on physical (poster, report, model, etc.) or electronic (electronic presentation, video material, electronic poster, web page) supports. With the help of this methodological benchmark, the teaching staff observes the systematic diligence of the student. This methodological landmark makes a valuable contribution to the educational process that demonstrates the quality and quantity of the educational progress of the students who are preparing for classes.

**Keywords:** interactive testing, portfolio method, interactive methods of teaching - learning - distance assessment.

Motto – ul: „Educația e cultura caracterului, cultura e educațiunea minții”.

(M. Eminescu)

### Introducere

Noile provocări a rigorilor educaționale ce stau în continuu la valorificarea modernizării metodelor educaționale ne revigorează prin printr – un sistem amplu de modelare și gestionare a rezultatelor discipolelor exprimate prin produse. Aparținem unei societăți în continuă schimbare, ce se reflectă bine înțeles și în curriculum 2019 la informatică a cărui cerință tinde spre produse digitalizate ce asigură procesul educativ sustenabil și relevant pentru continuitatea valorificării educaționale.

Varietatea modalităților de prezentarea a temelor propune elevilor o gamă sofisticată de a alege modul accesibil de pregătire și explorare a cunoștințelor.

Procesul educativ în zilele actuale devine unul prietenos ce se completează cu următoarele aspecte: conlucrare, ajustare, susținere și colaborare. Astfel discipolul mai ușor asimilează conținutul temelor predate și își manifestă o cerință mai sporită față de nivelul său de cunoștință.

**Actualitatea.** Provocările învățării bazate pe metoda portofoliului prezintă un set diversificat de modalități bine definite ce demonstrează nivelul unui elev și prezintă tot conținutul muncii acestuia pe o perioadă prestabilită. Astfel de metodă de predare formează un discipol responsabil și ce mereu este predispus să se dedice pentru învățarea durabilă .

**Aprecierea necesităților.** Odată cu apariția noilor necesități de a prezenta cunoștințele sale prin intermediul produsului metoda de învățare – predare – evaluare prin proiect a devine una din cele mai uzuale ce determină volumul de cunoștință acumulat pe parcursul unui modul, unui semestru sau an de studiu.

**Descrierea problemei.** Evoluția practicilor educative în scopul creșterii motivației și implicației elevilor în rezolvarea sarcinilor propuse cu ajutorul portofoliului digital, la orele de informatică ce identifică nivelul executării temelor pe parcursul unei unități de învățare, modul sau semestru de studiu.

#### **Scop/Rezultate așteptate:**

- Oferirea noilor forme, ce vor determina succesul elevilor în studiul obiectului informatica.
- Adaptarea elevilor de ași exprima cunoștințele în mediul online/offline pe hârtie.
- Crearea colecției de teme pregătite pe un suport digital sau pe hârtie.

#### **Obiective:**

1. Motivarea studiului obiectului informatică prin colaborare și aplicabilitate în context cu diferite instrumente digitale.
2. Stabilirea modului de organizare a executării temelor pe acasă.
3. Gestionarea și ajustarea elevilor la îndeplinirea sarcinilor.
4. Implicarea elevilor în lucrul pe echipe.
5. Diversificarea produselor finale.

#### **Metode**

Orice efort intelectual, conlucrare sau produs pregătit de către discipol spre un final duce la o notare, care ar fi putut exprima în cazul cercetării date print – un sistem integru de metode ce prezintă coeficientul de pregătire sistematică și nivelul său de pregătire acesta fiind portofoliul său fie în varianta digitală sau pe suport de hârtie.

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 [1].

Definițiile date *portofoliului* au ca punct comun faptul că el conține o „colecție de lucrări” [2,20 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.

Portofoliile sunt „colecții ale muncii elevului care au un scop, se realizează prin colaborare și au caracter reflexiv” (McRobbie, 1992, după Olson și Platt, 1996, p. 109). Inițial portofoliul a fost utilizat pentru discipline ca limba maternă, arte, însă ulterior s-a extins înspre matematică, științe și alte discipline școlare [3].

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” [4, p. 533].

Propune următorii pași de evaluare a portofoliilor respective:

- profesorul și elevul trebuie să discute și să identifice clar conținutul portofoliului, care sunt mostre ale muncii elevilor, reflecții, observații etc.;
- profesorul organizează structura conținutului tematic a portofoliului
- profesorul are nevoie de un plan de organizare a calendarului de prezentare a produselor și forma de prezentare a acestora [4, p. 540].

**Modul de implementare** a procesului de învățare – predare – evaluare cu ajutorul metodei portofoliul constă dintr – un algoritm sau o succesiune bine prestabilită de profesor și propusă elevilor spre exersare. Pentru a formula un portofoliu de sarcini de către profesor se propune un cuprins de conținuturi tematice și un set de metode de exprimare a temelor toate temele se acumulează într –un dosar fie pe suport de hârtie sau electronic.

Un criteriul de apreciere a temelor bazat pe metoda portofoliului ar fi următoarea **fișă de evaluare** a portofoliilor, adaptată după Ampleev M., poate fi utilă în cazul unor portofolii de dimensiuni foarte mari:

Tabelul 1. Fișa de evaluare a portofoliului adaptată după Ampleev M.

Criteriul 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 adecvată 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>	

**Mijloace necesare:**

**Portofolii pe suport de hârtie (fizic):**

- O mapă dosar, folii
- Hârtie – A4, A3 și A0
- Carioci, guașe, creioane și rigle

**Portofolii electronice:**

- Acces la internet
- Calculator PC, notebook, tabletă sau smartphone, cameră web;

- Browser web google Chrome – preferabil;
- Cont gmail.com sau gsuit education;
- Un cont ce prestă servicii de acumulare a materialelor digitale.



Figura 1. Mijloace necesare pentru organizarea metodei de predare portofoliu

**Pași de parcurs:**

- Determinarea structurii portofoliului integru(cuprinsului);
- Determinarea formelor de formulare a temelor din conținutul portofoliului(Postere, prezentări, jocuri didactice, materiale digitale);
- Organizarea dosarului(fizic/virtual);
- Acumularea documentații;
- Stabilirea termenilor de prezentare a produselor;
- Analiza sarcinilor în starea de execuție;
- Ajustarea și coordonarea discipolelor spre rezultatul dorit;
- Stabilirea grilei de notare a rezultatelor;
- Notarea;
- Analiza rezultatelor;



Figura 2. Pași necesari pentru procesul instructiv educativ cu ajutorul metodei portofoliu

**Metoda de realizare practică** – constă în următorii pași:

**Eșantionul experimental Grupa 23 anul de studiu 2021- 2022** obiectul informatica.

1. Elevii ce fac parte din grupul experimental analizează materialele propuse la ore
2. Analizează și intervin prin intermediul platformei sau a serviciilor de stocare electronică a informației sau a documentației acumulate din portofoliul fizic
3. Își evaluează nivelul de cunoștințe analizând conținutul portofoliului și grila de notare
4. Analiza rezultatelor
5. Evaluarea performanțelor elevilor

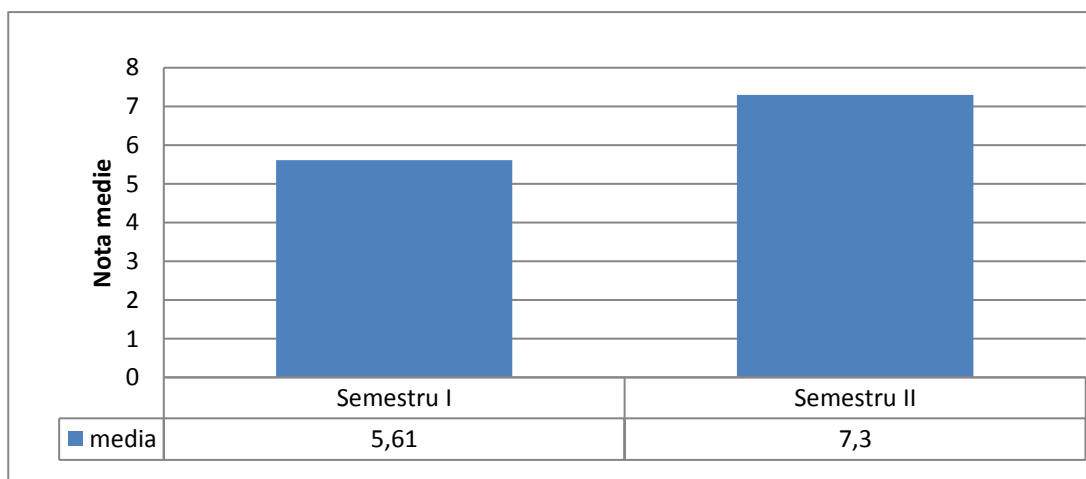
Datele experimentale sau acumulat pe parcursul două semestre a grupei 23 Școlii Profesionale nr.2 Cahul. Eșantionul experimental a fost petrecut în perioada celor două semestre a anului de studiu. În primul semestru nu sa implementat metoda propusă, iar în semestrul doi s-a aplicat metoda educativă propusă pentru investigație. Datele experimentale s – au acumulat într – un tabel de rezultate.

## Rezultate

Orice proces educativ ce duce la perfecțiune și promovare majorării ponderii de învățare asigură durabilitatea procesului educativ.

Perioada de acumulare a rezultatelor și realizare a produselor propuse ce sistematic se acumulează în portofoliu. Rezultatul acestei metode este unul foarte important anume evaluând cantitatea materialelor acumulate a fiecărui discipol. Ce de facto reprezintă un etalon de pregătire a fiecărui elev.

În continuare voi reprezenta rezultatele elevilor grupei 23 și media notelor la informatică pe parcursul a două semestre, în figura 3:



Figură 1. Diagrama rezultatelor experimentale

### Concluzii

Analizând rezultatele diagramei de mai sus observăm că nivelul elevilor este mai înalt. Ceea ce înseamnă că elevilor atât și profesorului această metodă este foarte utile. Cu ajutorul acestei metode orele devin mai interesante și mai atractive.

În urma analizei experimentului de implementare a metodei propuse spre investigație s-au determinat următoarele constatări și concluzii :

Îmbunătățirea imaginii de studiu a obiectului predat informatica;

Încurajarea elevilor de a lucra în echipă, de a acționa;

Încurajarea și dirijarea pentru a duce un discurs relevant și actual temei propuse spre prelucrare;

Reușită crește atât pe grupă cât și individuală.

Formarea unui elev sârguincios și responsabil.

Un mare avantaj a elevilor în procesul de promovare a cunoștințelor constă în modul conștient și sistematic de acumulare și realizare a produselor ce sunt necesare de completat portofoliul.

### Bibliografie:

1. Portofoliul elevului – metoda alternativa de evaluare, disponibil:  
<https://www.eduform.sns.ro/sesiuni-online/portofoliul-elevului-metoda-alternativa-de-evaluare>
2. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Editura a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008.428 p. ISBN 978-973-47-0534-4
3. VENN, J. *Assessing students with special needs*. New Jersey: Merrill, 2000. 656 p. ISBN 978-0-13-781204-2
4. Olson, L. J, & Platt, J. M. (1996). *Teaching children and adolescents with special needs*. 2nd Edition. New Jersey: Merrill.



# FORMAREA COMPETENȚEI DE UTILIZARE INOFENSIVĂ A COMPUȘILOR CHIMICI ÎN PROCESE BIOLOGICE CU IMPORTANȚĂ VITALĂ ÎN CADRUL LUCRĂRILOR PRACTICE LA CHIMIE

**PROCA Agnesea,**

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

ORCID: 0000-0002-4552-8824, e-mail: agnesyta91@gmail.com

**Rezumat.** *Desfășurarea procesului educațional la chimie se bazează în mare parte pe asimilarea informației teoretice, fiindcă elevul trebuie să cunoască aspectul teoretic al disciplinei pentru a fi capabil să realizeze partea practică, experimentul. Totuși, chimia este o știință experimentală și procesul de studiu și fascinația pentru chimie, precum și pentru alte științe ale naturii, începe de obicei cu experimente. În cadrul disciplinei chimia, formăm la elevi un set de competențe specifice, inclusiv competența de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală. Cu siguranță partea teoretică are aportul său în formarea competenței, dar lucrările practice și experiențele de laborator vin în continuare să fixeze cunoștințele eficient și să formeze la elevi abilități de cercetare, de utilizare inofensivă a compușilor chimici și utilajului de laborator, în scopul realizării unor experimente dar și a soluționării unor probleme cotidiene.*

**Cuvinte-cheie:** competență, utilizare inofensivă, chimie, experiment

**Abstract.** *The development of the educational process in chemistry is largely based on the assimilation of theoretical information, because the student must know the theoretical aspect of the discipline in order to be able to carry out the practical part, the experiment. However, chemistry is an experimental science, and the process of study and fascination with chemistry, as well as with other natural sciences, usually begins with experiments. Within the chemistry discipline, we train students in a set of specific skills, including the ability to use chemical compounds harmlessly in vital biological processes. Certainly the theoretical part has its contribution to the formation of the competence, but the practical works and laboratory experiences still come to fix the knowledge effectively and to train the students in research skills, in the harmless use of chemical compounds and laboratory equipment, in order to carry out experiments but also solving everyday problems.*

**Keywords:** competence, harmless use, chemistry, experiment

## Introducere

Chimia este o știință experimentală bazată pe cunoștințele teoretice ce pot fi aplicate în practică la realizarea experiențelor de laborator cu scopul investigației științifice, cât și ca metodă de învățare mai eficientă a specificului disciplinei date. Având un caracter experimental, chimia nu poate fi predată, învățată și evaluată fără desfășurarea experiențelor demonstrative de laborator sau a lucrărilor practice. Experimentul este o metodă didactică prin care elevii sunt plasați în situația de

a provoca intenționat un proces sau fenomen fizic, chimic sau de a modifica condițiile normale de desfășurare a acestora prin introducerea unor noi condiții în scopul studierii lor. Experimentul chimic este parte componentă necesară în predarea chimiei și reprezintă cheia în stabilirea unei legături temeinice dintre teorie și practică, transformând astfel cunoștințele obținute în convingeri și abilități cognitive [2, 4]. În realizarea procesului educațional la chimie precum și în formarea competențelor specifice disciplinei, inclusiv competența de utilizare inofensivă a substanțelor chimice, un rol esențial îi revine experimentului chimic, în procesul realizării căruia elevii și studenții obțin niște abilități și aptitudini de observare, analiză, aplicare a cunoștințelor teoretice și mânăuire a utilajului și reagenților chimici. Nu în zadar, mulți chimiști celebri, precum Lomonosov, Mendeleev, Paracelsus, Robert Boyle, Pierre Curie și Maria Sklodowska-Curie au început să experimenteze încă din copilărie, marile descoperiri ale acestora fiind făcute în laboratoarele de chimie de acasă, deoarece cursurile de chimie din institute erau disponibile doar oamenilor bogați [3, 8]. În acest context, utilizarea inofensivă a compușilor chimici a fost într-o oarecare măsură neglijată, ceea ce nu trebuie să se întâmple în laboratoarele școlare, pentru ca elevii să-și formeze un comportament responsabil în vederea utilizării raționale a substanțelor chimice, cu respectarea tehnicii securității sănătății și vieții personale, dar și grija față de mediul înconjurător. Experimentul chimic permite nu doar familiarizarea cu fenomenele cercetate, dar și cu metodele științifice ale chimiei, precum și sporește atractivitatea disciplinei, formează niște deprinderi și aptitudini practice trezind curiozitatea elevilor pentru studiu. În procesul realizării experiențelor elevii însușesc mai temeinic și profund conținuturile disciplinei, obținând deprinderi de lucru independent cu substanțele chimice și utilajul de laborator. Realizând experimentul și notând rezultatele transformărilor chimice observate, elevii se încredințează că procesele chimice pot fi dirijate și se supun unor legități, cunoașterea cărora conduce la confirmarea teoriei în practică, o aplicabilitate clară în activitatea cotidiană. Prin experiențele de laborator realizate, elevul înțelege mai eficient esența chimiei ca disciplină, dar și contribuția cunoștințelor în chimie la sporirea calității vieții și soluționarea problemelor cotidiene. În cadrul activităților experimentale cel mai bine se dezvoltă motivația și competența de cercetare [9]. Efectuarea experimentului chimic întotdeauna prezintă un anumit risc pentru persoana ce realizează experimentul și pentru observatori. Totodată, în ultima perioadă poate fi evidențiată tendința de minimizare sau excludere a riscurilor în toate domeniile, atingând parțial și experimentul chimic. Însă activitatea practică la chimie întotdeauna prezintă un element de risc, chiar și cu respectarea tuturor regulilor tehnicii de securitate, din care cauză cota parte a experimentului în unele cazuri se micșorează simțitor. Ca urmare, lucrările practice se înlocuiesc cu experimentul demonstrativ, iar în cazul prezenței posibilităților tehnice, cu demonstrații video [1, 5]. În activitatea practică la chimie este prezentă și problema efectuării inofensive a lucrărilor practice. Deși majoritatea reagenților utilizați sunt diluați, curiozitatea

elevilor de a vedea efectul amestecării a tot ce este posibil este semnificativă. Evident profesorul atenționează elevii de a evita amestecarea diferitor reactivi care pot să conducă la unele momente neplăcute și consecințe grave. În acest context, devine necesară și indispensabilă formarea competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală. Luând în considerație formarea competențelor transversale/cheie și specifice disciplinei activitatea practică a elevilor la orele de chimie trebuie să posede un caracter experimental, cu un rezultat la moment necunoscut, dar prognozat. Persoanele instruite trebuie să cunoască și aplice etapele de bază ale experimentului: planificarea, realizarea practică, analiza și prezentarea rezultatelor. Regulile de securitate în laboratorul de chimie trebuie respectate cu strictețe pentru formarea unui comportament responsabil și a competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală [6, 7].

### Rezultate și discuții

În scopul formării competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, elevii realizează la chimie un șir de experiențe de laborator și lucrări practice recomandate în curriculum-ul modernizat la chimie, ediția 2019. În clasa a VII-a, la studierea conținutului „Proprietățile fizice, chimice și fiziologice ale substanțelor. Acțiunea unor substanțe chimice asupra omului și a mediului” se recomandă experiența de laborator „Identificarea unor proprietăți fizice ale substanțelor: starea de agregare, culoare, solubilitatea în apă”. În acest context se propune spre realizare un tabel în care elevii includ datele referitoare la substanțele analizate (tabelul 1).

Tabelul 1. Identificarea unor proprietăți fizice ale substanțelor

Substanța	Stare de agregare	Culoare	Miros	Gust	Solubilitate
Zahăr					
Sare de bucătărie					
Apă					
Oțet					
Cretă					
Nisip					

Totodată, pentru realizarea experienței respective, elevii sunt atenționați despre regulile de securitate în timpul lucrului cu substanțele și utilajul de laborator (substanțele chimice nu se gustă sub nici o formă, elevii notează gustul substanțelor din informația cunoscută). Acest lucru va permite elevilor să-și formeze un comportament responsabil față de propria sănătate și sănătatea

colegilor în timpul efectuării experienței de laborator. În acest mod se va pune baza formării competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici. Pentru eficientizarea formării competenței respective, se propune elevilor să formuleze concluzii cu referire la domeniile de utilizare a substanțelor analizate în corelare cu proprietățile acestora și să propună cele mai sigure metode de utilizare inofensivă a substanțelor enumerate în activitatea cotidiană.

Studierea fenomenelor fizice și chimice, reacțiile chimice și semnele reacției chimice în clasa a VII-a poate fi realizată prin desfășurarea lucrării practice „Investigarea fenomenelor fizice și chimice”, unde elevii au posibilitatea de a aplica în practică informația teoretică acumulată la orele anterioare de chimie. În acest mod, elevilor li se propun următoarele experiențe: evaporarea apei, mărunțirea hârtiei, dizolvarea sării de bucătărie în apă, topirea zahărului, arderea lumânării, interacțiunea sodei alimentare cu oțet, încălzirea sârmei de cupru la flacăra spirtierei. Elevii identifică fenomenele fizice și chimice, indicând și semnele reacțiilor chimice observate în urma experimentului și completând tabelul propus (tabelul 2).

Tabelul 2. Identificarea fenomenelor fizice și chimice

<b>Experimentul realizat</b>	<b>Observații</b>	<b>Tipul fenomenului (fizic/chimic)</b>	<b>Semnele reacției chimice identificate</b>

Pentru fixarea cunoștințelor, elevii enumeră domenii de utilizare a substanțelor și proceselor chimice efectuate și propun condiții de utilizare inofensivă a experiențelor date în condiții casnice. De asemenea, realizarea lucrărilor practice „Purificarea sării de bucătărie” și „Purificarea apei”, permit elevilor să investigheze experimental proprietățile substanțelor, procesele chimice, utilizarea și importanța lor în viața cotidiană. Paralel cu realizarea etapelor lucrărilor propuse, elevilor li se propun următoarele sarcini:

1. Care este calitatea/aspectul sării de bucătărie din comerț?
2. Cât constituie necesarul zilnic de sare pentru organismul uman?
3. Ce consecințe provoacă insuficiența de clorură de sodiu în organismul omului?
4. Ce probleme cauzează excesul de sare în organismul uman?
5. Care sunt problemele cauzate de calitatea apelor potabile din localitate?
6. Propuneți condiții de utilizare inofensivă a sării de bucătărie în alimentație și activitate cotidiană.

Realizarea sarcinilor respective favorizează formarea la elevi a unei atitudini corecte cu referire la utilizarea sării de bucătărie, ceea ce va forma competența de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală. Pentru curiozitate li se poate recomanda elevilor un experiment de durată în condiții casnice, udarea unei plante de cameră cu apă

potabilă și udarea altei plante pentru comparație doar cu apă sărată. Rezultatele se înregistrează după o perioadă de 2 săptămâni, apoi 1-2 luni și se formulează concluziile corespunzătoare, identificând acțiunea sării de bucătărie asupra organismului vegetal.

În clasa a VIII-a pentru studierea chimiei se realizează experiența de laborator „Tipuri de reacții chimice”, care permite elevilor să analizeze efectul termic al reacțiilor chimice în condiții de laborator (reacții exoterme și endoterme) și să propună condiții de utilizare inofensivă a substanțelor în realizarea proceselor în activitatea cotidiană pentru evitarea consecințelor neplăcute. La fel, pentru formarea unui comportament responsabil pentru utilizarea substanțelor chimice, se propune spre realizarea următoarele experiențe de laborator:

1. Proprietățile chimice și utilizarea oxizilor.
2. Proprietățile chimice și utilizarea bazelor.
3. Proprietățile chimice și utilizarea acizilor.
4. Proprietățile chimice și utilizarea sărurilor.

În acest scop se vor utiliza acele substanțe ce au un grad înalt de utilizare în activitatea cotidiană, spre exemplu: oxidul de calciu, hidroxidul de calciu, hidroxidul de sodiu, acidul sulfuric, acidul clorhidric, clorura de sodiu, sulfatul de cupru, permanganatul de potasiu, hidrogenocarbonatul de sodiu, carbonatul de sodiu, carbonatul de calciu. Pentru utilizarea unor săruri în activitatea cotidiană, se recomandă și realizarea lucrării practice „Prepararea unei soluții de sare”, unde elevii învață să prepare o soluție utilizată pentru conservarea roșiilor sau soluția pentru combaterea dăunătorilor viței de vie, utilizând sulfatul de cupru. De asemenea, elevii sunt atenționați asupra folosirii iraționale a acestor substanțe în scopuri casnice, cât și asupra respectării regulilor de securitate în timpul lucrului cu ele, folosind echipamentul corespunzător, mănuși de protecție etc.

În clasa a IX-a pentru investigarea experimentală a substanțelor chimice cu scopul formării competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală se propun spre realizare experiențele de laborator și lucrările practice:

1. Investigarea reacțiilor de schimb ionic.
2. Proprietățile chimice ale bazelor alcaline.
3. Proprietățile chimice ale fierului și compușilor săi. Rolul biologic al ionului de fier.
4. Compușii organici ai carbonului – utilizarea lor inofensivă.
5. Lucrare practică „Metalele și compușii lor”.
6. Lucrare practică „Nemetalele și compușii lor”.

Suplimentar etapelor lucrărilor practice, elevii sunt provocați să explice acțiunea unor compuși asupra organismului uman, elucidând rolul biologic al acestora. Astfel, se evidențiază rolul ionului de  $\text{Ca}^{2+}$ , ionului de  $\text{Fe}^{2+}$ , ionului de  $\text{Na}^+$ , ionului de  $\text{K}^+$  în activitatea organismului uman.

Pentru studierea compușilor organici ai carbonului se propun experiențe de investigare a proprietăților chimice ale alcoolilor, a acidului acetic, a gazului natural (metan, propan, butan), fiind substanțe utilizate pe larg în activitatea cotidiană. Astfel, elevii acordă atenție condițiilor de utilizare inofensivă a compușilor organici ai carbonului în viața cotidiană. Pentru realizarea experiențelor de laborator și lucrărilor practice la chimie, elevilor clasei a VIII-IX, se propune completarea unui tabel, în care se înregistrează rezultatele activităților realizate (tabelul 3).

Tabelul 3. Înregistrarea datelor experiențelor de laborator

Experimentul realizat	Observații asupra desfășurării experiențelor	Ecuțiile reacțiilor chimice ce au avut loc	Concluzii

În activitatea profesională desfășurată în Gimnaziul Codreanca, raionul Strășeni, suplimentar experiențelor de laborator și a lucrărilor practice recomandate în curriculum la chimie efectuate cu elevii claselor a VII-IX, au fost realizate și activități extracurriculare, în care elevii au efectuat un șir de experimente demonstrativ-distractive demonstrând abilitățile formate pe parcursul orelor de chimie, manifestând curiozitate, responsabilitate și comportament corespunzător competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici cu respectarea regulilor de securitate.



Figura 1. Demonstrarea experimentelor demonstrativ-distractive, elevii clasei a IX-a, Gimnaziul Codreanca, raionul Strășeni

În rezultatul activităților recomandate, elevii nu doar asimilează temeinic informația teoretică, dar și aplică cunoștințele formându-și abilități practice de lucru cu substanțele chimice și utilizajul de laborator în cadrul orelor, precum și utilizarea inofensivă a compușilor chimici înafara orelor de chimie, în activități casnice și domenii din viața cotidiană. De asemenea, formulează concluzii cu

privire la utilizarea rațională a compușilor chimici cu responsabilitate față de sănătatea personală, socială și protecția mediului înconjurător.

### **Concluzii**

Chimia reprezintă o știință ce îmbină cunoștințele teoretice cu abilitățile practice în cercetarea lumii misterioase a substanțelor chimice. În scopul formării competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală la orele de chimie, profesorul nu trebuie să se limiteze doar la predarea materiei teoretice, dar să se axeze și pe realizarea experiențelor de laborator și lucrărilor practice recomandate în curriculumul modernizat la chimie, ediția 2019. Un factor determinant în formarea competențelor specifice la chimie este transformarea cunoștințelor teoretice în convingeri praxiologice stabile, ce sporesc încrederea elevilor, motivația pentru învățare și curiozitatea de a realiza lucrările practice. Prin experiențele demonstrative de laborator și lucrările practice, organizate atât în cadrul orelor, cât și a activităților extracurriculare se creează condițiile necesare pentru formarea la elevi a competenței de investigare teoretică și experimentală, utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală. Cercetarea experimentală a proprietăților, compoziției, obținerii și utilizării substanțelor chimice, studierea acțiunii unor compuși chimici asupra proceselor biologice și mediului relevă necesitatea de a asigura securitatea personală și socială și de a promova modul sănătos de viață. În consecință realizarea experiențelor de laborator și a lucrărilor practice la chimie conform normelor propuse și respectarea regulilor de securitate asigură suportul pentru utilizarea inofensivă a substanțelor chimice în diverse situații cotidiene.

*Studiul a fost realizat cu suportul financiar al proiectului 20.80009.5007.28 (Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova).*

### **Bibliografie:**

1. CIOBOTARU, O., CHIȘCA, D. Utilizarea laboratoarelor virtuale la orele de chimie pentru a spori abilitățile non-cognitive ale elevului. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, Vol. 2, 27-28 februarie 2021, Chișinău, 2021, pp. 157-163.
2. COZMA, D. G., PUI, A. Elemente de didactica chimiei, Iasi, Ed. Spiru Haret, 2003.
3. CUTASEVICI, A., [et al.], CRUDU, V., GORAȘ, M., Chimie: Curriculum național: Clasele 7-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare/ Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; Chișinău: Lyceum, 2020.
4. FATU, S. Didactica chimiei, Bucuresti, 2007.

5. STAVER, N., BUDECI, A., COROPCEANU, E. Rolul experimentului virtual la chimie în sporirea calității procesului educational. In: *Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani Probleme actuale ale didacticii științelor*. Vol. 3, 24-25 septembrie 2015, Chișinău, pp. 25-31.
6. SUBOTIN, C., REVENCO, M., SUBOTIN, I. Experimentul demonstrativ-distractiv la chimie. Chișinău, Ed.Lumina. 2003.
7. SUBOTIN, I., DRUTSA, R., DRAGANCEA, V., HARITONOV, S. Chemical experiment and its importance in teaching chemistry. In: *Journal of Social Sciences*. 2019, nr. 2(1), pp. 21-26.
8. UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI, FACULTATEA DE ȘTIINTE, SECȚIA CHIMIE-FIZICĂ. ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE BAZATE PE EXPERIMENTE DE LABORATOR. EXEMPLIFICĂRI. ROLUL EXPERIMENTULUI DE LABORATOR, disponibil: <https://www.scrigroup.com/educatie/chimie/ACTIVITATI-DE-INVATARE-BAZATE-32136.php>
9. URECHE, D., COROPCEANU, E. Impactul experimentului demonstrativ-distractiv asupra dezvoltării competenței de cercetare a elevilor la chimie. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2019, nr. 1, pp. 190-197.



## PREDAREA CHIMIEI ÎN GIMNAZIU PRIN UTILIZAREA CONCEPTELOR SOCIOȘTIINȚIFICE

**RADU Larisa Simona,**

profesor chimie,

Școala Gimnazială Spectrum Constanța, România

ORCID: 0000-0002-6942-3402, e-mail: radusimona2002@gmail.com

**Rezumat.** *Aspectele fundamentale ale vieții cotidiene cuprind și prezența științelor naturii. Chimia este una dintre aceste științe, iar scopul educației în gimnaziu este de a obține un viitor cetățean familiarizat cu noțiuni științifice din chimie. Principalele probleme în studiul chimiei sunt lipsa de relevanță și de transfer către noțiuni uzuale, astfel încât profesorii de chimie sunt nevoiți să adauge un element uman în predarea chimiei. Un astfel de demers este instruirea contextualizată de chimie. O instrucțiune bazată pe exemple reale ancorate în social este un model de implementare a instrucțiunilor bazate pe context. Problemele socioștiințifice pot fi folosite în instruirea bazată pe context. Cu toate acestea, există îndrumări limitate pentru profesorii de chimie cu privire la modul de integrare a problemelor socioștiințifice în predarea chimiei. Această lucrare și-a propus să descrie un exemplu de preparare a chimiei prin utilizarea și experimentarea conceptelor socioștiințifice.*

**Cuvinte cheie:** *predarea chimiei, instruire contextualizată, concept socioștiințific*

**Abstract.** *The fundamental aspects of everyday life also include the presence of natural sciences. Chemistry is one of these sciences and the purpose of secondary school education is to obtain a future citizen familiar with scientific and chemistry notions. The main problems in the study of chemistry are the lack of relevance and the lack of transfer to common notions, so, chemistry teachers are forced to add a human element to the teaching of chemistry. One such approach is the contextualized teaching of chemistry. An instruction based on real-life examples anchored in social is a model for implementing context-based instruction. Social science issues can be used in context-based instruction. However, there is limited guidance for chemistry teachers on how to integrate socioscientific issues into chemistry teaching. This paper aimed to describe a prepared example of chemistry through the use and experimentation of socioscientific concepts.*

**Key words:** *chemistry teaching, contextualized instruction, socioscientific concept*

### Introducere

Chimia ca parte integrantă a științelor naturii, așa cum este încadrată, este o știință definitorie deoarece este prezentă în aspectele vitale ale vieții noastre. Este o știință activă și în continuă dezvoltare, urmărind îndeaproape evoluția socială. Cu toate acestea, deoarece aplicarea chimiei în viața de zi cu zi este în expansiune permanentă, poate produce unele probleme sociale, etice, medicale, de exemplu, atunci când toate substanțele chimice sintetice utilizate în produsele umane nu au fost sau nu sunt examinate riguros din punctul de vedere al impactului asupra sănătății umane – pe termen mediu, lung. Pentru a face față unor astfel de probleme, toți elevii ca viitori adulți

integrați social ar trebui să înțeleagă noțiuni elementare de chimie, aplicarea și implicarea acesteia în viețile umane. Prin urmare, scopul educației în chimie este acela de a pregăti elevii azi pentru a fi adulții de mâine ,specialiști științifici sau alfabetizați în chimie .

Elevii începând cu gimnaziu și apoi la liceu au în curriculum obligatoriu studiul chimiei. Cu toate acestea, mulți dintre ei susțin că este cel mai complicat și abstract subiect de studiu care necesită anumite talente intelectuale și multe eforturi pentru a fi înțeles [1]. Dificultățile elevilor în învățarea chimiei sunt adesea legate de natura chimiei, de modul în care chimia este predată în mod obișnuit și de cazul în care latura socio-psihologică a elevului nu e luată în considerare. Alte probleme legate între ele ale predării chimiei sunt lipsa transferului, relevanței și accentul neadecvat pe chimie. Un efort măsurabil în abordarea provocărilor a fost prin utilizarea „contextului” ca bază pentru proiectarea curriculumului și predarea la clasă a chimiei [2, 3].

Studiile ultimilor ani privind predarea chimiei a sugerat utilizarea nivelurilor triunghiulare de reprezentări – macroscopic, sub-microscopic și nivelurile simbolice pentru a genera, exprima, preda și comunica cunoștințe de chimie. Aceste idei puternice și productive în predarea chimiei și au fost descrise în triunghiul lui Johnstone [4].

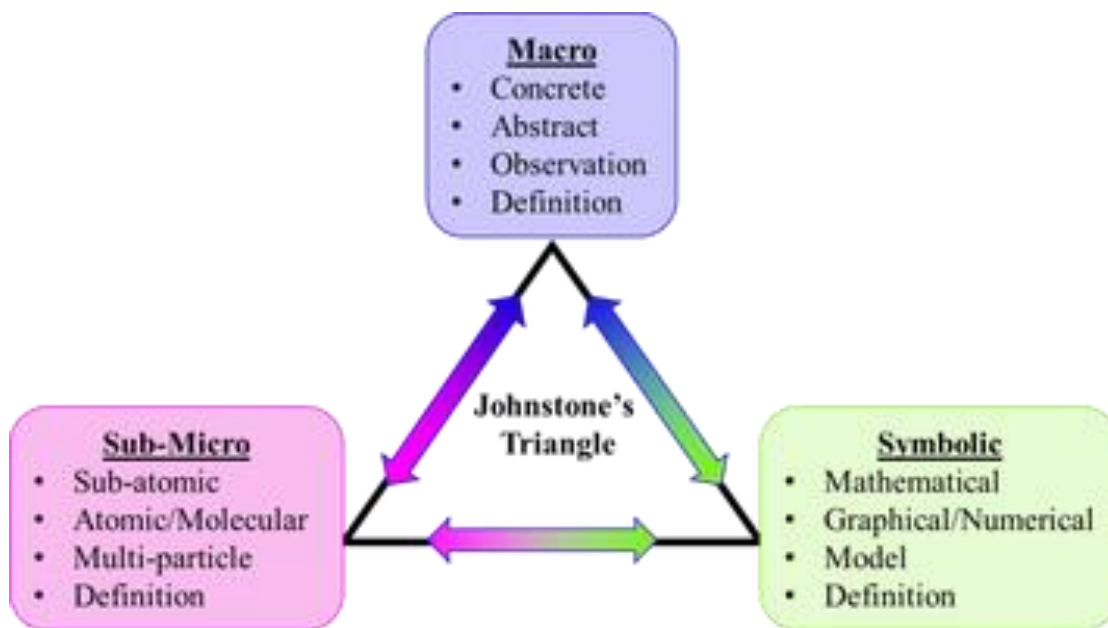


Figura 1. Triunghiul învățării chimiei – Johnstone (1982)

Cu toate acestea, imaginea publică globală denotă semnificative îngrijorări cu privire la înțelegerea publică limitată a chimiei iar, statisticile recente sugerează că alfabetizarea publică în domeniul chimiei este scăzută. Acest aspect a dus la căutarea unor noi dimensiuni ale învățării chimiei pentru a îmbunătăți cunoștințele științifice și înțelegerea publică a chimiei prin conectarea chimiei la experiența socială, cotidiană. Mahaffy a modificat nivelurile triunghiulare ale reprezentărilor lui Johnstone în niveluri de reprezentare tetraedrice în care al patrulea nivel reprezintă elementul uman pentru învățarea chimiei [5; 6].

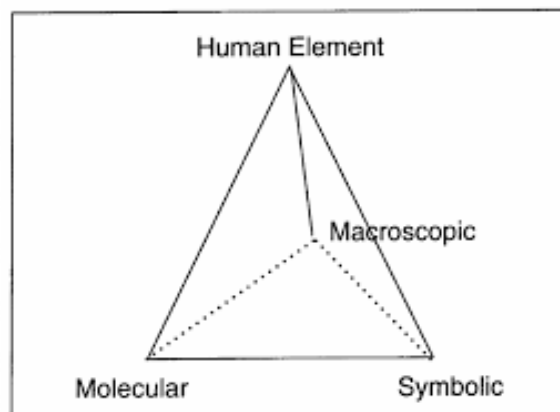


Figura 2. Tetraedrul învățării chimiei – Mahaffy

Aducerea perspectivei umaniste, resursele sociale și culturale pot fi folosite ca oportunități pentru a angaja elementul uman din tetraedrul chimiei și al face să exploreze interacțiunile dintre știință și societate (Derek Hodson, 2008) va crește interesul și motivația elevilor pentru știință/chimie. Educația chimiei tetraedrice este revizuită ca o metaforă vizuală și conceptuală creată pentru a sublinia necesitatea de a situa chimia într-o perspectivă umanistă valoroasă. Perspectiva umanistă asupra educației în chimie schimbă accentul dintr-o perspectivă strict științifică, centrată pe chimie, către propriile vieți ale elevilor în afara clasei și subliniind natura științei, inclusiv aspectele sale sociale, culturale și umane [7].

### **Contextualizarea chimiei ca materie de studiu**

Implementarea perspectivei umaniste este utilizarea educației bazate pe context. Întrebarea motrice este: „Ce „trebuie să știe” elevii pentru a înțelege contextul?”. Se așteaptă ca bagajul de contexte din „viața de zi cu zi” să promoveze atitudini pozitive față de știință și transferul de cunoștințe între chimia din clasă și viața elevilor să fie mai facil [8]. Contextualizarea instruirii la chimie este definită ca utilizarea unor situații sau evenimente specifice în afara orelor de chimie sau a interesului elevilor pentru a motiva și ghida prezentarea ideilor și conceptelor de chimie într-un mod gradual și corect științific. Contextualizarea poate lua forma unor probleme din lumea reală sau probleme care sunt importante și relevante pentru elevi personal, pentru zona locală/globală sau pentru comunitatea științifică. Caracteristicile generale ale contextualizării instrucțiunii de chimie sunt necesare pentru utilizarea „sarcinilor autentice”, pentru a face chimia „relevantă” pentru a o conecta la normalitatea socială.

Principalele caracteristici ale instruirii bazate pe context sunt utilizarea contextelor din viața reală sau a situațiilor autentice din punct de vedere științific ca punct de plecare pentru învățarea chimiei. Fenomenele din viața cotidiană, situațiile și activitățile științifice autentice sau științifice-

afaceri sau dilemele și discuțiile societale sunt exemple adecvate – încălzirea globală, biocombustibilii și alimentele modificate genetic, îngrășămintele chimice, ploile acide, conservanții alimentari. Un exemplu, real, socializat major este virusul COVID-19 unde toate informațiile din jurul cuvântului pot fi alese ca context pentru a preda conținutul chimiei. Este o problemă științifică autentică și relevantă și actualizată zilnic pentru elevi.

Unul dintre modelele de instruire care încorporează eforturile de a contextualiza știința sau chimia este instruirea bazată pe studiile e caz. Un caz legat de chimie poate nu oferă răspunsuri clare sau direct dar, a promova dezvoltarea abilităților de gândire de ordin superior (de exemplu, gândire critică, analiză, evaluare și aplicare) prin prezentarea conținutului de chimie într-un format narativ însoțit de întrebări și activități provocând elevii să rezolve probleme complexe facilitând învățarea interdisciplinară și putând fi folosită pentru a scoate la lumină relația dintre anumite subiecte de chimie și probleme și aplicații sociale din lumea reală. Studiile de cercetare au descoperit că un astfel de tip de instruire crește motivația elevilor de a participa la activitățile de clasă, ceea ce promovează învățarea și îmbunătățește performanța [9].

Problema apare că există puține îndrumări pentru profesori cu privire la modul de a încorpora problema socioștiințifică în instruirea în știință sau chimie și că mulți între profesorii actuali datorită formării puternic teoretizate sunt inflexibili în astfel de abordări în predarea științelor. Cu toate acestea, profesorii se simt adesea nesiguri și le este greu să înceapă să folosească contextele sociale în instruirea în știință/chimie. Așadar, profesorii de chimie au nevoie de îndrumări despre cum să o facă. În primul rând, trebuie să înțeleagă o cunoaștere pedagogică a problemelor socioștiințifice și, în al doilea rând, trebuie să fie capabili să aleagă o problemă focală .

Un punct e plecare ...exemplu practic aplicat de autor.

Punctul de plecare ar trebui să fie un cadru autentic. Problemele socioștiințifice sunt situații autentice din viața reală care au conținut dileme care servesc ca un instrument viabil pentru angajarea și motivarea elevilor. Situația autentică din viața reală poate fi obținută din rapoarte media, programe TV, o pagină de pornire personală și articole din ziare, reclame.

Autorul articolului a ales punctul de plecare reclama la un produs cosmetic – respectiv la un săpun antibacterian de spălarea mâinilor. Conținutul științific include concepte, teorii și procese găsite în majoritatea studiilor științifice din domeniu. Studiul chimiei din școală abordează concepte care au aplicații în viața de zi cu zi, cum ar fi noțiunile despre soluții, acizi sau baze, pH, reacții de neutralizare. Această componentă se referă la diferite tipuri de dovezi științifice. Natura științei este încorporată în conceptul de probleme socioștiințifice. Unele explicații științifice sunt mai bune în explicarea dovezilor/fenomenelor științifice decât altele. Oamenii argumentează dintr-o perspectivă științifică despre fenomene folosind teorii și legi. Teoria și legile au fost testate de multe ori sau chiar pot fi testate din nou. Toate cazurile din probleme socioștiințifice se referă la activitățile

umane în moduri diferite. Deci, aceste cazuri oferă elevilor oportunități de a compara afirmațiile științifice sau de a efectua experimente și investigații legate de cazuri. Instruirea prin utilizarea conceptelor socioculturale se referă la faptul că se deschide poarta pentru abordarea științifică pentru a descoperii prin experimente compoziția, calitatea, efectul diferitelor sortimente de produse cosmetice de tipulsăpunurilor antibacteriene, fiind cunoscut faptul că în contextul actual social al pandemiei produsă de virusul COVID-19, sănătatea contează foarte mult. Elevii au primit motivația socială pentru a începe să accepte informația științifică cu o mai mare atenție și astfel să se pornească mecanismele învățării. Elevii trebuie să-și dezvolte competența: să analizeze probleme socioștiințifice complexe și controversate, să judece informațiile din probleme, să analizeze argumentarea în clasă, să negocieze și să ia decizii legate de întrebările apărute în urma problemelor.

### **Concluzie**

Chimia este esențială în fiecare aspect al vieții umane. Educația în chimie își propune să obțină un mediu în care toți elevii ar trebui să studieze chimia la școală și să aplice conceptele de chimie necesare pentru a rezolva problemele legate de chimie din jurul lor în contexte sociale. O problemă socioștiințifică este potrivită pentru dezvoltarea unui caz pentru a crește interesul studenților și a face contextul mai autentic.

### **Bibliografie:**

1. JOHNSTONE, A.H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *J Comput Assist Learn.* 1991;7(2):75-83.
2. GILBERT, J.K. On the Nature of "Context" in Chemical Education. *Int. J Sci Educ.* 2006;28(9):957-76. doi: 10.1080/09500690600702470
3. SCHWARTZ, A.T. Contextualized Chemistry Education: The American experience. *Int J Sci Educ.* 2006;28(9):977-98. doi: 10.1080/09500690600702488
4. JOHNSTONE, A.H. The nature of chemistry. *Educ Chem.* 1999;36(2):45–8 (1999).  
MAHAFFY, P. Moving chemistry education into 3D: A tetrahedral metaphor for understanding chemistry. *J Chem Educ.* 2006;83(1):49–55.
5. MAHAFFY, P. The future shape of chemistry education. *Chem Educ Res Pract.* 2004;5(3):229-45.
6. AIKENHEAD, G. *Science Education for Everyday Life: Evidence-Based Practice.* New York: Teachers College Press; 2006, 1-16.
7. RIVET, A.E., KRAJCIK, J.S. Contextualizing instruction: Leveraging students' prior knowledge and experiences to foster understanding of middle school science. *J Res Sci Teach.*

2008;45(1):79–100. doi:10.1002/tea.20203.

8. LEE, H.S., SONGER, N.B. Making Authentic Science Accessible to Students. *Int J Sci Educ.* 2003;25(8):923-48.
9. HERREID, C.F. Case studies in science – a novel method of science education. *J Coll Sci Teach.* 1994;23(4):221.

## CURRICULUMUL INTEGRAT – TIPOLOGIE, VALORI, PERSPECTIVE

ȚÂNCULESCU Elena-Camelia,

doctoranda, Liceul Teoretic „Ion Borcea”, Buhuși, Bacău, România

ORCID: 0000-0003-1090-2529, e-mail: c.tanculescu@gmail

**Rezumat.** *Aricolul cuprinde o scurtă analiză a conceptului de curriculum integrat, o sistematizare a nivelurilor de integrare a curriculumului și aspecte ale impactului acestui tip de curriculum asupra dezvoltării atitudinilor elevilor*

**Cuvinte-cheie:** *curriculum integrat, biologie*

**Abstract.** *The article includes a brief analysis of the concept of integrated curriculum, a systematization of the levels of curriculum integration and aspects of the impact of this type of curriculum on the development of students' attitudes*

**Keywords:** *integrated curriculum, biology*

### Analiza conceptului de curriculum integrat

În general, prin integrare se înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un întreg armonios, de nivel superior; integrarea părților duce la un produs care depășește suma părților. În sens restrâns, prin integrare înțelegem procesul și rezultatul acestuia prin care un element nou devine parte a unui ansamblu sau contribuie la dezvoltarea unui ansamblu nou. Astfel, abordarea integrată devine un percept constitutiv ce reprezintă manifestarea concretă în cadrul învățământului a principiului general al unității lumii – integralitatea.

Din punct de vedere curricular, integrarea se referă la o anumită modalitate de planificare și organizare a instruirii, precum și de predare, ce produce o interrelaționare a disciplinelor, astfel încât să răspundă nevoilor de dezvoltare a elevilor și să dezvolte conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute.

În curriculumul integrat, experiențele de învățare proiectate oferă elevilor nu doar o perspectivă unitară a cunoașterii generale, ci, în același timp, motivează și dezvoltă capacitatea acestora de a percepe noi relații și, astfel, de a crea noi modele, sisteme și structuri.

Integrarea curriculară înțelege ca proces de stabilire a unor relații de convergență la nivelul elementelor de conținut, al obiectivelor, al obiectivelor sau al metodelor, dar și la nivelul conceptelor sau valorilor aparținând diferitelor discipline școlare poate viza trei direcții:

- *Integrarea orizontală* – reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând unor domenii sau arii curriculare diferite;

- *Integrarea verticală* – reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând aceluiași domeniu sau arie curriculară;
- *Integrarea transversală* – presupune centrarea pe o temă/problem care nu provine din disciplinele existente, are o anumită autonomie în raport cu acestea, dar le poate angaja pe anumite segmente în stabilirea unor aspecte ale temei în discuție.

### **Tipuri de curriculum integrat**

Teoreticienii au descris mai multe forme de integrare curriculară, iar pentru diferențierea acestora sunt utilizate cel mai frecvent două criterii: gradul în care diferitele discipline sau conținuturi relaționează unele cu altele și metoda aplicată.

### **Integrarea multidisciplinară/ pluridisciplinară**

Multidisciplinaritatea apare ca o modalitate mai puțin dezvoltată a conexiunii, constând, mai degrabă, în juxtaponerea unor elemente ale diverselor discipline pentru a pune în lumină aspectele lor comune.

Pluridisciplinaritatea presupune o integrare mai accentuată care se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative.

Cel mai adesea cei doi termeni se suprapun, singura distincție între cele două concepte se corelează tipului de discipline supuse integrării. Multidisciplinaritatea se referă la alăturarea unor discipline care nu sunt neapărat vecine și cu legătură evidentă între ele, în timp ce pluridisciplinaritatea vizează corelarea unor discipline înrudite.

Chiar dacă afirmă că nu face distincție între multi- și pluridisciplinaritate din punctul de vedere al nivelului de integrare curriculară, în lucrarea sa *Învățarea integrată*, L. Ciolan (2008, p.124-125) observează că la acest nivel pot fi distinse două moduri de integrare, în funcție de tipul disciplinelor care intră în relație:

- *integrarea complementară*: - corelațiile se realizează între discipline care sunt înrudite. De exemplu, conceptul de *bacterie* poate fi investigat din perspectiva unor discipline precum microbiologia, biotehnologia, citologia, biologia celulară etc.

- *integrarea paralelă*: - corelațiile se realizează între discipline care nu se află în vecinătate epistemologică. De exemplu, problematica ploilor acide poate corela cunoștințe din aria de interes a unor discipline precum fizica, chimia, geografia, ecologia și tehnologia.

La acest nivel vorbim de o corelare a demersurilor mai multor discipline în scopul clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri, iar procesul de integrare curriculară se vizează, în special, nivelul conținuturilor, al cunoștințelor.

### **Integrarea interdisciplinară**

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare cu



grad mai înalt, a competențelor transversale, considerate esențiale pentru succesul în societatea contemporană. Dintre acestea amintim luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, antreprenoriatul. Principiul organizator nu mai este, de regulă, conținutul, ci rezultatele procesului de predare-învățare.

Întrebarea esențială care se pune în contextul interdisciplinar este *cum își pot forma sau dezvolta elevii capacități sau competențe cu grad înalt de complexitate?*, întrucât rezultatele învățării pot fi transpuse cu ușurință dintr-un context disciplinar în altul, dar mai ales în contexte reale de viață.

Din punctul de vedere al modului în care se produce învățarea în contextul interdisciplinar, se pot diferenția (după R. Legendre, 1993):

- *Interdisciplinaritatea centripetă*: cu accent pe utilizarea în interacțiune a diferitelor discipline pentru explorarea unei teme sau pentru formarea unui rezultat complex al învățării;
- *Interdisciplinaritatea centrifugă*: mută accentual de pe disciplină pe el care învață și pune în prim-plan tipurile de achiziții interdisciplinare pe care le va dobândi prin învățare precum abilitățile de gândire, abilități de cercetare etc.

### **Integrarea transdisciplinară**

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului mergându-se adesea până la fuziune. Abordarea de tip transdisciplinar tinde progresiv către o reconfigurare completă a obiectelor de studiu implicate, este centrată pe viața reală, pe probleme semnificative, așa cum apar ele în context cotidian. Așadar, curriculumul este organizat în jurul întrebărilor și preocupărilor elevilor, contruit pentru a dezvolta competențe pentru viață aplicând cunoștințele și structurile operatorii disciplinare și interdisciplinare în contexte reale de viață. Integrarea transdisciplinară se poate realiza prin două modalități: învățarea bazată pe proiecte și negocierea curriculară.

În plan curricular L. D'Hainaut face distincție între transdisciplinaritatea instrumentală și cea comportamentală:

- *Transdisciplinaritatea instrumentală* urmărește să îi furnizeze elevului metode și tehnici de muncă intelectuală transferabile la situațiile noi cu care se confruntă;
- *Transdisciplinaritatea comportamentală* se focalizează pe activitatea subiectului care învață, ținând seama de psihologia procesului de învățare în strânsă legătură cu situațiile de viață semnificative pentru cel care învață;

Caracteristicile celor trei tipuri centrale de integrare curriculară sunt redate în tabelul următor (după Drake&Burns, 2004), care evidențiază succint câteva criterii comparative.

Tabelul 1. Abordarea comparativă a celor trei tipuri centrale de integrare curriculară (apud Drake&Burns, 2004)

<b><i> criterii comparative</i></b>	<b><i> Multidisciplinaritatea</i></b>	<b><i> Interdisciplinaritatea</i></b>	<b><i> Transdisciplinaritatea</i></b>
<i>Nucleul care determină modul de organizare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standarde corelate disciplinelor care sunt organizate în jurul unei teme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abilități interdisciplinare și concepte nodale care se regăsesc în standardele disciplinelor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextele reale de viață;</li> <li>• Întrebările, preocupările elevilor</li> </ul>
<i>Maniera de abordare a cunoașterii</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoștințele sunt mai bine asimilate dacă se respectă structura disciplinelor</li> <li>• Există un singur răspuns corect, un singur adevăr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinele se corelează prin intermediul conceptelor și abilităților comune;</li> <li>• Cunoașterea este abordată ca un construct social în devenire;</li> <li>Există mai multe răspunsuri corecte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toată cunoașterea este interconectată și interdependentă;</li> <li>• Există mai multe răspunsuri corecte;</li> <li>• Cunoașterea este abordată ca un construct nedeterminat și ambiguu</li> </ul>
<i>Rolul disciplinelor</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordările specifice disciplinelor sunt cele mai importante;</li> <li>• Cunoștințele și abilitățile distincte ale câmpurilor disciplinare sunt centrale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptele și abilitățile interdisciplinare sunt centrale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinele pot fi identificate dacă se dorește acest lucru, dar sunt accentuate contextele din viața reală</li> </ul>
<i>Rolul cadrului didactic</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitator</li> <li>• Specialist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitator</li> <li>• Specialist/generalist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coproiectant</li> <li>• Coechipier în procesul de învățare</li> <li>• Generalist/specialist</li> </ul>

<i>Punctul de pornire</i>	•Standardele și procedurile disciplinare	•Conexiunile interdisciplinare •A ști/a face/ a fi.	•Întrebările și preocupările elevilor
<i>Gradul de integrare</i>	•Moderat	•Mediu/crescut	•Schimbare de paradigmă
<i>Evaluarea</i>	•Bazată pe discipline	•Evidențiază cunoștințele și abilitățile interdisciplinare	•Evidențiază cunoștințele și abilitățile interdisciplinare

În practica didactică se pot distinge mai multe niveluri de integrare, așa cum evidențiază și J.M. Palmer încă din 1991:

- Proiectarea de obiective trascurriculare în cadrul unui ghid curricular dat;
- Proiectarea de lecții-model care includ activități și forme de evaluare trascurriculară;
- Proiectarea de activități de aprofundare sau de consolidare, cu o focalizare preponderent trascurriculară;
- Proiectarea de activități de evaluare trascurriculare;
- Introducerea de exemple de proiectare trascurriculară în ghidurile curriculare.

### **Impactul curriculumului integrat asupra dezvoltării atitudinilor elevilor**

Pentru a realiza un studiu privind impactul curriculumului integrat asupra elevilor este necesară implicarea cadrelor didactice. Însă acestea nu beneficiază de o pregătire specifică pentru dezvoltarea unui curriculum integrat, fapt care poate duce la o abordare nestructurată, la proiectare fundamentată pe principiul “câte puțin din fiecare” și fără a realiza o reală integrare curriculară, ceea ce se regăsește ca și consecință în activitatea cu elevii și dificultăți în realizarea de studii de impact relevante. Principale contribuții în acest sens concretizează Vars (1965), Jacobs (1989), MacIver (1990), Lipson și colaboratorii săi (1993).

Pe de altă parte, profesorii se găsesc într-o situație aparte, atunci când manualele utilizate de elevi nu sunt în concordanță cu programele școlare, sau când opțiunile pentru discipline de tip integrat sunt dificil de abordat din pricina resurselor. Obsevații în acest sens aduc și Mândruț & Catană (2011) în urma analizei fișelor de evaluare ale manualelor școlare. Acestea conțin indicatori și descriptori grupați după criterii referitoare la calitatea conținutului, a imaginilor, a tehnoredactării, care ar fi trebuit, printre altele, să stimuleze generarea unor fragmente pluri-, inter- sau transdisciplinare. Manualele noi pentru clasele a IX-a și a X-a nu există, cele vechi conțin

puține exemple de elemente inserate din alte discipline, iar demersurile interdisciplinare au un caracter minimal. În acest context se evidențiază o problemă inedită, derivată din aplicarea unui curriculum școlar nou, cu ajutorul unei resurse curriculare (manualul școlar) vechi.

Deși există un număr redus de cercetări care s-au concentrat pe impactul curriculumului integrat asupra dezvoltării atitudinilor elevilor se pot remarca câteva concluzii generale:

- Motivația elevilor crește atunci când sunt implicați în soluționarea unei probleme reale, în planificarea propriului proces de învățare și în luarea de decizii;
- Abordarea integrată a curriculumului duce la scăderea numărului de cazuri în care se înregistrează tulburări de comportament;
- Curriculumul integrat se asociază cu autodeterminarea elevilor, cu o participare susținută, un nivel mai înalt de realizare a sarcinilor școlare și o atitudine pozitivă față de școală;
- Programele integrate de studii dezvoltă spiritul de echipă și optimizează atitudinile sociale și deprinderile de muncă.

#### **Bibliografie:**

1. BORZEA POPOVICI, A. *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Iași: Polirom, 2017, 272 p. ISBN 978-973-46-7059-8
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1034-1
3. D'HAINAUT, L. *Interdisciplinarity in General Education*. UNESCO. Preluat de pe <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823>
4. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L. *Abordarea integrată a curriculumului școlar*. În: *Revista de Pedagogie • LIX (4) 2011 – CERCETĂRI, MODELE DE INTERVENȚIE, BUNE PRACTICI*-Institutul de Științe ale Educației, București, România. Disponibil: [https://www.researchgate.net/profile/LuminitaCatana/publication/319711351\\_Abordarea\\_integrata\\_a\\_curriculumului\\_scolar/links/59ba98a3a6fdcc68723572e7/Abordarea-integrata-a-curriculumului-scolar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/LuminitaCatana/publication/319711351_Abordarea_integrata_a_curriculumului_scolar/links/59ba98a3a6fdcc68723572e7/Abordarea-integrata-a-curriculumului-scolar.pdf)
5. [https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC\\_31.10.19\\_consultare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf)

## ORIENTĂRI METODOLOGICE PRIVIND OPTIMIZAREA PROCESULUI DE FORMARE A COMPETENȚELOR DISCIPLINEI ȘTIINȚE

**TELEMAN Angela,**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,  
Republica Moldova,

ORCID: 0000-0002-1324-9564, e-mail: teleman.angela@upsc.md,

**GÎNJU Stela,**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,  
Republica Moldova,

ORCID: 0000-0002-0673-2099, e-mail: ginju.stela@upsc.md

**Rezumat.** Științe acumulează integrativ un sistem vast de informații din diferite domenii. Facilitarea formării competențelor specifice disciplinei Științe în clasele primare va fi asigurată prin respectarea următoarele repere metodologice în vederea anticipării posibilelor dificultăților de abordare a conținuturilor recomandate. Abordarea metodologică se va baza pe demersului inductiv de formare a unei noțiuni și aplicarea prioritara a metodelor de explorare directă și indirectă a mediului, prin respectarea caracterului științific, specificul regional și formativ, iar abordarea noțiunilor specifice disciplinei se vor forma printr-un traseu sistemic ce va asigura integrarea noilor cunoștințe la experiențele anterioare.

**Cuvinte-cheie:** științe, investigare, responsabilitate ecologică

**Abstract.** Sciences interactively accumulate a vast system of information from different fields. The facilitation of the training of the skills specific to the Science discipline in the primary classes will be ensured by observing the following methodological guidelines in order to anticipate possible difficulties in approaching the recommended contents. The methodological approach will be based on the inductive approach of forming a notion and the priority application of the methods of direct and indirect exploration of the environment, by respecting the scientific character, the regional and formative specificity, and the approach to the specific notions of the discipline will be formed through a systemic route that will ensure the integration of new knowledge with previous experiences.

**Keywords:** science, investigation, ecological responsibility

Prin studiul naturii se urmărește ca elevii să observe și să perceapă lumea înconjurătoare ca un întreg cu diferite elemente componente unde au loc procese și fenomene caracteristice. Această abordarea necesită realizarea demersurilor constructiviste de către elevi în măsură să asigure că procesul de predare-învățare-evaluare nu se rezumă la furnizarea de informații (ce să învețe), ci la îndrumarea elevilor cum să învețe și să utilizeze achizițiile în alte contexte.

*Științe* acumulează integrativ un sistem vast de informații din diferite domenii. Asimilarea lor se direcționează spre utilizarea informației date, identificarea întrebărilor și tragerea concluziilor bazate pe dovezi, căi ce duc la educația pentru știință a elevilor din clasele primare.

Demersul de predare a conținuturilor recomandate va fi construit în vederea respectării următoarele direcții:

- abordarea conținuturilor pentru învățare va fi asigurată prin respectarea *caracterului științific, specificul regional și formativ*;
- abordarea metodologică se va baza pe *demersul inductiv* de formare a unei noțiuni și aplicarea prioritară a metodelor de explorare directă și indirectă a mediului;
- abordarea noțiunilor specifice disciplinei se vor forma printr-un traseu sistemic ce va asigura integrarea noilor cunoștințe la experiențele anterioare;
- abordarea valorică a activităților outdoor în contextul cunoașterii directe a componentelor mediului și diferențierea conceptelor în vederea realizării și organizării corecte: *plimbare de studiu, vizită, drumeție, excursie*.

Facilitarea formării competențelor specifice disciplinei Științe în clasele primare va fi asigurată prin demersuri metodologice specifice în vederea anticipării posibilelor dificultăților de abordare a unităților de conținut.

- **Dezvoltarea competenței de identificare și descriere a componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice.**

Identificarea și descrierea *părților componente ale unei plante* trebuie să se realizeze pe baza unei plante ierboase necultivate, care poate fi observată direct în mediul natural, în cadrul unei plimbări de studiu cu elevii. În urma studierii structurii plantei ierboase necultivate se va studia structura plantelor cultivate; a plantelor lemnoase (arbori și arbuști).

În același context, identificarea și descrierea *părților componente ale animalelor*, se va realiza prin observări directe a animalelor în natură sau observări indirecte - pe imagini. În descrierea ciclurilor de viață ale animalelor, se vor lua în considerație toate grupurile de animale studiate în clasa a II, prezentând exemple ale ciclurilor de dezvoltare la reprezentanți concreți (de ex. ciclul de dezvoltare a albiței/greierului/albinei; a crapului/știucii; a brotăcelului; a găinii/raței; a căprioarei/vulpilor).

Pentru respectarea principiului științific, în vederea formării noțiunii de mediu de viață, cadrul didactic va ține cont de următoarele delimitări conceptuale:

Organismele vii și condițiile de viață pe un anumit teritoriu formează *mediul de viață* al acestora. Mediul de viață poate fi: terestru-aerian, acvatic și subteran. Animalele pot locui în toate

cele trei medii de viață, iar plantele doar în mediul acvatic și în cel terestru-aerian. Viețuitoarele se adaptează mediilor în care trăiesc.

În descrierea mediilor de viață se va respecta următorul algoritm:

- caracteristici ale mediului de viață;
- diversitatea plantelor și animalelor din mediul respectiv;
- adaptări ale plantelor și animalelor la mediul de viață (pe reprezentanți concreți).

Cadrele didactice vor ține cont de elementele specifice de limbaj, recomandate de curriculum pentru fiecare unitate de conținut.

Identificarea și descrierea *fenomenelor naturii*, în clasa a II-a, se va realiza doar în baza caracteristicilor observabile ale acestora, bazându-ne pe principiul transpunerii didactice.

#### **Exemplu:**

- **Curcubeu** – arc multicolor pe cer, format la împrăștierea luminii.
- **Grindină** – bobițe de gheață ce cad în timpul ploii pe suprafața Pământului.
- **Rouă** – picături de apă de pe sol și plante ce se formează dimineața după nopțile senine și reci de vară.
- **Vânt** – mișcarea aerului pe orizontală într-o direcție anumită.
- **Ceață** – picături mici de apă, extrem de fine, ce plutesc în aer, aproape de suprafața Pământului.
- **Brumă** – cristale fine de zăpadă ce se depun noaptea pe sol și pe plante.
- **Ninsoare** – precipitații de cădere a zăpezii.
- **Lapoviță** – ploaie amestecată cu ninsoare.
- **Încheg** – trecerea apei în formă de gheață.
- **Polei** – strat subțire de gheață, ce acoperă solul, plantele, obiectele.
- **Fulger** – fenomen natural ce se caracterizează printr-o manifestare luminoasă, însoțită de tunet.
- **Tunet** – zgomot puternic, prelungit, care însoțește fulgerul.

În clasa a III-a, se va relua descrierea fenomenelor naturii, explicând cauza apariției acestora (unitatea de conținut Circuitul apei în natură):

<b>Descrierea fenomenului naturii, clasa a II-a</b>	<b>Descrierea fenomenului naturii, clasa a III-a</b>
Ploaie – picături de apă ce se formează în nori și cad pe suprafața Pământului.	Ploaie – fenomen al naturii, care se formează în urma evaporării, apoi condensării apei.

În clasa a IV-a, pentru descrierea componentelor mediului, se va specifica tipul de corp: viu/neviu, material natural/prelucrat. Pentru respectarea principiului științific în vederea formării noțiunii de corp, cadrul didactic va ține cont de următoarele delimitări conceptuale:

*Materia reprezintă tot ce are masă și ocupă un spațiu. Materia se prezintă sub forma de corpuri. Corpurile se clasifică în:*

- **corpuri cu viață:** se nasc, se înmulțesc, trăiesc și mor (oameni, animale, plante, etc.);
- **corpuri fără viață:** se caracterizează prin proprietăți (pietre, mașină, apă etc.).

*Corpurile se deosebesc între ele după anumite proprietăți: culoare, gust, formă, dimensiune etc. Orice corp se află în una din stările de agregare: solidă, lichidă și gazoasă.*

*Corpurile sunt alcătuite din substanțe și materiale. Substanțele sunt unitare din punct de vedere chimic, iar în materiale intră mai multe substanțe. Materialele pot fi naturale - piatra, cărbunii de pământ etc. – sau prelucrate – hârtia, oțelul, cimentul etc.*

▪ Clasificarea componentelor mediului înconjurător se va baza pe raționamentul inductiv și mecanismele cauzale în vederea formării claselor prin stabilirea relației de asemănare a corpurilor după: componentele structurale/mediu de viață/proprietăți. Clasificările pot fi realizate după un criteriu sau mai multe criterii.

▪ Compararea componentelor mediului înconjurător se va realiza prin evidențierea caracteristicilor pentru fiecare categorie separat:

- plantele și animalele: aspectul structural, diversitatea lor;
  - componenta nevie a mediului: proprietăți, importanța în natură și viața omului;
  - mediile de viață ale plantelor și animalelor: diversitatea, relațiile de nutriție și adaptările vizibile la un anumit mediu de viață.
  - formele de relief: elemente componente, diversitate plantelor și animalelor;
  - zonele naturale: specific sezonier, diversitatea plantelor și animalelor specifice, anumite adaptări ale plantelor și animalelor caracteristice zonei respective.
- **Dezvoltarea competenței de explorare-investigare a mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor**

În clasele primare activitățile de explorare/investigare au un caracter constatativ, din acest considerent vor fi selectate și aplicate acele activități care vor permite evidențierea unei caracteristici sau proprietăți a fenomenului investigat. În vederea stimulării interesului cognitiv pentru natura și dorința de a investiga pot fi propuse modalități simple, cum ar fi:

- Întrebări investigative:
  - Ce poate fi verde și doar verde?
  - Ce poate face o furnică?
  - Când cresc plantele mai mult: ziua sau noaptea?
  - De ce plouă? etc.
- Investigarea valorii de adevăr a unor afirmații:



- Curcubeul are 7 culori.
- Toate plantele au tulpina la fel.
- Toate corpurile pot pluti.
- Auzul ajută la orientarea în spațiu. etc.

Activitățile de explorare/investigare (observații; experimente, etc.) pot fi valorificate în diverse etape ale lecției. La etapa lecției *Realizarea sensului* se va aplica, în preponderență experimentul demonstrativ.

- **Experimentul demonstrativ** este pregătit de către cadrul didactic și apoi prezentat clasei în vederea demonstrării, explicării, confirmării, precizării sau verificării unor adevăruri, date cu ajutorul experiențelor și a explicațiilor ce le însoțesc.
- În acest sens, experimentele demonstrative vor fi realizate la următoarele unități de conținut: Aerul. Proprietăți; Apa. Proprietăți; Stările de agregare; Circuitul apei în natură; Solul. Proprietăți. Soluri: cernoziomuri, argiloase, nisipoase etc.
- **Experimentul de aplicare** este realizat de către elevi, sub dirijarea învățătorului. Se utilizează pentru formarea abilităților practice și consolidarea cunoștințelor.

În cazul proiectării experimentelor de aplicare, este important de evitat ustensilele care prezintă risc pentru sănătatea și viața elevilor.

Pentru a dezvolta eficient competența sus-numită, este necesar de respectat etapele efectuării activităților experiențiale: abordarea problemei, formularea presupunerii, elaborarea unei strategii de investigare, realizarea activității experiențiale, consemnarea datelor, formularea concluziilor.

- **Exemplu:**
- **Clasa III-a. Mediul de viață acvatic**
- *Abordarea problemei:* De ce nu se udă penele păsărilor acvatice?
- *Formularea presupunerii:* posibil că penele sunt acoperite/unse cu o anumită substanță.
- *Elaborarea unei strategii de investigare:* învățătorul, împreună cu elevii discută modalitățile de rezolvare a problemei.
- *Realizarea activității experiențiale:* vom plasa penele în apă și vom observa că ele nu se umezesc. Ungem o foaie de hârtie cu ulei, umezim hârtia. Elevii observă, ca apa nu udă hârtia. Turnăm câteva picături de săpun lichid în apă. Introducem pana. Pana se umezește.
- *Consemnarea datelor:* elevii înregistrează și fixează în fișele de lucru rezultatele obținute, care mai apoi sunt discutate. Fișa de lucru poate fi prezentată astfel.

#### **Ce se întâmplă cu:**

<i>Pana introdusă în apa pură</i>	Hârtia unsă cu ulei introdusă în apa pură	Pana introdusă în apa cu săpun lichid	Hârtia unsă cu ulei introdusă în apa cu săpun lichid
-----------------------------------	---	---------------------------------------	--

<i>Nu se umezește</i>	Nu se umezește	Se umezește	Se umezește
-----------------------	----------------	-------------	-------------

- *Formularea concluziilor:* Penele păsărilor acvatice nu se umezesc, deoarece sunt acoperite cu grăsime.

Investigația de clasificare se realizează atunci când nu se prezintă criteriul de clasificare, astfel va fi precedată de activități de clasificare respectând următoarele aspecte:

- clasificarea plantelor se va realiza în: plante lemnoase (arbori și arbuști) și plante ierboase – (plante scunde, cu tulpina fragilă, de regulă verde);
- clasificarea animalelor se va realiza în următoare grupuri: insecte, pești, amfibii, reptile, păsări, mamifere.

În cadrul disciplinei Științe se vor realiza înregistrări grafice ca: fișe de observare, tabele, organizatori grafici. Construirea și citirea acestora se va realiza respectând următoarele etape metodologice:

- Completarea fișelor de observare/tabelelor/organizatorilor grafici;
  - Citirea datelor prin precizarea componentelor reprezentării (de exemplu, titlul tabelului, coloanele, rândurile); valoarea unor date incluse în tabel
  - Stabilirea legăturilor între date. Compararea și combinarea unor date pentru a stabili relații între acestea.
  - Lectura „dincolo de date”. Deducerea sau producerea informației implicit sau explicit din fișă/ tabel și formularea concluziilor: recunoașterea ceea ce tabelul „nu prezintă/despre ce nu vorbește” în mod direct.
- **Dezvoltarea competenței de rezolvare a unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață**

Formarea responsabilității elevilor față de mediul înconjurător și față de sănătatea proprie este o condiție prioritară și va fi realizată ținând cont de următoarele etape: cunoaștere, aplicare și implicare.

Pentru dezvoltarea competenței date, învățătorii vor urma recomandările metodologice de rezolvare a unor situații de problemă, respectând etapele: *perceperea problemei, studierea și înțelegerea problemei, căutarea soluțiilor posibile, descoperirea unor relații corelative, obținerea rezultatului scontat, validarea soluțiilor propuse.*

### **Exemplu:**

#### **Clasa a III-a. Pădurile ecuatoriale. Savana.**

- *Perceperea problemei:* învățătorul modelează o situație de problemă - Ionuț locuiește într-un sat din centrul Moldovei. El afirmă că a văzut în pădurea din preajma localității sale o pasăre colibri. E posibil oare?

- *Studierea și înțelegerea problemei:* fiecare elev în mod individual se familiarizează despre pasărea colibri: loc de trai, caracteristici, etc.
- *Căutarea soluțiilor posibile:* elevii vor analiza condițiile sarcinii propuse- unde ar putea locui Ionuț? În ce zonă naturală? De ce?
- *Descoperirea unor relații corelative:* vor corela zona naturală în care locuiește Ionuț cu zona naturală, unde se întâlnește pasărea colibri.
- *Obținerea rezultatului scontat:* elevii presupun, că pasărea colibri, fiind specifică pădurilor ecuatoriale nu ar putea locui în zona naturală, în care locuiește Ionuț.
- *Validarea soluțiilor propuse:* elevii prezintă ideile, se realizează o discuție interactivă, validând răspunsurile corecte.

Facilitarea înțelegerii informațiilor științifice, a noțiunilor oferă acces la cunoașterea lumii din jurul nostru. Modul de acțiune și implicare în protecția și conservarea naturii este profund influențat de percepția construită și de modul în care înțeleg elevii informațiile despre mediul înconjurător.

## DIDACTICA ȘTIINȚELOR NATURII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU PREȘCOLARI

**UNGUREANU Nicoleta Alexandra,**

Profesor pentru învățământ preșcolar, Grădinița cu Program Prolungit Pătârlagele,  
drd., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

ORCID: 0000-0002-4720-7442, e-mail: nicoletaungureanu2008@yahoo.com

**Rezumat.** *Deși științele naturii nu sunt deloc ignorate în unitățile de învățământ din România, educația pentru mediu rămâne și azi opțională. Din această cauză, de cele mai multe ori copiii deprind noțiuni despre protecția mediului și poluare de acasă (ceea ce nu este suficient), iar mai târziu prin programe și acțiuni organizate în instituțiile de învățământ de ONG-uri. Este deci necesară implicarea cadrelor didactice: educatori, învățători sau profesori.*

*Prin acest articol ne propunem să clarificăm unele aspecte privind didactica științelor naturii în instituțiile de învățământ pentru preșcolari, punând accentul pe educația pentru mediu și prezentând diverse activități didactice prin care educația pentru mediu poate fi introdusă în contextul mai larg al științelor naturii.*

**Cuvinte cheie:** *științele naturii, educație pentru mediu, didactică, grădiniță, copii*

**Abstract.** *Although natural sciences are far from being ignored by the Romanian education system, environmental education remains optional even today. Because of this, most of the children learn about pollution and environment protection at home (which is not enough) and later through programs and actions organized by NGOs. It is therefore necessary to involve teaching staff: educators, teachers and professors.*

*The aim of this article is to clarify some aspects of the teaching of natural sciences in preschool educational institutions, focusing on environmental education and presenting various didactic activities through which environmental education can be introduced in kindergartens in the wider context of natural sciences.*

**Keywords:** *natural sciences, environmental education, didactics, kindergarden, children*

### O scurta istorie a conceptului de didactica

Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, Didactica este acea „parte a pedagogiei care se ocupă cu principiile, metodele și formele de organizare a procesului de învățământ [9]. Mai exact, în calitatea sa de știință pedagogică fundamentală, Didactica generală poate fi considerată ca teorie generală a procesului de învățământ. Termenul de „didactică” provine din greaca veche, mai exact din termeni precum: „didaskein” = a învăța; „didaktikos” = instruire, instrucție; „didasko” = învățare, învățământ; „didaktike” = arta învățării. Toate aceste accepțiuni se referă la problematica procesului de învățământ. (\*\*\*) *Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ*, f.p.)

În literatura de specialitate (Kansanen, 2009, p.29), introducerea noțiunii de Didactică, însemnând „arta de a predă”, le este atribuită pedagogilor Wolfgang Ratke (1571 – 1670) și Jan Amos Comenius (1592 – 1670), care în *Didactica Magna* afirma că:

„Noi ne încumetăm să promitem o Didactică mare: adică o artă universală de a învăța pe toți totul ... de a-i învăța în mod sigur ... lesne, adică fără nici o greutate și dezgust pentru învățător și școlar, ci mai degrabă cu cea mai mare plăcere de ambele părți; să-i învețe temeinic, nu superficial și de dragul vorbelor, ci pentru a ajunge la adevărata știință ... să clădim arta universală pentru întemeierea de școli universale”.

Apelând la principiul conformității cu natura, același Comenius arăta că trebuie „să urmărim natura, s-o învățăm. Așa cum natura, spre a-și realiza opera ei, așteaptă în timp potrivit, tot așa și noi educăm omul la timp potrivit, în primăvara vieții” (J. A. Comenius, 1632, tr. din franceza, 2002, p. 37).

Trebuie, totuși, să precizăm faptul că marele pedagog ceh a avut și precursori:

Hugh de Saint Vitor și Thomas d’Aquino (1225–1274) (Hopmann 2007, pp. 111-112).

Pentru a diferenția învățarea care se produce natural, în viața de zi cu zi și cea obținută în urma unui proces de predare instituționalizat (incluind aici și homeschoolingul de care aveau parte copiii din aristocrație, ai căror părinți angajau profesori în acest scop – n.r.), Hugh de Saint Vitor a introdus noțiunea de „ordine”, care este una în ceea ce privește însușirea cunoștințelor „pe cale naturală”, în viața de fiecare zi, și alta în cazul existenței unor profesori care predau.

La rândul său, Thomas d’Aquino considera că noile cunoștințe (cele predate – n.r.) se „ancorează” pe ideile elevului și că expunerile profesorilor constituie o modalitate „mai directă” de a învăța decât experiența proprie.

Concluzia lui Hopmann este că, înainte de Comenius, Didactica era profund influențată de gândirea scolastică, fapt care l-a determinat să propună predarea ordonată și organizată a cunoștințelor, pe concepte și structuri (ibidem, 112).

Ideea unei Didactici care să trateze modul în care învățarea este determinată de predare (subliniind faptul că la baza procesului de învățare stă activitatea studentului / elevului / preșcolarului și nu cea obținută prin asimilarea unor cunoștințe gata prelucrate de profesor / educator) a fost enunțată în anul 1700 de către teologul și pedagogul german August Herman Francke (1663-1727) (ibidem, 113). Insistăm asupra acestui concept întrucât pedagogii care lucrează cu copii de vârstă preșcolară trebuie să se bazeze în mai mare măsură pe activitățile la care iau parte micuții decât pe predare și să țină seama de faptul că la vârstele fragede jocul este modalitatea predilectă de însușire a unor noi cunoștințe sau a unor reguli, după cum vom arăta în cele ce urmează.

Distanțarea didacticii de pedagogie a început în Germania secolului al XIX-lea, un prim pas în acest sens constituind lucrările *Allgemeine Pädagogik* (Pedagogie Generală, apărută în anul 1806) și *Umriss Pädagogischer Vorlesungen* (Plan de Lecturi despre Pedagogie, apărută în anul 1835) (Ciascai, 2018, p. 13) ale pedagogului Johann Friedrich Herbart (1776-1841), autor care considera că educația în conformitate cu natura este un ideal către care omenirea trebuie să tindă (Ursu, 2010, p.6).

Încheiem acest scurt istoric cu precizarea că în opinia pedagogului german Wolfgang Klafki (1927-2016), în Didactică nu contează numai conținutul instruirii și curriculum-ul ci și metodele de predare (Klafki, 2002, p. 313, apud Ciascai, 2018, p. 12).

### **Jocul, instrumentul didactic ideal pentru predarea științelor naturii la grădiniță**

Obiectivele principale ale învățământului preșcolar vizează cu precădere aspectele formative, punându-se accent pe dezvoltarea proceselor intelectuale, pe formarea capacităților intelectuale, pe formarea capacităților de cunoaștere și de exprimare, pe formarea unor deprinderi elementare de muncă și de comportare civilizată.

Este binecunoscut faptul că la vârstele fragede, jocul este o formă fundamentală de activitate (Condor, 2012, p. 106). Trecerea la activitatea școlară, care constă în învățare și impune comportamente specifice, se face printr-un proces de adaptare pentru care grădinița îi pregătește pe copii.

În literatura de specialitate este frecvent subliniată importanța din punct de vedere psihologic a jocului ca tip fundamental de activitate și definitiv al perioadei preșcolare. Jocul corespunde nevoii de mișcare și creație. O contribuție „importantă și utilă o are jocul care stimulează la maximum activitatea copilului”. Jocul exprimă copilul în esența lui de copil. „Copilul care nu se joacă este expus la nevroză, iar copilul care se joacă rămâne un copil” (Maurice Debesse, 1989, p.164). Deci, jocul pune în evidență explicit forțele pe care trebuie să se bazeze educația preșcolară.

În lucrarea *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, apărută la Ed. Didactică și Pedagogică din București în anul 1975, neurologul și psihologul elvețian Edouard Claparède (1873-1940) a enumerat nu mai puțin de opt teorii care au fost enunțate pentru a explica esența și cauzalitatea care stau la baza jocului copilului:

**1. Teoria recreării sau a odihnei** (Schaller, Lazarus) potrivit căreia funcția jocului ar fi aceea de a relaxa și detensiona atât corpul cât și spiritul.

**2. Teoria surplusului de energie** (Schiller, Spencer) conform căreia surplusul de energie acumulat de copil se descarcă prin joc.

**3. Teoria atavismului** (Hall) care susține că jocul este un exercițiu necesar dispariției tuturor funcțiilor rudimentare, devenite inutile.

**4. Teoria exercițiului pregătitor** (K. Groos) susține existența a multiple tipuri de jocuri în conformitate cu numărul instinctelor (jocuri de întrecere, jocuri erotice, jocuri de vânătoare etc.) și definește funcția jocului ca un exercițiu pregătitor pentru viața adevărată.

**5. Teoria jocului ca stimulent al creșterii** (H. Carr), în special pentru sistemul nervos.

**6. Teoria exercițiului complementar** (H. Carr) se bazează pe ideea potrivit căreia jocul întreține și împrăștează deprinderile nou dobândite.

**7. Teoria întregirii** (K. Lange) potrivit căreia jocul ar fi un înlocuitor al realității care ar procura copilului ocaziile pe care nu le găsește în realitate.

**8. Teoria cathartică** (H. Carr) după care funcția jocului ar fi aceea de a ne purifica din când în când de tendințele antisociale cu care venim pe lume și de a le canaliza spre comportamente acceptate. (Edouard Claparede, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1975, apud *Noi repere ale educației timpurii în grădiniță*, MECT, București, 2008).

Trebuie neapărat menționată în acest sens și opinia psihologului elvețian Jean William Fritz Piaget (1896-1980), care a definit jocul ca o formă de activitate a cărei motivație este nu adaptarea, ci asimilarea realului la eu-ul său, fără constrângeri sau sancțiuni (Sion, 2003, p. 114).

Tot Jean Piaget clasifică jocurile în: *jocurile-exercițiu*, care presupun repetarea unei activități în scopul adaptării, *jocurile simbolice*, bazate pe transformarea realului prin asimilarea lui la trebuințele „eu”-lui (încep la 2-3 ani și au un apogeu la 5-6 ani), și *jocurile cu reguli*, ce se transmit în cadru social, de la copil la copil, importanța acestora crescând o dată cu dezvoltarea vieții sociale (ibidem, 115).

În concluzie, la vârstele fragede, învățarea eficientă are la bază jocul, care „stă la baza activităților de învățare socială și didactică din perioada preșcolară. Copilul trebuie stimulat în funcție de capacitățile cognitive, sociale și afective personale, recompensa fiind o modalitate eficientă de a încuraja comportamentele dorite ale celui mic” (Condor, 2012, 0. 110). Din acest motiv am recurs frecvent la joc ca modalitate de a realiza experimente didactice desfășurate cu copiii de care m-am ocupat și continui să mă ocup la Grădinița cu Program Prelungit Pătârlagele.

### **Experimente didactice**

Din nefericire, în prezent mulți copii din mediul urban nici nu mai realizează că există natură. Și nici pentru cei din mediul rural situația nu este foarte diferită... Dorințele, aspirațiile, modul copiilor de a privi viața se leagă aproape exclusiv de oraș și de tehnologie (Ana Maria Benedek-Sîrbu și Raluca Filip, 2016, p. 5).

Din acest punct de vedere, dacă familia și instituția de învățământ (în acest caz grădinița) nu intervin la timp pentru a cultiva dragostea față de natură și mediul înconjurător, copiii noștri vor

dezvolta un mod de gândire consumerist, devenind niște maturi atașați numai de valorile materiale, fără respect față de ce este viu, fără empatie față de ceilalți oameni, față de problemele de mediu, față de tot ce reprezintă partea afectivă a vieții noastre.

Pentru a evita un asemenea deznodământ, adulții au obligația de a-i face pe cei mici să îndrăgească și să respecte natura. Din fericire, posibilități în acest sens sunt multe: simple plimbări prin parc, cules de plante medicinale, drumeții în pădure (mai scurte, cu scopul de a culege bureți sau mai lungi, cu cortul), la munte etc.

Conform unui studiu realizat de Hachey și Butler [2009], jocul desfășurat în natură îi ajută pe copiii de vârstă timpurie să dezvolte abilități de cercetare științifică. Acest studiu s-a concentrat în special pe grădăritul și îngrijirea plantelor, demonstrând efectul pozitiv pe care acest gen de activități îl au supra copiilor. De asemenea, o cercetare făcută de Rivkin [1997] identifică faptul că dezvoltarea fizică, emoțională și cognitivă a copiilor este strâns legată de timpul petrecut de aceștia în natură la vârste fragede. Studiile acestui cercetător au demonstrat că preșcolarii reușesc să socializeze mult mai bine atunci când petrec mai mult timp în natură și că bunăstarea fizică și psihică a copilului depinde foarte mult de timpul petrecut în aer liber. Din punct de vedere medical, copiii din mediul rural, care petrec mult mai mult timp în natură decât cei din mediul urban, au demonstrat calități fizice superioare celor de la oraș (Torquati, 2010, p. 99). În rezumat, din studiile realizate de autorii mai sus citați reiese faptul că preșcolarii care petrec mai mult timp liber în natură reușesc să se concentreze o perioadă mai îndelungată de timp decât cei care stau în spații închise, dezvoltă o capacitate creativă mult mai ridicată decât aceștia și interacționează mult mai ușor cu semenii.

Conform unui studiu realizat de Hachey și Butler [2009], jocul desfășurat în natură îi ajută pe copiii de vârstă timpurie să dezvolte abilități de cercetare științifică. Acest studiu s-a concentrat în special pe grădăritul și îngrijirea plantelor, demonstrând efectul pozitiv pe care acest gen de activități îl au supra copiilor. De asemenea, o cercetare făcută de Rivkin [1997] identifică faptul că dezvoltarea fizică, emoțională și cognitivă a copiilor este strâns legată de timpul petrecut de aceștia în natură la vârste fragede. Studiile acestui cercetător au demonstrat că preșcolarii reușesc să socializeze mult mai bine atunci când petrec mai mult timp în natură și că bunăstarea fizică și psihică a copilului depinde foarte mult de timpul petrecut în aer liber. Din punct de vedere medical, copiii din mediul rural, care petrec mult mai mult timp în natură decât cei din mediul urban, au demonstrat calități fizice superioare celor de la oraș (Torquati, 2010, p. 99). În rezumat, din studiile realizate de autorii mai sus citați reiese faptul că preșcolarii care petrec mai mult timp liber în natură reușesc să se concentreze o perioadă mai îndelungată de timp decât cei care stau în spații închise, dezvoltă o capacitate creativă mult mai ridicată decât aceștia și interacționează mult mai ușor cu semenii.



### ***Proiect didactic: experimentul cu pui de tei***

În luna septembrie a anului 2017 (deci în anul școlar 2017-2018 – n.r.) am cerut copiilor de la grupa mare să colecteze câte 10 sticle de plastic și să le aducă la grădiniță, urmând să primească pentru efortul lor câte un pui de tei pe care, ulterior, l-au plantat în grădina școlii. Am avut 8 copii care s-au achitat de această sarcină, grădina școlii îmbogățindu-se astfel în luna octombrie a anului 2017 cu 8 pui de tei. Sarcina copiilor a continuat mai departe, fiecare dintre ei având obligația de a avea grijă de propriul pom pe timpul anului școlar 2017-2018. Copii au avut sarcina să-i ude, să plivească în jurul lor, să amenajeze spațiul din jurul pomilor după propria imaginație, să le văruiască tulpinile, etc. Am observat o implicare de 100% a copiilor în această activitate, ba mai mult, cei 8 copii i-au angrenat și pe colegii lor în activitatea de întreținere a pomișorilor, ajugând practic să lucreze în echipă cu scopul de a avea cel mai sănătos și mai frumos pom. În acest timp au acumulat informații referitoare la rostul și importanța rădăcinilor, tulpinei, coronamentului, a frunzelor și a florilor de tei, și-au însușit noțiuni despre importanța hidratării, a nutriției și a fertilizării pomilor, dezvoltându-și plin implicarea directă în activitatea descrisă mai un nivel de cunoștințe superior vârstei lor. Pe lângă asta, la sfârșitul anului școlar, când au fost puși în situația de a alege între o pungă de dulciuri și posibilitatea de a li se tăia pomișorul, absolut toți au refuzat punga de bomboane promițând că vor trece și în vacanța de vară ca să aibă grijă de pomișorii lor. Astfel am putut observa că aceștia și-au dezvoltat aptitudinile emoționale, cognitive, fizice și chiar au manifestat interes față de cercetarea științifică.

### ***Proiect didactic: experiment cu semințe de mandarin***

În anul școlar următor (2018-2019 – n.r.), am desfășurat la grădinița cu program normal Panatău un experiment didactic care a constatat, de această dată, în cultivarea mandarinilor prin utilizarea semințelor din mandarinele oferite copiilor din grupa mare la gustarea de dimineața.

Prin acest experiment am urmărit să le dezvoltăm copiilor perseverența, consecvența, afectivitatea și creativitatea.

Am început acest experiment în toamna anului 2018, nu la mult timp după ce a început anul școlar. Într-o zi de luni le-am oferit preșcolarilor de la grupa mare ai grădiniței din Panatău câte o mandarină la gustarea de dimineața, rugându-i ca după ce consumă fructul, să păstreze semințele pentru ca împreună, să creștem câte un copăcel.

Mesajul a fost primit cu entuziasm de către aceștia, așa că în cel mult 15 minute, mandarinele era mâncate iar semințele așteptau cumiți pe băncuțe. Ulterior am eliminat semințele mici și pe cele seci, fiecărui copil rămânându-i câte 6-10 semințe mari, care puteau fi cultivate.

Apoi am decupat împreună din lavete pentru bucătărie fâșii late de aproximativ 5 cm și lungi de aproximativ 10 cm, am introdus semințele în acele bucăți de material, le-am legat și timp de 4 zile le-am udat în mod constant când începeam orele și înainte de a pleca acasă, căutând ca respectivele „pliculețe” cu semințe să rămână umede tot timpul. Pe toată această perioadă am avut grija să le ținem la o temperatură constantă, de peste 20 de grade Celsius. După 4 zile, semințele se umflaseră iar unele dintre ele chiar încolțiseră.

În a cincea zi, am apus la la dispoziția preșcolarilor din grupa mare câte un pahar de unică folosință de 220 ml, am ieșit cu ei în curtea școlii rugându-i să umple paharele cu pământ de pe mușuroaiele scoase de cârțițe, în perimetrul curții. Ulterior am revenit în clase și i-am rugat să introducă în paharele respective câte 4 semințe dintre cele încolțite sau care erau mai umflate de la umezeală la o adâncime circa 2 cm, să le acopere, să umezească solul, iar la urmă i-am rugat să găsească câte un nume pentru plântuța care urma să crească, nume pe care eu le-am scris pe bucăți de hârtie, ei le-au colorat și ulterior le-au lipit pe paharele respective. Am specificat că fiecare copil trebuie să aibă grijă personal de paharul său cu semințe și cu cât vor fi mai atenți cu plântuțele lor, cu atât vor crește mai repede și mai sănătoase. Totodată am amenajat un spațiu special în clasă unde preșcolarii își puteau ține paharele pentru la îngrijii, loc care ne permitea și să vizualizăm evoluția mandarinilor.

Astfel, timp de 3 săptămâni, la fiecare două zile, sau de câte ori considerau că solul este prea uscat, preșcolarii pulverizau apă umezind constant pământul din pahare, plivind micile buruieni care au ieșit înaintea mandarinilor, vorbindu-le viitorilor copăcei și încurajându-i să crească. După aproximativ 3 săptămâni, în fiecare ghiveci improvizat au apărut mugurii unui viitor copăcel. Menționăm că din 4 semințe plantate, media firelor de mandarin răsărite a fost de 2, dar absolut fiecare copil a avut măcat un fir ieșit.

Ulterior, experimentul a continuat până la vacanța de iarnă, fiecare copil îngrijindu-și mai departe micii copăcei, iar la serbarea de Crăciun, când au fost întrebați dacă acceptă să-i dea lui Moș Crăciun copăceii ca să primească mai multe cadouri, nici unul nu a acceptat declarându-se mulțumiți cu ceea ce au primit deja. În vacanță, fiecare dintre ei și-au luat mandarinii acasă, urmând să-i planteze într-un vas mai mare pentru a mânca din ei mandarine când vor crește mari. Mărturisesc că ulterior nu am mai urmărit ce s-a întâmplat cu respectivii copăcei și dacă copiii i-au îngrijit mai departe cu același devotament. Pe perioada acestui experiment, am remarcat încă de la început un entuziam deosebit a celor mici pentru a participa, cultiva și îngrijii o plantă încă de la stadiul de sămânță, manifestând un interes deosebit pentru a urmări evoluția acesteia, entuziasm care nu s-a pierdut pe parcursul experimentului nici după ce puii de copac au răsărit.

Totodată, preșcolarii de la grupa mare ai grădiniței din Panatău au manifestat o consecvență și o perseverență deosebită prin implicarea și grija de care au dat dovadă față de creșterea propriilor

mandarini, făcând aproape un ritual din a-și uda plantele și a le vorbi ori de câte ori credeau că este necesar, pentru a le „încuraja” să crească mai repede, să fie frumoase și sănătoase. Aici putem observa și dezvoltarea unui sentiment de afectivitate față de culturile respective, afectivitate care a culminat prin refuzul copiilor de a-i oferi lui Moș Crăciun proprii mandarini pentru a obține cadouri în plus.

De asemenea, prin numele alese și dialogurile purtate cu puii de mandarin, aceștia au demonstrat că au o creativitate ieșită din comun, demonstrând abilități creative superioare adulților din anumite puncte de vedere.

### ***Proiectul didactic „Specii în pericol”***

Începând din anul școlar 2017-2018, am desfășurat în fiecare an la grădinițele unde am activat o serie de experimente bazate pe proiectul „Specii în pericol”, enunțat în Curriculum-ul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani), editat în anul 2008 de către Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului din România. Acest proiect a fost inclus în cadrul temei *Cum a fost/este aici pe pământ?*, focalizare pe animale rare și pe specii pe cale de dispariție. Pentru că mi s-a părut sugestiv, am păstrat titlul „Colonia cu rarități”, ales de către cei care au redactat documentul MECT mai sus citat.

În acest scop am creat un „colț tematic”, unde am adus imagini cu diverse colonii de viețuitoare. După ce m-am asigurat că subiectul propus a stârnit atenția copiilor, am definit termenul de „colonie” ca fiind un grup de animale din aceeași specie, care duce viața în comun. Apoi le-am cerut copiilor să facă (de fapt, să simuleze – n.r.) o colonie cu viețuitoare rare. Le-am cerut copiilor să enumere viețuitoarele rare pe care le cunosc și le-am scris cu culori diferite pe la colțul tematic, neuitând să adaug și desene. Am ales apoi un loc pentru așezarea coloniei pe care, împreună cu copiii, l-am delimitat cu cuburi sau panglici colorate în funcție de sugestiile copiilor, care au fost puse la vot. Am căutat ca informațiile despre fiecare specie rară în parte să fie înregistrate pe cât posibil prin desene, pe măsură ce aceasta este așezată în colonie. Ori de câte ori a fost posibil, am folosit în acest scop jucării de pluș sau de plastic reprezentând animale. Le-am cerut de asemenea copiilor să modeleze din plastilină animalele incluse de ei în experiment – atât individual, cât și în grup. Pentru fundal, am folosit poze de dimensiuni cât mai mari, pentru a sugera habitatul acestor specii. În acest scop, le-am cerut copiilor să aducă de acasă imagini și alte informații (chiar și scrise de părinți acolo unde nu s-a putut altfel) despre colonii de viețuitoare, iar apoi au avut loc discuții libere cu scopul stabilirii dacă este vorba despre specii rară (în pericol).

Prezentarea informațiilor aduse de acasă s-a făcut zilnic, în fiecare dimineață. Tot dimineața au fost numărate viețuitoarele din colonie și le-am cerut copiilor să inventeze situații-problemă de genul: „dacă un animăluț din această colonie s-ar îmbolnăvi cum ar fi ajutat de ceilalți?”, „dacă un

animluț ar fi înfometat pentru că nu a găsit nimic de mâncare peste zi, cine l-ar ajuta și ce i-ar oferi?” sau dacă unul sau mai mulți puii dintr-o anumită specie ar rămâne fără mamă, cine i-ar îngriji?”. În fiecare zi am format „grupuri de studiu”, în baza criteriilor enunțate în documentul MECT din anul 2008: copii al căror nume începe cu sunetul cu care începe numele viețuitoarei respective, copii care sunt îmbrăcați cu aceeași culoare ca și corpul unor animale, copii care au arătat că știu cât mai multe lucruri despre animalele care fac obiectul discuțiilor etc. „Ședințele” de completare a informațiilor au avut loc în timpul zilei, de obicei înainte de masa de prânz etc. După masa de prânz, le-am citit copiilor povestioare despre viețuitoarele în discuție și am inițiat jocuri în care copiii pot imita mersul sau unele gesturi specifice ale speciilor în pericol identificate. De câte ori a fost posibil, am apelat la jocuri de puzzle, pe care copiii le-au completat cu plăcere.

„Bilanțul” a avut loc de fiecare dată la sfârșit de săptămână. Împreună cu copiii am făcut „inventarul” viețuitoarelor rare (corelând numele de pe inventar cu corpul modelat și așezat în colonie și/sau cu animăluțele de pluș ori de plastic folosite în experiment. Pentru fiecare animăluț, copiii au dedicat dedicată o ghicitoare sau un mic

cântecel, de multe ori inventate de copii pe loc. Tot în ultima zi a săptămânii am făcut împreună cu copiii exerciții de transfer și extindere a cunoștințelor acumulate până la cea dată, solicitându-le să găsească și alte sensuri ale cuvântului colonie și să le dezbată (colonie = tabără de copii, colonie = comunitate de oameni, colonie = așezare etc.).

Ca și în cazul experimentului mai sus menționat, am remarcat entuziasmul manifestat de copiii în reconstituirea cu ajutorul jucăriilor, desenelor și modelelor de plastilină a animalelor și a habitatului acestora, precum și apariția unei afecțiuni față de animăluțele studiate, care a crescut constant în intensitate pe măsura desfășurării acestor programe de studii.

### ***Proiect didactic: experimentul teatral Arca lui Noe***

În fiecare an, în preajma sărbătorilor pascale, am folosit povestirea biblică desăre *Arca lui Noe* ca subiect pentru o reprezentație teatrală, în care copiii au fost nu numai actori, ci și costumieri și scenografi.

Pe lângă faptul că i-am lăsat pe copii să-și împartă singuri rolurile (Noe, soția lui, copiii și nurorile, viețuitoarele salvate), i-am încurajat să-și facă singuri costume (sub supravegherea mea, evident!) potrivite cu personajele. „Recuzita” a fost completată în funcție de propunerile copiilor, care nu odată au modelat „alimente”, „provizii” și „furaje” din diverse materiale, folosind tehnici precum modelajul (în plastilină și hârtie), colajul, îndoirea unor sârme colorate etc.

A urmat apoi „scenografia”: copiii au construit în fiecare an câte o *Arcă a lui Noe* din carton, precum și alte accesorii (stânci, animale, și chiar un decor de fundal, din cartoane de mari

dimensiuni îmbinate între ele. La colorarea „decorurilor”, copiii au lucrat sub supravegherea mea, cu mare entuziasm.

După audierea mai multor fragmente muzicale adecvate nivelului de vârstă al copiilor preșcolari, am ales împreună cu micuții care este cel mai potrivit fundal sonor pentru reprezentația teatrală. Și tot împreună cu copiii am stabilit scenariul și mișcările de dans pentru scena euritmă „Arca lui Noe”, la care am lucrat în timpul după-amiezilor. Tot împreună cu copiii am stabilit desemnat „publicul-țintă”: părinți, cadre didactice și chiar copii de la alte grădinițe. De fiecare dată, reprezentațiile au fost un succes – în primul rând, sub aspectul implicării copiilor, care au dat dovadă de implicare și entuziasm.

### ***Educația pentru mediu și activitățile matematice***

De fiecare dată când organizez experimente de colectare a deșeurilor din natură (de exemplu, PET-uri), folosesc această ocazie pentru a-i iniția pe copii în domeniul matematicii. În acest scop le propun de fiecare dată să sorteze deșeurile după diverse criterii, acum ar fi mărimea și culoarea și să compare din punct de vedere numeric aceste categorii, predându-le astfel noțiuni elementare de Teoria Mulțimilor. Pe scurt, i-am încurajat astfel pe copiii să opereze cu mulțimi de obiecte în baza unor criterii de clasificare, încercând astfel să asigure înțelegerea lumii înconjurătoare, după cum se arată în „Ghidul de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie” editat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, editat la Chișinău în anul 2019 (tabelul 1.10, p. 23)

De asemenea, în timpul ieșirilor pentru colectare de deșeuri, îi încurajez pe copii să efectueze operațiuni aritmetice elementare cu acestea și le cer părerea despre situația existentă (existența deșeurilor în pădure sau pe malul unui râu). Încerc astfel de fiecare dată să realizez activități integrate în centrul cărora să pun copiii, pentru a-i ajuta să se dezvolte concomitent în toate domeniile, abordând o temă generală din perspectiva mai multor dimensiuni ale domeniilor de activitate. Prin intermediul acestor activități, urmăresc atingerea unităților de competență și a indicatorilor din toate domeniile de dezvoltare într-un context integrat.

Toate aceste experimente desfășurate cu copiii ai căror educatoare sunt demonstrează că, așa cum arăta E.V. Goncharova (Teorie și metodologie în educația pentru mediu la copiii preșcolari, Editura Universității de stat pentru Științe Umaniste din Nijnevartovsk, 2008), „funcția de feedback rămâne cea principală în procesul educațional”.

Închei această prezentare a experimentelor desfășurate la clasă arătând că „omul și Natura trebuie să co-existe într-o armonie perfectă. Natura îi oferă ființei umane forța de care acesta are nevoie pentru a supraviețui, iar omul, la rândul său, ar trebui să fie profund recunoscător și să-i

asigure o protecție permanentă. O înțelegere profundă a relației dintre om și natură formează o atitudine corectă, care poate contribui semnificativ la obținerea fericirii, prosperității și longevității reprezentanților societății umane. De fapt, cele menționate mai sus nu conțin niciun cuvânt, care nu ar putea fi argumentat din punct de vedere științific. Fie că este vorba de relaxare pe plajă, înot sau drumeții la munte, interacțiunea cu natura are un efect extrem de pozitiv asupra psihologiei și fiziologiei ființei umane” (Nituleac Ina, online).

## **Concluzii**

Este tot mai clar pentru noi că în acest secol, copiii noștri petrec mai mult timp în spațiile interioare ca niciodată. Sunt tot mai deconectați de la natură și de la bucuria care vine din explorarea acesteia. Efectele acestui „deficit de natură” se reflectă în creșterea numărului de copii obezi, colaborate și cu o scădere continuă a rezultatelor academice ale acestora. Este un fenomen nesănătos atât pentru ei, cât și pentru viitorul societății.

Utilizând instrumentele pedagogice ale educației pentru mediu, copiii ajung să înțeleagă în timp cum funcționează natura și implicațiile acesteia în lumea noastră. Acest tip de educație le oferă cunoștințele și instrumentele de care au nevoie pentru a fi alfabetizați ecologic – gata să facă față provocărilor de mediu și sociale cu încredere și optimism. Cu alte cuvinte, educația pentru mediu ne ajută să înțelegem lumea din jurul nostru. Această înțelegere poate fi facilitată prin activități cu diverse resurse naturale în aproape orice domeniu, inclusiv știință, matematică, tehnologie, istorie, educație civică, limbă, educație fizică, muzică, artă și multe altele. Acest gen de educație îi ajută pe copii să vadă conexiunile dintre discipline și să aplice cunoștințele în moduri flexibile și adaptative. Este deci de datoria noastră să valorificăm cât mai bine materialele pe care ni le oferă natura în vederea dezvoltării globale a copiilor (N. M. Ardoin, M. Wheaton, A.W. Bowers, C. A. Hunt & W. H. Durham, 2015).

Și ce poate fi mai frumos decât bucuria sinceră pe care un copil o manifestă odată ajuns într-un parc, într-o grădină sau pe orice petec de verdeață?

## **Bibliografie**

### ***Documente oficiale***

1. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului – Unitatea de Management pentru Învățământul Preuniversitar, *Noi repere ale educației timpurii în grădiniță*, (Modulul 3), București, 2008.

### ***Lucrări de specialitate***

2. BENEDEK-SÎRBU, A. M., FILIP, R. *Îndrumar pentru educația ecologică în grădinițe - material realizat în cadrul proiectului „Piticii de azi – Voinicii de mâine”*, inițiat de Asociația

pentru Protecția Animalelor și a Naturii Animal Life, cofinanțat de Consiliul Local Sibiu prin Primăria Sibiu, Agenda Comunității 2016.

3. CIASCAI, L. *De la Didactică la Didactica Științelor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2018.
4. COMENIUS, J. A. *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632)*, trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2 e éd. revue et corrigée. Paris, 2002;
5. CONDOR, M. *Psihologia vârștelor*, Editura Pro Universitaria, București, 2012, ISBN 978-606-647-498-6
6. DEBESSE, M. *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1989.
7. SION, G. *Psihologia vârștelor*, Editura Fundației „România de Măine”, 2003, ISBN 973-582-682-8
8. URSU, L. (coord) *Sinteze EcoEducaționale - Retrospectivă, actualitate și perspectivă a Educației Ecologice. Aplicații metodologice inter/transdisciplinare*, editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2010

#### **Resurse Web**

9. Dex Online, Didactică, <https://dexonline.ro/intrare/didactic%C4%83/86426>, accesat pe data de 16.09.2020., f.p.
10. *Didactica generală – teoria generală a procesului de învățământ* <https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/DIDACTICA-GENERALA-TEORIA-GENE63.php> accesat pe data de 16.09.2020., f.p.
11. ARDOIN, N., WHEATON M., BOWERS W.A., HUNT C., DURHAM H., *Nature-based tourism's impact on environmental knowledge, attitudes, and behavior: a review and analysis of the literature and potential future research*, Journal of Sustainable Tourism, Volume 23, 2015 – Issue 6, pp. 838-858, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669582.2015.1024258>
12. HACHEY, A.C., DEANNA L. Butler: *Seeds in the Window, Soil in the Sensory Table: Science Education through Gardening and Nature-Based Play*. YC Young Children, vol. 64, no. 6, 2009, pp. 42–48. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42731049>. Accesat pe data de 31.06.2022.
13. HOPMANN, S. *Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik*, <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>, accesat și downloadat în format pdf pe data de 16.09.2020.

14. KANSANEN, P. (2009), *Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?*, *Pedagogy, Culture & Society*,17:1, 2009, 29 - 39, accesat și downloadat în format pdf pe data de 16.09.2020.
15. NITULEAC, I. *Oamenii de știință: păstrarea conexiunii dintre om și natură este indispensabilă*, articol accesat pe <http://epochtimes-romania.com/news/oamenii-de-stiinta-pastrarea-conexiunii-dintre-om-si-natura-este-indispensabila---174504>
16. RIVKIN, M. *The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it*. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 1997, p.61-66., <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025694100870>
17. TORQUATI, J. *Environmental education: A natural way to nurture children's development and learning*. *Young Children*, 65(6), 2010, pp. 98-104, [https://www.researchgate.net/publication/292049296\\_Environmental\\_education\\_A\\_natural\\_way\\_to\\_nurture\\_children%27s\\_development\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/292049296_Environmental_education_A_natural_way_to_nurture_children%27s_development_and_learning)



## PRACTICI EDUCATIONALE DE DOBÂNDIRE A COMPETENȚELOR CURRICULARE PRIN INTERMEDIUL AFORISMELOR LA DISCIPLINELE ȘTIINȚELOR DESPRE NATURĂ

**VERINGĂ Tamara,**

profesor de biologie, geografie, chimie, grad didactic unu; IP Gimnaziul Covurlui

ORCID: 0000-0002-4366-5841

**Abstract.** *Aphorisms are worth cherishing because they exert a strong influence on the development of the human personality intellectually, morally and aesthetically. The didactic exploration of aphorisms through innovative technologies in science classes is valuable due to the fact that it contributes to the complex education of the student, combining both the cognitive and affective-motivational dimensions. Some aphorisms contain ideas and theories from different periods of human development and guide the student to develop critical thinking and creative skills. Sometimes by means of an aphorism it is possible to achieve the simultaneous achievement of operational objectives of a cognitive, participative and affective level.*

**Keywords:** *aphorisms, principle of causality, reasoning, development of lacunar statement*

**Rezumat.** *Aforismele sunt demne de prețuit deoarece exercită o influență puternică asupra dezvoltării personalității umane în plan intelectual, moral și estetic. Explorarea didactică a aforismelor prin tehnologii inovative la orele științelor despre natură este valoroasă datorită faptului că contribuie la educarea complexă a elevului, îmbinând atât dimensiunea cognitivă cât și cea afectiv-motivațională. Unele aforisme conțin în ele idei și teorii din diferite perioade ale dezvoltării umane și orientează elevul spre dezvoltarea gândirii critice și abilităților creatoare. Uneori prin intermediul unui aforism se poate de parcurs realizarea simultană a unor obiective operaționale de nivel cognitiv, participativ și afectiv.*

**Cuvinte cheie:** *aforisme, principiul cauzalității, raționamentul, dezvoltarea enunțului lacunar*

Activitățile elevilor sunt bazate pe probleme, întrebări și situații de învățare variate. Învățarea pe de rost își are importanța și beneficiile ei, însă nu mai este eficientă pentru a face față diverselor provocări. Explorarea aforismelor la lecție pregătește mintea elevului pentru munca complexă, să se descurce în situațiile problematice în care se află. Aforismele, în activitățile didactice, țin locul gimnasticii cognitive, elevii își antrenează memoria, atenția, gândirea critică, deprinzând Arta de a TRĂI în LIMBA ROMÂNĂ, oferă posibilitatea de a surprinde bogăția stilistică a limbii materne pentru că, vorbind-o creăm pledoaria pentru continua ei existență. Aforismele incluse în demersul didactic al lecției sunt asemenea semințelor ce încolțesc în solul fertil, se dezvoltă și dau roada

așteptată. În acest context, ca profesor, am menirea să surprind elevii și să am o multitudine de așteptări de la ei: să dezvolte enunțul, să completeze enunțul lacunar, să aplice principiul cauzalității, să parafrazeze enunțul. Sarcinile didactice bazate pe aforisme sunt binevenite în cadrul diverselor tipuri de lecții și în diferite etape a lecției. Unele pot avea rol de motivare a elevilor să studieze.

### **I. Principiul cauzalității: De ce? Din ce cauză?**

**Elevii sunt capabili să deducă, să explice, să argumenteze**

#### **Exemple pentru disciplina GEOGRAFIE:**

a) „Nu soarele răsare, răsărim noi în fața soarelui.” I. Mânăscurtă

b) Arborii seculari sunt martorii trecutului.

c) Cu cât omul este mai stăpân pe vânt, pe apă, pe abur, și-și face din ele slugi muncitoare, cu atât civilizația este mai înaltă. M. Eminescu

#### **Exemple pentru disciplina BIOLOGIE**

a) „Vrabia nu zboară după fluturi. Așteaptă să se facă.....omizi.” E. Tarlapan

b) „Cu galben și cu roșu își coase codrul ia”. I Pillat

c) „O nouă lume , zice-se în cărțile vechi, s-a pornit tot de la o familie. O nouă lume o zidesc două ființe.” V. Vasilache

#### **Exemple pentru disciplina EDUCAȚIE PENTRU MEDIU**

a) Nu fiecare cocor are norocul să-și revadă cuibul în care s-a născut. (George Meniuc)

b) Ar trebui să fim înțelepți, adică să ne cunoaștem măsura și locul în biosferă. (M. Garaz)

c) Vin arșiți ce nu sunt ale verii. Vin friguri ce nu sunt ale iernii. Vin boli ce nu sunt ale lumii. (Gr. Vodă).

### **II. Raționamentul. Etapele dezvoltării raționamentului**

- **Premisa** – elevul analizează ideea de bază.

- **Informarea** – elevul devine consumator de informație.

- **Derivarea altor idei** – elevul deduce concluzii.

- **Performarea** – elevul devine creator de informație.

#### **Exemple pentru disciplina CHIMIE**

**Dezvoltarea raționamentului:** Elevii vor fi capabili să opereze, în diferite situații de comunicare, cu elementele de limbaj chimic, manifestând corectitudine și deschidere în utilizarea limbajului chimic.

Exemple de raționamente:

1. Un savant în laboratorul său nu este doar un tehnician; este și un copil pus în fața unor fenomene naturale care îl impresionează ca o poveste cu zâne, (Mari Curie) *deoarece* ...
2. Neutronii sunt rezultatul unei foarte îndelungate meditații ale geniului uman, *deoarece*...

3. Larg își întinde chimia brațele în toate domeniile omenești (Hubart), *deoarece....*
4. Consider natura un vast laborator chimic în care sunt formate tot felul de compoziții și de descompuneri ( Antoine Laurent Lavoisier), *deoarece....*
5. Focul este o ființă, dacă nu respiră oxigen moare (Cornel Popa), *deoarece....*
6. Chimia este o știință care va avea asupra vieții o influență imensă și o amplă amplificare, *deoarece.....*
7. Noi, oamenii, apă vie suntem, *deoarece....*
8. Consider natura un vast laborator chimic în care sunt formate tot felul de compoziții și de descompuneri ( Antoine Laurent Lavoisier), *deoarece....*
9. Focul este o ființă, dacă nu respiră oxigen moare (Cornel Popa), *deoarece....*
10. Chimia este o știință care va avea asupra vieții o influență imensă și o amplă amplificare, *deoarece.....*
11. Noi, oamenii, apă vie suntem, *deoarece....*

### III. Completarea enunțului lacunar

După miros cunoști o ..., / Ciocârlia după ...,

Aurul după ..., / Iar omul după ....

**Răspuns:** floare; cânt; culoare; cuvânt

**Interdisciplinaritate:** a) Descoperiți domeniile de cunoaștere din vers.

b) Deduceți termenii conținuturilor tematice pentru fiecare domeniu.

**Domeniul Biologie** - Sistemul sensorial: olfactiv-mirosul florii; auditiv-cântul ciocârliei; vizual-culoarea metalului.

**Domeniul Chimie** - a) Proprietate fiziologică: mirosul specific al substanței din floare;

b) Proprietate fizică: culoarea metalului aur.

**Domeniul Limbă și literatură română** – Tipul de rimă: încrucișată; substantive: floare, cânt, culoare, cuvânt; numărul substantivelor: singular; genul substantivelor: feminin: floare, culoare; neutru: cânt, cuvânt.

**Domeniul Educație pentru societate** – Calități umane: cuvântul spus- omul prin comunicare își descrie calitățile.

### Concluzii

1) Prin intermediul aforismelor la orele disciplinelor despre natură elevii dobândesc competențe intelectuale, metodologice, de comunicare științifică, comportamentale și estetice.

2) Aforismele sunt analizate prin prisma tehnologiilor didactice interactive, fiind orientate spre corelarea limbajelor mai multor discipline școlare și formarea competențelor de tip transdisciplinar,

deoarece stau la baza unei educații viabile, iar „O educație viabilă nu poate fi decât o educație integrală a omului.” Basarab Nicolescu

3) În explorarea aforismelor, profesorul urmărește actualizarea, problematizarea, sistematizarea, conceptualizarea, aprofundarea, transferul cunoștințelor, pe când elevul exploarează, explică, esențializează, exersează, își extinde cunoștințele generând noi idei.

### **Bibliografie:**

1. GUZUN, E. Dezvoltarea competențelor de a învăța să înveți prin intermediul tehnicilor interactive în cadrul orelor de biologie. În: *Învățătorul Modern*, „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2020. Nr. 5. p. 14-16.
2. TRELEA, I. Valorizarea interdisciplinarității chimiei și disciplinelor înrudite prin metodologii interactive. În: *Învățătorul Modern SA* „Tipografia Centrală”, Chișinău, Nr. 6, 2020. p. 8-14.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S., SCLIFOS, L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive, *PRO DIDACTICA*, 2008.
4. MINISTERUL EDUCAȚIEI CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA CURRICULUM NAȚIONAL CHIMIE Clasele VII-IX, Chișinău, 2022.

## APLICAȚII PRACTICE BIOGEOGRAFICE CU ELEVII. STUDIU DE CAZ: BIODIVERSITATEA DIN BAZINUL HIDROGRAFIC BÂC

**VOLONTIR Nina**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Facultatea Geografie, Chișinău,  
Republica Moldova, ORCID: 0000-0002-9040-8127, e-mail: voluntir.nina@gmail.com

**Rezumat.** În lucrare sunt prezentate sugestii privind organizarea și desfășurarea unei aplicații practice biogeografice cu elevii, pe exemplul studiului biodiversității din bazinul hidrografic Bâc. Studiul propus oferă un model de fișă pentru investigații biogeografice direct în orizontul local prin care elevul să-și poată manifesta o atitudine personală și responsabilă față de componentele mediului.

**Cuvinte-cheie:** vegetația de podiș, vegetația de câmpie, vegetația de luncă, fișă biogeografică.

**Abstract.** The paper presents suggestions regarding the organization and implementation of a practical biogeographical application with students, on the example of the study of biodiversity in the Bâc hydrographic basin. The proposed study offers a model sheet for biogeographic investigations directly in the local horizon through which the student can demonstrate a personal and responsible attitude towards the components of the environment

**Key words:** plateau vegetation, plain vegetation, meadow vegetation, biogeographical file.

### Introducere

În prezent, la nivel global, se constată o reducere a biodiversității vegetale și animale. Biodiversitatea este considerată ca fiind esențială pentru reglarea climei, pentru hidrosferă și atmosferă, pentru fertilitatea solului, pentru combustibil, pentru fibre și medicamente [9]. În cadrul ecosistemelor terestre, unul dintre elementele cele mai semnificative îl constituie **vegetația**. Rolul deosebit de important și semnificația vegetației nu constă numai în realizarea celui mai intens și complex schimb de materie și de energie, dar și producerea sintezei și descompunerii substanțelor organice, pe baza energiei solare captate de plante, precum și în relațiile pe care le are cu celelalte componente biotice și abiotice ale mediului. Învelișul vegetal stabilizează și menține echilibrul dinamic al versanților, protejază solul împotriva eroziunii și degradării, oferă aer curat, constituie habitatul speciilor de animale, este o resursă importantă de plante medicinale, o resursă genetică, o resursă de recreere, o resursă alimentară. Vegetația Terrei are un impact pozitiv asupra vieții și sănătății umane.

Analiza caracteristicilor biodiversității din orizontul local se bucură de o deosebită atenție și interes din partea elevilor. În acest context, menționăm posibilitatea de inițiere, organizare și desfășurare a unei **aplicații practice biogeografice** cu elevii, în decursul căreia se fac drumeții în împrejurimile localității natale și se observă vegetația de pădure, vegetația de stepă, vegetația de

luncă, lumea animală etc, precum și intervențiile antropice asupra biodiversității. Aplicațiile practice reprezintă activități didactice complexe care derulează într-un cadru organizatoric specific. Prin sarcinile de lucru cu caracter aplicativ, realizate în decursul aplicației practice biogeografice, elevii își activează cunoștințele dobândite anterior, învață și consolidează cunoștințele procedurale, în special, tehnicile de lucru practice, elaborează produse materiale sau intelectuale [2, 4, 5]. În limitele bazinului hidrografic Bâc elevii, sub îndrumarea profesorului, au posibilitatea să exploreze direct și atent învelișul biotic, să observe varietatea speciilor de plante, aspectul acestora, densitatea plantelor în spațiu, varietatea speciilor de animale existente, caracteristicile acestora, condițiile în care trăiesc, să observe impactul antropic asupra biodiversității etc. Observarea se poate face atât spontan, cât și atent dirijat de către profesor.

### Repere teoretice

În funcție de relief, de gradul de inundabilitate a teritoriului, de tipul de sol, de hidrochimia apelor în bazinul hidrografic Bâc s-a format o vegetație naturală specifică. Teritoriul bazinului hidrografic Bâc se caracterizează printr-o structură etajată a vegetației naturale: **vegetația de podiș, vegetația de câmpie, vegetația de luncă.**

**Vegetația de podiș** (Podișul Codrilor). Flora vegetației de podiș se compune din specii de plante, care provin din 3 regiuni fitogeografice: mediteraneană forestieră (dintre speciile mediteraneene se întâlnesc: stejarul-pufos (*Quercus pubescens*), cornul (*Cornus mas*), cărpinița (*Carpinus orientalis*), dârmozul (*Viburnum lantana*), vița-de-padure (*Vitis sylvestris*) etc; central-europeană forestieră - păduri de foioase de gorun (*Quercus petraea*), stejar-pedunculat (*Quercus robur*), fag (*Fagus sylvatica*), carpen (*Carpinus betulus*), ulm (*Ulmus laevis*); euroasiatică stepică - mestecanul (*Betula*), negara (*Stipa*), păiușul (*Festuca*), pelinul (*Artemisia*). Vegetația silvică zonală este reprezentată prin păduri de foioase de tipul celor din Europa Centrală cu formațiunile de fag (*Fagus sylvatica*), de gorun (*Quercus petraea*) și de stejar-pedunculat (*Quercus robur*). Vegetația interzonală s-a format în spații depresionare (văgăuni etc), fiind reprezentată prin fâșii înguste și pâlcuri de plopșuri, sălcișuri, răchitișuri și pajiști mezofile. Aici și-au găsit extremitatea estică a arealului unele specii central europene: fagul (*Fagus sylvatica*), feriga (*Dryopteris filix-mas*), orhideia (*Orchis*) și extremitatea sudică: bumbăcărița (*Eriophorum latifolium*), mălinul (*Padus avium*). În componența subarboretului se întâlnesc speciile de corn (*Cornus mas*), de dârmoz (*Viburnum lantana*), de sânger (*Swida sanguinea*), de lemnul-râios (*Euonymus verrucosa*), de salba-moale (*Euonymus europaea*) etc. Învelișul ierbos variază în funcție de gradul de închidere a coronamentului și de componența granulometrică a solului. Plantele ierboase cresc în grupuri. Componența floristică a învelișului ierbos variază. Abundent cresc rogozurile (*Carex pilosa*, *Carex brevicollis*), urzica (*Urtica dioica*), baraboiul (*Chaerophyllum bulbosum*), podbalul (*Tussilago farfara*), leurda (*Allium ursinum*), piciorul-caprei (*Aegopodium podagraria*) etc [6, 7].

**Vegetația de câmpie** (Câmpia Bâcului Inferior) cuprinde comunități de stejar pedunculat (*Quercus robur*), stejar pufos (*Quercus pubescens*), salcâm (*Robinia*), gorun (*Quercus petraea*) și, nu în ultimul rând, asociațiile vegetale de stepă cu negară (*Stipa*) și păiuș (*Festuca*). În aria câmpiei se disting trei districte geobotanice: districtul de păduri foioase (gorun, stejar, carpen etc.); districtul dumbrăvilor subaride din stejar pufos; districtul stepelor de negară și vegetație a luncilor inundabile [7]. În conformitate cu cele relatate, pe teritoriul Câmpiei Bâcului Inferior, în limitele bazinului hidrografic Bâc, se întâlnesc următoarele comunități vegetale: păduri de stejar pufos (*Quercus pubescens*), care sunt prezente preponderent în partea de sud a câmpiei, în spațiul dintre râurile Botna și Bâc, cu precădere în raionul Anenii Noi; păduri petrofite de stejar pedunculat (*Quercus robur*) cu porumbar (*Prunus spinosa*) care sunt prezente pe versanții abrupti ai văii râului Bâc; comunități vegetale de stepă și vegetație a luncilor inundabile. Pădurile de stejar pedunculat cu porumbar reprezintă un tip de păduri ce s-au format în condițiile unei clime calde și aride pe versanții cu expoziție sudică și sud-estică ale câmpiei, în ocolul silvic Anenii Noi. Teritoriul ocupat de păduri, în cea mai mare parte, reprezintă Rezervația peisagistică „Pădurea Hîrbovăț” și câteva spații mici de pe versantul stâng al văii râului Botna.

O problemă gravă pe teritoriul Câmpiei Bâcului Inferior reprezintă defrișarea pădurilor sau a fâșiilor forestiere de protecție. În ultimii ani statistica relatează că se înregistrează o creștere a teritoriilor împădurite în acest spațiu.

**Vegetația de luncă.** Vegetația de luncă include subtipurile: pajiștile de luncă inundabilă și pajiștile de luncă neinundabilă. Pajiștile de luncă inundabilă prezente în lunca văii râului Bâc și în luncile afluenților săi (Ișnovăț, Bucovăț, Calintir) sunt ocupate cu asociații de plante hidrofite: stuf /trestie (*Phragmites*), papură (*Typha*), dentiță (*Bidens*), coada-calului (*Equisetum*) etc. În funcție de schimbările condițiilor hidrologice și pedologice ale luncii, acestea sunt acoperite cu comunitățile pajiștilor de luncă propriu-zisă, unde se întâlnesc și desișuri de salcie (*Salix*), iar pe alocuri s-au mai păstrat exemplare solitare de porumbar (*Prunus spinosa*), de măceș (*Rosa crenatula*) și de păducel (*Crataegus curvisepala*). Vegetația dintre sălcii și terenurile arate, precum și din preajma malurilor râurilor, este prezentată de grupări de plante ruderales și de camp [6, 7].

În activitatea de protejare a speciilor de plante și a speciilor de animale critic periclitate, periclitate, vulnerabile, rare și a celor aflate sub pericolul dispariției un rol important revine Cărții Roșii a Republicii Moldova. În componența vegetației naturale din bazinul hidrografic Bâc sunt înregistrate specii de plante rare, specii de plante amenințate cu dispariția, incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova, de exemplu: cărpinița (*Carpinus orientalis*), scoruș-domestic (*Sorbus domestica*), papucul-Venerii (*Cypripedium calceolus*), brândușa-de-toamnă (*Colchicum autumnale*), feriga-masculină (*Dryopteris filix-mas*), untul-vacii (*Orchis morio*), căpșunița-roșie (*Cephalanthera rubra*), căpșunița (*Cephalanthera damasonium*), ghiocel-de-toamnă (*Sternbergia*

*colchiciflora*), dedițel-mare (*Pulsatilla grandis*), negară-dasifilă (*Stipa dasyphylla*), vonicer-pitic (*Euonymus nana*), bumbăcărița (*Eriophorum latifolium*), etc. [1].

### Repere metodologice și mod de aplicare

**Scopul** studiului propus este de a oferi un model de Fișă biogeografică pentru aplicația practică, prin care elevul să-și poată manifesta o atitudine personală și responsabilă în raport cu biodiversitatea mediului în care trăiește.

#### Aplicația practică are ca obiective:

- Formularea ipotezei de lucru;
- Observații asupra vegetației naturale, plantațiilor forestiere;
- Corelarea tipului de sol cu elemente de vegetație;
- Observarea impactului antropic și modificările intervenite asupra vegetației naturale;
- Observații asupra lumii animale;
- Actualizarea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite anterior.

Pentru realizarea unei aplicații practice eficiente în orizontul local, profesorul trebuie să cunoască foarte bine zona, pentru a se putea deplasa ușor și fără primejdii cu elevii, să cunoască ce anume să studieze și să solicite elevilor în timpul conversației. Activitatea practică poate fi structurată după modelul învățării prin explorare și descoperire care cuprinde trei etape: **explorarea**, **explicarea** și **extinderea** [3]. Materialele factologice ale studiului realizat pot fi colectate prin metoda observării și prin metoda descrierii interpretative.

**Etapa de explorare.** Scopul acestei etape constă: în provocarea curiozității elevilor privind studiul biodiversității mediului; în sprijinirea elevilor de către profesor la formularea întrebărilor; în emiterea ipotezelor de lucru; în fixarea scopului și obiectivelor pentru investigație și învățare. Profesorul răspunde la unele întrebări adresate de către elevi, iar elevii fac notițe necesare în caiete.

**Etapă de explicare.** Scopul activităților din această etapă este de a-i sprijini pe elevi să observe și să identifice direct în natură ecosistemele specifice din mediul local: (ecosisteme: silvice/forestiere, de stepă, de luncă, acvatice și palustre). Elevii identifică și stabilesc caracteristicile esențiale ale ecosistemelor (după condițiile topoclimatice - în funcție de expoziția diferită a versanților, de gradul de umiditate a spațiului, de tipul de sol prezent etc) prin analiză și descrierea elementelor constituente și prin intermediul conversației euristice cu profesorul. Elevii realizează comparații, explică cauzele fenomenelor. Pentru o mai bună evaluare a observațiilor realizate, elevii aplică o Fișă Biogeografică, conform următorului model:

### FIȘA BIOGEOGRAFICĂ

Numele și Prenumele elevului ...



Clasa ...

Localitatea ...

Unitatea de relief ...

***Tipul de vegetație caracteristic zonei de studiu:***

- Arboreturi naturale (păduri naturale) ...
- Arboreturi degradate ....
- Plantații forestiere de arbori și de arbuști...
- Vegetația de stepă ...
- Vegetația de luncă ...
- Densitatea/ Gradul de acoperire cu vegetație (%) ...
- Faza fenologică (în raport cu anotimpul, cu starea vremii) ...
- Varietatea speciilor de plante ...
- Grosimea și continuitatea litierii (în pădure) ...
- Aspectul morfologic al plantelor (conformația arborilor, arbuștilor, vitalitatea acestora, deformări datorate pășunatului excesiv etc.) ...
- Relația plantelor cu mediul (unde crește această plantă, ce condiții de mediu sunt optime pentru dezvoltarea acestei plante etc.) ...
- Starea fitosanitară (plante atacate de dăunători, plante parazite, fenomene de uscarea a plantelor, necrozarea frunzelor etc.) ...
- Cauze ale pierderii și degradării vegetației (tăierile ilicite, pășunatul ilegal și excesiv) ...
- Modul de utilizare a terenurilor acoperite cu vegetație (pădurea, vegetația ierboasă etc.) ...
- Măsuri de protejare a vegetației ...
- Specii de plante rare și pe cale de dispariție (incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova)

***Specii de animale caracteristice etajului de vegetație:***

- Varietatea speciilor de animale ...
- Aspectul exterior al animalelor (mărime, culoare, mod de deplasare) ...
- Condițiile de viață ...
- Densitatea animalelor în perimetrul aflat în studiu ...
- Cauzele pierderii speciilor de animale (braconajul și utilizarea nerațională a resurselor cinegetice, pescuitul ilegal și utilizarea irațională a resurselor piscicole) ...
- Măsuri de protejare ale animalelor ...
- Specii de animale rare și pe cale de dispariție (incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova).

***Etapa de extindere.*** În această etapă elevii stabilesc legături între cunoștințele lor anterioare, fac comparații între ceea ce știau dinainte și ceea ce au observat și studiat nemijlocit în natură,

revizue răspunsurile la întrebările care au fost expuse, formulează noi întrebări, interpretează și argumentează cele observate. Profesorul concluzionează că ecosistemele actuale existente în natură reflectă rezultatul dintr-o etapă de evoluție a biodiversității. Elevii compun texte scrise pe baza elementelor observate în orizontul local și a datelor din Fișa biogeografică, confecționează postere, colaje, completează albume cu fotografii realizate în natură, însoțite de texte scrise.

## **Concluzii**

- Aplicația practică reprezintă o activitate esențială a procesului educativ, investigația direct în natură favorizează aprofundarea cunoașterii geografice a elevilor.
- Aplicațiile practice oferă posibilitate elevilor să-și activeze cunoștințele, abilitățile, competențele dobândite anterior și învață cunoștințe procedurale, în special, tehnici de lucru practice aplicate, nemijlocit, în studiile direct în natură.
- Prin aplicația practică biogeografică, elevii acumulează noi cunoștințe, stabilesc conexiuni între cunoștințele teoretice, practice de geografie, de biologie, de chimie și realitatea înconjurătoare.
- Elevii identifică direct și corect multe dintre cauzele antropice care influențează în mod negativ biodiversitatea din orizontul local.
- La momentul de evaluare a aplicației de practice elevii prezintă texte scrise pe baza caracteristicilor biodiversității observate în natură, confecționează postere și colaje cu schițe, cu fotografii realizate în natură, însoțite de texte scrise.
- Percepțiile elevilor despre biodiversitatea din orizontul local sunt utile în studierea unor teme prevăzute în programele școlare la geografie, la biologie, la chimie etc.

## **Bibliografie:**

1. CARTEA ROȘIE a Republicii Moldova. Editura Știința, Chișinău, 2015, 492 p. ISBN 978-9975-67-998-5.
2. DULAMĂ, M. E. Metodologie didactică. Teorie și aplicații, Ediția a 2-a, Editura CLUSIUM, Cluj-Napoca, 2008a, 408 p., ISBN 978-973-555-559-7.
3. DULAMĂ, M. E. Metodologii didactice activizante. Teorie și practică. Editura CLUSIUM. Cluj-Napoca, 2008b, 395 p. ISBN 978-973-555-552-8.
4. DULAMĂ, M. E. Didactică axată pe competențe. Editura Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca, 2010a, 390 p. ISBN 978-973-610-991-1.
5. DULAMĂ, M. E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Editura Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca, 2010b, 436 p. ISBN 978-973-595-226-6.

6. POSTOLACHE, Gh. Vegetația Republicii Moldova. Editura Știința, Chișinău, 1995, 340 p. ISBN 5-376-01923-3.
7. ГЕЙДЕМАН, Т. С. Определитель высших растений Молдавской ССР. Издательство ШТИИИЦА, Кишинев, 1975, 575 стр. УДК 582.31/.9.
8. Biodiversitate, 2017. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Biodiversitate>

Articolul este realizat în cadrul Proiectului 20.80009.7007.2 „*Modificări și tendințe spațiotemporale ale componentelor de mediu din bazinul hidrografic Bâc sub impactul antropic*”, finanțat de ANCD.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ГРАДИНАРЬ Оксана, ПЕЛИН Наталия,

Профессиональная школа №4, Бэлць, Молдова

ORCID: 0000-0003-2628-4251, e-mail: kira27092012@gmail.com

**Abstract.** *Therefore, in this article, a terminological analysis of the essence of information competence and a number of related concepts is carried out. The structural content of information competence is defined.*

**Keywords:** *competence, information competence.*

**Rezumat:** *În articol este efectuată o analiză terminologică a esenței competenței informaționale. Este descris conținutul structural al competenței informaționale.*

**Cuvinte-cheie:** *competența, competența informațională.*

Технологические достижения в современном мире отражают важные изменения в культуре и образовании. Среди этих изменений пристальное внимание уделяется информационной компетентности (ИК) личности, обладание которой способствует интересу учащихся к учёбе, уровню знаний, готовности к постоянному самообразованию.

Анализ научной литературы позволил выяснить, что интерес к данному феномену не нов. Первая статья по указанной тематике была опубликована в 1985 году. А в 2003 году Пражская декларация придала концепции «информационная компетентность» бóльшую актуальность, наделив её потенциалом, развитие которого позволяет личности жить и работать в информационном обществе, способствует обучению на протяжении всей жизни.

Несмотря на свою актуальность, понятие «информационная компетентность» не имеет точной формулировки и описывается в научном мире в следующих терминах: (а) информационная грамотность (ACRL [1]); (б) информационные навыки (Gertrudis-Casado, M. C.; Manuel G. B. [2]); (в) взаимодействие с информацией (González Sando, J. L., Sonia Macías, M. [3]) и т. д. Ввиду такого разнообразия терминов, мы, вслед за Bawden D. [4] считаем, что на практике важна концепция и её значение, а не назначенные ярлыки. Поэтому, в рамках данной работы было решено принять за основу термин информационной компетентности, составляющими которого являются «информация», «компетенция», «компетентность».

Итак, следуя логике научных источников в области дидактики, информация представляет собой набор данных, сопровождающихся смысловой нагрузкой. Находясь в постоянном

обращении и проходя через этапы восприятия, обработки, передачи и представления, информация трансформируется в знания (Moraru V. [5]). А овладение открытой системой знаний (процессуальными, ценностно-смысловыми, системными и декларативными) в какой-либо области причастно к формированию компетенции. Активизация и обогащение компетенции происходит по мере возникновения реальных жизненно-важных проблем в конкретной деятельности.

Многочисленные публикации на тему компетенции свидетельствуют о непрекращающемся внимании исследователей из Республики Молдова к данному понятию Dumbrăveanu R., Pâslaru V., Cabac V. [6], Guțu V. [7], Silistraru N. [8]. Но, в научной теории и практике выделяются и те авторы, которые высказываются против его внедрения в образование. К ним относятся: M. Mulder, J. Gulikers, H. Biemans, R. Wesselink, утверждающие, что развитие компетенций у учащихся в том виде, в которых они прописаны в нормативных документах и образовательных программах, нереализуемо, по той причине, что современное образование становится зависимым от рынка труда, указывающего ложные ориентиры для всех участников образовательной системы [apud. 9, стр. 27]. Педагоги-исследователи L. L. Leape, J. Fromson полагают, что компетентностная модель не может быть применима в таких областях как медицина, музыка, лингвистика, информационные технологии и педагогика [apud. 10, стр. 28]. Аргументом в данном случае является тот факт, что компетентностный подход «навязывает» специалистам указанных областей «красиво рассуждать на заявленную тему», в то время как им необходимо прививать реальные умения; тем самым, превращая их (специалистов) в ремесленников. T. Hyland [10] видит отрицательную сторону в компетентностном подходе, указывая на его стандартизацию и невозможность измерения.

Несмотря на проблемы, связанные с внедрением компетентностного подхода в образование, многие учёные остаются едиными во мнении, что: (а) компетенции являются неотъемлемой частью подготовки и одновременно критериями успеха в современном обществе; (б) их выявление и развитие представляют собой составную часть при трудоустройстве; (в) они выступают базисом развития личности; (г) напрямую связаны с результатами обучения; (д) играют важную роль в процедурах обеспечения качества.

Следует подчеркнуть, что, формируя у будущих специалистов только компетенции, профессиональная школа наделяет их потенциалом действия. А этого недостаточно для разрешения комплексных ситуаций. Необходимо формировать у них компетентности (владение соответствующей компетенцией), т. е. способности реализовать свой потенциал [apud. 11, стр. 9].

Обобщая сказанное, приходим к выводу, что современному обществу необходим специалист, умеющий перманентно обогащать знания, и совершенствовать свою компетентность. Что в условиях всеобщей информатизации напрямую зависит от возможности свободного доступа к различным бумажным и/или электронным источникам информации и от умения оперировать

ими при помощи информационно-коммуникационных технологий. Следовательно, на одно из ведущих мест в системе образования Р. Молдова выдвигается задача формирования учащихся.

Опираясь на терминологический анализ понятия информационной компетентности, проведённый различными авторами в национальной и зарубежной литературе (Doyle C. S. [12], Curzon S. C. [13], Листопад А., Мардарова, И. [14]) представим собственную трактовку данного феномена: ИК это - совокупность качеств личности, сформировавшаяся в результате самостоятельного поиска, анализа, отбора, обработки и передачи необходимой информации при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий, адекватных критической и этической позиции.

Необходимо отметить, что теоретические и методологические предпосылки развития ИК основаны на идеях ЮНЕСКО, Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА), Американской библиотечной ассоциации (ALA) и Ассоциации библиотек колледжей и научных исследований (ACRL). Указанные предпосылки являлись катализатором для выявления четырёх основных областей, которые гарантируют учащимся продвижение процессов стратегического управления информацией (доступ, оценка, организация и использование) при вхождении в общество знаний после школьной скамьи [15]. В соответствии с указанными областями представляется возможным выделить следующие умения: (а) способность определять информационные потребности; (б) умение организовывать сведения наиболее благоприятный для анализа, синтеза и понимания способом; (в) осознавать этические, юридические и политические проблемы использования информационных ресурсов.

Считаем, что освоение указанных умений при подготовке учащихся является необходимым условием для обучения в течение всей жизни; подразумевает постоянную связь обучения с информационно-коммуникационными технологиями; позволяет использовать информацию, полученную из различных источников, для принятия решений; поддерживает набор внутренне согласованных ценностей, которые должны основываться на знаниях и опыте.

Обращение к научным исследованиям позволяет сделать вывод о том, что формирование и развитие информационной компетентности учащихся профессиональных школ способствует становлению их интеллектуальной компетентности. Такой подход обуславливается тем, что в условиях информатизации современного общества одних информационных технологий в качестве решающего фактора недостаточно для коренных изменений в образовательных достижениях учащихся. Необходимо активизировать личностную сознательность, целенаправленность и рациональность, руководствуясь при этом, разумным самоконтролем, основанном на образовании и самообразовании.

На этом основании, предлагаем рассматривать информационную компетентность в качестве базовой и основополагающей для остальных компетентностей.

Наряду с вопросом об определении понятия информационной компетентности и об умениях, лежащих в её основе, актуальным видится анализ структурного содержания данного феномена. Поэтому, систематизируя опыт зарубежных исследователей и учитывая особенности профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих, выделим следующие компоненты: (1) Мотивационно-объективный: (а) наличие мотивов для достижения поставленной цели; (б) ценностное отношение к информации и способам работы с ней; (2) Операционный: сформированность умений работы с информацией на основе средств ИКТ; (3) Рефлексивный: способность самостоятельно и творчески решить возникающие проблемы на основе анализа собственной информационной деятельности; (4) Деятельностно-творческий: стратегическая деятельность при поддержке умственных ресурсов индивида, направленная на противостояние изменяющимся ситуациям и контекстам.

Помимо структурного содержания, в систему ИК входят задачи и функции.

Задача развития информационной компетентности учащихся профессиональных школ заключается в: (а) обогащении знаниями и умениями действовать автономно в рамках куррикулярной и экстракуррикулярной деятельности; (б) принятии информированных и независимых решений; (в) использовании интерактивных режимов коммуникации, ведении публичного дискурса; (г) вхождении в различные социальные группы и функционировании в них.

Задача развития информационной компетентности учащихся профессиональных школ находит своё отражение в следующих функциях: (1) Когнитивная (познавательная) – отражает процесс переработки информации на основе приобретения новой информации, её формализации, сравнении, обобщении и т. п.; (2) Коммуникативная – подразумевает эффективную коммуникацию учащихся в социальной и профессиональной среде, ведение грамматически и лексически правильных публичных дискурсов, адекватное изложение информации в письменной форме; обмен ресурсами с привлечением компьютера, средств телекоммуникация и Интернета; (3) Адаптивная – способствует эффективному взаимодействию личности с реалиями современной жизни и деятельностью в информационном обществе (адаптация к разным условиям профессиональной деятельности, социальной и личной жизни в быстроизменяющемся мире); (4) Оценочная (информативная) – формирует и активизирует умения учащихся ориентироваться в обилии разнообразных источников информации, определять и критически оценивать релевантность, ценность/полезность информации её источники; (5) Нормативная – проявляется в понимании экономических, правовых и социальных вопросов для этичного использования информации; (6) Развивающая – фокусируется на формировании активной, самостоятельной и творческой деятельности учащихся.

Следует отметить, что представленные функции тесно связаны между собой, образуя единый процесс развития информационной компетентности.

## Литература:

1. ACRL. Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior. [online]. 2016. [citat 18.02.2020]. Disponibil: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/2335/Marc%20ACRL%20Rev%20trad%20%20DoraSales%202019.pdf?sequence=1>
2. CAUDILLO RUIZ, D. Y., MONTES SILVA, M. E. Efectividad de un curso de Gestión de la Información para promover alfabetización informativa en universidad. In: *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, nr. 5(1), 2020. pp. 32-58. ISSN: 2448-594
3. GONZÁLEZ SANDO, J. L., SONIA MACÍAS, M. Habilidades informativas de bibliotecarios de Aguascalientes para desarrollar la sociedad del conocimiento. In: *Investigación bibliotecológica*, 2018. pp. 131-148.
4. BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. In: *Anales de Documentación*, 2002. pp. 361-408.
5. MORARU, V. Mesajul și impactul informației. Culegere de articole. Chișinău: Centrul tehnologiei informaționale al FJȘC, CCRE “Presa”, 1998. 30 p.
6. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. TEMPUS, Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă” din Chișinău (UPSC), Univ. de Stat “Alec Russo” din Bălți (USB). Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
7. GUȚU, V. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. În: *Didactica Pro...*, Chișinău. 2011. nr. 1 (65), pp. 2-7. ISSN 1810-6455
8. SILISTRARU, N. Pedagogia învățământului superior: Ghid metodologic. Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Pedagogie Psihologie Generală. Chișinău: UST, 2013. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4
9. ПАЛЕЕВА, О. А. Функциональность высшего образования в условиях инновационного общества: ключевые факторы. Автореф. дис. социал. наук. Нижний Новгород, 2017. 30 с.
10. NYLAND, T. Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism. In: *The Harmonisation of European Higher Education Systems*. Prospero, No 12 (1), 2006. с. 24-30.
11. СЕРГЕЕВ, А. Г. Компетентность и компетенции: монография. гос. ун-т. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 107 с. ISBN 978-5-9984-0049-0
12. DOYLE, C. S. Information literacy in information society: a concept for the information age. New York: Syracuse University, 1994. 83 p. ISBN 0-937597-38-4
13. CURZON, S. C. Information competence in the CSU. [online]. California: CSU, 1995. [citat 18.02.2020]. Disponibil: [http://www.calstate.edu/LS/Archive/info\\_comp\\_report.shtml](http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml)



14. ЛИСТОПАД, А., МАРДАРОВА, И. Системообразующее значение информационной компетентности в структуре деятельности педагога дошкольного образования. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, Nr. 2(51), 2018. pp. 104-112 ISSN 1857-0224
15. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. 2006. [online]. 45 с. [citat 18.02.2020]. Disponibil: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-ru.pdf>>

CZU: 37.04

DOI: 10.46727/c.v1.1-2-10-2022.p138-141

## EDUCAȚIA – ȘANSE EGALE PENTRU TOȚI

**BACIU Georgiana Elisabeta**

Școala Gimnazială „Constantin Brâncoveanu”, Râmnicu Sărat, România

ORCID: 0000-0002-3555-712X , e-mail: panait\_elisabeta\_2010@yahoo.com

**Rezumat.** *Inegalitatea este poate cea mai gravă problemă în educație la nivel mondial. Cauzele sale sunt multiple, iar printre consecințele sale se numără diferențele de acces la școlarizare, permanență și, mai ales, învățare. La nivel global, aceste diferențe sunt corelate cu nivelul de dezvoltare al diferitelor țări și regiuni. În diferitele state, accesul la școală este legat, printre altele, de bunăstarea generală a elevilor, de originea lor socială și culturală, de limba pe care o vorbesc familiile lor, indiferent dacă lucrează sau nu în afara casei și, în unele țări, la sexul lor.*

**Cuvinte-cheie:** inegalitate, șanse, educație, elev, studii

**Abstract:** *Inequality is perhaps the most serious problem in education worldwide. Its causes are multiple, and among its consequences are differences in access to schooling, permanence and, above all, learning. Globally, these differences are correlated with the level of development of different countries and regions. In different states, access to school is linked, among other things, to the general well-being of students, their social and cultural background, the language their families speak, whether or not they work outside the home and, in some countries, to their sex.*

**Key-words:** inequality, chance, education, pupil, studies

Egalitatea de șanse nu înseamnă că fiecare elev are rezultate educaționale egale, ci că rezultatele sunt independente de mediul sau de condițiile socio-economice ale elevilor. Pentru că inegalitatea nu este direct nedreptate; Diferențele în rezultatele studenților se pot datora și efortului, interesului, abilității sau chiar norocului studenților. În plus, egalitatea de șanse înseamnă că studenții, în ciuda mediilor diferite, au șanse egale de a primi o educație postliceală care le va permite să reușească în piața muncii și să-și atingă obiectivele ca membri ai societății. Egalitatea de șanse este acceptată ca una dintre cele mai fundamentale valori și principii directoare ale politicilor educaționale de astăzi.

În primul rând, „dreptul la educație”, care a fost definit ca drept prin articolul 26 din Declarația Universală a Drepturilor Omului, proclamată în 1948, este impus de legislația națională de majoritatea țărilor de astăzi. Cu toate acestea, astăzi, nicio țară nu a reușit să elimine complet inegalitățile socio-economice din educație. Într-o perioadă în care inegalitatea veniturilor a atins cel

mai înalt nivel, iar inegalitățile economice au crescut brusc începând cu anii 1980, eliminarea inegalităților în educație devine și mai importantă. Pentru că creșterea inegalităților economice afectează negativ mobilitatea socială și educațională.

Inegalitățile în nivelul de educație raportate la nivelul socio-economic pot fi evaluate în două dimensiuni. Primul este creșterea accesului la educație în întreaga lume. În acest fel, este posibil ca indivizii să aibă niveluri de educație mai înalte decât părinții lor, iar mobilitatea educațională ascendentă a crescut treptat în întreaga lume. A doua dimensiune se referă la persistența în timp a inegalităților la nivelurile de învățământ superior, în ciuda creșterii accesului la educație. Astăzi, persoanele avantajate din punct de vedere socio-economic au încă șanse mai mari de a obține studii superioare decât cele dezavantajate. Cu alte cuvinte, participarea la educație crește de-a lungul anilor, în interiorul și între generații.

În ciuda creșterii timpului petrecut în educație de-a lungul anilor, încă mai sunt multe întrebări de pus. De exemplu; Sunt oportunitățile educaționale distribuite mai echitabil între grupurile socio-economice? Creșterea accesului la educație s-a tradus în mai multe șanse egale în educație? „Cum este nivelul de educație al indivizilor în comparație cu părinții lor? „Proporția persoanelor care beneficiază de mobilitate educațională ascendentă a crescut de-a lungul anilor?

Toți copiii și tinerii ar trebui să aibă aceeași șansă de a se educa și de a realiza ceva profesional. Faptul că toată lumea ar trebui să aibă aceleași oportunități în educație și muncă, indiferent de mediul lor social, descendență sau gen, conectează trei pietre de temelie foarte centrale în cursul vieții. Când te naști, pur și simplu se dau niște condiții asupra cărora copiii și tinerii au influență mică sau deloc. Pe lângă gen, proveniență dintr-o anumită clasă socială și „strămoș” sau apartenență etnică, aceasta include și religia și regiunea în care omul crește. Aceste condiții de viață, care sunt „atribuite social” la naștere, sunt distribuite mai mult sau mai puțin inegal în societate. Conform normei de egalitate pentru toți oamenii, se consideră nedrept ca creșterea copiilor și a tinerilor să fie determinată de aceste diferențe: educația lor, oportunitățile de contact între ei, activitățile lor de petrecere a timpului liber, sănătatea, bunăstarea lor. și nutriție, pentru a numi doar câteva.

Sistemul de învățământ joacă un rol cheie în societățile moderne, deoarece este primul și, prin urmare, probabil cel mai important punct de control pentru viitorul statut social al unei persoane. Ce posturi profesionale, ce perspective de venit, ce grad de securitate socială - pe scurt, ce nivel de trai - poate atinge în cursul vieții depinde în mare măsură de nivelul de educație. În același timp, societățile moderne au un sistem de învățământ larg („diferențiat”) cu diverse cursuri de învățământ, care deschid oportunități foarte diferite pentru absolvenții lor de a continua studiile și de viață.

Societățile cu egalitate ridicată de șanse în educație sunt societăți în care oportunitățile educaționale și oportunitățile copiilor nu sunt afectate prea mult de statutul socio-economic al familiilor lor.

În societățile cu egalitate ridicată de șanse, unde începem în viață este mai puțin decisiv pentru cât de mult succes avem în viață, în timp ce în societățile cu egalitate scăzută de șanse,

punctul nostru de plecare este important. Țările scandinave precum Finlanda și Norvegia sunt țările lider în egalitatea de șanse în educație, urmate de țările europene. O altă modalitate de exprimare a dimensiunilor inegalității de șanse în țara noastră este de a măsura cât de mult depinde probabilitatea de a fi absolvent universitar de statutul educațional al părinților. Dintre copiii ai căror tați nu au absolvit școala primară, rata celor care sunt absolvenți de facultate este de doar 3%, în timp ce această rată este de 72% pentru copiii ai căror tați sunt absolvenți de facultate. Când examinăm separat efectul nivelului de educație al părinților asupra educației fetelor și băieților, observăm că educația fetelor este mult mai afectată de educația familiilor acestora, iar acest efect se datorează în mare măsură impactului educației mamelor. despre educația fetelor. O creștere de un an a educației materne crește educația unei fiice cu aproape unu la unu.

În acest context, am examinat modul în care relația dintre nivelul de educație al părinților și nivelul de educație al copiilor variază la nivel regional. Coeficientul de corelație este utilizat în general în astfel de comparații interregionale. Coeficientul de corelație este o măsură pentru a măsura puterea relației dintre două variabile. Dacă acest coeficient este apropiat de 0, se concluzionează că educația copiilor nu este foarte afectată de nivelul de educație al părinților, iar dacă este aproape de 1 este afectată. Cu alte cuvinte, un coeficient de corelație mic indică șanse egale în educație.

Este destul de surprinzător faptul că există astfel de diferențe în ceea ce privește egalitatea de șanse între diferitele regiuni din interiorul granițelor unei țări. Deși studiul nostru nu își propune să explice de ce există aceste diferențe, considerăm că ar fi util să discutăm posibilitățile cu privire la posibilele cauze ale acestor diferențe. Pe măsură ce mergi de la est la vest al României, nivelul de dezvoltare socio-economică crește odată cu egalitatea de șanse. O caracteristică importantă a setului de date pe care îl avem este că acesta conține informații detaliate despre locurile în care au locuit indivizii în timpul copilăriei lor. Analizele pe care le-am efectuat folosind aceste informații arată că efectul nivelului de dezvoltare al regiunii trăit în perioada copilăriei timpurii (între vârstele 0-12 ani) asupra egalității de șanse este foarte important în comparație cu perioadele de vârstă înaintată. Deși acest rezultat este în concordanță cu studiile care subliniază importanța copilăriei timpurii în dezvoltarea indivizilor, el subliniază importanța politicilor care vizează egalitatea de șanse în educație axată pe copilăria timpurie.

Este un proces care nu numai că contribuie ca oamenii să facă parte din societatea în care trăiesc, ci și eliberându-i prin dezvoltarea tuturor capacităților lor, făcându-i supuși și dând voce egală tuturor celorlalți subiecți. Pentru ca educația să dea rezultate pozitive, procesul trebuie să aibă un aspect egalizator, făcându-i pe cei care primesc educație să aibă un cuvânt de spus în țară la fel de mult ca și alți cetățeni și să îi permită individului să facă ceea ce nu putea face înainte. Nu putem spune că o educație care o subordonează, slăbește unele calități ale oamenilor și îi face dependenți de alții este calificată. Prin urmare, dacă vorbim de o educație pe care o afirmăm; această educație nu trebuie să-i îndepărteze pe cetățenii țării de ceilalți și să fie echitabilă.

Dacă, prin examene, unui tânăr i se oferă mai multe oportunități guvernamentale decât altui tânăr; asta înseamnă că examenele încalcă egalitatea educației. Scopul examenelor nu este de a oferi o educație mai bună celor care au deja succes, ci de a suplini deficiențele persoanei.

Sălile de clasă nu oferă educație pentru cei care sunt în urmă în ceea ce privește educația pentru a fi mai buni. Încearcă să contribuie la faptul că doar cei care își pot plăti singuri pot obține scoruri mari la examenul la care intră. Aceste instituții, care nu contribuie la completarea informațiilor incomplete, cresc și inegalitatea. Nu că ar contribui la egalizare. Sălile de clasă devin părți inegalizatoare ale procesului inegalității. Pentru că acest lucru face ca educația să devină o marfă care poate fi cumpărată de familii. Educația încetează să mai fie un serviciu public. Transformarea instituțiilor de predare private în școli private înseamnă și creșterea inegalității.

Nici școlile private, nici instituțiile de învățământ private nu duc la concluzia „egalității în educație”. Mai mult, ei nu contribuie la sistemul public la realizarea obiectivelor educaționale de bază. Deoarece atrag atenția doar asupra abilităților dobândite legate de examen, ei pun multe abilități care trebuie învățate în fundal. Ele provoacă fragmentare socială. Luați, de exemplu, felul în care indivizii manifestă solidaritate unii cu alții; Această calificare devine fără valoare, deoarece obținerea ei în educația actuală nu este testată la examene. Aceste valori sunt excluse din sfera școlilor private și instituțiilor de predare private. Pe măsură ce instituțiile private își propun succesul la examene, toate celelalte valori importante încep să devină ne semnificative. Procesul actual înseamnă că renunțăm la contribuția educației ca drept la accesul tuturor, la eliberarea și dezvoltarea indivizilor și la a fi cetățeni egali. Școlile private, unde educația este cumpărată cu bani, înlătură educația din drept. Dacă ceva este comercializat, aici nu există egalitate.

Consider că toate constatările de mai sus sunt importante în ceea ce privește politicile sociale și educaționale din România. Rezultatul că egalitatea de șanse în educație este în general scăzută în România dezvăluie necesitatea unor politici de îmbunătățire a egalității de șanse. Politicile care vor permite indivizilor să aibă acces la educație de calitate, indiferent de mediul lor socio-economic, vor avea un rol cheie în îmbunătățirea egalității de șanse. Constatările noastre relevă importanța concentrării pe regiunile cu egalitate scăzută de șanse, fete și copilărie timpurie ca prioritate în pașii care trebuie întreprinși în acest context.

### **Bibliografie:**

1. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici, E.D.P. București, 1998.
2. MIROIU, A. Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoza, Ed. Polirom, Iași, 1998.
3. NEAGU, G. Șanse de acces la educație în societatea românească, Editura Lumen, Iași 2012.
4. PRZESMYCKI, H. 1999 – Pedagogie differenciee, Ed. Hachette.

## ASPECTE ISTORICE ÎN ROMANUL *GRĂDINA DE STICLĂ* DE TATIANA ȚIBULEAC

**BRÎNZA Liliana,**

Facultatea Filologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0003-2426-3617, e-mail: brinzaliliana.1977@mail.ru

**Rezumat.** *Acest articol are ca obiect de investigație aspectele istorice din romanul basarabean Grădina de sticlă de Tatiana Țibuleac. Studiul pornește de la abordarea literaturii prin prisma conexiunii interdisciplinare și pluridisciplinare, pretextul diegetic constituindu-l momentele istorice din roman: realitatea crudă a neamului basarabean din perioada sovietică.*

**Cuvinte-cheie:** *roman, istorie, literatură, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, neam, copilărie.*

**Summary.** *This research article focuses on the historical aspects of the Bessarabian novel Grădina de sticlă de Tatiana Țibuleac. The study starts from the approach of literature through the prism of the interdisciplinary and multidisciplinary connection, the diegetic pretext being the historical moments in the novel: the cruel reality of the entire Bessarabian people from the Soviet period.*

**Keywords:** *novel, history, literature, interdisciplinarity, multidisciplinary, nation, childhood,*

„Elevul viitorului va fi un explorator” – spune Marshal McLuan. Pentru aceasta el trebuie să fie conștient de importanța învățării prin cercetare, prin descoperire, de importanța conexiunii între diferite discipline. Conexiunea disciplinară cunoaște patru niveluri de concretizare: multidisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea.

**Multidisciplinaritatea** vizează juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline pentru a pune în lumină aspecte comune.

**Pluridisciplinaritatea** este o integrare mai accentuată bazată pe comunicare simetrică între diferitele paradigme explicative.

**Transdisciplinaritatea** vizează o întrepătrundere a mai multor discipline, care duc la apariția unor discipline noi sau la alte domenii de cunoaștere.

**Interdisciplinaritatea** implică stabilirea și folosirea unor conexiuni între limbaje explicative sau operații, cu scopul diminuării diferențelor care apar între disciplinele de învățământ clasic.

Pluridisciplinaritatea este o „corelare” a eforturilor și potențialităților diferitor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectului investigat. Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitor arii disciplinare, putând lua naștere noi obiecte de studiu.

Înțelegerea corectă a conceptului de *interdisciplinaritate* și *pluridisciplinaritate* este de o importanță majoră nu doar în realizarea analizelor și comentariilor cerute de curriculumul școlar, ci cheia pentru procesul lecturii în sine. Elevii, împreună cu profesorii, sunt nevoiți să facă anumite

conexiuni între diferite discipline, să transfere metode din diverse domenii ale cunoașterii în cel al literaturii și să le aplice la studiul unui text artistic.

Pentru înțelegerea și interpretarea corectă a mesajului unei opere literare se apelează la alte discipline: istorie, geografie, psihologie, filosofie etc. În studierea unei lucrări care abordează teme istorice se apelează la relația *literatură-istorie*. Nivelul acestei relații impune pluridisciplinaritatea între științe, implicând elevul în elaborarea unui șir de sarcini privind evenimentul sau personajul istoric descris într-o operă literară. De multe ori profesorii apelează la diverse metode specifice altor discipline, având ca obiectiv explorarea complexului semantic al unei opere literare. Transferul de metode și procedee de la o disciplină la alta se referă la *interdisciplinaritate*, care presupune o intersectare a diferitor arii disciplinare. Avantajele interdisciplinarității sunt următoarele:

- Ajută la înțelegerea mai bună a unui subiect, făcând referire la alte discipline;
- Evidențiază cunoștințele dobândite în alt domeniu;
- Atrage atenția asupra altor discipline.

Istoria și literatura depind una de cealaltă, între ele existând atât o relație de complementaritate, cât și una de interdependență. Atât istoria, cât și literatura prezintă fapte concrete, care au avut un impact asupra omenirii, asupra unei națiuni. Unele opere literare au la bază fapte istorice, având ca obiect de studiu ființa umană, legătura dintre evenimente și personalități care au avut răsfrângere în lumea contemporană. Istoria este disciplina școlară cea mai utilă pentru facilitarea studiului literaturii.

Romanul *Grădina de sticlă* „reconfirmă intrarea în literatura de azi a unei scriitoare pe cât de talentate, pe atât de inteligente, care știe să alieze cruzimea observației și compasiunea față de suferință, scoțând la iveală tragedia destinului și frumusețea vieții.” (Gabriela Adamesteanu)

Este un roman care captivează cititorul din primele rânduri lecturate. Este romanul ce dezvăluie viața și existența unui popor umilit și asuprit. Autoarea tratează cu lux de amănunte perioada anilor '80-'90, ea fiind martora schimbărilor înlăptuite în destinul unei națiuni. Cartea este oglindirea vie a evenimentelor ce au marcat istoria Basarabiei, un tărâm situat între Nistru și Prut, teritoriu desprins din albia românității și alipit celor „15 republici-surori”, având denumirea de RSSM, republică a Uniunii Sovietice. Prin intermediul dicaturii instaurate în Basarabia, ex-URSS avea ca scop marginalizarea poporului, distrugerea obiceiurilor și tradițiilor unei națiuni, anihilarea valorilor culturale prin impunerea unei culturi stăine, „impunerea limbii și culturii ruse, cât și inocularea «moldovenismului» de tip sovietic, al limbii și istoriei «moldovenești»” [1, p. 322]

*Grădina de sticlă* este romanul în care se ciocnesc dreptatea și nedreptatea, ura și iubirea, durerea fizică și sufletească cu incapacitatea de a le trata. Este o istorie trăită și evocată din perioada sovietică, cu multe schimbări, cruzime, revolte, trecute prin sufletul unui copil orfan, incapabil să înțeleagă calvarul existenței.

Orfana este Lastocika, o fetiță de șapte ani, care este înfiată de Tamara Pavlovna, o rusoaică din Chișinău. Această femeie cu suflet de tiran, lipsită de milă și compasiune, avară, transformă viața Lastocikăi într-un iad, focul căruia mistuie visele, speranțele și dorințele unui copil. Tamara Pavlovna o cumpără pe fetiță de la orfelinat, supunând-o violenței fizice: „...a făcut arătătorul triumphi și m-a lovit în frunte de șapte ori” [2, p. 18], o expune exploatării prin muncă, furându-i bucuriile copilăriei, fapt ce o marchează pentru toată viața: „Inimă avea, nu zic nu, doar că din altfel de carne ca a mea. Inima ei voia aur, a mea, stele” [2, p. 19].

Prin Tamara Pavlovna se tinde spre reprezentarea rușilor ca fiind superiori moldovenilor, ținta principală fiind „țăranul și satul”. Scopul esențial este marginalizarea satului, meleag basarabean care mai păstra intact sufletul moldoveanului, meleag în care trăiesc obiceiurile și tradițiile neamului, loc unde limba română nu era invadată de paragina rusismelor: „Nu voiam să fiu o țărăncă, de asta mă temeam ca de limbrici. Voiam să fiu subțire, curată, să am părul lung și să port rochii de mătase... [...] De unde apăruse în mintea mea ura față de țărani, cine o băgase atât de adânc în mine, nu știu. Și de ce mă temeam, de fapt? De muncă, de murdărie, de urâtenie? La oraș eram o sticlăreasă. Adunam sticle din mizerie și banii tot din mizerie îmi veneau” [2, p. 71].

Într-o societate putredă, dominată de regimul comunist și socialist, în care valorile general-umane sunt suprimate, omul devine o unealtă de manevrare. Ca personalitate el nu se manifestă: nu poate vorbi, nu are dreptul la libera exprimare, nu trăiește, ci doar există, supus și umilit. Acest concept își pune amprenta și pe sufletul inocent al Lastocikăi. Copila, orfană de mică, este supusă mai multor nelegiuri ale vieții. Directoarea orfelinatului o vinde Tamarei Pavlovna: „Directoarea mă alesese... [...] «Cea mai răbdătoare», a spus acel animal în fustă, ucigașă, mânjită cu sângele Olecikăi mele. Iar asta însemna un lucru: directoarea știa ce se întâmplă cu noi noaptea” [2, p. 46]. Fata este supusă abuzurilor sexuale, este victima unui viol, este martora unui avort la domiciliu, de mică consumă alcool: „Votca a fost bună, mi-a plăcut. Am dat-o toată peste cap...” [2, p. 25]. Își petrece copilăria adunând și spălând sticle: „Umpleam cada pe jumătate, mereu cu apă fierbinte apoi le dădeam drumul să se înmoaie. Opărite, se curățau mai ușor, însă mâini sănătoase nu am avut niciodată. Sau umflate de la ferbințeală, sau vinete de frig. «Mâini fierte», le-a numit odată Pavlik și m-a durut tare...” [2, p. 27]; trece prin frică și umilință la orele de educație fizică, viețuiește într-o lume a durerii, disperării. Eroina își construiește lumea sa, fiind captiva unei temnițe pe care o numește *grădina de sticlă*: „Un rând vișiniu, un rând alb: trandafirie. Un rând cărămiziu, un rând maro: miere. Un rând verde, un rând alb: turcoaz. Albele singure. *Grădina mea de sticlă*” [2, p. 34-35]. Furia, frica, deznădejdea, singurătatea sunt cioburile acestei grădini, care, pătrunzându-i în corp, îi sfărâmă carnea în mii de bucăți dureroase: „Minciuna voastră îmi înnegrește toate amintirile” [2, p. 25].



Copilul din perioada regimului sovietic era robul propriei dezamăgiri și neputințe. Politica promovată impunea idealuri și valori prosovietice, anihilând valorile culturale, valorile spirituale și familiare ale unei națiuni. Copiii educați în stil comunist deveneau octombrei, pioneri, comsomoliști, vedeau idealul în Lenin, cunoșteau monumentele eroilor sovietici Serghei Lazo, Kotovski, învățau o istorie străină, istorie ce-i sărăcea intelectual și moral: „Aveam toți steluțe. Câte un punct roșu pe o inimă de copil. Devenisem octombrică și puteam să iubesc deschis. Pe Lenin îl iubeam mai mult decât pe femeia ce mă hrănea și mă îmbrăca... «Mamă, eu îl iubesc pe Vladimir Ilici Lenin mai tare ca pe tine!» i-a spus Maricica maică-sii. «Așa și trebuie, Maricica, Lenin e mai presus ca mama»” [2, p. 68].

Într-o societate orbită, lipsită de informație, se mușamalizau multe evenimente ce au avut impact negativ nu doar asupra unor zone ale arealului sovietic, ci asupra sănătății și vieții întregii omeniri, vorba fiind despre Cernobâl: „În mai am aflat cu toții că în aprilie se întâmplase ceva rău în Ucraina. La lecția de limba moldovenească am învățat ce înseamnă radiație și explozie, iar la rusă – долг (datorie) și репой (erou)... Explozia ne interesa puțin... Cernobâlul îmi părea un fleac” [2, p. 102]. Așa erau educați copiii regimului sovietic. Li se impuneau legile dictaturii de a fi orbi, surzi și muți la realitățile sociale.

În martie 1985, la conducerea URSS vine un nou lider politic, Mihail Gorbaciov, care a inițiat un proiect ambițios de reformare, având ca scop liberalizarea și democratizarea statului sovietic. Acest proces socio-politic numit *perestroika* (restructurare), pornit într-o societate bazată pe dictatură, duce la mai multe consecințe negative pentru populația basarabeană. Este impus *suhoi zakon*, o lege care nu permite consumul de alcool: „Oficial, alcoolul se vindea la anumite ore, în realitate însă nu se mai vindea deloc. Lipsiți de băutură adevărată, orașenii au trecut repede la surrogate și la otrăvuri. Era la mare căutare tot ce conținea măcar un gram de tărie: apa de colonie, spiritul medicinal, lichidul de frână și cel pentru spălat parbrize, gazul, antigetul. Din farmacii se cumpăra cu brațul tinctura de calendulă și iodul. La o nevoie, chiar și antiparazitarele erau diluate cu apă și ceai” [2, p. 92]. Oamenii devin instrumente de manipulare, li se impune o democrație pe care ei nu știu să o folosească. Se începe era speculei și a vânzărilor clandestine, se sparg relațiile de-o viață dintre vecinii de la bloc, apar conflicte interetnice: „Copiii moldovenilor nu se mai lăsau numiți «mămăligari» de copiii rușilor sau răspundeau pe loc cu «scroafe»...” [2, p. 96].

Protagonista Lastocika este confuză și tulburată în fața noii extreme politice instaurate în societate. Să fii pusă în situații de a învăța un nou alfabet, de a te adapta la o nouă limbă, situația de a privi cu alți ochi vecinul cu care ai împărțit totul, doar din simplu motiv că este de o altă naționalitate – e o dramă care a fost trăită intens de mai mulți oameni din Republica Moldova. „Adevărul era că ne temeam. Ne temeam de perestroikă, dar și mai tare ne temeam să recunoaștem că ne temem. Ne temeam de radiație, chiar dacă nu era clar ce ne putea face. De bandiți și de

răscoală ne temeam. În stradă, oamenii se luau unii de alții. Rușii de moldoveni, moldovenii de Moscova...” [2, p. 106].

Perestroika nu e un proces idealizat de personaje romanului. Odată cu această schimbare în viața fiecăruia apar noi întorsături: evreii pleacă în Israel, unii nu-și mai vorbesc din cauza conflictelor interetnice, iar moldovenilor nu li s-a dat o viață mai ușoară. Majoritatea a pierdut totul în urma devalorizării banilor, economiile de-o viață se transformă în scrum. „Pierdusem tot. Tot ce adunsem pe libretul de economii – rublă cu rublă, sutar cu sutar – s-a prăpădit într-o noapte... Erau toți anii mei de copil, nu cei mai buni, dar singurii de care am avut parte. Erau anii mei de lipsuri, de muncă grea și de planuri îndrăznețe. Dar, mai ales, era visul nostru mototolit de a trăi într-o zi așa cum meritam” [2, p. 169]. Sunt niște adevăruri crunte pe care și astăzi mulți moldoveni și le amintesc cu durere și disperare, munca lor fiind călcată în picioare, sudoarea frunții fiecărui ban muncit fiind amestecată cu lacrimi amare.

RSSM este distrusă, în loc apare Republica Moldova, țară suverană, cu limba și grafia sa, poporul tinde spre idealurile naționale proprii. Ecourile acestor schimbări radicale se răsfrâng și în sufletul fragil al Lastocikăi, ecourile emancipării naționale sunt raportate la singurătatea și umilința prin care trece protagonistul. „Mai plânge cineva în afară de mine, m-am gândit. Leonida – așa o chema.” Percepția celor ce se petrec accentuează tragedia și durerea întregului popor din Basarabia, care nu-și cunoaște bine graiul, folosind un limbaj român-rus, ceea ce a dus la denaturarea multor cuvinte și expresii, dar și la nașterea unei limbi stâlcite, lipsite de culoare, frumusețe și originalitate. Aceste aspecte de denaturare a limbii unui popor au un impact negativ și asupra nivelului de gândire, imposibilitatea cunoașterii originilor, dar și camuflarea adevărului istoric al țării din care își tragi rădăcinile. «Dulcele foc», am auzit într-un vers și am încercat să traduc rusește. *Сладкий огонь* nu mi s-a părut la fel de frumos. Pentru prima dată, limba moldovnească a fost mai bogată decât rusa, iar asta mi-a adus o bucurie neașteptată. O ascultam pe Leonida mirată, cu un fel de teamă, de parcă un fluture enorm mi se așezase în palmă și începuse să-mi vorbească” [2, p. 120].

Obținerea unei stabilități într-un stat renăscut din cenușa focului sovietic a avut multe urcușuri și coborâșuri. Cel mai dureros a fost războiul din Transnistria: „Rușii îi spuneau Приднестровье. Români – Transnistria. Asta m-a mirat cel mai mult: de ce se numea altfel același pământ?” [2, p. 145]. Este un teritoriu rupt din inima Moldovei, o rană sângerândă, o lacrimă izvorâtă din sufletul răvășit al unei națiuni. Poate din acest motiv eroina romanului povestește foarte puțin despre calvarul în care și-au pierdut viața și sănătatea mulți compatrioți de-ai noștri, luptând pentru integritatea și suveranitatea țării. Spre regret, atât Lastocika, cât și ceilalți eroi ai romanului, dar și întreg neamul basarabean, au fost toți lipsiți de credință și speranță. „Dacă ar fi existat pe atunci Dumnezeu, i-aș fi cerut să mă facă altfel. L-aș fi rugat să cheltuie cu mine măcar un strop de bucurie, măcar o rămășiță de plăcere” [2, p. 103]. Atunci când omul nu are credință în suflet, el

devine o păpușă ușor de manevrat, simplu de dirijat și distrus. Astfel era moldoveanul rupt de rădăcinile sale, despărțit de Dumnezeu, grai, grafie, identitate și libertate. În romanul *Grădina de sticlă*, „spiritul contestatar, revolta mută, conjugate cu rezistența în fața traumelor și cu capacitatea de a găsi sâmburele din care se poate isca fericirea de a trăi, vin dintr-un al timp, Tatiana Țîbuleac reușind să confere «marginalității» dimensiuni potențial universaliste, personajul nefiind orientat doar spre sine, ci spre o percepție deschisă a lumii [3, p. 27].

Romanul *Grădina de sticlă* este povestea tristă a unui copil orfan, dar și tragedia întregului popor, este durerea și umiliința neamului nostru. Momentele istorice prezentate în roman le constituie realitatea crudă a vieții și existenței basarabenilor. Este un roman scris cu sufletul, este strigătul de disperare, ecourile căruia se aud până în prezent... Această lucrare, în care autoarea a depus multă muncă și abnegație, poate fi unul dintre romanele recomandate spre studiere în liceele și gimnaziile din republică. Este o carte prin care elevii și profesorii pot găsi răspunsuri la multe întrebări referitoare la istoria neamului nostru. Cunoașterea trecutului de către generația tânără este o datorie primordială într-o societate. Dezvoltarea cognitivă echitabilă este posibilă doar apelând la interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate. Doar conexiunea dintre diverse domenii socio-culturale vor garanta un învățământ de calitate într-o țară dezvoltată.

#### **Bibliografie:**

1. ȚÎCU Octavian D. *O istorie ilustrată a românilor de la est de Prut*. – Chișinău, 2018: Litera, 723 p.
2. ȚÎBULEAC Tatiana. *Grădina de sticlă*. – Chișinău: Cartier, 2018, 176 p.
3. BANTOȘ Ana. *Scriitorul și dreptatea sa. Tatiana Țîbuleac, „Grădina de sticlă”*. În: *Limba română*, Revistă de știință și cultură, nr. 2 (252), aprilie - iunie 2019, Chișinău, pp. 21-27.

Notă: Lucrarea a fost realizată în cadrul proiectului de cercetare nr. UST. PCSt. 17.2022, „Romanul contemporan basarabean: între inter- și pluridisciplinaritate”, aprobat pentru finanțare pe anul 2022 în ședința Senatului UST, proces-verbal nr. 6 din 25 ianuarie 2022.

## PARTICULARITĂȚI ȘI CARACTERISTICI ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE LIMBAJ DE SPECIALITATE LA MEDICINIȘTII STRĂINI

**BUSUIOC Aliona**

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-4010-0108, e-mail: alionabusu@gmail.com;

**VÎNTU Victoria**

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-4515-122X, e-mail: victoriavintu@yahoo.com

**Rezumat.** Studiul este axat pe evoluția și semnificația generală a conceptului de limbaj de specialitate, începând de la limbă – limbaj – limbaj de specialitate. Limbajul constituie ideea de bază a evoluției în comunicare și învățământ. Limbajul reprezintă elementele de construcție esențiale ale comunicării între oameni și de aceea este importantă informația pe care ne-o oferă în comunicare. Limbajul de specialitate este întemeiat în baza limbajului comun și este constituit prin noțiuni clare, sigure, monosemantice, precise etc. Limbajul de specialitate la medicii străini este particular, diversificat, relativ independent prin identificarea trăsăturilor caracteristice limbajului.

**Cuvinte-cheie:** limbă, limbaj, limbaj de specialitate, medicii străini

**Abstract.** The study is focused on the evolution and general meaning of the concept of specialized language, starting from language – speech – specialized language. The speech constitutes the basic idea of evolution in communication and education. The speech represents the essential building blocks of communication between people and that is why the information it gives us in communication is important. The specialized language is based on the common language and is constituted by clear, safe, monosemantic, precise notions etc. The specialized language at foreign medical students is particular, diversified, relatively independent by identifying the characteristic features of the language.

**Keywords:** language, speech, specialized language, foreign medical students

Formarea limbajului de specialitate ne constrânge să parcurgem un stadiu distinct în evoluția particularităților și caracteristicilor conceptului de limbaj de specialitate la medicii străini precedat de limbaj și limbă. Prin urmare, limba reține ceea ce este necesar în masa de fenomene de vorbire, dominate de întâmplare; limba este o idealizare a vorbirii, ea este discretă, în timp ce vorbirea este continuă. Cu toate deosebirile dintre ele, limba și vorbirea sunt două laturi ale aceluiași proces, nici una din ele neputând exista fără cealaltă [1].

Limba este alcătuită dintr-un sistem de cuvinte gata constituit, un vocabular, și anumite reguli de îmbinare a lor și de acțiune asupra oamenilor [2].

În *Cursul de lingvistică generală* [1998, 108, p. 159] Ferdinand de Saussure, definea foarte clar natura semnificației contextuale, în cadrele sistemului oricărei limbi: „Limba este un sistem ai cărui termeni sunt solidari și în care valoarea unuia din termeni rezultă din prezența simultană a

*celorlalți*”, limba ca un fenomen social și ca un sistem complex de semne (Ferdinand de Saussure) [3]. Tot în aceeași ordine de idei, limba nu este doar un instrument de comunicare, ci și un mod de a fi al vorbitorului. O limbă nu se reduce la suma cuvintelor și a relațiilor gramaticale care o compun, ea reprezintă mai mult – tot universul pe care îl exprimă. O dată cu o limbă în declin sunt amenințate și universul și cultura exprimate în limba respectivă, posibilitățile specifice de a spune realitatea, felul deosebit de a înțelege lumea [4]. După cum menționează F. de Saussure, limba în sine este considerată lineară, ea nu permite producerea sau receptarea simultană a două elemente, ci ele se ordonează totdeauna într-un șir, mai mult sau mai puțin extins, numit sintagmă. Sintagma alături de paradigmă („expresie sau rezultat al raporturilor asociative, paradigmatică pe care orice element lingvistic îl suscită în vorbitor sau ascultător”) sunt factorii fundamentali ai mecanismului limbajului uman [5]. Limba este sistem de semne verbale (cuvinte) și de reguli care prescriu proceduri de utilizare a semnelor, cu ajutorul cărora pot fi elaborate un număr infinit de enunțuri [6].

Prin educația lingvistică, învățarea a-și spori forța și energia fiind inepuizabilă în mijloacele sale de reconstituire a rigorii în raționamente sau a dialogului, a reflexivității sau a ideilor clare, a sensului sau a atenției în configurarea relațiilor cu semenii. Fiind justificată de existența limbii, sociabilitatea noastră poate fi îmbunătățită anume prin utilizarea potențialului extraordinar al limbajului [7].

Caracteristic pentru limbaj este faptul că aceste legături (suport – concret - conținut) nu sunt, totuși, univoce, fixate pentru o singură posibilitate semnificativă: în anumite limite, forma poate să rămână aceeași, conținutul poate varia; sau modificând forma, este posibil ca semnificația să nu se schimbe. [Ibidem, 205]. Sensul este realitatea care apare în practica limbajului, ca fapt complex și variabil – instabil chiar – și în care semnificația intră doar ca o parte – necesară desigur, dar nu unică; el este deosebit de semnificația primară, din care totuși derivă.

Relațiile omului cu omul sunt reglate cu ajutorul limbajului în măsura în care actele sociale sunt încărcate de semnificații, în măsura în care oamenii au acces la o universalitate abstractă [8]. Fondatorul Școlii de la Viena, Eugen Wüster, sugera că descrierea adecvată a limbajelor specializate putea deveni un model de claritate, ceea ce ar fi condus, inevitabil, și la perfecționarea limbii, care ar fi reușit să se sustragă diverselor interpretări individuale și istorice, și ar fi fost capabilă să reflecte numai adevăruri imuabile [9].

Majoritatea lingviștilor anglofoni (Mackey, R. și Mountford, A. J., 1978; Hutchinson și Waters, 1987; Anthony, 1997; Dudley-Evans și St. John, 1998; Gatehouse, K., 2001) au declarat că adevărata mișcare în limbajele de specialitate a început în anii 60 ai secolului XX, deoarece potrivit lor, în această perioadă are loc o adevărată revoluție în limbajele de specialitate, s-a recunoscut că nu numai specializările precum: medicina, științele umane, fizica, geologia etc., dar și diferite

subcâmpuri unei specializări principale aveau nevoie de diferite funcții comunicative în ceea ce privește sintaxa, morfologia, semantica, fonologia, vocabularul și discursul (Douglas, 2002). Nevoile lingvistice ale unui asistent de laborator dintr-un spital ar fi diferite de nevoile unei asistente medicale, a unei recepționere, a unui radiolog etc. [10]. Prin urmare, în stilul științific, specialistul este preocupat de tranzitivitatea mesajului și corectitudinea enunțului științific, destinatarul fiind pus în vedere doar indirect [11]. Limbajul de specialitate are un fond de expresii lingvistice identic nu numai cu limbajul comun, ci și cu limbajul de specialitate al domeniului, limbaj însușit obligatoriu de specialiști, indiferent de colectivitatea lingvistică de pe mapamond căreia îi aparțin [12]. De asemenea, nu putem omite fenomenul de interferență dintre limbajul de specialitate și limbajul comun, prin unele caracteristici comune. În general, putem spune că limbile specializate sunt subansambluri ale limbii comune și ale unităților lexicale ale limbii comune. [13]. Pentru a diferenția limbajul standard sau general de limbajul de specialitate, cel din urmă constituie un subsistem al limbajului general și este redat printr-un registru formal (tehnic sau științific). În cazul limbajului standard, vorbitorii utilizează cuvinte nici prea formale, nici prea colocviale. Limbajul de specialitate este propriu unor domenii restrânse, și nu fiecare limbaj de specialitate are aceleași particularități, caracteristici etc.

„Nu putem dobândi un limbaj specializat fără cunoștințe sau informații specializate. Este foarte probabil ca orice cercetare relevantă să încerce să cuprindă aceste puncte de vedere, astfel încât să includă atât terminologia, cât și diversitatea, concentrându-se totodată pe discurs și pe limbajul structurat” [14].

În situația în care una sau mai multe persoane transmit și recepționează mesaje, ce se referă la un anumit context, presupune anumite particularități ale limbajului. Astfel, limbajul de specialitate *conține particularități definitorii, și în interpretarea acestuia între subiecți, își va atinge obiectivele specifice, doar în cazul utilizării coerente a limbajului în activitatea unei persoane sau a unui grup de persoane. Caracteristicile limbajului de specialitate optimizează transmiterea exactă a informației.*

Limbajul de specialitate este creat pentru a realiza o funcție, o necesitate, pentru a formula cu exactitate o serie de fapte, obiecte, preocupări, legături între mai multe persoane. Limbajul de specialitate este caracterizat de trei variabile: *subiectul, utilizatorii și situațiile comunicative.*

Caracteristicile limbajului de specialitate *au o semantică specială, caracteristică unui domeniu particular, utilizează o terminologie specifică, aparține stilului științific, ce cuprinde un lexic specific textelor specializate și un lexic specializat specific științelor tehnicii, distinct, și aparține domeniului profesional.*

În opinia noastră, furnizarea de definiții specifice ale limbajelor de specialitate, redarea și semnificația acestora, ne converg spre constatarea propriei definiții adaptată nevoilor noastre de

cercetare: *limbajul de specialitate este parte integrantă a limbajului general, este un produs al societății, funcția dominantă este cea de comunicare și contextualizare, este un sistem viu, complex ce admite situații de comunicare specifice, care pot fi pricepute de persoanele angajate în procesul de comunicare.*

Conținutul limbajului de specialitate, implică o analiză detaliată a aspectelor limbii în care se predă, româna la mediciniștii străini, care formează elementul constitutiv al limbajului medical, pentru a stabili particularitățile acestuia. Particularitățile specifice predominante ale limbajului de specialitate la mediciniștii străini sunt: *utilizarea unităților lexicale specializate, terminologia specifică, taxonomia termenilor medicali, sufixele și prefixele din greacă și latină.*

Cercetând *Cadrul european de referință pentru asigurarea calității în formarea profesională*, care are un set de instrumente cu referințe europene comune, la mediciniștii străini, putem utiliza aspectele care corespund cercetării și sunt utile în dezvoltarea, optimizarea, asimilarea, recunoașterea și evaluarea propriilor sisteme de educație și formare profesională. Evaluând multilateralitatea europeană și apreciind sarcina tuturor statelor membre pentru propriile sisteme educaționale, acest cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării, creat pe baza progreselor, ar putea îmbunătăți și sprijini sistemele de educație și formare ale Republicii Moldova. Unul dintre obiectivele strategice este ameliorarea calității și a eficacității educației și formării; dezvoltarea unor noi forme de învățare prin aplicarea noilor tehnologii de predare și de învățare. Pentru limbajul de specialitate la mediciniștii străini un rol primordial îi revine noilor descoperiri, tehnologii, care solicită cunoștințe actuale, moderne în studierea și diagnosticarea acestora. Acțiunea de a continua, a studia și a forma limbajul de specialitate la mediciniștii străini va permite soluționarea unuia dintre obiectivele strategice propuse de cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale [15].

Astfel, învățarea limbii române de către mediciniștii străini are drept scop formarea competenței comunicare profesională în limbaj de specialitate pentru comunicarea profesională cu medicii, asistenții medicali, pacienții etc., în cadrul stagiilor de practică în Clinicile universitare, Centrele de Sănătate Publică etc. Prin urmare, remarcăm faptul că nivelul necesar de pregătire pentru viitorii medici străini, prevede eficientizarea procesului de formare a limbajului de specialitate în învățământul superior medical și necesită identificarea activităților specializate în procesul de formare a limbajului profesional în limba română ca limbă străină.

### **Bibliografie:**

1. STATI, S., SOLOMON, M., POPA, C., ENESCU, G., BOBOC, A. Limbaj Logică Filozofie. București: Ed. Științifică, 1968. 260 p.
2. COSMOVICI, A. Psihologie generală. (curs universitar). Iași: Ed. Polirom, 1996. 256 p.

3. FERDINAND de SAUSSURE. Curs de lingvistică generală. Publicat de Charles Bally și Albert Sechehaye, în colaborare cu Albert Riedlinger. Traducere și cuvânt înainte de Irina Izverna Tarabac, Iași: Ed. Polirom, 1998, p. 35.
4. SĂVESCU, E. Minorități lingvistice în viziunea lui E. Coșeriu. In: Revistă de Lingvistică și Știință Literară. 1998, nr 5 (179) septembrie-octombrie, pp.199. ISSN 0236-3119.
5. ZAMFIRA, M., OSIAC, M. Lingvistica generală și aplicată. București: Editura Fundației România de Mâine, 2006. 180 p. ISBN 973-725-522-4.
6. NEGURĂ, I. Psihologia limbajului. [online]. [citată 29.06.2016]. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2016/02/ion-negurc483-psihiologia-limbajului-note-curs-2016.pdf>
7. BĂLICI, V. Condițiile sociale, premise definitorii ale contextului învățării. In: Univers Pedagogic. 2021. nr 1 (69), pp.34.
8. MIȘCOL, O. Cultură și comunicare. Chișinău: Edit. Oscar Print, 2000. 170 p.
9. POPESCU, L. Interacțiunea dintre limbajele de specialitate și lexicul general. [online]. [citată 22.01.2018]. Disponibil: <http://www.conferinte-defs.ase.ro/2012/PDF/41.pdf>
10. DAULAY, E. The historical of growth English for specific purpose. In: Vision. 2019 Vol. 15, No 1. Disponibil: <http://jurnaltarbiyah.uinsu.ac.id/index.php/vision/article/view/461>
11. ATHU, C. Delimitarea terminologiilor de specialitate. [online]. [citată 19.03.2018]. Disponibil: [http://euromentor.ucdc.ro/NR1\\_v2/DELIMITAREA%20TERMINOLOGIIOR%20DE%20SPECI ALITATE.pdf](http://euromentor.ucdc.ro/NR1_v2/DELIMITAREA%20TERMINOLOGIIOR%20DE%20SPECI ALITATE.pdf)
12. BORCHIN, M.-I., BORCHIN, O. Raportul cauzal dintre limbajul comun și limbajul de specialitate. // Cultură și Comunicare, anul V, 2011. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/244573570/limbaj-comun-limbaj-de-specialitate-pdf>
13. COANC, M. Common Language versus Specialized Language. In: Journal of Information Systems and operations management. Vol 5, nr 2, București: Editura Universitară, 2011. Disponibil: [http://jisom.rau.ro/ISOM\\_Nr9.html](http://jisom.rau.ro/ISOM_Nr9.html).
14. NACIKU, S. Abordări descriptive și funcționale ale terminologiei din domeniul economic: tz. de doct. în filologie. Craiova, 2020.
15. Noi priorități pentru cooperarea în domeniul educației și formării profesionale. [online]. pp. 26-36. [citată 29.06.2017]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016>



## ÎMBUNĂTĂȚIREA ABILITĂȚII DE ASCULTARE ACTIVĂ – UN DEZIDERAT ÎN URMA PREDĂRII ONLINE

**CODREANU Florina**

Școala Gimnazială Berești-Tazlău Bacău, doctorandă, Universitatea Pedagogică de

Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Școala Doctorală de Științe ale Educației

ORCID: 0000-0001-7760-7167, e-mail: florina.codreanu@yahoo.com

**Rezumat.** *În procesul de comunicare, îmbunătățirea abilității de ascultare activă trebuie să fie o preocupare continuă pentru actorii demersului didactic, întrucât, o ascultare eficientă conferă valoare actului comunicării. Dincolo de barierele existente și menționate de literatura de specialitate, perioada pandemică a trecut la alt nivel conceptul de comunicare, care a devenit legătura principală dintre școală și familie prin intermediul platformelor online, dar, în același timp, cei care au petrecut timp îndelungat în fața unor ecrane au pierdut din dinamismul interacțiunii sociale care caracterizează comunicarea. Cert este că, într-o anumită măsură, toți am fost afectați mai mult sau mai puțin în această perioadă, astfel că, odată conștientizate barierele, suntem mai aproape de găsirea soluțiilor.*

**Cuvinte-cheie:** *comunicare, abilități, ascultare activă*

**Abstract.** *In the communication process, improving the ability of active listening must be a continuous concern for the actors of the didactic approach, since effective listening gives value to the act of communication. Beyond the existing barriers and mentioned by the specialized literature, the pandemic period took the concept of communication to another level, which became the main link between school and family through online platforms, but at the same time, those who spent a long time in front of screens have lost the dynamism of social interaction that characterizes communication. The fact is that, to a certain extent, we have all been affected more or less during this period, so that once we are aware of the barriers, we are closer to finding solutions.*

**Keywords:** *communication, skills, active listening*

Societatea, în ansamblul său, se bazează pe un concept care îi conferă întreaga viziune asupra lumii, un concept care a generat o multitudine de definiții care au depins de diverse paradigme și teorii. Este vorba despre *comunicare* care „este un concept în sensul că este rezultatul perceptibil al gândirii, al demersului de ridicare din sfera concretului în cea a abstractului și în sensul în care prezintă însușirile esențiale, necesare și generale ale unei clase.” [4, p. 17].

Fiind preocupat de a aborda conceptuală și fără a avea pretenții de exhaustivitate asupra problematicii diversificate din jurul comunicării, Mihai Dinu susține că „ în ceea ce privește relativ recenta teorie a comunicării, tocmai aparenta claritate a denumirii noii discipline s-a dovedit a ascunde o capcană, întrucât aducea cu sine întreaga încărcătură de ambiguități și conotații

acumulate de-a lungul vremii de cel de al doilea termen al sintagmei, într-adevăr, aflat într-o spectaculoasă creștere de popularitate, atât în limbajul uzual cât și în terminologia unor tot mai diverse domenii ale științelor sociale (și nu numai), conceptul de comunicare derutează prin multitudinea ipostazelor sale și tinde să se constituie într-o permanentă sursă de confuzii și controverse.” [1, p. 3].

În același timp, Kory Floyd susține că „întrebarea „De ce comunicăm?” poate părea la fel de inutilă ca întrebarea „De ce respirăm?” [3, p. 24] Subliniind importanța comunicării, autoarea întărește cu faptul că aceasta „ne menține sănătoși. Ființele umane au o componentă socială atât de puternică încât când ni se neagă șansa de a interacționa sănătatea mintală și psihică poate avea de suferit. Acesta este un motiv major pentru care izolarea este o pedeapsă atât de aspră.” [3, p. 24].

Așadar, Kory Floyd parcă ar fi anticipat această perioadă pandemică prin care a trecut omenirea, în care tot ce înseamnă interrelaționare, socializare, comunicare vor avea de suferit sau vor cunoaște alte forme care însă, nu vor fi neapărat optime și care vor fi însoțite de o serie de plusuri și minusuri.

Într-o eră deosebit de dinamică și puternic tehnologizată în care au existat numeroase schimbări și în sistemul educațional, cu siguranță că și comunicarea didactică, datorită desfășurării în mediul online, capătă noi valențe, cu urmări în ceea ce privește interacțiunea socială, generând o serie de provocări și determinând atât în plan educațional, cât și sub aspect socio-emoțional, o serie de avantaje și dezavantaje.

Încă o dată, cadrul didactic este cel căruia îi revine dificila misiune de a se adapta din mers și de a încerca să-și alinieze conținutul didactic la rigorile unei predări la distanță pe o anumită platformă, făcând eforturi pentru o comunicare eficientă care presupune diminuarea sau eliminarea, chiar, a oricăror bariere sau factori care ar putea perturba atât transmiterea cât și receptarea corectă a unui mesaj și în același timp, căutarea celor mai potrivite căi de comunicare și remediere a acestora după perioada de predare online, când se va lucra în mod special la corectarea și acoperirea dificultăților apărute în această etapă. Astfel, orice profesor a întâmpinat situații în care ori nu s-a înțeles mesajul transmis din cauza conexiunii sau chiar a lipsei de tehnologie, ori s-a interpretat total eronat din cauza unei proaste conexiuni, ori a existat o carență de interactivitate pe fondul instalării oboselii, sau chiar s-a perturbat adesea atenția pe fondul unor zgomote de fond, ceea ce a necesitat mari eforturi de inovație, de creativitate, de schimbare și adaptare. Toate aceste eforturi trebuie îndreptate spre un segment important al unei comunicări eficiente și anume, ascultarea activă. „Luându-se în considerare cele patru categorii principale de activități cu profil de comunicare pe care le desfășoară un intelectual pe parcursul unei zile, a fost determinată următoarea repartizare a timpului acordat fiecăreia dintre îndeletnicirile respective:

- scrisul 11%

- cititul 15%
- vorbitul 32%
- ascultatul 42%” [1, p. 18].

În această repartizare prezentată de Dinu Mihai se observă procentul important care se acordă ascultării, definită de Kory Floyd ca fiind „procesul activ de a deduce semnificațiile mesajului rostit de o persoană. Este important să remarcăm două detalii ale acestei definiții. În primul rând, ascultarea este un proces activ. Aceasta înseamnă că nu este automat; trebuie mai degrabă să vă străduiți să ascultați pe cineva. În al doilea rând, ascultarea nu înseamnă doar auzirea sau receptarea mesajului, ci și deducerea unei semnificații din ceea ce auziți” [3, p. 241].

Fiind un proces activ și nu un proces pasiv, ascultarea activă are nevoie de un anume efort și implicare, apărând în accepțiunea lui Gordon ca „o metodă de ascultare care asigură înțelegerea a ceea ce comunică de fapt, elevii. Ascultarea activă, opusă ascultării pasive (tăcerii), implică interacționarea cu elevul, și de asemenea îi oferă elevului dovada înțelegerii din partea profesorului (feedback)” [2, p. 89].

La rândul său, profesorul caută să utilizeze toate căile pentru a fi sigur că este ascultat și înțeles de către elevii săi, folosind ascultarea activă ca o unealtă „pentru facilitarea învățării, adică pentru clarificarea problemelor, pentru mai buna lor analiză și inclusiv pentru crearea unui climat în care elevii să se simtă liberi să gândească, să discute, să pună întrebări, să exploreze [2, p. 98].

Dacă în perioada pandemică, în plină predare online, fiecare cadru didactic era preocupat de pregătirea cât mai logică și ușor de înțeles a conținutului pentru a facilita înțelegerea elevilor și pentru a se plia pe nevoile acestora, după perioada online, prin utilizarea frecventă a ascultării active, profesorii încurajează elevii să-și întrebe lectorii față în față și să-și corecteze neajunsurile, nedumeririle și neînțelegerile acumulate în perioada respectivă, intervenind în același timp și cu un set de teste cu rolul de a diagnostica nivelul elevilor și lacunele existente. Așadar, după o perioadă în care comunicarea s-a realizat prin diverse dispozitive tehnologice alese în cel mai adecvat mod posibil, în care profesorii s-au străduit să organizeze activitatea de învățare în așa fel încât să nu lase loc monotoniei sau plictiselii în rândul elevilor și să-și actualizeze conținuturile predate astfel încât să crească motivația de învățare a acestora, cu atât mai mult după perioada pandemică se vor focusa pe o serie de tehnici din cadrul ascultării active cu scopul de a interveni în personalitatea elevilor, de a obține schimbări pozitive care să-i ajute să se adapteze oricăror schimbări.

Personal, m-am axat mult pe momentele periodice de lectură pe care le-am organizat la nivelul clasei mele, prin intermediul cărora am încercat să realizez un climat plăcut, relaxat, de înțelegere și permisivitate, am încercat să realizez o atmosferă de acceptare și căldură în care să nu existe niciun element critic, ori evaluativ sau chiar moralizator, încurajând la orice pas exprimarea

liberă a elevilor mei și eliminarea oricăror bariere în calea exprimării lor precum și a dezvoltării unor relații creative între ei.

Odată cu fiecare lectură parcursă împreună, am acordat o atenție deosebită sentimentelor transmise, încercând să punem accent, dincolo de conținut, pe sentimentul care stătea la baza acestuia. Există diverse nuanțe care, în perioada online, nu au putut fi atinse, adică nu s-au putut fructifica toate componentele unui mesaj deoarece comunicarea, așa cum se știe, nu este numai verbală. De aceea, ascultarea necesită o anumită sensibilitate care ne determină și ne educă să fim atenți la inflexiunile vocii vorbitorului, la expresiile faciale ale acestuia, la postura corpului, la mișcările mâinilor lui, la mișcările ochilor, chiar și la respirația acestuia, pentru a ne însuși mesajul corect, în totalitatea lui.

Prin exersarea comunicării și a ascultării active în cadrul lecturilor zilnice practicate la clasă unde predau, am urmărit să lucrez foarte mult la partea de socializare și interrelaționare a elevilor clasei mele, pentru a estompa dificultățile de comunicare cu care au revenit din perioada online. Am încercat în mod constant să-i determin să fie interesați unii de alții ca persoane dar și ca personaje din textele pe care le interpretau în diverse dramatizări, să-și asculte și să-și respecte reciproc gândurile, deși nu erau întotdeauna de acord cu acestea, dar să le respecte deoarece erau importante pentru ceilalți, să aprecieze contribuțiile celorlalți în dramatizări sau în alte activități de echipă, să nu încerce să-i schimbe pe cei cu care interacționau, ci doar să îi înțeleagă.

Un aspect deosebit de important pe care l-am remarcat în cadrul unor astfel de activități a fost un soi de contagiozitate a comportamentelor pozitive bazate pe respect și înțelegere. Cele mai reușite interacțiuni din cadrul dramatizărilor, bazate pe creativitatea și talentul celor care le puneau în practică erau primite cu multă admirație și însușite ulterior ca modele sau exemple de bune practici.

Am reușit astfel, ca prin această modalitate de ascultare activă să determinăm schimbări comportamentale în rândul elevilor și ce este mai important este faptul că ascultarea sensibilă, bazată pe emoții și comportamente pozitive s-a dovedit a fi cel mai bun agent atât în ceea ce privește schimbarea în bine a personalității elevului după o perioadă nemaiîntâlnită în istoria omenirii, cât și în dezvoltarea grupului și îmbunătățirea relațiilor membrilor acestuia.

În același timp, un alt element demn de menționat este faptul că ascultarea activă produce schimbări nu numai în atitudinea elevilor față de ceilalți, ci și față de ei înșiși, făcându-i să devină mai deschiși la experiențele lor, mai comunicativi, mai democrați și mai puțin defensivi. „Capacitatea de a asculta eficient este importantă pentru succesul nostru într-o diversitate de contexte. De exemplu, aptitudinile de ascultare eficientă sunt vitale la locul de muncă” [3, p. 242] susține Kory Floyd, iar în sprijinul acestei afirmații pot spune că am observat adesea că putem folosi abilitățile de ascultare activă pentru a rezolva conflictele dintre copii, sau chiar putem aplica

această abilitate pentru a le permite copiilor să-și rezolve singuri conflictele, deși, în general, acestora le este greu să se asculte unii pe alții când sunt în conflict. În același timp, se obțin rezultate bune atunci când sunt încurajați să reflecteze la sentimentele celuilalt și să schimbe ceea ce simt pe moment, iar aceste lucruri trebuie îndelung exersate. „Este ușor să considerăm ascultarea un proces complet natural, instinctiv, foarte asemănător respirației. Totuși, ascultarea este o aptitudine învățată, nu o capacitate înnăscută precum auzul. Trebuie să dobândim capacitățile de ascultare. Așa cum suntem învățați să vorbim, trebuie să fim învățați să ascultăm și să ascultăm eficient. Pe mulți dintre noi ne învață experiențele noastre” [3, p. 244].

Nu aș putea spune că lucrurile au mers ca pe roate de la început. A fost nevoie de multă practică, am pornit de la exerciții simple, de la activități în doi, pe grupe, am exersat continuu interesul sincer față de vorbitor întrucât, ascultarea activă nu este o abilitate ușor de dobândit.

Așadar, dezvoltarea unei atitudini de interes sincer față de cel care vorbește nu este sub nicio formă o sarcină ușoară, ci se poate dezvolta pe baza unor experiențe multiple care vizează acest aspect complex.

Oricât de greu ne-a venit după perioada online, prin exersarea zilnică a exercițiilor alese cu grijă în scopul dobândirii capacităților de ascultare activă am reușit să schimbăm multe comportamente și să creăm o atmosferă armonioasă, de colaborare și socializare, în care ne desfășurăm activitățile de învățare.

### **Bibliografie:**

1. DINU M., Comunicarea - Repere fundamentale, Algos, 1994, 3 p. ISBN- 973-99513-0-9;
2. GORDON T., Profesorul eficient, Trei, 2011, 98p. ISBN 978-973-707-566-6;
3. KORY F., Comunicarea interpersonală, Polirom, 2013, 24 p, ISBN 978-973-46-3341-8;
4. STĂNCIUGELU I., TUDOR R., TRAN A., TRAN V., Teoria comunicării, Tritonic 2014, 17 p. ISBN 978-606- 749-002 – 2;

## CONCEPȚII FILOSOFICE ÎN ROMANUL *ACTORUL ANONIM* DE AURELIAN SILVESTRU (II)

**DANU-STRAISTARI Elena,**

Facultatea de Filologie și Istorie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din  
Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0002-1957-0172, e-mail: ellenadanu@gmail.com

**Rezumat.** *Acest articol tratează multiple categorii filosofice prezente în romanul „Actorul anonim” de Aurelian Silvestru, reliefând relația dintre limba și literatura română și filosofie, precum și alte științe conexe, asigurând abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară a subiectului romanului.*

**Cuvinte-cheie:** *filosofie, categorie filosofică, esență, existență, strategii didactice, educație, cultură.*

**Abstract.** *This article talks about philosophical categories present in the novel „Actorul anonim” by Aurelian Silvestru, highlighting the relationship between Romanian language and literature and philosophy, as well as other related sciences, ensuring the interdisciplinary and approach to the subject of the novel.*

**Keywords:** *philosophy, human, being, teaching strategies, education, culture.*

Având în vedere complexitatea temei cercetate, *Concepții filosofice în romanul „Actorul anonim” de Aurelian Silvestru*, prima parte a articolului științific a cuprins aspectul inter- și pluridisciplinarității în cunoașterea esenței umane, prezentând o analiză a unor categorii filosofice în descrierea esenței vieții personajelor. În articolul de față este reliefat aspectul didactic, disputa filosofică fiind prezentată ca un instrument necesar în dezvoltarea gândirii și creativității în cadrul lecției de literatură română.

În acest context, reamintim că scriitorul și pedagogul Aurelian Silvestru a reușit să infiltreze misteriosul în gândurile sale, așternute în romanul *Actorul anonim*, reliefând diverse situații existențiale, pentru ca noi, cititorii, să citim și să medităm, să obținem cunoștințe în mai multe domenii. Manifestând abordare interdisciplinară și pluridisciplinară în tratarea subiectului romanului, autorul a facilitat cunoașterea esenței umane.

Deși e dificil a manevra cu categoriile și principiile filosofice în literatură, precum și în alte domenii conexe, Aurelian Silvestru a reflectat filosofic, prin intermediul personajelor din acest roman oferind răspuns la întrebările fundamentale ale societății: „Ce este omul?”, „Care este esența vieții omului?” etc.

**Disputa filosofică – instrument necesar în dezvoltarea gândirii și creativității în cadrul lecției de literatură română**

Pregătirea pentru viața independentă începe din școală. Elevii trebuie să înțeleagă corect care este esența vieții, cum ar putea să se manifeste pe parcurs pentru a-și atinge idealurile, pentru a-și traduce în realitate dorințele. Rolul profesorului este indispensabil în acest sens.

Este important chiar începând cu ciclul primar, la lecția de literatură română să învățăm elevii să gândească, să cerceteze, să reflecte înainte de acționa. Doar așa, cu pași mărunți, vor fi obținute succese întru prezentarea propriei opinii, argumentarea soluției pentru care s-a optat, cu fermitate și încredere în propriile forțe. Acesta este un pas important în valorificarea esenței umane și cultivarea abilităților necesare în devenirea unei personalități puternice de la o vârstă fragedă.

Din considerentul că *interdisciplinaritatea* și *pluridisciplinaritatea* nu pot lipsi în cazul analizei unor texte artistice, ne propunem să demonstrăm că la lecția de literatură română putem identifica categorii filosofice, ceea ce favorizează interpretarea complexă a operei, prin prisma romanului *Actorul anonim* de Aurelian Silvestru.

Astfel, împreună cu elevii vom opta pentru o analiză literară a romanului și vom debuta cu o discuție filosofică. Vom răspunde la întrebările „Ce este viața?” și „Ce este omul?”, făcând referire la personajele romanului. Acestea, prin gândurile vociferate, prin monolog sau dialog, se întrebă și răspund la întrebări, subliniind și argumentând rostul zilelor pe pământ prin propriile lor fapte.

Asemeni eroilor romanului, elevii, trebuie să gândească. Luând în considerare cele spuse de Platon, „dacă întâlnesc filosofia la un tânăr, îl admir, găsesc că-i șade bine, în tot cazul mă gândesc că am de-a face cu un om liber, dar în schimb, dacă nu-l văd filosofând, îl socot lipsit de sentimentul libertății și incapabil de a face cumva într-o direcție un lucru frumos și nobil”, e cert să încercăm să cultivăm, la lecția de literatură, capacitățile elevilor de a filosofa.

Elevilor li se propune lucrul în echipe. Sunt create 4 echipe, fiecare urmând să cerceteze subiectul romanului și, totodată, să răspundă la întrebarea: „Care este esența vieții?” pentru fiecare dintre personajele Florin Montana, Tudor Cerescu, Adi Corn și Suzana, reliefând natura umană în atingerea scopurilor pe parcursul vieții.

Cele patru echipe de lucru vor veni cu exemple concrete, argumentând informația prezentată prin oferirea de soluții optime pentru explicarea conflictului interior care macină personajele. Pentru această activitate pot fi utilizate metoda *Philips 6-6* și *Asaltul de idei*, care au ca avantaje facilitarea comunicării, obținerea unui număr mare de idei în timp scurt, dezvoltarea creativității, favorizând coeziunea grupurilor de elevi și angajându-i în autoevaluare. În realizarea acestei sarcini, elevii vor menționa frecvența cuvintelor-cheie utilizate de autor, care sunt inevitabile în descrierea naturii umane pe parcursul întregului roman: viață, destin, timp, cuget, gânduri, conștiință, existență etc. ele fiind esențiale în formularea de reflecții filosofice.

Pentru Tudor Cerescu, sensul vieții este prezentat prin idealurile ce țin de viața teatrului, reforma acestuia, aprecieri, turnee, situarea în fruntea clasamentului. Au fost remarcate schimbările

majore inopinate, care i-au spulberat așteptările, provocându-i gânduri de suicid: „Bezna de dincolo de suflet – această fereastră murdară de după care pândesc gândurile negre ale sinucigașilor – a pus stăpânire pe mine...” [1, p. 19]. Urmează șirul întrebărilor retorice, în care își atribuie calitățile unui „om inutil”. Capacitatea de a gândi l-a ajutat pe Tudor Cerescu să reziste, în ciuda încercărilor dificile ale vieții și să facă alegerea corectă, între viață și moarte. El a găsit sensul vieții atât în scrierea unui roman, în pictură, cât și alături de Suzana. De altfel, existența acestui personaj literar este dezvăluirea semnificației filosofice a maximei lui Descartes „*Gândesc, deci exist*”. Dar această stare este depășită. Tot aici vom menționa gândurile lui Cerescu despre viață, aceasta fiind „o iluzie, pe care trebuie s-o reinventezi în fiecare zi” [1, p. 14]. Totodată, este reliefat momentul „când începi să crezi că nu mai ai ce aștepta de la viață, ea te părăsește la prima cotitură a destinului” [1, p. 15]. Da, într-adevăr, ar putea pleca fără tine... Și echipa de elevi va veni cu soluția pentru a oferi continuitate optimistă în viața acestui personaj: „Întotdeauna trebuie să existe speranță la întâmplări pozitive”.

Talentul Florin Montana exista datorită artei. Deseori se consola spunându-și că arta este o noutate continuă: „În fiecare zi descopăr ceva nou, de parcă nu aș fi eu autorul, ci restauratorul tripticului. Am impresia că nu eu, ci un alt pictor a așternut, cu secole în urmă, chipul îngerului pe care îl pictez” [1, p. 151]. Despre esența vieții lui Florin s-a referit alt personaj, Tudor Cerescu, într-o discuție cu Suzana: „Rar pictor atât de înzestrat ca el. Ar fi ajuns foarte departe, dacă fatalitatea nu l-ar fi oprit” [1, p. 207]. Adi Corn își descria colegul drept un duhovnic, care trăia cu arta. „Picta neconținut și nu avea nevoie să demonstreze nimănui că se afla exact acolo unde trebuia să fie” [1, p. 230]. Astfel, Florin și-a găsit locul în viață, nefiind în continue căutări, deși a stârnit invidie. A strălucit ca un Luceafăr, în toată splendoarea sa, însă prea repede s-a stins flacăra acestuia. Cele cinci minute, care întotdeauna lipsesc în viața fiecărui om, i-au lipsit și Suzanei care, grăbindu-se spre atelierul lui Montana pentru a vedea capodopera-i dedicată, nu a reușit să intervină. „Suzana putea salva o viață, un destin, care se impunea în lumea artei” – aceasta poate fi prezentată ca soluție de către elevi oferind șansa la viață și destinul de succes ale lui Florin Montana. Doar omenirea are nevoie de personalități ilustre.

Referindu-ne la Suzana, reliefăm că pe parcursul întregului roman personajul dat a urmat îndemnul bunelului său, care îi spunea să fie ea însăși: „Nu-ți complica destinul cu suferințe inutile. Bucură-te de tot ce ești în stare să-ți oferi de unul singur, fără ajutorul nimănui. Fii stăpân pe soarta ta” [1, p. 164]. Aceste spuse le-a păstrat în adâncul inimii sale. „Poate destinul meu nu are nimic cu actoria? Poate viața mea are alt sens?”, se întreba deseori Suzana, găsind mai târziu răspunsul la întrebări. „Aș vrea să fiu fericită. Asta aștept eu de la viață. Și nu oricând, ci azi, acum. Adevărata fericire nu suportă să fie amânată pentru mai târziu” [1, p. 176]. Totodată, destinul omului este văzut ca un urcuș. Datorită lui Florin Montana, Suzana spune că s-a implicat în ceva valoros, „și



chiar dacă nu l-am ajutat cu nimic, prin însuși faptul că inspirat de mine, a prins să picteze ceva ieșit din comun, mi-a dat putere să cred că și viața mea e plină de sens” [1, p. 163]. Orice vis poate deveni realitate – această idee ar putea fi discutată de către elevi. Astfel, finalul romanului poate fi zugrăvit în culori optimiste, fiind oferite detalii despre realizarea sensului vieții pentru personajul dat: „Suzana este fericită alături de Tudor Cerescu, întemeindu-și o familie și practică actoria alături de acesta etc”.

Alt personaj, Adi Corn, se autocaracteriza „am fost și am rămas un nimeni în comparație cu Florin [1, p. 231]. Tatăl său îl vedea etalon în toate. Era tratat ca un spartan pentru care cea mai înaltă distincție a vieții era să moară, făcându-și datoria. Adi visa să aibă o expoziție personală, cu lucrări geniale, la care taică-său să spună că este cel mai mândru tată din întreaga lume. Traducerea în realitate a acestei dorințe urma să contureze sensul vieții sale. Totuși, a recunoscut că „talent avea Florin Montana” [1, p. 234]. Curajul lui Adi Corn, de a-și recunoaște înfrângerea, poate fi apreciat de către elevi ca oferindu-i șansa de a se corecta și a deveni un om cu suflet bun. Elevii îi oferă posibilitatea acestui personaj să-și schimbe modul de viață, să uite de ilegalitățile în care a fost implicat, să încerce să realizeze scopul vieții alături de o nouă familie.

De asemenea, în cadrul lecției de literatură, putem întreține și o dispută filosofică pentru discutarea expresiilor celebre utilizate în roman, rostite în cadrul dialogului lui Seneca cu Nero: „Sabia lui Damocle atârână și deasupra ta”, „Sunt filosof, nu măscărici”, „Eu sunt, Cezarul”, „Teme-te de tine însuși”. Elevul trebuie să-și argumenteze propria opinie și să purceadă, ghidat de profesor, la desfășurarea unei discuții filosofice, respectând cerințele acesteia.

Ce înseamnă o dispută sau discuție filosofică? Aceasta este „o construcție a unei idei din altă idee vizavi de problematica generală și particulară a educației” [2, p. 112]. Ea nu rezolvă probleme, ci problematizează. Elevii învață să comunice, să discute în calitate de parteneri și nu rivali. Într-o discuție filosofică toți învață, nimeni nu este atotștiutor. Discuția filosofică este un bun prilej ca să învățăm să gândim și să ne comportăm democratic. În cadrul discuției filosofice, elevul va vorbi de la persoana întâi: *eu consider, eu cred* etc. Va învăța să asculte atent pe ceilalți, fără să întrerupă, va accepta diversitatea de opinii referitoare la aceeași problemă, nu va admite ca disputa de idei să fie transformată în ceartă. Reflectând asupra ideilor celorlalți, nu va vorbi doar de dragul de a se exprima și va tăcea când este necesar, acest moment fiind destul de dificil de acceptat pentru mulți elevi.

Practicând discuția filosofică în cadrul lecției de literatură română, va fi posibilă aprofundarea și reactualizarea cunoștințelor în domeniul literaturii și filosofiei, elevul învățând a se exprima, a se autocontrola și a se autoeduca prin valori; va accepta diversitatea de idei și opinii, își va forma prioritățile valorice.

În acest sens, putem remarca că disputa filosofică are elemente comune cu o altă metodă

utilizată în scopul predării-învățării – *conversația*, care transmite cunoștințele prin intermediul dialogului (întrebărilor și răspunsurilor), discuțiilor sau dezbaterilor. Pe parcursul lecției, conversația se folosește în toate etapele acesteia: verificare, transmitere și fixare. Conversația euristică este cel mai des întrebuințată și cea mai importantă practică. Atunci când se recurge la această tehnică, profesorul instruește nu pentru „a transmite” sau „a prezenta” noi cunoștințe. Prin realizarea activității de gândire comună cu elevii săi, îi va determina la un efort personal de căutare, de investigație întreprinsă în sfera informațiilor existente deja în mintea lor. Valorificând propria lor experiență de cunoaștere, elevii ajung la descoperirea unor noi adevăruri, a unor noi generalizări.

### **Concluzii**

Reflectând filosofic pe parcursul lecturării romanului și participând la analiza acestuia, practicăm un gen de terapie intelectuală. Înțelegem faptul că fiecare idee filosofică își are momentul său de adevăr și justificarea proprie, nici una nu poate fi absolutizată. Doar „prin intermediul marilor sisteme filosofice este afirmată suveranitatea gândirii și a capacității omului de a-și stabili scopuri, demnitatea umană și respectul valorilor general-umane, se atenuază egocentrismul, se face apel la umanitate, determinându-se astfel fundamentele conduitei și moralității” [3, p. 22 ].

Aplicând categoriile filosofice și elementele altor științe conexe în roman, Aurelian Silvestru încurajează ca, în analiza literară să se opteze pentru comunicarea fără bariere, pentru disputa filosofică, gândirea rațională, pentru prezentarea argumentelor și a opiniei elevului.

Literatură și filosofie, istorie și psihologie, religie și artă etc. Mai multe elemente ce țin de discipline de studii pot fi identificate în romanul *Actorul anonim*, care oferă posibilitatea de a obține cunoștințe profunde în toate domeniile, implicând un demers educativ, formativ important prin faptul că este atât cunoaștere, cât și evaluare, precum și angajare intelectuală față de lume.

Romanul *Actorul anonim* poate fi propus pentru studiu alternativ în clasele gimnaziale și liceale, reliefând abordarea *interdisciplinară* și *pluridisciplinară* în literatură, la orele de profil dezvoltând abilități de comunicare – o trăsătură importantă a existenței umane.

### **Bibliografie:**

1. SILVESTRU, Aurelian. *Actorul anonim*. – Chișinău: Tocono, 2021, 257 p.
2. CUZNEȚOV, Larisa Leonid. *Filosofia și axiologia educației*. – Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, 121 p.
3. TERENCE, Robert. VIERU, Sorin. *Riscurile gândirii*. – București: Humanitas, 1990, 266p.

*Notă: Lucrarea a fost realizată în cadrul proiectului de cercetare nr. UST. PCSt. 17.2022, „Romanul contemporan basarabean: între inter- și pluridisciplinaritate”, aprobat pentru finanțare pe anul 2022 în ședința Senatului UST, proces-verbal nr. 6 din 25 ianuarie 2022.*

## VIAȚA COTIDIANĂ ÎN BASARABIA (ANII 1930). REPERE ISTORIOGRAFICE

FONDOS Aurel,

Agenția pentru Știință și Memorie Militară

ORCID: 0000-0001-8405-2745, e-mai: aurelfondos1965@gmail.com

**Rezumat.** *Acest articol își propune să exploreze reperele istorice legate de viața cotidiană din Basarabia din anii 30, etapă au fost marcate cele mai importante progrese în toate domeniile vieții sociale și culturale ale populației locale. Este necesar să depășim câteva clișee existente în istoriografie (stil sovietic-comunist). Evoluția vieții cotidiene a Basarabiei în componența României Mari a reprezentat un subiect constant de studiu și dezbateri pentru istoriografie, încă din momentul unirii acesteia cu statul român în anul 1918. Bibliografia problemei distinge între o paradigmă românească și una îngust moldovenistă, aflate de-a lungul timpului într-un raport de maximă tensiune. Dacă prima integrează, în mod firesc, moldovenii de la est de Prut unui trunchi comun al tuturor românilor, cea de-a doua, tinde să dea o expresie distorsionată originii și profilului lor etnolingvistic, să-i decupeze și să-i singularizeze din peisajul general românesc. Astfel, Basarabia în componența statului român întregit ca fapt istoric și ca o problemă a fost analizată, comentată și apreciată din diverse aspecte, pornind de la variatele viziuni, interese și poziții ale celor implicați în acest proces.*

**Cuvinte-cheie:** *Basarabia interbelică, istoriografie, populație, cercetare, viața cotidiană, modernitate*

**Abstract.** *This article aims to explore the historical landmarks related to the daily life in Bessarabia from the 30s, the stage where the most important advances were marked in all areas of the social and cultural life of the local population. It is necessary to overcome some existing clichés in historiography (Soviet-communist style).*

*The evolution of daily life in Bessarabia as part of Greater Romania has been a constant subject of study and debate for historiography, ever since its union with the Romanian state in 1918. The bibliography of the problem distinguishes between a Romanian paradigm and a narrowly Moldavian one, located along time in a maximum tension ratio. If the first naturally integrates the Moldavians east of the Prut into a common trunk of all Romanians, the second tends to give a distorted expression to their origin and ethnolinguistic profile, to cut them off and single them out from the landscape Romanian general. Thus, Bessarabia in the composition of the whole Romanian state as a historical fact and as a problem was analyzed, commented and appreciated from various aspects, starting from the various visions, interests and positions of those involved in this process.*

**Key words:** *Interwar Bessarabia, historiography, population, research, daily life, modernity*

### Repererele istoriografice ale vieții cotidiene în Basarabia interbelică (anii 30)

#### Istoriografia românească interbelică

În istoriografia românească studierea problemelor legate de dezvoltarea culturii din cadrul României Mari, ca unul din factorii decisivi în evoluția vieții cotidiene, a început încă în perioada interbelică. În acest context, s-au impus printr-o serie de lucrări, monografii, articole, culegeri de

documente istorici, sociologi, participanți activi la aceste procese din viața culturală basarabeană precum Șt. Ciobanu [1], A. Boldur [2], P. Cazacu [3], I. Nistor [4], I. Mateiu [5], ș. a. În lucrările acestor autori este argumentată necesitatea organizării unor acțiuni culturale orientate spre consolidarea națiunii românești, având drept obiectiv, în primul rând, instruirea și educația populației rurale, se evidențiază rolul decisiv al statului în crearea instituțiilor de culturalizare la sate, finanțarea căminelor și societăților culturale, a formațiunilor artistice, asigurarea lor cu cadre etc. De asemenea, în aceste lucrări sunt analizate idei, fapte, declarații, informații statistice care contribuie la reconstituirea unei imagini autentice a evoluției culturii și vieții cotidiene în Basarabia, se întreprind tentative de a periodiza procesele vizate, se analizează activitatea societăților culturale care au desfășurat o activitate intensă pentru dezvoltarea culturii naționale și schimbarea modului de viață. Un loc aparte ocupă analiza conceptului de cultură integrată care presupune acțiuni simultane în domeniul economic, cultural, sanitar, alimentar, de trai etc.

În lucrările evidențiate se analizează componentele politicii culturale promovate de statul român în Basarabia, activitatea unor instituții de cultură, dirijarea mijloacelor de realizare a politicii culturale de stat, rolul intelectualilor din alte provincii românești în procesul cultural basarabean. De asemenea, se întreprind tentative de a prezenta informații de ordin cultural în contextul evoluției generale a Basarabiei, subliniindu-se că în perioada respectivă s-au înregistrat rezultate semnificative în dezvoltarea învățământului, artelor, presei, literaturii, altor ramuri ale culturii ca părți componente a vieții cotidiene.

În ansamblu, ca urmare a experienței acumulate în Vechiul Regat și, mai ales, luându-se în considerare interesele și necesitățile noilor provincii, a dominat ideea exprimată într-o formă concisă de către Șt. Bârsănescu, unul din cei mai mari îndrumători ai corpului didactic din anii 20-30, care făcea o legătură inseparabilă între activitatea învățătorului nemijlocit în școală și acțiunile de culturalizare și educație a populației rurale, ca parte componentă a vieții cotidiene. În una din conferințele sale, intitulată expresiv „Învățătorul român și destinul Neamului nostru”, el menționa că învățătorul în procesul de instruire „e dator să se inspire mereu din ideea mare că el, instruind copiii, face” educația neamului, „tot astfel învățătorul, instruind copiii din școala rurală, e dator să aibă al doilea principiu dominant de lucru: ideea că el face educația” țărănimii române. Aceasta se putea face, în opinia sa, „prin lecții și teme, prin convorbiri și lecturi, prin cântece și serbări, prin tot ce reprezintă activitatea pedagogică și activitatea rurală” [6].

### **Istoriografia sovietică**

În istoriografia sovietică din perioada interbelică, în condițiile când scrierea istoriei „poporului moldovenesc”, urmărită cu tenacitate de regimul stalinist, s-a dovedit dificilă din cauza neidentificării documentelor și a lipsei lucrărilor istorice necesare, nu fusese încă elaborată „o concepție sovietică coerentă” privind etnogeneza „poporului moldovenesc”, predilecție s-a acordat

istoriei contemporane a Basarabiei și RASSM, mișcării ilegaliste, revoluției bolșevice din octombrie, războiului civil, „ocupăției românești și a situației din Basarabia”.

Era imperios necesar, după cum se accentua în documentele de partid, de o serioasă critică științifică a tezelor istoriografiei „reacționare-șoviniste burgheze românești”, care nega dreptul „poporului moldovenesc la autodeterminare, la crearea și dezvoltarea statalității sale socialiste”. În mod special erau vizați „istoricii români burghezi” N. Iorga, I. Nistor, O. Ghibu și, în unison cu ei, „naționaliștii burghezi moldoveni” D. Bogos, P. Cazacu, I. Pelivan, Pan. Halippa, Șt. Ciobanu, care „justificând ocuparea ilegală a Basarabiei de România regală, ignorau sau falsificau trecutul, istoria contemporană, cultura poporului moldovenesc”. Acestora li se imputa versiunea „antiștiințifică”, conform căreia moldovenii de pe ambele maluri ale Nistrului sunt români, că masele truditoare moldovene nu au participat alături de muncitorii, soldații, țăranii ruși și ucraineni la lupta pentru instaurarea Puterii Sovietice, că ocuparea Basarabiei în 1918 nu ar fi fost un act de agresiune, ci un rezultat „legitim” al hotărârii Sfatului Țării, care în mod eronat este redat ca un organ al suveranității poporului.

Pentru a combate aceste teze, la comanda Comitetului Moldovenesc Regional de partid, istoricii din republică au trasat drept direcții de cercetare trecutul poporului moldovenesc, istoria mișcării muncitorești și țărănești din ținut, participarea oamenilor muncii din Moldova în pregătirea și desfășurarea revoluției din octombrie, în războiul civil, „lupta împotriva ocupanților români”, „generalizarea experienței construcției socialiste în RASSM în contrast cu decăderea economică, socială, culturală, demografică a Basarabiei” [7].

În acest context, la sfârșitul anilor ’20-30 au apărut o serie de publicații care descriau, pe baza exemplului RASSM, „realizările” construcției socialiste în industrie, agricultură, cultură.

În contrast cu destinul moldovenilor din Basarabia, „căzuți în jugul burgheziei și moșierilor români”, situația „sună”, „decăderea” și „românizarea” culturii din ținut, pentru a atrage simpatiiile țăranilor și muncitorilor basarabeni față de „patria socialismului”, a accentua diferențele dintre cele „două sisteme și a trezi spiritul lor revoluționar, erau publicate informații de peste Nistru, din URSS și RASS Moldovenească, conform cărora, moldovenii din stânga Nistrului, rămași în componența Rusiei Sovietice, în corespundere cu politica națională leninistă și „aspirațiile populației moldovenești” au creat republica autonomă în componența RSS Ucrainene, se bucură de toate roadele orânduirii noi, sovietice și înregistrează succese grandioase în construcția socialistă, în dezvoltarea industriei, agriculturii, culturii, științei, se produce „înflorirea Republicii Autonome Moldovenești în familia frățescă a popoarelor URSS” [8].

Astfel, istoriografia sovietică cu referință la procesul de formare și evoluție a RASSM a avut ca obiectiv major să argumenteze existența separată a „poporului moldovenesc” prin conceptul de „stat-națiune” și să justifice în acest mod anexarea Basarabiei.

În acest sens, istoriografia sovietică din perioada postbelică a preluat integral aceste precepte. Astfel, procesele vieții social-economice și culturale din Basarabia interbelică au fost interpretate, în mod tradițional, prin prisma ideologiei comuniste, a conceptului despre existența celor două popoare - cel român și „moldovenesc”. Lucrările scrise în acest spirit dezaprobă orice realizare înregistrată în toate domeniile sociale. Activitatea administrației românești este apreciată drept „reacționară” și calificată ca tentativă de „românizare” forțată a „moldovenilor”, de „întunecare” a populației ținutului [9]. După cum se apreciază, istoriografia sovietică „din start a fost respinsă orice idee de progres în domeniul social - politic, economic și cultural în această perioadă...Istoricii implicați în asemenea scrieri declarau, în ciuda realităților istorice din Basarabia interbelică, că „ocupația” românească a privat „oamenii muncii” de dreptul la libera exprimare, a suprimat libertatea presei, întrunirilor și dreptul la asociere. Urmărind aceleași scopuri de intoxicare ideologică și de spălare a memoriei, se insista asupra caracterului reacționar și abuziv al administrației române, iar reformele derulate în epoca interbelică, care urmăreau modernizarea vieții social-economice, îndeosebi reforma agrară, erau tratate de pe poziții de clasă și apreciate în exclusivitate negativ.

O terminologie, specifică stilului bolșevic, este folosită în cazul denunțării și blamării regimului „burghezo-moșieresc” din anii 1918-1940. Aname acestei perioade, din considerente politico-ideologice, îi este rezervată un spațiu exclusiv.

Toate acestea aveau ca scop să cultive și să încurajeze animozitatea moldovenilor față de România. Astfel, perioada, „ocupației” Basarabiei (1918-1940), denunțarea regimului instaurat în ținut, lupta neîncetată a oamenilor muncii împotriva administrației românești au format un constant și privilegiat obiect. Se recurge, de fapt, la arsenalul kominternist. Acesta este nu doar preluat, ci și, bineînțeles, dezvoltat. Se exalta ideea de românizare forțată nu numai a moldovenilor, dar și altor etnii conlocuitoare, de promovare a unei politici social-economice care a condus la degradarea ținutului și înrăutățirii drastice a condițiilor de trai ale populației, iar la lichidarea tuturor drepturilor politice „poporul moldovenesc” a răspuns chiar din start cu o luptă crâncenă împotriva ocupanților, a regimului instaurat de ei.

În aprecierea istoricului Ch. King: „istoriografia sovietică era destinată justificării anexării ilegale a teritoriilor românești în 1940 și inducerii unei amnezii colective printre moldoveni în legătură cu adevărata lor cultură și identitate națională” [10].

Astfel, adepții fostei istoriografii, în ansamblu, cât și în cazul problemelor legate de viața cotidiană în Basarabia interbelică, își vedeau comanda și misiunea socială în falsificarea deliberată și nerecunoașterea actului Unirii din 27 martie 1918, denaturarea sau tratarea unilaterală a aspectelor legate de procese și aspectele vieții sociale pentru justificarea pretențiilor ruso/ucrainene-sovietice asupra Basarabiei din perioada interbelică și a celor două anexări din 1940 și 1944, o parte

a experimentului diabolic al regimului comunist în vederea rusificării Basarabiei și nimicirii conștiinței naționale a românilor moldoveni, ca parte inalienabilă a entității românești.

Pretinsa „luptă a poporului moldovenesc împotriva jugului românesc” era o parte a experimentului diabolic al regimului comunist în vederea rusificării Basarabiei și nimicirii conștiinței naționale a românilor moldoveni, ca parte inalienabilă a entității românești, ce trebuia să asigure un suport istoric în fundamentarea teoriei celor două popoare.

### **Istoriografia națională din Republica Moldova**

În istoriografia din Republica Moldova, cercetarea vieții cotidiene din Basarabia anilor 30 ai secolului XX-lea ca parte indispensabilă a procesului de integrare a provinciei în cadrul statului român, realizarea reformei agrare, evoluția social economică sub aspect industrial, bancar, comercial, a sistemului de comunicații și aspectele demografice ale populației Basarabiei interbelice, renașterea culturii naționale, realizările în domeniul învățământului, inclusiv superior, dezvoltarea științei, situația presei, cercetările etno-sociologice, activitatea echipelor studentești, desfășurarea campaniilor monografice în localitățile ținutului dintre Nistru și Prut sunt rezultatele unor cercetări fundamentale, monografii, studii, articole realizate de N. Enciu [11], Agrigoroaiei și Gh. Palade [12], Gh. Cojocaru [13], I. Țurcanu [14], N. Atanasov [15], S. Suveică [16], , Gh. Palade [17], L. Noroc [18], ș. a.

În lucrările evidențiate se analizează, în mod special, componentele politicii culturale promovate de statul român în Basarabia, activitatea unor instituții de cultură, dirijarea mijloacelor de realizare a politicii culturale de stat, rolul intelectualilor din alte provincii românești în procesul cultural basarabean. De asemenea, se întreprind tentative de a prezenta informații de ordin cultural în contextul evoluției generale a Basarabiei, subliniindu-se că în perioada respectivă s-au înregistrat rezultate semnificative în dezvoltarea învățământului, artelor, presei, literaturii, altor ramuri ale culturii ca parte componentă a vieții cotidiene.

O contribuție importantă în studierea problemelor legate de viața cotidiană din Basarabia interbelică îl aduc lucrările profesorului N. Enciu, „*Basarabia în anii 1918-1940: Evoluție demografică și economică*” (Chișinău, 1998); „*Populația rurală a Basarabiei în anii 1918-1940. Studiu monografic*” (Chișinău, 2002).

În aceste monografii se analizează o imagine de ansamblu și complexă cât mai veridică și obiectivă a perioadei interbelice din istoria Basarabiei. În același timp, urmărind să ofere o expunere cât mai aproape de realitățile vieții cotidiene din Basarabia anilor 30 ai secolului XX-lea, lucrările analizează și pun în evidență nu numai numeroasele și diversele ei împliniri și realizări, ci și, în egală măsură, la fel de numeroasele ei dificultăți, limite și chiar greșeli, inerente unei perioade istorice prea scurte și prea zbuciumate pentru a putea produce transformări calitative radicale în viața cotidiană. Punând la baza analizei documente și materiale originale de arhivă, statistici,

sinteze, monografiile și studii, acestea reprezintă o sursă bibliografică și istoriografică de prim rang pentru savanții și istoricii nu numai din spațiul românesc, dar și străini care sunt preocupați de sud-estul european.

În studiul „*Tradiționalism și modernitate în Basarabia anilor 1918-1940. Vol. I: Populația Basarabiei interbelice. Aspecte demografice*”. Chișinău, 2013, autorul urmând fidel tradiția demografiei interbelice, după care populația constituie „elementul cel mai important al societății omenești”, „elementul viu din care statul se compune și pentru care există”, respectiv, „problema populației este fundamentală în studierea vieții statului, în cunoașterea vieții sociale”, din care motiv „celelalte chestiuni referitoare la viața socială sunt subordonate chestiunii populației”, a urmărit să ofere o imagine sintetică clară și incontestabil obiectivă a perioadei interbelice din istoria Basarabiei, axându-și studiul pe expunerea principalelor fenomene și procese demografice ale Basarabiei în strânsă conexiune cu cele ale României interbelice.

O altă lucrare fundamentală a istoricului N. Enciu, *1918 pe ruinele Imperiului spulberat de istorie. Basarabia în pragul modernității*. (Chișinău, 2018), structurată în cinci compartimente de bază, precum Basarabia din punctul de vedere al determinării sale geografice și istorice până la încheierea Primului Război Mondial, evoluția populației Basarabiei între anii 1812-1918, societatea și economia basarabeană la sfârșitul Primului Război Mondial, cultura și instrucția publică, starea sanitară și asistența medicală, prezintă o imagine de ansamblu a Basarabiei în anii 1918-1920, ani de tranziție și de incertitudini, care au marcat sfârșitul unei etape (1812-1917), prin desprinderea de la imperiul țarist și, totodată, intrarea Basarabiei într-o nouă perioadă a evoluției sale istorice (1918-1940), conține un potențial informațional privind cercetarea elementelor principale ale vieții cotidiene a populației din Basarabia anilor 30, a secolului XX.

Tema dezvoltării, progresului și modernizării, în cadrul a cinci ipostaze esențiale: modernizarea politică; modernizarea social-economică; modernizarea ca ansamblu istoric de curente culturale sau estetice; modernizarea ca stil; modernitatea în calitatea ei de conștiință și instanță de reflecție este analizată în monografia „*În componența României întregite. Basarabia și basarabenii de la Marea Unire la notele ultimative sovietice*” (București-Brăila, 2018). Așa cum apreciază autorul, studiul acordă conceptelor de dezvoltare și progres valoarea unor acumulări istorico-economice, sociale, politice, culturale, iar celui de modernizare, accețiunea de racordare și intrare la nou, la ritmul și direcția de evoluție europeană și globală a civilizației umane. În esență, toate evenimentele, procesele și fenomenele din cadrul perioadei interbelice sunt examinate prin prisma conceptelor generice de *modernitate* și *modernizare*, definind cadrul disputei dintre „vechi” și „nou” într-o perioadă în care nu numai Europa, ci întreaga lume intra într-o nouă fază istorică de dezvoltare, marcată de victoria principiului naționalităților și constituirea sau desăvârșirea unității național-statale a țărilor din Centrul și Sud-estul Europei.



Urmând preceptele teoriei și metodologiei școlii române interbelice de sociologie a prof. Dimitrie Gusti, autorul și-a structurat analiza pe „cadre” și „manifestări”, metodă care recomandă mobilizarea tuturor datelor și informațiilor din domeniile geografiei, demografiei, istoriei, psihologiei, manifestărilor economice, culturale, juridice și administrativ-politice, pentru caracterizarea evenimentelor și proceselor istorice. Contextul internațional al evoluției Basarabiei în cadrul României interbelice este expus într-un compartiment aparte, fiind urmărite inclusiv consecințele notelor ultimative sovietice din 26-28 iunie 1940.

De un real folos în cercetarea vieții cotidiene din Basarabia anilor 30 ai secolului XX-lea este Cursul universitar Istoria contemporană a Românilor, elaborat și publicat de către istoricul Valentin Burlacu în 3 volume: Istoria contemporană a Românilor. Partea I (1918-1944), vol. I (1918-1940)<sup>15</sup>; Istoria contemporană a Românilor. Partea I, vol. II. Basarabia și RASSM (1918/1924-1940)<sup>16</sup>; Istoria contemporană a Românilor. Partea I, vol. III. România, Basarabia/RSSM și Transnistria (1940-1944).

În primele două volume, prin prisma realizărilor istoriografice de ultimă oră sunt prezentate, faptele și evenimentele din realitatea istorică a Basarabiei din intervalul menționat. Temele și subiectele din cele două volume sunt tratate în plan problematico-cronologii. Autorul oferă informații obiective, imparțiale, bazate pe analiza documentelor despre diferite aspecte ce țin de viața cotidiană a Basarabiei interbelice: integrarea sub toate aspectele a ținutului în componența statului român, populația, evoluția social-economică, renașterea culturii naționale, activitatea cultural-educativă. În paralel cu aspectele teoretice, în circuit sunt introduse și documentele de valoare ce reflectă problemele abordate.

**În concluzia celor expuse**, ca urmare a analizei istoriografiei la subiect, constatăm că, în diferite studii privind Viața Cotidiană în Basarabia interbelică (anii 30) au fost examinate o serie de aspecte care abordează problema din diferite puncte de vedere, în funcție de obiectivele propuse. Astfel, majoritatea cercetătorilor au evidențiat anumite progrese de necontestat care au vizat modernizare politică, economico-socială și culturală, cu impact asupra vieții cotidiene a populației din mediul urban și rural. Acest fapt a fost favorizat de o serie de factori precum Marea Unire și integrarea Basarabiei în cadrul statului român; democratizarea vieții politice; reforma agrară; politica socială; legislația din domeniul învățământului; activitatea cultural-educativă; criza economică mondială din anii 1929-1933, care a lovit în mod special România.

Așa cum pe bună dreptate menționa prof. Ion Nistor, „sub gospodăria românească de 22 de ani, Basarabia a făcut reale progrese pe toate tărâmurile și în toate ramurile de îndeletnicire administrativă, culturală, socială și economică.

În paralel, au fost elucidate și o serie de deficiențe inerente perioadei respective care a fost prea scurtă pentru a putea produce transformări radicale, astfel încât procesele de modernizare economico-socială, de industrializare s-au manifestat preponderant la nivel urban.

Mai mult, unele componente ale vieții cotidiene precum evidențierea factorilor care au determinat evoluția vieții cotidiene din Basarabia în perioada respectivă, legitățile și particularitățile proprii acestui proces în ținutul dintre Prut și Nistru, cauzele care au generat deficiențele în diferite domenii ale vieții cotidiene, veniturile-cheltuielile populației și costul vieții în Basarabia; calitatea locuințelor și alimentației și a confortului populației, elementele de modernitate nivelul de asistență sanitară și a stării de sănătate a populației, rolul nivelului științei de carte a populației și activității cultural-educative, presei și a radioului în viața cotidiană, compararea nivelului de trai în mediul urban cu cel rural au fost insuficient cercetate sau eludate din anumite considerente.

### **Bibliografie:**

1. CIOBANU, Șt. *Basarabia*. Chișinău, 1993.
2. BOLDUR, Al. *Istoria Basarabiei*. Chișinău, 1992.
3. CAZACU, P. *Zece ani de unire. Moldova dintre Prut și Nistru*. Chișinău, 1928.
4. NISTOR, I. *Istoria Basarabiei*. Chișinău, 1992.
5. MATEIU, I. *Renașterea Basarabiei. Pagini din lupte pentru unitatea națională*. București, 1921.
6. BÂRSĂNESCU, Șt. *Învățătorul român și destinul Neamului. Lecțiuni academice*. Iași, 1939, p. 183.
7. ANTONIUK, D. *Dinamizm kuliturnogo stroitelstva v Sovetskoii Moldavii*, Kișinev, Cartea Moldovenească, 1984, p. 96.
8. DIACIUK, M. *Dve sistemî - dva mira. Hoziaistvennoie stroitelstvo v Bessarabii i v AMSSR*, în „Krasnaia Bessarabia”, 1931, nr. 3; I. Ermakov, *Rastet i krepnet soșialisticescaia kulitura (v MASSR)*, în „Krasnaia Bessarabia”, 1931, nr. 5-6; E. P. Voronovici, *Deseati let stroitelstva AMSSR*, în „Krasnaia Bessarabia”, 1934, nr. 8.
9. LAZAREV, A. M. *Moldavscaia sovietskaia gosudarstvennosti I bessarabskii vopros*. Kișinev, Cartea Moldovenească, 1974; S. K. Brâseakin, M. C. Sâtnic, *Triumful adevărului istoric*, Chișinău, Editura Cartea Moldovenească, 1970.
10. KING, Ch., *Moldovenii. România, Rusia și politica culturală*, Chișinău, Arc, 2002.
11. ENCIU, N. *Populația Basarabiei interbelice. Aspecte demografice*. În: „*Revista de istorie a Moldovei*”, 2013, nr. 1, (93), p. 55-75; Idem, *Tradiționalism și modernitate în Basarabia anilor 1918-1940*. Vol I. Chișinău: Editura Lexon-Prim, 2013.
12. AGRIGOROAIEI, I., PALADE, Gh. *Basarabia în cadrul României întregite 1918-1940*. Chișinău: Editura Universitas, 1993.

13. COJOCARU, Gh. *Integrarea Basarabiei în cadrul României. (1918-1923)*. București: Fundația culturală „Onisifor și Octavian Ghibu”, Editura „Semne”, 1997, p. 270.
14. ȚURCANU, I. *Relații agrare din Basarabia în anii 1918-1940*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1991.
15. ATANASOV, N., *Industria, comerțul, băncile și sistemele de comunicații ale Basarabiei în anii 1918-1940*. Chișinău, 2000.
16. SUVEICĂ, S., *Basarabia în primul deceniu interbelic (1918-1928). Modernizare prin reforme*. Chișinău: Editura Pontos, 2010, p. 360.
17. PALADE, Gh., Din activitatea intelectualilor din Vechiul Regat, Ardeal și Bucovina în Basarabia anilor Unirii (1918-1920). În „*Destin Românesc*”, 1997, nr. 1, p. 85-99.
18. NOROC, L. Cultura Basarabiei 1918 – 1940. Repere istoriografice. Enciclopedic. În: Revista de istorie a științei și studii enciclopedice nr.1-2 (6-7) 2014. Editura Institutului de Studii Enciclopedice al AȘM, Chișinău, 2014.

**PROIECTELE EDUCAȚIONALE ȘCOLARE: PROVOCĂRI,  
COLABORĂRI, REZULTATE  
GÎRLEA Olesea**

doctor în filologie, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Mircea Eliade” din  
Chișinău, ORCID: 0000-0003-2092-9119, e-mail: oleseagirlea83@gmail.com

**Rezumat.** *Articolul se axează pe problema oportunităților și provocărilor proiectelor educaționale desfășurate la treapta gimnazială la disciplina limba germană. Autoarea relatează experiența proprie din cadrul celor două proiecte educaționale: alegerea temei proiectului, colaborări, activități, reușite și performanțe ale elevilor.*

**Cuvinte cheie:** *predare-învățare, proiect educațional, colaborare, platforme educaționale*

**Abstract.** *The article focuses on the problem of the opportunities and challenges of the educational projects carried out at the secondary level in the discipline of the German language. The author relates her own experience from the two educational projects: the choice of the project theme, collaborations, activities, successes and performances of the pupils.*

**Keywords:** *teaching-learning, educational project, collaboration, educational platforms*

Diversificarea activităților de învățare la orele de limbă germană, interacțiunea cu alte școli și clase de copii, schimbul de experiență în procesul de predare-învățare este un rezultat al sporirii interesului pentru proiectele educaționale școlare naționale cu participare internațională. Direcția Educație, Tineret și Sport a primăriei Chișinău și a sectorului Buiucani a dat startul acestor proiecte, a creat o bază de date cu e-mail-urile profesorilor, disciplinele școlare, domeniile de interes, școlile din Republica Moldova și din România (precum și alte țări), a elaborat un site [www.alem.aice.md](http://www.alem.aice.md) unde a plasat condițiile și etapele de participare în cadrul proiectului, platformele educaționale care pot fi utilizate în proiect și alte informații relevante. Proiectul educațional presupune „o activitate sau o serie de activități conexe, care au un punct de plecare și unul de încheiere bine determinate, desfășurate în mod organizat, pe baza unui plan, într-un context precis, de către anumiți promotori și implementatori, în vederea realizării unor obiective definite într-o perioadă de timp stabilită” [4, p. 76].

În anul 2020-2021 am demarat proiectul educațional transfrontalier *Medicul – eroul meu, salvatorul meu / Der Arzt – mein Retter, mein Held* (în perioada 01.02.2021-31.05.2021) și am elaborat planul calendaristic de activități însoțit de obiective și argument, am extins colaborarea cu Școala Gimnazială „Dr. Victor Babeș” din Baia Mare. În cadrul acestui proiect elevii clasei a VI-a de la Liceul Teoretic „Mircea Eliade” au avut parte de întâlniri și activități online cu elevii din România. Etapa de început a fost cea a salutului virtual. Elevii s-au prezentat reciproc, și-au prezentat mascota grupului, și-au acordat întrebări și au stabilit o nouă întâlnire în ideea realizării unui poster de salut și a prezentării acestuia.

✓ **Scopul proiectului:** stabilirea unui dialog intercultural și interdisciplinar la un subiect comun de studiu și cercetare, dezvoltarea simțului critic și de echipă.

### **Obiectivele proiectului:**

✓ O1. Implicarea elevilor în activitățile de explorare a părților corpului uman (în limba germană) și a subiectelor adiacente învățării/cercetării (tipuri de durere, expresii frazeologice, compunere, desene). Beneficiari: 100 de elevi, pregătiți timp de o lună și jumătate în care să punem accentul pe diversificarea și extinderea lexicului acestora (să dezvoltăm componenta orală și scrisă a comunicării);

✓ O2. Audierea unui cântec despre pacientul capricios și medicul tolerant (Youtube);

✓ O3 Să vizioneze un film (pe Youtube 10 minute) în care se produce un accident, iar medicii intervin în acordarea ajutorului medical. Comentarii și discuții în baza filmulețului vizionat;

✓ O4 Să identifice expresii frazeologice în care persistă părțile corpului, dar au sens figurat.

Ex: *Die Nase voll haben*, traducere directă: a avea nasul plin // Traducere figurată: a fi sătul de promisiuni. // Ex: *Hals – und Beinbruch!*, traducere directă: Rupeți mâinile și picioarele! // Traducere figurată: Succes!

În cadrul proiectului elevii au însușit în germană părțile corpului și au reușit să enumere tipurile de durere. Au efectuat desene haioase la expresiile figurate în care apar părțile corpului. Au căutat informații în germană și s-au documentat la tema: *Medicul – eroul meu, salvatorul meu*. Elevii și-au argumentat și și-au susținut opinia vizavi de tema acordării ajutorului medical în caz de accidente. La final am realizat o înregistrare video cu impresiile elevilor. Obiectivele proiectului și ale modulului școlar „au fost realizate, chiar și în condițiile colaborărilor online. Nu totul a decurs așa cum ne-am imaginat, dar am reușit în mare parte” [1, p. 5].

Acest proiect educațional cu participare internațională a presupus acțiuni concrete de învățare a părților corpului în limba germană și a tipurilor de durere, a expresiilor frazeologice în care persistă părțile corpului cu sens figurat, rezolvarea unor rebusuri, concurs de desene ingenioase, discuții despre rolul medicului în perioada pandemică, o compunere la tema: *Medicul – eroul meu, salvatorul meu*, un album cu fotografii cu elevii antrenați în diferite activități de învățare. Elevii din România au găsit o platformă în care au desenat un omuleț și au explicat părțile corpului, au realizat un poster de prezentare. Fără întâlnirile online demararea acestui proiect ar fi fost imposibilă, elevii și-au învins timiditatea și au colaborat eficient. Ne-am propus să evaluăm cele mai bune rezultate ale elevilor. La final am promovat cele mai bune activități ale elevilor cu diplome de participare și cărți de lectură în limba germană.

Ideea continuității proiectului a fost sugerată de elevii clasei a VI-a și tot ei au fost cei care au venit cu inițiativa unei noi teme despre animalele de companie. În anul 2021-2022 am demarat proiectul *Animalele de companie care ne asigură starea de bine în pandemie și oricând / Die Haustiere, die in der Pandemie (und immer) für unser Wohlbefinden sorgen*. În cadrul întâlnirilor și lecțiilor online „elevii erau însoțiți deseori de animalele lor de companie, fie pe fundalul sonor, atunci când răspundeau tema se auzea lătratul unui câine, mieunatul unei pisici sau ciripitul unui papagal. De aici a venit ideea inspirată de a vorbi despre necuvântătoarele de lângă noi” [2, p. 4]. Cel de-al doilea proiect a fost implementat în perioada 1.11.2021- 30.04.2022 între IP Liceul

Teoretic „Mircea Eliade” (Chișinău) și Școala Gimnazială „Dr. Victor Babeș” din Baia Mare (România), Școala Gimnazială nr. 25 Galați (România), IP Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” (Chișinău).

- ✓ **Argument:** Animalele de companie au un rol important în viețile noastre, ele ne asigură starea de bine, totuși nu sunt jucării și trebuie tratate cu multă grijă și afecțiune. Tema implică un aspect sensibil și mereu actual al problemei cum ar fi animalele fără stăpân și azilurile de animale.
- ✓ **Scopul proiectului** este antrenarea a circa 150 de elevi, timp de 5 luni (1 noiembrie 2021-30 martie 2022) în discuții despre rolul animalelor de companie și importanța/semnificația lor în viața de zi cu zi.

În cadrul acestui proiect ne-am propus următoarele **obiective**:

- ✓ Argumentarea rolului și necesității animalelor de companie în viața de zi cu zi;
- ✓ Scurte conversații sau relatări despre regimul zilnic și îngrijirea animalului preferat;
- ✓ Expunerea propriei opinii față de responsabilitățile pe care le implică îngrijirea unui animal de companie. Ilustrarea responsabilităților asumate pe baza exemplelor proprii;
- ✓ Lecturarea și relatarea principalelor momente ale subiectului cărții *Ein Hundeleben (Viață de câine*, nivel de comunicare A 1); Înscenarea poveștii *Iepurele și ariciul / Der Hase und der Igel* de frații Grimm.
- ✓ Sensibilizarea elevilor față de problema animalelor fără stăpân (activități de tipul „Fii Moș Crăciun pentru animalele nimănui”).

**Planul de acțiuni** a fost prezentat în revista *Apostolul* [3, p. 19]:

- 1-15 noiembrie 2021 a demarat întâlnirea simultană online cu elevii din 4 școli. Elevii s-au prezentat reciproc și și-au acordat întrebări.
- În perioada 15-22 noiembrie 2021 a demarat o altă întâlnire virtuală . Elevii au creat un poster în care au inclus sigla instituției, numele echipei, tema proiectului, imagini relevante temei și au făcut poze.
- Intervalul 22 noiembrie – 23 decembrie 2021 a fost destinat etapei de cercetare în care elevii au început deja să citească cartea *Ein Hundeleben* (au alcătuit schema personajelor, au explicat cuvintele noi, au povestit capitolele 1, 2, 3 și 4). Fiecare elev a avut de făcut o prezentare în format Power point cu 4-5 slide-uri cu animalul său de companie.
- În perioada 10 ianuarie – 7 februarie 2022 a urmat *etapa de acțiune în baza cercetării*, în care elevii au audiat o poveste despre animale (povestea fraților Grimm *Iepurele și ariciul*), au cântat și audiat un cântec despre *Papagalul năzbâtios* și au vizionat o emisiune televizată (15 minute) pe youtube despre modul de îngrijire al unui animal, au făcut notițe.
- În perioada 8 februarie – 30 martie 2022 (*etapa de colaborare*) elevii au lucrat la crearea unui website comun pe Google sites și au adăugat poze din cadrul proiectului, și-au expus opinia personală despre proiect. Teatralizarea poveștii „Iepurele și ariciul” de frații Grimm.
- Etapa de reflecție și raportare a fost derulată în luna aprilie, în care fiecare cadru didactic a elaborat un raport al activităților organizate în cadrul proiectului.

- Rezultatele proiectului au fost prezentate în cadrul Conferinței transnaționale „Educație online fără hotare”, care s-a desfășurat în luna iunie 2022.

**Rezultate calitative și cantitative:** Au fost desfășurate diferite activități: scriere, citire, lucru în grup, fișe de lucru, activități individuale, proiecte individuale despre animalele de companie ale elevilor, elevii au interpretat cântece despre animalele de companie pe youtube, chestionare, dramatizarea poveștii *Iepurele și ariciul* de frații Grimm, asimilarea vocabularului la tema „Animalele de companie”, audierea unui film pe youtube despre îngrijirea animalelor.

**Asigurarea durabilității și schimbărilor inițiate:**

1. Am stabilit o conexiune dintre tema din manual și proiectul în derulare;
2. Am constituit o rețea a profesorilor de limbă germană (2 profesoare din România și 2 din Republica Moldova), cu care menținem permanent legătura și ne împărtășim cele mai relevante activități și reușite din cadrul lecțiilor de limbă germană;
3. Am integrat și un aspect juridic al problemei abordate, cum ar fi legea despre protecția animalelor;
4. Am discutat despre un aspect de civilizație germană la tema „Animalele de companie din Germania”. Tema respectivă s-a regăsit la finalul cărții de lectură.

Rezultatele proiectelor au fost diseminate în ziarul *Făclia*, în revista *Apostolul*, în cadrul conferințelor „Profesori inovatori”, sub egida AGIRO MD, Chișinău, 11 februarie 2022; în cadrul conferinței republicane a cadrelor didactice, 26-27 februarie 2022 de la Universitatea de Stat din Tiraspol, în cadrul conferințelor transnaționale „Educație online fără hotare”, desfășurate în luna iunie a anilor 2021 și 2022.

În concluzie, putem spune cu certitudine că proiectele educaționale presupun un termen concret de derulare, o gamă vastă de activități și un eșantion concret de beneficiari. Proiectele educaționale garantează diversificarea activităților în cadrul orelor, spiritul de competiție, erudiția și creativitatea. Învățarea prin împărtășirea experienței semenilor din alte instituții, prin intermediul platformelor educaționale și a conexiunilor online permite accesul la o educație deschisă, bazată pe colaborare și parteneriat de durată.

**Bibliografie:**

1. GÎRLEA, O. Germana ca limbă străină nu are frontiere. În: *Făclia*, Chișinău, aprilie, 2021, p. 5. ISSN 1857-3010
2. GÎRLEA, O. Animalele de companie care asigură starea de bine în pandemie și oricând, În: *Făclia*, 10 decembrie, Chișinău, 2021, p. 4. ISSN 1857-3010
3. GÎRLEA, O. *Proiectul educațional despre lumea „celor care nu cuvântă”*. În: Revista Cadrelor didactice APOSTOLUL, decembrie 2021, nr. 245, Piatra Neamț, pp. 17-19. ISSN 1582-3121
4. PROȚIUC, S. Rolul proiectelor educaționale în dezvoltarea instituției de învățământ profesional-tehnic. În: *Univers pedagogic*, Nr. 1, 2018, p. 76-84. ISSN 1811-5470.

## PROCESUL DE FORMARE A COMPETENȚELOR ÎN EDUCAȚIA ARTISTICO-PLASTICĂ

**GRIGORIU Elena**

Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica  
Moldova, ORCID: 0000-0003-2711-1731, e-mail: grigoriu.elena@gmail.com

**Rezumat.** *Articolul este dedicat domeniului Educației prin arte, care își revendică, în mod primordial, valoarea raportată unui proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component. Fundamentele educației artistice ca domenii de cercetare științifică reprezintă teoriile educației prin arte, tendințele lor de dezvoltare, teleologia educației artistice, legitățile generale și specifice ale educației, raporturile educaționale de bază, esența procesului de educație și instruire, conceptul de educabilitate, care exprimă ponderea educației prin arte în dezvoltarea personalității și se manifestă în relația personalitate – mediu socio-cultural. Relația personalitate – mediu socio-cultural. constituie o interdependență, unde unul se modifică în funcție de celălalt, păstrându-și autonomia și rolul în interiorul relației.*

**Cuvinte-cheie:** *educație artistică, educație prin arte, competență, formare, exprimare, auto-exprimare, domenii artistice, expresie creativă*

**Abstract.** *The article is dedicated to the field of Education through the arts, which claims, primarily, the value reported to a continuous individual process of spiritual self-improvement of the personality through multiple forms of contact with the fine arts, which are ways of reflecting the universe in which the individual finds himself as component element. The foundations of artistic education as fields of scientific research represent the theories of education through the arts, their development trends, the teleology of artistic education, the general and specific laws of education, the basic educational relationships, the essence of the education and training process, the concept of educability, which expresses the importance of education through arts in the development of personality and manifests itself in the relationship between personality and socio-cultural environment. The relationship between personality and socio-cultural environment. it constitutes an interdependence, where one changes depending on the other, keeping its autonomy and role within the relationship.*

**Keywords:** *art education, arts education, competence, training, expression, self-expression, artistic fields, creative expression*

Competențele, confirmă Vl. Pâslaru, presupun „integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe în diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate” [18, p. 3].

În formarea competențelor unei personalități integre prin intermediul artei, conturăm câteva direcții prioritare [4, p. 56]:



- sensibilizarea, experimentarea și interiorizarea, încă din faza învățământului pre-școlar cu deschideri spre cel școlar, în mod gradual și secvențial, în funcție de posibilitățile psihogenetice ale vârstei, a diverselor repere de valori artistice;
- lărgirea ocaziilor, atât formale, cât și non-formale sau informale de implicare și performanță artistică a elevilor la nivelul unor activități gen coruri, cercuri de artă plastică, ansambluri folclorice, dansuri, tabere de creație, vizite muzeale, concertistice, teatrale etc.;
- instituirea la nivelul unor instituții de cultură (teatre, muzee, centre culturale) a unor servicii și acțiuni educațional-artistice care să maximalizeze și să faciliteze colaborarea cu școlile, inclusiv pentru derularea unor activități cu caracter extrașcolar/extra-didactic.

Scopul educației prin artă prevede o pregătire de moment și de perspectivă a subiecților, elevul, integrându-se activ în mediul cultural-artistice complex sub diferite aspecte [5].

Codul Educației al Republicii Moldova, prezintă misiunea învățământului primar: „Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul superior”. „Misiunea învățământului primar: Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor”, iar la art. 6 este prezentat idealul educațional, care “constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.” [12].

Avându-se în vedere faptul că, curriculum național este reprezentat de ansamblul planurilor cadru de învățământ-documente de politică educațională și al programelor școlare, și cuprinde un set de documente menite să reglementeze modalitățile prin care școala, în esența ei, poate asigura atingerea finalităților educaționale, în învățământul primar sunt aplicate noi planuri-cadru, din anul 2018, acestea înlocuindu-le pe cele din 2013. Noutatea adusă în modelul de proiectare a fost abordarea pe competențe [ibidem].

Astfel, un element central al programelor școlare au fost competențele generale și cele specifice, accentul nefiind pus doar pe conținuturile învățării, ci pe toate componentele competenței. Programele școlare devin cadru facilitator pentru transferul precum și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților, în contexte de viață variate și dezvoltarea unor atitudini adecvate [13].

Centrarea pe competențe cheie are ca implicație curriculară recunoașterea nevoii de a construi punți interdisciplinare variate. Programele școlare reconsideră raportul dintre o abordare disciplinară și o abordare integrată a învățării [15].

Disciplina *Educație plastică*, conform noii concepții, își propune să fie realizată în cheia unei *Educații vizuale*, nu doar *plastice*, care vizează perceperea și evaluarea mediului natural, a mediului vital și a celui al operelor de artă. Această orientare este dictată de două condiții de bază [14]:

- Realitatea spațiului artistic de astăzi ne convinge că hotarele dintre ramurile, conceptele de artă plastică tradițională sunt foarte vagi, iar muzeul și galeria nu mai sunt unicele spații care găzduiesc arta – aceasta poate fi oriunde. Actualmente are loc o inovare, o deschidere continuă a hotarelor artei. Tot mai multe elemente, concepte, experimentări, noțiuni care cândva nu erau considerate din domeniul artei, acum reprezintă forme noi de artă.
- Astăzi, omenirea este expusă unei multitudini de informații și influențe, cele mai multe venind pe cale vizuală. Domeniul artelor vizuale include: pictură, desen, grafică, artă decorativă (tapiserie, scenografie, ceramică, vestimentație, design, arta bijuteriilor etc.), fotografie artistică, arta tiparului, sculptură, arhitectură, artă monumentală, artele spectacolului etc. Toate acestea sunt prezente în activitatea cotidiană și omul contemporan se raportează la ele.

Abordarea doar a artelor plastice limitează sfera preocupărilor și intereselor elevilor. În prezent arta este privită altfel, pentru că ea generează idei, transmite valori și evocă emoții.

Elevii de astăzi vor constitui viitorul public al muzeelor, al expozițiilor, al spectacolelor, tot ei vor deveni maturii cu gustul artistic format și vor contribui la schimbarea, la ameliorarea ambientului vieții [19, p.37].

Rolul *Educației plastice* în dezvoltarea tinerei generații nu poate fi supraestimat; doar prin experiențe de învățare prin artă pozitive, elevii își vor dezvolta competențele vizuale, care le vor permite să observe și să perceapă lumea înconjurătoare. Doar dacă vor fi alfabetizați vizual, elevii vor fi capabili să sesizeze, să pătrundă sensul celor văzute, vor putea să comunice idei și să creeze imagini, iar formarea gustului estetic urmează să devină o primă „busolă” în orientarea elevilor în domeniul valorilor estetice. Rezultat al îmbinării dispozițiilor native cu activitatea educativă, *gustul estetic* devine un criteriu de apreciere, format prin influența fenomenelor sociale.

*Receptarea mesajelor vizuale* în scopul stimulării *curiozității* și *admirației pentru frumos*, în cadrul disciplinei *Educație plastică*, poate fi realizată prin perceperea mediului natural, vital și a celui al operelor de artă plastică [15].

Mediul artistic, opera de artă plastică, în care competențele, aptitudinile artistico-plastice, trăsăturile de caracter și comportamentele – speciale (artistico-plastice) și generale – constituie un factor de bază în dezvoltarea personalității elevului.

*Curriculumul de Educație plastică* propune copilului experiența de realizare a creațiilor artistico-plastice și a comunicării artistice în domeniul artelor plastice și asigură formarea

competențelor inițiale, demonstrând interes pentru creativitate și gust estetic în exprimarea sinelui [14].

Abordarea competenței ca ansamblu integrator, o descoperim în lucrările cercetătorilor J. Bruner [6], G. Mead [17], V. Pâslaru [19], M. Breazu [5], N. Socoliuc, V. Cojocaru [20] etc., care definesc competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, integru și dinamic, care în practică nu poate fi divizat în părțile lui constituente”.

Formarea competențelor la disciplina *Educație plastică*, necesită acumularea anumitor achiziții de către elevi. Procesul de instruire trebuie organizat astfel, încât elevii să aibă oportunități de a crea, a evolua, de a discuta și de a căpăta experiență artistică nu numai în clasă, ci și în afara orelor de curs: concursuri de artă plastică, excursii la muzee, vizite la expoziții etc. Astfel, elevii vor transfera achizițiile artistico-plactice în contexte educaționale/sociale/culturale, fiind învățați să lucreze cu diferite simboluri vizuale și spațiale, să gândească în termeni de imagini: să compare lucrările lor cu alte lucrări pe care le văd și le studiază, să aplice variate modalități de expresie: pictură, grafică, sculptură, artă decorativă, fotografie etc., demonstrând respect față de valorile naționale și față de cele ale altor culturi [19, 20].

Curriculumul disciplinar la *Educație plastică* a suportat unele modificări calitative, precum [14]:

1. Revizuirea componentei – **Concepția didactică a disciplinei:**
  - actualizarea concepției didactice a disciplinei în cheia realizării unei Educații vizuale și nu doar plastice, ce ar orienta perceperea și evaluarea mediului natural, a mediului vital și a celui al operelor de artă;
2. În componenta – **Competențe** s-au realizat următoarele schimbări:
  - reformularea competențelor specifice ale disciplinei prin adăugarea componentei valori și atitudini;
3. Revizuirea componentei – **Conținuturi:**
  - Sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor în baza a patru domenii ale cunoașterii specifice disciplinei: Percepere, Exprimare, Apreciere și Transfer, astfel încât să se asigure că elevul achiziționează o imagine coerentă, unitară despre lumea reală.
  - Restructurarea/reformularea unităților de conținut:
4. Modificări de conținut:
  - Compartimentul **Materiale**, instrumente și tehnici de artă nu constituie un conținut separat, fiind repartizat în toate unitățile de conținuturi noi.
  - Compartimentul **Unități de conținut** s-a completat cu Termeni noi de limbaj specific disciplinei.

- Revizuirea conținuturilor, simplificarea și descongestionarea acestora. Deplasarea unor conținuturi dintr-o clasă în alta, pentru a întregi firul logic al conținutului, de exemplu, tema Centrul de interes al compoziției a fost transferată din veriga primară în clasa a V-a; conținutul ce reflecta: forma geometrică, compoziția realistă, ramurile artei plastice s-au deplasat din clasele primare în clasa a V-a; din clasa a IV-a s-a exclus perspectiva liniară și aeriană, fiind transferată la gimnaziu, în clasa a VI-a etc.

#### 5. Restructurarea/completarea rubricii Activități de învățare și produse recomandate.

Activitățile de învățare s-au structurat în baza următoarelor componente:

- Activități comunicative cu sprijin în observare,
- Activități de explorare-investigare,
- Aplicații practice,
- Activități antreprenoriale,
- Proiecte STEAM,
- Completarea rubricii cu produse evaluabile.

Scopul/obiectivele curriculumului la *Educație plastică* în treapta gimnazială se va realiza prin intermediul domeniilor: RECEPTARE, EXPRIMARE, APRECIERE, TRANSFER.

Aceste domenii dezvoltă capacitatea de a recepta/a observa/a vedea, a exprima/a aprecia și vor asigura transferul de achiziții dobândite spre alte discipline, dar și spre următoarea etapă școlară.

- Receptare – elevii vor fi învățați să observe mediul natural/vital/de artă privind în jurul lor, prin vizionarea operelor de artă, a fotografiilor artistice, a filmelor etc. Astfel, se va intensifica sensibilizarea elevului, prin trezirea curiozității și încurajarea imaginației.
- Exprimare – elevii vor genera idei în baza celor văzute, vor explora diverse modalități artistice de exprimare, vor comunica prin diverse forme de artă, atât prin creare de imagini, cât și oral/verbal. Exprimarea prin artă cultivă elevilor spiritul de experimentare/inovație.
- Apreciere – elevii vor aprecia opere de artă plastică, astfel dobândind abilități de folosire a vocabularului artistic adecvat pentru a discuta și a interpreta lucrări de artă. Ei vor înțelege de ce și cum sunt realizate operele de artă și vor învăța a valoriza arta în viață și comunitate.
- Transfer – elevii explorează artele vizuale, iar competențele dobândite, de a crea imagini, de a percepe/analiza opere de artă, le transpun/transferă spre alte domenii.

Finalitățile constituie o concretizare a specificului treptei gimnaziale, reprezintă un sistem de referință pentru orientarea și proiectarea demersului didactic concret. Profilul de formare a absolventului este o componentă reglatoare a Curriculumului Național [13].

Competențele vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării. Astfel, modernizarea curriculumului la Educație plastică apare ca o necesitate

impusă de cerințele evoluției societății contemporane, care ar permite dezvoltarea armonioasă a elevului de vârstă gimnazială, asigurarea premiselor pentru integrarea școlară în treapta liceală sau realizarea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională. Această modificare presupune elaborarea curriculumului din perspectiva redefinirii competențelor specifice, evidențiind valorile și atitudinile predominante, asigurarea numărului necesar de ore pentru un parcurs eficient de predare – învățare – evaluare: dobândirea, înțelegerea, aplicarea, analiza și sinteza achizițiilor. S-au corelat conținuturile pe clase și unități de învățare, au avut loc sincronizări, reconfigurări și optimizări (de conținuturi). Eșalonarea sistemelor de finalități preconizate pentru sfârșitul fiecăreia dintre clasele a V-a - a VII-a vor conduce progresiv elevii spre dobândirea competențelor specific educației plastice la finele treptei gimnaziale de învățământ [13].

Competența de exprimare prin arte este reprezentată de anumite cunoștințe-capacități-atitudini în arta plastică; trăsăturile caracteriale încă nu complet vor fi formate în clasele gimnaziale, dar se vor contura anumite caracteristici ale acestora, precum preocuparea pentru pictură, etc. Elevii vor realiza mai multe și mai bine gestionate comportamente specifice activității artei plastice. Cei care au aptitudini artistice le vor dezvolta și toți elevii își vor forma reprezentări adecvate (principiilor artistic-estetice) despre pictură, și nu numai [18].

Competența de exprimare artistică prin arte, în contextul dat, reprezintă unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ, ce începe prin creația operei și în care opera însăși îndeplinește funcția de comunicare. Ea este și componenta esențială a procesului, deoarece orice operă de artă este creată pentru receptare și anume la acest stadiu al procesului comunicativ se confirmă sau se infirmă finalitatea ei [1, p. 24].

Psihologii tratează competența de exprimare artistică ca rezultat al dezvoltării personalității. Noi considerăm că, competența de exprimare artistică reprezintă o activitate intensă, iar dezvoltarea ei necesită atingerea unor *obiective* [16].

Elevii, prin intermediul unor variate forme de activități didactice individuale și în grup, trebuie să fie implicați în procesul de comunicare artistic-estetică cu operele de pictură, rezultatul căruia ar fi competențele de exprimare și auto-exprimare artistice în cadrul educației artistico-plastică. Pentru atingerea acestui obiectiv de *Educație Artistică-Plastică*, este indicat să se opereze nu doar cu tipuri de activități, dar și cu metodologii specifice de învățare și de receptare adecvată a operelor de pictură.

Exprimarea și auto-exprimarea prin arte reprezintă o modalitate indispensabilă în asigurarea unei interacțiuni viabile dintre oricare discipline școlare, dar mai cu seamă prin intermediul *Educației Plastice*, datorită producerii unei confruntări de idei, opinii și explicații, argumente – toate creând situații didactice centrate pe dorința elevului de a participa la acțiunile comune ale unei echipe, unui grup.

În acest aspect, cercetarea noastră vizează structurarea unui *Model pedagogic al formării Competențelor de exprimare prin artă* în procesul instructiv-educativ la nivel instrumental, cărui i se atribuie valoare științifico-practică. Acest *Model pedagogic* are menire de a fi aplicat efectiv în cadrul experimentului desfășurat de noi, și va include metodologia propriu-zisă a activităților de formare la elevi a exprimării și auto-exprimării prin artă. Următorul *Model pedagogic de formare a competențelor de exprimare prin arte* va contribui cu noutate științifică și va putea fi preluat de către profesori în domeniul Artelor.

### **Bibliografie:**

1. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O. Didactica formării competențelor. Arad: Vasile Goldiș University press, 2012. 212 p.
2. BACIU O. R. Influențarea formativă a preșcolarilor prin educația artistico-plastică. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca: universitatea Babeș-Bolyai, 2012.
3. BÂRLOGEANU, L. Psihopedagogia artei. București: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 973-683-713-0.
4. BOCOȘ M., Jucan D. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Editura Paralela 45, 2008.
5. BREAZU, M. Cunoașterea artistică. București: Academia R.S.R., 1960. 314 p.
6. BRUNER, J. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990. 228 p. ISBN 9780674003613.
7. BURDUJAN R. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. In: Didactica Pro, 2007, nr 5-6, p. 33.
8. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Aprobabil prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017.
9. CĂLIN, M. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. LOC: Editura ALL, 1996, 139 p. ISBN 973-571-174-5.
10. Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.03.1995, nr. 17-18, p. 3-8.
11. COSMOVICI A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996.
12. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014.
13. Curriculum Național, Învățământul primar, Ministerul Educației, Culturii Și Cercetării Al Republicii Moldova ,Chișinău, 2018, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018)

14. Curriculum la disciplina Educația plastică: Chișinău, MECC, 2019.
15. DAGHII. Arta plastică în școală. Chișinău: Vavimave, 1999.
16. De LANDSHEERE, Viviene și Gilbert. Definirea obiectivelor educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
17. MEAD, G. *Self and Society*. Chicago: University Press, 1936. 696 p.
18. PÂSLARU, VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ed. I. Chișinău: Museum, 2001; Ed. A II-a, rev. București: Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6.
19. PÂSLARU, VI. Modelul teoretic al curriculumului școlar. În: Curriculum școlar: Proiectare, implementare și dezvoltare. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p.9-33. ISBN 978-9975-70-190-7.
20. SOCOLIUC N., COJOCARU V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.

## DIMENSIUNEA ISTORICĂ ÎN ROMANUL *CAPĂȚUL DRUMULUI DE* LILIANA COROBCA

MEREACRE Ana,

Facultatea de Filologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din  
Chișinău, ORCID 0000-0001-5233-270X, e-mail: mereacreana240@gmail.com

**Rezumat.** În articolul dat afirmăm ideea că literatura reprezintă istoria, iar istoria este cea care se immortalizează prin literatură, fiind două domenii interdisciplinare. Pentru a argumenta această îmbinare armonioasă dintre literatură și istorie, dar și invers, vom crea o punte de legătură între aceste două domenii prin intermediul romanului Lilianeii Corobca – *Capățul drumului*.

**Cuvinte-cheie:** literatură, istorie, război, amintiri, români

**Abstract.** In this article we affirm the idea that literature represents history, and history is the one that is immortalized through literature, being two interdisciplinary fields. In order to argue this harmonious combination of literature and history, but also vice versa, we will create a bridge between these two fields through the novel Liliana Corobca – *Capățul drumului*

**Keywords:** literature, history, war, memories, romanian

*Literatură și istorie*, două cuvinte universale, iar unul fără altul nu ar putea exista, o îmbinare perfectă care întruchipează un întreg. Literatura reprezintă istoria, iar istoria este cea care se immortalizează prin literatură – două domenii interdisciplinare. Atât istoria, cât și literatura prezintă fapte concrete care au sau au avut un impact puternic asupra omenirii și au lăsat urme adânci și goluri imense în sufletele oamenilor. Între istorie și literatură există o relație de interdependență prin simplul fapt că unele opere literare au la bază fapte istorice reale și veridice.

Pentru a argumenta această îmbinare armonioasă dintre literatură și istorie, dar și invers, vom crea o punte de legătură între aceste două domenii prin intermediul romanului Lilianeii Corobca – *Capățul drumului*.

Romanul contemporan basarabean *Capățul drumului* este cel care ne pune în față istoria prin prisma literaturii. Este un roman de istorie trăită, de suflet, o scriere de familie a celor care au fost ruși de rădăcina neamului și duși cu forța în diferite ținuturi nemărginite ale necuprinsei Siberii. Un roman plin, un roman intens, care prezintă istoria și trecutul românilor bucovineni prin intermediul protagonistei Ana Blajinschi sau *Blajinica*, așa cum era numită de către cei care o cunoșteau. Calvarul acestei tragedii începe pe 13 iunie 1941. După o călătorie lungă, cumplită, alături de alți zeci de mii de oameni înghesuiți în vagoanele pentru vite, pentru Ana a urmat zece ani de viață grea, pe timp de război și foamete. Străbunica, ajunsă la vârsta de 90 de ani, își mărturisește amintirile dureroase nepoatei, străpunse pe alocuri de raze de lumină, căci „povestea are putere,



povestea alungă necuratul, dar alungă și moartea” [1]. Romanul Liliane Corobca, bazat și pe mărturia reală, este o lungă călătorie într-un tunel întunecos, cu întâmplări feroase, în care doar în ultima clipă descoperim ce se află la *capătul drumului* misterios. Aceste ferocități ale timpului nu pot fi trecute cu vederea, nu pot fi șterse din paginile istoriei, căci „**împlătirea unor destine care se întălnesc în situații limită, neajunsurile și torturile la care sunt condamnați nu numai adulții, dar și copiii, lasă un gust amar și îndeamnă la reflecție**” [2].

**Este o carte tămăduitoare, plină de poezie, de respect, iubire, blândete, speranță și credință, valori care, din păcate, sunt din ce în ce mai rare. Căci „vine o vreme, care vine, dar mai rar în istorie, când pășim din lumea veche în cea nouă, când o epocă se sfârșește și când sunetul unei națiuni de mult oprimate își găsește forța de expresie”** [3], așa cum și-a găsit-o și Liliana Corobca în literatură.

Ce poate fi mai dureros, înfricoșător și absurd decât un simplu sunet de tren? Pentru noi poate că nu înseamnă nimic ori poate fi o banală sirenă de serviciu, dar pentru cei din '41 acest țipăt însemna frică, teamă, groază, frig, durere, foamete. Cu acest sunet ciudat, asemenea răcnetului unui balaur, a început chinul, calvarul, războiul și foametea organizată. Această locomotivă le-a furat românilor de pretutindeni tot ce au avut mai scump și drag pe acest pământ: bunicii, părinții, copiii, frații, surorile și libertatea de a trăi frumos și demn, de a savura clipe deosebite pe pământul lor sfânt, la ei acasă.

„Când vedeam că trenul vine, tremura inima-n mine, of,

Când vedeam vagoanele, știam că iau oamenii.

Ai dus sute și-ai dus mii în Siberiile pustii;

Ai dus mii și milioane, să moară de frig și foame” [1, p. 19].

Autoarea romanului vine să ne pună în față drumul parcurs de către deportații bucovineni, durerile prin care au trecut, batjocura și chinurile pe care le-au avut de îndurat fiecare în parte. Singura armă care a putut să-i scape de la moarte și i-a salvat a fost puterea rugăciunii spuse din inimă, credința și crucea. Credința în Dumnezeu și speranța că vor supraviețui le-au dat putere și răbdare. Nu aveau cărți de rugăciuni – ei le cunoșteau pe de rost. Se rugau pentru a nu muri în tren, căci oamenii mai slabi, copiii și bătrânii mureau ca muștele. Se rugau pentru ca Dumnezeu să le adauge credință, iar când au terminat merindele, se rugau ca Dumnezeu să le taie gândul de la mâncare. „Doamne, fă să dispară cuvântul acesta din cugetul nostru, iar odată cu el să dispară și lihnirea ce aduce corpului” [1, p. 103].

Cum ar fi să te urci în tren fetiță și să cobori femeie? Cum ar fi să vezi, copil fiind, că oamenii mor în ochii tăi? Cum ar fi să vezi o grămadă de copii care nu pot admira razele soarelui? Groaznic!!! Ți s-ar rupe inima-n bucăți, dar acei copii ca Ana Blajinschi știi ce importanță are o mângâiere de soare, aerul curat, fărâmitura de pâine și stropul de apă care îți atinge buzele uscate. Dar dacă raza soarelui nu ajunge la tine, ce faci? „Rozi spațiul dintre două scânduri, nu multe – să

nu bată la ochi, apoi legi cu o sârmă o tablă, ca un fel de capac de închis geamul care apără de ploaie și de soldați, așa cum au procedat copiii din vagonul în care se afla și fetița – Ana Blajinschi” [1, p. 28]. Copiii erau cei care se bucurau de raza lor de soare, aceasta fiind pentru ei cel mai mare dar. Acum întreg soarele ne aparține nouă, dar ei trebuiau să se înghesuiască și să se rânduiască pentru a putea admira raza de lumină și căldură.

Protagonista noastră își aduce aminte cu greu cum și-a sărbătorit ziua de naștere, cum, la un moment dat, a crezut că și-a găsit dragostea în acel amărât de tren, cum a asistat la nașterea unui copil care a murit. Memorabile sunt poveștile (re)trăite, momentul când au fost dați jos din tren crezând că aici, poate, suferința lor a luat sfârșit, dar nu... Câte și mai câte amintiri și clipe amare au urmat. „Când credea că aici e capătul, că gata, au ajuns, că mai departe nu-i nimic, nu se mai poate merge, destinul râdea de ei” [1, p. 111]. Drumul vieții nu are capăt, căci la capătul drumului se află cerul. Ana Blajinica păstrează, prin credință, prin iubire și prin forța caracterului, o anumită inocență, care o face să învingă experiențele monstruoase prin care a trecut și să nu se contamineze de ură.

Pentru deportați, sosirea la destinație a însemnat viață, a însemnat un nou început, un nou destin și noi descoperiri. Din acest moment, viața lor a căpătat un alt sens, cerul devenise altul și nu se mai săturau să-i admire frumusețea. „Sus cer, jos cer, stânga, dreapta și în toate părțile, cer, numai cer! Trenul se îndepărta lin, se topea în zare, făcând cale întoarsă. Mai departe nu există cale ferată, aici s-a terminat. Iar pe noi, după o călătorie lungă în trenul iadului cel blestemat, ne-au abandonat, ne-au lepădat, ne-au aruncat fix în cer. De parcă Dumnezeu a auzit rugăciunile noastre repetate și, după o lună de chinuri, ne-a îndreptat aici, în raiul acesta ceresc fără margini. Cerul începea încă de la firul ierbii, scurtă, plăpândă și rară, altceva nici nu era în jur cât puteai prinde cu ochii! Doamne, am ajuns la capătul drumului care se află drept în mijlocul cerurilor Tale! Atâta aer pentru plămâni noștri ofiliți și atâta frumusețe pentru îndurerații noștri ochi după înghesuiala și întunecimea din vagon! Aer, aer, aer!” [1, p. 7]. Dar cine știa ce îi aștepta înainte? Foame, muncă istovitoare, ger cumplit, amenințări. „Frumoșii gospodari din Bucovina erau de nerecunoscut – semănau cu niște schelete mișcătoare pe acel pământ blestemat și năpădit de ciulini” [1, p. 119] al surghiunului. Câte și mai de câte au avut de îndurat... Copii nevinovați, flămânzi pe pământuri străine, stăteau la pândă pentru a prinde țigari, ca să-și poată potoli foamea. Și mare le mai era bucuria când se întorceau acasă cu un animăluț și știau că vor putea să își înfrâneze poftele necruțătoare. Greu, tare greu le-a mai fost sărmanilor bucovineni. Mama Anei era cea care dădea totul pentru fiica sa, deseori spunând că nu îi este foame, că nu dorește să mănânce, pentru ca Ana să își aline foamea. Tot ce își doreau în primul an de surghiun era ca să „poată mânca pe săturate” [1, p. 125].

Surghiunul a însemnat munca pe câmp la scos cartofi, la fermă, la cale ferată, întâlnirea cu micul piscoiaș *Kot*, pescuitul în locuri interzise, despărțire de mamă, tristețe, frică, moarte. În 1945 s-

a terminat războiul, iar viața a devenit puțin mai bună, dar tot plină de munci pentru a supraviețui. Pentru Ana a urmat un moment cutremurător pe lângă toate celelalte, pierderea sprijinului, mângâierii și alinării ei – măicuța dragă, nu înainte de a-i îndeplini unica dorință: „un cubuleț de zahăr”. „Mamă, uite ce de-a zahăr ți-am adus! Trezește-te, deschide ochii! Mama s-a lăsat greu peste mine și a trebuit s-o țin să nu se prăbușească. Am întins-o pe pat, i-am pus în mâini câte un cub de zahăr, am încercat să-i pun unul în gură. Cum să mori cu atâtea bunătăți? I-am lăsat zahărul să se înfrupte măcar pe lumea cealaltă” [1, p. 220].

În 1946, a dat Domul să se întoarcă la vatra strămoșească. Ana a plecat fetiță și s-a întors femeie. Satul era de nerecunoscut, căsuța era alta, nimeni nu o cunoștea, nimeni nu o aștepta. Ana Blajinschi povestește cum și-a refăcut viața, cum s-a căsătorit cu un alt bărbat, dar nu cu Jenea ei, băiatul pe care îl întâlnește în vagon, ci cu Anton; greutățile prin care a trecut și aici, dar nu s-a dat bătută, ci a crezut și s-a rugat bunului Dumnezeu. După ani de zile avea să afle cu tristețe că răul ce i s-a întâmplat – pierderea copilului și a bărbatului – au fost puse la cale de către cea pe care o credea „prietena adevărată.” Dar ce inimă, ce suflet neprihănit să ai ca să ierți totul și să răspunzi răului cu bine, să fii asemenea Anei? O inimă cât un munte, un suflet cât un ocean, o privire blândă, o voce caldă. Viața Anei a fost o filă ruptă din istorie. Doar cei care au trait în acele timpuri pot să vorbească, dar în același timp și să simtă, să (re)trăiască momentele pline de durere. Oameni ca eroina din romanul *Capătul drumului au reușit să țină piept demonilor suferinței și să le dea o lecție de umanitate.*

Romanul Liliane Corobca nu te poate lăsa indiferent, nu te poate lăsa fără semne de întrebare, nu te poate lăsa fără emoții. Oricare filă din acest roman reprezintă o poveste, o istorie trăită și simțită de suflete omenești. Acest roman cu siguranță fură din lacrimile celor care îl citesc, îl simt, căci Liliana Corobca nu a vorbit prin cuvinte, ci prin propriul său suflet. Ea a fost cea care a reușit să transmită emoții și sentimente prin puterea cuvântului, iar istoria a înveșnicit în paginile cărților evenimentele cumplite război. „Este un exercițiu al memoriei noastre istorice, care demonstrează, în același timp, cum să-ți păstrezi umanitatea în condiții imposibile” [4].

### **Bibliografie:**

1. Corobca L. *Capătul drumului*. – Iași: Polirom, 2018.
2. <https://filme-carti.ro/carti/o-lectie-de-sfintenie-capatul-drumului-de-liliana-corobca-72716/>
3. <https://rstforums.com/forum/topic/23386-mesaje-din-trecut/>
4. <https://www.observatorcultural.ro/articol/la-capatul-drumului-este-intotdeauna-cerul/>

*Notă: Articolul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare nr. UST. PCSt. 17.2022, „Romanul contemporan basarabean: între inter- și pluridisciplinaritate”, aprobat pentru finanțare pe anul 2022 în ședința Senatului UST, proces-verbal nr. 6 din 25 ianuarie 2022.*

## ASPECTE ISTORIOGRAFICE CU PRIVIRE LA IMPACTUL EVOLUȚIEI SOCIAL-ECONOMICE ASUPRA VIETII COTIDIENE DIN RSS MOLDOVENEASCĂ (ANII 1970-1980)

**NOSATÎI Anatolie**

Ministerul Apărării, mun. Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0002-3070-7141, e-mail: anatolienosatii72@gmail.com

**Rezumat.** În articol este abordată problema ce se încadrează într-o tematică mai generală a evoluției RSSM în cadrul URSS și vizează unul din cele mai controversate subiecte ce țin de viața cotidiană a populației republicii a anilor 70 – mijlocul 80 ai secolului XX-lea, etapă în care s-au înregistrat anumite realizări dar și probleme în toate domeniile vieții sociale de ordin economic, demografic, spiritual, locativ, alimentară etc. Problema dezvoltării economice și stării sociale ale populației RSS Moldovenești în această perioadă și-a găsit o oglindire vastă în istoriografia sovietică moldovenească, care, a avut, însă, drept obiectiv să elogieze politica partidului comunist, preținse realizări în dezvoltarea economică a republicii și traiul nou, îmbelșugat al oamenilor muncii din republică, atins în anii puterii sovietice.

**Cuvinte-cheie:** bunăstare, economie, istoriografie, populație, sistem, trai

**Abstract.** The article deals with a topic that comes under a more general theme of the evolution of the MSSR within the USSR and regards one of the most controversial subjects related to the daily life of the republic's population in the '70s - mid-'80s of the 20th century, a period characterized by some achievements but also difficulties in all areas of life: social, economic, demographic, spiritual, housing, food, etc. The problem of the economic development and social condition of the population of the Moldovan SSR was vastly reflected in the Moldovan Soviet historiography, but its goal was to praise the policy of the Communist Party, the alleged achievements in the economic development of the country and the new and abundant life of the working people, achieved during the years of Soviet power.

**Key words:** welfare, economy, historiography, population, system, living

În activitatea sa propagandistică Partidul comunist din Uniunea Sovietică a încercat să demonstreze că socialismul constituie prima treaptă, inferioară a orânduirii comuniste, care are drept scop să asigure superioritatea sa social-economică, politică și ideologică față de capitalism pentru a satisface cât mai deplin necesitățile materiale, ridicarea în permanență a nivelului de trai al oamenilor muncii. În documentele oficiale în repetate rânduri se accentua că „Partidul comunist are drept scop principal ridicarea nivelului de trai al poporului, în crearea celor mai bune condiții de muncă, de odihnă pentru oamenii muncii, a condițiilor pentru dezvoltarea lor multilaterală, cât mai deplină, sub faimoasa lozincă „Totul pentru om, pentru binele omului”. De asemenea, „de a satisface cât mai deplin cerințele materiale și culturale crescânde ale norodului prin dezvoltarea și perfecționarea neîntreruptă a producției sociale” [16].

Experiența istorică a arătat că, sistemul politic și economico-social statornicit în Uniunea Sovietică, în ansamblu, și în RSS Moldovenească, după 1940, n-a putut realiza aceste obiective. Interesul față de această problemă apare din necesitatea delimitării cadrului conceptual teoretic al unei pretinse societăți egalitariste și omogene, în care se nega existența oricărui conflict sau antagonism social, la o abordare mai realistă.

Economia RSSM în anii de existență a regimului sovietic a cunoscut o dezvoltare continuă, atingând, în diferite etape, indici considerabili, proces inerent oricărei societăți aflate în permanentă dezvoltare, indiferent de regimul politic existent. Consecințele acestor realizări s-au dovedit a fi contradictorii, adeseori dezastruoase pentru viitorul republicii.

În acest context, tematica cercetării noastre este de mare actualitate și se înscrie în contextul evenimentelor de la sfârșitul sec. XX, când interesul față de adevărul istoric, ascuns intenționat de regimul autoritar, a sporit considerabil. Evenimentele și procesele pe care le vom evoca nu pot fi concepute și examinate în afara situației generale existente în acest spațiu, evenimente care s-au finalizat cu mișcarea de eliberare națională. Un studiu detaliat în acest sens ar constitui un moment de mare actualitate, pentru că viața social-economică, politică și culturală, precum și evoluția demografică, reprezintă elemente primordiale, determinate în mare măsură de perioada „socialismului dezvoltat”, care s-au repercutat asupra vieții cotidiene a populației republicii ca parte componentă a Uniunii Sovietice.

Acest articol abordează problema ce se încadrează într-o tematică mai generală a evoluției RSSM în cadrul URSS și vizează unul din cele mai controversate subiecte ce țin de viața cotidiană a Republicii Socialiste Sovietice Moldovenești a anilor 70 – mijlocul 80 ai secolului XX-lea, etapă în care s-au înregistrat anumite realizări dar și probleme în toate domeniile vieții sociale de ordin economic, demografic, spiritual, locativ, alimentar etc. Este necesar de a depăși unele stereotipuri învechite, existente în istoriografia de stil sovietico-comunist.

Multe din aspectele vieții social-politice ale RSS Moldovenești au fost în mod conștient ignorate sau falsificat de istoriografia timpului sau nu s-a reușit a fi studiate. La etapa actuală, în istoriografia de specialitate nu se regăsește un studiu analitic, care să includă o descriere detaliată a vieții cotidiene din perioada anilor '70 - prima jumătate a anilor '80 ai secolului al XX-lea. Tematica este preponderent abordată în contextul altor evenimente, fiind elucidată în unele articole tematice. Importanța proceselor derulate în această perioadă, inclusiv amploarea fenomenului enunțat, justifică o analiză complexă. Prin urmare, ne-am propus să analizăm aspectul vieții cotidiene dintr-o nouă perspectivă, în plan interdisciplinar, să scoatem din anonimat documentele și materialele care nu au fost până acum incluse în circuitul științific autohton. Aspectele vieții cotidiene ar merita să fie readuse în discuția istorică prin depășirea clișeelelor de stil socialist existente în istoriografie.

Studierea temei propuse este de o importanță esențială pentru înțelegerea tabloului general al proceselor produse în RSS Moldovenească în anii „socialismului dezvoltat”, constituind un capitol de istorie încă neelucidat în aspectele sale esențiale. Cercetarea temei enunțate va contribui la

clarificarea numeroaselor aspecte privind starea reală a populației și viața cotidiană din RSSM în perioada premergătoare reformelor enunțate de M. Gorbaciov în primăvara anului 1985.

În acest sens, vor fi cercetate și caracterizate elementele esențiale ale vieții cotidiene, precum evoluția social-economică, familia, locuința și confortul, hrana populației, unele aspecte ale modernității. De asemenea, vor fi examinate sistemul de ocrotire a sănătății, condițiile de creștere și educare a copiilor, timpul liber, spiritualitatea, legăturile interumane și sociabilitatea, veniturile și cheltuielile populației, costul vieții, aspecte ce se înscriu în seria de lacune și deformări istoriografice din perioada sovietică.

Cunoașterea acestui spectru și a problemelor existente ne va permite să contribuim la depășirea unor realități a vieții cotidiene actuale care mai persistă în Republica Moldova, fiind moștenite din perioada de stagnare sovietică.

Problema dezvoltării economice și stării sociale ale populației RSS Moldovenești în perioada anilor '70-80 ai secolului al XX-lea și-a găsit o oglindire vastă în istoriografia sovietică moldovenească. Au fost publicate o mulțime de lucrări de diferit gen și diverse proporții, inclusiv cu caracter general, care reflectă dezvoltarea social-economică a republicii și nivelul de trai al populației [13]. Majoritatea absolută a publicațiilor se referă până în a doua jumătate a anilor '80, adică până la începutul procesului de restructurare. Aceste lucrări au avut drept obiectiv să elogieze politica partidului comunist, sistemul socialist, superioritatea lui față de sistemul zis capitalist, bazat pe economia de piață, pretinse realizări în dezvoltarea economică a republicii și traiul nou, îmbelșugat al oamenilor muncii din republică, atins în anii puterii sovietice.

Istoriografia oficială moldovenească a excelat în descrierea transformărilor revoluționare, radicale în procesul de industrializare a republicii, constituirea complexului industrial republican și integrarea acestuia în complexul industrial unional, formarea clasei muncitoare și a rolului ei crescând în construirea „noii” societăți, ritmurile vertiginoase de dezvoltare a acestor procese și a progresului tehnico-științific, realizarea planului leninist de electrificare. În mod intenționat s-a evitat evidențierea obiectivelor politice urmărite de regimul sovietic, stabilirea dependenței totale față de centrul imperial, stimularea migrației, componența națională a clasei muncitoare, concentrarea, din rațiuni geostrategice, a întreprinderilor industriale în stânga Nistrului, și în special consecințele sociale, demografice, ecologice ale acestor procese asupra republicii.

În istoriografia sovietică moldovenească, în pofida caracterului represiv al regimului sovietic, foametei organizate, deportărilor și colectivizării forțate a gospodăriilor țărănești, politici de rusificare și deznaționalizare a populației băștinașe, stimulării migrației și populării republicii cu grupuri masive de alogeni, schimbarea radicală a modului de viață și de gospodărire a populației republicii pe principii socialiste, transformările social-economice, politice și culturale de natură socialistă și consecințele lor „benefice”, „grandioase” asupra dezvoltării RSS Moldovenești, pretinse realizări ale „poporului moldovenesc” în toate sferele vieții sociale, sunt descrise în culori roze, triumfaliste, ca și cuceriri „legitime, mărețe” ale Marelui Octombrie sub „conducerea înțeleaptă” a partidului comunist.

În acest context este elogiată așa-zisa „politică națională leninistă” a partidului comunist, rezolvarea ei cu succes în Uniunea Sovietică, consolidarea colaborării frățești și statornicirea relațiilor de egalitate a națiilor în cadrul unui stat socialist multinațional unic, îmbinarea armonioasă a tendinței de înflorire și apropiere a națiunilor socialiste, formarea unei noi comunități istorice de oameni, „poporul sovietic” [23].

Anume acestei „prietenii”, „colaborării”, „ajutorului dezinteresat” acordat, poporul moldovenesc le datorează restabilirea economiei naționale distruse în timpul războiului, precum și „succesele remarcabile”, „epocale”, înregistrate în toate sferele vieții sociale. În acest spirit, autorii lucrărilor publicate au depus eforturi pentru a demonstra importanța „prieteniei și colaborării”, „unității” popoarelor URSS în realizarea planului leninist de construire a socialismului în RSS Moldovenească, lichidarea rămânerii în urmă, diviziunea socială a muncii și specializarea între republicile unionale, descrierea formelor de colaborare în domeniul tehnico-științific [1; 4].

Viața satului moldovenesc, dezvoltarea agriculturii în anii postbelici a făcut obiectul de cercetare al mai multor istorici din RSS Moldovenească, care, în condițiile aservirii politice față de regimul comunist, au denaturat, în mare parte, faptele și procesele desfășurate [20]. Evident, însemnătatea istorică a acestor evenimente este redată în termeni exclusiv pozitivi.

Un loc aparte a fost acordat elogierii rolului partidului comunist în consolidarea și dezvoltarea în continuare a agriculturii după realizarea colectivizării compacte, prin prisma creșterii activismului țărănimii colhoznică și a muncitorilor sovhozurilor, succeselor înregistrate în gospodăria sătească, ridicarea nivelului de trai și cultural al oamenilor muncii de la sate, „progresului tehnico-științific”, schimbarea revoluționară a structurii sociale de clasă a satului moldovenesc, „experimentelor bodiuliste” despre intensificarea, specializarea și concentrarea producției agricole pe baza cooperării inter gospodărești, integrare agroindustrială, importanța economică și socială a acestor procese în consolidarea bazei tehnico-materiale, ridicarea eficacității muncii agricole, creșterea productivității muncii, perfecționarea în continuare a relațiilor de producție. Au fost exagerate sau inventate procese precum lichidarea deosebirilor esențiale dintre sat și oraș, necesitatea obiectivă de transformare a colhozurilor în sovhozuri și apropierea celor două forme de proprietate, introducerea metodelor avansate de organizare a muncii, schimbarea caracterului și conținutului muncii agricole, transformarea acesteia într-o varietate a muncii industriale, statornicirea modului socialist la sate, inițierea mișcării pentru munca comunistă etc., fără a se reliefa consecințele nefaste ale acestor procese.

Cu un caracter pronunțat propagandistic au fost scrise lucrări despre realizarea în practică a învățaturii leniniste și a strategiei partidului comunist despre „revoluția culturală”, legitățile și particularitățile realizării acestui fenomen în republică, lichidarea „neștiinței” de carte, dezvoltarea științei, a învățământului de cultură generală și superior, dezvoltarea bazei materiale a culturii, pregătirea cadrelor și formarea intelectualității socialiste, educarea ideologico-politică în spiritul prieteniei popoarelor, a patriotismului sovietic și internaționalismului proletar, rolul culturii socialiste în transpunerea în viață a principiilor comuniste și schimbarea conștiinței oamenilor

muncii, legăturile și influența reciprocă a culturilor „popoarelor frățești”, contribuția lor la „îmbogățirea culturii socialiste moldovenești”, și „internaționalizarea vieții spirituale a republicii”, „înflorirea culturii poporului moldovenesc, națională ca formă și socialistă după conținut”, dezvoltarea personalității „multilateral dezvoltate”, antrenarea oamenilor muncii în construcția culturală, creșterea rolului culturii spirituale în condițiile socialismului dezvoltat și crearea premiselor pentru construirea comunismului etc. [5; 12; 2; 8; 21; 14]. În studierea acestor procese și fenomene s-a pus accent pe conținuturile politico-ideologice și aspectele cantitative.

În condițiile apariției primelor semne de stagnare, de care a început să dea dovadă societatea sovietică începând cu anii 1970, și publicării în Occident a unui număr tot mai mare de cărți despre realitățile social-economice și culturale din RSS Moldovenească, la cerințele partidului comunist, frontul istoric din republică este mobilizat în activitatea pentru susținerea luptei ideologice împotriva adversarilor de clasă. În acest context, s-au inventat teme cu titluri triumfaliste și au fost forțate faptele, evenimentele pentru a se demonstra lichidarea deosebirilor dintre sat și oraș, munca fizică și intelectuală, clasa muncitoare și țărănimea colhoznic [11; 19; 3], omogenizarea societății [24], creșterea „continuă”, „nemaivăzută” a bunăstării materiale și ridicarea nivelului de trai al oamenilor muncii, începând chiar cu anii de foamete [10; 22] despre „munca comunistă” și statornicirea unui „mod nou de viață” [7], a unei noi morale, despre „întrecerea socialistă” și trecerea la o etapă calitativ nouă a societății-a „socialismului dezvoltat” participarea activă a oamenilor muncii la conducerea statului [9; 18; 17]. O premisă importantă în realizarea acestor deziderate era considerată conducere înțeleaptă din partea partidului comunist la toate etapele de dezvoltare a societății sovietice și în toate sferele vieții sociale: pregătirea cadrelor, dezvoltarea culturii spirituale, realizarea politicii agrare și dezvoltarea agriculturii, industriei, perfecționarea metodelor de gospodărire, consolidarea și ridicarea rolului de avangardă al organizațiilor primare de partid, ridicarea activismului politic și de muncă al maselor populare, desfășurarea întrecerii socialiste, crearea bazei tehnico-materiale a comunismului, întărirea muncii ideologice și politico-educative, educarea comunistă a oamenilor muncii în spiritul intransigenței față de morala burgheză, în condițiile înăsprirea luptei ideologice între cele două sisteme mondiale, mobilizarea oamenilor muncii în realizarea dezideratelor programatice de factură utopică ale partidului comunist [15].

Astfel, după reanexarea Basarabiei de către URSS în anul 1944, prin intermediul unei istorii falsificate, rescrisă sistematic în funcție de obiectivele centrului imperial, s-au implantat mai multor generații „valori” străine intereselor naționale. Miturile ideologice create de noul regim au avut drept obiectiv major să justifice dominația sovietică asupra teritoriului dintre Prut și Nistru.

Consecințele acestei istoriografii, prin „moștenire” și impactul politicii de rusificare și de deznaționalizare promovată de regimul sovietic, din păcate, mai dăinuie și astăzi în mentalitatea unor concetățeni de-ai noștri și sunt promovate de un anumit gen de politicieni și istorici-ostatici ai vechii ideologii și servili intereselor Moscovei.



## **Bibliografie:**

1. AFTENIUC, S. RSSM în familia republicilor frățești. Chișinău, 1973.
2. BÎRCĂ, G. Intellectualitatea Moldovei Sovietice. Chișinău, 1971.
3. BODIUL, I. Lichidarea deosebirilor esențiale dintre oraș și sat în condițiile RSS Moldovenești. Chișinău, 1967.
4. BODIUL, I. Pe calea renașterii și înfloririi. Chișinău, 1978.
5. BRONICI, C. Înfloresc cultura Moldovei Sovietice (1945-1961). Chișinău, 1961.
6. BURLACU, I. Sindicatele Moldovei Sovietice în construcția socialistă. Chișinău, 1980.
7. CARTOFEANU, M. Modul de viață: trecutul și prezentul. Chișinău, 1980.
8. CORBU, V., ZAVTUR, C. Intellectualitatea satului moldovenesc actual. Chișinău, 1978.
9. DJESMEDJIAN, C. Dezvoltarea întrecerii socialiste în Moldova. Activitatea Partidului Comunist al Moldovei în vederea dezvoltării muncii creative (1924-1975). Chișinău, 1977.
10. DOROGANICI, F. Aproximarea nivelului de trai al muncitorilor și colhoznicilor. Chișinău, 1981.
11. ENTELIS, G. Țărănimea colhoznică pe calea spre comunism. Chișinău, 1969.
12. EREMEI, G. Noile orizonturi ale culturii moldovenești. Chișinău, 1977.
13. Istoria RSS Moldovenești (în două volume), vol. II. Chișinău, Cartea Moldovenească, 1970.
14. LIAȘCO, I. Organizațiile de partid și munca de culturalizare. Chișinău, 1972.
15. OLEINIC, K. Partidul Comunist al Moldovei-avangarda oamenilor muncii din republică în lupta pentru realizarea în viață a ideilor Marelui Octombrie. Chișinău, 1967.
16. PETRIC, P. *Partidul și bunăstarea poporului*. Chișinău, Cartea Moldovenească, 1974.
17. PETRIC, P. Sindicatele în societatea socialismului dezvoltat. Chișinău, 1978.
18. ROTARU, M. Conducerea de partid a întrecerii socialiste la sate. Chișinău, 1978.
19. RUSANDU, I. Transformarea socială a satului contemporan. Chișinău, 1984.
20. SÎTNIC, M., Țaranov, V. Realizarea ideilor Marelui Octombrie în Moldova. Chișinău, 1987.
21. STATI, V. Dezvoltarea tradițiilor internaționaliste ale culturii sovietice moldovenești. Chișinău, 1979.
22. ȘTEFANEȚ, G. Scopul suprem al partidului. Activitatea Partidului Comunist al Moldovei în vederea îmbunătățirii în continuare a bunăstării oamenilor muncii (1960-1975). Chișinău, 1981.
23. URSUL, D. Înflorirea și apropierea națiilor sovietice. Chișinău, 1971.
24. ZAVTUR, A. Formarea și dezvoltarea structurii sociale socialiste în Moldova. Chișinău, 1972.

## MODALITĂȚI DE STUDIERE A TEXTELOR LITERARE ÎN CLASELE PRIMARE

**OBOROCEANU Viorica,**

dr. în științe ale educației, lector universitar, Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0003-2591-092, e-mail: vioreliaoboroceanu@gmail.com

**Rezumat.** În cadrul orelor de limba și literatura română, un accent important se pune pe lectură, Textul vizează capacitatea de informare, de formare a tinerei generații. În vederea receptării textelor literare, practica a demonstrat existența a varii metode și procedee de instruire, tradiționale și interactive. Societatea postmodernă urmărește lectura orientată spre elevi, valorifică reacțiile personale ale elevilor față de textul citit, favorizează sistematizarea anumitor concepte specifice despre textul literar și argumentarea unor puncte de vedere referitoare la operele studiate.

**Cuvinte-cheie:** text literar, lectură, receptare, strategii, atitudini interpretative

**Abstract.** In the Romanian language and literature classes, an important emphasis is placed on reading, the text aims at informing and training the young generation. In order to receive the literary texts, practice has demonstrated the existence of various training methods and procedures, traditional and interactive. Postmodern society follows student-oriented reading, capitalizes on students' personal reactions to the read text, favors the systematization of certain specific concepts about the literary text and the argumentation of certain points of view regarding the studied works.

**Key words:** literary text, reading, reception, strategies, interpretive attitudes

Formarea unei personalități autonome capabile de gândire critică și creativă prin echilibrarea elementelor care compun personalitatea elevului este o exigență a educației contemporane. Studiarea Limbii și literaturii română face să apară efecte colaterale datorită formării și dezvoltării la elevi a competenței comunicaționale și a performanței lor de comunicare prin cele trei tipuri de lectură (lectură de informare, de plăcere și „instituționalizată”). Școala are menirea de a forma un lector competent, dar și un cititor care să își formeze gustul propriu de lectură, astfel încât să devină un cititor activ pe tot parcursul vieții, de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine lumea și să se înțeleagă pe ei înșiși în mod diferit, de a-și forma repere culturale și estetice și de a valoriza arta ca pe o formă de comunicare și de cunoaștere care le dezvoltă propria personalitate.

Textul este o succesiune ordonată de cuvinte, propoziții, fraze prin care ni se comunică idei. Textul vizează capacitatea de a citi și înțelege informația dată, iar *contextul* – încadrarea textului literar într-un curent artistic, într-un gen literar, într-o specie literară sau în universul literar al scriitorului abordat, *subtextul* – semnificația personajelor, perspectiva naratorului și a narațiunii și *posttextul* – prin impresiile legate de lectură și argumentele empatice, elevul este condus spre crearea unui sistem de valori și principii morale, precum și dezvoltarea gustului pentru frumos,

însușirea și utilizarea cotidiană a unui limbaj expresiv etc. Toate aceste componente formează o dimensiune în cultura cititorului, de unde și o *receptare diferită a operei literare*.

Textul literar se suprapune conceptului de operă literară, care se caracterizează prin:

- Este o modalitate de cunoaștere subiectivă a realității obiective/umane.
- Arta reflectă realitatea, o transfigurează, nu o descrie obiectiv, precum știința, trecând-o prin filtrul conștiinței estetice, al sensibilității și fanteziei scriitorului.
- Are subtext emoțional și valoare estetică.
- Compoziția, elementele formale - prozodice poartă amprenta individualității artistice.
- Textul literar se adresează în primul rând afectivității și sensibilității, fără intenția de a informa.
- Operează cu sensurile conotative ale cuvintelor, cu imagini artistice, are o topică subiectivă.
- Textul literar este și el o formă de comunicare, un mesaj.

În clasele primare se utilizează texte diferite, din punctul de vedere al conținutului și al organizării:

- texte literare cu conținut epic;
- texte literare cu conținut liric;
- texte de lirică peisagistă;
- texte nonliterare.

În cadrul orelor de limba și literatura română, un accent important se pune pe lectură, aceasta fiind o reală sursă de informare, de formare a tinerei generații. Variabilelor receptării le corespund modalitățile didactice de abordare a textului literar. Cu ajutorul acestora, profesorul poate transforma textul dintr-un obiect static într-unul dinamic. Elevii trebuie ghidați să intre într-un dialog autentic cu textul și nu să accepte interpretarea profesorului asupra unui text [5].

„În condițiile creșterii exponențiale a informației, este absolut indispensabil să li se formeze elevilor deprinderea de a utiliza diverse surse de documentare în vederea creșterii autonomiei și a independenței în actul de învățare” [8, p.159].

Lectura explicativă este considerată un complex de metode, care apelează la conversație, explicație, demonstrație, povestire, etc., urmărind citirea textului în vederea înțelegerii lui. Eficiența actului educațional depinde de “conjugarea metodei cu obiectivul, conținutul procesului educațional și forma de organizare a învățământului (implicând raportul profesor-elev, elev-elev), care este un element al tehnologiei educaționale” [ibidem, p.67].

Componentele citirii explicative:

1. Lectura integral-initială, care realizează o imagine de ansamblu asupra textului.
2. Stabilirea structurii, componentele fragmentelor textului;

3. Receptarea conținutului esențial al fiecărei unități în parte (identificarea faptelor și desprinderea semnificației acestora; identificarea datelor și a noțiunilor teoretice, a conținutului de idei și a mijloacelor artistice).
4. Reproducerea sintetică, într-o exprimare originală, a întregului conținut al textului, pe baza planului și a însemnărilor făcute la analiza fiecărui fragment.

În vederea receptării textelor literare, practica a demonstrat existența a varii metode și procedee de instruire, tradiționale și interactive: expunerea, prelegerea școlară, prelegerea intensificată, conversația, dezbaterea, controversa academică, discuția Panel, procesul literar, reuniunea Phillips 6/6, brainstormingul, explozia stelară, exercițiul, jocul didactic, demonstrația, modelarea, observația algoritmul, strategii didactice centrate pe elev (teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner), instruirea asistată de calculator ș.a.

Instrument al educației intelectuale, *lectura* trebuie să îl ajute pe elev să studieze tematic o carte pentru documentare sau relaxare, astfel:

📖 Metoda RICAR: *R* - răsfoirea cărții pentru formarea unei idei generale; *I* - formularea unor întrebări la care se așteaptă să afle răspunsul după citirea cărții; *C*- citirea cărții; *A*- amintirea punctelor principale; *R* - recapitularea pentru a vedea cât de bine a depistat punctele principale.

📖 Tehnica VAS ( văd, aud, simt ) implică trei acțiuni psihice de achiziționare a informației vizuale, auditive și cinetice/tactile. După lectura textului, elevii răspund la întrebările profesorului folosind enunțuri scurte care includ verbele “văd”, “aud”, “simt”.

📖 Harta subiectivă a lecturii constituie o tehnică de parcurgere secvențială a unui text liric, descriptiv și narativ. După fiecare secvență a textului, elevii vor desena sau vor face comentarii referitoare la experiența de lectură (imagini/ cuvinte care i-au șocat, sentimente și gânduri trezite de lectură). În finalul activității, elevii reflectează asupra pașilor parcurși și evidențiază asemănările și deosebirile în lecturile lor.

📖 Anticipări reprezintă o metodă la care elevii lucrează pe grupe/ individual. Pornind de la titlul textului, fac predicții în legătură cu tema aceasta, folosind jumătăți de pagini ce vor fi revăzute după parcurgerea textului. Cei ce au dat răspunsuri apropiate de tema textului își vor motiva opțiunea. Rolul profesorului este de îndrumător (încurajează pluralitatea răspunsurilor, creează o atmosferă propice discuției, respectă autonomia și opiniile elevilor etc).

📖 Lista de cărți este o metodă de trezire a interesului pentru lectura suplimentară. Ea oferă scurte informații despre unele cărți cuprinse într-o listă. Elevul are de ales pentru sine și pentru ceilalți colegi câte o carte, motivându-și alegerea în funcție de elementele paratextuale oferite de listă și de experiența proprie.

📖 Prezentarea de carte constituie o strategie polivalentă, deoarece dezvoltă atât competențe de lectură, cât și de comunicare scrisă/ orală. Marilena Pavelescu propune o serie de repere de care

trebuie să țină cont elevii: titlul, spațiul; acțiunea; personajele principale (nume, câteva detalii inedite); conținutul de idei, incipitul sau relatarea incompletă a unei secvențe incitante; precizarea motivelor pentru care ar recomanda lectura textului.

📖 Învățarea prin descoperire îl pune pe elev să refacă traseul cercetării științifice prin imitarea comportamentului marilor cercetători, stimulându-i capacitățile mentale. Rolurile profesorului sunt de îndrumător al activității elevilor ce lucrează frontal independent, individual sau pe grupe, dar și de consultant permanent al acestora. Modalitățile de învățare prin descoperire corespund principalelor forme de raționament: inductiv (în lecții de predare-învățare a teoriei literare, comentarii de text), deductiv (în demonstrații ca un text aparține sau nu aparține unui gen/ specii/ curent), prin analogie (în lecții de literatură).

📖 Strategiile și metodele specifice gândirii critice formează și dezvoltă gândirea divergentă și creatoare, definită prin producția de soluții multiple pentru aceeași problemă. Metodele gândirii critice sunt interesate de produsul și de procesul învățării. O serie de condiții trebuie respectate pentru o învățare eficientă: o pregătire minuțioasă din partea profesorului; timp mare pentru căutarea, formularea și exprimarea ideilor, a observațiilor; încurajarea gândirii independente, a speculației, a elaborării cât mai multor ipoteze; respectarea diversității de opinii; crearea unui climat destins; dezvoltarea capacității de ascultare activă. Gândește-Perechi-Prezintă (G. P. P.), Cubul, Ciorchinele, Horoscopul sunt doar câteva exemple de strategii de acest tip.

📖 Comprehensiunea textului prin intermediul TIC este un proces personal, ceea ce nu înseamnă că este strict individual și permite cititorului libertatea de a imagina scenariul, de a se integra în compoziția literară, de a vibra la emoțiile versului, trebuie doar să descifrezi codul pentru a ajunge la sensurile povestirii. La o lectură a imaginii efortul este doar de interpretare, de decodare a mesajului vizual, precum și de interceptare a elementelor de detaliu [5].

Lectura școlară este „un proces complex, în care se întrepătrund competențe și deprinderi ale recunoașterii și ale înțelegerii simbolurilor literare și literale ce aparțin nivelurilor de percepție, de decodare, de experiență, de fond lingvistic, de capacitate de stocare (de memorie), de a stabili conexiuni, în așa fel încât cititorul să se poată autoproiecta prin anticipație sau retrospecție pe baza lecturii făcute” [ 1, p. 9].

„Lectura este condiționată de specificitatea textului (roman clasic/ modern/ poem etc.) și de motivația și scopul cititorului (plăcere, studiu informațional, cronică literară etc.)” [8, p.260.].

Societatea postmodernă urmărește lectura orientată spre elevi, valorifică reacțiile personale ale elevilor față de textul citit, favorizează sistematizarea anumitor concepte specifice despre textul literar și argumentarea unor puncte de vedere referitoare la operele studiate.

O lecție de limbă și literatură română la clasa I-a - a IV-a, în care se abordează un text narativ, are, în general, următoarea structură:

- Integrarea textului în unitatea de învățare (textele suport sunt grupate într-o unitate de învățare, după tematica pe care o abordează)
- Motivarea elevilor pentru citirea și cunoașterea textului (stimularea interesului față de conținutul textului, prin conversație sau mici povestioare ale învățătorului);
- Familiarizarea elevilor cu textul (citirea individuală, în gând, în șoaptă);
- Întrebări pentru verificarea înțelegerii textului (sunt adresate de învățător);
- Citirea în lanț a textului (exersarea citirii cu voce tare a unui număr mare de elevi);
- Explicarea cuvintelor și expresiilor; folosirea lor în context noi. Există mai multe modalități de explicare a cuvintelor noi:
  - Perceperea nemijlocită a obiectului sau acțiunii denumite prin cuvânt;
  - Ilustrarea obiectelor, acțiunilor, însușirilor denumite prin cuvânt (desene, fotografii);
  - Explicarea prin mimică și gestică;
  - Sinonimie/antonimie (fără definiție);
  - Definierea sau perifraza (folosirea unui grup de cuvinte cu înțeles apropiat);
  - Analiza structurii cuvântului (derivate, compuse);
  - Explicarea prin context (introducerea cuvântului într-un enunț cu cuvinte cunoscute;
  - Descrierea obiectului sau fenomenului denumit prin cuvânt.
- Citirea-model a textului, de către învățător;
- Citirea după model;
- Analiza textului, urmărind fragmentele și desprinderea informațiilor
- esențiale;
- Citirea selectivă (în baza unor cerințe) și construirea planului de idei;
- Reproducerea orală a textului;
- Exerciții de cultivare a limbii;
- Exerciții de scriere.

Aceste etape nu se parcurg într-o oră, se gestionează conform complexității textului.

În cazul unui text liric, lecția va fi structurată diferit, pentru a valorifica deplin conținutul său educativ, și anume:

- Motivarea elevilor pentru citirea poeziei;
- Citirea poeziei de către elevi – în gând sau în șoaptă;
- Explicarea cuvintelor și expresiilor; folosirea lor în structuri noi;
- Descifrarea mesajului textului (explicarea sensului figurat al cuvintelor; identificarea figurilor de stil);
- Citirea-model a învățătorului;
- Citirea după model;

- Memorarea unei strofe și recitarea ei;
- Exerciții de scriere.

Utilizarea metodelor sus-menționate optimizează procesul instructiv-educativ prin contribuția la dezvoltarea personalității elevilor sub aspect cognitiv (îmbogățește orizontul de lectură al elevilor prin prezentarea evenimentelor din univers, a comunităților umane și a indivizilor), educativ (le oferă modele de conduită morală superioară, le-a prezentat cazuri de comportament ce pot să îi îndemne la reflecții) formativ (le dezvoltă gândirea, imaginația, competența de comunicare). Scopurile principale ale activităților de lectură au fost dezvoltarea gustului pentru citit și stimularea interesului pentru cunoașterea realității, sporirea volumului de informații, îmbogățirea vieții sufletești, cultivarea trăsăturilor morale pozitive.

Generat de mediul educațional, practicarea a varii metode și procedee de instruire, tradiționale și interactive sporesc formarea atitudinilor interpretative la elevii din clasele primare.

### **Bibliografie:**

1. COSTEA, O. Didactica lecturii. O abordare funcțională, 182 pag., Iași, Ed. Institutul European, 2006. ISBN: 973-611-403-1.
2. CRĂCIUN, C. Culegere de texte literare și nonliterare, de exerciții, jocuri și glume pentru elevii claselor I-IV. 452 pag., Deva, Ed. Emia, 2007. ISBN: 978-973-753-049-3.
3. CRĂCIUN, C. Metodica predării limbii române în învățământul primar. Editia a V-a. 269 pag., Deva, Ed. Emia, 2009. ISBN: 978-973-753-138-4.
4. DRAGOMIRESCU, A., IANCULESCU, C., GEORGESCU, I.-R., PAUN, T. Gramatica limbii române pentru învățământul primar. Învăț și exersează cu Amadeus și ReMi. București, Ed. Corint, 112 pag., 2021. ISBN: 978-606-782-068-3.
5. GOLUBIȚCHI, S., OBOROCEANU, V. Implementarea TIC la limba și literatura română în clasele primare. *În materialele Conferinței "Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii"*, Chișinău, UST, 30-31 octombrie 2021. Ediția 1, vol.2 ISBN: 978-9975-76-368-4 CZU: 37.016:811/821.135.1+004.
6. ILIE, E. Didactica limbii române. Iași, Ed. Polirom, 2020. 416 p. ISBN: 978-973-468-088-7.
7. PAMFIL, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare, Ed. ART, 2016, 380 pag. ISBN: 978-606-710-419-6.
8. PAVELESCU, M. Metodica predării limbii și literaturii române, București, Ed. Corint, 2010 ISBN 978-973-135-562-7.

### **WEBOGRAFIE:**

1. <https://www.yumpu.com/ro/document/read/57255683/scribd-downloadcom-medodica-marinela-pavelescu>
2. Manuale digitale <https://www.manuale.edu.ro>
3. <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/>

## CONFIGURĂRI SEMNIFICATIVE ALE CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

**RUSU Daniela,**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

ORCID: 0000-0001-5456-7027, e-mail: rusudaniela07@gmail.com

**RUSU Elena,**

doctor, conferențiar universitar, Catedra Științe ale Educației și Management,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID: 0000-0002-3732-4880, e-mail: elenarusu003@gmail.com,

**Rezumat.** *Cunoașterea configurațiilor semnificative, a formelor de manifestare, a motivelor și cauzelor conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar, prevenirea și diminuarea lor va duce inevitabil la formarea la elevii din ciclul primar a stereotipului de normă socială și de purtare social-pozitivă. Aplicarea strategiilor de rezolvare a conflictelor interpersonale exercită o funcție curativă asupra elevilor din ciclul primar oferind ocazii pentru examinarea alternativelor într-o situație de dezacord.*

**Cuvinte cheie:** *conflict, conflicte interpersonale, elevi din ciclul primar, configurații semnificative ale conflictelor interpersonale între elevii din ciclul primar.*

**Abstract.** *Knowing the significant configurations, the forms of manifestation, the reasons and causes of interpersonal conflicts in primary school students, their prevention and reduction will inevitably lead to the formation in primary school students of the stereotype of social norms and social-positive behavior. The application of interpersonal conflict resolution strategies exerts a curative function on primary school students by providing opportunities for examining alternatives in a disagreement situation.*

**Key words:** *conflict, interpersonal conflicts, primary school students, significant configurations of interpersonal conflicts among primary school students.*

Ciclul primar se prezintă ca perioadă în care elevul acumulează o experiență individuală de comunicare și relaționare interpersonală. Venind la școală elevii sunt foarte diferiți din punctul de vedere al educației morale, al nivelului cultural, intelectual, al capacităților de comunicare, al particularităților de caracter, de temperament etc., și nu întotdeauna pot face față relațiilor interpersonale satisfăcătoare atât cu colegii, cât și cu maturii. Comunicarea zilnică în cadrul școlii și a clasei contribuie la cunoașterea interpersonală mai temeinică, la atașament și respingere, la autocunoaștere, la o activitate complexă în care emoțiile, inițiativa, conflictele, valorile, le dau posibilitate elevilor din ciclul primar de a se compara cu semenii. Anume din aceste considerente elevii din ciclul primar preferă să comunice mai mult cu semenii decât cu adulții.



Relațiile ce se stabilesc între elevii din ciclul primar în procesul activităților comune sunt determinate de caracteristicile lor individuale. Elevilor din ciclul primar nu le este indiferent caracterul relațiilor interpersonale stabilite cu colegii de clasă, unde pot exista dezacorduri legate de atitudini, scopuri, mentalități, roluri, responsabilități, aspirații etc. Nivelul acestor relații este definit și prin scopurile stabilite și obiectivele preconizate, nivelul de pregătire și experiență, interesele, aptitudinile și atitudinile elevilor. Este evident faptul că de modul cum se construiesc aceste relații, de natura lor (prietenie, concurență), depinde profilul ulterior al personalității elevilor.

Fiecare dintre elevii din ciclul primar, în funcție de individualitatea sa, își „dezvoltă” în comunicarea/relaționarea cu semenii o metodă proprie de a reacționa, fiind influențat/provocat de cauze diferite, manifestate în forme variate, de scurtă sau lungă durată, cu efecte imediate sau întârziate. Spre regret, însă, de multe ori succesul relaționării cu semenii este foarte des umbrat de *conflictele interpersonale* ce apar între ei.

**Conflicte interpersonale** se produc și se desfășoară pe fondul interacțiunilor dintre două sau mai multe persoane [8, p. 13]. Departe de a fi o patimă a școlii, conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar devin un lucru firesc, inevitabil și chiar dezirabil. De cele mai multe ori, conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar sunt spontane, apărute în cadrul lecțiilor, activităților extrașcolare, recreațiilor; dar pot fi și planificate, când problema persistă de ceva timp, trecând prin stadiile de evoluție și declanșându-se conștient sau în cazul unui conflict interpersonal impus și dirijat.

Conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar în mare parte pot avea:

- *orientare distructivă* – percepția negativă a conflictelor interpersonale, doar partea distructivă, exprimată prin comportamente de tipul „eu să câștig”, incluzând lezarea psihică, spirituală și chiar fizică, a celor implicați în conflicte interpersonale;

- *orientare constructivă* – conflictele interpersonale pot fi o forță care stimulează dezvoltarea personală – „vreau să-mi ating scopul”, care poate crește motivația pentru schimbare, crește coeziunea clasei/grupului după soluționarea comună a conflictelor interpersonale.

Cercetătoarea *M.M. Râbacova* consideră că anume în conflictele interpersonale sau situațiile contradictorii, când se ciocnesc tendințe opuse, mai clar se evidențiază orientarea personalității elevului [9, p. 34]. În accepțiunea lui *D. Skott* opozițiile și conflictele interpersonale sunt forța motrice a educației și dezvoltării elevului [10, p. 56].

*A. Stoica-Constantin* afirmă că anume pe marginea conflictelor interpersonale cu o deosebită putere se evidențiază calitățile real existente și se conturează linia dezvoltării lor ulterioare [5, p. 21].

Conflictele interpersonale între elevii din ciclul primar apar atunci când aceștia se află în competiție, în special când unii dintre ei se comportă incorect, concurează în mod neloial.

Conflictele de acest gen pot fi provocate, fără intenție, și de cadrele didactice care din simpatie sau alte motive îi favorizează pe unii și îi defavorizează pe alții. Faptul că elevii își doresc note mai mari nu este o noutate. Unii dintre ei se consideră atât de dependenți de notele mari, iar notele cele mici le creează așa un disconfort încât ar face orice pentru cel mai bun calificativ.

Vârsta școlară mică este o perioadă în care este necesară stabilirea unor bune relații de prietenie cu colegii de clasă. Însă în cazul invidiilor, antipatiilor reciproce conflictele pot izbucni ușor. Pentru elevii din ciclul primar devine tot mai importantă imaginea sa în cadrul clasei. Conflicte interpersonale între elevi au la bază lupta pentru dominarea grupului/clasei. Atât fetele cât și băieții visează să fie recunoscuți drept lideri, iar un lider de clasă nu se mulțumește cu recunoașterea din partea colegilor, ci dorește o recunoaștere și din partea adulților. A fi șef de clasă înseamnă să fii un model pentru toți ceilalți, pe lângă note bune și un comportament impecabil, șeful clasei trebuie să știe să relaționeze cu toți elevii clasei, trebuie să-i organizeze, să fie o persoană comunicativă.

Situațiile care dau naștere conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar pot fi:

- situații (conflicte) în activitatea școlară;
- situații (conflicte) de comportament (fapte), care apar din cauza încălcării de către elev a normelor de comportare în școală, atât la ore cât și în afara lor;
- situații (conflicte) de relații, care apar în sfera relațiilor emotive personale.

Conflictul între elevii din ciclul primar poate apărea din diverse motive. Cauzele conflictelor interpersonale dintre elevii din ciclul primar sunt asociate în principal cu încălcarea relațiilor stabilite în cadrul activităților educaționale comune; aprecierea inegală și subiectivitate în evaluarea cunoștințelor și a comportamentelor; competiția din clasă, grupuri informale, manifestări agresive și de intimidare între elevi etc. Elevii din ciclul primar sunt obișnuiți să lucreze individual, le lipsește atmosfera competitivă, deprinderea de a lucra în echipă, încrederea în ceilalți, lipsește sprijinul între colegi, apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea, lipsa prieteniei, singurătatea, izolarea etc. Ei manifestă o comunicare defectuoasă, nu știu să asculte și să comunice corect, să-și exprime nevoile și dorințele, nu înțeleg sau înțeleg greșit intențiile, sentimentele, nevoile și acțiunile celorlalți colegi. Conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar mai pot fi generate și de exprimarea nepotrivită a emoțiilor, ei nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile, utilizează modalități agresive, violente mai degrabă, decât modalități creative. Nu au priceperi de prevenire și rezolvare a conflictelor.

Analizând rezultatele observării psihopedagogice, a convorbirilor individuale și de grup, a chestionarelor aplicate pe un eșantion de 104 elevi din ciclul primar, au fost stabilite *configurări semnificative ale conflictelor interpersonale între elevii din ciclul primar*:

- *sentimente negative față de colegi (ură, invidie, dușmănie, antipatie, egoismul etc.);*

⇒ *existența microgrupurilor cu lider neformal ce induce orientare negativă, egoistă, neprietenoasă;*

⇒ *situații de adaptare colectivă defectuoasă;*

⇒ *agresivitatea și violența colegilor;*

⇒ *ambiguitatea sarcinilor, cerințelor;*

⇒ *valori divergente;*

⇒ *percepții diferite ale realității;*

⇒ *interese diferite, care determină explicații și preocupări diferite;*

⇒ *alterarea nevoilor psihologice: respectul de sine, liniștea interioară, afecțiunea etc.,*

⇒ *slabe rezultate școlare etc.*

Toate aceste aspecte semnificative surprind cu atât mai mult cu cât majoritatea elevilor la care au fost identificate sânt normali sub aspectul dezvoltării sale fizice, psihice și intelectuale. De asemenea, putem să constatăm că indiferent de forma concretă de manifestare, comportamentele de conflict semnaleză fie că elevul din ciclul primar caută să atragă atenția, fie că vrea să dobândească un anumit statut, fie că vrea să se răzbune ori să își compenseze o frustrare sau indică o imposibilitate de adaptare ce își are originea fie în personalitatea conflictualului, fie în conflictul dintre grupului informal sau colegii de clasă.

Acceptarea conflictelor interpersonale în cadrul clasei este un instrument de schimbare și poate deveni un puternic atu competițional în procesul de adaptare și integrare a elevilor din ciclul primar [1, p. 44].

Iată câteva relatări de bază privind conflictele interpersonale în clasă de elevi din ciclul primar:

1. Cele mai multe conflicte au la bază motive mixte, în care părțile implicate au atât interese de cooperare cât și de competitivitate.

2. Problema care se pune nu este atât prevenirea și/sau eliminarea conflictelor cât rezolvarea pașnică a acestora.

3. Interesele de cooperare și de concurență dau naștere la două procese distincte în soluționarea conflictelor – cooperare și competiție.

4. Ponderea relativă a intereselor de cooperare și competiție la părțile aflate în conflict și modul în care acestea variază, pe parcursul conflictului sunt principalii factori determinanți ai acestuia; în funcție de aceștia se va decide în mare măsură dacă rezultatele conflictului interpersonal vor fi constructive sau distructive pentru părți.

Avantajele funcționale ale conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar pot fi:

⇒ *stimulează rezolvarea creativă a problemelor;*

⇒ *crește motivația pentru schimbare, combat stagnarea;*

- ➔ oferă oportunități de cunoaștere și dezvoltare personală;
- ➔ consolidează încrederea în sine și stima de sine;
- ➔ contribuie la autoevaluarea și testarea abilităților.

Multe dintre situațiile conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar pleacă de la încălcarea regulilor școlare. Iată de ce se impun câteva *recomandări*:

- ✓ cadrul didactic trebuie să stabilească foarte clar, de la început, care sunt regulile, limitele de toleranță admise și sancțiunile aplicate în cazul încălcării lor;
- ✓ să încurajeze și să recunoască explicit comportamentele dezirabile;
- ✓ să intervină operativ în caz de încălcare a unei reguli, denunțând și numind abaterea comisă;
- ✓ să creeze condiții de dialog, de discuție cu cel care a încălcat regula;
- ✓ să caute să înțeleagă motivele transgresării regulilor și incitarea conflictului;
- ✓ să recurgă la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent și nu lasă loc alternativei;
- ✓ pedeapsa trebuie însoțită de o discuție asupra circumstanțelor, asupra regulilor ce au fost încălcate, precum și a consecințelor viitoare dacă se va repeta greșeala.

Rezolvarea conflictelor interpersonale exercită o funcție curativă asupra elevilor din ciclul primar oferind ocazii pentru examinarea alternativelor într-o situație de dezacord. Totodată, restabilește echilibrul și normalitatea relaționării între semeni. Conflictele interpersonale și procesul soluționării lor facilitează discuțiile și implică părțile angajate în conflict, în contexte în care acestea pot alege să ia decizii alternative pozitive, pentru a-și soluționa diferențele care le-au provocat tensiunile conflictogene. Care nu ar fi natura conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar, este necesar de a le conștientiza adecvat, alegând strategii corecte de înlăturare a acestora și de a le rezolva parțial sau total. Importanta responsabilitate o au managerii școlii și profesorii, care trebuie să încerce a transforma fiecare conflict interpersonal între elevi într-o contradicție constructivă.

### **Bibliografie:**

1. BOCOȘ, M., GAVRA, R., MARCU, S.D. Comunicarea și managementul conflictului. Pitești Editura Paralela 45, 2008, ISBN 978-493-606-09-1.
2. DASCĂLU C., DIACONU C. Negociere conflictelor în școală. Craiova: Editura Rovimed, 2010, ROV978-606-583-094-3.
3. GHERMAN, C. Medierea conflictelor în școală, Craiova: Editura Vladimed-Rovimed, 2010, 135 p. ISBN 978-606-583-096-7.
4. PATRAȘCU, D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău, 2015, 552 p. ISBN 978-9975-56-934-7.

5. SOICA-CONSTANTIN, A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2018, 304 p. ISBN 978-973-6817-84-7.
6. STOICA-CONSTANTIN, A., NECULAU, A. Psihologia rezolvării conflictului. Iași: Polirom, 1998. ISBN 978-606-8706-01-6.
8. UNGURĂȘAN, D. Modernitate în metodologia didactică. Soluționarea conflictelor din mediul școlar. În: Simpozionul Internațional Metode tradiționale și moderne folosite în activitatea didactică, Ediția a III-a, 2015. ISBN 978-606-8706-01-6.
9. РЫБАКОВА, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва: Просвещение, 1991, стр. 128 ISBN 5-09-002987-3.
10. СКОТТ, ДЖ. Г. Способы разрешения конфликтов. Киев: Верзинин и к0, ЛПД. 2002, 400 с. ISBN 5-7451-0003-6.

## PROMOTIONAL VIDEO AS A MEANS OF DEVELOPING LISTENING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE

**STINCA Natalia**

Liceul Academic de Arte Plastice „Igor Vieru”, Chişinău

ORCID: 0000-0002-2957-8696, e-mail: stincanatalia@yahoo.com

**Abstract.** *Promotional video can be used in the English classroom to develop listening skills of high school students. The English advertisement text complies with the principle of the authenticity of the language material and is characterized by a short duration and an average tempo of speech. It has a number of linguistic features that determine the success of perception, and hence the further use of the material.*

**Keywords:** *listening skills, promotional video, advertisement text, authentic language material, communicative approach, pre-viewing, while viewing, post viewing.*

Teaching listening skills is a complex mechanism that requires the ability of a teacher of foreign languages to organize work methodically correctly, and the students' ability to concentrate their attention. This is primarily due to the multi-stage process of listening: acoustic analysis of sounds, comparing them with standards in memory, which is complicated by the existing standards of the native language, or creating a new image in memory, further decoding what was heard, determining the meaning of each of the words heard, keeping information in memory in order to determine the meaning of what was heard.

The foreign language national curriculum for high-school imposes the following requirements on the results of mastering the ability to listen: the perception of sound units and phonetic features specific to the foreign language in usual contexts spoken clearly and distinctly; identifying lexical structures and studied semantic features formulated in a clear and usual language; distinguishing grammatical structures and rules studied in various common contexts. [7]. The student should have the ability to understand the interlocutor's statements in common standard situations of everyday communication relatively fully and accurately; to understand the main content and extract the necessary information from various audio and video texts: pragmatic (announcements, forecast weather), journalistic (interview, reportage), corresponding to the subject.

Teaching students to understand foreign speech is one of the most important goals of teaching a foreign language. Listening ensures the achievement of practical and instructional goals and the formation of a secondary linguistic personality [2, p. 1050]. Teaching listening aims to master

communicative listening, which provides perception and understanding of foreign speech from the first listening [8, p. 160].

Oral speech involves both listening and speaking skills. As a learning tool, listening interacts with other types of speech activity, makes it possible to get acquainted with new language and speech material, which ensures the formation of knowledge, reading, speaking, writing, listening skills, and maintains the achieved level of language proficiency at all stages of learning [2]. In this case, we are speaking about instructional listening.

Instructional listening is used to introduce lexical and grammatical material; it is a prerequisite for oral (retelling, discussion) and written (presentation) language. Unlike communicative listening, instructional listening can be presented several times or can occur at the same time with reading the text. Instructional listening is used to develop auditory skills: the development of speech and hearing, recognition of lexical and grammatical material, the ability to understand the content and evaluate the listened text. [8, p. 166]

R.P. Milrud identifies three main principles that a teacher should be guided by when developing listening skills:

1) the principle of communication, which assumes the development of listening skills in natural conditions for communication or close to them;

2) the principle of the authenticity of the language material, which consists in the use of recordings of the native language (the use of the non-native language is also allowed, provided that all the norms of the English language are observed);

3) the principle of the integration of language skills, which involves the integration of listening with the skills of reading, writing and speaking (integrating different types of speech activity are allowed by tasks such as «group puzzle» (jigsaw listening), which involve working in groups, each of them listening to different audio recordings on a certain topic, after which students from different groups exchange information related to their listening part) [12, p. 145, 155]

Teaching listening by using the English promotional video is quite interesting and relevant. The use of advertising material in the lessons of English meets the requirements for listening at the level of secondary education.

Firstly, the English advertisement text corresponds to the principle of authenticity of the language material, secondly, it is characterized by short duration and medium tempo of speech. In addition, the advertisement text has a number of language features that determine the high quality of the audio and video material, the success of perception and memorization, and therefore the further use of the material.

To begin with, it is necessary to determine what the advertisement text represents. Modern advertisement text is considered as a common sign space in which elements of language and other

sign systems are integrated. Such stylistic traits as expressiveness, appreciation, imagery, dialogue and brevity are always present in the advertisement text, which serve to increase information saturation, originality, and memorability [10, p. 167].

Expressiveness and appreciation play an important role in the listening process, as the speech of the subject of communication always has an emotional feature, expressed in emotional-evaluative vocabulary, expressive non-verbal signs (mimicry and gestures). The presence of these components makes it possible to understand the communicative purpose of the advertisement, to provide additional elements of speech that contribute to the understanding of the content of the text.

The dialogic nature of the advertisement text makes it stand out from the rest of the distant types of listening due to creating the effect of direct communication with the addressee, thus increasing involvement in the listening process. Another extra-linguistic factor – the brevity of the promotional video, which simplifies the process of recognition and differentiation, retention in short-term memory, allows to immediately highlight the main information in the video. The need for long concentration of attention also disappears, which leads to more successful perception and understanding of the text. The brevity of the material determines the short duration of the video, which does not exceed two-three minutes. But there are also disadvantages. Unfortunately, the traditional construction of the text is reduced to the simplification of grammatical structures and the abundance of clichés with general repetition and limited vocabulary [11, p. 203]. Such minimization of complex structures does not allow to fully develop lexical-grammatical skills.

Advertising is a source of social and cultural information. This is primarily due to the fact that it reflects effective stereotypes, since the collective consciousness is sufficiently stereotypical [13, p. 143]. The language and plots of the video materials are taken directly from the culture of the language being studied, which contributes to the expansion of ethnographic knowledge about the country, familiarization with the cultural values of the people who speak the language, and the study of linguistic ethnographic phenomena [9, p. 34].

Advertising can be presented in three types of information: text (advertisement in the newspaper, brochures, and leaflets), audio (advertisement on the radio), and video (advertisement on television and on the Internet). The effectiveness of advertising material depends on the successful combination of all its components: images, sound, text itself [11, p. 202–203]. Therefore, the use of video is the most preferred means of developing listening skills, as video combines different types of information and visual support. For a short period, allocated to watching the video, the student receives a large amount of information at once through two channels: visual and auditory. The visuals help to better remember language structures, expand vocabulary and stimulate the development of speaking and listening skills. Visual information allows one to unload memory,



promotes segmentation of the speech stream, improves accuracy and completeness of understanding, since the bandwidth of the auditory analyzer is much smaller than the visual one [4].

Let's give some examples of working with promotional videos in the 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> forms. Video recordings have been selected in accordance with the curriculum for high-school.

The topic "Choosing a Profession is not Easy" is taught in the 12th form. In this regard, an advertising video *Imagine the Possibilities* [15] was selected, which does not contain complex syntactic structures and has an obvious storyline. The number of presentations of the video - 1 presentation. The work on the video consisted of a pre-viewing question-answer exercise to anticipate the content and a post viewing exercise true / false, which is aimed at controlling the understanding of the content of the text. The main purpose of this fragment is to lead students to oral speech, in particular to a monologue about their preferred profession, i.e. watching and listening in this case is directly related to the development of speaking skills.

The topic "Know your Rights" is taught in the 11<sup>th</sup> form. For this topic, we suggest using the promotional video *What Does Amnesty International Do?* [17]. The work on predicting the content of the video is carried out by compiling a short monologue about the intended content of the recording based on several screenshots from the video. At the while viewing stage, attention is given to understanding and memorizing the content. Comprehension control is carried out with the help of question-answer exercises. At the post viewing stage, it is proposed to perform a speech exercise aimed at developing speaking skills.

The topic "Education" is taught in both 10th and 12th grades. For this topic we recommend two promotional videos about two of the most prestigious universities in Britain, Oxford and Cambridge. The first video is *Studying at Oxford University* [16]. For forecasting and familiarization with socio-cultural information, students can be asked to comment on the information read on the poster of the university. The while viewing stage may include a multiple choice exercise, presented with three variants of words that are close in pronunciation or rhyming. The exercise is aimed at developing listening skills. A feature of the advertisement text of *Studying at Oxford University* is the presence of a large amount of evaluative vocabulary. In this regard, the post viewing language exercise for the selection of equivalents can be aimed at developing lexical skills. To determine the function of evaluative vocabulary, students can identify and compare descriptive and evaluative adjectives in the text. After watching the video again, students make a retelling plan, which they supplement with the information received during the group discussion. This plan can be used for a speech about entering the university.

Another video about education at a prestigious university is *Cambridge in Numbers* [14]. Content prediction is also carried out based on the photograph of the university and its logo. Students are invited to fill in the gaps with the numbers given in the text, while listening without the

video sequence. Then they do a fill in the gaps exercise, aimed at developing lexical and listening skills. The result of working on this video can be a group discussion (What university (Oxford or Cambridge) would you choose?) or a dialogue between an applicant and a university student.

Thus, working with promotional videos is aimed at developing auditory skills, developing mechanisms for listening and other types of speech activity (for example, speaking).

The requirements for teaching this type of speech activity are based on the cognitive characteristics of high school learners and the principles of teaching:

- 1) the use of authentic listening text;
- 2) application of a communicative approach;
- 3) integration of different types of speech activity;
- 4) the use of situations of all spheres of communication;
- 5) the presence of complex sentences in the text;
- 6) preference for three-minute recordings;
- 7) speech tempo of about 80 words per minute;
- 8) the length of a phrase or sentence, not exceeding 13 words;
- 9) recommended number of presentations - 1 presentation;
- 10) the volume of unfamiliar vocabulary is 4–5%.

The English advertisement text fully complies with these requirements. The promotional video is a means of teaching listening successfully due to its specific characteristics: the presence of socio-cultural information in the text, the presence of a large number of stylistic means of expression. Promotional videos are mainly presented at a medium and fast tempo of speech, they are distinguished by a small volume, dialogue, simple and commonly used grammatical structures, the presence of expressive and evaluative vocabulary, phrasal verbs.

Exercises for working with an English promotional video can be divided according to the following stages of work on listening:

- 1) pre-viewing (exercises for forecasting, the introduction of socio-cultural information, the removal of difficulties);
- 2) while viewing (exercises for the development of listening skills, memory, the mechanism of equivalent substitutions, compression);
- 3) post viewing (exercises that allow to integrate different types of speech activity, develop phonetic, lexical and grammar skills, develop operational and long-term memory, hearing, speaking and writing skills).

Thus, the features of the English promotional video make it possible to develop successfully listening skills for high school learners.

## Bibliography:

1. HARMER, J. *Teaching with video*. in A Pearson Education Limited. Practice of English language teaching. England: Editorial Longman. 2001. (pp. 282)
2. KONDRATEVA I. G., MINNISA S., Safina & Agzam A. Valeev Listening as a Method of Learning a Foreign Language at the Non-Language Faculty of the University. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, 11(6), 1049-1058
3. MILLER, L. *Developing listening skills with authentic materials*. from <http://www.elhillside.com/up/files/article4.doc>. 2008
4. OGASAWARA, S. *Effectiveness of Using English Captioned Videos on Listening comprehension proficiency*. from <http://hdl.handle.net/10069/153441994>, 2008
5. RAMMAL, S. *Using video in the EFL classroom.*, from <http://www3.telus.net/linguisticsissues/using%20video>. 2006
6. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press 2001
7. *Curriculum Național la disciplina Limba străină clasele X-XII*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM, Chișinău 2019
8. ГОВОРУН, С.В. *Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения*. Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2011. № 3.
9. ЗАХАРОВА, О.Ю. *Этапы и содержание обучения учащихся старших классов с углубленным изучением английского языка аудированию аутентичных текстов-интервью*. Изв. рос. гос. пед. унта им. А.И. Герцена. 2008. № 55.
10. КОЛТЫШЕВА, Е. Ю. *Стилистическая характеристика современного англоязычного рекламного текста*. Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2008. № 3.
11. КУЛИКОВА, Е.В. *Языковая специфика рекламного дискурса*. Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 4.
12. МИЛЬРУД, Р.П. *Методика преподавания английского языка*. Москва: English Teaching Methodology, 2005.
13. ОБДАЛОВА, О.А. *Обучение аудированию как средство развития коммуникативного потенциала обучаемых*. Вестн. Том. гос. ун-та. 2003. № 277. С. 224–226.
14. *Cambridge in Numbers*. Cambridge University URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FwZsb2CkMsM>
15. *Imagine The Possibilities. Barbie*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=l1vnsqbnAkk>
16. *Studying at Oxford University*. Saïd Business School, University of Oxford. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=vx>
17. *What Does Amnesty International Do?* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xLIndY8JuNk>

## SPECIFICUL TEHNICILOR PICTURALE MODERNE ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ ÎN CICLUL PRIMAR

**VINNICENCO Elena,**

doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”,

ORCID: 0000-0002-7378-7284, e-mail: elena\_vinnicenko@yahoo.com

**Rezumat.** *Universul spiritual al copiilor se îmbogățește în cadrul procesului educațional cu noi valori artistice și dezvoltă entuziasmul pentru cultura lor artistică. Dezvoltarea creativității artistice constă în dobândirea unor cunoștințe privind expresivitatea elementelor de limbaj plastic specifice activităților artistico - plastice. Activitatea creativă a elevilor este orientată spre autoformarea unui sistem propriu de exprimare artistico-plastică prin diverse metode și tehnici moderne.*

**Cuvinte-cheie:** *creativitate, valori artistice, limbaj plastic, tehnici de pictură, compoziții plastice.*

**Abstract.** *Children's spiritual universe is enriched during the educational process with new artistic values and develops enthusiasm for their artistic culture. The development of artistic creativity consists in acquiring some knowledge regarding the expressiveness of the elements of plastic language specific to artistic - plastic activities. The children's creative activity is oriented towards the self-formation of their own system of artistic-plastic expression through various modern methods and techniques.*

**Keywords:** *creativity, artistic values, plastic language, painting techniques, plastic compositions.*

Vârsta școlarului mic este o perioadă deosebită în viața copilului. În primul rând prin trecerea de la activitatea dominantă – jocul, la cea de învățare, care suscită dezvoltarea intelectuală la un nivel sporit, depunerea eforturilor volitive ridicate și deci o dezvoltare psihică sporită în comparație cu perioada precedentă – preșcolaritatea [5].

Educația artistico-plastică constă în realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea și integrarea valorilor artistice. Arta plastică dezvoltă la elevi capacitatea de a distinge frumosul operei de artă, le formează abilități vizuale și manuale, dezvoltă gustul artistic și imaginația creativă, dar și gândirea creativă și comunicare artistico-plastică, ceea ce ar însemna a înțelege și a descrie o imagine, o schiță, un proiect, a comunica în limbaj plastic ceea ce simte, gândește și trăiește.

În literatura de specialitate creativitatea este definită și o facultate superioară a omului, un proces psihic de identificare a posibilităților noi, de asigurare a unor elemente disperate, constând în cunoștințe acumulate prin studii sau experiență, combinarea realizată reprezentând o creație științifică, tehnică, sau artistică ce constituie un bun material sau spiritual, util societății [3].

În cadrul activităților artistico-plastice elevii dobândesc unele cunoștințe privind identificarea și aplicarea diferitelor modalități de organizare a spațiului plastic în unele opere ale marilor artiști

din istoria artei ca și însușirea unui vocabular plastic adecvat. În activitatea didactică, învățătorii vor apela la metode diverse și creative, modele și stiluri variate de predare pentru a-i ajuta pe elevi să-și valorifice potențialul creativ, să conștientizeze că orice problemă poate avea multiple soluții, să se manifeste activ în materia predată, aplicând deprinderile formate la orele de educație plastică.

Competențele specifice stabilite în curriculum [1] se realizează prin activități predominant practice, precum utilizarea tehnicilor specifice picturii, graficii, modelajului, etc.

Elevul manifestă un potențial creativ atunci când:

- ❖ Descrie proprietățile obiectelor fără să i se dea detalii amănunțite;
- ❖ Analizează critic propria muncă;
- ❖ Găsește soluții și are idei noi în realizarea compozițiilor;
- ❖ Aplică în mod neobișnuit ideile și tehnicile de artă.

Pe lângă tehnicile tradiționale folosite în cadrul orelor de educație artistico-plastică se mai poate aplica diverse tehnici noi, nu atât prin modalitatea de lucru, ci îndeosebi pentru materialele folosite și instrumentele de lucru. Aceste tehnici plac foarte mult copiilor pentru faptul că dau impresia de joc, de libertate în creație și mai ales pentru curiozitatea și noutatea compoziției ce rezultă din folosirea acestor tehnici.

Tehnici și procedee specifice activităților artistico-plastice:

- ❖ Tehnica amprentării cu degetele (dactilopictura);
- ❖ Tehnica ștampilelor cu frunze;
- ❖ Tehnica amprentării cu bețișoare;
- ❖ Tehnica ștampilelor din cartof;
- ❖ Tehnica ștampilelor din plută;
- ❖ Tehnica firului de ață ;
- ❖ Tehnica culorilor umede;
- ❖ Tehnica petei de cerneală;
- ❖ Tehnica dirijării culorii prin jet de aer;
- ❖ Tehnica desenului cu lumânarea;
- ❖ Tehnica colajului;
- ❖ Etc.

În continuare vă propunem câteva tehnici picturale moderne aplicate în cadrul orelor de educație plastică în ciclul primar.

### **Tehnica amprentării cu degetele (dactilopictura)**

Amprentarea cu degetele și cu palmele este cea mai accesibilă tehnică la lecțiile de educație plastică. Aceasta tehnică de pictură este folosită mai des de elevi, prin care își lasă amprente colorate pe hârtie. Mâna lucrează firesc prin contactul tactil cu apa, cu materialele pe care copiii le

folosesc. Stimulându-se posibilitățile de exprimare artistică, prin metode, mijloace de expresie, copiii realizează în dactilopictură legile de bază ale unei compoziții. Prin simbolurile reflectate în dactilopictură, prin libertatea în alegerea temei, elevii transpun în culoare bogăția informațiilor de care dispun și cu care operează, dau libertate memoriei cromatice și figurative. În dactilopictură li se dă libertatea să-și aleagă tema, apoi sunt îndrumați să-și aleagă materialul (foaie de hârtie, faianța, pietre etc.), să se gândească ce ar dori să picteze pe suprafața aleasă. Prin contactul mâinii direct cu hârtia, copiii încep să cunoască cum să-și dozeze efortul la apăsare, ating ușor hârtia, cu mișcări fine ale degetelor și ale mâinii întregi.

În dactilopictură se pot folosi toate cele cinci degete ale mâinii drepte. Folosind această tehnică, mâna copilului capătă o mare flexibilitate, o mai mare siguranță, iar mușchii mici ai mâinii se dezvoltă și se întăresc. Această tehnică de lucru are darul de a trezi interesul copiilor pentru activitatea de pictură, stimulându-le independența și creativitatea (figura 1).

*Materiale necesare:*

- Hârtie A4(culoarea albă);
- Acuarelă;
- Pensulă;
- paletă.

*Etape de realizare:*

- Se alege formatul de hârtie A4 (culoarea albă);
- Se alege tușa de culoare preferată;
- Se înmoaie degetul (degetele în tușa de culoare) și se aplică pe foaie prin tamponare;
- Se realizează conturul (cu creionul sau acuarela).



Figura 1. Flori de câmp

### **Tehnica amprentării cu bețișoare**

Tehnica amprentării cu bețișoare este cea mai simplă și ușoară tehnică, îndrăgită de copii de la cele mai mici vârste, deoarece se realizează prin înmuierea bețișoarelor în vopsea, apoi transpunerea prin puncte pe hârtie (figura 2).

*Materiale necesare:*

- Hârtie A4(culoarea albă sau albastră);
- 4-8 bețișoare;
- Acuarelă sau guaș;
- Paletă.

*Etape de realizare:*

- Se alege formatul de hârtie A4(culoarea albă sau albastră);
- Se alege tușa de culoare preferată;
- Se înmoaie bețișoarele în tușa de culoare ;
- Se aplică pe foaie prin tamponare;
- Se realizează conturul (cu creionul sau cu acuarela).



Figura 2. Brăduțul

### **Tehnica ștampilelor cu frunze**

Tehnica ștampilarea presupune folosirea unor ștampile care se pot procura sau care pot fi confecționate din cauciuc, gumă de șters, dopuri de plută, legume, materiale netradiționale-frunze din care se decupează diferite forme (figurile 3, 4). Cu ajutorul lor, se pot realiza diverse figuri sau compoziții cu motive ornamentale.



*Materiale necesare:*

- Hârtie A4(culoarea albă);
- Guaș sau acuarelă;
- Pensule;
- Paletă;
- Foarfece;
- Frunze.



Figura 3. Peisaj de vară



Figura 4. Pădurea din poveste

*Etape de realizare:*

- Se alege tușa de culoare preferată;
- Cu ajutorul pensulei vopsim frunzele, apoi le aplicăm pe foaie;
- Presăm ușor frunzele pentru o culoare mai intensă;
- Înlăturăm frunzele de pe foaie;
- Obținem ștampilarea frunzei.

Valențele formative ale artei rezultă din multiplele posibilități pe care le include mesajul artistic, prezent în orice operă de artă autentică – trăiri și intuiții, facilitând astfel receptarea și înțelegerea frumosului din artă și prin artă. Educația plastică dezvoltă la elevi gândirea creatoare, sensibilitatea și gustul estetic. Limbajul plastic ne ajută să pătrundem în arealul frumosului. Procesul însușirii tehnicilor de lucru specifice în arta plastică și stăpânirea lor le creează elevilor sentimentul propriei lor valori, sporindu-le capacitatea de creație.



**Bibliografie:**

1. Curriculum Național. Învățământ primar. MECC, 2018.
2. HUBENCO, T. Arta în clasele primare. Ghid metodologic. Chișinău: Prut Internațional.
3. NEGREȚ I. Metodologia educativă și structura factorilor creativității preșcolare. În: *Copilul și mediul social*. Culegere metodică editată de Revista de pedagogie. București. 1999.
4. ROȘCA, A. Creativitatea generală și specifică. București: Editura Academiei R.S.R., 1981.
5. VINNICENCO E., PATRAȘCU D. Integrarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar. Chișinău: Garomont-Studio, 2014.
6. VINNICENCO E., PATRAȘCU D. Tehnologii educaționale în învățământul primar: aplicații practice. Ghid metodologic. Chișinău: Garomont –Studio, 2016.

## STRATEGII DE PROIECTARE A UNUI CURS DE LIMBA ROMÂNĂ PENTRU MEDICINIȘTII STRĂINI

**VÎNTU Victoria,**

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-4515-22X, e-mail: victoria.vintu@usmf.md

**BUSUIOC Aliona,**

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-4010-0108, e-mail: alionabusu@gmail.com

**Rezumat.** *Identificarea, analiza și optimizarea strategiilor de organizare reprezintă cheia unui demers didactic reușit. Strategia de proiectare a unei lecții de limba română în grupele de studenți străini va depinde de prevederile curriculumului, obiectivul propus, conținutul ce urmează a fi asimilat, trăirile transmise, valorile, deprinderile cultivate. În articolul de față vom analiza strategiile aplicate în procesul de învățare personalizată și predictiv-evaluativă prin redarea unor modele de activități cu caracter formativ, indispensabile pentru asigurarea unui climat de studiu favorabil.*

**Cuvinte-cheie:** *strategie, lecție, interactivitate, didactica limbii române ca limbă străină*

**Abstract.** *The identification, analysis and optimization of organizational strategies represent the key to a successful teaching approach. The design strategy of a Romanian language course held in groups of foreign students will depend on the curriculum provision, on the proposed objective, the content to be assimilated, the experiences transmitted, the values, the skills cultivated. In this article we will analyze the strategies applied in the process of personalized and predictive-evaluative learning by rendering some models of formative activities, indispensable for ensuring a favorable study climate.*

**Keywords:** *strategy, lesson, interactivity, teaching of Romanian as a foreign language*

Strategia didactică este o noțiune complexă și integratoare ce definește un sistem de resurse educaționale indispensabile oricărui act pedagogic. Termenul cunoaște o diversitate de definiții și interpretări în literatura de specialitate, ceea ce relevă importanța acestuia în proiectarea și structurarea unui scenariu didactic atractiv și eficient. Drept argument menționăm câteva dintre definițiile ce probează varietatea semantică a noțiunii de „strategie didactică”:

- „un ansamblu de acțiuni și operații de predare- învățare, în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii obiectivelor prestabilite” [1];
- „un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară” [2].

- „aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învățarea” [3].

Opțiunea pentru un anumit tip de strategie este determinată de tipul lecției, obiectivele urmărite și presupune metodele, mijloacele ce urmează a fi implementate, precum și formele de organizare a activităților didactice. Drept exemplu vom urmări aplicarea în cadrul unei lecții de limbă română a strategiei de lectură care după cercetătorul Ioan Neacșu „fundamentează învățarea personalizată” [4]. Aceasta include următoarele faze: explicarea de către cititor a ceea ce a lecturat pe baza unor evaluări preliminare anticipate și a reacțiilor la textul citit; selectarea unui text pe care îl citește și îl evaluează subiectul, identificând dificultățile de înțelegere; cu sublinierea dificultăților; recitirea textului – se focalizează atenția pe imaginile mentale nou-create; raportarea la elementele individualizate/ personalizate din faza anterioară ale celorlalți membri ai grupului, fie sub formă verbală, fie scrisă; explicarea elementelor de conținut specifice textului; scrierea unui rezumat al acestuia; formularea de întrebări pe baza textului parcurs, oral sau scris.

Se prefigurează, așadar, o strategie mixtă ce îmbină subtil învățarea euristică, bazată pe descoperire, cu cea dirijată de către profesor, eficientă în proiectarea activităților ce au drept obiectiv evaluarea nivelului de receptare a unui text scris.

Potențăm cele expuse evocând câteva activități realizate în cadrul unității: „Hippocrate – părintele medicinei”. În faza inițială a lecției, la etapa prelecturii, studenții vor răspunde la câteva întrebări de tipul:

- *Ce vă sugerează numele Hippocrate?*
- *Ce cunoașteți despre rolul lui Hippocrate în evoluția medicinei?*

Propunem mediciniștilor să își completeze cunoștințele prin lectura unui text despre viața și activitatea celebrei personalități, urmată de realizarea unor itemi ce vor permite nu doar determinarea nivelului de comprehensiune a informației, dar și formarea unor deprinderi, atitudini, o abordare personalizată a materialului. Strategia didactică, în exemplul de față, include: învățarea activă, demersuri de explorare, problematizare, descoperire. Sistemul metodologic cuprinde: exercițiul, explicația, demonstrația, iar cel al resurselor curriculare – fișa disciplinei, manuale, fișe individuale. Forma de organizare îmbină activitățile individuale cu cele frontale.

Setul de itemi propuși include:

- *Completați fragmentele cu informații din text.*
- *Determinați dacă afirmațiile date sunt adevărate sau false. Argumentați.*
- *Formulați întrebări pentru sintagmele propuse.*
- *Restabiliți enunțurile.*
- *Găsiți în careul cu cuvinte cinci calități ale lui Hippocrate.*
- *Identificați intrusul.*
- *Scrieți rezumatul textului citit.*

Analizând necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a identificării de noi oportunități pentru a spori eficiența activității instructiv-educative, prin directa implicare a studentului și mobilizarea efortului său cognitiv, vom accentua importanța strategiilor metacognitive de învățare. Referindu-se la acest tip de strategii, Ioan Neacșu remarcă următoarele domenii majore de aplicare: „procesul lecturii; formarea competențelor lingvistice; procesarea textelor; analiza și sinteza coerenței argumentative într-un text cu mesaje formative; rezolvarea de probleme prin reflectare, intuiție, reamintire; proiectarea, planificarea și elaborarea de scheme, hărți mentale, planuri de idei etc.” [4]. Cadrul didactic, încercând o viziune exhaustivă asupra procesului de studiu apelează la metode moderne, interactive și de problematizare ce incită curiozitatea studentului și îl motivează să se informeze, să analizeze și să descopere. Dominantă devine dimensiunea formativă. Studentul își cultivă abilitatea de a selecta și organiza cunoștințele dobândite, de a le evalua și a le implementa. Volumul informațiilor acumulate este mai puțin important, ținta fiind elementele de ordin calitativ (valori, atitudini).

Strategia metacognitivă este una inductiv-deductivă, axată pe valorificarea spiritului creativ, dezvoltarea gândirii critice, pe cercetare și experimentare. Urmărim aplicarea acesteia în cadrul unității: *Profesia de medic*. Experiența de învățare este interactivă, organizarea – frontală. Arsenalul sarcinilor de învățare include: explorarea, confruntarea, descoperirea.

Activitățile realizate includ:

- *Reflecții asupra afirmației: „Intrarea la o școală medicală este importantă, dar supraviețuirea carierei, după facultate, este critică”* (Dr. Ranjana Srivastava).
- *Vizionați reportajul: Medicii schimbării: Alexandru Covaciu – YouTube și răspundeți la întrebările propuse.*
- *Realizați portretul unui medic bun în baza informației aflate din filmul vizionat.*

Procesul de predare/ învățare a unei limbi străine nu se reduce la acumularea de informații, noțiuni și reguli gramaticale dificile, axându-se, îndeosebi, pe asimilarea actelor de vorbire, utilizarea cunoștințelor în situații variate pentru a răspunde necesităților apărute. Se renunță la raportul vocabular-gramatică-traducere și se optează pentru metodologia „directă”. „Profesorul nu mai transmite, ci (inter)mediază cunoașterea, grație unor strategii didactice foarte atent și riguros (dar, în același timp, flexibil) imaginate și aplicate, care să se constituie în ghiduri și jaloane ale instruirii interactive, corect percepute și ulterior acceptate și asumate de către studenți” [5].

Eficiența unui demers didactic depinde de un set de factori precum: scopul urmărit în procesul de studii, obiectivele operaționale identificate, vârsta și preocupările studenților, atitudinea profesorului și abilitatea sa de a corela metodele, tehnicile, materialele didactice potrivite. Profesorul își poate schița scenariul activității educaționale doar conturându-și strategia didactică potrivită.

**Bibliografie:**

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Ed. Polirom, 2006. 309 p. ISBN: 973-46-0175-X.
2. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura didactică și pedagogică, 1998. 311 p. ISBN 973-30-5130-6.
3. MANOLESCU, M. Elemente structurale ale curriculumului școlar, semnificații și interacțiuni. Aplicații. Iași: Editura Polirom, 2008. 193 p.
4. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. București: POLIROM, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
5. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.