



**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL



**ȘCOALA DOCTORALĂ
„ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”**

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ
INTERNAȚIONALĂ
ADAPTAREA SISTEMULUI EDUCAȚIONAL LA NOILE
ABORDĂRI DIN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ:
PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII**

18-19 august 2022

CHIȘINĂU, 2023

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Viorica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat
Eduard COROPCEANU, profesor universitar, doctor
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat
Sergiu BACIU, conferențiar universitar, doctor habilitat, secretar general al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, Moldova
Natalia MOGOL, conferențiar universitar, doctor, Agenția de Stat pentru Proprietate Intelectuală, Moldova
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor în filozofie, doctor în pedagogie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România
Alina TOFAN, doctor, University of Leipzig, Germany
Anuradha IDDAGODA, PhD., University of Sri Jayewardenepura, Nugegoda-Sri Lanka

COMITETUL ORGANIZATORIC

Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, **președinte**
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor habilitat, **vicepreședinte**
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, **vicepreședinte**
Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor
Nina PETROVSCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat
Nelu VICOL, conferențiar universitar, doctor
Sergiu CODREANU, conferențiar universitar, doctor
Tatiana CIORBĂ, lector universitar
Liliana BUIMESTRU, doctor
Viorica OBOROCEANU, doctor
Mariana NEGREAN, doctorandă
Violeta POPA, doctorandă

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții", conferință științifică internațională (2022 ; Chișinău). Conferința științifică internațională "Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții", 18-19 august 2022 / comitetul științific: Viorica Andrițchi [et al.] ; comitetul organizatoric: Valentina Botnari (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2023 (Tipografia UST). – 380 p. : fig., fot., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Univ. de stat din Tiraspol, Școala Doctorală "Științe ale educației". – Text parțial în lb. engl., rusă. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF).

37.0(082)

A 20

C U P R I N S:

CAPITOLUL I. NOI ABORDĂRI ÎN TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI	7
CAPITOLUL II. TENDINȚE ÎN DEZVOLTAREA TEORIEI ȘI PRAXIOLOGIEI MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL	157
CAPITOLUL III: PERSPECTIVE ALE TEORIEI ȘI PRAXIOLOGIEI DIDACTICII POSTMODERNE	249

Capitolul I: NOI ABORDĂRI ÎN TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI 7

ANDREI Carmen-Paula, ACHIRI Ion. SISTEME DE NOTARE: EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE.....	8
ANDRIOAIE Ana-Maria. TEATRUL CA METODĂ DE FORMARE A COMPETENȚEI INTERCULTURALE	15
ANDRONACHE Roxana-Nicoleta. CLIMATUL ȘCOLAR – FACTOR HOTĂRĂTOR AL FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COPIILOR PROVENIȚI DIN FAMILII SOCIALMENTE-VULNERABILE.....	21
ANTIP Crina-Ramona. STRATEGIA DIDACTICĂ - DEFINIȚII ALE CONCEPTULUI..	26
BICULESCU Florina Teodora. EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ ȘI FORMAREA VALORILOR MORALE LA ȘCOLARII MICI.....	32
CARA Angela. ASPECTE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN SECOLUL XXI.....	38
COSTIN Alina-Monica, PERJU Mihaela-Loredana. GAMIFICAREA: O ALTERNATIVĂ VIABILĂ ÎN ÎNVĂȚARE	46
MOGLAN Natalia. TEXTELE MULTIMODALE – PRODUSE ALE GÂNDIRII CRITICE ȘI CREATIVE.....	51
OBOROCEANU Viorica. IMPACTUL STE(A)M ÎN FORMAREA ATITUDINILOR INTERPRETATIVE	59
OREHOVSCHI Sergiu. SPRE O POLITICĂ INSTITUȚIONALĂ A TEMELOR PENTRU ACASĂ.....	64
PAIUL Irina. МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	74
PANICO Vasile. INTERDISCIPLINARITATEA ÎN CERCETĂRILE PEDAGOGICE....	83
PĂTRAȘCU Alexandra. NOUA ABORDARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN ACTIVITĂȚI PRACTICE CA METODE DE INSTRUIRE BAZATE PE ACȚIUNE.....	92
PERLIMAN Victoria. ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND CARIERA/ TRASEUL DE PROFESIONALIZARE AL CADRELOR DIDACTICE	97
PETROVSCHI NINA ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE ACȚIUNE - CONTEXT FAVORABIL DE PRODUCERE A CUNOAȘTERII	104
SANDA Olguța. DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ ȘI IMPACTUL SĂU ASUPRA PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	110
SANDA Olguța. PREDAREA INTEGRATĂ - PROCES CREATIV ÎN EDUCAREA EMOȚIILOR ȘCOLARULUI MIC	116
SOROCEANU Igor. NOILE ABORDĂRI EDUCAȚIONALE ÎN VEDEREA PREVENIRII VICTIMIZĂRII ÎN CALITATE DE „MERCENAR”	122
STOICA (BOLTAȘU) Georgiana. MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU ÎN GRĂDINIȚĂ	132
UNGUREANU Maria. DE LA CONSIDERAȚII ESTETICE ȘI PSIHLOGICE SPRE O DIDACTICĂ A BASMULUI	138
VIERU Nicolae, GAGIM Ion. SENSIBILITATEA EMOȚIONALĂ ÎN RAPORT CU MUZICA POPULARĂ	146

**Capitolul II: TENDINȚE ÎN DEZVOLTAREA TEORIEI ȘI PRAXIOLOGIEI
MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL 157**

BULAT Violeta. POSIBILITĂȚI DE FINANȚARE A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE PRIN PROGRAMELE TRANSFRONTALIERE	158
CERNEI Andriana. MANAGEMENTUL PROIECTELOR - OBIECTIV STRATEGIC IMPORTANT ÎN DEZVOLTAREA INSTITUȚIEI PUBLICE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	167
CHIRIMBU Sebastian-Cristian. CARIERA DIDACTICĂ: DEZVOLTARE PERSONALĂ, PERFORMANȚĂ ȘI SUCCES	179
CRĂCIUN Anca-Ștefania. LEADERSHIP PROFESIONAL ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL – CLARIFICĂRI CONCEPTUALE	187
DUMITRU Ana-Maria. ȘCOALA - FURNIZOR DE EDUCAȚIE DE CALITATE	194
ILINA Lavinia. PREGATIREA PRACTICĂ EUROPENĂ PREMISĂ A SUCCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ	198
MOCANU Maria. REVOLUȚIA EDUCAȚIEI	203
PÎRĂU Lucia. INFLUENȚA CULTURII ORGANIZAȚIONALE ASUPRA CULTURII INOVAȚIONALE PRIN PRACTICI DE SUCCES	207
PUZUR Elena. EFICIENTIZAREA ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIETALE	214
RUSU Daniela. STRATEGII DE REZOLVARE A CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	219
SZABO Eva. MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS	224
POPA Violeta. ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI CALITĂȚII EDUCAȚIEI LA NIVEL LOCAL	228
VERDEȘ Tatiana. STRATEGII DE CREARE ȘI CRITERII DE EVALUARE A TEXTULUI MULTIMODAL	237

Capitolul III: PERSPECTIVE ALE TEORIEI ȘI PRAXIOLOGIEI DIDACTICII POSTMODERNE 249

CAZACIOC Nadejda, ROTARI Veronica. TENDINȚE ALE INSTRUIRII MODERNE – CONCEPTUL EDUCAȚIONAL STEAM	250
CERNEI Andriana. PROIECTUL – ACTIVITATE NECESARĂ ȘI OBLIGATORIE ÎN CONTEXTUL EXPERIMENTELOR ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE	256
COMORAȘU Aura. VALORIFICĂRI ALE ELEMENTELOR DE COMUNICARE LA NIVELUL CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR. LOCUL PORTOFOLIULUI ÎN MANUALELE ALTERNATIVE	264
DUMITRAȘCU Doina Maria. IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII GÂNDIRII SPAȚIALE GEOGRAFICE LA LICEENI ÎN CADRUL COMPETENȚEI DE INVESTIGARE	269
FIODORCIUC Daniela. EVALUAREA FORMATIVĂ LA GEOGRAFIE A LICEENILOR PRIN APLICAREA ORGANIZATORILOR GRAFICI	277
IFRIM Constantin-Cătălin. METODE DE RESTRIȚIONARE A SITE-URILOR WEB	283
ISPAS Claudia-Nicoleta, ACHIRI Ion. IMPLEMENTAREA EDUCAȚIEI STEM PRIN PROIECTE	288
LUPAȘCU Lidia. NUNTA – FENOMEN VALORIFICAT ÎN OPERELE LITERARE ..	296
MIHAI Tabita. ADAPTAREA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE LA NOILE ABORDĂRI ȘI PROVOCĂRI SOCIETALE	305
MORARI Natalia. COMPETENȚA DE CERCETARE A ELEVILOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INTEGRATE	310
MOROZANU Cristina. NUMELE DE CULORI ÎN CONTEXTUL DIMENSIUNILOR CROMATICE	315
NEAGU Marieta COMPETENȚA INVESTIGAȚIONALĂ ÎN FORMAREA GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE LA DISCIPLINA <i>ȘTIINȚE ALE NATURII</i>	324
POPEL Cezara. EDUCAȚIA RUTIERĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ: ÎNTRE ACTUALITATE ȘI DEZIDERAT	331
PROCA Agnesea. ROLUL FORMĂRII COMPETENȚEI DE UTILIZARE INOFENSIVĂ A COMPUȘILOR CHIMICI ÎN PROCESE BIOLOGICE CU IMPORTANȚĂ VITALĂ ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII	337
RADU Larisa-Simona. STRATEGII DE PREDARE ALE CHIMIEI PRIN FOLOSIREA RESURSELOR SOCIO-CULTURALE	344
SCÎNTEI Liliana. AUTOEVALUAREA ȘI AUTOREGLAREA PROCESULUI DE ASCULTARE LA ȘCOLARUL MIC	350
TURCHAK Svetlana. DIAGNOSTIC TOOLS FOR EVALUATING TEACHER'S READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION	359
ГРАДИНАРЬ Оксана, ПЕЛИН Наталия. ПРИМЕНЕНИЕ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ	367
ROGOJNICOVA Olesia, BOCANCEA Viorel. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ	374



Capitolul I: NOI ABORDĂRI ÎN TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

SISTEME DE NOTARE: EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

**ANDREI Carmen-Paula, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale
Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica
Moldova; Școala Gimnazială Miron Costin Bacău, România**

<https://orcid.org/0000-0002-6591-6146>;

ACHIRI Ion, dr., conf.universitar, IȘE, Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-8874-2329>

Rezumat. Prezentul articol vizează aspecte analitice și comparative privind sistemele de notare în diferite state. Notarea este un indice al randamentului școlar, iar scalele de notare pot fi diferite de la un stat la altul. Sunt evidențiate unele avantaje și dezavantaje ale sistemelor de notare naționale și internaționale.

Abstract. This article deals with analytical and comparative aspects of scoring systems in different states. Grading is an index of school performance, and grading scales may differ from state to state. Some advantages and disadvantages of national and international grading systems are highlighted.

Cuvinte-cheie: calificative, evaluare, notare, sisteme de notare, modele de notare, scală de notare, avantaje, dezavantaje.

Keywords: qualifications, assessment, grading, grading systems, grading models, grading scale, advantages, disadvantages.

Notarea rezultatelor școlare este o etapă fundamentală în procesul de evaluare a rezultatelor școlare, un act de decizie pe care profesorul și-l asumă în cadrul procesului de evaluare școlară după realizarea, în totalitate, a acțiunilor de măsurare cantitativă și de apreciere calitativă a modului în care elevul a realizat obiectivele curriculare. Așadar, notarea rezultatelor stabilește gradul de realizare a obiectivelor școlare [1, p.83]. Este un indice care corespunde randamentului școlar. Gilbert de Landsheere definește nota ca fiind *aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanțe în domeniul învățământului* [1, p.160].

În accepțiunea lui Constantin Cuceș, [1, p.83; 3], **funcțiile (rolurile) notării** sunt:

- Funcție (rol) de *informare* (a elevilor, părinților, cadrelor didactice);
- Funcție (rol) de *reglare* a procesului de învățare;
- Funcție (rol) *educativă*;
- Funcție (rol) *terapeutică* (dinamizatoare prin încurajare);
- Funcție (rol) *patogenică* (poate induce stres și disconfort în caz de insucces).

Aprecierea școlară se poate realiza în mai multe moduri:

- ✚ *apreciere verbală sau propozițională*;
- ✚ *apreciere prin calificative*;

✚ *apreciere prin simboluri: numerice, literale, prin culori;*

✚ *apreciere nonverbală (ectosemantică)*

Apresiasi verbală se realizează prin limbaj verbal: laudă, mustrare, bravo!, corect, incorect, bine. Poate naște stări de mulțumire/nemulțumire elevului; nu se consemnează în cataloage ci, eventual, în agenda învățătorului, dar poate avea efect de ansamblu asupra viitoarei notări. Cuvântul are rol predictiv, poate pregăti sau întări capacitățile educatului.

Apresiasi prin calificative este utilizată în învățământul primar și poate fi conștientizată mai rapid de către elevi, dar, din punct de vedere tehnic, nu pot fi însumate, nu se face o medie, iar pentru stabilirea calificativului semestrial, învățătorul alege calificativul cu frecvența cea mai mare, în timp ce pentru stabilirea mediei anuale, acesta observă dacă elevul a progresat/regresat. Elevul promovează dacă obține calificativul suficient. Calificativele aplicate în practica educațională sunt:

- excelent;
- foarte bine ;
- bine;
- suficient/satisfăcător;
- insuficient/nesatisfăcător.

Apresiasi prin simboluri numerice se folosește în învățământul gimnazial, liceal, universitar, pe plan național, oferă o ierarhizare corectă, dar pot apărea și erori de apreciere. Elevul promovează cu cel puțin nota 5. **Scala de notare** poate fi diferită de la o țară la alta: 10 valori în sistemul nostru educațional, 5 - în Rusia, 13 valori în Danemarca, 20 de valori la francezi etc; în ceea ce privește ordinea, aceasta poate fi crescătoare sau descrescătoare. Scalele cu 7-8 trepte permit o apreciere mai sigură a notării fără dificultățile notării cu mai mult de 10 trepte. Cea mai precisă formă de evaluare o reprezintă scala binară admis/respins, iar scala cu trei trepte permite o diminuare a erorilor, însă nu o nuanțare.

Apresiasi prin simboluri literale este utilizată, în special, în țările anglo-saxone și presupune o scală de 6-7 trepte, marcate prin litere: A (foarte bine), B (bine), C (mediu), D (slab), E (nesatisfăcător), F (foarte slab). Câteodată, o literă se poate converti într-un punctaj: A-100 puncte (excelent), B – 80-90 puncte (bun), C – 70-80 puncte (mediu), D – 60-70 puncte (slab), E – 50-60 puncte (eșec).

Apresiasi prin culori se utilizează mai mult în învățământul preșcolar, deoarece copiii sunt impresionați de culori ce pot fi asociate cu figuri geometrice. Bilele negre (nemulțumitor), bilele roșii (mediu), bilele albe (performanță foarte bună).

Apresiasi ectosemantică sau nonverbală presupune secvențe exprimate prin: mimică,

gestică, pantomimă, mișcări ale corpului, tăcere etc. Elementele acestea oferă copiilor întăriri imediate ce determină reflecții, interiorizări cu privire la nivelul achizițiilor școlare.

În practica de specialitate, s-au evidențiat mai multe **modele de notare**:

- ❖ notarea prin raportare la grup;
- ❖ notarea prin raportare la standarde date;
- ❖ notarea individualizată. [2]

Modelul notării prin raportare la grup se referă la aprecierea făcută comparând copiii între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit nivel de așteptări care poate fi stabilit anterior sau structurat în funcție de conjunctură, în practica evaluativă, realizată la o anume clasă. Notele indică modul în care s-au realizat obiectivele școlare, măsură ce ține de competența și aspirația cadrului didactic.

Modelul raportării la standarde fixe are o conotație oarecum impersonală și se realizează prin raportarea rezultatelor la referențiali unitare pentru populația școlară. Se pot realiza trieri, ierarhizări cu un grad mare de obiectivitate.

Modelul notării individualizate ajută la concretizarea învățării diferențiate. Presupune raportarea rezultatelor școlare obținute de elevi la alte rezultate obținute de aceiași elevi în timp, astfel că nota va măsura achizițiile școlare prin raportarea lor la alte achiziții anterioare.

Contează foarte mult disciplinele evaluate. Dacă evaluăm discipline exacte, un randament ridicat îl constituie *evaluarea după bareme*, pe baza descriptorilor de performanță, pe când, în cazul disciplinelor umaniste, dă mai mult randament *notarea analitică*. Notarea după bareme standardizează măsurarea și aprecierea evaluării; constă în atribuirea unui punctaj fix fiecărui item; adesea folosită la examene și concursuri. Notarea analitică compartimentează cunoștințele, deprinderile prin detalierea unor câmpuri ce urmează a fi apreciate (de exemplu, în redactarea unei compuneri sunt precizate anumite punctaje pentru aspecte oarecum distincte, cum ar fi fondul, forma, factorul personal, rămânând de soluționat delimitarea palierelor de achiziție și atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare. [6, 9]

Calitățile psihometrice ale probelor ce generează anumite note sunt: *validitatea* (calitatea unei probe de evaluare de a măsura exact ceea ce își propune să măsoare), *fidelitatea* (calitatea unei probe de a da rezultate constante în cursul aplicării ei succesive), *aplicabilitatea* (calitatea unei probe de evaluare de a fi administrată și interpretată cu ușurință), *obiectivitatea* (gradul de concordanță între aprecierile făcute de evaluatori independenți, în ceea ce privește un *răspuns bun* pentru fiecare dintre itemii unei probe) [5, p.215].

Pe plan mondial, **sistemele de notare** mai importante sunt:

- Franța - 20 de note;

- Republica Moldova, România, Finlanda, Ungaria – 10 note;
- Suedia, Norvegia – 7 note;
- Germania, Elveția, Bulgaria – 6 note;
- Ucraina – 12 note;
- Rusia – 5 note.

Ordinea de mărime, de la cele mai mici la cele mai mari este în Austria, Germania, dar, de cele mai multe ori este descrescătoare în: România, Suedia, Republica Moldova, Danemarca, Bulgaria, Ucraina etc. [1, 4, 7]

Sisteme de notare din diferite țări:

• În **Republica Moldova, conform Codului Educației**, se aplică scala de notare din 10 puncte în învățământul gimnazial și cel liceal; pot fi aplicate calificativele: admis/respins, excelent, bine, satisfăcător, nesatisfăcător. Aprecierea competenței elevilor în ciclul primar se face cu acordarea calificativelor: nesatisfăcător, satisfăcător, bine, excelent. În gimnaziu și liceu se acordă note de la 10 la 1. Competențele apreciate cu note de la 4 la 1 sunt încadrate ca fiind nesatisfăcătoare. Considerăm **eficient** acest sistem de notare deoarece:

- ✓ prin verificarea cunoștințelor se face cunoscut nivelul de inteligență și cunoaștere;
- ✓ se poate realiza o ierarhie socială cu scopul de a alege o vocație dorită;
- ✓ notarea capătă un caracter mai facil deoarece cele 10 note ajută la o apreciere corectă.

Ca și **neajunsuri** ale aplicării acestui sistem de notare în clasele primare, amintim:

- ✓ nu întotdeauna corespunde normelor și particularităților de vârstă ale școlarului mic. Acesta vine din mediul preșcolar în cel școlar și nu poate aprecia corect nivelul de cunoștințe raportat la calificative;
- ✓ pot exista cadre didactice tinere care să nu aprecieze corect, inițial, un copil cu diferite ritmuri sau tulburări de dezvoltare și aprecierea să fie în defavoarea elevului;
- ✓ poate nu toate disciplinele din primar necesită o notare propriu-zisă.

• În **China**, țara pe primul loc în lume la testările PISA și cu cei mai mulți locuitori de pe Glob, oferă calificative de la A (cea mai mare notă, celor ce obțin procentaj de 85%-100%) până la F (scoruri între 0%-59%). Pe copiii chinezi se pune presiune încă din școala primară când susțin examene, apoi admiterea la liceu și, ulterior, echivalentul bacalaureatului – Gaokao – unul din cele mai grele examene din lume susținut la toate materiile;

• Conform unui [studiu](#) din 2019, sistemul de învățământ din **UK**, privit per ansamblu, a fost cotate ca fiind cel mai bun din lume. Pe locul doi, s-au clasat SUA, pe locul trei – Canada, locul IV – Franța etc. Primul an de învățământ primar din UK se numește Reception Year –

Anul primirii și corespunde cu grupa mare de la noi. Copiii învață de scrie, să citească și matematica elementară. Sunt maximum 30 de copii într-o clasă și profesorii se schimbă anual, existând posibilitatea de a interacționa cu diferiți adulți; educația este obligatorie și poate fi asigurată în școli de stat, private sau homeschooling. Învățământul este gratuit între 5-16 ani, la grădiniță va merge doar 1 an, apoi va intra în clasa pregătitoare de la 4-5 ani unde predomină activitățile extracurriculare, după care începe școala.

Tabel privind distribuția stadiilor în funcție de vârstă în UK

Vârsta	Stadii
5-7 ani	Key Stage 1- Y1, Y2
8-11 ani	Key stage 2- Y3, Y4
12-14 ani	Key Stage 3 – Y7, Y9
15-16 ani	Key Stage 4 – Y10, Y11
16-17 ani	Y12, A-Level
17-18 ani	Y13, Sixth Form

La finalul KS1 și KS2, elevul va susține evaluarea națională la disciplinele Matematică, Științe, Engleză.

- În **SUA**, notarea este asemănătoare cu cea chineză, iar pentru a intra la facultate au de dat două examene *American College Testing (ACT)* și *Scholastic Aptitude Test (SAT)*, bazate pe matematică, științe și analiză de text. Sistemul de notare prevede cinci note sub forma literelor alfabetului, unde **A** înseamnă performanță excepțională, **B** - performanță peste medie, **C** – medie, **D** – performanță scăzută, **E** sau **F** – performanță slabă și foarte slabă.
- În **Danemarca**, copiii nu primesc note în clasele mici, însă profesorii au program personalizat pentru fiecare elev ce include: puncte tari, puncte slabe, evoluția psihologică a fiecărui elev, metodele pe care să le folosească în continuare. Începând din gimnaziu, vor primi note de la -2 la 12. Vor susține examene doar din materia aleasă ca studiu, testele sunt grilă și nu au camera de supraveghere. Ca o diferență notabilă, acolo nu se pune accentul pe acumulare de cunoștințe, ci, mai degrabă, pe abilitățile sociale explorate; independența, creativitatea, învățarea prin experiment, încrederea în sine sunt mai importante decât multele cunoștințe impuse spre a fi însușite. Așadar, învață prin joacă, ceea ce le conferă un confort psihic și plăcerea de a veni la școală.

- În **Germania**, în clasa I nu se acordă note. Sistemul de notare german cuprinde note de la 1 pentru foarte bine, până la 5 pentru insuficient. Pentru o mai bună diferențiere a meritelor se pot acorda și note cu zecimale, astfel:

Notă -puncte	Modul de notare
1,0- 1,5	Excelent
1,6- 2,5	Foarte Bine
2,6-3,5	Bine
3,6-4,5	Suficient
4,6-5,0	Insuficient

- În **Franța**, școala primară primește copiii de la 3 la 10 ani. Grădinița (ecole maternelle) cuprinde grupa mică, mijlocie, mare. Școala elementară (ecole elementaire) este împărțită în 5 clase, până la vârsta de 10 ani. Interesant este că miercurea cea din ciclul primar nu face școală, deci, zi liberă în mijlocul săptămânii și este dedicată activităților extrașcolare. Sistemul de notare francez cuprinde note de la 0 la 20:

Notă	Scală
A	14-20
B+	12-13,9
B	11-11,9
B-	10,5-10,9
C	10
C-	9-9,9
D	8-8,9
F	0-7,9

- În **România**, în clasele primare elevii sunt evaluați prin calificative: Foarte Bine-Excelent, Bine, Suficient, Insuficient. Media se calculează ținând seama de progresul sau regresul elevului, pe parcursul semestrului, iar în clasele V-XII prin note, 5 fiind notă de trecere. La unele materii se suține teză, valorând 25% din media finală $(3M+teza/4)$ [8]. În prezent, se pregătește o nouă Lege a Educației, fiind în dezbatere publică până pe 24 aug. 2022 și care

prevede 300 de acte normative pentru reformarea educației.

În concluzie evidențiem, că în procesul educațional modern evaluării rezultatelor școlare îi revine un rol semnificativ, de importanță majoră psihopedagogică și socială. Evaluarea randamentului școlar este foarte importantă, dar și dificilă, totodată. Sporirea efectului formativ al metodelor se întrepătrunde cu perfecționarea tehnicilor de evaluare a rezultatelor cognitive, afective, psiho-motorii. Mereu dăm examene în fața naturii, în fața propriei conștiințe încheiate cu reușite sau insuccese. Astfel, în calitate de cadre didactice, va trebui să îmbunătățim aprecierea, notarea rezultatelor pentru a reduce riscurile de eroare în evaluare. Sistemele de apreciere/notare a rezultatelor școlare reprezintă mijloace și acțiuni necesare și utile, perfectibile în ansamblul activităților pe care le comportă educația.

Bibliografie:

1. BĂLAN, M.N., *Sisteme de apreciere a rezultatelor școlare*, Revista educației EDICT, 2020 [citată 24.07.2022]. Disponibil: <https://edict.ro/sisteme-de-apreciere-a-rezultatelor-scolare/>;
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998. 474 p. ISBN 973-30-5130-6;
3. CUCOȘ, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Iași, Ed. Polirom 2008, 265 p. ISBN 976-973-46-0936-9;
4. NEGRU, P.R., *Notarea rezultatelor școlare*, Revista educației EDICT, 2020 [citată 24.07.2022]. Disponibil: <https://edict.ro/notarea-rezultatelor-scolare/>;
5. POTOLEA, D., MARINESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale – Proiectul pentru învățământul rural*, București - MEC 2005, 215p. ISBN: 973-0-04233-0;
6. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ediția a 3-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 287 p., ISBN 978-973-301720-2;
7. *Sisteme de notare în funcție de țară-Grading systems by country* Enciclopedie [citată 17.07.2022]. Disponibil : https://wikiw.com/wiki/Grading_systems_by_country
8. ȘERBU, M.- Sistemul de învățământ românesc versus sisteme de învățământ europene, București 2012 [citată 17.07.2022]. Disponibil <https://ro.scribd.com/doc/140822902/Analiza-Comparativa-Intre-Sistemul-de-Invatamant-Romanesc-Si-Sistemele-de-Invatamant-Europene;>
9. VOGLER, J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași, Polirom, 2000, 288 p., ISBN 973-683-590-1

TEATRUL CA METODĂ DE FORMARE A COMPETENȚEI INTERCULTURALE

**ANDRIOAIE Ana-Maria, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale
Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica
Moldova; România, Contact: andrioaieanamaria@yahoo.com, 0740959443**

Rezumat: Această lucrare își propune să evidențieze abordări metodologice moderne în procesul instructiv-educativ. Noile repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național, adoptate în 2021, impun redefinirea rolurilor profesorului și implică elevii în mod activ în propriul proces de învățare. Lucrarea de față analizează modul în care competența interculturală poate fi formată în contextul noilor direcții educationale impuse de sistemul educațional național românesc. Ulterior, trece în revistă două forme ale teatrului, ca metodă de învățare experiențială: teatrul forum și teatrul ziar.

Abstract: This paper aims to highlight modern methodological approaches in the instructive-educational process. The new guidelines for designing, updating and evaluating the national curriculum, adopted in 2021, require a redefinition of teacher roles and an active involvement on the part of the students in their own learning process. This paper analyzes the way in which the intercultural competence can be developed in the context of the new educational directions imposed by the Romanian national educational system. Later, it reviews two forms of theater, as a method of experiential learning: forum theater and newspaper theater.

Cuvinte-cheie: constructivism, competență, interculturală, facilitator, metodă, interactiv, teatru

Keywords: constructivism, competence, intercultural, facilitator, method, interactive, theatre

Educația multi-/interculturală este subsumată educației globale, focalizându-se pe problematica complexă a lumii contemporane, care este caracterizată prin evoluții impredictibile și diversitate. Modelele interculturale presupun dialogul și interacțiunea diverselor culturi, ceea ce în final va duce la interconectarea și interinfluențarea acestora.

Competențele interculturale sunt apanajul educației interculturale, care urmărește să asigure o interacțiune pozitivă a culturilor și o comunicare interculturală eficientă, cu efecte modelatoare bidirecționale. Aceste competențe sunt din ce în ce mai necesare într-o societate dinamică, în schimbare continuă și cu multiple inferențe culturale. În contextul actual al globalizării, formarea competenței interculturale devine un factor esențial al reușitei pe piața muncii.

Învățarea interculturală este subordonată educației interculturale și are ca finalitate formarea atitudinilor de toleranță, colaborare, disponibilitate pentru integrare în grup. Învățarea interculturală conduce la o gândire intelectuală universală, caracterizată de flexibilitate și disponibilitatea spre cunoașterea și interacțiunea cu cei care aparțin altor culturi. Din punct de vedere curricular, învățarea interculturală este un proces amplu și complex, care presupune o

abordare transversală (în toate ariile curriculare) și longitudinală (aplicabilă tuturor disciplinelor de studiu). Mai mult, învățarea interculturală antrenează experiențe de învățare specifice tuturor formelor educației (formală, nonformală și informală) și se poate aplica în toate fazele procesului educațional, de la proiectare la implementare, monitorizare și evaluare. Întreaga comunitate școlară are menirea de a interpreta diferențele culturale de orice natură (diferențe de sex, diferența socială, economică etc. drept factori favorizanți dezvoltării competențelor interculturale și viitoarei integrări sociale a absolvenților.

„Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și experimenta alteritatea.” [4, pp. 28-31] Contactul cu alteritatea culturală presupune expune formabilul la noi moduri de gândire și la puncte de vedere diferite. În cadru educațional, alteritatea este necesară pentru înțelegerea diversității culturale, pentru asigurarea accesului egal la educație și pentru facilitarea integrării sociale a tuturor persoanelor, indiferent de cultura căreia îi aparțin.

Constructivismul este o nouă paradigmă educațională centrată pe cel care se educă, respectiv pe procesul de construire activă, individuală a propriei cunoașteri [1, p. 252]. Constructivismul presupune gândire critică, reflecție personală și metacogniție. Proiectarea curriculumului din perspectivă constructivistă presupune centrarea pe competențe. În conformitate cu cerințele pedagogiei constructiviste, educabilii își construiesc propriile cunoștințe autentice, printr-o alăturare fructuoasă între dimensiunea cognitivă a actului de învățare și acțiunea educativă în scopul autoformării. Din această perspectivă, elevul însuși este propriul artizan al procesului de cunoaștere, bazat pe interiorizarea valorilor pe care se fundamentează educația interculturală.

Principiile paradigmei constructiviste sunt puternic ancorate în realitatea pedagogică actuală. Prin Ordinul Ministrului Educației din România nr. 3239 din 5 februarie 2021 s-a aprobat documentul de politici educaționale „Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național, Cadrul de referință al Curriculumului național”. Acest document își propune să definească un cadru conceptual care să orienteze reforma curriculară în contextul rapidității schimbărilor sociale, economice și tehnologice. Prin prisma noilor tendințe în proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național, cadrul didactic trebuie să își asume noi roluri, din perspectiva curriculumului centrat pe competențe. Astfel, profesorul devine un planificator de curriculum, facilitator al învățării, partener în învățare (co-learner), evaluator de competențe și dezvoltator de resurse de învățare. Aceste roluri presupun: cunoașterea în profunzime a nevoilor și intereselor reale de învățare ale elevilor; proiectarea de activități didactice / cursuri opționale centrate pe nevoile de dezvoltare ale elevilor; angajarea

elevilor în activități didactice relevante; oferirea de sprijin individualizat; crearea unui mediu productiv de învățare în clasă; identificarea răspunsurilor la situații-problemă împreună cu elevii; diversificarea formelor și metodelor de evaluare formativă în funcție de competențele asimilate de către elevi, precum și crearea unor situații de învățare cât mai variate, mai flexibile, bazate pe resurse de învățare diversificate [6, pp. 44-45].

Educația interculturală se bazează pe principiile pedagogiei constructiviste și pe noile direcții în proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. În viziunea cercetătorilor care au contribuit la redactarea raportului de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, „pedagogiile de tip tradițional nu se pretează la caracteristicile interactive ale obiectului învățării în cazul educației interculturale și se poate pune sub semnul întrebării eficacitatea unui demers pedagogic tradițional în ceea ce privește predarea acestei materii”. [3, 26] Conform acestor cercetători, profesorul nu poate fi singura sursă de informație, ci devine un facilitator al învățării. În cadrul educației interculturale, profesorul se limitează la a fi doar una din resursele pe care elevii le pot utiliza în propriul proces de învățare, rolul cadrului didactic fiind acela de a stimula dialogul constructiv între elevi, de a încuraja autonomia elevului și de a facilita gândirea critică.

Competența interculturală se conturează a fi o competență complexă. Formarea competenței interculturale se traduce în realizarea eficientă și adecvată a dialogului intercultural, în disponibilitatea individului de a conștientiza, accepta și integra alte modele culturale decât cele proprii. Astfel, individul își deschide permanent propria cultură către o nouă cultură și demonstrează capacitatea de a relativiza propriile valori culturale și de a nu le considera superioare altor valori culturale. În urma acestui proces, se dezvoltă componentele cognitive, afective și comportamentale necesare în contextul facilitării medierii culturale, prin adoptarea unor comportamente de acceptare, susținere a valorilor celor două culturi.

Competențele interculturale înglobează o gamă largă de cunoștințe, abilități și atitudini transversale, deoarece cultura este un concept abstract, care se manifestă prin intermediul oamenilor. Competențele interculturale se bazează pe unul din cei patru piloni ai cunoașterii dezvoltăți de J. Delors. A învăța să trăiești împreună cu ceilalți sau a conviețui, se referă la cooperare, comunicare și participarea la activitățile umane. [5, p. 16]. Alături de a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să știi, acești piloni ai educației dezvoltăți de J. Delors vizează dezvoltarea holistică a personalității umane.

Conform raportului de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, cele două axe pe care se bazează conținuturile și procesele pedagogice proprii educației interculturale sunt respectul diversității și echitatea. Respectul diversității devine o necesitate

deoarece realitatea socială este compusă din elemente diverse, îndeosebi prin prisma societății globalizate, iar cadrul didactic are datoria de a sensibiliza elevii cu privire la această realitate plurală. Echitatea presupune acceptarea faptului că alte puncte de vedere pot fi la fel de valabile ca și propria perspectivă, iar actul educațional are menirea de a dirija gândirea elevilor spre relativizarea propriilor puncte de vedere, în special a celor radicale. În plus, abordarea în profunzime a tematicii diversității, a dialogului intercultural și a principiilor interculturalității trebuie să depășească stadiul de transfer al unor informații de tip „turistic” sau „de spectacol”, care presupun date referitoare la geografie, tradiții culinare, portul popular sau folclorul specific etniilor. De multe ori, aceste stereotipuri referitoare la anumite etnii sau culturi sunt anacronice, în dezacord cu realitatea curentă. În schimb, pentru înțelegerea în profunzime a alterității sunt necesare empatia, conștientizarea parcursului istoric și cultural, dar și a trăirilor celuilalt [3, pp. 14-15] .

Teatrul, ca metodă de învățare, întrunește toate condițiile pentru a implementa principiile educației interculturale și pentru a dezvolta competențele interculturale, îndeosebi în rândul adolescenților. *Teatrul, ca metodă activ-participativă, creează un mediu comun de reflecție și de acțiune, în care participanții se pot exprima, pot crea și învăța împreună. Mai mult, teatrul stimulează interesul, curiozitatea, spontaneitatea, deschiderea la nou și creativitatea elevilor. Prin implicarea activă a formabililor, această metodă se bazează pe principiile paradigmei constructiviste.*

În vederea formării competenței interculturale ale elevilor de liceu, pot fi utilizate două forme ale teatrului, ca metodă de învățare experiențială: teatru forum și teatru ziar. Cele două metode de învățare au în comun implicarea activă a participanților și capacitatea de a stimula gândirea critică a spectatorilor, care sunt antrenați în trăiri afective puternice, cu potențial de schimbare a atitudinilor și, ulterior, a comportamentelor. Prin punerea în scenă a unor situații-problemă reale, care pot fi întâlnite cu ușurință în realitatea imediată, are loc schimbarea la nivelul mentalității și al atitudinilor legate de anumite etnii, culturi sau confesiuni. Astfel, se produce o deschidere autentică înspre alteritate, acceptarea acesteia, și respectul față de diversitate.

Teatrul forum [2] este o formă de teatru social, al cărui obiectiv constă în eliberarea celor marginalizați din situații de opresiune bazate pe diferite criterii, precum: gen, etnie, vârstă etc. Scenariul inițial are ca punct de plecare o situație reală de discriminare, care a fost observată în realitatea imediată sau chiar trăită de către autorii scenariului. Opresiunea presupune existența unui opresor care deține autoritatea de a acționa în mod negativ asupra opresatului, reprezentat în mod frecvent de o persoană lipsită de capacitatea de apărare. Actorii

joacă scenariul inițial, în care opresatul este marginalizat sau suferă din cauza acțiunii opresorului sau a lipsei de acțiune din partea personajelor secundare. Ulterior, spectatorii devin spect-actori. Ei renunță la rolul de martori sau receptori pasivi. Spect-actorii pot opri interpretarea, pot propune schimbări și pot urca pe scenă pentru a-și susține ideile. Astfel, fiind pus în situația de a acționa, noul actor are toate premisele pentru a își schimba haloul afectiv și chiar pentru a se angaja în transformarea societății.

Ca metodă de învățare activ-participativă, teatrul forum poate fi folosit pentru a construi catharsis, pentru a schimba mentalitățile și atitudinile prin participarea intensă la fenomenul artistic. Spect-actorii, care participă la rescrierea scenariului, nu au nevoie de pregătire artistică anterioară. Ei urcă pe scenă pentru a schimba cursul acțiunii, demarând astfel procesul unei reconstrucții interioare, prin prisma unor evenimente observate sau chiar trăite de către ei înșiși. Respectul față de diversitate și echitatea, ca dimensiuni ale educației interculturale, pot fi formate prin această formă de teatru interactiv.

Teatrul ziar [7], ca metodă de învățare experiențială, are scopul de a încuraja implicarea și interesul față de anumite subiecte sau tematici expuse printr-o reprezentare artistică. Ca și în cazul teatrului forum, această reprezentare expune situații de opresiune din viața de zi cu zi, cu protagoniști care aparțin unor grupuri opresate. Spre deosebire de metoda anterioară, teatrul ziar abordează tematica sau subiectul de interes exact așa cum apare în mass-media, ziare, rapoarte, reviste, statistici, reportaje sau alte surse media de informare. Informațiile prezentate de mass-media sunt analizate și procesate printr-o perspectivă alternativă cu ajutorul unei piese de teatru, pentru a invita audiența la reflecție critică. Piesa de teatru este urmată de evaluarea impactului acesteia, prin intermediul unei discuții cu publicul mediate de un joker. În acest scop, teatrul ziar se bazează diferite tehnici sau o combinație a acestora:

- Poveste scoasă din context;
- Poveste în același context;
- Poveste cu informații lipsă;
- Poveste cu acțiuni paralele;
- Povești care se intersectează/contrazic;
- Poveste cu elemente exagerate;
- Poveste cu abordare istorică;
- Poveste cu elemente de publicitate;
- Interviu pe teren;
- Poveste cu emoții conexe.

Ca metodă de învățare activ-participativă, teatrul ziar este o modalitate creativă și complexă de interpretare a unor evenimente documentate, din viața reală. Scenariul și tehnica artistică specifică (sau combinațiile între tehnici) au capacitatea de a crea trăiri intense în rândul elevilor-spectatori. Discuțiile ulterioare cu publicul, mediate de un joker, urmăresc decentrarea axiologică a spectatorilor, relativizarea propriilor concepții și eliminarea prejudecăților. Respectul față de diversitate și echitatea, ca dimensiuni ale educației interculturale, pot fi formate prin această formă de teatru.

Se poate concluziona că teatrul, ca metodă de învățare experiențială, poate contribui la formarea competenței interculturale în rândul elevilor de liceu. Teatrul forum și teatrul ziar pun în practică conceptele specifice pedagogiei constructiviste și noilor direcții în proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M, Răduț-Taciu R, Stan C., Chiș O., Andronache D.: *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești, Editura Paralela 45, 2015, Vol. 1: A-D, 400 p., ISBN 978-973-47-2212-9
2. BORSȘ, Octavia Mihaela, Teatru forum, Ghid, © 2017, Disponibil: https://www.anpcdefp.ro/library/Rapoarte%20C8%99i%20analize/Ghiduri_CONNECTOR_2017/Ghid%20Teatru%20Forum_RO.pdf
3. [Educația interculturală: de la teorie la practică – implementarea educației interculturale în școlile multietnice din România – Raport de cercetare al Agenției De Dezvoltare Comunitare „Împreună”, \[online\] ©2010 \[citat 18.07.2022\], Disponibil: \[https://www.academia.edu/23176823/Educa%C5%A3ia_intercultural%C4%83_de_la_teorie_la_practic%C4%83\]\(https://www.academia.edu/23176823/Educa%C5%A3ia_intercultural%C4%83_de_la_teorie_la_practic%C4%83\)](https://www.academia.edu/23176823/Educa%C5%A3ia_intercultural%C4%83_de_la_teorie_la_practic%C4%83)
4. MARINESCU, M., Noile educații în societatea cunoașterii. București: Pro Universitaria, 2013, 270 p. ISBN 978-606-647-618-8
5. NEDELUCU, Anca. Fundamentele educației interculturale, Iași, Editura Polirom, 2008, 203 p. ISBN: 978-973-46-1173-7
6. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național, Cadrul de referință al Curriculumului național, [online], anexa 1 la Ordin nr. 3239 / 5.02.2021, ©2010 [citat 19.07.2022], Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf

7. TUDORACHE, Andreea: *Manual de Teatru Ziar*, ©2021 [citat 18.07.2022], Disponibil: https://artfusion.ro/wp-content/uploads/2021/10/Newspaper-Theatre_Romanian.pdf

Conducător științific: doctor habilitat, profesor universitar COJOCARU Victoria

CLIMATUL ȘCOLAR – FACTOR HOTĂRĂTOR AL FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COPIILOR PROVENIȚI DIN FAMILII SOCIALMENTE-VULNERABILE

**ANDRONACHE Roxana-Nicoleta, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din
Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesor învățământ primar, Școala Gimnazială Nr. 11 Buzău, România**

Rezumat: Pentru a răspunde nevoilor și specificului populației de elevi proveniți din familii socialmente-vulnerabile din ce în ce mai diverse și provocărilor ridicate de sistemul educațional ghidat de ideea de responsabilizare parentală, am evidențiat importanța deosebită a unui climat favorabil și a unui moral ridicat pentru formarea și dezvoltarea elevilor, precum și bunul mers al organizației școlare, atât din punct de vedere al eficienței acesteia, prin reducerea unor fenomene disfuncționale ca fluctuația membrilor, absenteismul, tensiuni și conflicte, cât mai ales sub aspectul relațiilor umane.

Abstract: In order to respond to the needs and specifics of the population of students from increasingly diverse socially-vulnerable families and the challenges raised by the educational system guided by the idea of parental responsibility, we highlighted the special importance of a favorable climate and high morale for training and the development of students, as well as the smooth running of the school organization, both from the point of view of its efficiency, by reducing some dysfunctional phenomena such as the fluctuation of members, absenteeism, tensions and conflicts, especially from the aspect of human relations.

Cuvinte-cheie: climat educațional, familie socialmente-vulnerabilă, responsabilitate parentală

Keywords: educational climate, socially-vulnerable family, parental responsibility

Climatul organizațional reprezintă o zonă intangibilă din punct de vedere material, importantă însă din punct de vedere practic pentru dezvoltarea școlii și a personalității elevilor. În esența sa, climatul reflectă particularitățile mediului școlar (spațiul și timpul pedagogic disponibil, baza didactico-materială, resursele informaționale și umane) și ale sistemului social care promovează norme, decizii și interacțiuni (societate - școală, profesori, elevi, comunitate educațională teritorială și locală etc.), dimensionate cultural (prin valori și credințe pedagogice, preluate și asumate de „actorii școlii”)

Funcția centrală a climatului organizațional este cea de acțiune intermediară între caracteristicile organizației și caracteristicile membrilor organizației (cadre didactice, elevi, personal administrativ, părinți, alți reprezentanți ai comunității). În exercitarea acestei funcții cu caracter general intervine produsul trăirilor subiective ale membrilor organizației, mai importante din punct de vedere cultural decât variabilele obiective (spațiul și timpul pedagogic, resursele etc), care condiționează material calitatea climatului organizațional. Structura climatului organizațional corespunde funcției centrale, reflectată la nivel general și specific. În mod particular, trebuie să ținem cont de specificul și caracteristicile familiei socialmente-vulnerabile implicată activ în actul învățării, prin exponenții educaționali care iau parte și sunt parte integrantă din sistemul educațional.

Climatul general este propriu școlii ca organizație specializată în producerea educației, deschisă permanent spre toate acțiunile și influențele pedagogice ale mediului și ale sistemului social.

Climatul specific este propriu clasei de elevi sau altor compartimente ale școlii (conducere managerială, comisii / catedre metodice, sector administrativ, bibliotecă, relații cu comunitatea etc.). Exprimarea climatului specific este determinată de calitatea climatului general al organizației școlare.

Familia se află în permanență racordată la realitățile sociale. După cum menționa Henri Stahl, ea „nu poate și nu trebuie să rămână indiferentă la tot ceea ce se întâmplă dincolo de viața ei personală, dincolo de ușa simbolică ce o desparte de restul lumii” [6, p. 165].

Prin interacțiunile multiple ale membrilor săi, familia îmbină și sintetizează influențele pe care instituțiile din exterior, grădinița de copii, școala, grupul de egali, mediul profesional, le exercită asupra fiecărui individ, în parte. În arhitectura acestor interacțiuni, familia se manifestă ca un spațiu relativ autohton de construcție socială a realității, implicând resursele instrumentale și expresive ale membrilor săi [3, p. 82].

Rolul familiei este foarte important în ceea ce privește dezvoltarea copilului, din punct de vedere fizic, intelectual, emoțional, moral sau caracterial și spiritual-estetic. În ce privește dezvoltarea armonioasă a copilului, familia este cea care asigură mediul de viață, hrana, îmbrăcămintea, trebuie să îi ferească de pericole, să le asigure condiții și spațiu propice pentru joc, învățare, odihnă, mișcare și să le supravegheze și întrețină starea de sănătate optimă [4, p. 56].

Familia stabilește regimul de viață al copilului care să îi asigure o dezvoltare optimă, îi formează primele deprinderi de igienă personală și socială și îl obișnuiește să utilizeze factorii naturali (apa, aerul, soarele) pentru bunăstarea organismului. Școala stabilește și gestionează

climatul educativ adecvat actului de învățare. Caracterul relațiilor dintre cele două entități trebuie să fie sistemic, de intercondiționare reciprocă și interrelaționare eficientă pentru o dezvoltare armonioasă a copilului.

Familia socialmente-vulnerabilă este aceea în care predomină conflictele, neîncrederea, gelozia, evenimentele familiale neplăcute, care afectează nespuse de mult atât partenerii conjugal, cât și socializarea copiilor – abilitatea lor de a învăța, de a fi independenți, de a se înțelege cu ceilalți și a conștientiza importanța regulilor. Mai mult decât atât, în familiile dezarmonioase poate fi afectat progresul școlar al copiilor, dar și stima de sine a tuturor persoanelor, care fac parte din ele. Familia dezarmonioasă se mai numește și disfuncțională, deoarece nu este în stare să asigure realizarea funcțiilor sale. Disfuncțiile pot apărea în orice domeniu al vieții de familie: relațional, economic, cultural, afectiv; nașterea, creșterea și educarea copiilor.

Cauzele disfuncțiilor sunt foarte diferite și vorbesc, de fapt, despre neajunsurile partenerilor: infantilitatea partenerilor; lipsa responsabilităților; incompatibilitatea morală, intelectuală, fizică; lipsa sau insuficiența resurselor materiale; starea precară a sănătății; nivelul scăzut al culturii partenerilor; îngustarea sferei de comunicare; gelozia; rivalitatea etc.; lipsa copiilor; atitudinea negativă față de rudele partenerului; despărțirea de lungă durată a soților / înstrăinarea lor etc.; lipsa dragostei sau incapacitatea de a iubi [Apud, 3, p. 267].

Pentru a răspunde nevoilor populației de elevi proveniți din familii socialmente-vulnerabile, din ce în ce mai diverse și provocărilor ridicate de sistemul educațional ghidat de ideea de responsabilizare parentală, am evidențiat importanța deosebită a unui climat favorabil și a unui moral ridicat pentru bunul mers al organizației școlare, atât din punct de vedere al eficienței acesteia, prin reducerea unor fenomene disfuncționale ca fluctuația membrilor, absenteismul, tensiuni și conflicte, cât mai ales sub aspectul relațiilor umane. Climatul organizației școlare a fost definit de Miles „caracteristicile relațiilor psihosociale din școală, tipul de autoritate, gradul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, stările de satisfacție sau insatisfacție, gradul de coeziune din comunitatea școlară”. [1, p. 46].

Acesta descrie ceea ce E. Păun numește etosul organizației școlare, definindu-l ca „atașamentul managerilor, al cadrelor didactice și elevilor față de școala lor, dar un atașament în care climatul joacă un rol esențial”. [2, p. 117].

Probabil tocmai acest atașament face ca, în situațiile în care climatul școlii nu este propice dezvoltării individului, gradul de insatisfacție personal determină fenomenul rezistenței la educație. Performanța școlară este dependentă de natura climatului existent la nivelul școlii. Studiile apreciază climatul drept o variabilă prezentă în viața școlii, care descrie, de fapt, starea

psihosocială a acesteia. „El se manifestă prin caracteristicile relațiilor psihosociale din școală, prin tipul de autoritate, gradul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, stările de satisfacție sau insatisfacție, gradul de coeziune din comunitatea școlară” . [Apud, 2, p. 53].

Climatul poate fi considerat o variabilă ce descrie acele aspecte care mobilizează resursele umane din școală în vederea obținerii performanței și care descrie foarte bine gradul de coeziune existent la nivelul școlii și bazele pe care se întemeiază aceasta. Climatul organizației școlare nu este un dat, ci se construiește în timp, prin decantarea variabilelor pe care le implică. De asemenea, susține E. Păun el poate fi produsul a cel puțin trei categorii de factori [Apud, 2, p. 13] :

1. Structurali, reglementați de legislația școlară:

a) Mărimea școlii. Școlile cu efective mici beneficiază de un climat organizațional cald, motivant. Apreciem că acest aspect vine să confirme validitatea teoriilor postmoderne care promovează organizațiile mici și dinamice;

b) Compoziția școlii, reflectată în vârstă, sex, pregătire profesională, mediu de proveniență, mai exact statutul extraorganizațional al indivizilor. Cu cât gradul de omogenitate este mai mare, cu atât climatul organizațional va fi mai motivant.

2. Instrumentali, ce asigură condițiile și resursele necesare îndeplinirii obiectivelor școlii: condițiile materiale, mediul fizic, strategiile de acțiune, competența și stilul managerial, modalitățile de comunicare intra și interorganizațională etc.

3. Socio-afectivi și motivaționali ce vizează structura relațiilor nonformale, formale, concordanța obiectivelor organizaționale și individuale, așteptările personalului, consistența practicilor motivaționale, posibilitățile de a accede la un statut profesional superior, dar și relațiile dintre directorul școlii și ceilalți membri ai organizației.

Copiii se formează într-un anumit mediu școlar și cultura acestora împrumută din cultura organizației școlare promovată de către cadrele didactice. În același timp ei vin dintr-un anumit mediu familial în care au învățat anumite norme, valori și care nu corespund întotdeauna cu valorile promovate de școală.

Cu ajutorul părinților și al cadrelor didactice elevii sunt ajutați să adapteze valorile personale și să le integreze cu cele promovate de școală.

Un climat educațional propice desfășurării în cele mai bune condiții a actului educațional, este corelat și devine dependent, de cele mai multe ori, de gradul de implicare a părinților în relația cu școala. Cercetările arată că „în programele în care părinții sunt implicați elevii au performanțe mai mari la școală decât aceleași programe, dar în care părinții nu sunt implicați” [5, p. 54].

Procesul de învățământ este cel care conferă școlii rolul decisiv în formarea omului. Misiunea școlii este aceea de a contribui la realizarea idealului educativ impus de cerințele vieții sociale.

Școala, prin climatul educativ propice pe care îl promovează, nu are menirea numai de a înzestra elevii cu un bagaj de cunoștințe cât mai mare, ci și de a stimula calitatea de om prin valorificarea abilităților de interrelaționare, de asumare a responsabilității, de descoperire a propriilor aspirații spre formarea școlară și profesională. Climatul educațional al clasei poate fi pozitiv sau negativ, acest aspect influențând foarte mult calitatea actului didactic, motivația elevului, dezvoltarea ulterioară a acestuia.

Bibliografie:

1. ANGHELACHE, V. Managementul schimbării educaționale: Principii, politici, strategii. Iași: Editura Institutului european . 2012. 282 p. ISBN: 9789736118289.
2. BARBU, I.; BARBU, D. Climatul educațional și managementul școlii. București: Editura Didactică și Pedagogică. 2009. 192 p. ISBN 973-30-2458-3.
3. CUZNEȚOV, L. Curriculum Educația pentru familie. Chișinău: Museum. 2004. 280 p. ISBN 9975-906-91-5.
4. GHERGHEL, A. Familiile monoparentale .București : Editura Academiei Române. Revista Română de Sociologie. 1999, nr 5(2),pp.5-6. ISSN 2392-8549.
5. HENDERSON , A.T. A New Generation of Evidence: The Family Is Critical to Student Achievement.U.S.: Center for Law & Education. 1995. 160 p. ISBN-13 978-0934460415.
6. MACKLEIN, E. , RUBIN, R. Contemporary Families And Alternative Life Styles Beverly Hills, California : Sage Publications. 1985 . 409 p. ISBN 978-0803910539.

STRATEGIA DIDACTICĂ - DEFINIȚII ALE CONCEPTULUI

**ANTIP Crina-Ramona, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesor, grad didactic I, Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu,
Bacău, România**

Rezumat: Termenul de strategie își are originea „într-un cuvânt grecesc cu semnificația de generalitate și până de curând a avut un înțeles strict militar: arta planificării și conducerii războiului.”

Abstract: Derived from military theory and practice, the term "strategy" refers to the "planning and directing of massive military movements or operations (in contrast to "tactics", a field that involves the actual process of moving forces)

Cuvinte-cheie: strategie, eficiență, plan de lucru

Keywords: strategy, efficiency, working plan

Sensul general al conceptului de *strategie este acela de „modalitate de concepere, linie de orientare în viziune sistemică și pe termen mediu sau scurt a proceselor educaționale .*

Cercetările actuale în domeniul tezei, în **sens pedagogic restrâns**, definesc strategiile ca sisteme de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității educaționale, integrate sistemic și operațional, care vizează construirea experiențelor de învățare, formarea de abilități, capacități etc.

Strategiile în câmpul educației sunt valorizate drept *necesitate, relevanță și contextualizare.*

Sensul larg al conceptului de “strategie” - acela de modalitate de figurare și de ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop bine precizat, definește, într-o primă aproximație, necesitatea și utilitatea aducerii conceptului în câmpul educației. Sensul general cu care conceptul “*strategie*” este utilizat în educație e acela de concepție generală, linie/ modalitate de conceptualizare, orientare și mizare, în viziune sistemică și pe termen lung, mediu sau scurt a pieselor și fenomenelor educaționale. [1, p.21]

Altfel spus, există *strategii educaționale nivel macro*, al sistemului și al procesului de învățământ (care sunt strategii pe termen îndepărtat / lung și mediu), *strategii educaționale la nivel mezo/ intermediar și strategii educaționale la nivel micro*, al activităților instructiv-educative determinate și concrete (care sunt strategii pe termen scurt), toate categoriile de strategii fiind în relație de subordonare față de finalitățile educaționale care condiționează la nivelul respectiv.

Astfel, în domeniul învățământului, **studiile actuale spun că**, strategia se refera la ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, optimizarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu finalitățile generale ale învățământului și ale educației.

Termenul de strategie își are originea „într-un cuvânt grecesc cu semnificația de generalitate și până de curând a avut un înțeles strict militar: arta planificării și conducerii războiului.” [Strategie, Ghid propus de The Economist Books, 1998, p.165]

DEX-ul indică originea latină a cuvântului, din latinescul strategia - funcția strategului; aptitudinea de a comanda; legătura cu Grecia Antică se face prin „strategi”, comandanți militari ai unor cetăți. DEX-ul definește strategia și ca „parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării și ducerii războiului și operațiilor militare.” 1, p. 1024]

Izvorâtă din teoria și practica militară, termenul de „strategie”, se referă la „planificarea și directivarea mișcărilor militare masive sau a operațiilor (în contrast cu „tactica”, domeniu care presupune procesul actual al mișcării forțelor”. [The International Encyclopedia of Education, 1985, p.5148]

În sens general, strategia se referă la conducerea (managementul) căilor, a metodelor implicate într-o activitate în vederea atingerii unui scop. Istoria termenului în educație cuprinde accepțiuni sinonimice între strategie, metodă sau procedee.[The International Encyclopedia of Education, 1985, p. 5148].

Astăzi, conceptul de strategie se referă la un set de acțiuni de predare orientate intenționat către atingerea unor finalități specifice, în timp ce metodele sunt căile prin care sunt atinse acestea, vizând obiectivele concrete, iar procedeele sunt instrumentele de lucru, subordonate metodelor.

Strategia în educație, presupune” elaborarea de planuri, de programe, de proiecte pentru a atinge obiectivele generale și specifice, depășind dificultăți particulare sau rezolvând problemele cu care se confruntă sistemul educativ.” [2, p. 414]

The American Heritage Dictionary of the English Language (1969) scoate în evidență faptul că folosirea strategiilor în educație implică măiestrie și artă sau „o capacitate (abilitate, pricepere) în folosirea lor” și sugerează că „profesorii trebuie să învețe această artă”.

Mai precis, prin strategie putem să înțelegem „un sistem de operații pe termen lung, multidimensionale și interactive:

- *pe termen lung*: strategiile se disting aici de tactici, care se concep pe termen scurt, ele implicând în mod clar evoluția viitoare;

- *multidimensionale*: deciziile nu se reduc la simple optimizări, ci pun în joc seturi întregi de obiective, mijloace și constrângeri;
- *interactive*: deciziile sunt luate încercând să se anticipeze inițiativele și reacțiile" participanților la activitate (ale elevilor și studenților). [3, p. 9]

Prima constatare care rezultă din cercetarea și documentarea științifică asupra strategiilor didactice a fost aceea a pluralității semantice a conceptului.

Iată cum sunt definite **strategiile didactice** de către diverși autori:

- „ansamblu de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele date. Persoanele, localurile, materialele și echipamentele formează resursele, în timp ce modurile de intervenție (abordare), formele pedagogice și tehnicile pedagogice constituie metodele" [4, p.121]
- „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor" [24,p. 6];
- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect" [5,p. 6];
- „ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare în mod deliberat,structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de \ maximă eficacitate a obiectivelor prestabilite" [6,p. 276]
- „o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară. În acest sens, strategia devine un model de acțiune în acțiune, care acceptă in ab initio posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor" [7, p. 144];
- „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" [8,p. 350];
- „ansamblu de decizii vizând desfășurarea procesului instructiv-educativ, în vederea atingerii unor obiective, decizii adecvate situației concrete (factorilor care influențează asupra rezultatelor proiectate)" [9,p. 58];
- „mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire" [10, p. 80];

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un *plan de lucru* cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

În elaborarea acestui *plan de lucru*, profesorul ține cont de o serie de factori care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare /învățare / evaluare, *variabile* ce țin de elev, de curriculum, de organizarea școlară și chiar de profesorul însuși, de gradul lui de pregătire .

Strategia didactică - în viziune postmodernistă - devine astfel rodul unei participări colaborative desfășurate de profesor împreună cu elevii, aceștia completând planul de lucru cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. Astfel, aceștia pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând către asigurarea învățării. Și nu orice învățare, ci una temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și nevoile elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în procesul constituirii propriilor înțelegeri.

În acest sens, Ioan Cerghit subliniază faptul că „strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru” [6,p. 273]. El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc:

- mod integrativ de abordare și acțiune;
- structură procedurală;
- înlănțuire de decizii;
- o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare[6,p. 274].

Același autor privește strategiile didactice ca:

- adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristică, algoritmică, factual - experimentală etc.);
- opțiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”;

- mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date [6,p. 279].

Trei sunt factorii în raport cu care se definește strategia, în opinia lui Dan Potolea:

- 1) natura specifică a situației la care se aplică (caracterul problematic, lipsit de determinare riguroasă);
- 2) rolul strategiei în rezolvarea situației respective (reduce câmpul tatonărilor și conferă acțiunii un grad sporit de probabilitate de reușită);
- 3) structura strategiei (sisteme de operații, etape, reguli de decizie etc.) [7, p. 144]

Lazăr Vlăsceanu analizează parametrii de construcție a unei strategii didactice, enumerând șase, fiecare cu câte trei variante:

- organizarea elevilor;
- organizarea conținutului;
- modul de prezentare - asimilare a cunoștințelor;
- frecvența, continuitatea intervențiilor profesorului;
- modul de programare a exercițiilor aplicative;
- natura probelor de evaluare.

Strategiile didactice interactive ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a elevilor organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative). Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sunt strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (elev-elev, elev-profesor, student-student, student-profesor).

Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile elevilor. Interactivitatea în clasă (face-to-face) se referă atât la promovarea relațiilor inter și intragrupale, cât și între profesor și elev. În cazul învățământului la distanță (Internet), interactivitatea se constituie într-un „soft care răspunde într-o manieră diferențiată la reacțiile celui care învață” [11, p. 174 - 175].

Pentru crearea unui program interactiv, profesorul trebuie să cunoască și să organizeze bine materialul de studiu, să-și imagineze soluții diverse la reacțiile / răspunsurile elevilor și să conceapă trasee de învățare diferențiată, adaptate elevilor potențiali.

Bibliografie:

1. ***DEX, București, Editura [Univers Enciclopedic](#),1998. ISBN : 973-9243-29-0;
2. GAZIER, B. *Strategiile resurselor umane*.Iași: Institutul European, 2003. ISBN 973-611-233-0;
3. GUȚU, V., VICOL, M. *Strategiile didactice în structura paradigmei educaționale* în revista științifică a Universității de Stat din Moldova-*Studia Universitatis* 2012, Nr.5(55);
4. IONESCU, M., CHIȘ. V. *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică, 1992, ISBN 973-44-0101-7;
5. NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, document de travail*, Université d'été, juillet 1988, in Cahiers Pédagogiques, N 280;
6. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis,2002. ISBN 973-85939-4-8;
7. JINGA, I., NEGREȚ, I., POTOLEA, D. *Strategii, structuri și performanțe în învățământ*. București: Ed. Academiei R.P.R..1989;
8. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București :Editura Didactică și Pedagogică, R.A.2002. ISBN :973-30-5130-6;
9. NOVEANU, E. MIHALCA, D. IONESCU-ZANETTI, A. PREOTEASA, D. *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale din învățământ*, București: Editura Didactică și Pedagogică. 1983;
10. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane*. Iași: Polirom. 2000. ISBN 973-683-566-9;
11. RAYNAL, F. RIEUNIER, A. *Pédagogie.Dictionnaire des concepts clés; apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF Editeur.2010. ISBN:2710126508

EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ ȘI FORMAREA VALORILOR MORALE LA ȘCOLARII MICI

**BICULESCU Florina Teodora, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică
de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Educația axiologică face parte din noile educații și contribuie la formarea referențialului axiologic la școlari. Articolul de față prezintă importanța formării valorilor morale la școlari și cuprinde informații referitoare la parcursul pe care trebuie să îl parcurgă profesorii școlari pentru a pune bazele formării caracterului și personalității viitorului adult. Modelarea unui tip de personalitate a individului care să se integreze în societatea în care va trăi este scopul fundamental urmărit pe tot parcursul școlarității. Axiologia este știința care contribuie la această finalitate și care ghidează pașii care trebuie urmați.

Abstract: Axiological education is part of the new educations and contributes to the formation of the axiological referential in schoolchildren. The article presents the importance of the formation of moral values in schoolchildren and includes information about the course that school teachers must follow in order to lay the foundations for the formation of the character and personality of the future adult. Shaping a personality type of the individual that integrates into the society in which he will live is the fundamental goal pursued throughout schooling. Axiology is the science that contributes to this finality and guides the steps to be followed.

Cuvinte-cheie: filozofie, axiologie, educație, educație axiologică, referențial axiologic.

Keywords: philosophy, axiology, education, education axiology, axiological referential.

Valorile materiale și spirituale acumulate de societatea omenească conduc la distinctivitatea între popoare și între națiuni. Prin intermediul educației, fiecare societate conservă și transmite noii generații valorile sale, pentru a-și asigura continuitatea și identitatea culturală. Educația asigură asimilarea de către individ a unor valori și repere culturale. Valorile sunt definite ca "idei abstracte despre ceea ce societatea crede că este bun, drept și dezirabil", sunt aspecte definiții ale identității culturale [Goodman, 1992, p. 52].

Valorile se pot schimba de-a lungul timpului. Există o dinamică a valorilor care se pot schimba de-a lungul timpului. Valoarea conține în structura ei o componentă cognitivă, una afectivă și una comportamentală.

„Axiologia educației reprezintă o disciplină pedagogică integrată în zona științelor educației, construită interdisciplinar, la nivel primar (relația pedagogie-filosofie) și secundar prin hibridarea realizată între unele științe pedagogice (teoria generală a educației, teoria generală a curriculum-ului) și un domeniu al filosofiei (axiologia)” [apud Cristea, 2000, p. 192].

Care este importanța valorilor morale pentru elevi? Ce sunt valorile morale? Sunt întrebări la care vom răspunde prin intermediul acestui articol. Valorile morale sunt componentele cheie ale caracterului unei persoane. Completează trăsături de personalitate care îi îndrumă pe oameni să ia decizii și judecăți în funcție de propriile sentimente, de ceea ce este bine și rău, bazându-se pe experiențele colective și individuale.

Valorile morale sunt esențiale în orice stadiu al vieții în care ne aflăm; valorile pe care majoritatea adulților le au sunt cele care ne-au fost insuflate în copilărie. Ele formează bazele în viața oricărui școlar.

Se știe că elevii, copiii, reprezintă viitorul fiecărei țări, iar acest viitor al țării noastre depinde în mare măsură de valorile care le-au fost transmise în timpul vieții lor de școlar. Valorile morale deschid calea pentru toate deciziile lor în viață, deoarece fără aceste valori, copiii nu au nicio îndrumare și viața lor poate părea lipsită de direcție. Pentru a fi acceptați și respectați de societate, părinții și profesorii trebuie să se asigure că îmbină aceste valori morale puternice în copii ca stil de viață în sine.

Considerăm că valorile morale precum bunătatea, curajul, umilința, onestitatea, sinceritatea, integritatea, respectul, munca din greu, toleranța, compasiunea, empatia și incluziunea sunt extrem de importante pentru a fi insuflate de la o vârstă fragedă, pentru a construi caracterul unui copil, deoarece formează însuși miezul ființei sale și devine fundamentul convingerilor lor morale de-a lungul vieții.

Responsabilitatea școlii, a părinților și a profesorilor este de a oferi această educație morală copiilor noștri cât mai devreme posibil pentru a-i transforma în persoana care ne dorim să fie. Prin urmare, este evidentă importanța valorilor morale, care sunt valori de bază care reflectă integritatea și umanitatea în viața unui școlar.

Viața unui școlar este plină de provocări, schimbări, creștere și evoluție. Un copil în creștere ia o mulțime de lecții de-a lungul școlarității, dintre care majoritatea rămân cu ele pentru tot restul vieții. Elevii cu valori etice înalte devin oameni responsabili, respectabili și onești, în timp ce acei fără valori morale trebuie să se supună devenind o amenințare pentru ei înșiși și pentru societate.

Deși există un număr nenumărat de beneficii ale predării educației axiologice școlarilor, mai jos redăm câteva puncte care arată de ce este important să predăm valorile morale elevilor încă de la o vârstă fragedă.

1. Ajută la construirea puternică a caracterului:

Conștientizarea valorilor încă de la o vârstă fragedă ajută la dezvoltarea caracterului copilului și la formarea nucleului ființei sale. O dezvoltare puternică a caracterului are loc

datorită virtuților și valorilor pe care copiii le învață în timpul copilăriei, care rămâne ca o bază solidă pentru credințele lor morale în viitor.

Aceste valori morale pe care copiii le absorb devin punctele lor forte, pe care se pot baza pentru a-și decide calea în viață. Prin urmare, anii de învățare sunt momentul în care trebuie să se acorde o atenție deosebită pentru a insufla aceste valori de bază, care se șlefuesc în continuare la școală și mai târziu în viață.

2. Ajută la deosebirea deciziilor corecte de anumite decizii greșite:

Valorile morale servesc drept ghid în diferențierea între bine și rău, chiar de la început. Deși vedem aproape în fiecare zi că, uneori, școlarii pot avea comportamente nedorite, cum ar fi hărțuirea colegilor sau violența școlară, de obicei nu înțeleg conceptul de bine și rău.

Potrivit discuțiilor avute în cadrul ședințelor de consiliere școlară, la nivelul școlii, elevii care au comportament violent cu alți elevi fie le lipsea un părinte fie nu aveau nicio îndrumare adultă care să îi învețe valorile potrivite.

Prin urmare, am aplicat metode și tehnici potrivite atunci când fac școlarii au o atitudine greșită, deoarece am constatat că nu înțeleg cu adevărat ceea ce fac decât dacă sunt învățați diferența dintre bine și rău. Dacă un școlar nu este corectat pentru micile sale greșeli, el are tendința de a înțelege că este perfect și va continua să o repete. Aceste mici greșeli pot deveni ulterior un factor care va duce la o dezvoltare slabă a personalității elevilor.

Învățându-i pe școlari aceste virtuți, îi ajutăm să-și formeze o bază fermă și să diferențieze binele și răul, astfel încât să poată conștientiza scenariile ca fiind corecte din punct de vedere moral sau nu. Acest lucru îi va ajuta să ia deciziile corecte în viața lor.

3. Contribuie la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea comportamentului pozitiv:

Când școlarii fac ceva bun, ei tind să se simtă bine cu ei înșiși, ceea ce îi motivează și mai mult, oferindu-le în același timp o cantitate mare de încredere în sine.

Această autoafirmare și încrederea pe care școlarii o conștientizează, de a fi capabil să-i ajute pe alții, la rândul său, ajută la creșterea încrederii în sine și îi ajută să dezvolte sentimente pozitive și relații pozitive în viața lor.

4. Formează atitudinile, credințele și determină comportamentul lor de viitor adult:

Școlarii de astăzi sunt cei care vor deveni medicii, oamenii de afaceri, inginerii, oamenii de știință, politicienii, polițiștii etc. de mâine și vor ocupa cele mai importante poziții care vor ridica societățile, comunitățile, țările și lumea în general.

Valorile morale trebuie implementate corect încă de la o vârstă fragedă, deoarece virtuțile pe care le învață astăzi școlarii vor determina modul în care aceștia se comportă ca adulți.

5. Îndepărtează influența negativă a colegilor:

Cu toții am experimentat presiunea de la semenii cel puțin la un moment dat în viața noastră și este absolut normal ca școlarii mici și adolescenții să se simtă presați uneori din cauza prietenilor lor. Această presiune a colegilor joacă un rol semnificativ în majoritatea deciziilor lor, de la ceva atât de simplu, precum alegerea îmbrăcăminte, până la modul de viață.

Valorile morale bune acționează ca o busolă morală care îi ajută pe școlari să stea departe de influențele negative ale semenilor lor, ale rețelelor sociale sau, în general, pe măsură ce cresc până la adolescență sau chiar la vârsta adultă. Potrivit unor site-uri de sănătate, școlarii care se simt bine cu ei înșiși vor rezista mai bine presiunii negative ale colegilor.

6. Servește ca suport în situații dificile:

Valorile morale le oferă școlarii perspectivă, îi fac puternici și formează credințe ferme în ei, ceea ce îi face să muncească din greu și să aibă curaj atunci când se confruntă cu provocări în viață.

Aproape în fiecare zi auzim despre preocupările presante cu care se confruntă tinerii astăzi, cum ar fi anxietatea, stresul, depresia și altele. În timp ce aceste situații provocatoare îi pot dezvălui pe unii oameni, învățarea copiilor să facă distincția între bine și rău îi ajută să ia decizii mai rapide, mai bune și într-un mod sensibil.

Alături de aceasta, valorile morale le conferă un puternic sentiment de sine și putere de caracter, care îi va sprijini psihic să depășească orice situație dificilă cu hotărâre.

7. Îi ajută în relațiile cu ceilalți:

În timp ce școlarii sunt învățați cu responsabilitatea încă de la o vârstă fragedă, ei își dau seama de rolul și scopul lor în societate. Înțelegând că lumea nu se învârtă în jurul lor și că ei au datoria de a urma semenilor, vor învăța să pună emoțiile și nevoile altora înaintea lor și să vadă perspectivele celorlalți.

Predarea valorilor precum împărtășirea, compasiunea, cooperarea, acceptarea, egalitatea, generozitatea și dreptatea sunt extrem de importante pentru ca școlarii să ia decizii de zi cu zi într-o manieră fără prejudecăți și într-o manieră empatică. De la ceva simplu cum ar fi să dai dovadă de curaj, să te plângi de un bătaș la școală până la arătarea perseverenței în atingerea obiectivelor la locul de muncă, va ajuta întreaga societate.

În afară de acestea, ei înțeleg cum să formeze și să mențină relații și să trăiască prin stabilirea unor standarde înalte de viață socială, care, la rândul lor, vor avea influență pozitivă asupra celorlalți.

Prioritățile valorice pe care le urmează fiecare individ conduc la calitatea existenței acestuia. Larisa Cuznețov [Cuznețov, 2017, p. 5] apreciază că orice valoare există în și prin om, iar educația este și ea o valoare de importanță majoră, care a trecut proba timpului [3].

Sorin Cristea [Cristea, 2001] consideră că axiologia educației reprezintă o disciplină integrată în domeniul științelor pedagogice/educației cu un obiect specific de cercetare: valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științei, știința aplicată, frumosul, educația etc., care stau la baza activității de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane [2].

Ministerul Educației din România a propus documentul de viziune *Educația ne unește* care propune un set de valori, principii și alte aspecte/direcții de schimbare pe care trebuie să se fundamenteze un sistem de educație modern.

Valorile fundamentale, adoptate formal la nivelul societății și neasumate sau interiorizate pe deplin sunt: respectul pentru diversitate, acceptarea celui alt, integrarea socială a persoanelor cu nevoi speciale sau a altor categorii sociale în risc de excluziune.

Finalitățile și condițiile asociate sunt urmărite prin Curriculumul național din România și urmăresc ca fiecare copil din sistemul educațional să poată deveni:

- autonom în învățare, creativ, deschis spre învățarea de-a lungul întregii vieți, pentru a fi capabil să facă față cu succes provocărilor societății globale în continuă schimbare;
- încrezător în propriile forțe, capabil să comunice și să coopereze cu alții, să dezvolte relații armonioase în familie și societate;
- angajat și responsabil, asumându-și conștient valori naționale și globale și dovedind respect pentru alteritate;
- orientat spre succes și excelență în viața personală, capabil să contribuie în mod eficient la dezvoltarea durabilă a societății;
- informat, activ și proactiv, contribuind în mod eficient la bunăstarea comunității și a națiunii [5].

Potrivit documentului de politici educaționale, *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național*, valorile promovate prin Curriculumul național din România sunt:

- Respectul – pentru sine, pentru alte persoane, pentru drepturile omului, pentru diversitate, pentru mediul înconjurător;

- Responsabilitatea – răspundere asumată pentru comportamentul și acțiunile proprii, asumare conștientă a responsabilităților sociale;
- Spiritul inovator și creativitate – deschiderea spre schimbare, spre punerea în practică a ideilor creative prin soluții inovatoare, generarea de noi idei și comportamente;
- Excelența - aspirația spre performanță și rezultate în acord cu potențialul fiecărui copil;
- Integritatea – onestitate, responsabilitate, atitudine etică;
- Cetățenia activă - solidaritate și participare pentru binele comun;
- Spiritul critic – dezvoltarea gândirii critice, autonomiei și a reflexivității;
- Perseverența – răbdare, stăruință și tenacitate în muncă, în convingeri, în atitudini;
- Reziliența – adaptare într-o manieră pozitivă la situații nefavorabile și depășirea provocărilor.

Aceste valori stau la baza Curriculumului național, orientează viața școlară: viziunea și misiunea școlii, activitatea de predare-învățare-evaluare, atitudinea tinerilor în și în afara școlii. [5, pag. 14].

Prin orele de *Dezvoltare personală*, disciplină din cadrul Curriculumului Național, cadrele didactice cultivă elevilor valorile general-umane. Un set bun de valori le va permite elevilor să-și ridice respectul de sine, să-i facă pe ceilalți să-i țină cu respect înalt și să le ofere încrederea pe care o au, pentru a duce o viață bazată pe principii și încredere în sine.

Concluzii:

Valorile morale sunt elementele de bază ale personalității care ajută la construirea unui caracter mai bun al oamenilor.

Este absolut important să predăm valorile morale elevilor pentru că, în școală ei fac primii pași către viață și contează să o facă în mod corect. Aceste valori morale le modelează atitudinile, credințele și ideile și îi ajută să se dezvolte în indivizi nedescurajați și puternici din punct de vedere moral.

Rolul nostru ca părinți și profesori este să punem timpul și efortul nostru pentru a pune bazele acestor valori în școlarii noștri, deoarece ei sunt inspirați cel mai mult de la părinții și profesorii lor.

Școlarii sunt observatori extrem de buni și urmăresc ceea ce văd, așa că, prin modelul de urmat, putem transmite această comoară neprețuită de virtuți copiilor noștri care, la rândul lor, o vor transmite generațiilor viitoare, pentru a face, în cele din urmă, lumea un loc mai bun.

Necesitatea educației axiologice este în continuă creștere, pe măsură ce continuăm să asistăm la acțiuni violente și tulburări de comportament ale elevilor în societate. Educația

axiologică permite conștientizarea nevoilor personale, formularea obiectivelor și a soluțiilor pentru realizarea acestora.

Bibliografie:

1. CRISTEA S. Fundamentele științelor educației / Teoria generală a educației. București: Editura Litera, 2001. 240 p. ISBN: 9975745601, 9789975745604
2. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Litera, 2000. 400 p. ISBN: 9975-74-248-3
3. CUZNEȚOV, L. Filosofia și axiologia educației, suport de curs. Chișinău, 2017. [citat 31.07.2022]. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/647/Filosofia_AxiologiaEducatiei.pdf?sequence=3&isAllowed=y
4. GOODMAN, N. Introducere în sociologie. București: Editura Lider, 2003. 496 p. ISBN: 973-9343-34-1.
5. Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național, document aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 3239/2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național

ASPECTE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN SECOLUL XXI

CARA Angela, dr.ped., conf. cerc. Proiect: Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: Articolul evidențiază principalele aspecte în domeniul evaluării rezultatelor școlare relaționate la conceptul calității educației în sec.XXI. În acest context, în articol sunt descrise caracteristicile pentru definirea unei educații de calitate, schimbările de paradigmă în domeniul evaluării rezultatelor școlare din perspectiva *evaluării pentru învățare, evaluării autentice și evaluării diferențiate*.

Resume: The article highlights the main aspects in the field of school assessment related to the concept of quality education in the 21st century. In this context, the article describes the characteristics for defining quality education, the paradigm shift in the field of school assessment from the perspective of *assessment for learning, authentic assessment and differentiated assessment*.

Cuvinte cheie: calitatea educației, metode de evaluare, evaluare formativă, feed-back.

Keywords: quality education, assessment methods, formative assessment, feed-back.

Opt caracteristici pentru definirea unei educații de calitate și schimbări de paradigmă în domeniul evaluării rezultatelor școlare

Dezvoltarea durabilă și creșterea economică se bazează pe un capital uman adecvat, care este asigurat prin educație. Educația reprezintă elementul cheie pentru dezvoltarea durabilă. Educația viitorului se construiește având în centrul ei copilul, școala, familia și comunitatea. Experții în educație au identificat opt caracteristici pentru definirea unei educații de calitate în cadrul celei de-a patra revoluții industriale. [8, p.4]

- **Abilități de cetățenie globală**, care se centrează pe conștientizarea complexității problematicei lumii contemporane, durabilitatea constituind un rol activ în comunitatea globală.
- **Abilități de inovare și creativitate**, care includ conținuturi care încurajează abilități necesare inovării, inclusiv rezolvarea complexă a problemelor, gândirea analitică, creativitatea și analiza sistemelor complexe.
- **Aptitudini tehnologice**, includ conținuturi care se bazează pe dezvoltarea abilităților digitale, inclusiv responsabilitate digitală și utilizarea tehnologiei.
- **Aptitudini interpersonale**, includ conținuturi care se centrează pe inteligența emoțională interpersonală, inclusiv empatie, cooperare, negociere, leadership și conștientizare socială.
- **Învățare personalizată**: vizează trecerea de la un sistem axat pe învățarea standardizată, la unul bazat pe nevoile individuale diverse ale fiecărui elev, pentru a permite fiecărui elev să progreseze în ritmul propriu.
- **Învățare accesibilă și incluzivă**, vizează trecerea de la un sistem în care învățarea se limitează doar la cei care au acces la infrastructura școlii la unul în care toți elevii au acces la învățare și, prin urmare, este incluzivă.
- **Învățare bazată pe probleme și colaborare** include trecerea la învățarea axată pe proiecte și conținuturi axate pe situații problemă.
- **Învățarea pe tot parcursul vieții și centrată pe elev**, vizează trecerea de la un sistem în care fiecare persoană tinde să îmbunătățească continuu competențele pe care le deține și dobândește altele noi pe baza nevoilor lor individuale.

Pe măsură ce lumea contemporană devine din ce în ce mai complexă, elevilor li se solicită să fie capabili să soluționeze contradicții, să evalueze validitatea și relevanța informațiilor, să înțeleagă cauze și efecte, să elaboreze concluzii. Or, schimbările din domeniul educațional reclamă noi cerințe și în evaluarea rezultatelor școlare, care constituie un pilon important pentru asigurarea calității educației. În acest sens, în articol sunt descrise schimbările de

paradigmă în domeniul evaluării rezultatelor școlare, valorificând rolul *evaluării pentru învățare versus evaluării învățării*; *identificând semnificația evaluării autentice versus evaluării standardizate*, argumentând *importanța evaluării diferențiate*.



Figura 1: Schimbări în paradigma evaluării rezultatelor școlare

Evaluarea pentru învățare versus evaluarea învățării

Când bucătarul gustă supa, evaluarea este formativă; Când invitații gustă supa, aceasta este sumativă. Robert Stakes

În conformitate cu *Codul Educației, Articolul 16* [9], scopul evaluării este de a orienta și optimiza învățarea. Potrivit Curriculumului național, evaluarea este un proces permanent, o dimensiune esențială a procesului educațional și o practică eficientă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național. Această accepțiune include triada unică a procesului educațional modern: predare-învățare-evaluare. Politica națională de evaluare a rezultatelor învățării pentru învățământul general este rezumată în *Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar*. [11]. Tradițional, în funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare, se disting: evaluarea inițială – predictivă, evaluarea formativă – continuă, evaluarea sumativă – finală.

Cercetătorii în domeniul educației au identificat trei dimensiuni ale evaluării rezultatelor școlare:

- **Evaluarea învățării**, care se realizează de către cadre didactice pentru a utiliza dovezi, a emite judecăți de valoare asupra performanțelor elevilor în acord cu obiective și standarde.
- **Evaluarea pentru învățare**, care se realizează de către profesori pentru a utiliza informația despre progresul elevilor pentru a-și perfecționa predarea.
- **Evaluarea ca învățare**, care se realizează de către elevi pentru a reflecta și monitoriza progresul realizat și pentru a-și planifica obiectivele de învățare. [2, p.41]

În acest context, se modifică și funcțiile evaluării formative, care au ca scop îmbunătățirea predării și învățării. Cercetătorii în domeniu au evidențiat *șase elemente cheie ale evaluării formative*, care se rezumă la următoarele: utilizarea diferitor abordări pentru a evalua înțelegerea de către elevi a conținutului; utilizarea feedback-ului și adaptarea instruirii; implicarea activă a elevilor în procesul de învățare; stabilirea obiectivelor de învățare și abordarea diferențiată; utilizarea unor metode variate de predare pentru a satisface nevoile diverse ale elevilor. [2,3].

În figura 2 sunt reflectate caracteristicile evaluării formative. [2, pag.38].

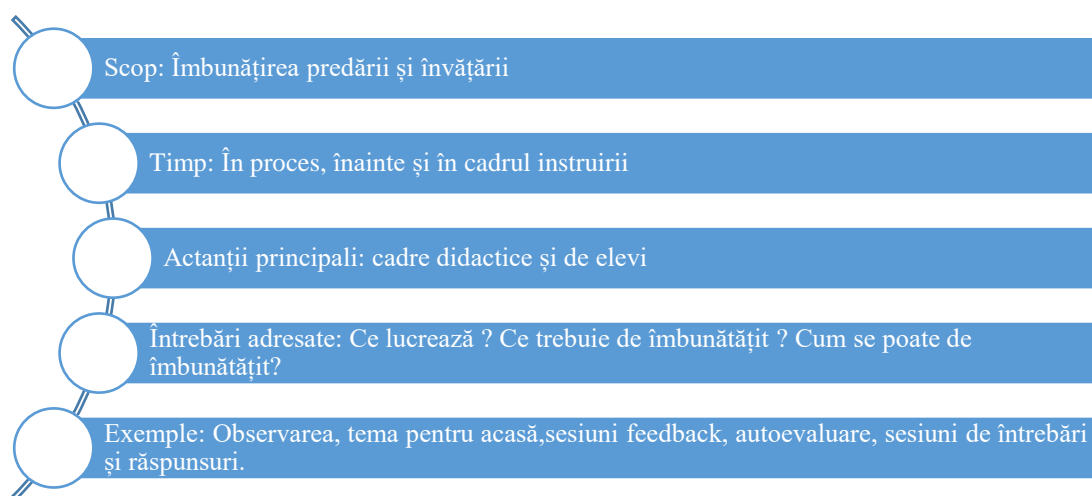


Figura 2. Caracteristicile evaluării formative

Așa dar, în evaluarea rezultatelor școlare, un rol important revine balansării celor două concepte ale evaluării: „*evaluarea pentru învățare*” și „*evaluarea învățării*” și axarea pe „*evaluarea pentru învățare*”. De obicei, evaluarea rezultatelor școlare era axată pe furnizarea de dovezi ale rezultatelor elevilor pentru raportarea către factorii de decizie. În cazul *evaluării pentru învățare*, rezultatele evaluării ar trebui să fie utilizate pentru a îmbunătăți predarea. În acest sens, experții în educație recomandă valorificarea învățării personalizate, care presupune umanizarea întregului sistem educațional, accent punându-se nu atât pe respectarea prevederilor curriculumului scris, cât pe necesitățile reale ale copilului și dezvoltarea propriilor abilități și competențe. Or, elevul ar trebui să fie învățat să învețe, să fie informat cu metodele și tehnicile de predare-învățare, în special cu cele ce țin de autoînvățare și învățare reciprocă, autoorganizare, autoevaluare și evaluare reciprocă. [4, p.29]

Feedback un element cheie în evaluarea formativă

În corespundere cu Cadrul de referință al Curriculumului Național, Chișinău, 2017 [10], rolul fundamental al evaluării constă în asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, necesar atât actorilor procesului educațional, factorilor de decizie, cât și publicului larg. Astfel, evaluările formative trebuie să contribuie la dezvoltarea competențelor de care au nevoie elevii pentru a realiza evaluarea sumativă la finalizarea modului/anului de studiu.

În tabelul 1 sunt reflectate caracteristicile unui feedback eficient.

Tabelul 1: Caracteristicile unui feedback eficient (<https://www.keaeducation.nz/files/7-Things-to-Remember-about-Feedback.pdf>)

- | | | |
|---|--|---|
| 1.Feedbackul nu este un sfat, laudă sau evaluare. Feedbackul este informația despre cum conjugăm eforturile pentru a atinge scopul. | 2.Dacă elevii cunosc că clasa este un loc sigur unde pot face greșeli, ei vor folosi <i>feedback-ul</i> pentru învățare. | 3.Feedbackul pe care îl oferă elevii profesorului poate fi mult mai puternic decât feedback-ul pe care profesorii îl oferă elevilor. |
| 4.Cînd acordăm nota, ca o parte a feedback-ului, elevii citesc de obicei doar până la nota. | 5.Feedback-ul eficient are loc în timpul învățării, în timp ce mai este timp să acționăm în acest sens. | 6. În cea mai mare parte, feedback-ului pe care îl primesc elevii referitor la activitățile realizate în clasă vine de la alți elevi, și o mare parte din acest feedback este greșit. |
| 7.Elevii trebuie să-și cunoască ținta de învățare – altfel <i>feedbackul</i> se rezumă doar la cineva, care le spune ce să facă. | | |

Evaluările formative în cadrul învățării online

Evaluările formative în cadrul învățării online devin un ingredient cheie în promovarea unei învățări eficiente și obținerii unor rezultatelor de învățare dorite. În acest context, utilizarea resurselor web este foarte utilă în furnizarea de feedback, în special în cadrul învățării online. În rândurile de mai jos sunt prezentate exemple de evaluări autentice într-un mediu de învățare online și instrumente sau aplicații bazate pe web pe care elevii le pot utiliza: [1, p.27-28]

Tabel 2: Metode de evaluare, instrumente

Metode de evaluare	Instrumente/ aplicații bazate pe web
<ul style="list-style-type: none"> • Lucrări de sinteză • Lucrări de cercetare • Proiecte colaborative • Jurnalele de învățare • Portofoliu • Evaluarea reciprocă • Studiu de caz 	<ul style="list-style-type: none"> • Prelucrarea textului – Word • Google Docs • Prezentări PowerPoint • Prezentări Slideshow • Portofoliu digital • Jurnal – Google Sites • Postere digitale • eBooks – Book Creator, • Pages, iBooks Author • Video/Film-Making– Clips, • iMovie, Adobe Spark Video • Podcasting – Anchor, • GarageBand • 3D Modelling - Tinker CAD • App Creation – XCode
<ul style="list-style-type: none"> • Produse multimedia sau digitale ca dovezi ale învățării autentice 	

Activități relaționate de elaborarea de produse

Feedback imediat prin activități sincron	<ul style="list-style-type: none"> • Skype, Google Hangout, • Microsoft Teams, FaceTime
Activități de colaborare	<ul style="list-style-type: none"> • Google Suite for Education
Consultare sau conectare cu un expert	<ul style="list-style-type: none"> • Skype, Google Hangout, Microsoft • Teams, FaceTime, email apps

2.Evaluarea „autentică”, reclamă aplicarea și utilizarea cunoștințelor în situații reale. Accent se pune pe evaluarea prin raportare la standarde sau norme. Evaluarea autentică este axată pe produs (proiectul de cercetare, hărți conceptuale, simulările, activitățile de laborator, eseul, portofoliul, documentarea, etc.). În acest sens se solicită utilizarea diverselor metode de evaluare.

Analiza mecanismelor învățării și a condițiilor în care se produce învățarea sunt repere importante pentru o reușită a evaluării rezultatelor școlare. În acest sens, cercetătorul James W. Pellegrino identifică interconexiunea dintre elementele evaluării: *observarea*,

interpretarea și cogniția. Astfel, cercătorul identifică 3 aspecte/elemente cheie pentru a fi luate în considerație în cadrul evaluării rezultatelor școlare: *modele ale învățării și implicațiile lor în actul educațional; un set de ipoteze și principii despre tipurile de observații care vor furniza dovezi ale competențelor elevilor; un proces de interpretare pentru a înțelege dovezile în contextul scopului evaluării*. [6, p.69]

3. Evaluare diferențiată

Sită sau scară ?



Figura 3: Sită sau scară ?

În trecut, sistemul educațional putea fi comparat cu o *sită*. Elevii mai slabi erau „excluși” din sala de clasă, în timp ce elevii capabili erau promovați pentru treapta ulterioară de învățământ. Scopul sistemului educațional consta în identificarea elevilor care nu pot face față așteptărilor. În prezent, sistemul educațional poate fi comparat cu o *scară*, în cadrul căruia se planifică ca fiecare elev să urce cât de repede și cât mai sus în aceeași scară. Un rol important în acest sens se acordă identificării punctelor foarte ale fiecărui elev. Or, diferențierea procesului de predare-învățare-evaluare este o cerință a școlii contemporane. Evaluarea diferențiată solicită cadrului didactic diferențierea strategiilor de evaluare, aplicarea unor variate metode și tehnici evaluative, prin care să urmărească progresul individual al fiecărui elev, luând în considerație pregătirea elevilor, interesele elevilor, stilurile de învățare ale elevilor.

În concluzie, în calitate de recomandări pentru evaluarea rezultatelor școlare în contextul asigurării unei educații de calitate propunem:

1. Crearea conexiunilor dintre cercetare, factorii de decizie și practicieni în domeniul evaluării rezultatelor școlare.
2. Elaborarea unei baze de date privind exemplele de bună practică și diseminarea bunelor practice în domeniul evaluării rezultatelor școlare.
3. Încurajarea inovațiilor, accent pe gândirea critică, colaborare, gândirea creative în sala de clasă.

4. Revizuirea și actualizarea subiectelor pentru Curricula formare continuă a cadrelor didactice.
5. Implicarea activă a elevilor și părinților în evaluarea formativă.

Bibliografie:

1. ARMAND DOUCET, DEBORAH NETOLICKY. Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures. Independent Report written to inform the work of Education International. Versiune [online]. UNESCO, 2020 . [citat 30.07.2022].
Disponibil: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
2. Assessment practices for 21st century learning: review of evidence, Erasmus +, Versiune [online]. European Union, 2017 [citat 30.07.2022].
Disponibil: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_20172.pdf
3. ALMĂȘAN BEATRICE, DUMITRACHE ANIȘOARA, ANDREIA VIȘAN, MIHAELA GHEORGHEL. Lecția de acasă: Ghid practic pentru profesori, 2020. Versiune [online].
4. CERBUȘCĂ PAVEL, Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență Analiza a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău: 2020
5. CLAIRE SCOLAR, DARA RAMALINGAM, DANIEL DUCKWORTH and JONATHAN HEAR, Assessment of general capabilities, skills for the 21st-century learner final report. Versiune [online]. The Australian Council for Educational Research Ltd © 2020. [citat 28.07.2022].
Disponibil:https://research.acer.edu.au/ar_misc/47/
6. JAMES W. PELLEGRINO. Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress: A systems approach to progress. Versiune [online]. Disponibil: <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765435002.pdf>
7. *POLICY BRIEF*, November 2005, OECD, pag.6-7. Disponibil: <https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
8. SCHOOLS OF THE FUTURE: DEFINING NEW MODELS OF EDUCATION FOR FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION. Versiune [online].
Disponibil:<https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution/>

Cadrul legal și normativ:

9. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014 Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014
10. Cadrul de referință al Curriculumului Național, Chișinău, 2017
11. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar, aprobat prin Ordinul MECC nr.70 din 30.01.2020.

GAMIFICAREA: O ALTERNATIVĂ VIABILĂ ÎN ÎNVĂȚARE

COSTIN Alina-Monica, doctorandă

PERJU Mihaela-Loredana, doctorandă

**Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol,
Chișinău, Republica Moldova; Bacău, România**

Rezumat: Școlile de astăzi se confruntă cu probleme majore legate de motivația și implicarea elevilor, nativi digitali. Au crescut cu tehnologiile digitale. Profesorii trebuie să rezolve probleme importante legate de adaptarea procesului de învățare față de elevii care au stiluri de învățare diferite și cerințe noi pentru predare și învățare. Gamificarea este una dintre abordările și tehnicile educaționale care cresc motivația și implicarea elevilor.

Abstract: Schools nowadays face major issues related to the motivation and the involvement of the students, digital natives. They grew up with digital technologies. Teachers must solve important issues related to the adaptation of the learning process towards the students who have different learning styles and to the new requirements for teaching and learning. Gamification is an approach which has as a result the increase of the motivation and of the engagement of the students.

Cuvinte-cheie: gamificare, învățarea ca joc, e-learning, competențe

Keywords: gamification, learning as a game, e-learning, skills

Termenul de „gamification” (gamificare) a fost folosit pentru prima dată de către dezvoltatorul britanic Nick Pelling în 2002, referindu-se la „accelerarea și atraktivizarea instrumentelor electronice utilizând interfețe grafice de tip joc”. Ulterior, termenul a căpătat înțelesuri diferite. Această noțiune se referă la prezența sau includerea caracteristicilor jocului în activități care nu sunt considerate jocuri. Se au în vedere, mai ales, jocurile pe calculator și reușitele online care se pot întâlni în diverse domenii de activitate.

Gamificarea reprezintă „folosirea mecanicii bazate pe joc, estetica și gândirea jocului pentru a implica oamenii, a motiva acțiunea, a promova învățarea și a rezolva problemele.” [3].

Scopul principal al Gamificării este de a integra elementele și gândirea specifică jocului în activități care nu sunt jocuri. Orice acțiune de non-joc poate deveni mai atrăgătoare, aplicând Gamification. În cuvinte simple, „Gamificare” înseamnă integrarea mediului existent cu mecanica jocului. Concret, se adoptă elementele cheie ale jocurilor, cum ar fi proiectarea, acțiunea sau activitatea, distracția și competiția, apoi le aplică prin mecanica jocului, cum ar fi obținerea punctelor, a insinelor și a clasamentului, în procesul didactic.

Dezvoltarea unei strategii eficiente de implementare a gamificării în e-learning presupune o analiză aprofundată a condițiilor existente și a instrumentelor software disponibile. Principalii pași ai strategiei includ:

1) Determinarea caracteristicilor elevilor. Când profesorii implementează noi abordări în procesul de învățare, este esențial să se definească caracteristicile (profilurile) elevilor pentru a determina dacă noile instrumente și tehnici ar fi potrivite. Factorii cheie și decisivi sunt predispoziția elevilor de a interacționa cu conținutul învățării și de a participa la evenimente de învățare cu caracter competitiv. Este esențial ca profesorii să stabilească și să țină cont de ce abilități sunt necesare participanților pentru a atinge obiectivele – dacă sarcinile și activitățile necesită abilități speciale ale cursanților. Dacă sarcinile sunt foarte ușoare sau dificile, este posibilă demotivarea cursanților și rezultatul negativ. Motivația elevilor de a participa la formare depinde de contextul procesului de învățare și de ceea ce decurge din realizările lor [1].

2) Definirea obiectivelor de învățare. Obiectivele de învățare trebuie să fie specifice și clar definite. Scopul educației este atingerea obiectivelor de învățare, pentru că altfel toate activitățile (inclusiv activitățile de gamificare) vor părea inutile. Obiectivele determină ce conținut educațional și activități vor fi incluse în procesul de învățare și selectarea mecanicilor și tehnicilor de joc adecvate pentru a le realiza.

3) Crearea de conținut educațional și activități pentru gamificare. Conținutul educațional trebuie să fie interactiv, antrenant și bogat în elemente multimedia. Activitățile de formare ar trebui să fie dezvoltate adaptat obiectivelor de învățare și să permită [7]:

- Performanțe multiple – activitățile de învățare trebuie concepute astfel încât elevii să le poată repeta în cazul unei încercări nereușite. Este foarte important să creăm condiții și oportunități pentru atingerea scopului final. Ca urmare a repetărilor, elevii își vor îmbunătăți abilitățile.
- Fezabilitate – activitățile de învățare ar trebui să fie realizabile. Ele trebuie adaptate și adaptate potențialului și nivelurilor de aptitudini ale elevilor.

- Creșterea nivelului de dificultate – se așteaptă ca fiecare sarcină ulterioară să fie mai complexă, necesitând mai multe eforturi din partea elevilor și corespunzătoare cunoștințelor și abilităților nou dobândite.

- Căi multiple – pentru a dezvolta competențe diverse la cursanți, aceștia trebuie să fie capabili să atingă obiectivele pe diferite căi. Acest lucru permite elevilor să-și construiască propriile strategii, care este una dintre caracteristicile cheie ale învățării active.

4) Adăugarea de elemente și mecanisme de joc Elementul cheie al gamificării este includerea sarcinilor pe care elevii trebuie să le îndeplinească. Efectuarea sarcinilor duce la acumularea de puncte, trecerea la niveluri superioare și câștigarea de premii. Toate aceste acțiuni au ca scop atingerea unor obiective de învățare prestabilite. Ce elemente vor fi incluse în formare depind de obiectivele definite (ce cunoștințe și abilități ar trebui dobândite ca rezultat al sarcinii). Activitățile care necesită munca independentă din partea studenților aduc premii individuale (cum ar fi insigne). Activitățile care necesită interacțiune cu alți cursanți sunt elementul social al formării, îi fac pe elevi să facă parte dintr-o mare comunitate de învățare, iar rezultatele lor sunt publice și vizibile (cum ar fi clasamentele) [1].

Gamificarea reprezintă una dintre cele mai noi abordări în educație, prin care elevii își însușesc noțiunile prin joc. Elevii zilelor noastre sunt fascinați de jocuri, de jocuri pe calculator, unde rezultatele lor sunt evaluate imediat prin punctaje individualizate. Prin joc, ei se implică activ, devenind astfel capabili să înțeleagă și să rețină informațiile prezentate, gamificarea devenind astfel un procedeu care se adresează motivației intrinseci, prin care elevul se implicăm direct, la nivel emoțional.

Între beneficiile gamificării în educație amintim:

- încurajarea gândirii critice, a colaborării și a muncii în echipă, a competiției;
- dezvoltarea unor abilități noi prin simulare;
- implicarea activă a elevilor în procesul de învățare;
- îmbunătățirea memoriei, a atenției în procesul de atingere a obiectivului;
- experimentarea eșecului – ca treaptă necesară în învățare; oferirea unui feedback permanent, ceea ce permite profesorilor să evalueze nivelul la care se află elevul, cât și să ia decizii imediate, iar elevilor le oferă cadrul de a fi parte activă în propria evoluție;
- creșterea interesului pentru a învăța mai mult și în afara clasei, prin teme complete și atractive;
- posibilitatea de a observa legătura dintre noțiunilor dobândite cu lumea înconjurătoare;
- integrarea naturală în cursurile eLearning, astfel că elevii achiziționează cu ușurință noi informații.

- eliminarea stresului din evaluare.

Dacă în timpul jocului, oamenii se concentrează și se implică pentru a-și depăși limitele, tot așa, în activitatea didactică, gamificarea se poate integra într-un mod natural, prin transformarea unor lecții în situații concrete de joc de aventură, de cunoaștere, de experimentare. Elevii pot inventa personaje, pot participa activ la jocuri de rol ca membri ai unei echipe. Ei vor câștiga puncte, diplome și recompense pentru implicarea lor sau pentru ajutorul dat altor elevi. De asemenea, vor înțelege că în joc pot exista și consecințe atunci când greșesc. În orele susținute la clasă utilizăm cu succes gamificarea, prin utilizarea unor platforme educaționale online: Plickeres (<https://plickers.com/>), Socrative (<https://socrative.com/>), Classcraft (<https://clascraft.com/>), Ribbon Hero 2, Duolingo (<https://en.duolingo.com/>).

Punctele forte ale gamificării și ale școlilor pot fi complementare, dar nu neapărat. Aducerea laolaltă a elementelor de educație și de joc ar putea conduce la rezultate care sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea abilităților secolului XXI. Gamificarea îi poate motiva pe elevi să se implice în sala de clasă, să ofere profesorilor instrumente mai bune pentru a ghida și recompensa elevii și îi poate determina pe elevi să-și aducă pe deplin sine în urmărirea învățării. Le poate arăta modalitățile în care educația poate fi o experiență plină de bucurie, iar estomparea granițelor dintre învățarea informală și cea formală îi poate inspira pe elevi să învețe în moduri pe tot parcursul vieții și profunde. Cu toate acestea, provocările sunt de asemenea semnificative și trebuie luate în considerare. Gamificarea ar putea absorbi resursele profesorilor sau îi poate învăța pe elevi că ar trebui să învețe numai atunci când li se oferă recompense externe. Pe de altă parte, jocul necesită libertate - libertatea de a experimenta, de a eșua, de a explora identități multiple, de a-și controla propria investiție și experiență [4]. Făcând jocul obligatoriu, gamificarea ar putea crea experiențe bazate pe reguli, care se simt ca la școală. Pe scurt, unele proiecte de gamificare vor reuși, iar altele vor eșua. Gamificarea nu este un panaceu universal. Dacă dorim să îmbunătățim șansele ca gamificarea să ofere valoare școlilor, trebuie să proiectăm cu atenție proiecte de gamificare care să abordeze provocările reale ale școlilor, care să se concentreze pe domeniile în care gamificarea poate oferi valoare maximă, care se bazează pe cercetările existente și care să abordeze potențialele pericole ale gamificării atât pentru jocuri, cât și pentru școli. În tandem cu crearea proiectelor de gamificare, trebuie să dezvoltăm evaluări semnificative pentru a stabili dacă acestea își ating obiectivele.

Rolul cadrului didactic este să îi îndrume pe elevi cu măiestrie prin multitudinea noțiunilor abstracte, utilizând principiile gamificării. Profesorul devine un conducător de joc care le insuflă entuziasmul său copiilor, motivându-i să progreseze. Implicarea creativității, a deschiderii spre o învățare activă și asumată creează relații care duc la consolidarea coeziunii

grupului de elevi, crește motivația pentru învățare eficientă. Rapiditatea cu care se derulează viața ne pune în situația în care abilitățile și competențele cheie vizate a fi formate și dezvoltarea pe parcursul școlarității sunt implicate în rezolvarea unor provocări ale vieții cotidiene. Încurajând elevii să rezolve problemele abordate printr-o atitudine deschisă, jucăușă și bazată pe încredere, contribuim la dezvoltarea unor abilități care determină învățarea profundă și gândirea divergentă.

Din experiența acumulată, am învățat că noi suntem parteneri de joacă ai elevilor. Ca și parteneri ai lor contribuim la crearea unor legături strânse care dau substanță și aduc plus valoare în managementul clasei și în eficientizarea instruirii.

Gamificarea reprezintă o abordare eficientă pentru a face schimbări pozitive în comportamentul și atitudinea elevilor față de învățare, pentru a-și îmbunătăți motivația și implicarea. Rezultatele schimbării au caracter bilateral – pot afecta rezultatele elevilor și înțelegerea conținutului educațional și pot crea condiții pentru un proces de învățare eficient.

Bibliografie:

Cărți:

1. HSIN-YUAN HUANG W., SOMAN, D. (2013, December 10). Gamification of Education. Toronto: University of Toronto.
2. KAPP, KM (2012): Jocuri, gamificare și căutarea modalităților de implicare a cursanților. Dezvoltarea talentelor
3. KAPP, KM (2012): Gamificarea învățării și instruirii. Metode și strategii bazate pe joc pentru formare și educație
4. KLOPFER, E., OSTERWEIL, S. & SALEN, K. (2009) Moving learning games forward

Articole:

5. MCGRATH, N., & BAYERLEIN, L. (2013): Implicarea studenților online prin gamificarea materialelor de învățare: prezentul și viitorul. În H. Carter, M. Gosper și J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams. Proceedings ascilite 2013 Sydney*, p. 573-577
6. KIRYAKOVA, G. & ANGELOVA, N. & YORDANOVA, L. (2014): Gamificarea în educație.
7. SIMÕES, J., DÍAZ REDONDO, R., FERNÁNDEZ VILAS, A. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 345-353.

Surse de internet

1. academy.schooleducationgateway.eu

2. <https://technologyadvice.com/gamification/>
3. <https://elearningindustry.com/the-secret-to-effective-elearning-games>
4. <https://technologyadvice.com/gamification/>
5. https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2019/04/Gamification-WhitePaper_Mar-2019.pdf
6. <https://elearningindustry.com/9-techniques-for-online-educators-to-gamify-their-digitalclassrooms>
7. http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/gamification
8. <https://yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples/>

TEXTELE MULTIMODALE – PRODUSE ALE GÂNDIRII CRITICE ȘI CREATIVE

**MOGLAN Natalia, profesoară de limba și literatura română,
grad didactic I, IPLT *Hyperion*, or. Durlăști, Republica Moldova**

Rezumat: Articolul abordează aspecte didactice de studiere a textelor multimodale, precum banda desenată, romanul grafic și povestirea digitală, care integrează cel puțin două modalități diferite de reprezentare: lingvistice (limbaj, sunet), senzoriale (vizuale, auditive), vizuale (imagine, fotografie) etc. Interesul sporit pentru aceste variațiuni textuale se explică prin introducerea acestora în curriculumul școlar, ediția 2019, și diversitatea strategiilor interactive utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare a acestora, inclusiv a instrumentelor WEB2.0. de adaptare digitală.

Abstract: This article focuses on the study of the multimodal texts, such as comics, graphic novels and digital storytelling, which integrate at least two different ways of representation: linguistic (language, sound), sensory (visual, auditory), visual (image, photograph) etc. Special attention in these textual variations is explained by their introduction into the school curriculum, 2019 edition, and the diversity of interactive strategies used in their teaching-learning-evaluation process, including WEB2.0 tools. of digital adaptation.

Cuvinte-cheie: text multimodal, banda desenată, roman grafic, povestire digitală.

Keywords: multimodal text, comic strip, graphic novel, digital storytelling.

La nivelul conținuturilor, CLLR actual la treapta gimnazială se distinge prin introducerea mai multor subiecte de actualitate, precum dicția, strategiile de comprehensiune și de concepere a textului oral sau strategiile de ascultare activă, varietatea textelor multimodale (banda desenată, romanul grafic, povestire digitală etc.), pentru care se aduc precizări metodologice și practice de realizare a activităților de învățare.

Astfel, din punctul de vedere al formatului unui text, CLLR 2019 descrie trei tipuri de texte: continue, discontinue și multimodale, cele din urmă presupunând „combinarea a două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial, multimodalitatea implicând interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare” [1, p. 72].

Din **categoria textelor multimodale** fac parte:

1. **textele multimodale tipărite** (format hârtie): banda desenată, romanul grafic, afișul, posterul, pliantul, broșura, harta, cartea ilustrată, ziarul / revista, caricatura;

2. **textele multimodale digitale**: povestirea digitală (digital/video storytelling), animația, produsul video (film, videoclip, clip de promovare, spotul publicitar, tutorial etc.), cartea în format electronic, reclama, blogul, pagina web, podcastul;

3. **textele multimodale live** (în direct): vlogul, spectacolul, dansul, diverse evenimente [apud 2, p. 115-116; 3, P. 55].

Evident, că aceste variațiuni multimodale se vor studia și implementa progresiv, în contextul formării și dezvoltării următoarelor competențe specifice: *CS 2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă* și *CS 4. Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare*, după cum recomandă și curriculumul pentru gimnaziu:

Clasa	Produse de învățare
--------------	----------------------------

V-a	<i>harta narațiunii, harta culturală; prezentarea simplă pe teme date, având ca suport un PPT sau o carte digitală, de exemplu; posterul: cu inserarea unor desene, grafice, fotografii, scheme.</i>
------------	--

VI-a	<i>leafletul /bucletul tematic; înregistrarea audio/video cu exerciții de dicție; povestirea în baza imaginilor (banda desenată); prezentarea scenică; afișul de prezentare a operei literare; prezentarea cu suport vizual</i>
-------------	---

VII-a	<i>harta textului; revista orală; anunțul de reclamă; proiectul;</i>
--------------	--

VIII-a	<i>ghidul / posterul / pagina web; jurnalul de vizită culturală, jurnalul de călătorie; prezentări multimodale: prezentare de pliant/poster/produs educațional; afișul; portofoliul; proiectul individual/proiectul de grup;</i>
---------------	--

IX-a	<i>evenimentul: expoziția tematică (biobibliografică, virtuală, foto/video); prezentarea simultană, în două limbaje – verbal și grafic – a unui obiect (carte, personaj, țară etc.); spectacolul (înscenarea fragmentelor de text dramatic); spotul publicitar; enciclopedia.</i>
-------------	---

Având în vedere că textul multimodal combină două sau mai multe modalități de comunicare pentru transmiterea informației – cuvinte, imagini, sunete (voce, efecte sonore), gesturi, lumini, culori etc. – înțelegerea și interpretarea acestora corelează cu:

- **componenta lingvistică:** ca și în cazul textelor continue, se analizează vocabularul, coerența și claritatea discursului, corectitudinea gramaticală etc.
- **componenta vizuală,** ce presupune analiza culorii, formei, stilului, dimensiunii sau a perspectivei;
- **gestica** se referă la observarea mimicii, a limbajului trupului;
- **componenta spațială** descrie așezarea în spațiu sau distanța dintre obiecte;
- **componenta auditivă** are în vedere efectele sonore, zgomotele, intonația, volumul etc. [apud 4, pp. 217-219].

Începând cu clasa a VI-a, elevii se vor familiariza cu banda desenată (abr. BD) ce permite elevului să înțeleagă o istorie prin imagini, iar asocierea cuvântului (textului) cu desenul, facilitează lectura (inclusiv, învățarea citirii și scrierii) și-l încurajează să citească mai mult. Astfel, spre deosebire de o simplă ilustrație/imagie/desen, benzile desenate au avantajul de a oferi un întreg scenariu, de a spune o poveste printr-o serie de imagini. Așadar, definim banda desenată drept un tip de text multimodal în care se narează întâmplări cu ajutorul imaginilor și al cuvintelor (replicile personajelor sau vocea naratorului).

Totuși, este eronat să credem că benzile desenate sunt ușor de accesat și că elevii știu să le citească imediat. Lectura acestora presupune articularea a două moduri semiotice specifice – textul și imaginea: „într-o bandă desenată interferează două tipuri de semne (lingvistice și vizuale) și, prin urmare, există două tipuri de discurs: iconografic (vizual) și verbal (textual).” [3, p. 55]. Cu toate acestea, elevii se bazează mai puțin pe elementele vizuale pentru a extrage informații dintr-o bandă desenată istorică (Martel și Boutin) sau pentru a justifica interpretarea unui extras dintr-un roman grafic (Lacelle). De altfel, studiile, care descriu abilitățile implicate în „alfabetizarea multimodală”, arată **importanța formării** elevilor pentru a lectura aceste materiale complexe. În această ordine de idei, cadrele didactice au rolul de a orienta discipolii să înțeleagă cele patru aspecte esențiale ale BD, și anume *text, imagine, narațiune și secvență* (propunem un proiect de lecție ce valorifică tema „Textul multimodal: banda desenată”:

https://www.canva.com/design/DAELQY0R2_A/vrdUIfy5ThxVojTBrsJB9w/view?utm_content=DAELQY0R2_A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

O bandă desenată are o structură complexă, fiind alcătuită din planșe, casete și viniete. Vinietele reprezintă imagini delimitate de un cadru, în care se prezintă câte o secvență a

poveștii. În viniete se găsesc desenul, bulele de dialog și cartușele sau recitativele. Acestea din urmă reprezintă casete rectangulare (cu text) situate, de regulă, în partea de sus, care permit autorului-narator să anunțe schimbarea locului sau timpului, având rolul de contextualizare a acțiunii.

Replicile personajelor sunt de obicei încadrate, grafic, în așa numitele bulele de dialog, orientate printr-o săgeată sau linie punctată spre personaj. Spațiul de culoare albă din jurul textului contrastează cu ilustrația și atrage atenția cititorilor. Fontul textului reprezintă un cod: literele îngroșate evidențiază cuvintele-cheie importante pentru conturarea temei sau a mesajului general. De asemenea, dimensiunea literelor poate face trimitere la sentimentele pe care le împărtășesc personajele: literele mari sugerează furia, cele mici – teamă. Astfel, textul concis al BD, redat grafic prin bulele de dialog și recitative, este îmbinat cu imaginea pentru a clarifica mesajul. Deși comprimat, considerăm totuși textul BD un element esențial pentru comprehensiunea lectorală și intenția de comunicare dintre emițător (autor-narator) și receptor (cititorul).

În benzile desenate, narațiunea se construiește prin corelarea logică a vinietelor. Dimensiunea acestora este diferită și poate transmite și ea un mesaj: dacă vinieta mare desemnează un moment de reflecție sau suspans, atunci cele de dimensiuni mici marchează o accelerare a ritmului lecturii. De asemenea, structurarea logică a vinietelor conturează o secvență narativă a BD, expresie a temporalității: o vinieta orizontală sugerează de obicei o durată mai lungă a acțiunii, spre deosebire de cele verticale ordonate consecutiv.

Uneori, imaginea/desenul nu este completată de text. O succesiune de imagini fără text este considerată BD „mută”. Ilustrațiile servesc la explicarea sau clarificarea narațiunii BD, atrăgând atenția asupra obiectelor sau a personajelor. Termenii *ilustrația* și *imaginea ilustrată* sunt preferabile în cazul BD, deoarece acestea cuprind o gamă variată de tehnici artistice precum desenul, gravura, acuarela, pixul și/sau desenul digital. Acestea diferențiază BD de romanul grafic, în general.

Complementar, realizarea benzilor desenate de către elevi poate fi considerată atât o activitate susceptibilă de învățare, de asimilare a cunoștințelor și de „cimentare” a sistemelor de cunoștințe, cât și un instrument de evaluare interactivă, caracteristică învățării constructiviste. De exemplu, pentru a sistematiza cunoștințele referitor la temele de gramatică (substantivul, verbul, adjectivul etc.), profesorul poate provoca elevii să lucreze în grupuri mici și să creeze istorii / povești ale acestor părți de vorbire, încadrându-le într-o bandă desenată, pe care, de regulă, o abordează cu o notă de umor și creativitate.

Actualmente, există o serie de aplicații ce permit elaborarea BD în format digital, contribuind, în același timp, la perfecționarea competenței digitale: Pixton, MakeBeliefsComix, Wittycomics sau Storyboardthat etc. Evident, BD este un produs evaluabil: propunem, în anexa 1, o grilă de evaluare a BD, pe care am aplicat-o în clasa a VII-a.

Anexă 1. Grila de evaluare a unui produs educațional: Banda desenată

Competența specifică 2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă

Competența specifică 4. Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare.

Criteriul / Indicatori	Punctaj
SCENARIUL	5 4 3 2 1
Titlu potrivit, scris pe coperta BD	
Povestea (istoria) este ușor de înțeles și dezvoltă tema propusă	
Personajul este bine definit (personajele sunt bine definite)	
Împărțirea poveștii (istoriei) în casete este coerentă.	
ARANJAREA ÎN PAGINĂ	
Se respectă împărțirea poveștii (istoriei) în casete.	
Direcția de lectură a unei BD este respectată (de la stânga la dreapta și de sus în jos).	
Casetele sunt completate (nu există casete libere/albe).	
Bulele de dialog au formă regulată și sunt de dimensiuni suficiente pentru a scrie.	
Textul din bulele de dialog este lizibil (nu prea mic), respectându-se normele actuale.	
Greșelile de ortografie au fost corectate, consultându-se DOOM3.	
Majusculele și semnele de punctuație sunt utilizate conform normelor în vigoare.	
Onomatopeele sunt folosite pentru a exprima sentimentele personaje.	
PREZENTAREA	
Desenele/imaginile/caricaturile corespund scenariului și eroului ales.	
Desenele/imaginile/caricaturile reflectă emoțiile personajului (personajelor)	
Modelele sunt variate (nu sunt aceleași în fiecare casetă).	
Desenele/imaginile/caricaturile sunt colorate corespunzător.	

Un alt text multimodal, creat conform modelului structural consacrat de banda desenată, este **romanul grafic**, ce poate fi studiat în cadrul atelierelor de lectură, de discuție, de creație etc. **Romanului grafic** reprezintă o specie a benzilor desenate care dezvoltă o narațiune mai

complexă decât de obicei, cu participarea mai multor personaje, destinată, în principiu, adulților [5, p.138]. În tradiția americană sau britanică, romanul grafic este un tip de text care îmbină cuvinte și imagini – în esență *un comics* – deși noțiunea face referință la „o istorie / poveste completă”, în care apar super-eroii.

Creatorul romanului grafic este considerat Will Eisner, care, spre sfârșitul anilor 1970, a făcut primele încercări de a conceptualiza acest tip de text. Întrucât conținutul operei sale nu corespundea standardelor tipice ale benzilor desenate tradiționale, acesta l-a definit drept „povestire / narațiune ficțională complexă”. Generalizând informația din sursele citate, constatăm că romanul grafic se deosebește de o bandă desenată prin următoarele aspecte:

1. Precizăm că un roman grafic este o carte de benzi desenate, dar nu toate benzile desenate sunt romane grafice. În general, banda desenată reprezintă „un tip de narațiune serială în imagini grafice, destinată, în mare parte, publicului tânăr, adolescentin” (există și banda desenată – de dragoste, de groază, de aventuri, western, umoristice – creată pentru adulți).

2. Tematica. Romanul grafic, caracteristic literaturii pentru adulți, abordează teme precum: dragostea, munca, sărăcia, boală, politicul, căutarea / găsirea identității, alte aspecte ale vieții sociale. Totodată, actualmente, pe rafturile librăriilor, descoperim mai multe titluri de romane grafice pentru copii și adolescenți, adaptate după romanele consacrate: „Alice în Țara Minunilor”, „Cartea Junglei”, „2000 de leghe sub mări”, „Călătoriile lui Gulliver”, „Vrăjitorul din Oz”, „Moby Dick”, „Aventurile lui Tom Sawyer”, „Omul invizibil”, „Aventurile lui Huckleberry Finn”, „Chemarea străbunilor”, „Robinson Crusoe”, „Colț-Alb”, „Cocoșatul de la Notre-Dame”, scopul acestor proiecte editoriale este de a orienta copiii și tinerii spre descoperirea operelor literare clasice ale omenirii, mai întâi, citindu-le sub formă de roman grafic, apoi ca roman, ca atare.

3. Subiectul romanului grafic este construit în jurul a cinci momente (părți) ce alcătuiesc un tipar narativ specific: expozițiunea (situația inițială) precizează contextul situațional; intriga instituie conflictul; desfășurarea acțiunii ilustrează succesiunea evenimentelor; punctul culminant exprimă maxima intensitate a conflictului; deznodământul (încheierea) rezolvă conflictul și desăvârșește evoluția personajelor.

4. Structura grafică și volum. Bulele de dialog și cartușele sau recitativele sunt mai puțin definite, iar casetele nu sunt întotdeauna prezente de la o pagină la alta. Romanul grafic este, în genere, de întindere mai mare decât o serie de benzi desenate.

În procesul de predare-învățare la clasă, am apelat, la studiul romanului grafic, atât la strategiile didactice interactive aplicabile textului epic (brainstorming, explozia stelară, harta textului, clustering, stabilirea succesiunii evenimentelor, metoda cadranelor, diagrama Venn,

metoda R.A.I. etc.), cât și la cele de care facem uz la interpretarea designului grafic: imagini/desene/ fotografii (metoda imaginea ghidată de un tablou, interogarea multiprocesuală, lectura imaginii: de la imagine la text etc.) [apud 6, p. 78-95].

Un alt tip de text multimodal ce relatează evenimente, dar înregistrate în format video și audio este povestirea digitală. Povestirea poate fi folosită în context familial, comercial, profesional... de fapt peste tot în lumea noastră digitală.

Joe Lambert, fondatorul Center for Digital Storytelling, definește povestea digitală (digital storytelling) ca fiind un scurt video narativ, povestit la persoana I-a, creat din combinarea vocii proprii înregistrate, a unor fotografii, desene sau a unor cadre filmate, dar și a muzicii sau a altor sunete de fundal [apud 9]. Termenul „povestire digitală” poate acoperi, de asemenea, o serie de narațiuni digitale: povești bazate pe web, povești interactive, story-uri educaționale pentru rețele de socializare, hipertexte, jocuri narrative pe computer, filmulețe publicitare etc.

Ca și în cazul textului narativ tradițional, o povestire digitală se construiește întotdeauna în jurul unei ficțiuni: povestirea aventurilor unuia sau ale mai multor personaje. Succesiunea întâmplărilor constituie acțiunea organizată conform momentelor subiectului: expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământul. Temele videoclipurilor de tip povestire digitală sunt în general preluate din viețile oamenilor care le realizează sau se bazează pe întrebări prestabilite de organizațiile educaționale, comunitare și publice. Poveștile digitale pot fi folosite pentru a explica un concept, pentru a reflecta asupra unei experiențe personale, pentru a reactualiza un eveniment istoric sau pentru a formula argumente. Se recomandă ca poveștile digitale să aibă o durată de două până la trei minute.

Povestirea digitală este un instrument ce încurajează practicarea vorbirii în public, promovează învățarea activă, extinde practica de documentare conștientă și responsabilă, bazându-se pe cinci principii:

- 1) fiecare persoană are o poveste de spus;
- 2) oamenii vor să-și împărtășească poveștile atunci când se află într-un mediu în care se simt în siguranță;
- 3) toți percepem lumea diferit și toți avem un mod unic de a construi sens într-un proces narativ.
- 4) deși mulți dintre noi am învățat că gândirea creativă (creativitatea) este doar pentru artiști, cadrele didactice trebuie să încurajeze elevii să învețe să creadă că această abilitate este unică și originală, proprie ființei umane;
- 5) tehnologiile sunt totuși instrumente importante pentru crearea istoriilor.

Elaborarea unei povestiri digitale video presupune parcurgerea mai multor etape:

1. brainstorming-ul oral, expunerea sau rezumarea orală a subiectului;
2. scrierea unui scenariu (storyboard);
3. înregistrarea vocii persoanei care își spune povestea;
4. colectarea și/sau producerea imaginilor vizuale/grafice și a elementelor sonore ale poveștii (fotografii, extrase video, desene, sunete ambientale, muzică etc.);
5. transpunerea tuturor acestor elemente pe software de editare neliniară (Brushwood, 2009). Pentru crearea poveștilor digitale putem recurge la o diversitate de instrumente Web2.0, precum www.powtoon.com, www.filmora.wondershare.net, www.animaker.com, www.vimeo.com, www.animoto.com, www.movavi.com, www.kizoa.com etc.

Așadar, textele multimodale se caracterizează prin prezența diferitelor moduri de reprezentare: iconice, lingvistice, auditive etc. în cadrul aceluiași document, oferind posibilități de exploatare pedagogică multiple. Astfel, literația textelor multimodale presupune atât interpretarea relațiilor text-imagini, text-înregistrare audio/video etc., cât și crearea acestora, explicând procesele de înțelegere/producție specifice acestora.

Bibliografie:

1. GUȚU, I. (coord.), CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GRÎU, N. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. – Chișinău: Lyceum, 2020, 176 p.
2. KONONOVA, T. Abordarea textului multimodal la orele de limbi străine, ediția 10, vol. I, 8 octombrie 2021, Bălți. 255 p. ISBN: 978-9975-50-271-9.
3. DOMNIȚEANU, A. Dezvoltarea competenței de lectură prin intermediul textelor multimodale. În: Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. 2020, nr. 2-3 (120-121), pp. 54-56. ISSN 1810-6455.
4. BUCUN, S. Caracterizarea tipurilor de texte multimodale în clasele primare. Conferința "Educația în fața noilor provocări", 5-6 noiembrie 2021, Chișinău, Ch., 363 p. ISBN: 978-9975-76-371-4 / ISBN: ISBN 978-9975-76-372-1 (PDF).
5. DAVIDOIU-ROMAN, A., PARAIPAN, L., STOIVA, D. Limba și literatura română: standard: clasa IX-a. – Pitești: Paralela 45, 2014.
6. SZEKELY, E. M. Textul multimodal în noul curriculum de Limba și literatura română (nivel primar și gimnazial). Aplicații, P. 75-98: <http://www.jhss.ro/downloads/19/articles/6%20Szekely.pdf>.
7. La bande dessinée comme moyen d'apprentissage: https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Selection_thematique_BD.pdf;

8. La bande dessinée, un objet didactique mal identifié:
<https://journals.openedition.org/trema/4818>
9. Le Digital Storytelling: pratique de visibilisation et de reconnaissance, méthode et posture de recherche:
<https://www.erudit.org/fr/revues/as/2016-v40-n1-as02502/1036374ar/>
10. Strategii de lectură în contextul deschiderii canonului:
<http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/lbrom11.pdf>
11. SĂMIHĂIAN, F., DOBRA, S., HALASZI, M. Limba și literatura română: clasa a VIII-a. – București: Art Klett, 2020.
12. SĂMIHĂIAN, F., DOBRA, S., HALASZI, M. Limba și literatura română: clasa a VII-a. – București: Art Klett, 2019

IMPACTUL STE(A)M ÎN FORMAREA ATITUDINILOR INTERPRETATIVE

THE IMPACT OF STE(A)M IN THE FORMATION OF INTERPRETATIVE ATTITUDES

**OBOROCEANU Viorica, doctor în științe ale educației, lector universitar,
Univesitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: STE(A)M reprezintă argumentul cheie al unei educații, racordat la utilizarea unor metode de predare bazate pe explorare, investigare și anchetă. Teatrul ca element STE(A)M facilitează actul lecturii și, în special, receptarea textului literar, când elevii sunt pur și simplu provocați să se pună în locul altui personaj - om printr-o temă ficțiune, pregătește viitorul cetățean pentru viață-realitate. STE(A)M face posibilă formarea atitudinilor interpretative, întrucât este vizuală, colorată, informativă, interactivă, permite analiza atitudinilor și modalităților de rezolvare a conflictelor - din diferitele roluri jucate - încurajează setul de valori și principii care îi vor ajuta pe elevi în viața socială.

Abstract: STE(A)M is the key argument of an education, linked to the use of teaching methods based on exploration, investigation and inquiry. Theater as an STE(A)M element facilitates the act of reading and, in particular, the reception of the literary text, when students are simply challenged to put themselves in the place of another character - man through a fictional theme, prepares the future citizen for life-reality. STE(A)M makes possible the formation of interpretative attitudes, as it is visual, colorful, informative, interactive, allows the analysis of attitudes and ways of solving conflicts - from the different roles played - encourages the set of values and principles that will help students in life social.

Cuvinte-cheie: metodologie STE(A)M, curriculum, pedagogie, transdisciplinaritate, învățare, integrare discipline, inovare.

Keywords: STE(A)M methodology, curriculum, pedagogy, transdisciplinary, learning, integration of disciplines, innovation.

Învățământul actual este determinat de noi premise sociale și economice în contextul promovării și asigurării educației de calitate. Creierul unui școlar este de trei ori mai activ decât creierul unui adult, absorbind informația cu viteza exponențială. Și atunci, cheia succesului în societate este să oferim copiilor cunoștințele și abilitățile necesare pentru a reuși într-o lume ce se află într-o continuă schimbare. Știința și tehnologia fac parte din viața noastră.

Educația STE(A)M este un concept relativ nou în Republica Moldova, despre care se crede că va deveni un punct cheie în pregătirea tinerelor generații pentru viitor. STE(A)M este prescurtarea de la Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică, o abordare modernă, integratoare, trans- și interdisciplinară a cercetării și inovării în curs de a fi asimilată în învățământul preuniversitar ce se răspândește într-un ritm rapid la nivel planetar.

Ceea ce diferențiază STE(A)M de educația tradițională (bazată pe știință și matematică) este învățarea coezivă, mixtă, ce le demonstrează copiilor cum metoda științifică poate fi aplicată în viața de zi cu zi. Practic, integrează în mod intenționat studiile academice cu disciplinele de artă, de exemplu, artă vizuală, dans, muzică și teatru.

Formarea competențelor–cheie, determinate de Codul Educației al Republicii Moldova, necesită realizarea conexiunilor transdisciplinare în procesul educațional [3]. Și atunci, STE(A)M reprezintă argumentul cheie al unei educații, racordat la utilizarea unor metode de predare bazate pe explorare, investigare și anchetă. Este o realitate în care profesorii trebuie să ia atitudine direcționată spre concretizarea acestui viitor, adoptând abordări noi de creștere a motivației și gradului de participare ale elevilor, să valorizeze importanța pedagogică în abordarea didactică a facilităților oferite de STE(A)M. Realizarea acestei viziuni permite schimbarea de mentalitate, de adaptare la noile cerințe ale Curriculumului Național: învățământul primar prin raportarea la idealul educațional.

În domeniul comunicare în limba maternă se consideră că trebuie promovate:

- dialogul constructiv ca manifestare a atitudinii pozitive;
- comunicarea amabilă prezentă prin interesul de a comunica (interacționa) cu alții;
- conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți;
- necesitatea perceperii și utilizării limbajului într-un mod pozitiv și responsabil.

În acest context, I. Șerdean menționează că „a înțelege literatura înseamnă a avea capacitatea de a raporta impresiile, trăirile autorului la propria ta experiență de viață, înseamnă a stabili legături nu doar cu cele știute dinainte, cu noțiunile cunoscute, ci și cu emoțiile, simțămintele pe care le generează lectura cărții. Contactul cu textul literar nu poate fi rupt de experiența și cunoștințele elevilor. Prin analogii și comparații, cunoașterea realizată prin lectură

nu va rămâne un act în sine, ci va conduce spre judecăți, emoții, generalizări, certitudini” [8, p.214].

Cercetătoarea V. Andrițchi [1], consideră importantă precizarea că, de formarea și dezvoltarea atitudinilor sunt responsabile trei zone semnificative ale personalității, Figura 1:

Zona A sistemul valoric	cu opinii, atitudini și valori sistematizate, coerente la care elevul aderă și care funcționează ca un filtru pentru noile informații, opinii și idei obținute în procesul educațional.
Zona B zona acordului	de acceptare a faptelor și a influențelor, fiind mai extinsă decât prima zonă pentru ca noile valori și atitudini să obțină șansa de a fi acceptate / asimilate.
Zona C zona dezacordului	răspunzătoare de conduitele de respingere, de refuz a influențelor din exterior.

Figura 1. Zone semnificative în formarea atitudinilor

În această ordine de idei, formarea atitudinilor interpretative, solicită a fi inițiate prin aplicarea strategiilor didactice, parcurge un itinerar autentic însoțit de interes și motivație, care vizează relația dintre cititor și opera literară, completată de modalități, condiții de citire și cerințe ale formării atitudinii interpretative a elevilor.

Ca rezultat, prin proiecte STE(A)M, elevii sunt implicați în situații de învățare autentice, semnificative, care includ proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și documentarea. Vorbind despre „A” din STE(A)M, determinăm cultura și arta. Școala este și locul în care învățăm construcția sensului prin experiențe simulate, ne imaginăm viitorul ca loc al lumilor posibile. Cele mai bune două lucruri pe care le poate face un profesor, pentru a dezvolta latura artistică a creierului este să modeleze dragostea de artă prin formarea atitudinilor interpretative, să ofere expunere la experiențe artistice, să suplinească, să modeleze, căci textul te întreabă și tot el îți răspunde, textul comunică, textul EDUCĂ.

Astfel, în cadrul orelor de Limba și literatura română, în vederea formării atitudinilor interpretative, teatrul ca element STE(A)M facilitează actul lecturii și, în special, receptarea textului literar, când elevii sunt pur și simplu provocați să se pune în locul altui personaj - om printr-o temă ficțiune, pregătește viitorul cetățean pentru viață-realitate. Tocmai prin acest exercițiu pe care îl poate oferi teatrul școlar, de a trece din ficțiune-realitate și invers, putem redescoperi sărbătoarea, bucuria și plăcerea în spațiul privilegiat în care se pot întâlni învățarea și frumusețea, jocul și ficțiunea, lumile fictive și lumea reală. Valorile, modelele, principiile

sunt vii, ele prind viață prin jocul actorilor, sunt prezentate pe înțelesul și în limbajul potrivit, receptate și însușite în mod firesc. Sunt parte din joacă, din culoarea spectacolului, din farmecul textului.

Astfel, teatrul în școală îi ajută pe elevi să devină încrezători în puterea lor de învățare și reprezintă un catalizator pentru a-i forma și a le stimula personalitatea intelectuală și emoțională.

Teatrul este un stimul pentru elevii care experimentează trăirea unui eveniment; prin teatru, elevii explorează cunoștințe, fapte, concepte abstracte și experimente sociale cărora altfel ar trebui să le facă față direct în realitate. Jocurile de teatru sunt menite să abordeze trăirile emoționale ale elevilor, care își regăsesc propriile situații personale, paralele și emoționale care se îmbină cu setările date de jocuri.

Exemplu de formare a atitudinilor interpretative prin utilizarea STE(A)M:

Disciplina: Limba și Literatura română

Tema: Textul *Piatra pițigoiiului*, după Tudor Arghezi

Știință	Tehnologie	Inginerie	Artă	Matematică
Elevii vor selecta informații relevante despre mediul de viață ale păsărilor. Vor explora construcția cuibului, culoarea penajului.	Fiecare elev va utiliza calculatorul pentru a descoperi informații despre condițiile de trai a păsărilor. Vor audia trilarile păsărilor.	Vor fi analizate consecințele fenomenelor naturii (ploaie, ninsoare, vânt, fulger, tunet) asupra condițiilor de trai.	Vor crea/picta elemente decora-tive utilizate ca elemente de decor. Vor prezenta o secvență de teatru în baza textului explorat.	Vor fi rezolvate probleme de matematică, în care apar elemente despre viața păsărilor (cantitatea de hrană, unități de lungime, temperature aerului, viteza de deplasare).

Analiza atitudinilor și modalităților de rezolvare a conflictelor - din diferitele roluri jucate - încurajează setul de valori și principii care îi vor ajuta pe elevi în viața socială. Astfel, STE(A)M: trezește interesul elevilor prin faptul că împletește știința cu arta; intervine în dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor; elevii se implică în procesul de învățare; împărtășesc cu ceilalți ideile proprii sau descoperirile, fac asta cu plăcere; dezvoltă abilitățile de comunicare; dezvoltă sentimentului de empatie; dezvoltă participanții din punct de vedere cognitiv; dezvoltă creativitatea și imaginația; clădește baza unui viitor adult ce deține capacități, deprinderi și soluții; formează „inovatori, educatori, lideri și cursanți ai secolului

XXI.” Folosirea STE(A)M permite elevilor să devină din spectator – participant, iar apoi creator.

Rezultatul acestui mix de știință și artă propune un mediu de învățare atractiv pentru participanții la acest tip de educație, unde se pune accent pe aplicarea metodelor învățate în viața de zi cu zi. Artele sunt o piesă ce poate interconecta cele patru științe și permite integrarea mai multor tipuri de persoane în întreaga linie de învățare.

Bibliografie:

1. ANDRIȚCHI, V. Taxonomia acțiunilor pedagogice pentru formarea atitudinilor – element central al competenței școlare. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, 28-29 Februarie 2020. Vol.I Chișinău: UST. 2020. pp.9-18 CZU: 37.016
2. APOSTOL, R., Teatru ca metodă. Teatru educațional. București: U.N.A.T.C. Press, 2018 ISBN 978-606-8757-39-1
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014.
4. OBOROCEANU, V. Textul literar – factor reper în formarea atitudinilor interpretative. În : Revista Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), Nr. 9 (129) / 2019 pp. 178- 182. ISSN 1857-2103 / ISSNe 2345-1025 CZU: 37.036:801.73.
5. OBOROCEANU V. Atitudini interpretative în opera literară, Acta et Commentationes, Sciences of Education,nr.1(15)2019 ISSN 1857-0623 p.143-148 E-ISSN 2587-3636, CZU:37.016:81/82.135.1
6. NASH, Eryl, Transformă știința în artă. Ghid esențial STE(A)M. Editura: Niculescu, 2021, 48 p., ISBN 9786063805691
7. PÂSLARU, VI. ș.a. Atitudini fundamentale. Constituire, formare, proiectare. Coordonator: VI. Pîslaru. Chișinău: Editura Cartier. 1998. p.67. ISBN 9975-949-63-0.
8. ȘERDEAN, I. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint. 2008. 320 p. ISBN 978-973-135-233-6
9. ȘUȘALĂ, I., PETRIC, G. Educația vizuală de bază. București: Humanitas, 2009

SPRE O POLITICĂ INSTITUȚIONALĂ A TEMELOR PENTRU ACASĂ

OREHOVSCHI Sergiu, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

Rezumat: Articolul pune în evidență necesitatea de a moderniza viziunea asupra temelor pentru acasă. Depășind aspectul tradițional informativ-reproductiv al lor, autorul mizează pe teme cu caracter formativ-productiv. Pornind de la studiul resurselor științifice și al documentelor de politici naționale în domeniu, autorul conturează particularitățile unei politici instituționale a temelor pentru acasă, care să țină cont de specificul, esența, funcționalitatea fenomenului.

Abstract: The article highlights the need to modernize the view on homework. Going beyond the traditional informative-reproductive aspect, the author relies on topics with a formative-productive character. Starting from the study of scientific resources and national policy documents in the field, the author outlines the particularities of an institutional policy of homework, which takes into account the specificity, the essence, the functionality of the phenomenon.

Cuvinte-cheie: temă pentru acasă, politică instituțională, temă-proiect.

Keywords: homework, school policy, project assignment.

Actualitatea sau inactualitatea temei pentru acasă o confirmă concepția potrivit căreia doar învățarea în raport cu nevoile și interesele elevului îi conferă sens [1, p. 27]. Sondajele demonstrează că elevii din zilele noastre vor să proiecteze, să întreprindă și să fie admirați în manifestările spiritului lor. Însă astăzi, ca și acum un secol, elevul aproape că nu iese din calcule adesea fără aplicare, nu cuprinde cu mintea, acasă, decât domenii abstracte, își face temele constrâns mai mult de amenințări externe, decât din dorința de a-și afirma sinele. Felul în care elevului i se dau sarcini la domiciliu reduce din timpul educației în familie. Temele pentru acasă sunt adesea distonante cu dreptul copilului la timpul liber. Deși studiile pun în lumină timpul de acasă al copilului, deși documentele curriculare salută activitatea intelectuală echilibrată în afara clasei, temele pentru acasă rămân adesea mărul discordiei, iar cadrele didactice acuză lipsa unui document ce ar reglementa pedagogic activitatea *extra muros* a elevului.

Multe studii identifică activitățile independente realizate în afara clasei cu temele pentru acasă și atribuie o relativitate considerabilă circumstanțelor „în afara clasei” și „acasă”, ambele vizând *cadrul extraorinar*. Dintr-o definiție care își menține actualitatea timp de 6 decenii în mediul savant rus reținem 4 particularități esențiale ale temelor: lipsa relației directe cu pedagogul; un timp anume oferit; un efort conștient al elevului; implicare a potențialului intelectual al elevului [2, p. 15]. Ultimele două se deplasează frecvent de pe conștientizare (acceptare, pătrundere, asumare) pe resemnare, obligativitate; de pe valorizarea potențialului

intelectual pe exploatarea memoriei și automatizare. În anii '50-80, temele poartă un caracter tradițional: a continua acasă a exersa în spiritul activității din clasă, iar volumul lor este în funcție de cantitatea de sarcini rezolvate în clasă – cele nerealizate treceau „pentru acasă”. Implementarea drepturilor copiilor aduce cu sine spiritul funcțional al activității independente a elevului. Specificul ce ține de lumea interioară a copilului și de interacțiunea lui cu lumea exterioară a generat în ultimul timp – nu numai la noi – discuții în contradictoriu privitoare la utilitatea temelor pentru acasă.

Savanții sunt conștienți de faptul că efectele muncii la domiciliu asupra succesului academic sunt mixte, uneori contrastante. Cauzând elevilor suprasolicitare, oboseală, plictiseală, ele dezvoltă, în același timp, curiozitatea, dorința de a acționa, setea de cunoaștere. „Munca în afara clasei – susține P. Rayou – permite transferul învățării din sala de clasă acasă și garantează întoarcerea lor consolidată sau îmbunătățită” [3]. Încorporând *tema pentru acasă* în ansamblul procesului educațional, Jocelyn A. Butler îi remarcă specificul *out of school*, ceea ce reprezintă libertatea elevului de a-și face temele oriunde, nu obligatoriu acasă, și îi subliniază consolidarea și punerea în aplicare a achizițiilor cognitiv-aptitudinale, în special pentru valorificarea abilităților de studiu independent: „Homework is the time students spend outside the classroom in assigned activities to practice, reinforce or apply newly-acquired skills and knowledge and to learn necessary skills of independent study” [4].

Identificând noțiunea *homework* cu *activitatea independentă în afara clasei*, J. Epstein și K. Salinas scot în relief acea activitate prin care subiectul prevede rezultatul implicării sale în procesul de cunoaștere și corelează cu acest rezultat resurse, mijloace, experiență, căpătate în activitățile de învățare desfășurate în cadrul lecțiilor [5]. În altă ordine de idei, definițiile subordonează conceptului *homework* anumite finalități: pre-învățarea sau introducerea în câmpul general al subiectului, verificarea înțelegerii, exersarea până la automatizare, procesarea învățării [6, pp. 9-10]. De asemenea, unele definiții pun în centrul atenției nu doar elevul, ci și pedagogul și chiar părintele: astfel, North și Pillay, la clasificarea temelor în instructive și noninstructive, atribuie ultimelor misiunea de a pune părinții la curent cu specificul activității școlare a copilului [7].

O abordare corectă a activităților independente *extra muros* ale elevului le pune în relație strânsă cu noțiunea *autoeducație*. Aceasta „oferă tânărului direcția devenirii sale, îi formează priceperi și deprinderi necesare unui comportament independent și îi cultivă încrederea în sine” [8, p. 26]. Dezvoltarea independenței în activitățile cognitive constituie una dintre funcțiile principale ale temelor pentru acasă. Elevul se va implica voluntar în acelea care îi conturează trăsăturile de personalitate.

În activitatea independentă dincolo de cadrul clasei, Glasman și Besson fac distincția între munca solicitată în mod explicit de către școală și efortul acceptat în mod deliberat de elevi, în legătură însă cu cerințele școlii, manifestând simpatie pentru accepția a doua. În primul caz, este vorba despre sarcini de însușire a conceptelor învățate în clasă: reluare, exercițiu, întărire. În al doilea, pedagogul stabilește aspecte inevitabil necesare și totodată interesante pentru elev [9, pp. 5-6]. Cercetătorul francez R. Bonasio este de părere că în definirea temei pentru acasă trebuie susținută legătura cu lecția anterioară și cu cea ulterioară din perspectiva unei dominante calitative, care să-i dea elevului certitudinea realizării nu unui număr de sarcini, ci a unei sarcini care să-l pună în valoare [10, p. 25]. Trecerea de la cadrul clasei la cel de acasă trebuie să-i solicite elevului capacitatea stabilirii elementelor de continuitate.

Rezumând abordările *temei pentru acasă*, evidențiem câteva generalități universal acceptate:

- tema pentru acasă este o activitate eminentă curriculară;
- tema reprezintă o activitate gândită în prealabil, dedusă din anumite necesități, conectată la anumite scopuri;
- tema pentru acasă este o activitate concretă a elevului, care se desfășoară într-un timp și într-un spațiu deloc accidentale;
- temele aprofundează deprinderea elevului să învețe independent și autodirijat;
- scoaterea temelor dincolo de cadrul clasei se justifică prin extinderea în afara școlii a fenomenului cunoașterii;
- tema pentru acasă presupune o complexitate de abordări: fixare, întărire, organizare, extindere, creativitate, realizarea propriului produs;
- tema are valoare profundă în cazul respectării principiului *non scholae, sed vitae*, adică atunci când elevul este convins de utilitatea ei în propria existență.

Studiind documentele de politici autohtone și raportând la acestea experiența școlilor noastre, am dedus că pedagogii oferă teme pentru acasă în virtutea unor obișnuințe perimate, într-un mod mecanic, uneori inconsecvent, fără a le racorda sistemic la politicile educaționale recente, fără a le concorda cu fundamentele științifice de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți. Pentru o organizare reglementată a activității elevului la domiciliu, pedagogii nu dispun de suficiente documente și materiale care să faciliteze dezvoltarea universului interior al elevului în afara clasei. Iar cadrele de conducere nu dispun de un suport metodologic care să faciliteze formarea profesională în interiorul instituției. Paradoxul constatării sus-formulate constă în faptul că se raportează la un fenomen justificat științific în toată lumea, un fenomen

care constituie o parte importantă a procesului educațional, un fenomen de o valoare conturată în formarea personalității capabile să analizeze situații, să estimeze riscuri, să ia decizii și să-și asume consecințe, pentru ca în final să ofere comunității un produs calitativ.

Discordanța dintre specificul formator al temelor și nemulțumirea elevului de a realiza un volum de sarcini pentru lecția următoare a servit drept imbold pentru realizarea unui sondaj cu participarea elevilor, părinților, a cadrelor didactice și de conducere. Opinia cadrelor de conducere a avut intenția să evidențieze capacitatea managerului de a implementa o politică funcțională în ceea ce privește oferirea temelor pentru acasă. Documentele de planificare operațională din școli conțin referiri la organizarea chestionarelor actorilor educaționali: cadre didactice, elevi, părinți. În cazul tuturor managerilor cu care am discutat, chestionarele au fost proiectate la un an de la aprobarea *Instrucțiunii Managementul temelor pentru acasă*. Alte referiri temele pentru acasă nu se conțin în planurile de activitate ale școlilor. Pentru anul școlar următor, 2020-2021, instituțiile nu au planificat mecanisme de reglementare a modalității de a da elevilor teme pentru acasă, cu toate că riscurile pandemiei nu se diminuau, iar studiul la distanță s-a transformat într-o continuă temă pentru acasă: singurul aspect de „stabilitate” erau temele afișate pe platforme educaționale, pe care elevii, într-un răstimp, trebuiau să le returneze rezolvate.

Am încercat a oferi o alternativă viziunii actuale asupra temelor pentru acasă, cel puțin la nivelul liceal de învățământ, una pe care s-o cuprindă documentele de politici ale școlilor și care să fie în concordanță cu interesele elevului, cu necesitatea lui de cunoaștere, cu particularitățile sale de învățare. Am ales o opțiune după analiza mai multor soluții posibile: anularea temelor; realizarea temelor în cadrul școlii, în afara orelor de curs; atribuirea periodică a temelor pe parcursul unității de învățare; selectarea unei variante optime de plan-cadru. Opțiunea noastră se oprește la *temele-proiect*.

Parțial în clasele de gimnaziu, dar mai ales în clasele de liceu, când vorbim de ciclul curricular *Aprofundare și specializare*, tema pentru acasă se poate desfășura sub formă de proiect. Avem în vedere activitățile independente de investigație a unei probleme într-un interval temporal extins, realizate de elevi individual sau în perechi/ în grup, activități care le pun în valoare potențialul spiritual. Problema investigată, sugerată de un aspect concret de realitate, ține prioritar de domeniul unei discipline, dar este examinată și soluționată prin prismă inter- sau chiar transdisciplinară.

În ultimii ani, proiectul a devenit un trend educațional, iar elevii acuză implicarea prea frecventă în ele, deși ideea s-a implementat tocmai pentru a înlesni situația elevilor: „Argumentul prim vine de la o problemă alarmantă cu care se confruntă elevii noștri:

împovărarea cu teme de casă și cu sarcini nedozate de lucru, fie ignorate sau efectuate superficial de unii, fie generatoare de surmenaj și stres cotidian pentru alții” [11]. În aceeași sursă aflăm un motiv adânc care îi face pe elevi să reclame metoda: „cooperarea insuficientă, dacă nu chiar inexistentă, între profesori”. O situație nefavorabilă proiectului ca metodă de învățare constă în faptul că se aplică, de regulă, când profesorul crede că elevul trebuie să prezinte informație suplimentară: se scoate în vileag doar specificul informativ al proiectului.

Temele pentru acasă tradiționale, cu exerciții de consolidare a materiei teoretice se pretează înlocuirii în clasele liceale cu teme de investigație din considerente psihologice: după ani de exersări algoritmice, elevul devine irascibil la sarcinile repetitive, dorește să fie pus în fața noului, în fața realității cu care se identifică tot mai mult. La liceu, elevul este conștient de necesitatea implicării mai adânci în procesul de cunoaștere, depășind simpla exersare. Imboldul adolescenților de a cunoaște, care în mod firesc nu dispăre, trebuie valorificat prin punerea lor în situații de cercetare, de laborator, de atelier. Natura interdisciplinară constituie unul din avantajele proiectului ca soluție de ameliorare a viziunii asupra temelor pentru acasă. Ea oferă elevului posibilitatea investigării multilaterale a unui aspect de realitate, în multe privințe pornind de la curiozitatea firească pentru aspectul respectiv.

Tabel 1. Avantaje și dezavantaje ale proiectului ca metodă ce înlocuiește tema pentru acasă

Puncte tari	Puncte vulnerabile
<ul style="list-style-type: none"> • dispariția distincției tranșante activitate în clasă/ activitate pentru acasă • un produs (revistă, hartă, cod de reguli, machetă, dispozitiv, organism etc.) realizat timp de 3-4 săptămâni • evitarea monotoniei zilnice • elevul are, anual, un număr prestabilit de proiecte, și nu teme zilnice la toate disciplinele • transparența activității elevului 	<ul style="list-style-type: none"> • procesul necesită proiectare ce ar include fiecare elev – fenomen cronofag • procesul necesită timp pentru a obișnui cadrele didactice să coreleze măsura în care un proiect inter- sau transdisciplinar este coordonat de profesorii disciplinelor tangente studiului

Înlocuirea temelor tradiționale cu **teme-proiect (de perspectivă)** sau **teme de investigație**, la nivelul liceal de învățământ, nu diminuează, ci dimpotrivă, sporește importanța care se acordă studiului independent. Elevii au mai puțin de lucru cantitativ, dar se afundă mai adânc în aspectele investigate. Întrucât treapta de liceu este premergătoare studiului la facultate (art. 30 al Codului educației), această modalitate de organizare a temelor facilitează adaptarea

viitorilor absolvenți la specificul academic propriu-zis, care presupune primordial studiul independent. Punctul ei forte ține de diminuarea aspectului reproductiv (de informație) și intensificarea celui productiv, cu impact asupra comunității.

Pasul inițial în construirea unei politici instituționale a temelor pentru acasă exprimate prin proiecte de investigație este conștientizarea indicatorilor de resurse. Analizând riguros curriculumul tuturor disciplinelor unei arii curriculare, contextul regional/ local al învățării, comisia metodică stabilește domeniile de tangență ale materiilor școlare și formulează un număr de tematici cercetabile din perspectivă inter- sau transdisciplinară. Cadrele didactice includ și elevii în discutarea acestor tematici. Teme de investigație va conține fiecare disciplină în proiectul său didactic anual pentru clasele de liceu. Pentru fiecare unitate de învățare, se vor formula câteva teme, toate de natură interdisciplinară sau, dacă este posibil, transdisciplinară. De spiritul inventiv al cadrului didactic, de capacitatea sa de a ancora materia în realitatea necesară elevului va depinde dacă acesta se va lăsa atras de cadrul tematic enunțat și va selecta subiectul de investigație. Opțiunile tematice se vor formula:

- din perspectiva unui set de conținuturi deja asimilat, valoros în raport cu subiectele predate-învățate recent;
- din perspectiva legăturii unității de învățare cu o secvență de realitate, de importanță socială/ economică/ ecologică/ spirituală etc.;
- din perspectiva formării unei competențe sau a unui set de competențe, inclusiv necesare a fi demonstrate la examenul de bacalaureat;
- din perspectiva inițiativei elevilor înșiși, manifestând interes pentru un segment de realitate pe care vor să-l cerceteze;
- din perspectiva diversității psihologice a adolescenților, a domeniilor științifice care îi captează, a capacităților lor intelectuale;
- din perspectiva angajării a 2-3 elevi într-un proiect, dar și, în cazul când copilului îi este comod să lucreze individual, a implicării mai multor elevi, în mod separat, în același subiect de cercetare.

Temele din sfera profilului real și umanistic, cu avizul comisiei metodice și aprobarea directorului liceului, sunt aduse la cunoștința tuturor elevilor nivelului liceal de învățământ, care se pronunță în favoarea unora dintre acestea. Pentru transparență, temele se plasează pe o pagină anumită a site-ului instituției, într-o secvență de pe o platformă educațională pe care o utilizează liceul, pe panoul informativ al liceului etc. Pentru cazurile când mai mulți elevi

optează pentru același subiect, profesorul îl completează cu nuanțe/ detalii, pentru ca să obțină în final aspecte – și produse – diferite de investigație.

Instituția organizează activitatea intelectuală independentă a elevului, cea de dincolo de cadrul clasei, pe două filiere de cunoaștere, corespunzătoare profilului real și umanistic. Temele-proiect pe care și le asumă elevul, într-un total de 9-12 anual, se încadrează în raportul 1 : 2, temele de profil fiind prevalente. Fenomenul temelor de investigație este reflectat în planul de activitate al comisiei metodice, cu precizarea mecanismelor de lucru pe acest segment. Periodic, se completează schema de distribuire a temelor-proiect, pe niveluri, fiecare diriginte introducându-și elevii în draftul documentului.

O dată informația plasată pe site/ platformă, cadrul didactic care predă la o anumită clasă cunoaște în ce fel de activități independente *extra muros* este implicat fiecare din elevii clasei respective și la necesitate, chiar atunci când nu figurează printre mentorii elevului la proiectul în lucru, îl poate îndruma. Dacă elevul lucrează la un proiect, el nu poate fi implicat concomitent într-un alt proiect. Iar profesorii diverselor discipline nu-i dau sarcini scrise, ci îi pot recomanda revizuirea, din manual și din caietul de lucru în clasă, conceptele-cheie elucidate la lecție. Reflectarea modului de realizare a temelor de investigație va fi subiect raportat semestrial la ședințele Consiliului profesoral.

Natura activității de investigație independentă a elevului va exclude acumularea informației în numele unui volum anumit al lucrării. De asemenea, se anulează acumularea informației neprocesate de elev la lecție, străine universului său cognitiv. De remarcat însă că, într-o cercetare, elevul poate să apeleze la alte surse decât manualele, adică poate adânci subiectul, dacă acesta îl captează, dacă simte plăcerea comunicării lucrurilor care depășesc cadrul lecției și sunt relevante pentru subiect.

În procesul de investigație, după ce și-a conturat limitele activității, și-a stabilit finalitățile, a elaborat schema de lucru, elevul realizează, în măsura necesității, un set de sarcini ce conțin, în diferite etape ale realizării proiectului, specificul acelor pe care pedagogii le oferă în mod tradițional: află, compară, deduce, calculează, exprimă etc. Așadar, temele-proiect nu reneagă aspectul învățării consecvente pe care se bazează temele tradiționale: întărirea și consolidarea materiei are loc. Stă în capacitatea pedagogică a mentorului să îl ajute pe elev a include un set cât mai larg de astfel de sarcini.

Temele-proiect, presupunând un produs final palpabil, trebuie estimate în complexitatea lor. Grila de evaluare, elaborată de cadrul didactic, se coordonează la Consiliul metodic și vizează atât rezultatul final (produsul), cât și procesul. Găsim justificată acordarea

notei și pentru produsul în sine, și pentru procesul desfășurat în timp, despre care cadrul didactic va ști dintr-un *jurnal al proiectului*, prezentat periodic de către elev.

Jurnalul proiectului reprezintă o formă de raportare periodică exprimată în termeni de acțiune: am selectat, am comparat, am calculat, am analizat, am dedus. Fiecare înscriere, corespunzătoare unui segment de activitate dedicat investigației, conține 3-5 enunțuri. Formula exclude consumarea timpului cu detalii superflue. În schimb, elevul are obligația de a nota în aceste enunțuri esența activității sale astfel, încât mentorul să-l poată ghida în continuare, stimulându-i punctele tari și corectând devierile.

În funcție de posibilitățile cadrului didactic coordonator, etapele investigației se pot aprecia cu calificativ (evaluare formativă). Eficiența procedurii constă în capacitatea mentorului de a-l învăța pe elev să-și aprecieze singur porțiunea realizată, evidențiind puncte tari și slabe, fără a avea frica unei estimări critice. Procesul în care elevul își stabilește minusurile rezultatului provizoriu și pașii de redresare a situației, apoi prezintă dovada sigură a ameliorării, obține un calificativ înalt. Astfel, eroarea nu-l stresează, iar tendința spre un rezultat final consistent îl motivează.

Evaluarea produsului în cadrul clasei presupune o grilă de notare în baza unor criterii judicioși formulați de cadrul didactic. Indicatorii pentru descifrarea criteriilor profesorul îi poate formula împreună cu clasa. Grila este cunoscută din momentul implicării în activitatea de investigație independentă, iar elevii sunt învățați să participe efectiv la estimarea fiecărui indicator. Aprecierea se va referi la produsul în sine, la parametrii lui fizici, la modul de prezentare a produsului.

Nota pentru realizarea temei-proiect trebuie să aibă o pondere nu mai mică decât nota obținută la evaluarea sumativă. Caracterul ei obligatoriu îl va determina pe elev să lucreze conștiincios. Notele obținute pe parcursul unui semestru pentru susținerea temelor-proiect și din evaluările sumative sunt suficiente pentru calcularea mediei semestriale. Se exclude, în felul acesta, aprecierea punitivă a unui pas eronat al elevului, oricare i-ar fi natura: neatenție, lipsă de comprehensiune, gestionare greșită a timpului, apatie de moment.

Ierarhic, responsabilii de fixarea ansamblului de trăsături care definesc implicarea elevului sunt, la nivel instituțional, cadrul didactic, comisia metodică, consiliul profesoral.

Tabelul 2. Actorii educaționali care valorifică progresul elevilor

Cadrul didactic	Comisia metodică	Consiliul profesoral
<ul style="list-style-type: none"> • fixează consecutiv reușitele elevului, le comentează, scoate în vizor factorii înlesnitori • stabilește gradul de dezvoltare a competenței lingvistice, digitale, civice, culturale • raportează rezultatul elevului la competențele specifice ale disciplinelor adiacente • precizează impactul temelor-proiect asupra lecției • notează produsul elevului • raportează analitic evoluția clasei/ grupului de elevi 	<ul style="list-style-type: none"> • acumulează și analizează rapoartele cadrelor didactice • stabilește domeniile curriculare de maxim interes • propune viziuni de adâncire a domeniilor cunoașterii în care elevii se simt confortabil • raportează rezultatul investigațiilor independente la nivelul de realizare curriculară • constată moduri de ameliorare a procesului educațional • determină gradul de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți 	<ul style="list-style-type: none"> • analizează rapoartele comisiilor metodice pe marginea temelor-proiect • estimează aportul temelor-proiect la dezvoltarea competenței de învățare • dezbate rolul formativ al implicării elevilor în investigații independente • stabilește orientări de ameliorare a condițiilor de realizare a temelor • aprobă direcții de dezvoltare a procesului educațional per ansamblu

Conștienți de necesitatea reorientării activității intelectuale a elevului în cadrul din afara lecției, pedagogii și managerii din instituțiile de învățământ trebuie să fie capabili:

- să prezinte fenomenul temelor în totalitatea aspectelor în care acesta se manifestă;
- să identifice o variantă care ar înlocui cu eficiență maximă modul în care se oferă temele în momentul de față;
- să contabilizeze resursele disponibile pentru implementarea noii variante;
- să justifice varianta selectată printr-o listă de așteptări realizabile;
- să elucideze mecanismul de oferire a sarcinilor la domiciliu în formulă nouă;
- să detalieze aspecte ce țin de specific, scop, finalități, proiectare didactică, algoritmi, implicare elevi, implicare personal, reglementări de timp, evaluare, valorificare a impactului.

Particularitățile sus-enumerate pot deveni parte a unui *Regulament de organizare și desfășurare a activității independente a elevului în afara clasei*. Într-un capitol special, acest document de politică internă va conține și un algoritm al realizării temei-proiect, ale cărui puncte vor elucidă:

- Conturarea trăsăturilor care demonstrează utilitatea pentru elev și pentru semenii săi a implicării în cercetarea subiectului.
- Adunarea materialului ce ține de tematica investigată, incluzând diverse domenii de viață și de cunoaștere.
- Plasarea pe 5-7 pagini în Word a fragmentelor selectate din diverse surse (inclusiv web), cu indicarea exactă a ediției, anului, paginii/ linkului. Numărul minim al surselor: 7. Materialul se plasează în Google Drive. Profesorului i se oferă acces de vizualizare și comentare.
- Aranjarea materialului adunat pe domenii disciplinare: geografie, istorie, economie, resurse, societate, jurisprudență, medicină, educație, geopolitică etc. În cazul temelor care presupun puțină disciplinaritate (de exemplu, poezia), se vor plasa distinct domenii mai înguste.
- Întocmirea hărții conceptuale cu rol de sistematizare și procesare în manieră logică, euristică și creativă a informației.
- Elaborarea unui plan de idei, din minimum 7 puncte, care ar unifica secvențele selectate într-un concept personal. Planul se plasează de asemenea în Google Drive.
- Dezvoltarea, în câte o pagină aproximativ, a fiecărei idei din plan, reperându-se pe materialul biblio(web-)grafic. Personalizarea ideilor.
- Cizelarea textului și tehnoredactarea lui; volum minim – 7 pagini (Times New Roman, corp de literă 12, interval 1,15, margini 2,5-2-2-2 cm).
- Predarea textului final (pe Google Classroom) și prezentarea în conferință a proiectului.

Bibliografie:

1. CUCIUREANU, M. (coord.). *Cultura elevilor și învățarea*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2014.
2. ЕСИПОВ, Б. П. *Самостоятельная работа учащихся на уроках*. Москва: Учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения, 1961.
3. RAYOU, P. *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique bien ordinaire*. Fribourg, 2012.
4. BUTLER, J. A. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/Homework.pdf> 1987.

5. OLYMPIA, D., SHERIDAN, S., JENSON, W. Homework: A Natural Means of Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, no. 1 (1994).
6. MINKE, T. A. Types of Homework and Their Effect on Student Achievement. St. Cloud State University, 2017.
7. NORTH, S., PILLAY, H. Homework: re-examining the routine. *ELT journal*, no. 2 (56), 2002.
8. Palicica, M., Gavrilă, C. et al. *Pedagogie*. Timișoara: Mirton, 2007.
9. Glasman, D., Besson, L. Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Grenoble, 2004.
10. Bonasio, R. La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe : de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation. 2015.
11. Goraș-Postică, V. Oportunități pentru abordarea participativă a managementului strategic din perspectiva proiectului ca metodă de învățare și evaluare. În: *Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil*, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2018, p. 112.

МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**PAIUL Irina, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Articolul abordează o problemă pedagogică actuală – metode de pregătire a studenților pentru dezvoltarea emoțională a elevilor de clase primare în etapa învățământului universitar. Se are în vedere experiența autorului în implementarea cursului „Cultura emoțională a profesorului”, a cărui bază metodologică sunt activitatea reflexivă, situațională, abordări centrate pe persoană. Sunt identificate și caracterizate metode care sunt eficiente pentru implementarea sarcinilor de formare profesională în acest domeniu, sunt date exemple, se atrage atenția asupra tehnicilor care contribuie la eficacitatea utilizării lor. Este fundamentată ideea că metodele de pregătire a studenților pentru dezvoltarea emoțională a elevilor mici ar trebui axate pe situații problematice de interacțiune profesională și pedagogică dintre un profesor și un elev pentru a schimba atitudinea față de desfășurarea lecțiilor, a reduce stresul activităților educaționale.

Abstract: The article deals with an actual pedagogical problem - methods of preparing students for the emotional development of younger students at the stage of university education. is considered The author's experience in the implementation of the course "Emotional Culture of the Teacher", the methodological basis of which is a reflexive-activity, situational, personality-oriented approaches. There are identified and characterized the methods that are effective for the implementation of the tasks

of professional training in this area, are given examples, is drawn attention to techniques that contribute to the effectiveness of their use. Is substantiated the idea that the methods of preparing students for the emotional development of younger students should be focused on problem situations of professional and pedagogical interaction between a teacher and a student in order to change the attitude towards conducting lessons, reduce the stressfulness of educational activities.

Cuvinte-cheie: metode, dezvoltare emoțională, formarea profesorilor.

Keywords: methods, emotional development, teacher training.

Развитие в Республике Молдова научного направления – «педагогика эмоциональной культуры» вызывает необходимость совершенствования работы учителя начальной школы, исследовательского поиска эффективных методов воспитания, которые будут способствовать развитию эмоциональной сферы детей.

Новое научное направление направлено на модернизацию психолого-педагогической концепции подготовки и усовершенствования деятельности учителя в системе образования республики Молдова посредством определения научного содержания понятия эмоциональной культуры учителя, создания и экспериментального апробирования инновационной педагогической технологии (М. Борозан, Т. Шова, Е. Руссу, К. Загаевски и др.).

Это одно из приоритетных направлений в решении задач гуманизации и демократизации молдавского общества, внедрение в систему стандартов профессиональной подготовки педагогов, компетенций связанных с эмоциональным воспитанием школьников.

Borozan M. в своём исследовании «Cultura emoțională a cadrelor didactice» разработала парадигму эмоциональной культуры учителя, выявила её теоретико-методологические ориентиры, направления, принципы, закономерности и механизмы формирования в системе высшего педагогического образования [1].

Значимым в исследовании Borozan M. является определение и оценка нормативных актов образования с точки зрения пропаганды ценностей эмоционального воспитания, диагностика уровня эмоциональной культуры учителя. Это дало возможность автору модернизировать программу подготовки учителей с учётом развития их эмоциональной культуры.

Borozan M. создала в Молдове новое направление исследовательской деятельности – «Педагогика эмоциональной культуры». С позиции её работ были обновлены концепции начального и непрерывного обучения учителей в аспекте усиления эмоциональной культуры.

Учитывая актуальность данной проблемы в деятельности учителя начальной школы, в нашем исследовании была поставлена задача совершенствовать процесс подготовки будущих учителей в области эмоционального воспитания учащихся.

Важной задачей в этой связи является определение с позиций аксиологического и рефлексивно-деятельностного подходов таких методов профессиональной подготовки студентов, которые способны достичь высокого уровня влияния на эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста.

М.И. Рожков определяет **методы воспитания** как способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которых происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанника [6].

Учитывая данное определение, под **методами эмоционального воспитания младших школьников** мы понимаем такие способы взаимодействия учителя и учащихся, в процессе которых школьники получают необходимые знания и умения для социального взаимодействия, общения, формируют у себя способность понимать не только свой эмоциональный опыт, но и оценочные суждения и чувства окружающих людей.

В соответствии с задачами исследования «Подготовка студентов к эмоциональному воспитанию младших школьников» в Бэлцком государственном университете им. А. Руссо на факультете педагогики, психологии и искусства апробирован курс «Педагогика эмоциональной культуры», который преследует цель модернизации куррикулума высшего педагогического образования, ориентацию его на ценности эмоциональной культуры в профессиональном поведении педагогов.

В работах М. Борозан рассматривается профессиональная компетентность эмоциональной культуры педагога, которая наряду с другими её составляющими включает и методологическую подготовку, необходимую для успешной работы учителя [3].

Автор считает, что это основа, которая поможет учителю разобраться в теории и методике эмоционального воспитания, критично оценить новые технологии для внедрения в образовательную практику.

Взяв за основу подходы к эмоциональной подготовке студентов, реализуемые молдавскими исследователями, мы выделили следующие условия, которые считаем важными в организации учебного процесса, направленного на подготовку будущего учителя к эффективному использованию методов эмоционального воспитания младших школьников:

- ценности эмоционального развития формируются в процессе анализа студентами собственного эмоционального опыта школьной жизни и нового опыта, полученного в процессе обучения и взаимодействия с преподавателями;
- знания в области эмоционального воспитания необходимо формировать в тесной связи с выполнением рефлексивных упражнений;
- оценивать уровень сформированности эмоциональной компетентности необходимо на основе выполнения студентами конкретных практических заданий;
- освоение учебного материала должно найти отражение в научных исследованиях студентов, лицензионных и магистерских работах, докладах на студенческих научных конференциях, проектах;
- необходимо использовать коллективную рефлексию, обсуждать вместе со студентами результаты их деятельности, привлекать к поиску наиболее эффективных педагогических средств воспитания эмоциональной отзывчивости младших школьников;
- при выборе заданий для самостоятельной работы, тем индивидуального исследования важно ориентироваться на интересы студента [3].

В педагогическом процессе подготовки студентов к эмоциональному воспитанию младших школьников очень важен мотивационно-ценностный компонент, который формирует у них ценностное отношение к эмоциональной культуре, способствует формированию более качественной профессиональной компетентности в эмоциональном воспитании учащихся.

В этой связи профессиональная подготовка учителя должна включать методы, помогающие студентам понять эмоциональную сторону профессиональной деятельности педагога, оценить необходимость формирования у себя способов эмоционального взаимодействия с детьми.

Очень эффективным является показ на первом занятии видеоматериалов социального характера, в которых присутствуют сцены, отражающие как негативные, так и положительные эмоции людей. Причём кроме сюжетной линии, обязательным должен быть монолог лиц, которые в этой ситуации проявляют свои эмоции.

Цель этого метода — вызвать у студентов желание научиться проявлению положительных эмоций, тех к которым нужно стремиться в работе с детьми и взрослыми.

Этот метод даёт возможность вызвать у студентов эмоции для дискуссии, отношение к увиденному, возможность услышать мнения и их предположения о том, как бы они поступили в данной ситуации, если бы столкнулись с каждым из героев, какую проблему увидели, в чём её причина.

Вначале изучения курса «Педагогика эмоционального воспитания» целесообразно выявить уровни эмпатии студентов, для этого можно использовать следующие методики: опросник по определению эмпатийных тенденций личности И.М. Юсупова, а также опросник Меграбяна по изучению эмпатии.

При использовании данных методик выявляется склонность каждого студента к сопереживанию, как потенциальный эмоциональный отклик на социальные явления и как процесс понимания переживаний другого человека. Это даст возможность проследить динамику развития у будущих педагогов эмпатийных проявлений в процессе целенаправленной профессиональной подготовки по данному курсу.

Формирование эмпатии – важное условие формирования компетентности студентов в эмоциональном воспитании учащихся младшего школьного возраста. Поэтому методам формирования у студентов эмпатии необходимо уделять должное внимание. Причём, студенты должны получить теоретическую информацию о действенной эмпатии и здесь же, с помощью специальных упражнений, формировать способность к эмпатии в ходе игр и упражнений, которые связаны с анализом, прогнозированием и проектированием эмоционального развития младших школьников.

Например, можно предложить студентам следующие упражнения:

- У одной из учениц пропала собака. Девочка приходит в школу печальная, удрученная, ей совсем не до учебы. Как быть?
- Родители первоклассницы обратились к учительнице с просьбой о помощи: каждое утро слёзы, девочка не хочет идти в школу - она ей не нравится, одноклассники - тоже. Что делать?

Также очень важно использовать методы формирования отдельных навыков эмпатийного общения (приём и передача чувств и эмоциональных состояний при помощи вербальных и невербальных средств, эмпатийное слушание).

Например, упражнение «Эмоциональная окраска». Оно направлено на отработку у студентов педагогически целесообразных переживаний. Преподаватель предлагает студентам попытаться найти в себе чувства, которые они испытывают в данный момент (радость, гнев, ненависть, досада, уважение, брезгливость и др.). Затем в предложенных

им ситуациях необходимо найти педагогически целесообразные способы выражения этих чувств.

Наиболее эффективно эти методы реализуются, когда у студентов есть возможность апробировать действенную эмпатию в своей педагогической практике. Тогда он может обсудить в группе свои трудности, проблемы, «ошибки» и получить понимание, помощь, советы и поощрение за осуществление изменений в поведении.

Одним из эффективных методов работы со студентами являются педагогические задачи. Цель этого метода – научить студентов самостоятельно анализировать ситуации реальной школьной практики, устанавливать связи между явлениями, которые влияют на процесс эмоционального развития ученика, оценить педагогическое воздействие, его логику и ответную реакцию ученика.

Факты и явления, описанные в задачах, могут использоваться для подкрепления теоретических знаний студентов об эмоциональном воспитании младших школьников, а также и для соответствующих теме педагогических выводов.

В реализации этого метода следует обратить внимание студентов на решение оперативных задач, которые в деятельности учителя возникают неожиданно и их необходимо решить в кратчайшее время. Например, как предотвратить конфликт между учениками на перемене, как взаимодействовать с учащимся, который категорически отказался выполнять задания учителя на уроке, как реагировать на агрессивное поведение родителя и др.

Для эффективности использования этого метода целесообразно использовать следующие приёмы: коллективное обсуждение в группе текста задачи; составление студентами аналогичных задач на основе собственных наблюдений или информационных источников, коллективная работа над поиском решения задачи, индивидуальное задание отдельному студенту и др.

Важной составляющей методической подготовки студентов является практическая ориентация. Для этого необходимо использовать различные виды упражнений: арттерапевтические, рефлексивные, упражнения на развитие образной памяти, техники мечтания, самолюбования, блокирования неадекватности реагирования, элементов актёрского тренинга и другие.

Очень эффективны в этом процессе игровые методы, когда студенты выполняют роль школьника, учителя, родителя, чем обогащают свою методическую копилку методами и приёмами эффективного эмоционального воздействия на учащихся.

Диапазон игр, с которыми знакомятся студенты, должен быть достаточно широк, как по трудности, так и по содержанию, тогда, как показывает практика, они увлекают студентов и решают задачи формирования эмоциональной подготовки.

К сожалению, в работе учителя начальной школы, игровой деятельности, как методу эмоционального воспитания уделяется недостаточно внимания. Между тем, игра может эффективно решить задачи развития детской эмоциональности, которую другими средствами и способами достичь невозможно.

В процессе знакомства студентов с методикой организации игровой деятельности младших школьников, важно направить их внимание на способность игры корректировать неблагоприятные эмоциональные состояния детей, возможность перестраивать их эмоциональный опыт, освобождать от страха, злости, тревоги и др. Также следует учесть возможности игры инсценировать эмоции, чувства, возможности для ребенка «быть другим».

Одна из важных проблем современного образования – это высокий уровень стресса не только у учащихся, но и у учителей, что связано с усилением стрессогенности современной жизни нашего общества. В связи с этим, мы считаем необходимым подготовить студентов к профилактике школьного стресса у обучаемых, который исследователи рассматривают в качестве дезадаптации детей. Такими ситуациями могут быть: контрольная работа, конфликт с одноклассниками, чрезмерная требовательность учителя, неспособность ученика следовать темпу урока и др. В этой связи возникает необходимость вооружить студентов методами по профилактике тревожности и стресса у младших школьников.

Один из методов, с которым мы предлагаем познакомить студентов – это методика Филиппа, она поможет будущему учителю обнаружить формы школьного стресса на основе проявления внешних признаков тревожности [8]. С её помощью учитель может выявить проблемы социального стресса, страхи, недопонимание в отношениях с учителями и одноклассниками.

Для закрепления материала по теме можно использовать разработку студентами памяток для учителей и родителей по снижению школьного стресса, рекомендации учителям по внесению в учебную деятельность позитивных эмоций, которые положительно влияют на статус младшего школьника в классе, написание проектов «За школу без стрессов!» и др.

Владение этими методами поможет будущему педагогу сформировать у себя навыки педагогической саморегуляции, которые в процессе педагогической деятельности помогут справляться со стрессом.

Изучая работы Şova T. «Managerul şcolar-lider emotional» , «Stresul ocupațional al cadrelor didactice» студенты знакомятся с методами развития в коллективе младших школьников эффективного лидерства, которое по мнению автора всегда апеллирует к эмоциям, формирует у учащихся эмоциональную ответственность [4] .

Методы воспитания тесно связаны с *формами воспитания. Поэтому из всего их многообразия в работе со студентами необходимо обратить внимание на те,* которым присущи *специфические возможности эмоциональной воспитанности младших школьников.* В этой связи следует обратить внимание студентов на преобразование воспитательной среды младших школьников в интерактивную, то есть ту, которая будет соответствовать уровню их эмоционального развития, даст возможность активизировать их чувства, проявить заботу, милосердие, опеку, поддержку.

Поэтому важно ознакомить студентов с основными методами эмоционального воспитания, которые учитель может использовать в процессе взаимодействия с учащимися на праздниках, концертах, вечерах поэзии, литературного творчества, в театральном кружке, экскурсии, походах в театр, на встречах с творческими людьми и др.).

В этой работе очень важно научить младших школьников распознавать собственные эмоции и эмоциональные состояния окружающих людей. В этих целях можно обсуждать со студентами темы, которые дети отражают в своих рисунках, в процессе общения и проявления чувств, желаний, рассматривать их с позиций проявления эмоциональности.

Освоение этих методов возможно при осознании и принятии студентами идей воспитания, которые отражают гуманистические идеалы и ценности, ориентированные на поддержку развития ребёнка, диалога и понимания, сотрудничества, сотворчества с детьми (А. Адлер, У. Джеймс, А.В. Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, М. Хайдеггер и др.).

Предложения по использования методов профессиональной подготовки студентов к эмоциональному развитию младших школьников:

1. Методы подготовки студентов к эмоциональному развитию младших школьников должны быть ориентированы на аналитическое, информационное,

консультативное, тренинговое, самообразовательное направления, которые обеспечат учёт индивидуально-типологических особенностей студентов, будут способствовать отслеживанию и становлению их мотивации к ответственной и активной позиции в эмоционально-профессиональном педагогическом развитии.

2. Используемые методы должны включать проблемные ситуации профессионально-педагогического взаимодействия учителя и ученика, с тем чтобы изменить отношение к проведению уроков, снизить стрессогенность учебной деятельности.
3. В процессе реализации методов необходимо ориентировать студентов на развитие эмоционально-чувственной сферы, овладение ею через рефлексию, эмпатийность и конструктивное педагогическое общение.

Литература:

1. BOROZAN, M. Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională. In: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice. Chișinău, 2009, nr. 1-2(8-9), pp. 200-203. ISSN 1857-2251
2. BOROZAN M. Teoria culturii emoționale: Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-126-9
3. BOROZAN, MAIA. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. - Chișinău, 2012.- 235p. – ISBN 978-9975-46-126-9
4. ȘOVA, T.; BOROZAN M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs. Chișinău: S.n. Tipografia din Bălți, 2014. 151 p.pp. 85-87. ISBN 978-9975-4487-2-7
5. ȘOVA, T. Cultura emoțională a managerului-condiție pentru implementarea inovațiilor în educație. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materiale Conferinței științifico-practice internaționale „Ediția a 3-a, Bălți, USARB, 08 mai 2020. Bălți: S.n., 2020, 71p., pp. 218-224. ISBN 978-9975-3422-5-4
6. РОЖКОВ, М.И. Воспитание свободного человека. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. с. 29
7. СМЕРДОВА, Е. А. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста. В: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015, № 11/6, с. 136-138
8. ЩЕРБАТЫХ, Ю.В. Методики диагностики и тревожности-сравнительная характеристика. В: Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021, № 2, с.97. ISSN 2303-9744

INTERDISCIPLINARITATEA ÎN CERCETĂRILE PEDAGOGICE

INTERDISCIPLINARITY IN PEDAGOGICAL RESEARCH

**PANICO Vasile, profesor universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Studiul este consacrat problemei realizării cercetărilor pedagogice interdisciplinare. În lucrare se analizează și se caracterizează etapele organizării cercetărilor interdisciplinare pedagogice: stabilirea actualității științifice și practice a cercetărilor sub aspectul a mai multor științe; formularea problemei de cercetare care necesită să fie examinată de mai multe științe; formularea scopului și obiectivelor de cercetare sub aspectul motivațional al științelor cointeresate; stabilirea de către cercetătorii din diferite domenii științifice a unui limbaj noțional comun; identificarea criteriilor și indicatoriilor pentru examinarea fenomenului de cercetare; selectarea și aprobarea prin consens de către echipa cointeresată a metodelor de investigație; asigurarea transmiterii produselor cercetărilor interdisciplinare în practica educațională.

Abstract: The study is devoted to the problem of conducting interdisciplinary pedagogical research. The paper analyses and characterizes the stages of organizing interdisciplinary pedagogical research: establishing the scientific and practical relevance of research in terms of several sciences; formulating the research problem that needs to be examined by several sciences, and formulating the purpose and objectives of the research from the motivational point of view of the sciences concerned; the establishment by researchers from different scientific fields of a common notional language; identification of criteria and indicators for examining the research phenomenon; selection and approval by consensus by the team concerned of the investigation methods; ensuring the transmission of interdisciplinary research products in educational practice.

Cuvinte-cheie: interdisciplinaritate, științele educației, etapele realizării cercetărilor interdisciplinare, problema de cercetare, specificul activității de cercetare a educației, metodele de cercetare.

Keywords: interdisciplinarity, education sciences, stages of conducting interdisciplinary research, research problem, specifics of education research activity, research methods.

Introducere:

Disciplinaritatea/monodisciplinaritatea a feliat investigațiile științifice în componente separate și a contribuit la izolarea parțială a cercetărilor științifice. În cadrul cercetărilor monodisciplinare se acumulează cunoștințe profunde referitor la obiectul/fenomenul investigat sub un anumit aspect concret de examinare, pe de o parte și la stabilirea unor limite în cunoașterea deplină și amplă a fenomenelor educaționale, pe de altă parte. Specializarea activității științifice a contribuit la obținerea unor rezultate pozitive: studiul profund a fenomenelor educaționale; aplicarea, dezvoltarea și perfecționarea permanentă a metodelor concrete de cercetare; dezvoltarea conceptelor fundamentale și normative caracteristice științelor educației. Dezavantajul constă în izolarea/limitarea parțială a relațiilor legitime și

condiționate dintre științele pedagogice, psihologice, filosofice, sociologice, biologice și alte științe.

Interdisciplinaritatea reprezintă o necesitate legitimă de dezvoltare a științelor și practicii pentru asigurarea integrării științelor educației. *Diferențierea și integrarea* reprezintă un fenomen firesc în investigațiile științifice și practica educațională. Disciplinaritatea și interdisciplinaritatea permanent interacționează, se autocompensează și automotivează. Activitatea de cercetare interdisciplinară nu trebuie și nu poate să fie supraapreciată. Supraaprecierea în proiectarea și realizarea cercetărilor interdisciplinare poate contribui la obținerea unor rezultate teoretice și practice relativ scăzute în dezvoltarea științelor educației.

Conceptul de interdisciplinaritate. Abordarea interdisciplinară prevede examinarea obiectului/obiectelor de cercetare sub diverse aspecte: pedagogic, psihologic, filosofic, sociologic, economic etc. O astfel de examinare necesită să se realizeze în limitele unor concepte comune, concepte integratorii și metodologii unitare, ținându-se cont și respectând specificul conceptual, criterial și metodologic al fiecărei științe/discipline concrete. Interdisciplinaritatea prevede centralizarea, proiectarea și realizarea activității cercetătorilor din diferite domenii spre soluționarea unei probleme comune [1].

Interdisciplinaritatea reprezintă un proces de integrare a cunoștințelor/conceptelor și metodelor de cercetare din două sau mai multe discipline/științe și ca rezultat obținerea de noi cunoștințe/produse, care nu-s posibile de a fi obținute în cadrul unei discipline/științe [1;2]. Accentuăm faptul, că nu toate cunoștințele/conceptele disciplinare își găsesc areal de integrare. Diferențierea se realizează prin integrare, iar integrarea prin diferențiere. Fenomenul realizării studiilor interdisciplinare în special sunt mult mai bine realizabile în cercetările metodicilor pe obiecte. Interdisciplinaritatea reprezintă un proces de transfer a conceptelor și metodologiilor dintr-o disciplină/știință în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor supuse investigației [3], prevede și este orientată spre integrarea diverselor viziuni, opinii la nivel de cercetare științifică.

Studiile realizate în ultimele decenii demonstrează faptul, că interdisciplinaritatea reprezintă nu numai un produs științific, ci și o tehnologie, un principiu sau o metodă de soluționare a problemelor științifice și practice, un algoritm al activităților de cercetare pentru a soluționa problema, scopul și obiectivele de investigație. Acest principiu este în special viabil pentru conceptualizarea, proiectarea și elaborarea planurilor de învățământ, curriculumului și în special pentru realizarea procesului educațional. Interdisciplinaritatea prevede realizarea concomitentă a două tipuri de activități: a) tratarea de tip simultan a unui fenomen sub unghiul de vedere a mai multor științe și abordarea integrată a acestuia; b) fundamentarea științelor

concrete preponderent pe propriul său sistem de cunoștințe conceptuale, mod de gândire, metode specifice de cercetare și modalitate de prezentare a rezultatelor/produselor.

Interdisciplinaritatea în cercetare reprezintă un mijloc de cooperare și de organizare a activităților de investigație, care permit interacțiunea în studierea unui și aceluiași obiect de către reprezentanții a mai multor științe/discipline. Interdisciplinaritatea în cadrul studierii procesului de educație se manifestă sub diverse forme și nivele: la nivel de formulare a problemei și scopului, în elaborarea a noi concepte și în crearea a noi științe. Aceiași disciplină poate să se manifeste în calitate de inițiator/formator a interacțiunilor (în cercetările pedagogice) sau în calitate de disciplină resursă, pe plan secund (în cercetările psihologice, sociologice etc.).

Este cunoscut faptul, că cercetările pedagogice și cele psihologice de regulă poartă caracter interdisciplinar. Astfel, legitățile, principiile metodele și formele de educație se construiesc ținându-se cont de conceptele teoretice și practice din psihologie, filosofie, fiziologie, sociologie și alte științe.

În științele educației se evidențiază noi forme și modalități de cercetare interdisciplinară.

- *Împrumutarea* în cercetările pedagogice a noțiunilor, metodelor și rezultatelor investigațiilor din alte științe [7].
- *Studierea obiectului de cercetare* de pe pozițiile pedagogiei și a altor științe. Pedagogul cercetător are menirea de a pătrunde în esența diferitor științe.
- *Organizarea cercetărilor complexe* a unei probleme de către specialiștii din diferite științe sau domenii științifice.

Către cercetările interdisciplinare se referă studierea complexă a unor probleme din domeniul instruirii și educației de mai mulți specialiști (formarea motivației învățării, sporirea însușitei elevilor, formarea competenței de învățare la elevi, formarea culturii morale și intelectuale la personalitate etc.). Pentru aceasta este necesar de creat colective de cercetători din diferite domenii: pedagogi, psihologi, sociologi, metodiști etc.

În continuare examinăm în mod succint relațiile pedagogiei cu psihologia. Psihologia cercetează educația și instruirea sub aspect psihologic și nu pedagogic. Activitatea psihicului uman, a proceselor psihice nu poate fi confundată cu activitatea externă/educațională, în caz contrar se confundă obiectul de studiu al pedagogiei cu obiectul de cercetare al psihologiei. Activitatea proceselor psihice este generată de activitățile externe/educaționale. Aceste două tipuri de activități interne și externe permanent corelează. *Activitatea educațională nu*

reprezintă obiectul de studiu al psihologiei. Psihologia ca știință umană studiază/examinează procesul generării și dezvoltării fenomenelor psihice și nu procesele sau activitățile care contribuie la formarea și dezvoltarea fenomenelor psihice, se are în vedere educația și instruirea. Psihologia examinează structura psihică a personalității, activitatea psihicului uman, iar pedagogia investighează activitatea educațională sau activitatea sociopractică ca proces orientat de dezvoltare a personalității și societății. Conceptele psihologice se aplică în activitatea de educație și instruire în mod indirect/mijlocit. Inițial ele se transformă în principii și reguli, se reflectă în metodele și tehnicile de instruire și educație la nivel de metodici concrete [5].

Mecanicismul în integrarea cercetărilor științifice poate contribui la obținerea unor produse teoretice și practice superficiale sau de o valoare joasă. Lumea este atât de integră pe cât și de diversă. Ea nu reprezintă un amestec/un conglomerat de fenomene și procese care pot fi unite/integrate după bunul plac.

În sursele științifice se evidențiază două tipuri de interacțiuni interdisciplinare: a) interacțiunea dintre sistemele cunoștințelor în procesul funcționării științelor, integrarea și diferențierea lor; b) interacțiunea savanților în cadrul studierii comune a diferitor aspecte a aceluiași obiect/fenomen de cercetare[7].

Etapale realizării cercetărilor interdisciplinare în științele educației. Realizarea cu succes a cercetărilor interdisciplinare prevede soluționarea următoarelor etape-obiective fundamentale:

- Stabilirea actualității teoretice și practice a cercetării sub aspectul a mai multor științe.

Stabilirea obiectului/fenomenului de cercetare. Procesul educațional este investigat sub diverse aspecte de mai multe științe: pedagogie, psihologie, filosofie, sociologie, culturologie, igienă etc. Integrarea produselor obținute de către diverse științe în special este actuală la moment. Obiectul de cercetare necesită să fie examinat prin mijloacele tuturor științelor interesate, iar rezultatul/rezultatele obținute să contribuie la *perfecționarea/ modificarea/ schimbarea benefică a imaginii inițiale a fenomenului investigat*. Constructele teoretice necesită să traseze noi mijloace de schimbare rezonabilă a realității educaționale. Obiectul de cercetare necesită să fie examinat sub diverse aspecte de mai multe discipline/științe prin aplicarea a diverse instrumente, baze/concepte teoretice a mai multor discipline și-n concordanță cu exigențele practicei educaționale.

- Formularea problemei de cercetare sub aspectul tuturor științelor cointeresate. Problema de cercetare necesită să fie formulată *într-un nou câmp al obiectului/fenomenului de*

studiu, ca el să fie examinat de mai multe științe, iar rezultatele obținute în cadrul cercetării să contribuie la soluționarea amplă și deplină a problemei de cercetare. Odată ce obiectul este examinat sub diverse aspecte, corespunzător criteriile, indicii și metodele de cercetare vor fi de natură interdisciplinară.

- Formularea scopului și obiectivelor de cercetare sub aspectul motivațional al științelor cointeresate.

Exemplu: Scopul de cercetare îl reprezintă stabilirea fundamentelor științifice, elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin diferențierea și individualizarea instruirii. Scopul se concretizează: a) prin fundamentele pedagogice, psihologice, sociologice, igienice etc.; b) modelul teoretic se elaborează în baza conceptelor filosofice, pedagogice, psihologice, sociologice; c) validarea experimentală se realizează prin metode pedagogice, psihologice, sociologice, statistice. Obiectivele de cercetare la fel se elaborează în baza scopului și necesită să fie raportate la științele cointeresate în soluționarea problemei concrete de cercetare.

- Stabilirea prin consens de către cercetătorii din diferite domenii științifice a unui limbaj comun/identic. O etapă importantă în realizarea cercetărilor interdisciplinare constă în faptul ca colectivul/colectivele de cercetători să recurgă la *acordarea termenilor*, care posedă aceeași denumire în diverse științe, însă au divers conținut.

Noțiunile/categoriile fundamentale pedagogice sunt tratate/definite divers, sub mai multe aspecte în științele educației, psihologice, sociologice, filosofice. Științele nominalizate posedă obiectul propriu de cercetare. Este nevoie de un limbaj/aparat categorial unic. Conținutul noțiunilor permanent se conceptualizează, se modifică, se îmbogățește/completează în cadrul activității științifice și practicii educaționale.

În cadrul dezvoltării științelor educației se aplică noi categorii pedagogice inclusiv și din alte științe, care se aranjează în câmpul noțional al pedagogiei (*categorii filosofice*: esența și fenomenul, generalul și particularul, cauza și efectul, posibilitatea și realitatea, calitatea și cantitatea, existența și construcția, știința și practica; *categorii din științele generale*: sistemul și structura, elementele și funcțiile, organizarea și optimalul, formalizarea și modelul, ipoteza și presupunerile; *categorii propriu-zise pedagogice*: educația și instruirea, activitatea și influențele pedagogice, sistemul și procesul de învățământ/instruire, procesul de predare și învățare, principiile și regulile, metodele, procedeele și formele de educație și instruire ș. a.)[6].

Categoriile pedagogice permanent se află în relații reciproce la nivel de esență și la nivel normativ. Cercetătorul-pedagog trebuie să posede categoriile nominalizate nu ca o

totalitate de termeni vagi. El are menirea de a conștientiza și elucida conținutul și relațiile legitime și condiționate dintre categoriile nominalizate. În baza utilizării categoriilor din alte științe pedagogul cercetător pătrunde mult mai profund și amplu în esența fenomenelor supuse investigației și îi permite relativ mai bine și eficient să schimbe/modifice realitatea educațională.

- Identificarea conceptelor-pilon caracteristice și tipice pentru fiecare știință în examinarea/cercetarea fenomenului concret (cuvintele-cheie pedagogice, psihologice, filosofice, sociologice și a altor științe).

- Depistarea componentelor, structurii și relațiilor dintre componentele obiectului/fenomenului supus examinării sub diverse poziții a științelor aplicate în cercetare. Elucidarea caracteristicilor specifice activității de cercetare a educației în științele pedagogice. *Acestea sunt: a) activarea și autoactivarea intenționată a atitudinilor sociopractice și personale* către activitatea de cercetare; b) *obiectul activității de cercetare* îl reprezintă procesul educațional; c) *mijloacele activității de cercetare* pedagogice îl reprezintă sistemul legităților și principiilor, problemelor de cercetare, obiectul și scopul, ipoteza și obiectivele de investigație, criteriile, indicii și metodologia cercetării; d) *relația fundamentală a activității de cercetare pedagogice* o reprezintă interacțiunea conștientă, intenționată a pedagogului cercetător și procesul de educație/autoeducație; e) *rezultatele sau produsele activității științifice pedagogice* îl reprezintă descoperirile obținute sub formă de legități, relații, principii și reguli, conținuturi, metode și forme de educație. Produsele științifice au menirea de a îmbunătăți educația personalității și societății [6]. Accentuăm faptul, că fiecare știință cointeresează în soluționarea problemei/problemelor interdisciplinare posedă specificul concret de cercetare.

- Identificarea criteriilor și indicatorilor pentru examinarea obiectului/fenomenului de cercetare de către toate științele cointeresate sub aspect pedagogic, psihologic, sociologic, ecologic etc.

- Selectarea și aprobarea prin consens de către echipa/grupa de cercetare a metodelor de cercetare. „Etapa inițială în cercetarea științifică constă în obținerea faptelor științifice referitor la obiectul/fenomenul supus investigației (informații, însușiri sau proprietăți, relații dintre componentele fenomenului pedagogic). În calitate de fapte pedagogice servesc: a) paradigmele și teoriile, conceptele, legitățile și axiomele, principiile și regulile; b) datele/informațiile factologice obținute de către pedagogul cercetător în cadrul experimentului pedagogic (fapte pedagogice, psihologice, sociologice etc.)”.[6, p.77].

Pentru obținerea faptelor științifice pedagogul cercetător face apel la un sistem de metode: a) metode teoretice generale de cercetare (analiza și sinteza; inducția și deducția; compararea și clasificarea; generalizarea și sistematizarea; abstractizarea și concretizarea; formalizarea, modelarea și analogia); b) metode experimentale (observarea, experimentul pedagogic, sondajul, chestionarul, testarea, discuția și interviul, expertiza, examinarea caracteristicilor independente; c) metode statistice și matematice care au menirea de a sprijini demersul de interpretare a rezultatelor obținute. Metodele nominalizate în cadrul adaptării și readaptării se transformă/concresc în metode de cercetare a fenomenelor educaționale. Metodele reprezintă un ansamblu de modalități, principii, reguli și mijloace selectate și aplicate conștient în vederea soluționării problemei de cercetare.

Metodele de cercetare se raportează și sunt orientate spre soluționarea problemei de cercetare. Sistemul metodelor, selectate de către cercetător/cercetători, trebuie/necesită să acopere în mod deplin și amplu obiectul supus investigației. Selectarea metodelor este determinată de tema, scopul și obiectivele cercetării. Calitatea procesului de cercetare și rezultatele obținute în mare măsură depind de specificul selectării și utilizării metodelor de investigație.

- Un obiectiv-etapă major în realizarea studiilor interdisciplinare îl reprezintă procesul de determinare a relațiilor dintre teorie și metode, metodele generale și metodele științelor concrete. Teoria realizează funcția explicativă în cercetările științifice. Ea demonstrează, argumentează și elucidează însușirile și relațiile caracteristice obiectului, legile/legițile de funcționare și dezvoltare a obiectului/fenomenului investigat.

Metodele realizează funcția de reglementare în investigațiile științifice. Ele reglementează activitatea subiectului cercetător în raport cu cunoașterea sau transformarea/modificarea obiectului de investigație, prescrie operațiile cognitive și practice necesare pentru realizarea scopului formulat. Teoria descrie imaginea obiectului la moment, iar metoda marchează realizarea anumitor acțiuni în raport cu obiectul investigat, orientează activitatea subiectului. Metodele de cercetare se elaborează în baza conceptelor teoretice și au menirea de a orienta activitatea cognitivă și practică a cercetătorului pentru realizarea deplină și amplă a scopului și obiectivelor de investigație. Prin metodă/metode se elucidează însușirile și relațiile caracteristice obiectului de cercetare. Între teorie și metodă/metode există permanent relații de reciprocitate. Pentru a elabora și dezvolta metodele de investigație cercetătorii permanent se fundamentează pe ideile teoretice ale științelor. Metoda/metodele de cercetare și conceptele teoretice se elaborează și se dezvoltă concomitent.

Prin aplicarea unui set de metode adecvate cercetătorul/cercetătorii depistează noi însușiri și relații caracteristice obiectului de cercetare, iar în baza noilor descoperiri/produse științifice se dezvoltă/modifică benefic metodele de cercetare prin completarea lor cu noi exigențe, principii și reguli. Metodele perfecționate/completate/îmbunătățite permit examinarea mai profundă și amplă a obiectului supus investigației. Conceptele teoretice nu posedă capacitatea și funcția metodologică. Pentru a realiza funcția metodologică ideile teoretice se transformă într-un sistem de principii, reguli și procedee de cercetare.

În științele socioumane, umane și sociale permanent se aplică metode generale de cunoaștere științifică: observarea, modelarea, analogia, comparația, ipoteza, experimentul, metoda axiomatică, metoda construirii sistemelor formale. Metodele generale de cunoaștere se manifestă prin metode particulare și deci pot fi utilizate în științele concrete. Reieșind din faptul, că fiecare știință posedă obiectul propriu de investigație corespunzător fiecare știință posedă metode concrete de cercetare. Atunci când metoda concretă se utilizează în altă/alte știință/științe, are loc reinterpretarea și reconceptualizarea ei teoretică de pe pozițiile științei absorbante, iar rezultatul/produsul a astfel de interpretare permite ca metoda concretă să se integreze în metodologia științelor interdisciplinare.

În mod analogic se soluționează și problema referitor la metodele generale de cunoaștere ca: idealizarea, formalizarea, metoda axiologică, metoda ipotezei, inducția și deducția etc. Aceste metode teoretice se interpretează/fundamentează nu numai de către filosofie, ci și de științele concrete.

- Construirea unui sistem de comunicări și interacțiuni a cercetătorilor în studiul comun a diferitor aspecte a aceluiași obiect/fenomen supus examinării. Rezultatele cercetărilor necesită să fie traduse într-un sistem unic de cunoștințe și-n special transferarea rezultatelor științifice obținute de participanți în sistemele de cunoștințe disciplinare.

- Asigurarea transmiterii rezultatelor/produselor cercetărilor interdisciplinare în practică pentru a primi decizii și aplicare tehnologică și expertizarea rezultatelor obținute în sistemul de cunoștințe interdisciplinare.

Concluzii: Investigațiile pedagogice au la bază: conceptele, legile și principiile filosofice; conceptele pedagogice propriu-zise; conceptele, legile și legitățile științelor concrete (psihologice, sociologice, etice, logice). „Științele pedagogice interdisciplinare posedă același obiect de cercetare - fenomenul sau procesul educațional în sensul larg al cuvântului, care la rândul său este examinat/cercetat sub diverse aspecte sau planuri de investigație..... utilizându-

se concomitent concepte și metode de investigație a acestor științe concrete” [4, p.75]. Acest fapt a contribuit la apariția și dezvoltarea a unui set de științe pedagogice interdisciplinare.

Bibliografie:

1. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 480 p. ISBN 973-30-5130-6
2. CRISTEA, S. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației. V. 1, București: Editura DPH, 2016. 108p. ISBN 978-606-683-377-6
3. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I (A-C). București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-195-3
4. PANICO, V. Statutul epistemologic al pedagogiei. Educația – concept pedagogic fundamental. În: Acta et commentationes. Științe ale educației. Chișinău, 2019, nr.1(15), Editura UST, p.67- 76. ISSN 1857-0623.
5. PANICO, V. Relațiile pedagogiei cu psihologia. În: Tradiție și inovație în educație. Volumul I, Materialele Simpozionului International, 18-19 octombrie, 2019. Chișinău: UST, 2019. p.125-134. ISBN 978-9975-76-289-2.
6. PANICO, V. Teoria și metodologia cercetării. Chișinău: UST, 2022, 127 p. ISBN 978-9975-76-379-0
7. КРАЕВСКИЙ, В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. 248 с. ISBN 5-7936-0098-1.

Articol 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)”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.20, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare.

NOUA ABORDARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN ACTIVITĂȚI PRACTICE CA METODE DE INSTRUIRE BAZATE PE ACȚIUNE

**PĂTRAȘCU Alexandra, doctorandă, Uniunea Pedagogică de Stat Ion
Creangă, Chișinău, Republica Moldova;
prof. C.N. Alexandru Odobescu, Pitești, România**

Rezumat: În prezent omenirea se află într-o continuă transformare, schimbare înregistrată la nivel general ca și în cadrul sistemului educațional. Ca urmare, învățământul are drept scop asigurarea unui cadru optim pentru fiecare elev, deoarece acesta trebuie să crească, să se dezvolte, să devină adultul de mâine echilibrat și ancorat în realitate. Astfel, pentru a reuși în acest demers, se caută metode adecvate actualei situații pentru a stârni curiozitatea și a declanșa dorința de cunoaștere a elevului, iar atunci când metoda este utilizată constant și sistematic, sunt dobândite competențe, abilități și cunoștințe necesare dezvoltării acestuia.

Abstract: At present, humanity is in a continuous transformation, a change registered, at a general level, and within the education system. As a result, education aims to ensure an optimal environment for each student, because it must grow, develop, become the adult of tomorrow balanced and anchored in reality. Thus, in order to succeed in this endeavor, appropriate methods are sought for the current situation in order to arouse curiosity and trigger the desire to know. When the method is used consistently and systematically, the skills, abilities and knowledge necessary for the student's development are acquired.

Cuvinte-cheie: Geografie, metode, activități practice.

Keywords: Geography, methods, practical activities.

Geografia, ca disciplină de studiu în sistemul educațional, se numără printre cele mai vechi științe întrucât a încercat și încearcă să răspundă la numeroase întrebări ale omului încă din cele mai vechi timpuri. Geografia a fost recunoscută din antichitate drept subiect științific, iar [Eratosthenes](#), un învățat grec care a trăit în jurul anului 276-196 î.e.n. numit de nenumărate ori "tatăl geografiei", a fost cel care a reușit să evalueze circumferința Pământului cu o exactitate relativă, folosind unghiurile umbrelor, distanța dintre două orașe și o formulă matematică. Mai târziu geograful antic Ptolemaeus Claudius, un savant roman care a trăit în jurul anului 90-170 î.e.n., a elaborat și transmis diverse hărți, imagini, dar a și folosit pentru prima dată coordonate geografice, respectiv latitudine și longitudine. Acești geografi ca și mulți alți geografi importanți au contribuit la marile descoperiri de care dispune omenirea în prezent. Astfel, utilizând matematica, observând, explorând și cercetând, omenirea a încercat mereu să-și depășească limitele reușind să experimenteze și să vadă lumea, în moduri de neînchipuit omului primitiv. Multe descoperiri geografice importante au fost realizate și prin

înțelegerea într-o măsură mare a Pământului (forma, mărimea, mișcările de rotație și revoluție ș.a.) la care se adaugă ecuațiile matematice care utilizează această înțelegere.

Geografia modernă și astăzi folosește hărți simple, globuri, diverse instrumente, este predată și așa cum se proceda în urmă cu câteva secole (de exemplu învățăm despre Geografia fizică și cea culturală a diferitelor state ale lumii), însă este predată și în alte moduri (digitalizată și computerizată), ea aderând la metode științifice, urmărind principiile și logica științifică.

Metodele, folosite în Geografie, sunt înțelese ca acele procedee utilizate de către profesor cu scopul de a-l determina pe elev să descopere singur propria calea pentru aflarea adevărilor, realități sale, pentru a-și însuși anumite reguli, “în găsirea soluțiilor necesare la rezolvarea problemelor teoretice și practice cu care ei se confruntă în procesul învățării” [2, p. 16]. Modernizarea metodelor de predare a Geografiei vizează revitalizarea metodelor tradiționale (lucrurile cu harta, cu tabla, cu manualul școlar, expunerea) și identificarea unor metode, procedee și mijloace noi de învățământ. În permanență profesorul trebuie să fie interesat, în activitatea sa didactică, să rezolve un număr de trei probleme care se condiționează reciproc, respectiv [1, p. 45]:

- alegerea metodelor și mijloacelor de transmitere a cunoștințelor indicate și prevăzute de programa școlară;
- formarea la elevi a priceperilor de studiere individuală a materialului predat;
- formarea deprinderilor geografice prin activități practice.

Alegerea metodelor de predare se realizează în funcție de factori obiectivi (legile pedagogice ale procesului de învățare, logica internă a Geografiei) și factori subiectivi (calitățile profesorului, psihologia clasei ca și grup de lucru sau psihologia fiecărui elev). În viziunea modernă metodele trebuie elaborate astfel încât să-l determine pe elev să pătrundă în climatul activităților de cercetare științifică, dezvoltând astfel propria gândire, chiar aducând-o aproape de gândirea noastră.

Metodele sunt grupate în metode: de comunicare, de explorare, de acțiune și de raționalizare.

Metodele bazate pe acțiune (metode practice) ajută la însușirea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi, iar în funcție de caracterul acțiunii, acestea se grupează în:

- metode de acțiune efectivă, reală sau autentică;
- metodele de acțiune simulată sau fictivă (metode de simulare).

În cadrul procesului instructiv-educativ, metodele didactice au funcții, care urmăresc cunoașterea (respectiv acumularea cunoștințelor și dezvoltarea gândirii), instruirea (formarea

priceperilor, deprinderilor, abilităților și formarea caracteristicilor personalității). Aceste funcții sunt următoarele [8]:

- funcția cognitivă (acumularea de cunoștințe noi);
- funcția normativă (profesorul organizează, dirijează și corectează constant procesul de instruire, cu scopul optimizării lui prin intermediul metodelor de care dispune);
- funcția motivațională (mai concret metoda aleasă poate provoca și menține curiozitatea, interesul elevului pentru cunoaștere și acțiune);
- funcția operațională sau instrumentală (metoda este un intermediar între unitatea de conținut și elev);
- funcția formativ-educativă (acordă metodei calitatea de instrument de exersare și dezvoltare a proceselor psihice și motorii, simultan cu însușirea cunoștințelor, formarea deprinderilor, dezvoltarea aptitudinilor, opiniilor, convingerilor, sentimentelor și calităților morale).

În prezent învățământul evoluează în condiții diferite comparând cu cel din trecut deoarece i se cere să se adapteze și să se implice în toate domeniile societății fiind nevoit să aibă în vedere adevăratele problemele ale vieții, ca urmare încearcă să formeze un om pragmatic, apt pentru transformările rapide înregistrate în mediul economic, tehnologic, om care se formează, se dezvoltă în urma acțiunii directe și practice și care poate genera acțiuni practice de ordin material, mai puțin sub efectul acțiunii intelectuale, rationale. În acest mod se urmărește trecerea de la *a ști* la *a ști să faci*, pornind de la observația conform căreia *a ști* și *a face* nu mai trebuie să constituie două experiențe diferite, iar acțiunile practice vor include și operații intelectuale” și invers [2, p. 84]. Astfel, acțiunea practică sau trăirea unor experiențe generate de practică sunt percepute ca surse importante de informații, întrucât pot fi acumulate cunoștințe conform formulei - a învăța făcând-, sau a învăța rezolvând ceva anume (learning by doing). Această acțiune practică intermediază întâlnirea directă cu situații concrete din viața reală, iar în acest mod cunoștințele, principiile, diverse legi și teorii pot fi transferate în noi contexte, practica generând o anumită siguranță și credibilitate ideilor și cunoștințelor acumulate. Pornind de la acest aspect învățământul tradițional s-a axat îndeosebi pe limbaj, pe teorie mai puțin pe acțiune, a folosit mai mult metode verbaliste și formale, însă învățământului modern tinde spre o învățare prin acțiune, încearcă să folosească metode care grupează gândirea cu practica, mai concret metode practice, aplicative și de aici putem conclud că acțiunile practice pot reprezenta metode eficiente în acumularea și aplicarea de cunoștințe noi. De asemenea, observăm că știința este legată și ea din ce în ce mai mult de acțiunea practică,

ca urmare, învățământul nu poate stagna, rămânând la cunoștințele teoretice și nu numai că se orientează spre *activități practice* cu scopul, așa cum remarcă Henri Janne, "mai puțin de a învăța ca să știi, cât de a învăța ca să acționezi" [6, p. 18], dar și pune accent pe aceste acțiuni practice. La acestea se adaugă ideea *interdisciplinarității*, care a dus (în cadrul unor state) la întrepătrunderea unor științe de învățământ: geografia cu istoria în Franța; geografia cu filosofia în Germania; geografia cu biologia în Republica Moldova etc. De asemenea, se urmărește tot mai mult ca învățarea să se realizeze prin *descoperire și cercetare*; prin *îmbinarea tradiției cu modernul* în sensul folosirii vechilor metode (expunerea, povestirea, prelegerea, conversația euristică) care și-au dovedit eficiența în condițiile predării modern prin intermediul mijloacelor tehnice audio-vizuale.

În cadrul activităților practice, elevii liceeni acumulează unele cunoștințe dar își formează și priceperi, deprinderi elementare de muncă, de la cele mai simple noțiuni și materiale de lucru (caracteristicile acestora) până la instrumente de lucru dar și modul lor de utilizare. De altfel, pentru o dezvoltare psihică echilibrată a elevului, învățarea se află pe primul loc deoarece prin învățare elevul dobândește noi comportamente, priceperi, deprinderi, cunoștințe și operații intelectuale.

Priceperea este înțeleasă ca și capacitatea elevului de a realiza în mod conștient diferite acțiuni practice relativ ușor, în diferite condiții, exerciții care se transformă etapizat în deprinderi în funcție de țelul propus, iar în cazul abilităților practice în funcție de obiectul ce se execută.

Priceperea poate fi dobândită pe diferite căi : prin imitarea modelelor sau a exemplurilor care se întipăresc adânc, pe calea încercărilor și a exercițiilor, însă "totdeauna priceperea necesită o anumită activitate practică" [3, p. 174].

Deprinderile sunt aspecte automatizate ale activității practice, sunt rezultate ale învățării care se formează în timp prin exersare și se manifestă voluntar. Conceptul de deprindere este tratat în mod diferit de către specialiștii domeniului pe de-o parte datorită orientării teoretice pe care și-o însușește, iar pe de altă parte datorită preferinței pentru o anumită parte a învățării care duce către structurarea deprinderilor. Prin deprinderi se înțelege atât totalitatea procedurilor, metodelor și tehnicilor de investigație geografică cât și "deprinderile practice propriu-zise" [4, p. 51]. În cadrul lecțiilor, elevii își formează deprinderi ca: observația, analiza, citirea, interpretarea etc. Aceste "acțiuni presupun un complex de mișcări, efectuate într-o anumită succesiune" [8, p. 2]. Etapele formării deprinderilor sunt: etapa familiarizării cu acțiunea; etapa învățării analitice; etapa organizării și sistematizării; etapa sintetizării și automatizării; etapa perfecționării deprinderii.

Însă *relația dintre priceperi și deprinderi* îmbracă forme multiple. Priceperea este premergătoare deprinderii, acestea se realizează pe baza priceperilor elevilor, iar cele două ajung să se întâlnească și se influențează reciproc.

În **concluzie** metodele au un în general atât un caracter de acțiune și instrumental, cât și de informare și interpretare, orientate pe de-o parte de percepția generală a cercetătorului, iar pe de altă parte de principiile teoretice de la care pornește și pe care se bazează în demersul de cercetare.

Activitățile practice ajută la dezvoltarea operațiilor mintale și a activităților psihomotorii iar prin legarea teoriei de practică are loc: aprofundarea și consolidarea cunoștințelor; dezvoltarea inteligenței practice și a diverselor aptitudini intelectuale; formarea gândirii conceptuale și dezvoltarea fizică a elevilor, în ansamblu. De altfel, a ști înseamnă a face, a acționa, a realiza; iar a învăța să știi se întrepătrunde cu a învăța să acționezi. Acesta reprezintă unul dintre motivele pentru care învățământul modern pune accent și evidențiază *învățarea prin acțiune*, iar mai departe așa zisa *instruirea prin muncă*.

Bibliografie:

1. BĂRGĂOANU, P. *Metodica predării geografiei*. București: Tipografia Universității București, 1979. 207 p.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Polirom, 2006. 309 p. ISBN: 973-46-0175-X 371.3
3. LEVITOV, N. D. *Psihologia Copilului și psihologia pedagogică*. București: Didactică și pedagogică, 1963. 479 p.
4. MÂNDRUȚ, O., UNGUREANU, V., MIERLĂ, I. *Metodica predării geografiei la clasele IX-XII*. București: Didactică și pedagogică. 1982. 165 p.
5. NEGRU, Pavel, Rafael. Tendințe de modernizare în predarea istoriei. În: Revista Cadrelor didactice, nr. 63, 2020. ISSN 2393-0810, Versiune preliminară [online]. [citat 27. 06. 2022]. Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/revista-nr/63#/page/1>,
6. SCHWARTZ, B. *Educația mâine*. București: Didactică și Pedagogică. 1976. 312 p.
7. XANTHE, Webb, Aintablian. *Geografia ca știință*. Versiune preliminară [online]. [citat 28. 06. 2022]. Disponibil: <https://ro.eferrit.com/geografia-ca-stiinta/>
8. *Metodologia didactică și metodele de învățământ*. Versiune preliminară [online]. [citat 28.06.2022]. Disponibil: <https://www.qdidactic.com/didactica-scoala/didactica/metode-bazate-pe-actiune-operationale-practice452.php>

ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND CARIERA/ TRASEUL DE PROFESIONALIZARE AL CADRELOR DIDACTICE

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE CAREER/ PROFESSIONALIZATION PATH OF TEACHERS

**PERLIMAN Victoria, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Importanța majoră a carierei în viața unei persoane a devenit esențială în ultimii 150 de ani, când s-a pus accent pe rostul activității profesionale în demersul integrării indivizilor în societatea contemporană. Datorită activității profesionale persoana se afirmă prin ansamblul de capacități, competențe, aptitudini, dar și prin interrelaționare cu alți indivizi, găsându-și locul său în societate, având dorința de a realiza lucruri plăcute atât pentru sine, cât și pentru cei din jur. Așadar, cercetarea de față reprezintă o sintetizare a reperelor conceptuale privind conceptul de carieră, etapele carierei precum și clasificarea traiectoriilor în dezvoltarea carierei profesionale necesare în procesul de profesionalizare.

Abstract: The major importance of career in a person's life has become essential in the last 150 years, when the emphasis has been placed on the purpose of professional activity in the process of integrating individuals into contemporary society. Due to the professional activity, the person asserts himself through the set of abilities, skills, but also through the interrelationships with other individuals, finding his place in society, having the desire to achieve pleasant for himself and for those around him. Therefore, this research is a synthesis of the conceptual landmarks regarding the career concept, the career stages as well as the classification of the trajectories in the professional career development necessary in the professionalization process.

Cuvinte-cheie: traseu de profesionalizare, carieră didactică, dezvoltare, etape de dezvoltare etc.

Keywords: professionalization path, teaching career, development, stages of development etc.

Actualmente, se observă că schimbarea care se manifestă în societate devine un fenomen constant, influențând, totodată, piața muncii, se remarcă prin tendința și preocuparea permanentă pentru proiectarea carierei profesionale. Evident, că în orice domeniu, atunci când realizăm o muncă calificată, putem construi o carieră. Cu toate acestea, nu putem plasa conceptul de carieră doar în demarcațiile unei urcări ierarhice în domenii profesionale prestigioase. Cunoaștem că, abordarea modernă a conceptului evidențiază existența a celor două componente interdependente ale carierei – percepția de autorealizare a individului prin profesie și recunoașterea socială.

În special, autorealizarea persoanei prin profesie și îndeplinirea unor roluri profesionale, devine posibilă manifestarea acesteia în societate, deoarece „*într-o societate fluidă nici o informație izolată nu ne spune atât de mult despre o persoană ca profesia*” [1, p. 9]. Cu alte cuvinte, activitatea profesională și realizarea carierei sunt părți componente a unui segment de existență în societate, deoarece parcurgerea reușită a traseului profesional instituie

posibilități de modelare a unei persoane de succes. Aici, se prefigurează ideea că *proiectarea traseului profesional* este, de fapt, proiectarea carierei.

Desigur, suntem de părerea că orice persoană ține cont de formarea sa socială (prin educație) și de nevoia de proiectare a carierei, implicându-se activ și în totalitate în acest proces. În acest context, este relevantă afirmația O. Dandara, precum că „*orice aspect al procesului educațional presupune atât implicare, cât și influență din exterior, deci se impune modernizarea strategiilor de ghidare în carieră, care au misiunea de a favoriza perceperea mai lucidă a condițiilor de alegere a traseului profesional și a asista persoana în căutarea unei identități profesionale confortabile și realiste*” [Ibidem, p. 10].

Astfel, în scopul susținerii persoanei în dezvoltarea carierei, este esențial de menționat contextul operațional pentru ghidarea în carieră, care va oferi oportunități egale de dezvoltare individuală și o inserție socială.

Se consideră *carieră profesională* a cea succesiune de experiențe separate, corelate între ele, prin care orice persoană trece de-a lungul vieții, pe o perioadă lungă sau scurtă, totodată, persoana poate construi mai multe cariere în același timp, și acest proces dinamic poate fi derulat pe parcursul întregii vieți [2, p. 99]. Însă, există o multitudine de considerații ale noțiunii de carieră, de la ideea de traiectorie ascendentă în domeniul profesional și social, până la cadrul dinamic în care o persoană își percepe viața în întregime și interpretează semnificația diverselor calități personale, acțiuni și lucruri care i s-au întâmplat. În domeniul managementului resurselor umane, cariera reprezintă o succesiune de etape în urma cărora individul ajunge într-o funcție importantă, cu recunoaștere socială și corespunzător recompensată.

Din moment ce ne axăm atenția spre un anumit domeniu, în special, spre practicarea unei meserii, totodată, ne ducem cu gândul la construirea carierei profesionale. Acest fapt este considerat ca dezvoltarea profesională proprie fiind prezent pe toată durata vieții. Dincolo de evoluția individuală, cariera cuprinde trei domenii: *economic*, *sociologic* și *psihologic*. Așadar, domeniul *economic* dezvoltă cariera fiind o succesiune de poziții profesionale ocupate de o persoană. Cel *sociologic* identifică cariera ca o varietate de roluri, fiecare rol devine baza celui care urmează. Și, domeniul *psihologic* ține de decizia hotărâtoare privind cariera și succesul profesional, având la bază un set de aptitudini, interese, valori, necesități, experiența precedentă, aspirații etc [7, p. 102].

În viziunea lui C. Ticu definirea noțiunii de carieră poate fi grupată pe următoarele categorii [5, pp. 114-115]:

1. Cariera ca **mișcare/mobilitate** pe parcursul activității profesionale, redată prin:

- *cariera verticală/ierarhică transversală*– presupune atât urcarea pe trepte mai înalte, cât și creșterea salariului. În acest sens cariera este descrisă în termeni de avansare pe scara ierarhică, atât în cadrul organizației, cât și în afara ei;
 - *cariera orizontală/orizontală transfuncțională* – presupune alternare de posturi la același nivel ierarhic, fără a înregistra mari schimbări ierarhice semnificative; o succesiune de roluri în activitatea unui individ sau ca pe o succesiune de experiențe separate, acumulate pe parcursul activității profesionale care au ca rezultat o îmbogățire a cunoștințelor profesionale;
 - *cariera graduală/spre obținerea influenței și a puterii* – conține elemente ale carierei orizontale și a celei verticale.
2. Cariera ca **proces de valorificare a calităților, capacităților și aptitudinilor** în activitatea profesională și socială:
- *cariera subiectivă* – o percepere individuală și subiectivă a succesiunii de evoluții profesionale, a atitudinilor și comportamentelor, asociate cu experiențele profesionale pe parcursul vieții;
 - *cariera tradițională* – o evoluție lentă, ierarhică fundamentată mai mult pe experiență și vechime, decât pe competențe și expertiză profesională;
 - *cariera materială/financiară* – o creștere a veniturilor fără schimbare obligatorie a funcției și a nivelului ierarhic.
3. Cariera ca definiție **amplă, combinând categoriile** sus menționate.

În procesul de dezvoltare, o altă clasificare a traiectoriilor, numite și „rute” de dezvoltare a carierei, este propusă de autorii M. Jigău, P. Botnariuc, L. Tăsică și constituie [3, p. 514]:

- *rută tradițională*: avansarea verticală, de jos în sus, pe o linie prestabilită de funcții și organigramă (promovarea continuă în timp);
- *rută în rețea*: ocuparea de funcții diferite care au în comun atribuții asemănătoare, formând familii de posturi. Aici angajatul se mișcă pe verticală și orizontală, periodic, în dependență de activitățile preconizate de muncă și competențele necesare;
- *rută duală*: angajații contribuie cu abilităților lor la anumite activități fără să se abată de la ruta lor anterioară.

Așadar, în dependență de domeniul de activitate, cariera poate fi percepută ca proces de avansare presupunând o mobilitate, ascensiune, succesiune de posturi, serie de roluri, etc. Evident, văzută ca un produs aranjat pe axe orizontale, verticale sau laterale, dezvoltarea carierei și traseele acesteia pot fi considerate ca interferențe structurale ale acestor trei feluri de

traectorii/rute. Trajectoriile sunt dependente, pe de o parte, de resursele individului, iar, pe de altă parte, de acțiunile întreprinse de instituție pe direcția orientării, consilierii și gestionării carierei angajaților săi.

Cunoaștem că cariera reprezintă un proces de dezvoltare etapizat, ce are menirea de a cuprinde într-un tot întreg ansamblul de procese, evenimente și aspecte ale vieții umane desfășurate pe parcursul vieții. Astfel că, cercetătorul D. Hall propune o extindere a stadiilor de dezvoltare a carierei la durata întregii vieți a persoanei, stabilind, în opinia lui, cinci stadii: creșterea, explorarea, stabilizarea, menținerea, declinul (vezi: *Figura 1*) [apud. 8, pp. 383-384].

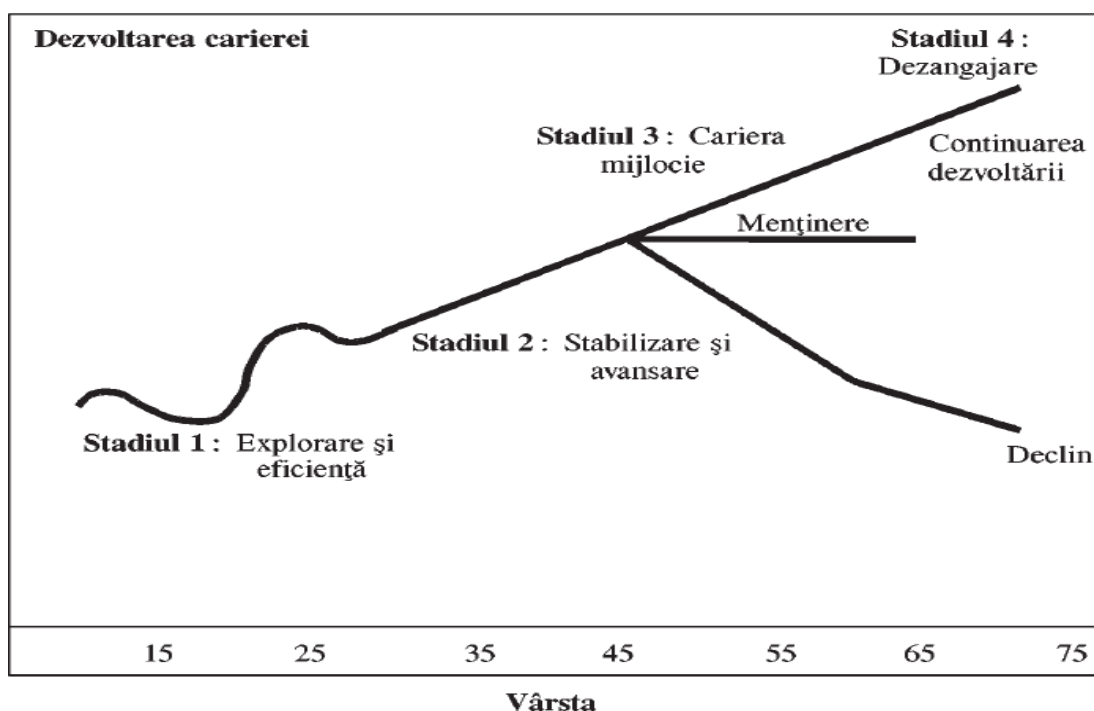


Figura 1. Stadiile dezvoltării carierei (în viziunea lui D. Hall)

Sucesiunea stadiilor de dezvoltare a carierei cadrelor didactice este elucidată de profesorii cercetători N. Vicol, L. Pogolșa, Ș. Isac în felul următor [7, pp. 102-103]:

- explorarea;
- stabilizarea;
- avansarea;
- menținerea;
- finalul carierei.

Perioada de *exploatare* este considerată perioada de experimentare, perioada în care sunt revelate și extinse talentele, abilitățile, valorile etc. Această etapă concepe fundamentul

primordial în formarea identității profesionale și preferinței pentru exercitarea domeniului de activitate. În etapa de *stabilizare* se urmărește perfecționarea în domeniul ales ca rezultat a procesului de explorare aprofundată. Fiind o continuare vitală a stabilizării, în etapele de *avansare* și *menținere*, persoana manifestă dorința de autodepășire cu scopul de a dobândi beneficii atât morale, cât și materiale. Etapa de *finalizare* a carierei constituie o perioadă de creșteri permanente în funcție și influență în mediul instituțional, sau este văzută ca o perioadă realizată la un nivel superior de statut și responsabilitate.

Stadiile carierei sunt considerate a fi un model al tuturor progreselor esențiale, al angajamentelor și transformărilor pe care apar în activitățile inițiate de persoană pe parcursul întregii vieți. Aceste stadii, par relative temporal, dar sunt prezente în orice carieră didactică, fiindcă ele duc la suprimări sau la amplificări în dependență de situație și de persoană. Unele cercetări în domeniu au demonstrat că stările de criză care sunt prezente în aceste etape pot fi depășite prin gestionarea reușită a programelor de formare inițială, dar și prin parcurgerea autentică a acestora.

Conform deducțiilor, procesul de dezvoltare a carierei conține următoarele componente: stabilirea scopului și a acordului de pregătire; sarcinile critice ale postului; pregătirea și alte experiențe dobândite; evaluarea periodică, feedback-ul pe baza scopului și a acordului de pregătire. Astfel, prezentând Figura 2, abordăm procesul de dezvoltare a carierei ca fiind o activitate complexă care necesită o realizare sistemică, având sarcina de evaluare a competențelor profesionale dobândite în privința avansării pe o poziție ierarhică superioară, (vezi: *Figura 2*) [2, p. 106].

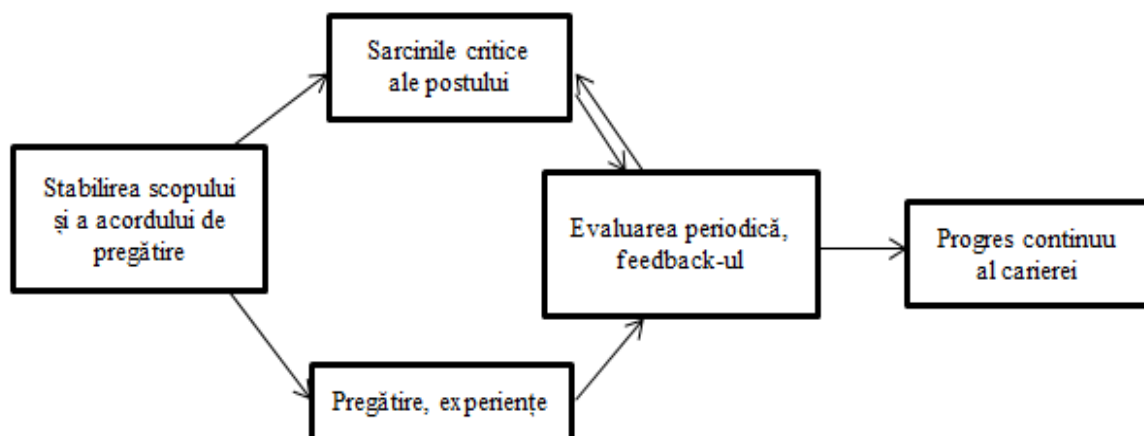


Figura 2. Procesul de dezvoltare al carierei.

Punerea în aplicare a unui model strategic de dezvoltare a carierei, presupune, în mod uzual, readucerea cadrului didactic în centrul preocupărilor directe ale activității pedagogice focalizând atenția pe următoarele direcții principale [4, pp. 25-26]:

1. *Dezvoltarea personală* (autocunoașterea generală, înțelegerea sinelui ca parte și ca întreg; perceperea ambianței sociale în care trăiește).
2. *Dezvoltarea formării profesionale* (autoevaluarea potențialului său intelectual, identificarea nevoilor și motivelor pentru a dinamiza activitatea de dezvoltare).
3. *Dezvoltarea carierei* (obținerea scopurilor propuse, conștientizarea aportului personal pentru instituție/ organizație).

În scopul evaluării obiective a eficacității de dezvoltare a traseului de profesionalizare, este necesar să ținem cont de următorii indicatori intrinseci și extrinseci, precum [2, p. 227] :

- *performanța* pe care o obține cadrul didactic pe parcursul dezvoltării carierei, exprimată prin poziția atinsă, recompensa, responsabilitățile care i-au fost atribuite etc;
- *atitudinea* pe care cadrul didactic o manifestă față de propria carieră, exprimată prin entuziasm sau indiferență, în dependență de cum își percepe el cariera;
- *adaptabilitatea* cadrului didactic în procesul profesional, exprimată prin capacitatea acestuia de a transfera cunoștințele și aptitudinile, atât în caz de schimbări tehnologice, cât și în caz de schimbare a domeniului de activitate;
- *identificarea* cu propria carieră, exprimată nivelul în care cadrul didactic se percepe pe sine însuși, ca pe un produs al propriei cariere.

Traseul carierei depinde nu numai de resursele acționale ale profesorului la începutul carierei și pe parcursul ei, ci și de oportunitățile și mai ales, de modul în care acesta are definite obiective de carieră clare și este capabil să utilizeze aceste oportunități pentru a le realiza. „Singurul care deține controlul în obținerea carierei ideale este fiecare cadru didactic. Trebuie doar să planifice, apoi să implementeze în activitatea profesională planurile sale de perspectivă” [7, p. 104]. Astfel că, în scopul îmbunătățirii oportunităților care vor orienta spre obținerea carierei, un important principiu este de a elabora strategia de dezvoltare a carierei, care ar contribui la atingerea unui potențial optim.

În rezultatul cercetării, concluzionăm că cariera/traseul de profesionalizare constituie un fenomen primordial având o însemnătate imensă în viața fiecărei persoane, reprezentând o luptă continuă pentru a realiza scopurile și obiectivele personale propuse. Iar dacă cadrul didactic își propune să-și construiască o carieră de succes, atunci este necesar să se implice direct în elaborarea ei, fără să aștepte implicarea celor din jur. Și, cu cât dezvoltarea carierei va

fi realizată preponderent din inițiativa însuși a cadrului didactic, cu atât se vor pune bazele unei cariere acceptabile sau chiar extrem de satisfăcătoare pentru acesta pe viitor.

Deci, oricare ar fi traseul dezvoltării profesionale, acesta, la rândul său, are imboldul de a motiva cadrul didactic, dacă traseul ales este potrivit cu felul de a fi al persoanei, dat fiind că, cei care aleg de la bun început profesia de cadru didactic, sunt la curent de posibilitățile de realizare prin profesie, sau se simt confortabil într-un anumit context al dezvoltării profesionale.

Bibliografie:

1. DANDARA O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2013. 290 p.
2. GROSU N. *Managementul carierei*. Ediția a V-a. Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, 2006. 295 p.
3. JIGĂU M., BOTNARIUC P., TĂSICĂ L. [et. al.] *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura „SIGMA”, 2007. 687 p.
4. SILVAȘ A. *Managementul carierei. Curs pentru uzul studenților*. Târgul Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2009. 76 p.
5. TICU C. *Managementul carierei profesionale. Note de curs*. Disponibil: <https://cupdf.com/document/managementul-carierii-profesionale-2011ticu.html>
6. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.). *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Coord. șt.: N. Vicol, L. Pogolșa, L. Franțuzan. Chișinău: IȘE, „Print-Caro” SRL, 2020. 204 p. ISBN 978-9975-48-185-4.
7. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.). *Dimensionarea societală și psihopedagogică în referințierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: IȘE, „Print-Caro” SRL, 2020. 130 p.
8. ZLATE M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. I. Iași: Editura „Polirom”, 2004. 568 p.
9. ZUBENSCHI M. *Ancorele carierei ca factor de asigurare a echilibrului profesional*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2021. 280 p.

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE ACȚIUNE - CONTEXT FAVORABIL DE PRODUCERE A CUNOAȘTERII

PETROVSCHI NINA, dr. hab., conf. univ.

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. În articol se analizează fenomenul *învățării prin acțiune* care situează procesul de învățare în optica globală a cunoașterii, dezvoltă competențe, relaționează cu sens experiențele școlare și modelează libertatea de acțiune.

Abstract. The article analyzes the phenomenon of learning through action, which situates the learning process in the global optics of knowledge, develops competences, meaningfully relates school experiences and models freedom of action.

Cuvinte-cheie: învățare, acțiune, proces, produs, cunoaștere, utilitate

Keywords: learning, action, process, product, knowledge, utility

Dacă în societățile moderne cunoașterea e echivalentă cu știința și e importantă în sine, într-o societate postmodernă cunoașterea trebuie să fie *funcțională, utilă*: înveți nu doar pentru a „ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, ci, înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce a-i acumulat, în folosul tău și al celorlalți. În acest sens, *a ști să faci cu ceea ce a-i învățat este dezideratul major al educației postmoderniste* [3, p. 103].

Postulatele curentului postmodernist în educație solicită apropierea individului de lumea reală cu contradicțiile și complexitatea ei, cu disfuncțiile, dezechilibrele ei, pentru a găsi soluțiile de contestare și de reclădire optime [5, p. 27]. În educația postmodernistă se pune accent pe preocupările ce asigură dezvoltarea capacităților și abilităților intelectuale și practice. Paradigma educației postmoderniste accentuează utilitatea cunoștințelor: *ce vei face după ce vei absolvi?; cum vei folosi ceea ce a-i învățat?; cum îți vei îmbunătăți viața aplicînd ceea ce știi?* În această ordine de idei, postmodernismul avansează ideea conform căreia este necesară introducerea în școală a noilor tehnologii pentru ca învățămîntul să țină pasul cu continua transformare socio-economică și cu rapida digitalizare a culturii [3, p.107].

Una din principalele implicații ale postmodernismului în educație este sensibilizarea și conștientizarea elevilor în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și despre realitatea înconjurătoare. Conform acestei idei postmoderniste, învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinînd teoreticul cu practicul, deoarece învățarea faptelor izolate, fără a le valida practic, devine lipsită de înțeles. Deaceia școala postmodernistă

trebuie să creeze oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate (acumulate) în școală și cele pe care elevul le obține pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor.

Un imperativ al educației postmoderniste îl constituie activismul elevului în procesul de învățare, implicat de strategiile folosite de către profesor. Școala postmodernistă trebuie să faciliteze procesul învățării, să motiveze elevii să învețe, folosind strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoștințelor și necesitatea însușirii lor pentru a se descurca în viață. Ea trebuie să fie interesată de ceea ce-și doresc elevii să învețe și de ceea ce pot să facă cu aceste cunoștințe.

Având în vedere că orice deprindere intelectuală sau motorie, orice aptitudine sau strategie cognitivă etc. se dezvoltă pe baza contactelor active și repetate cu elemente și exigențe din realitatea naturală și socială, trebuie să se stimuleze activismul elevilor în contextele și situațiile de predare-învățare școlare și în cele extrașcolare.

Cercetările relevă faptul că *învățarea prin acțiune* - prin acțiuni obiectuale, concrete și prin acțiuni mintale, reflexive, precum și prin interacțiunile dintre acestea - este calea care duce la dezvoltarea psihică a elevilor, fiind o învățare constructivă, eficientă.

Prin urmare, orientările în educația postmodernistă reclamă promovarea unei *învățări bazată pe acțiune*, pe cont propriu ca efort autonom, manifestându-se un stil de învățare axat pe trebuința continuă de înnoire a propriei cunoașteri printr-un efort personal neîncetat. În felul acesta, *paradigma acțiunii sau pragmatica* se manifestă ca una a participării, afirmând ideea că *a ști și a face* nu trebuie să fie două experiențe diferite, fiind utilă formula *a ști făcând*.

În pragmatică nu acțiunea exercitată din exterior, predeterminată, asupra elevului prezintă importanță, ci acțiunea care își are originea *în interioritatea acestuia*, care vine din proprie inițiativă, care pune în joc *operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii*. La baza învățării este pusă acum experiența proprie a subiectului, care implică procese interne de interacțiune cu mediul înconjurător, ca o paradigmă a *acțiunii participative*. În acest sens, afirmă I. Cerghit [1, p. 29], orice achiziție nouă este privită ca un construct, ca un produs al activismului și constructivismului specific învățării active. Concepția despre învățare este, în acest fel, cea a unui proces de apropiere personală, individuală a cunoștințelor. Elevul care învață este elevul care își aproprie sau elaborează prin el însuși cunoștințele, învățarea constituind astfel o punere în situație activă a elevilor.

În aceste condiții, putem vorbi despre un model centrat pe raportul elev - cunoaștere, pe dimensiunile sale, pe mijloacele sale de învățare, pe logica învățării. Ceea ce este important, este faptul că dezvoltarea acestor procese de învățare pragmatică stă la baza elaborării cunoștințelor, pornindu-se de la afirmația că știința însăși este un proces și o metodă, înainte

de a fi un produs. În consecință, *știința trebuie învățată și predată în primul rând ca proces și ca metodă și apoi ca produs*. Și totul prin eforturi proprii, organizate și gestionate de elevi prin sprijinirea acestei învățări.

Aceste noi tendințe în educație configurează apariția unui nou mod de producere a cunoașterii. Organizarea cunoașterii se raportează la un alt tip de criterii: se trece de la criteriile legate de structura logică, epistemologică a disciplinei la articulări temporare, orientate pe *rezolvarea de probleme*. Cunoașterea renunță parțial la vocația sa de adevăr universal, global în favoarea *acțiunii* la nivel local [2, p. 40].

Noul mod de producere a cunoașterii se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană. Acest nou mod de producere a cunoașterii se revindecă din faptul că se produce un nou tip de cunoaștere: *una pragmatică, bazată pe acțiune, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social*. Eterogenitatea acestui mod de producere a cunoașterii provine din mai multe surse, începînd cu locurile de producere a acesteia, care nu mai sînt doar cele tradiționale, de tip academic, dar și cele specifice practicii, iar activitatea de cercetare/dezvoltare devine vectorul ce asigură scurtarea sau desființarea perioadei de așteptare de la descoperirea științifică pînă la punerea ei în practică. Astăzi sînt importante efectele cunoașterii și nu conformitatea cu normele și regulile științei.

Astfel, noul mod de producere a cunoașterii nu pornește de la conținutul academic al disciplinelor, dar „din afară” spre interiorul disciplinelor. Contextul în care va fi utilizată cunoașterea (economic, politic, social, cultural) este determinant [Ibidem, p. 38]. Din această perspectivă, *a ști se completează cu a ști să acționezi*, motiv pentru care învățămîntul modern accentuează *învățarea prin acțiune*, care vizează formarea și perfecționarea capacităților psihomotorii, a dreptărilor practice, de acțiune directă fie cognitiv, fie instrumental, fie reflexiv.

Acțiunea este unitatea elementară de analiză a funcțiilor psihice și este polarizată. „Polul orientativ” constă în operații de coordonare a acțiunii ca proces exterior, „polul executoriu” reprezintă transformarea reală a obiectului dintr-o situație în alta. [7, p. 87]. *Acțiunea* înseamnă intervenția directă și eficientă asupra realului, dar nu și o apreciere deplină a sensurilor și semnificațiilor [Ibidem, p. 22].

Încă la Aristotel modul de realizare a educației este predominant de cel al *acțiunii și activității*, adică capacitatea ființei umane de a fi format prin propriile sale acte sau prin cele care vin din partea altora, idee care a fost dezvoltată ulterior de J.-J. Rousseau, care indică: „Nu dați elevilor lecții verbale, el trebuie să învețe numai prin experiență” [8, p.68], de fondatorii școlii active: A. Ferriere, C. Freinet, H. Spencer etc.

În viziunea logică aristotelică *acțiunea* reprezintă o activitate umană care se realizează în vederea stabilirii unui fenomen pozitiv și în acest scop acțiunea este justă. Omul nu acționează după cum gândește, ci după cum gândește și dorește. În varianta modernă a modelului aristotelic, prin *acțiune* se înțelege orice activitate intenționată. Acțiunea nu se mai orientează conform unui scop ultim, obligatoriu pentru toți oamenii, ci după anumite scopuri propuse de oameni, dar neobligatorii pentru toți. Astfel, *teoria acțiunii* nu mai este interesată de orientarea justă a acțiunii, ci doar de acea orientare care corespunde diferitor intenții, convingeri și dorințe ale agentului individual al acțiunii. În lipsa unui scop al acțiunilor, intențiile, dorințele și scopurile individuale ale agenților devin hotărâtoare pentru înțelegerea actului lor și pentru semnificația care le este atribuită. Astfel, se constată că nu doar scopul este hotărâtor prin acțiune, ci și competența de a acționa, care trebuie să fie formată în practică, care nu poate fi doar un rezultat al rațiunii [9, p. 27].

În abordarea lui G. Prauss referindu-se la esența acțiunii, succesul sau insuccesul cunoașterii depinde de caracterul real sau ireal al lumii pe care o construiește subiectul, iar succesul sau insuccesul acțiunii constau în realizarea individuală a subiectului sau în eșecul acestuia. Rezultă că succesul cunoașterii are ca urmare succesul acțiunii, precum cunoașterea lipsită de succes implică insuccesul acțiunii. Deci, acțiunea poate fi înțeleasă ca fiind orientată spre același deziderat spre care este îndreptată și cunoașterea: autorealizarea subiectului. A gândi și a acționa, a cunoaște și a căpăta o orientare comună este calitatea superioară de activitate a unui subiect [Apud 9, 27].

Acțiunile sunt fapte reale manifestate într-un anumit loc anumit timp și din anumite motive, care schimbă stări ale lumii, sînt evenimente specifice, realizate de către persoane în momente temporale determinate și sînt atribuite acestor persoane.

Cauze ale acțiunii sînt motivele primare ce constau dintr-o atitudine pro față de acțiune și din convingerea că această acțiune este tocmai acea față de care agentul are o atitudine pro. Deci convingerea este dependentă de contextul convingerilor agentului și actualizează cîteva dintre dorințele și convingerile sale, dependente de context. Trebuie să se știe clar ce se face atunci cînd acțiunea va fi explicată în mod cauzal. În acest caz, se pun în relație evenimente și enunțuri, nu doar evenimentele între ele. Acțiunea „presează” pe fiecare și trebuie să existe o perspectivă largă, care să includă imediatul, adică ceea ce este mai profund. Dacă actorii acțiunii se orientează în funcție de consecințele acțiunii lor, pe succes, ei încearcă, să-și atingă scopurile de acțiune. Gradul de cooperare și stabilitate rezultă din contextul în care sînt prezente interesele participanților [4, p. 128].

Calea de dezvoltare a acțiunii reglementate de norme și a celei strategice se caracterizează prin faptul că: puterea care controlează acțiunea, a autorității personale de referință, sau aceea a orientării directe în funcție de nevoi, nu mai este suficientă pentru a satisface coordonarea acumulată; comportamentul competițional este transpus în acțiune strategică și este separat de orientarea directă în funcție de propriile nevoi; apare o polarizare între atitudinile orientate pe succes și pe înțelegere, care determină și normalizează alegerea tipului de acțiune [Ibidem, p, 131].

Acțiunea fiind o activitate intenționată materializată în fapte sau evenimente specifice și orientată spre autorealizarea subiectului, oferă resurse pentru procesele de interpretare, iar domeniul constituie contextul acțiunii. Interpretând și interacționând comunicativ, atunci când urmează să realizeze prin consens planurile lor de acțiune pedagogică în baza unor situații de acțiune, subiecții se înțeleg cu privire la ceva comun. Aceste acțiuni servesc la îmbunătățirea și înnoirea interrelațiilor profesionale [9, p. 31].

Părintele utilitarismului etic modern, J. Stuard Mill, constată că o acțiune este bună dacă aduce plăcere sau absența suferinței. El afirmă că o acțiune este rațională din punct de vedere economic numai dacă maximizează beneficiile nete, adică dacă beneficiile depășesc costurile. Efectele oricărui tip de acțiune este plăcerea produsă în oamenii afectați sau de satisfacția resimțită de aceștia. Or, în accepție milliană, plăcerea se echivalează cu bunăstare, utilitate, interes. Criteriul valorii morale, în acest caz, este cantitatea de plăcere produsă de acțiune în toți cei afectați de ea. Consecințele sunt diferite, dar au ceva comun: producerea în toți cei afectați de ele a stării mentale de plăcere. Rezultatele acțiunii satisfac preferințele tuturor celor implicați [6, p.71].

În felul acesta, numai starea de plăcere are forța necesară pentru a determina acțiunile. Ceea ce ne determină să acționăm este scopul (consecința) în vederea căruia realizăm acțiunea; scopurile sunt diverse, dar, generic vorbind, scopul vizează în toate cazurile plăcerea agentului. Ceea ce împinge la acțiune este scopul acțiunii, ceea ce se urmărește prin ea. Ființa umană acționează în vederea a ceva agreabil ei, prin urmare, elevul acționează reflexiv doar dacă acest lucru îi produce o stare mentală de plăcere.

Principiul utilității prevede, pentru a acționa rațional, să respectăm această lege psihologică, cu alte cuvinte, să acționăm conform naturii noastre, adică pentru maximalizarea plăcerii noastre. Acțiunile externe, afirmă cercetătorul, sunt cauzate nu de facultatea intelectuală, ci de „elementul dinamic al minții”. De aici și *regula de bază a artei vieții*: trebuie să acționăm pentru a promova ceea ce anticipăm că procură plăcere, satisfacție, utilitate [6, p.75]. Acest principiu al artei vieții e numit de S. Mill „principiul ultim al teleologiei” sau forma cea mai generală a principiului utilității. Plăcerea potențează acțiunea, chiar dacă nu o

cauzează. Formula acțiunii lui S. Mill este una cu desăvârșire pragmatică:

Trebuie

să te arunci în apă – ACȚIUNEA

din dragoste de semeni – MOTIVUL sau „înclinația” ce însoțește acțiunea, fără a fi mobilul ei efectiv

pentru a salva un om de la înec – CONSECINȚA reală a acțiunii (sau scopul subiectiv, după Im.Kant).

Mill susține că plăcerile sunt evaluabile cantitativ și calitativ și că există o ierarhie ordinală a lor – plăcerile intelectuale au o superioritate absolută. O cantitate X plăcere superioară nu e egalată de „nici o cantitate din cealaltă plăcere (fizică)”, oricât de mare ar fi aceasta din urmă [6, p. 86].

În această abordare a utilitarismului, vom spune că *o acțiune* este corectă numai dacă maximizează cantitatea de plăceri superioare. Acesta e principiul millian al utilității. Toți oamenii trebuie să gândească după principiul utilității. Cu alte cuvinte, toți oamenii trebuie să fie utilitariști dacă vor să acționeze rațional pe plan juridic, economic, pedagogic, politic, moral etc.

În pedagogia școlară a *învățării prin acțiune* se atestă abordări postmodernist-constructiviste, numite și *educație spre ființă*, termenul aparținând R. Wild care orientează subiecții de a-și găsi calea spre ființa lor. Cercetătoarea consideră că postmodernismul, prin promovarea ideilor constructiviste, este unul generos, deoarece mai important este cum sunt interpretate rezultatele decât cum se ajunge la ele. Înțelegerea cognitivă, în această ordine de idei, face posibilă o învățare în strânsă legătură cu practica, pornind de la metoda tradițională a deprinderii unei meserii. Astfel, este de dorit ca situațiile practice și problematice să devină treptat tot mai complexe și să fie în permanență valorificate.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 325 p.
2. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008. 227 p.
3. CRENGUȚA – OPREA, L., Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006, 291 p.
4. HABERMAS, J. Conștiința morală și acțiune comunicativă. București: Editura ALL, 2000. 184 p.
5. JOIȚA, E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 248 p.

6. MUREȘAN, V. Utilitarismul lui J. M. Stuart. București : Paideia, 2002. 370 p.
7. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. Accelerarea psihogenezei. Cercetări experimentale și hermeneutice privind puterea educației asupra naturii umane. București: Aramis, 2001. 235 p.
8. ROUSSEAU, J. J. Emil sau despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
9. SURUCEANU, M. Valoarea acțională a limbajului pedagogic. Chișinău: CEP USM, 2007. 177 p.

DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ ȘI IMPACTUL SĂU ASUPRA PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

THE EMOTIONAL DEVELOPMENT AND ITS IMPACT ON THE PERSONALITY OF EARLY AGED STUDENTS

**SANDA Olguța, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesor Liceul Tehnologic Sf. Mc. Sava, Berca, România**

Rezumat: Încărcătura mare de sarcini și de impresii, oboseala atât cea fizică, cât și cea nervoasă pot influența negativ cursul atenției. De asemenea, ascultarea pasivă la lecții, fără o participare personală (desen, calcul, citit, construcții, repovestire) generează plictiseală și duc, implicit, la neatenție. Starea nu prea bună a sănătății, ca și anumite trăsături tipologice și temperamentale, cum ar fi, de exemplu, inerția prea mare a proceselor nervoase, pot lipsi atenția copilului de suplețea și flexibilitatea necesare comutării de la o solicitare la alta. Emoțiile noastre constituie factori care ne influențează cel mai mult modul în care reacționăm, luăm decizii, ne raportăm la propriul sistem de valori și, nu în ultimul rând, comunicăm cu ceilalți. Astfel, dacă reușim să ne controlăm emoțiile, putem avea lucrurile sub control.

Abstract: The high load of tasks and impressions, both physical and nervous fatigue can negatively influence the course of attention. Also, passive listening to lessons without personal participation (drawing, calculating, reading, construction, retelling) generates boredom and leads, implicitly, to inattention. Poor health, as well as certain typological and temperamental traits, such as excessive inertia of nervous processes, may deprive the child's attention of the suppleness and flexibility needed to switch one request to another. Our emotions are factors that do not influence the way we react, we make decisions, we do not relate to our own system of values and, last but not least, we communicate with others. Thus, if we manage to control our emotions, we can have things under control.

Cuvinte cheie: emoție, afectivitate, inteligența emoțională.

Keywords: emotion, affectivity, emotional intelligence.

Sensul etimologic al cuvântului afectivitate vine de la affectus având sens „de mișcare”, „bulversare”, „înflorare”; s.f. totalitatea stărilor și fenomenelor afective, care țin de viața psihică a omului (de emoții, sentimente, pasiune etc.) [1, p. 106].

Afectivitatea este o componentă esențială și indispensabilă a sistemului psihic uman, la fel de necesară și legic determinată ca și oricare altă componentă: cognitivă, motivațională, volitivă etc. În această calitate ea trebuie să posedate atributele generale ale psihicului – de a fi o modalitate specifică de relaționare cu lumea și cu propriul Eu, de a avea o valoare informațional–reflectorie, respectiv de a semnaliza și semnifica ceva, de a îndeplini un rol reglator specific, mai mult sau mai puțin evident [4, p. 315].

Emoțiile se definesc ca stări afective, de scurtă durată, care traduc un specific al relațiilor cu un obiect sau o situație, deci au un caracter situațional (Andrei Cosmovici). Emoțiile pot fi declanșate de o împrejurare reală sau de una imaginară (gîndul că mereu cineva te urmărește poate speria o persoană să nu mai umble în plină noapte singură pe drum). Intensitatea lor e foarte variată: poate fi vagă, mijlocie, dar și foarte mare, zguduind întregul organism [3, p. 56].

Atât în vorbirea curentă, cât și în lucrările de specialitate psihologică, emoțiile sunt frecvent identificate cu sentimentele, cum ar fi iubirea și ura (dar sunt multe feluri de iubire: de tată, de soț, de prieten, dragoste de muncă, de patrie etc. după cum există și variate obiecte ale urii: față de un rival, de un dușman, hoț, sectă, o ideologie etc.). Întorcîndu-ne la marii filozofi care au analizat afectivitatea, constatăm o asemenea lipsă de diferențiere. Astfel, Rene Descartes, în lucrarea sa *Les passions de l'ame* (Pasiunile Sufletului) descrie 40 de „pasiuni”, printre care figurează, pe lîngă emoții, sentimente, dorințe și chiar trăsături de caracter. Dar marele filosof francez consideră că toate își au originea în numai 6 pasiuni primitive: mirarea, iubirea, ura, dorința, bucuria și tristețea. Toate celelalte n-ar fi decât varietăți ale acestora sau rezultatul unor combinații ale lor. Cum se vede 3 din pasiunile fundamentale sunt emoții, două sentimente, iar una, dorință, constituie o denumire generică în care pot figura nenumărate aspirații.

Emoțiile se asociază în cupluri contradictorii (bucurie-tristețe, mînie-relaxare, admirație-dispreț, simpatie-antipatie), imprimînd polaritatea caracteristică vieții afective. De aici și dihotomia clasică: emoții stenice care sporesc activitatea, măresc forța și energia persoanei, și emoții astenice, care diminuează energia și activismul persoanei. Această polaritate rezultă din corespondența, respectiv discordanța dintre nevoile, convingerile, obișnuințele individului și situațiile sau evenimentele vieții [7, p. 40].

Se poate spune că în momentele hotărâtoare pentru existența sau viitorul nostru, atunci când trebuie să ne modelăm hotărârile și acțiunile, sentimentele noastre contează uneori mai mult decât gîndurile, rațiunea... Cu alte cuvinte, Inteligența Emoțională primează în fața rațiunii pure, academice. În anumite momente, rațiunea poate fi depășită și înlocuită de

sentimente. Iată de ce sociobiologii susțin că în momente cruciale, Sufletul întrece Mîntea în procesul decizional de urgență... De asemenea, toți acești cercetători susțin că dacă Coeficientul de Inteligență (QI) care măsoară Inteligența Rațională este un dat genetic, Inteligența Emoțională (QE) care cuprinde Autocontrolul, Perseverența, Ambiția, Capacitatea de Automotivare, toate aceste aptitudini pot fi insuflăte copiilor prin educație. Astfel se explică de ce copiii cu QI mare nu devin genii, pe când cei cu QE dezvoltat se descurcă de minune în posturi cheie din cercetare, management, dezvoltarea tehnologiilor de vîrf. Tot aceștia vor fi preferații managerilor generali pentru ocuparea posturilor cu răspundere mare. Și tot prin dezvoltarea capacităților QE, pot fi controlate impulsurile (Autoînfrînarea) și astfel pot fi modelate Voința și Caracterul, de asemenea se poate modela și dezvolta Empatia (capacitatea de a simți emoțiile celorlalți), deci poate fi dezvoltată Compasiunea, atitudini morale ultranecesare pentru Timpurile actuale. Gîndiți-vă cum ar fi arătat actualele generații de copii, adolescenți, dacă programele educaționale ar fi cuprins și dezvoltarea QE și comparați acest deziderat cu imaginea generală dezolantă a generației actuale de copii, adolescenți, care au probleme emoționale serioase: sunt mai impulsivi, mai agresivi, sunt furioși și greu de stăpînit de familie și profesori, mai emotivi, mai deprimați și însingurați decît generațiile anterioare... Soluția acestei evoluții extrem de periculoase pentru generațiile actuale și viitoare constă în atitudinea noastră față de adecvarea și exprimarea emoțiilor, reușind astfel să dăm inteligența emoțiilor noastre... Să introducem în programa școlară cursuri de dezvoltare a QE la copii! Îi vom pregăti mult mai bine pentru Timpurile ce vor veni [1, p. 101-102].

Perioada dintre intrarea copilului în școală și terminarea ciclului claselor primare este numită cea a elevului mic și are următoarele limite de vîrstă: 6/7 ani - 10/11 ani. Adesea este descrisă fie ca un fel de sfârșit al copilăriei, fie cu particularități de vîrstă asemănătoare cu cele preșcolare, sau ca etapă de debut primar al adolescenței, fie în fine ca etapă distinctă a copilăriei (U. Șchiopu, E. Verza, 1995). Către sfârșitul copilăriei preșcolare în organismul și psihicul copilului au loc schimbări esențiale care permit instruirea lui în școală.

Perioada școlară mică prezintă caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învățării se conștientizează ca atare. Copilul este intens solicitat de instituția școlară care pentru acest nivel de dezvoltare psihică este obligatorie, învățarea devine tipul fundamental de activitate. Activitatea școlară va solicita intens activitatea intelectuală. Procesul de însușire gradată de cunoștințe cuprinse în programele școlii primare va determina organizarea și dezvoltarea strategiilor de învățare, conștientizarea rolului atenției și repetării și formarea deprinderilor de scris-citit și calcul la copil. învățarea și alfabetizarea

constituie condițiile majore implicate în viața de fiecare zi a copilului după 6 ani. Această condiție nouă de existență acționează profund asupra personalității copilului [5, p. 69].

Spre sfârșitul vârstei preșcolare și la începutul vârstei școlare mici are loc trecerea de la comportarea involuntară la reglajul ei voluntar. Voința preșcolarului, dezvoltată în joc, își lasă amprenta asupra tuturor proceselor cognitive, asupra întregii activități a elevului mic. Atenția ca o condiție necesară a evaluării cu succes a proceselor de cunoaștere, este încă involuntară și instabilă în marea majoritate a cazurilor, are un volum redus, concentrarea este superficială și include de obicei 1-2 obiecte. Caracterul involuntar al atenției se manifestă și atunci, când copiii de 6/7 ani sunt atrași de momentele impresionante, dar neesențiale. Totodată, în cadrul acestor particularități ale atenției la această vârstă apar și germeni ai atenției voluntare, care sunt bine observați în caracterul evoluării altui proces psihic și anume percepția. Ea începe să aibă un caracter analitic; pe baza activității de cercetare și orientare elevul de 6 - 8 ani este capabil să dezmembreze unele părți componente ale obiectelor. În ceea ce privește memoria, la copiii din clasa întâi sunt bine dezvoltate așa feluri ale acestui proces, ca memoria intuitiv-plastică și involuntară. Fixarea și consolidarea informației are loc, pe calea memoriei mecanice [8, p. 59].

La această vârstă e bine dezvoltată imaginația. Ea stă la baza gândirii concret-imaginative, care în momentele dificile este înlocuită cu cea concret-acțională: atunci când copilul întâlnește greutatea la numărarea obiectelor închipuite, el recurge la numărarea obiectelor reale. Deseori în acest scop sunt utilizate degetele. Dintre operațiile gândirii se evidențiază prin nivelul său de dezvoltare analiza. Celelalte operații ale gândirii - sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea sunt mai slab dezvoltate. Pentru această perioadă este caracteristică și „centralizarea gândirii” - un fenomen ce se manifestă prin faptul că elevul mic percepe totul pornind de la poziția ocupată de el în spațiu: copilul arată corect mâna sa dreaptă și stângă, dar face acest lucru incorect la omul ce stă în fața sa. În paralel cu gândirea și cu celelalte procese cognitive, spre finele vârstei preșcolare la copii se dezvoltă limbajul. Copilul ce vine la școală are un vocabular de 3 000 - 3 500 de cuvinte. În această vârstă predomină vorbirea dialogată asupra celei monologate. Poate fi observat și limbajul egocentric (copilul vorbește cu sine, își comentează acțiunile). Limbajul egocentric este, în opinia lui L. Vîgostki, un fel de gândire exteriorizată, care îl ajută pe elev să-și conștientizeze acțiunile sale, să le regleze, să alcătuiască planul acțiunilor sale (L.Vîgostki, 1982) [48].

Învățătorul claselor primare trebuie să țină minte că primul sunet adună la școală nu numai un grup de indivizi ci, totodată, un grup de personalități, care au de acum o experiență de viață de 6/7 ani, pe parcursul cărora le-au fost formate anumite trăsături, orientări valorice,

motive și trebuințe. În orientarea personalității elevului mic predomină, desigur, motive înguste, personale, dar paralel cu ele apar și cele sociale: „vreau” e înlocuit de mai multe ori cu „trebuie”, iar aceasta duce la dezvoltarea sentimentului datoriei și simțului răspunderii. Crește și capacitatea de a-și aprecia propria activitate și comportare. Autoaprecierea se bazează mai mult pe aprecierile adulților, decât pe cele proprii. Este observată o anumită lipsă de obiectivitate la aprecierea propriei persoane, ceea ce se manifestă în critica colegilor și lauda de sine, în evidențierea greșelilor semenilor și neobservarea propriilor insuccese, în subaprecierea colegilor și supraaprecierea propriei persoane. Dar trebuința acută de a comunica cu semenii îi face pe elevii mici să fie sociabili, empatici, deși în relațiile cu colegii de clasă mai continuă să coexiste acțiuni voluntare și impulsive, determinate de emoțiile puternice și greu stăpânite [5].

Noua situație socială și activitatea de învățare pun în fața fostului preșcolar sarcini foarte mari. El trebuie să fie disciplinat, organizat, să depună zilnic eforturi volitive și intelectuale. Elevul mic tot mai des e dator să facă ceea ce trebuie și nu ceea ce dorește. El trebuie să fie atent, să memoreze, să analizeze, să compare, să facă generalizări. Toate aceste cerințe vin în contradicție cu capacitățile și posibilitățile copilului. Anume aceste contradicții au un rol pozitiv foarte mare — ele devin forța motrice a dezvoltării psihice și formării personalității elevului mic [6].

Copiii care intră în prima clasă a sistemului de învățământ românesc au vârste de 6/7 ani, vârsta obligatorie de intrare în școlaritate fiind aceea de 6 ani. În prezent, în clasa pregătitoare se înscriu atât copiii care nu împlinesc încă 6 ani, dar părinții și chiar ei decid să meargă la școală, deoarece ating pragul maturității școlare după parcurgerea mai multor ani de grădiniță, precum și copiii care, neavând 6 ani împliniți la începutul anului școlar anterior, se înscriu la școală în anul următor, când au aproape 7 ani. De aceea, se poate trage concluzia că, într-o clasă pregătitoare oarecare, la debutul școlarității, sunt două categorii de elevi: unii care au vârsta cronologică mai apropiată de cea de 6 ani și unii care au vârsta mai apropiată de 7 ani. Se constată că, între cele două categorii de copii, există diferențe evidente în ceea ce privește durata adaptării la viața și activitatea școlară, dificultățile pe care le întâmpină în adaptare, rezistența la efort fizic și intelectual, gradul de receptivitate, concentrarea atenției etc. Pe parcurs, totuși, aceste diferențe dispar și copiii mai mici ca vârstă fac față cerințelor școlare cu ușurință [7].

Indiferent din ce categorie fac parte, elevii clasei pregătitoare se încadrează, ca nivel de dezvoltare psihică, în stadiul al IV-lea, stadiul copilului școlar. La nivelul acestui stadiu, ei se încadrează în primul substadiu, acela al școlarului mic (6/7-10/11 ani). Începutul vieții școlare

este, în același timp, începutul unei activități de învățare, care îi cere copilului nu numai un efort intelectual considerabil, ci și o mare rezistență fizică .

Sub aspectul dezvoltării fizice, sunt de reținut, în primul rând, indicii creșterii ponderale și staturale. La copiii de clasă pregătitoare, această dezvoltare este relativ lentă. Băieții de 6 ani au o greutate de 20.2 kg, iar cei de 7 ani cântăresc în jur de 22 kg. Talia unui băiat poate măsura 113 cm la 6 ani și 118 cm la 7 ani.

Fetele din clasa pregătitoare cântăresc 19 kg la 6 ani și 20,9 kg la 7 ani. Talia unei fete este de 111 cm la 6 ani și 116 cm la 7 ani.

La 6/7 ani se intensifică, în organism, metabolismul calciului, care are importante repercusiuni asupra dentiției și a procesului osificării. Apar primii molari. Dentiția permanentă tinde să o înlocuiască pe cea provizorie, fapt care provoacă adesea disconforturi, neplăceri, poate genera chiar dificultăți în fluxul actului alimentar și induce modificări, pasagere sau persistente, actului vorbirii.

Diversele componente ale corpului claviculele, toracele, coloana vertebrală, cavitatea bazinului la fete- suportă un intens proces de osificare. Se intensifică, de asemenea, calcifierea osăturii mâinilor și se întăresc articulațiile. Crește volumul mușchilor și, implicit, forța musculară și se dezvoltă musculatura fină a degetelor mâinii [9].

Toate aceste transformări constituie o premisă anatomică indispensabilă însușirii scrisului, care reclamă o anumită poziție a corpului în bancă și dozarea efortului de punere în mișcare a aparatului motor al mâinii. Procesele de maturizare fizică fiind în curs de realizare, are mare importanță prevenirea pozițiilor incorecte în bancă, evitarea supraîncărcării ghiozdanului, care, atunci când este prea greu, poate provoca deplasări de coloană, îndeosebi la nivelul curburilor, încă instabile, cum este cea lombară. Mișcarea, sportul, activitatea fizică, în general, contribuie într-o mare măsură la călirea organismului la această vârstă.

Bibliografie

1. Albu G. În căutarea educației autentice, ed. Polirom, Iași, 2002, 208 p.
2. Bocoș M. Dacia. Instruirea interactivă. Iași ,Polirom 2013. 472 p.
3. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 272 p.
4. Cojocaru Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: UPS, 2012. 328 p.
5. Cojocaru-Borozan M., Mocanu N., Balțat L. Valorile culturii emoționale reflectate în înțelepciunea popoarelor lumii. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 235 p.
6. Goleman D., Inteligență emoțională., ed. Curtea Verde, București, 2008, p.415
7. Sartre J-P. Psihologia emoției, București: Univers enciclopedic gold, 2010. 120 p.

8. Țurcanu C. Autocontrolul. Garanția unei vieți armonioase și pline de succes. București: Editura RAM, 1997. 188 p.
9. Vernon A. Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional-emoțivă. Ed. ASCR, București: Aramis, 182 p.
10. Vincențiu L. A SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică. Iași: Polirom, 2008. 348 p.
11. Zlate M., Fundamentele psihologiei. Pro-Humanitas, București, 2000. 300 p.

PREDAREA INTEGRATĂ - PROCES CREATIV ÎN EDUCAREA EMOȚIILOR ȘCOLARULUI MIC

INTEGRATED TEACHING - CREATIVE PROCESS IN EDUCATING THE EMOTIONS OF EARLY AGED STUDENTS

**SANDA Olguța, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesor Liceul Tehnologic Sf. Mc. Sava, Berca, România**

Rezumat: Abilitatea emoțională este extrem de utilă în creșterea și educarea copiilor și ea trebuie să fie dezvoltată, astfel încât coeficientul de emoționalitate să se ridice peste medie. Profesorii și părinții le pot dezvolta copiilor potențialul emoțional și social, învățându-i să adopte și să-și dezvolte caracteristicile inteligenței emoționale. Persoanele care se descurcă din punct de vedere emoțional-care își cunosc și își stăpânesc bine sentimentele și care deslușesc și abordează eficient sentimentele celorlalți -sunt în avantaj în orice domeniu al vieții. Cei cu capacități emoționale bine dezvoltate au mai multe șanse să fie mulțumiți în viață și eficienți, pe când cei care nu-și pot controla viața emoțională și duc bătălii interne, ajung să-și saboteze capacitatea de a se concentra asupra muncii și asupra unei gândiri clare.

Abstract: Emotional ability is extremely useful in raising and educating children and it must be developed so that the emotionality quotient rises above the average. Teachers and parents can develop children's emotional and social potential by teaching them to adopt and develop the characteristics of emotional intelligence. People who manage emotionally - who know and manage their feelings well and who identify and deal with them effectively the feelings of others - are at an advantage in any field of life. Those with well-developed emotional capacities are more likely to be satisfied in life and effective, while those who cannot control their emotional life and fight internal battles end up sabotaging their ability to focus on work and on a thought clear

Cuvinte-cheie: emoție, afectivitate, școlar mic, inteligență emoțională.

Keywords: emotion, affectivity, young schoolboy, emotional intelligence.

Strategiile didactice utilizate în abordarea interdisciplinară, care favorizează învățarea

integrată sunt: învățarea bazată pe proiect, predarea în echipă, formată din mai multe cadre didactice, învățarea prin cooperare, învățarea activă, implicarea comunității, aplicații ale inteligențelor multiple. Predarea interdisciplinară pune accentul, simultan, pe aspectele multiple ale dezvoltării elevului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. Predarea integrată este impusă, de programa școlară, la clasele pregătitoare, I și a II-a., la următoarele discipline: Comunicare în Limba Română (CLR), Matematică și Explorarea Mediului (MEM), Muzică și Mișcare (MM), Arte Vizuale și Abilități Practice (A VAP) și Dezvoltare Personală (DP).

La disciplina Comunicare în limba română, elevii simt cele mai variate și complexe emoții, pe care și le manifestă plenar și vizibil. Atunci când învățătorul realizează citirea - model a unei lecturi, într-un mod expresiv, ei trăiesc emoții, cum ar fi bucurie și încântare, reacționând prin aplauze. Manifestă interes, curiozitate, admirație sau dispreț față de personajele povestirii, în funcție de faptele săvârșite de acestea, de trăsăturile lor de caracter, elevii fiind capabili să disceamă binele de rău. Se bucură când finalul este unul fericit și se întristează când răul învinge.

Ilustrațiile care însoțesc textele literare, prezentările audio-video ale lecțiilor, exercițiile lexicale, ghicitorile, poeziile, jocurile, cântecele care se utilizează în demersurile didactice îi determină pe copii să participe cu plăcere la lecțiile de CLR. și îi ajută să înțeleagă mai bine mesajul textului.

Numeroasele tablouri descrise în textele lirice sau fragmentele unor povești pot fi imaginate și desenate de către elevi, redată prin colaje, acivități care le fac o deosebită plăcere. în alcătuirea unei fișe de lectură a unui text literar, a unei poezii sau a hărții unei povestiri, elevii au de exprimat, în mod plastic, prin desene, un anumit fragment, un anumit tablou, o anumită scenă, activitate pe care o desfășoară cu mare plăcere, iar în fișa „Copacul emoțiilor”, ei își recunosc toate emoțiile trăie prin citirea unui text literar.

Cântecele potrivite temei studiate, învățate la disciplina *MUZICĂ ȘI MIȘCARE*, înviorează atmosfera din clasă și fac din acestea cele mai atractive lecții, cele mai relaxante, copiii afișând pe chipurile lor bucuria și cântând cu multă voioșie. Confectionarea și utilizarea în lecție a unor jucării muzicale le face, de asemenea, mare plăcere, reușita generând emoții pozitive în sufletele copiilor.

Curriculumul disciplinei *MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI* este structurat astfel încât permite variate conexiuni între matematică, biologie, geografie, fizică, chimie, dar și între acestea și alte domenii din curriculumul învățământului din ciclul primar.

Lecția PĂMANTUL.FORMELE DE RELIEF, în cadrul unității de învățare „înfățișarea

pământului” este mai bine înțeleasă, fixată și mult mai plăcută prin lecțiile de AVAP, în care copiii pot picta și modela, din plastilină, cele trei forme de relief. Prin această lecție se crează o legătură între MEM, Geografie și AVAP. Elevii manifestă mult interes față de această temă, trăind emoții de bucurie, de satisfacție, pictând cu plăcere, utilizând culorile convenționale pentru fiecare formă de relief. Emoțiile trăite în timpul activității de modelaj sunt evidente, copiii realizând, cu mare plăcere, formele de relief din plastilină, dând sens, totodată, cuvintelor lui George Valsau: *„Lăsați pe seama copilului să descopere modelând cu mâinile sale formele Pământului și va face geografie.”*

În timpul activităților de *ARTE VIZUALE ȘI ABILITĂȚI PRACTICE*, mai ales atunci când pictează, elevii își dezvăluie, în mare măsură, emoțiile pe care le trăiesc, prin alegerea anumitor culori, printr-o anumită îmbinare a acestora, trădându-și trăirile sufletești, starea de spirit generală sau pe cea din momentul respectiv. Am întâlnit, în clasele mele, câțiva copii, care folosesc în pictură negrul, deși le-am explicat că este nonculoare și că ar fi bine să o evite. Despre acești copii știu, cunoscându-i, că au unele frământări interioare, că se caracterizează printr-un oarecare dezechilibru emoțional.

DEMERSURI INTERDISCIPLINARE

Lecția „CUM SE ÎNMULȚESC PLANTELE?”, cuprinsă în unitatea de învățare „în lumea plantelor”, mi-a oferit prilejul de a urmări și gestiona o multitudine de emoții pe care le-au afișat elevii mei.

Am realizat, împreună, un experiment. Am însămânțat fasole. Fiecare copil a primit un pahar din plastic, de unică folosință, transparent, care avea câteva găuri pe fund, o farfurioară, o mănușă chirurgicală, șervețele, pământ, boabe de fasole. Menționez că toți au primit același fel de pământ și sămânță de aceeași calitate. În timp ce-și puneau pământ în pahare, înfigeau boabele în pământ și îl udau după însămânțare, pe chipurile lor se citea entuziasmul, bucuria, chiar fericirea, așa putea spune.

ACTIVITĂȚILE EDUCATIVE

Un alt prilej cu care am putut manageria o gamă foarte largă de emoții l-a constituit ZIUA ȘCOLII. În această zi, fiecare clasă a desfășurat activități altfel.

Eu am propus clasei mele activitatea „Școala Primară Joseni, Berca- ȘCOALA VIITORULUI”, constând în realizarea unor machete, pe echipe. Entuziasmul i-a cuprins pe copii încă de când am lansat tema, organizându-se pe echipe singuri, fără să aștepte recomandări din partea mea. Bineînțeles că s-au grupat după afinități (Echipa ROZ), după preocupările lor comune, (Echipa FOTBALIȘTILOR de la GLORIA), după temperament (Echipa TIMIZILOR) sau după predispoziția spre năzdrăvănie (Grupa LEGO). Menționez că

ei au propus numele echipelor.

Cu o zi înainte, am constatat că grupele nu erau prea bine echilibrate (după părerea mea): într-una erau doar fete, în alta erau numai băieți, într-una era doar o fată (cu ADHD, la năzdrăvani). Un elev a refuzat să facă parte din vreo echipă. Eu, totuși, l-am repartizat, iar a doua zi nu a venit la școală. Individualismul lui este rodul educației părinților și îmi este destul de greu să intervin.

Am propus o nouă împărțire, după catalog, cu echilibrarea numărului de fete. Doream să repartizez câte 3 fete în fiecare echipă. O fetiță, destul de sensibilă, a început să plângă. O deranja modificarea componenței echipelor, deoarece „își făcuseră planuri”. Pentru a evita aceste emoții negative puternice pe care le trăia această fetiță, am acceptat împărțirea lor pe grupe.

În ziua cu respectivă, am urmărit, am perceput cele mai diverse și interesante emoții, trăite de fiecare în parte, dar și de fiecare echipă.

Emoții la primirea diplomelor.

La fel ca și părinții, noi, dascălii, trebuie să învățăm copiii să fie flexibili, creativi, empatici și să-și exprime sentimentele, să-i responsabilizăm și să le insuflăm valori esențiale. Trebuie să folosim principiile inteligenței emoționale cu răbdare și perseverență, să facem uz de intuiție, dar, mai ales, să întreținem o legătură afectuoasă cu elevii noștri, dacă dorim ca aceștia să devină persoane echilibrate, să pășească prin viață cu încredere și optimism, să fie împliniți emoțional și să se adapteze cu ușurință la societatea în care trăiesc.

COPII ÎNVAȚĂ CEEA CE TRĂIESC

Dacă trăiesc în critică și cicăleală, copiii învață să condamne.

Dacă trăiesc în ostilitate, copiii învață să fie agresivi.

Dacă trăiesc în teamă, copiii învață să fie temători.

Dacă trăiesc înconjurați de milă, copiii învață să se autocompătimească.

Dacă trăiesc înconjurați de ridicol, copiii învață să fie timizi.

Dacă trăiesc în gelozie, copiii învață să simtă invidia.

Dacă trăiesc în rușine, copiii învață să se simtă vinovați.

Dacă trăiesc înconjurați de recunoaștere, copiii învață că este bine să ai un țel.

Dacă trăiesc împărțind cu ceilalți, copiii învață să fie generoși.

Dacă trăiesc în onestitate, copiii învață respectul pentru adevăr.

Dacă trăiesc în corectitudine, copiii învață să fie drepecți.

Dacă trăiesc în bunăvoință și considerație, copiii învață respectul.

Dacă trăiesc în siguranță, copiii învață să aibă încredere în ei și în ceilalți.

Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că e plăcut să trăiești în lume.

Observațiile noastre, analiza produselor copiilor, convorbirea cu ei, ne-a dovedit că cele două ipoteze secundare s-au dovedit a fi adevărate. Prin urmare, ipoteza principală este validă.

În primul rând, este esențial să îți accepți emoțiile diferite, cum ar fi emoțiile de bucurie, tristețe, teamă, furie ca fiind normale și sănătoase. Este greșită convingerea că poți proteja copiii de emoțiile negative, de supărare sau de tristețe. Emoțiile ne semnalizează că este nevoie să schimbăm ceva în context sau în convingerea față de situație. Fără emoții, am fi în pericolul de a nu fi capabili de adaptare la mediu. Trebuie să-i învățăm pe copii că este normal și sănătos să simtă diferite emoții, să identifice sentimentele personale și să le diferențieze; să învețe mai mult despre modul cum și unde se pot exterioriza sentimentele; să-și dezvolte empatia - abilitatea de a-și pune sentimentele în acord cu alții; să citească limbajul trupurilor și alte aspecte nonverbale, pentru a înțelege.

Inteligența la învățătură nu te pregătește pentru vârtoarea sau pentru ocaziile cu care te întâlnești la nivelul vicisitudinilor vieții. Un IQ ridicat nu este o garanție de prosperitate, prestigiu sau fericire în viață, pentru că este ignorată inteligența emoțională, care contează enorm în destinul nostru personal. Viața emoțională este o dominantă, care poate fi gestionată, cu mai mult sau mai puțin talent și care presupune un set unic de competențe. Aptitudinile emoționale sunt metaabilități, ce determină cât de bine putem folosi talentele pe care le avem, inclusiv inteligența pură.

Atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi mediul educațional este un câmp de acumulare a experiențelor socio-emoționale, unde apar permanent probleme de adaptare la amplificarea continuă a vieții emoționale. Prezența culturii emoționale a pedagogilor permite o adaptare și reglare promptă, eficace a comportamentului profesional în orice mediu, îi ajută să devină conștienți atât de propriile emoții și sentimente, cât și ale celorlalți, le acordă o multitudine de oportunități și competențe de a stabili relații interpersonale și de a colabora productiv cu alții.

Cultura emoțională servește ca și motor ce dinamizează activitățile profesionale. Specificul manifestării culturii emoționale constă în asigurarea și minimalizarea conflictelor intra- și interpersonale precum și influența substanțială asupra stilului de comportare a elevilor. Cunoașterea de către elevi a emoțiilor presupune identificarea și exprimarea lor adecvată, coerentă generând o gândire pozitivă și creativă.

Emoțiile necontrolate ale cadrelor didactice îi determină chiar și cei mai inteligenți elevi să se comporte stupid în circumstanțe școlare imprevizibile. Astfel, printre problemele afective cu care se confruntă profesorii în comunicarea interpersonală sunt: rezistența scăzută la

comunicarea emoțională; deficitul de energie emoțională, schimbarea dispoziției; lipsa de expresivitate și originalitate emoțională, agitație și apatie; ritm scăzut de adaptare la câmpul universitar, analfabetism emoțional; nivel scăzut al culturii emoționale reflectată prin dezechilibru emoțional; lipsă de sensibilitate și maturitate afectivă; conflicte interpersonale, rezistență scăzută la stres; rezistență scăzută la activitatea de învățare și studiu individual; inexpressivitate afectivă, nedevoltarea competenței sociale și comunicative; eforturi minimalizate de autoeducație și evaluare subiectivă; incoerență în acțiuni, dificultatea sau incapacitatea de a descrie propriile sentimente; incompetența de a diferenția stările și dispozițiile emoționale; exprimarea unui vocabular emoțional limitat; rigidizarea vieții emoționale; inabilitatea de autoexaminare și autocunoaștere; capacități minime de a conștientiza, de a trăi și exprima sentimentele.

Modalitatea de a depăși aceste situații dificile cu certitudine o poate oferi dezvoltarea coerentă a culturii emoționale a cadrelor didactice prin aplicarea competentă a instrumentelor specifice de evaluare. Abilitățile emoționale trebuie să fie dezvoltate, astfel încât coeficientul de să reușească să treacă peste medie. Cei mai mulți cercetători s-au ocupat de studiul inteligenței emoționale considerând că ea are aplicații în toate domeniile vieții.

NOILE ABORDĂRI EDUCATIONALE ÎN VEDEREA PREVENIRII VICTIMIZĂRII ÎN CALITATE DE „MERCENAR”

**SOROCEANU Igor, doctorand, Academia Ștefan cel Mare a
Ministerului Afacerilor Interne al Republicii Moldova**

Rezumat: Copiii de astăzi – reprezintă o nouă generație inovativă a viitorului. Formarea căroră, depinde în mare măsură de conținutul curricular și de personalul calificat care apare în fața acestora. Astfel, în vederea asigurării unui proces amplu de prevenire a delincvenței juvenile, în anul 2020 a fost lansat Programul de Socializare Juridică în Școlile din Republica Moldova. Menirea acestuia fiind o nouă abordare educațională, unde în procesul de instruire, pe lângă profesor – participă și un angajat al Poliției.

Abstract: Today's children – represent a new innovative generation of the future. The training of which depends to a large extent on the curricular content and on the qualified personnel who appear in front of them. Thus, in order to ensure an extensive process of juvenile delinquency prevention, in 2020 the Legal Socialization Program was launched in the Schools of the Republic of Moldova. Its purpose being a new educational approach, where in the training process, in addition to the teacher – an employee of the Police also participates.

Cuvinte-cheie: educație, prevenirea delincvenței juvenile, educație juridică, infracțiuni contra păcii și securității, infracțiuni de război, mercenar, etc.

Keywords: education, prevention of juvenile delinquency, legal education, crimes against peace and security, war crimes, mercenary, etc.

Introducere

Dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor informaționale și de comunicare, extinderea inovațiilor tehnice în toate domeniile au generat și generează noi cerințe privind pregătirea profesională a specialiștilor. Instruirea și perfecționarea continuă a angajaților nu este doar ceva ce aceștia își doresc și așteaptă de la angajator, este ceea ce ei cu adevărat au nevoie. Majoritatea managerilor organizațiilor autohtone continuă să rămână în tiparele vechi de gândire, considerând că cursurile de instruire sau perfecționare a angajaților constituie un cost suplimentar. Adevărul este că investiția organizației în îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților personalului este returnată sub formă de angajați mult mai productivi și o creștere considerabilă a performanței. Instruirea și dezvoltarea profesională a personalului, ca proces general de acumulare a cunoștințelor, trebuie să devină un element-cheie al activității oricărei întreprinderi generând o serie de avantaje, printre care:

- Creșterea performanței;

- Grad înalt de satisfacție și motivație la locul de muncă;
- Loialitate și dedicație companiei;
- Grad înalt de implicare a angajaților;
- Reducerea decalajului de competențe;
- Avantaj competitiv al companiei;
- Inovație;
- Transferul eficient de cunoștințe;
- Îmbunătățirea reputației companiei;
- Creșterea profitului și economii de costuri;
- Formarea unor relații și a unei rețele între angajați;
- Relațiile de mentorat;
- Sentimente de apartenență și semnificație în echipă¹.

Exigențele lumii moderne, precum și fenomenele de globalizare și informatizare în permanentă extindere, impun schimbări radicale în toate domeniile socio-economice și vitale ale societății. În acest context, un obiectiv principal îl reprezintă modernizarea învățământului...².

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La etapa actuală, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a releva în prim-plan o nouă abordare educațională de instruire a tinerilor elevi (copii) cu referire la prevenirea victimizării în calitate de „mercenar”.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului respectiv, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitoriu din cadrul juridic autohton, sursele mass-media, precum și unele studii ale literaturii de specialitate – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

¹ Rachieru Irina, Instruirea și perfecționarea personalului ca factor important în atingerea performanței. În: Revista Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, Seria „Lucrări studențești”, Științe ale naturii și exacte – Științe economice, Chișinău, Editura „CEP USM”, 2021, p.137-138, numărul total de pagini: 335, ISBN 978-9975-142-54-0 și e-ISBN 978-9975-158-41-1.

² Duca Maria, Instruirea prin cercetare – un deziderat al societății bazate pe cunoaștere. În: Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”, nr.2/2011, p.92, numărul total de pagini: 160, ISSN 1857-0461 /ISSNe 2587-3687.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Schimbările survenite în ultimii ani în societatea noastră au deschis drumul unor oportunități extraordinare de lărgire a orizonturilor sociale, culturale, politice și economice³. Iar, instruirea ca proces de predare-învățare devine activitate educațională veritabilă, atunci când, ea își realizează în mod amplu și deplin nu numai funcția de însușire a cunoștințelor, formarea și dezvoltarea abilităților, dar în primul rând și funcția atitudinală: formarea atitudinilor responsabilității și datoriei, cognitive și de autorealizare, ecologice și profesionale, de comunicare și colaborare, etc. Este cunoscut faptul că la baza tuturor activităților socio-umane, inclusiv și a activității de instruire, se află sistemul de trebuințe/motive.

Instruirea bine organizată și planificată conform principiilor și regulilor didactice, conținuturilor valorice și metodologiilor eficiente, transformă motivele/atitudinile cognitive înțelese (motivele conștientizate) în motive real existente sau altfel denumite în motive/trebuințe comportamentale, de viață, de activitate cotidiană și profesională, etc.⁴ și⁵.

La începutul anului 2020, a fost lansat Programul de Socializare Juridică în Școlile din Republica Moldova, care are drept scop susținerea comunităților din Moldova în prevenirea delincvenței juvenile și dezvoltarea cooperării pozitive între tineri, instituțiile de aplicare a legii și instituțiile de învățământ. În septembrie 2020, deja peste 600 de elevi din clasele a 8-a din 22 de instituții de învățământ din șase regiuni ale țării (Chișinău, Strășeni, Ungheni, Florești, Soroca și Cahul) au fost incluse în procesul de pilotare a pachetului curricular pentru o nouă disciplină opțională *Educația pentru socializare juridică*. Nimic deosebit până aici, atât doar că **în procesul educațional** la această disciplină opțională **participă** nu doar profesorul, dar **și polițistul**. Cu o astfel de abordare inovativă, bazată pe o alianță între școală și poliție, a venit Programul de Socializare Juridică în Școlile din Republica Moldova, implementat de către PH International Moldova în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) (denumirea până în 2021 – actualmente Ministerul Educației și Cercetării), Ministerului Afacerilor Interne (MAI) și Inspectoratul General de Poliție (IGP).

³ Gherman Teodora, Instruirea continuă în domeniul Web. În: Revista Administrarea Publică, nr.4/2011, p.65, numărul total de pagini: 123, ISSN 1813-8489.

⁴ Panico Vasile, Instruirea – formă de activitate generală a educației. În: Revista Acta et commentationes (Științe ale Educației), nr.2/2020, p.76, numărul total de pagini: 152, ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636.

⁵ Soroceanu Igor, Training of young specialists on the composition of the crime of the activity of mercenaries (Instruirea tinerilor specialiști privind componența de infracțiune a activității mercenarilor). În: Materialele Conferinței internaționale științifico-practice „Підготовка правоохоронців в системі МВС України в умовах воєнного стану” din 26.05.2022, Harkov, Ucraina, Ed. „Харківський національний університет внутрішніх справ”, p.21, numărul total de pagini: 440, УДК [351.74:37](477)(062.522).

Programul de Socializare Juridică este bazat pe o abordare novatorie cu privire la educația tinerei generații în domeniul juridic și prevenirii delincvenței juvenile, contribuind la crearea unei culturi sociale bazate pe respectarea statului de drept. În baza Memorandumului de Înțelegere semnat între Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Inspectoratul General al Poliției și PH International a fost creat un grup de lucru format din cadre didactice și angajați ai Poliției care au elaborat curriculumul pentru disciplina opțională „Educație pentru socializare juridică” și setul curricular de materialele didactice necesare pentru predarea materiei.

Noutatea acestui curs este faptul că, demersul educațional la disciplină este asigurat obligatoriu în mod sincron de o echipă comună formată dintr-un un angajat al poliției și cadrul didactic. Aceste echipe au fost instruite pentru a lucra în tandem în cadrul unor ateliere de formare. În cadrul programului de formare au fost testate materialele curriculare și au fost aplicate exerciții practice de formare a participanților în utilizarea abordărilor metodologice și pedagogice de predare în echipe comune.

Participarea Inspectoratului General de Poliție în Programul de socializare juridică în școlile din Republica Moldova este motivată de două obiective strategice pe care le are Poliția – prevenirea criminalității în rândul și de către tineri și dezvoltarea Poliției prin prisma principiilor de activitate polițienească bazată pe necesitățile comunității. În baza acestor obiective Inspectoratul General de Poliție inițiază multiple activități și campanii informaționale de prevenire a delincvenței juvenile, a infracțiunilor din motive de gen, a violenței, a consumului de droguri, etc. Pe parcursul implementării acestora, s-a realizat că reușita acestor eforturi depinde în mare parte de nivelul de încredere al populației în forțele de ordine, motiv pentru s-a propus să fie depășită percepția învechită a polițistului abilitat cu funcții punitive în favoarea polițistului-aliat al cetățeanului. Astfel, pornind de la ideea că elevii de azi sunt cetățenii de mâine, decizia de a merge în școli pentru a susține predarea disciplinei de socializare juridică a fost una logică pentru Inspectoratul General de Poliție. Împreună cu colegii din instituțiile Ministerului Educației și Cercetării s-a reușit să fie create materiale didactice cu un caracter interactiv, bogat în informații și exerciții practice pentru dezvoltarea gândirii critice și a imaginației elevilor, care-i provoacă să analizeze fenomenele negative cu care ne confruntăm, să formuleze răspunsuri și soluții în privința acestora și să-și dezvolte în mod conștient modele de comportament social responsabil⁶.

⁶ Educație pentru socializare juridică – o disciplină nouă în școli sau cum polițistul și profesorul au creat o alianță pentru siguranța copiilor, din 4 mai 2021. Poate fi accesat la următorul link: <https://agora.md/stiri/87662/educatie-pentru-socializare-juridica-o-disciplina-noua-in-scoli-sau-cum-politistul-si-profesorul-au-creat-o-alianta-pentru-siguranta-copiilor>, vizualizat la 16.07.2022.

La acest moment, în urma monitorizării procesului de implementare a disciplinei opționale „Educație pentru socializare juridică”, Inspectoratul Național de Securitate Publică al IGP a confirmat că în regiunile pilot s-a atestat o scădere a numărului de copii implicați în situații de conflict cu legea, atât în calitate de agresori, cât și de victime⁷.

Conform Ghidului facilitatorului⁸ în implementarea curriculumului la disciplina opțională „Socializare juridică” în școlile din Republica Moldova⁹, pot fi evidențiate următoarele repere esențiale tematicii supuse cercetării:

1) prin conceptul de *ordine publică*, se înțelege starea de legalitate, de echilibru și pace socială, prin care se asigură liniștea publică, securitatea persoanei, a colectivităților și a bunurilor, sănătatea și morala publică, care permite exercitarea drepturilor și libertăților constituționale, precum și funcționarea structurilor specifice statului de drept [p.21];

2) la obiectivul operațional nr.3 este specificat faptul că, la sfârșitul lecției elevii vor fi capabili să *conștientizeze necesitatea apărării Patriei și a menținerii ordinii publice pentru pace și securitate într-un stat democratic* [p.20];

3) legea penală apără împotriva infracțiunilor persoana, drepturile și libertățile acesteia, proprietatea, mediul înconjurător, orânduirea constituțională, suveranitatea, independența și integritatea teritorială a Republicii Moldova, pacea și securitatea omenirii, precum și întreaga ordine de drept [p.87].

La aspectul de *menținere a ordinii publice pentru pace și securitate într-un stat democratic* putem menționa că, există unele infracțiuni prevăzute de Codul penal al Republicii

⁷ Disciplina „Educație pentru socializare juridică” – polițistul și profesorul au creat o alianță pentru siguranța copiilor, din 13 aprilie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://politia.md/ro/content/disciplina-educatie-pentru-socializare-juridica-politistul-si-profesorul-au-creat-o-alianta>, vizualizat la 16.07.2022.

⁸ Ghidul facilitatorului în implementarea curriculumului la disciplina opțională „Socializare Juridică” în Școlile din Republica Moldova a fost elaborat de către Grupul de lucru din cadrul căruia făceau parte următoarele persoane: **Ministerul Educației, Culturii și Cercetării**: Corina Lungu, consultantă principală, grad didactic superior, coordonator al grupului de lucru; Elena Beregoi, profesoară școlară, Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu”, mun. Chișinău, grad didactic superior; Livia State, profesoară școlară, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Chișinău, grad didactic superior; Galina Gumen, șefă a Centrului Metodic, OLDSI Briceni, grad didactic superior; **Inspectoratul General al Poliției**: Andrei Zagoreanu, șef al Direcției managementul resurselor umane; Victor Cușcenco, șef al Secției formare profesională a Direcției managementul resurselor umane; Neli Lelenco, șefă a Direcției ordine publică, Inspectoratul Național de Securitate Publică; Aliona Dragomirețcaia, șefă a Secției siguranță minori a Direcției ordine publică, Inspectoratul Național de Securitate Publică; **PH Internațional**: Iurie Pîntea, Director PH Moldova, manager al Programului de Socializare Juridică în Școlile din Republica Moldova și Maria Stratan, coordonatoare a Programului de Socializare Juridică în Școlile din Republica Moldova.

⁹ Corina Lungu, Elena Beregoi, Livia State, Galina Gumen, Andrei Zagoreanu, Victor Cușcenco, Neli Lelenco, Aliona Dragomirețcaia, Iurie Pîntea, Maria Stratan, Ghidul facilitatorului în implementarea curriculumului la disciplina opțională „Socializare Juridică” în Școlile din Republica Moldova, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum (proces-verbal nr.28 din 28 iunie 2021) și ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.914 din 16 iulie 2021. Poate fi accesat la următorul link: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_implementare_epsj.pdf, vizualizat la 17.07.2022.

Moldova, care atentează direct asupra păcii și securității omenirii, fiind dislocate în capitolul I al Părții speciale a Legii penale cu aceeași denumire și adăugându-i terminația infracțiunilor de război.

Prin urmare, este de menționat că factorii, care îi favorizează sau îi înlesnesc pe indivizii cu înclinații criminale să comită în societatea contemporană asemenea ilegalități contra păcii și securității omenirii, sunt legați de criza politică evidentă, criza economică existentă și, în consecință, de criza psihologică a fiecărui făptuitor în parte sau de dorința de a obține unele avantaje¹⁰.

Una din fărâdelegile care sunt îndreptate contra păcii și securității omenirii, este infracțiunea de război – activitatea mercenarilor.

Potrivit textului de lege, instituit la art.141 Cod penal al Republicii Moldova, observăm că, răspunderea penală pentru activitatea mercenarilor este expusă în următoarea ordine legislativă:

1) *participarea mercenarului într-un conflict armat, la acțiuni militare sau la alte acțiuni violente orientate spre răsturnarea sau subminarea orânduirii constituționale ori violarea integrității teritoriale a statului*, se pedepsește cu închisoare de la 5 la 10 ani;

2) *angajarea, instruirea, finanțarea sau altă asigurare a mercenarilor, precum și folosirea lor într-un conflict armat, în acțiuni militare sau în alte acțiuni violente orientate spre răsturnarea sau subminarea orânduirii constituționale ori violarea integrității teritoriale a statului*. Asemenea faptă se sancționează la fel cu pedeapsa închisorii pe un termen de la 10 la 15 ani¹¹.

Astfel, tinerii necesită a fi instruiți în noua abordare educațională în vederea neadmiterii practicării activității de mercenar, deoarece este o faptă ilegală, pentru care există și răspunderea penală.

Unele exemple de practicare a activității de mercenariat pot fi observate în ordinea care succede:

a) un tânăr născut în Ceadâr-Lunga a decedat în Ucraina. Bărbatul avea 24 de ani și era încorporat în armata rusă în bază de contract. Tânărul s-a născut în Găgăuzia, dar a absolvit Universitatea Agrară din orașul Breansk, Federația Rusă. Anunțul despre decesul lui a fost

¹⁰ Cojocaru Radion și Soroceanu Igor, Trăsături ale personalității infractorului mercenar, cetățean al R. Moldova – studiu cazuistic. În: Revista Legea și Viața, nr.11 din 2018, p.10, numărul total de pagini: 56, ISSN 1810-309X.

¹¹ Codul penal al Republicii Moldova nr.985 din 18.04.2002 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.72-74 din 14.04.2009, în vigoare potrivit ultimelor modificări și completări din 20.04.2022, art.141.

făcut de către instituția de învățământ¹². Persoana respectivă comanda un pluton de lunetiști în Donețk, fiind înrolat în armata rusă. Despre moartea acestuia, dânsul a fost decorat de V.P., cu ordinul pentru Curaj, distincția fiind oferită mamei lui¹³. Potrivit informațiilor oferite de rudele tânărului, acesta s-a mutat în Federația Rusă cu familia sa în 2010, în satul Maryevka, regiunea Rostov, a absolvit liceul, apoi a făcut Școala superioară de comandă a armelor combinate din orașul Moscova. Din 2018, acesta făcea serviciul militar în baza unui contract¹⁴;

b) un bărbat originar din municipiul Bălți în vârstă de 35 de ani, care a activat în armata rusă, a murit în războiul din Ucraina. Acesta împreună cu familia s-a mutat în Federația Rusă în urmă cu câțiva ani și imediat a început să activeze în armată, în orașul Tula. La războiul din Ucraina, el a ajuns ca soldat în Divizia 106 Gardă Aeropurtată – Tula. Potrivit rudelor, bărbatul a decedat pe 1 iunie 2022. El a lăsat în urmă o soție cu doi copii. După moartea sa, la Tula, pe 7 iunie 2022, a avut loc o ceremonie de rămas bun. Potrivit presei din Tula, la ceremonie au participat militari și șeful administrației orașului D.B., care a ținut un discurs¹⁵.

Doi moldoveni au intrat pe câmpul de luptă de partea Ucrainei, conform Ministerului Apărării de la Moscova, astfel, fiind publicată o listă care cuprinde numărul soldaților străini încorporați în cadrul forțelor de apărare create de Kiev. Conform datelor prezentate, cei mai mulți dintre cetățenii străini care apără Ucraina sunt din Polonia, România și Marea Britanie. Începând cu 24 februarie 2022 până la 17 iunie 2022, aproape 5000 de străini au luat arma în mână pentru a apăra țara vecină, conform raportului. Dintre aceștia, pe câmpul de luptă mai rămân 2515, iar 1250 au fost uciși în timpul desfășurării acțiunilor militare¹⁶.

¹² Laur Victoria, Exercita serviciul militar pe bază de contract în armata rusă. Un tânăr născut în Ceadâr-Lunga a murit în Ucraina, din 23 mai 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/exercita-serviciul-militar-pe-baza-de-contract-in-armata-rusa-un-tanar-nascut-in-ceadir-lunga-a-murit-in-ucraina/>, vizualizat la 18.07.2022.

¹³ Laur Victoria, D. a murit în războiul din Ucraina. Comanda un pluton de lunetiști, din 6 iulie 2022. Poate fi accesat la următorul link: https://realitatea.md/diacov-a-murit-in-razboiul-din-ucraina-comanda-un-pluton-de-lunetisti/?fbclid=IwAR0syrjPMzinx3GZe_DPKQOeJuT-0xSfuJPTSWPP25HaBW2mBQakcG_Rquc, vizualizat la 18.07.2022.

¹⁴ I.D., un tânăr de 25 de ani, originar din satul Kiriet-Lunga, din Găgăuzia, a murit în timpul operațiunilor militare din Donbas, anunță gagauzinfo, cu referire la surse ruse, din 6 iulie 2022. Poate fi accesat la următorul link: https://unimedia.info/ro/news/840d8912e6cf2870/un-tanar-de-25-de-ani-originar-din-gagauzia-care-lupta-de-partea-rusiei-a-murit-in-donbas.html?fbclid=IwAR0gRRCrsjcsYJcoZAJQEQ0MSQUbpGcD_APrYeO6zBqHNqJBtw5gZr6rnIg#.YsWklh4G8Ow.facebook, vizualizat la 18.07.2022.

¹⁵ Buză Valentina, Încă un moldovean a decedat în războiul din Ucraina. Era din Bălți și făcea parte din armata rusă, din 10 iulie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/inca-un-moldovean-a-decedat-in-razboiul-din-ucraina-era-din-balti-si-facea-parte-din-armata-rusa/>, vizualizat la 18.07.2022.

¹⁶ Laur Victoria, Moscova a numărat moldovenii care luptă în Ucraina. Matematica Kremlinului: 7000 de mercenari au devenit 5000, din 17 iunie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/video-moscova-a-numarat-moldovenii-care-lupta-in-ucraina-matematica-kremlinului-7000-de-mercenari-au-devenit-5000/>, vizualizat la 18.07.2022.

**ЧИСЛЕННОСТЬ
ИНОСТРАННЫХ НАЕМНИКОВ
НА УКРАИНЕ**

Страна	Прибыло с 24.02.22	Уничтожено	Убыло	Всего на 17.06.22
Европа				
Польша	1831	378	272	1181
Румыния	504	102	98	304
Великобритания	422	101	95	226
Хорватия	204	74	51	79
Белоруссия	197	69	59	69
Франция	183	59	45	79
Босния и Герцеговина	167	51	46	70
Эстония	164	55	49	60
Косово	156	61	60	35
Албания	150	42	40	68
Литва	130	50	44	36
Португалия	103	19	16	68
Германия	99	33	34	32
Северная Македония	79	21	19	39
Финляндия	74	20	27	27
Ирландия	71	23	14	34
Италия	71	21	26	24
Швейцария	55	15	18	22
Нидерланды	42	12	13	17
Швеция	36	5	30	1
Чехия	33	14	15	4
Испания	20	4	4	12
Латвия	18	7	3	8
Норвегия	15	6	6	3
Бельгия	14	2	9	3
Дания	7	2	2	3
Австрия	5	2	1	2
Греция	4	1	2	1
Болгария	3		1	2
Словакия	3		1	2
Молдавия	2		1	1
Черногория	2	1		1
Венгрия	1			1
Люксембург	1			1
Всего	4866	1250	1101	2515

Figura 1: Lista care cuprinde numărul soldaților străini încorporați în cadrul forțelor de apărare create de către Ucraina.

Sursa: Moscova a numărat moldovenii care luptă în Ucraina. Matematica Kremlinului: 7000 de mercenari au devenit 5000: <https://realitatea.md/video-moscova-a-numarat-moldovenii-care-lupta-in-ucraina-matematica-kremlinului-7000-de-mercenari-au-devenit-5000/>.

Anterior, purtătoarea de cuvânt a diplomației ruse, M.Z., susținea că ucrainenii au angajat circa 7000 de mercenari: „Occidentul sprijină naționaliștii ucraineni nu doar cu arme, ci și cu personal, angajând mercenari...”. În țara vecină au decedat cel puțin doi bărbați născuți în Moldova, care luptau de partea Federației Ruse. Unul dintre ei era din Găgăuzia și exercita serviciul militar în bază de contract, iar celălalt s-a născut la Bălți¹⁷.

¹⁷ Laur Victoria, Moscova a numărat moldovenii care luptă în Ucraina. Matematica Kremlinului: 7000 de mercenari au devenit 5000, din 17 iunie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/video-moscova-a-numarat-moldovenii-care-lupta-in-ucraina-matematica-kremlinului-7000-de-mercenari-au-devenit-5000/>, vizualizat la 18.07.2022.

Concluzie. Urmare a celor menționate, este de notat faptul că, disciplina opțională în școlile din Republica Moldova „Educația pentru socializarea juridică” reprezintă o nouă abordare educațională. Prin intermediul acesteia, elevilor le sunt aduse la cunoștință principalele reguli de conduită și comportament în societate. Mai mult ca atât, datorită acestei unități opționale de curs, după cum am menționat și în context, se desfășoară o acțiune amplă de prevenire a delincvenței juvenile și dezvoltării unei cooperări pozitive între tineri, instituțiile de aplicare a legii și instituțiile de învățământ.

Bibliografie:

1. Codul penal al Republicii Moldova nr.985 din 18.04.2002 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.72-74 din 14.04.2009, în vigoare potrivit ultimelor modificări și completări din 20.04.2022;
2. COJOCARU, R., SOROCEANU, I. Trăsături ale personalității infractorului mercenar, cetățean al R. Moldova – studiu cazuistic. În: Revista Legea și Viața, nr.11 din 2018, numărul total de pagini: 56, ISSN 1810-309X;
3. DUCA, M. Instruirea prin cercetare – un deziderat al societății bazate pe cunoaștere. În: Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”, nr.2/2011, numărul total de pagini: 160, ISSN 1857-0461 /ISSNe 2587-3687;
4. GHERMAN, T. Instruirea continuă în domeniul Web. În: Revista Administrarea Publică, nr.4/2011, numărul total de pagini: 123, ISSN 1813-8489;
5. LUNGU, C., BEREGOI, E., STATE, L., GUMEN, G., ZAGOREANU, A., CUȘCENCO, V., LELENCO, N., DRAGOMIREȚCAIA, A., PÎNTEA, I., STRATAN M. Ghidul facilitatorului în implementarea curriculumului la disciplina opțională „Socializare Juridică” în Școlile din Republica Moldova, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum (proces-verbal nr.28 din 28 iunie 2021) și ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.914 din 16 iulie 2021. Poate fi accesat la următorul link: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_implementare_epsj.pdf, vizualizat la 17.07.2022;
6. RACHIERU, I. Instruirea și perfecționarea personalului ca factor important în atingerea performanței. În: Revista Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova, Seria „Lucrări studentești”, Științe ale naturii și exacte – Științe economice, Chișinău, Editura „CEP USM”, 2021, numărul total de pagini: 335, ISBN 978-9975-142-54-0 și e-ISBN 978-9975-158-41-1;

7. PANICO, V., Instruirea – formă de activitate generală a educației. În: Revista Acta et commentationes (Științe ale Educației), nr.2/2020, numărul total de pagini: 152, ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636;
8. SOROCEANU, I., Training of young specialists on the composition of the crime of the activity of mercenaries (Instruirea tinerilor specialiști privind componența de infracțiune a activității mercenarilor). În: Materialele Conferinței internaționale științifico-practice „Підготовка правоохоронців в системі МВС України в умовах воєнного стану” din 26.05.2022, Harkov, Ucraina, Ed. „Харківський національний університет внутрішніх справ”, p.21, numărul total de pagini: 440, УДК [351.74:37](477)(062.522);
9. BUZĂ, V. Încă un moldovean a decedat în războiul din Ucraina. Era din Bălți și făcea parte din armata rusă, din 10 iulie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/inca-un-moldovean-a-decedat-in-razboiul-din-ucraina-era-din-balti-si-facea-parte-din-armata-rusa/>, vizualizat la 18.07.2022;
10. Disciplina „Educație pentru socializare juridică” – polițistul și profesorul au creat o alianță pentru siguranța copiilor, din 13 aprilie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://politia.md/ro/content/disciplina-educatie-pentru-socializare-juridica-politistul-si-profesorul-au-creat-o-alianta>, vizualizat la 16.07.2022;
11. Educație pentru socializare juridică – o disciplină nouă în școli sau cum polițistul și profesorul au creat o alianță pentru siguranța copiilor, din 4 mai 2021. Poate fi accesat la următorul link: <https://agora.md/stiri/87662/educatie-pentru-socializare-juridica-o-disciplina-noua-in-scoli-sau-cum-politistul-si-profesorul-au-creat-o-alianta-pentru-siguranta-copiilor>, vizualizat la 16.07.2022;
12. I.D., un tânăr de 25 de ani, originar din satul Kiriet-Lunga, din Găgăuzia, a murit în timpul operațiunilor militare din Donbas, anunță gagauzinfo, cu referire la surse ruse, din 6 iulie 2022. Poate fi accesat la următorul link: https://unimedia.info/ro/news/840d8912e6cf2870/un-tanar-de-25-de-ani-originar-din-gagauzia-care-lupta-de-partea-rusiei-a-murit-in-donbas.html?fbclid=IwAR0gRCRsjcsYJcoZAJQE0MSQUbpGcD_APryeO6zBqHNqJBtw5gZR6rnIg#.YsWklh4G8Ow.facebook, vizualizat la 18.07.2022;
13. LAUR, V. Exercita serviciul militar pe bază de contract în armata rusă. Un tânăr născut în Ceadâr-Lunga a murit în Ucraina, din 23 mai 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/exercita-serviciul-militar-pe-baza-de-contract-in-armata-rusa-un-tanar-nascut-in-ceadir-lunga-a-murit-in-ucraina/>, vizualizat la 18.07.2022;

14. LAUR, V., D. a murit în războiul din Ucraina. Comanda un pluton de lunetiști, din 6 iulie 2022. Poate fi accesat la următorul link: https://realitatea.md/diacov-a-murit-in-razboiul-din-ucraina-comanda-un-pluton-de-lunetisti/?fbclid=IwAR0syrjPMzinx3GZe_DPKqOeJuT-0xSfuJPTSWPP25HaBW2mBQakcG_Rquc, vizualizat la 18.07.2022;
15. LAUR, V. Moscova a numărat moldovenii care luptă în Ucraina. Matematica Kremlinului: 7000 de mercenari au devenit 5000, din 17 iunie 2022. Poate fi accesat la următorul link: <https://realitatea.md/video-moscova-a-numarat-moldovenii-care-lupta-in-ucraina-matematica-kremlinului-7000-de-mercenari-au-devenit-5000/>, vizualizat la 18.07.2022.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI PENTRU MEDIU ÎN GRĂDINIȚĂ

STOICA (BOLTAȘU) Georgiana, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica Moldova;
profesor învățământ preșcolar la Grădinița Valea Cucului, Iordăcheanu, Prahova, Romania, georgianastoica90@yahoo.com
ORCID <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-9791-353X>

Rezumat: Nevoile societății contemporane sunt altele comparativ cu secolul trecut. Noua situație economică și politică are nevoie de metode moderne în concordanță cu zilele noastre în fruntea căroră se situează educația pentru mediu, prima problemă a omenirii. Ea începe din copilărie, în familie, continuând în sistemul instituțional școlar prin metode specifice fiecărui nivel de școlarizare. În grădiniță sunt utilizate jocurile, plimbările, drumețiile, excursiile, vizitele, activitățile sportive și practice, mai ales în cadrul educației outdoor. Ele sunt organizate și desfășurate de grădiniță sau în parteneriat cu alte instituții administrative, economice, fundații sau organizații ecologice locale sau naționale.

Abstract: The needs of contemporary society are different compared to the last century. The new economic and political situation needs modern methods in line with today's environment, which is at the forefront of environmental education, the first problem of mankind. It starts from childhood, in the family, continuing in the school institutional system through methods specific to each level of schooling. In kindergarten, games, walks, hikes, excursions, visits, sports and practical activities are used, especially in outdoor education. They are organized and carried out by the kindergarten or in partnership with other administrative, economic, foundations or local or national environmental organizations.

Cuvinte-cheie: educație pentru mediu, metode modern, situație economică, situație politică, excursii.

Keywords: environmental education, modern methods, economic situation, political situation, excursions.

Contemporaneitatea, perioada dezvoltării de excepție a științelor în toate domeniile a tehnologiilor, a apariției a noi ordini și relații interumane a comunicării superperfecționate, este foarte complexă și ridică o serie de probleme educative pe care alte perioade ale omenirii nu le-au avut, determinând orientarea școlii spre noi educații corespunzătoare noilor condiții.

Necesitatea acestor noi educații (azi sisteme de educație recunoscute internațional) a fost semnalat cu mai multe decenii în urmă și de către academicianul Grigore Moisil sau profesorul Grigore Vădeanu care, în scrierile lui, utiliza termenul și îl definea drept trebuințe de tip sociopedagogice, fiind intergrative și cumulate.

“Ele implică un sistem complex, coerent și integrat, oferind mijloace proprii de a răspunde aspirațiilor de ordin educativ și cultural ale fiecărui individ, potrivit facultăților sale” (G. Vaideanu).

Acest sistem al *“noilor educații”* corespunzător zilelor noastre, problematicii lumii contemporane, este compus din:

- Educația relativă la mediu (educația ecologică);
- Educația în materie de populație (demografică);
- Educația nutrițională;
- Educația pentru noua tehnologie și progres;
- Educația față de mass-media;
- Educația pentru pace;
- Educația pentru democrație și drepturile omului;
- Educația sanitară modern;
- Educația pentru timpul liber;
- Educația pentru o nouă ordine internațională;
- Educația pentru o viață de calitate;
- Educația intercultural etc.

Existența acestui “etc” înseamnă că lista poate fi completată oricând.

Simpla privire a listei *“noilor educații”* fără a face un studiu aprofundat al ierarhiei acestora datorită faptului că toate sunt importante și de actualitate scoate în evidență că educația relativă la mediu (educația pentru mediu/ecologică) se află în fruntea acesteia, ceea ce înseamnă că, pentru omenire cel mai important lucru este să-și asigure condițiile de existență oferite de cadrul natural salvându-l de dezastre, protejându-l și dezvoltându-I calitățile.

Orice om rațional trebuie să gândească în acest mod, conștient că neavând condiții adecvate, viața îi este în pericol.

De aceea, informația și pregătirea în domeniul ecologic (educația pentru mediu) este prioritară, formarea de deprinderi, comportamente și convingeri trainice de protecție a biosferei este condiția centrală a activității de educație a întregii populații de pe Terra. Principalul scop al educației pentru mediu este formarea conduitei și conștiinței ecologice, educație ce începe în familie, din frageda pruncie, se continuă în grădiniță, școală, gimnazială/liceală/universitară prin formele adecvate instruirii și educației continue, permanent majoră a omului contemporan.

Aceste afirmații se regăsesc în excepționala concluzie de la Stockholm, 1972.

“Conservarea naturii va deveni eficientă și reală numai atunci când va face parte integrată din filosofia și comportamentul tuturor”.

Este ca o axiomă afirmația conform căreia pentru a ști să ocrotești “să conservi” natura trebuie s-o cunoști, să știi unde, când și cum să intervi pentru a nu fi prea târziu.

Activitatea de cunoaștere a unor “taine” se realizează organizat și științific odată cu intrarea în grădiniță sub directa monitorizare a educației cea care cunoaște și utilizează o varietate de forme și metode didactice atrăgătoare și instructive, eficiente și adecvate fiecărui nivel de vârstă. Prin poezii, cântece, povești, desene, jocuri dar și experiențe și experimente, preșcolarii descoperă noi și noi adevăruri despre mediul înconjurător.

Oricât de frumoase, interesante, attractive și educative ar fi activitățile desfășurate în sala de grupă, ele vor avea un plus de succes și eficiență dar vor fi desfășurate în aer liber, afară, în mediul natural, deoarece “afară” copilul se simte descătușat de spațiul restrâns al clasei, sălii de grupă, unde își petrece mai mare parte a programului zilnic. “Afară” e o altă lume, e naturală, reală, lumină, căldură, iarbă, flori, cer albastru, adiere plăcută a vântului, triburi de păsărele, simțiri de bine, libertate, libertatea de a respira aer proaspăt, de a observa, simți natura, joacă, joc dar și activități fizice de igienizare și amenajare a locului de joacă și curții grădiniței.

Această libertate dă posibilitatea unei descătușări psihice a copilului, a manifestării libere a particularităților personale (limbaj, comportament, abilități manual și gospodărești, socializare, socializare și cooperare), crează posibilitatea destinderii nervoase, fizice și mentale, a bunei dispoziții în contact în contact direct cu mediu. Toate aceste beneficii fac activitatea în aer liber, în mediul natural să fie agreate de copii, dar și de educatori și părinți, dacă urmărește și obiective de învățare și dezvoltare.

“Petreceți suficient timp afară, ca să sensibilizați cât mai devreme pe copii față de natură, să-i ajutați să înțeleagă fragilitatea și să fie conștienți de respectul pe care trebuie să îl poarte! Legătura cu natura este important pentru formarea copilului, fiindcă el devine, astfel, conștient de locul său într-un ansamblu mai vast” Herrman, Eve, 2015, p,202.

Acest îndemn-recomandare, foarte adevărat de altfel, se poate realiza în perioada educației timpurii în familie, de către părinți, sau în grădiniță, de către educatoare ca mijloc direct de educație pentru mediu, prin metode și procedee accesibile și diverse, puțin costisitoare din punct de vedere material sau cel al efortului intelectual sau fizic, dar extreme de eficiente:

- Jocuri în aer liber, plimbări, drumeții, vizite, tabere, activități sportive, activități practice.

În cele mai multe cazuri, jocurile în aer liber se transformă în joacă, copiii bucurându-se de spațiul larg în care se pot “desfășura”, organizându-se din propria inițiativă, în mediu independent, cu reguli stabilite ad-hoc, o serie de jocuri de mișcare, ceea ce nu le oferă sala de grupă.

În timpul desfășurării acestei distracții ei intră, în mod firesc, în contact direct cu diverse obiecte naturale pe care le utilizează conform propriei imaginații, descoperindu-se diverse însușiri: culoare, formă, duritate, mărime, miros etc, joaca devenind mijloc și metodă de autoinstruire pe baza simțurilor, constituind forma primară de educație pentru mediu.

Pe parcursul educației timpurii desfășurată în grădiniță, jocurile care oricum, constituie ocupația de bază a preșcolarilor, trebuie verificat din plin și-n domeniul ecologic și pentru mediu.

O activitate foarte agreată de copii, de când erau foarte mici, sunt plimbările, fără un scop anume, desfășurate numai pentru mișcare (mersul pe jos) în ritm lent, care să le dea posibilitatea ca ei să vadă, să observe (când sunt atenționați) un copac, o floare, seninul cerului etc. Organizația de grup, plimbarea are efect pozitiv și asupra socializării copiilor în însușirea unor reguli de comportare pe stradă, în parcul de distracții și societate. Efectul educativ benefic, al plimbărilor asupra copiilor constă în faptul că ele reprezintă contactul direct cu mediul natural și social, de a observa elementele acestuia, conștientizând, la nivelul lor, diversitatea acestora și putința de a trăi împreună, de a forma un biosistem unitar. Plimbările, la prima vedere numai recreative, ar trebui să devină primele lecții ecologice și de protecție a mediului, dar și de comportament civic.

Mult mai pragmatic, drumeția constituie o formă excelentă pentru cunoașterea mediului înconjurător natural și social în cadrul instituțional al educației timpurii. Pentru a nu fi o simplă plimbare, drumeția are obiective didactice instructive și educative, clare pentru observarea locurilor prin care trece traseul, dar și realizarea unor sarcini. Drumeția cu scop didactic este programată din timp și bine pregătită atât din punct de vedere material cât și material:

1. Mental, în sensul că preșcolarii (participanții) vor fi înștiințați cu câteva zile înainte de desfășurarea activității, expunându-le traseul, locul de popas, obiectivul didactic, stârnindu-le interesul și dorința de participare

2. Material, constând în înștiințarea familiei asupra datei, orei plecării și sosirii din și în grădiniță a traseului și locului de popas, a obiectivului instructiv-educativ, activitățile și jocurile ce vor fi efectuate, pregătirea copiilor în mod corespunzător deplasării și venirii (îmbrăcăminte, încălțăminte cu hrană și apă).

În timpul drumeției, educatoarea îi îndrumă pe copii să observe multitudinea speciilor de plante, caracteristicile ale acestora, paleta de culori ale florilor, formelor și mărimile copacilor etc, dar și efectul intervenției omului, pozitive (plantări de arbori, întreținerea lor) sau negative (defrișări, scrijelirea scoarței copacilor, ruprea crengilor), din care să desprindă norme de respect și ocrotire a mediului, a naturii.

În cele mai multe cazuri se împletește cu vizitele, excursia cuprinzând obiective atractive pentru cei mici: grădini zoologice, muzee cinegetice, grădini botanice, unde aceștia vor lua contact direct cu animalele și plantele din țară (urși, cerbi) sau țări îndepărtate (lei, girafe, papagali, palmieri), ceea ce le lărgesc noțiunea de mediu înconjurător și orizontul de cunoaștere a lumii. Văzându-le “pe viu” copiii vor pune o mulțime de întrebări despre aceste “necunoscute”, educatoarea sau ghidul având grijă să le vorbească și de protecția lor, contribuind, în acest fel, la formarea cunoașterii ecologice, prioritatea educației contemporane.

Pe lângă aceste binecunoscute mijloace și metode didactice, clasice, în ultima perioadă se vorbește tot mai mult de “educația outdoor”, concept preluat și de contextul educativ românesc, utilizat cu succes, de mai mult timp în țările nordice: Suedia, Danemarca, Finlanda, Norvegia. Există mai multe accepțiuni pentru acest termen cea mai simplă, pe înțelesul tuturor, însemnând “învățarea în aer liber” echivalent cu românescul “activități practice”.

Educația outdoor nu este ruptă de conținuturile curriculare, ea constituind un mod de explorare și aplicare, de verificare sau experimentale a unor cunoștințe și deprinderi. Caracteristica esențială a acestei educații constă în faptul că metodele de învățare și educare sunt axate pe participarea, activă, practică, fizică și emoțională.

Ea are ca obiective generale:

- Dezvoltarea abilităților socio-personale: munca în echipă, relații sociale, competențe de conducere etc;
- Dezvoltarea abilităților de management: organizare, coordonare, evaluare;
- Oferirea unui cadru stimulativ de învățare;

- Posibilitatea creării unui mediu relaxant motivant în funcție de problema identificată.

Prin activitățile desfășurate în cadrul acestei forme de educație, și pentru mediu, (drumeții excursii, jocuri, concursuri, activități practice-gospodărești) copiii își completează cunoștințe și deprinderi legate de mediul înconjurător și ocrotirea acestuia (botanică, zoologie, geologie) care contribuie la mediul în mod cert, la formarea unor atitudini, comportamente și convingeri ecologice.

La nivelul grădiniței, valențele educative ale activităților outdoor se vor concretiza în:

- Plantarea și îngrijirea plantelor ornamentale din sala de grupă/grădiniță;
- Vizite la grădinile zoologice și botanice cu ocazia excursiilor;
- Construcții de căsuțe pentru păsările din material refolosibile
- Realizarea unor fotomontaje/albume cu plante și vietăți din mediul ambient;
- Desene.

Dacă acestea sunt formele de educație pentru mediu în grădiniță, recomandate de curriculum, metodici, ghiduri etc, intuiția, imaginația și creativitatea cadrelor didactice, educatoarelor, își spun cuvântul, cele ce pun în practică teoria didactică asimilată prin cursurile de pregătire profesională continuă, conștiente că, menirea lor mai ales morală, este aceea de a crește copii educați, sănătoși cu dragoste de oameni și natură.

BIBLIOGRAFIE:

1. CIUBOTARU, M., GEAMĂNĂ, N. A., JALBĂ, C.-“Educația ecologică în grădiniță”, București, Editura C.D.Press, 2007, ISBN 978-973-79-8997-0;
2. COLCERIU, L. “Metodica predării activității instructive -educative în grădiniță”, București, 2010;
3. HERRMAN, E – “100 de activități stimulative Montessori”, Ed Gama, Iași, 2015;
4. VODĂ, C., VODĂ, ȘT – “Drumeția în drumeție”, București, Ed. Aramis, 1001;
5. “Curriculum pentru educația timpurie”, București, 2019.

DE LA CONSIDERAȚII ESTETICE ȘI PSIHOLOGICE SPRE O DIDACTICĂ A BASMULUI

UNGUREANU Maria, doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

Rezumat: După publicarea, în 1812, a culegerii de basme a Fraților Grimm (Vrabie, 1975), interesul pentru cercetarea științifică a basmului s-a amplificat, trecând treptat de la folclorică spre alte domenii precum psihologia, filologia, istoria, religia, pedagogia ș.a. Originea basmului (Grimm, Propp, Benfey, Bedier, Hașdeu), tipologia (Aarne, Thompson, Shullerus), structura, compoziția sau morfologia (Propp, Vrabie, Afanasyev) discursul basmic și limbajul basmului (Verabie, Hașdeu), valoarea lui istorică, etică, estetică (Călinescu, Bolte, Krohn) ori cea didactică (Grimm, Perault, Cocoradă) reprezintă aspecte ample dezbătute în literatura de specialitate. Manifestând interes pentru determinarea empirică a potențialului instructiv-educativ al basmului, discutăm în articolul de față, avantajele abordării basmului în context educațional, prin dramatizare.

Abstract: After the publication, in 1812, of the collection of the Brothers Grimm's fairy tales (Vrabie, 1975), the interest in the scientific research of the fairy tale was amplified, gradually moving from folkloristics to other fields such as psychology, philology, history, religion, pedagogy, etc. The origin of the fairy tale (Grimm, Propp, Benfey, Bedier, Hasdeu), the typology (Aarne, Thompson, Shullerus), the structure, the composition or the morphology (Propp, Vrabie), the basque discourse and the language of the fairy tale (Verabie, Hasdeu), its historical, ethical, aesthetic value (Călinescu, Bolte, Krohn) or the didactic one (Grimm, Perault, Cocoradă) represent issues widely debated in the specialized literature. Showing interest in the empirical determination of the instructive-educational potential of the fairy tale, we are going to discuss in this article, the advantages of approaching the fairy tale in an educational context, through dramatization.

Cuvinte-cheie: basm, dramatizare, valențe instructiv-educative, didactică postmodernă.

Keywords: education, fairy tale, dramatization, instructive-educational valences, postmodern didactics.

Eroii basmelor fantastice, tărâmurile fabuloase pe care le străbat, faptele de vitejie, măreția acelor ce slujesc binele sunt ingrediente ale unei copilării fericite. Prin toate componentele sale, basmul se face util copilului educându-l, hrănindu-i imaginația, provocându-i gândirea și cultivându-i sensibilitatea. Astfel că, a evada pe tărâmul magnific și mirific al basmului rămâne o preferință a copilului tuturor timpurilor și devine definitiv pentru copilărie.

Despre basm, un copil ar spune că e un joc de imaginație; un tânăr ar înclina să aprecieze că e o invenție moralizatoare, iar un bătrân ar spune că basmul e viața însăși. Oamenii de știință au dat basmului definiții variate, în funcție de perspectiva din care a fost analizat. Astfel că, structural, acestea variază de la formulări simple precum „basmul este un sit de arheologie spirituală” [5], spre unele mai ample, complexe, care trădează o intenție de completitudine. Ne oprim, pentru această categorie, la definiția lui G. Călinescu: „Basmul este un gen vast depășind

cu mult romanul, fiind mitologie, etică, știință, observație morală etc. Caracteristica lui este că eroii nu sunt numai oameni, ci și anume ființe himerice, animale (...). Ființele neomenești din basm au psihologia și sociologia lor misterioasă. Ele comunică cu omul, dar nu sunt oameni. Când acești eroi himerici lipsesc dintr-o narațiune, nu avem de-a face cu un basm” [3]. Observăm în ampla formulare călinesciană că personajul himeric devine o componentă importantă în identitatea basmului. Valoarea lui simbolică e dată atât de înzestarea cu atribute excepționale, cât și de psihologia și sociologia lui inedite.

Suntem în acord cu viziunea lui G. Călinecu în ceea ce privește importanța majoră a personajului în economia basmului, fapt pentru care vom analiza mai departe câteva studii estetice centrate pe natura personajului de basm și potențialul lui educativ. Vom corobora considerațiile estetice cu unele de factură psihologică, pentru a întări unele argumente în favoarea amplificării preocupării pentru valorificarea basmului ca și conținut al învățării, în școală.

Personajele de basm reprezintă o componentă a lumii basmice cu o uimitoare forță de esențializare a ipostazelor binelui și răului, oferind o ilustrare concludentă a conflictului etern dintre aceste forțe și, totodată, a contextului mereu favorabil victoriei binelui. Poate și datorită acestui statut privilegiat prin funcția sa axiologică, personajul de basm beneficiază de o construcție ce prezintă particularități unice. Le regăsim expuse în studiul lui Gh. Vrabie, „Structura poetică a basmului” (1975). Autorul arată că fiecare personaj din basm are o anumită poziție în cadrul subiectului, este introdus într-o anumită manieră, are limbaj și gesturi tipice, funcționează după o regulă de la care nu se abate, are un statut cu un regulament de comportare, ceea ce-l face reprezentantul unei întregi clase; își păstrează funcția și profilul psihologic și moral când apare într-un cadru epic ce dezvoltă un alt subiect. În baza acestor considerații, folcloristul român, utilizând drept criteriu *regula* în baza căreia personajul acționează, delimitează patru clase/ categorii de personaje: *senex* (regula pasivă), *virillis-virillia* (regula activă), *actanții* (regula confidenței), *opozanții* (regula opoziției). Cu unul sau mai mulți reprezentanți ai fiecăreia dintre clasele amintite ne întâlnim în orice basm. Acest aspect ne permite observația că forța educativă a personajului de basm este dată, în primul rând, de apariția repetitivă a aceluiași tip caracterologic în contexte epice diferite. Astfel, trăsăturile lui sunt conștientizate de cititor și reorganizate într-un *model mental* la care se va raporta pe sine și pe toți cei din jurul său, cu care va relaționa în viața reală.

Cel care trece întotdeauna într-un model valoric este, bineînțeles, eroul basmului. Categoria pe care Vrabie o numește *virillis-virillia* include toate personajele masculine și feminine din basme, cu statut de erou sau protagonist. Caracterologic, acestea sunt tipuri ideale,

animate de dragoste și de alte sentimente comune oricărui om; dovedesc spirit de aventură, curaj, eroism; știu să lupte, să moară ca apoi să reînvie [11]. Central în cadrul constructului epic, eroul propune cititorului teme de reflecție, modele de conduită morală, soluții pentru unele conflicte interioare, cunoștințe despre lume și viață, pe care o reflectă în chip fabulos [3].

Deși scopul studiilor de estetică nu este acela de a pune în lumină dimensiunea pedagogică a basmului, ele reprezintă, pentru noi, premise ale cercetării potențialului instructiv-educativ al acestei specii literare. Tot ca premise valorificăm și unele viziuni interpretative de factură psihologică. Una este cea expusă de Bruno Bettelheim în studiul intitulat „Psihanaliza basmelor”, iar cealaltă aparține autoarei Marie Louise von Frantz, semnatară lucrării „Interpretarea basmelor” (2019). Deși scrisă pentru a-i ajuta pe adulți să înțeleagă importanța și valoarea terapeutică a basmelor în formarea copiilor, cartea lui Bettelheim oferă interpretări elaborate ale mai multor basme foarte cunoscute (*Cenușăreasa, Frumoasa și Bestia* ș.a.), arătând cum întâmplările magice și personajele străvechilor povești reușesc să le comunice copiilor soluții cu care modul lor de gândire rezonază profund. În viziunea autorului, basmele stimulează imaginația celor mici, îi ajută să-și clarifice emoțiile, anxietățile și aspirațiile sugerându-le rezolvări pentru problemele cu care se luptă mintea unui copil: teama de a nu fi abandonat de părinți, rivalitățile dintre frați, sexualitatea adultă, violența, invidia, teama de moarte. Pentru că basmele au finaluri fericite în care triumfă binele, prin lectura lor copilul se identifică cu personajele și se eliberează de angoasele sale. La rândul său, lucrarea autoarei Marie Louise von Frantz, analistă jungiană, conține modele de interpretare a câtorva basme, în cadrul cărora se evidențiază aspectele prin care conținutul basmelor influențează dezvoltarea psihică, morală și intelectuală a copilului.

Așadar, studiile psihanalitice, deși orientate către a sublinia valențele terapeutice ale basmelor, arată implicit și uriașul potențial educativ al acestora. Datorită lor, știm astăzi că basmele îi ajută pe copii să-și rezolve multe dileme și conflicte interioare greu de identificat.

Alte avantaje ale studierii/lecturării basmului, pe care le-am identificat în diverse studii de specialitate, alcătuiesc lista următoare:

- în basm, copilul găsește concretizate în imagini clare consecințele faptelor bune și pe cele ale faptelor rele;
- antitezele omniprezente în basme îl ajută pe copil să facă diferența între bine și rău, între minciună și adevăr, între lașitate și curaj etc; îl învață care sunt calitățile pozitive și care sunt defectele cele mai des întâlnite la oameni;
- nevoit să construiască în minte peisaje inedite, chipuri ale personajelor fantastice, situații ireale, copilul își antrenează imaginația, devenind mai creativ;

- străduindu-se să rețină cât mai multe detalii ale poveștii, să memoreze cuvintele folosite de personaje, copilul își antrenează memoria;
- dezvoltarea afectiv-emoțională a copilului e favorizată de o posibilitate pe care doar basmul o oferă: aceea de a trăi la intensități maxime unele stări negative, fără a fi realmente în pericol (de ex. frica de animale sălbatice, teama de întuneric, de fulger etc)
- transmițându-i certitudinea unui final fericit, basmul cultivă cititorului o concepție optimistă despre lume și viață;
- basmul susține și facilitează autocunoașterea; de regulă, personajul principal al poveștilor nu este conștient, inițial, de calitățile sale, de puterile deosebite pe care le posedă, dar pe măsură ce înfruntă obstacole și trăiește noi experiențe, devine *erou*, eroul propriei vieți; urmărind evoluția personajului, copilul devine conștient de calitățile și defectele lui și, totodată, descoperă că imperfecțiunea umană e benefică uneori.
- basmele tratează teme din realitate: conflictul părinți-copii, dificultatea alegerii unui scop în viață, confruntarea cu obstacole care stau în calea atingerii scopului, depășirea obstacolelor și împlinirea destinului etc.

Trăsătura definitorie a basmului, care accentuează potențialul lui educativ în dimensiunea conștiinței morale, constă în faptul că el este purtătorul unui model al împlinirii de sine, al atingerii scopului vieții (chiar al fericirii). „Oricât de simple și ușoare ar părea aceste povești, ele nasc, fără îndoială, în copii dorința de a fi asemănători cu cei buni, care ajung fericiți; în același timp, în sufletul lor se naște teama față de nenorocirile ce li s-ar putea întâmpla dacă i-ar urma pe cei răi” (Charles Perrault).

Însă pentru ca efectele educative ale basmului să fie posibile este nevoie de o expunere a copilului la conținutul basmului într-o manieră care să-i faciliteze apropierea de lumea sa fabuloasă și conștientizarea semnificațiilor acesteia. Gh. Vrabie, în lucrarea mai sus citată, discutând scenariul sau montajul basmului, apreciază că „basmul folcloric este o operă ce se joacă, o scenetă sau o înlănțuire a mai multor părți, întruchipată ca un tot, în virtutea unui scenariu întipărit în mintea povestitorului” [11, p. 14]. Este o afirmație care întărește credința noastră că **dramatizarea** este metoda ideală pentru studierea basmului în școală. Complexitatea ei permite o relaționare concretă a elevului cu întreg discursul basmic, ceea ce favorizează o receptare activă a textului, și nu una pasivă, din postura de spectator.

Când vorbim despre *dramatizare*, avem în vedere, pe de o parte, „procesul de adaptare a unei opere epice (poem epic, roman, nuvelă) la regulile de construcție ale genului dramatic, cu scopul realizării unui spectacol; aceasta presupune transpunerea pe scenă a elementelor de atmosferă, intrigă, situații, caractere, limbă”[6, p.33], iar pe de altă parte, ne putem gândi și la „folosirea, în narațiune, a dialogului cu funcție dramatică, prin care alternarea de replici exprimând opoziția între sentimente, gânduri, atitudini morale, sociale creează și menține o stare de criză și dezechilibru, ducând la tensiune și conflict” [Ibidem].

Ca metodă didactică, *dramatizarea* presupune prelucrarea unei creații epice pentru a putea fi reprezentată pe scenă.

Ioan Cerghit, în lucrarea „Metode de învățământ”, include dramatizarea în categoria jocurilor de simulare, alături de jocul de decizie și jocul de rol (taxonomie pe care o utilizează și Emanuela Ilie în cea mai recentă (2020) ediție a lucrării „Didactica limbii și literaturii române”). Metoda se bazează, în esență, pe utilizarea adecvată a mijloacelor și procedeelelor artei dramatice, activitate complexă ce se realizează prin parcurgerea mai multor etape:

- a) *lectura și rezumarea textului;*
- b) *definirea contextului evenimentelor;*
- c) *identificarea replicilor, descrierea personajelor și exprimarea stărilor afective;*
- d) *pregătirea interpretării (a jocului de rol)*
- e) *interpretarea (jocul de rol)*
- f) *evaluarea*

Lectura expresivă a textului, în cazul elevilor de vârstă școlară primară, se recomandă să fie făcută de învățător, pentru a se permite, la nivelul receptării, diferențierea între planul naratorului și cel al personajelor; momentele dialogate necesită adaptarea atitudinii lectorului la situația în care se află personajul, pentru a-l ajuta pe elev să sesizeze nuanțele în manifestarea unor stări asemănătoare (teamă, frică, bucurie, fericire). *Rezumarea* e necesară pentru fixarea momentelor esențiale ale acțiunii, ceea ce îi ajută pe elevi să rețină succesiunea cronologică a evenimentelor și să înțeleagă relația de tip cauză-efect dintre acestea.

În etapa de *definire a contextului evenimentelor*, dramatizarea permite manifestarea subiectivității/percepției și viziunii dramaturgului asupra situațiilor prezente în textul epic. Acest pas incită elevii să-și folosească imaginația pentru lărgirea contextului inițial. Ei pot face, de exemplu, o descriere mai detaliată a vestimentației personajului, asociind culori, tipuri de țesătură, forme, într-un design adecvat statutului acestuia; pot propune modalități în care se poate realiza trecerea de la scenă la alta sau eliminarea unor detalii ne semnificative, etc. Pentru

a se accentua caracterul formativ al acestui moment, este important a se permite copiilor să intervină în poveste cu propriile lor idei.

Identificarea replicilor, descrierea personajelor și exprimarea stărilor afective presupune concentrarea atenției asupra personajelor (ce spun personajele, cum arată acestea și ce pot ele simți în anumite circumstanțe). Se pot propune, la început, exerciții de asociere a imaginii personajului cu alte imagini (în format digital sau letric), înfățișând persoane de diferite vârste, surprinse în situații variate și afișând o anumită dispoziție afectivă. Pentru a identifica și, apoi, a denumi sentimentele personajului, se poate proceda la fel, întucât copiii reușesc cu mai mare ușurință să mimeze o emoție sau să o recunoască pe un suport vizual decât să o numească direct. Pentru a acoperi spectrul larg al stărilor afective, putem veni în sprijinul copiilor enumerând cuvintele care le denumesc și cerându-le să le exprime non-verbal (la vârste fragede, sensurile se dobândesc mai ușor prin mimă). Este importantă și reprezentarea corporală a personajului, pentru determinarea căreia elevii pot arăta cum se mișcă acesta, cât de înalt/scund este, ce gesturi însoțesc anumite replici, ce gesturi sunt potrivite pentru ca, în contradicție cu replicile, să exprime atitudinea ironică a personajului etc. După mai multe exerciții de acest fel, se poate trece la verbalizare. În general, se recomandă utilizarea replicilor în forma inițială, cea din text, dar se pot face mici intervenții/ completări, folosindu-se cele mai potrivite cuvinte pentru a se asigura o corectă înlănțuire a ideilor și a se da o imagine adecvată a personajului și a emoțiilor sale.

Pregătirea interpretării este o activitate de grup. Acum copiii discută cum ar putea (și ar trebui) interpretat personajul ales. Este responsabilitatea grupului de a decide cine este cel mai potrivit, dintre copii, să interpreteze un anumit personaj, cum trebuie acesta să se miște, să se comporte, ce ton va adopta etc. Cu timpul, elevii câștigă autonomie, dar, la început, învățătorul trebuie să acorde mult sprijin pentru succesul acestei activități. Copiii trebuie ajutați să decidă asupra rolurilor pe care și le asumă, să li se explice ce trebuie să facă pentru a le interpreta, cum să-și schimbe vocea, cum să se poziționeze față de auditoriu etc. În această etapă se confecționează decorul reprezentației și se alege fundalul muzical potrivit temei textului dramatizat.

Interpretarea (jocul de rol) este momentul mult așteptat de copii; ei intră în mod natural în joc: cei ce interpretează „intră în pielea unor personaje”, ceilalți se vor comporta în mod spontan ca „public”, încercând să identifice rolurile și să decodifice mesajul.

După interpretarea scenelor, se trece la *evaluarea activității*. Elevii își vor exprima în mod liber părerea despre jocul scenic al colegilor, aspectele pozitive și cele care pot fi îmbunătățite la o reluare a reprezentației; vor evidenția greșelile, vor face remarci asupra modului de

interpretare a unui grup, în ansamblul său. E recomandată încurajarea opiniilor critice, dar și a celor admirative, apreciative, aspect care va favoriza atât conștientizarea erorilor, cât și a momentelor reușite ale spectacolului. Această etapă este, de asemenea, o ocazie în plus pentru a incita copiii să se exprime, să avanseze un punct de vedere personal, să conștientizeze faptul că pot exista păreri variate, diferite asupra unuia și aceluiași fapt, să-și motiveze o alegere.

Dacă simpla lecturare a basmului prezintă beneficii precum cele mai sus enumerate, ne întrebăm care ar putea fi aportul basmului la formarea și educarea unui copil când se propune receptarea acestuia prin dramatizare?

Am putea spune că, implicat în toate etapele dramatizării basmului, copilul:

- înțelege rolul categoriei estetice a fantasticului;
- se familiarizează cu valoarea simbolică a elementelor de conținut al basmului;
- se antrenează în sfera receptării comunicării artistice;
- diferențiază faptele/fenomenele reale de cele imaginate/inventate, observând consistența celor dintâi și lipsa de materialitate a celorlalte din a doua categorie;
- experimentează emoții pozitive și emoții negative în timpul interpretării;
- conștientizează elemente de limbaj paraverbal și nonverbal;
- își construiește propriul sistem de valori, în funcție de care emite judecăți de valoare cu privire la acțiunile, reacțiile, vorbele celor din jur;
- conștientizează relația de tip cauză-efect între evenimente/stări/emoții/reacții;
- intuiește efectul, la nivel afectiv-emoțional și motivațional, al cuvintelor;
- face achiziții de vocabular, memorând replicile personajelor;
- experimentează situații pozitive și negative similare vieții reale, fără a le trăi efectiv, ceea ce facilitează unele conștientizări cu privire la efectele benefice ale înfruntării unor situații dificile.

Acestea și multe alte beneficii prezintă conectarea copiilor sau expunerea lor la misterele lumii basmice anume prin intermediul **dramatizării**.

Într-o formulă metaforică, am putea concluziona spunând că a propune receptarea unui basm prin exerciții clasice de lectură, explorare și interpretare a textului echivalează cu **a ține un diamant într-o pungă de hârtie**; a propune copiilor basmul în formă dramatizată e ca și cum i-am invita să-l admire într-o vitrină, pentru a se bucura de **strălucirea lui uimitoare** și a primi impulsul unei deveniri exemplare, îmbrăcând veșmintele strălucitoare ale bunătății, curajului, adevărului, iubirii, dreptății.

Bibliografie:

1. BETTELHEIM, B., Psihanaliza basmelor, București: Univers, 2017, 480 p, ISBN 978-606-771-092-2;
2. BOLOGA, A, Potențialul psihoprofilactic al basmului popular. Chișinău: CEP USM, 2005;
3. CĂLINESCU, G., Esteica basmului, București: Editura pentru literatură, 1965, 391 p;
4. CERGHIT, I., Metode de învățământ, Iași: Polirom, 2006, 360 p, ISBN 973-46-0175-X371.3;
5. DANCIU, L.; DANCIU, A.P., Zmei, draci și strigoi,. Eseuri de hermeneutică a basmului popular românesc, București: Editura Universitară, 2021, ISBN 978-606-28-1291-1;
6. DINU, G; ZBARCEA, M., Dicționar de teorie literară pentru clasele V-X, București: Paralela 45, 2000;
7. FRANTZ, M.L, Interpretarea basmelor, București: Trei, 2019, 247 p, ISBN 978-606-40-0534-2;
8. ILIE, E. Didactica limbii și literaturii române, Iași: Polirom, 2020;
9. MEYER, R, Înțelepciunea basmelor populare, București: Triade, 2008;
10. ȘOITU, L., Împreuna creștere, Iași, Junimea, 2019, 320 p, ISBN 978-973-37-2270-0;
11. VRABIE, Gh., Structura poetică a basmului, București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1975;

E-bibliografie:

12. PLĂMĂDEALĂ, L, Basmul – un text fundamental în formarea cititorului, accesat la: [Basmul – un text fundamental in formarea cititorului.pdf \(idsi.md\)](#), în 15.06.2022

SENSIBILITATEA EMOȚIONALĂ ÎN RAPORT CU MUZICA POPULARĂ

VIERU Nicolae, doctorand, Școala Doctorală *Științe ale Educației*
Universitatea de Stat *Ion Creangă* din Chișinău
GAGIM Ion, dr., hab., prof., univ., conducător științific

Rezumat: Lucrarea de față, reprezintă o abordare a conceptului de sensibilitate emoțională în raport cu muzica populară. Considerăm sensibilitatea emoțională o capacitate a omului de a avea o viață afectivă intensă, de a trăi profund sentimentele, impresiile, situațiile. Afectivitatea este îndreptată să studieze compartimentul trăirilor afective specifice creației, interpretării și receptării **valorilor** artistice muzicale. Scopul sensibilității emoționale în raport cu muzica populară este de a înțelege comportamentul și experiența muzicală. Ne propunem abordarea sensibilității emoționale, și modalitatea prin care putem sensibiliza elevii față de muzica populară. Prin cunoașterea muzicii populare și **dezvoltarea sensibilității emoționale** în rândul elevilor nu întâlnim doar o dezvoltare a personalității elevului pe anumite fronturi ale unor discipline sau anumite domenii de cultură, ci îi determinăm pe elevi să pătrundă adânc în cunoașterea valorilor naționale, să opereze constant și neîntrerupt cu aceste valori. În același timp **însușirea valorilor naționale** determină o bună gestionare a emoțiilor și o aderență la conținutul de idei și sentimente exprimate prin cântecele ale neamului românesc.

Abstract: This paper is an approach to the concept of emotional sensitivity in relation to folk music. We consider emotional sensitivity an ability of human to have an intense emotional life, to live deeply feelings, impressions, situations. Affectivity is aimed at studying the compartment of emotional feelings specific to the creation, interpretation and reception of musical artistic values. The purpose of emotional sensitivity in relation to folk music is to understand musical behavior and experience. We aim to address emotional sensitivity and how we can sensitize students to folk music. By knowing popular music and developing emotional sensitivity among students we not only meet a development of the student's personality on certain fronts of certain disciplines or areas of culture, but we determine students to deepen their knowledge of national values, to operate constantly and uninterruptedly with these values. At the same time, the acquisition of national values determines a good management of emotions and an adherence to the content of ideas and feelings expressed through the songs of the Romanian people.

Cuvinte-cheie: sensibilitate emoțională, valoare națională, muzică populară, dezvoltare.

Keywords: emotional sensitivity, national value, folk music, development.

Sensibilitatea emoțională în raport cu muzica populară. Prin **sensibilitate emoțională** înțelegem capacitatea de a simți, de a reacționa la excitații, de a schimba, într-o anumită măsură starea inițială sub acțiunea unui agent exterior, acuitatea simțurilor, capacitatea de a percepe senzații. Prin sensibilitate emoțională înțelegem capacitatea omului de a avea o viață afectivă intensă, de a trăi profund sentimentele, impresiile, situațiile; în artă și literatură apare sub denumirea de intensitate afectivă, emotivitate, afectivitate.[89] **„Inteligența emoțională”** reprezintă abilitatea unui individ de a opera și a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a motiva și de a face un bun management al impulsurilor

noastre spontane, cât și ale celor apărute în relație cu ceilalți. [5 p. 318] Inteligența emoțională își are originea într-un element fundamental al comportamentului uman, care este distinct de intelect, IQ și EQ. Sunt calități distincte, pe care le posedăm cu toții, însă împreună acestea determină modul nostru în care gândim și acționăm. Nu există nici o legătură cunoscută între IQ și EQ, pur și simplu nu poți prevedea EQ-ul în funcție de cât de deștept este cineva. Inteligența cognitivă, sau IQ-ul, nu este flexibilă. Nu devii mai deștept învățând lucruri sau informații noi. Inteligența este abilitatea de a învăța și este aceeași la vârsta de 15 ani, ca și la 50 ani. Pe de altă parte EQ-ul este o componentă flexibilă. Deși este adevărat că anumite persoane sunt mai inteligente emoțional din naștere decât alte persoane, inteligența emoțională se poate dezvolta pe parcursul vieții chiar dacă nu te-ai născut cu ea. Unii oameni pot fi inteligenți, dar nu inteligenți emoțional iar oamenii cu tot felul de personalități pot avea un coeficient ridicat de EQ/ IQ.[2 p 24-25] Există cinci componente ale inteligenței emoționale care se regăsesc în: autocunoaștere, autostăpânire, motivație, empatie și stăpânirea abilităților sociale. Dacă ne referim strict la emotivitate și ceea ce înseamnă **sensibilitate emoțională** ca parte integratoare a conceptului de inteligență emoțională, putem ajunge la concluzia că subiectul cercetării are o vechime destul de consistentă fiind în atenție, încă din cele mai vechi timpuri, însă reușind să capete o amploare generalizatoare în contemporaneitate. Încă din Antichitate, **Platon** în lucrarea „*Republica*”, propune trei componente de bază ale minții umane: raționamentul, dorința și părțile emotive. **Aristotel** consideră emoțiile ca fiind importante în viața morală, fiind considerate „o componentă esențială a virtuții”. **Stoicii** au evidențiat importanța emoțiilor în judecată (în teoriile stoicilor emoțiile sunt considerate o piedică pentru rațiune, pentru virtute). În *antichitatea chineză* emoțiile excesive erau considerate ca fiind dăunătoare, inclusiv pentru organele vitale. În *perioada medievală*, în secolul al-XI-lea, Avicenna poate fi considerat ca un precursor al inteligenței emoționale, considerând că emoțiile influențează sănătatea și comportamentele, sugerând necesitatea unei gestionări emoționale. *Epoca modernă* surprinde emoțiile într-o nouă abordare evidențiată în operele filosofilor, precum **Rene Decartes**, **Niccolo Machiavelli**, **Baruch Spinoza**, **Thomas Habbes și David Hume**, în care teoriile cercetătorilor erau considerate adaptive și studiate cu preponderență în secolul XVIII, mai ales dintr-o perspectivă psihiatrică empirică.

În **secolele XIX-XX** oamenii de știință au început să conștientizeze importanța aspectelor afective pentru inteligență. Astfel, *teoria evoluției* elaborată în 1872 de **Charles Darwin** în lucrarea *The Expression of the Emotion in Man and Animals*, influențează perspectiva asupra emoțiilor și demonstrează importanța factorului emoțional pentru supraviețuire. **Immanuel Kant** (1724-1804) distinge „trei tipuri de acțiuni”: acțiunea tehnică

(modul de gestionare a obiectelor); acțiunea pragmatică (modul de a face față oamenilor); acțiunea etică (modul de abordare a valorilor morale), transferate de **Muller-Merbach** la nivelul inteligenței. **William James** susținea în 1884 că sentimentele și emoțiile sunt secundare fenomenelor fiziologice, considerând că percepția „faptelor excitante” determină răspunsuri fiziologice - **emoții**”. El a pornit de la ideea că emoțiile sunt o clasă de sentimente, diferite de senzații și de percepții prin calitatea lor experimentală, dezvoltând împreună cu **Carl G. Lange** „*teoria James-Lange*” a emoției, conform căreia emoțiile sunt sentimente specifice cauzate de modificările condițiilor fiziologice legate de funcțiile anatoame și motorii. **Taylor** considera emoțiile ca strâns legate de motivele care le dau naștere, abordând aspectul intelectual al emoțiilor. Opiniile contemporane s-au concentrat pe motivarea, de către emoții, a comportamentelor adaptive în mediul ancestral (strămoșesc), astfel încât emoțiile sunt considerate ca influențând deciziile.[11] În 1920, **E. L. Thorndike**, utilizează termenul de inteligență socială în relațiile umane, propunând mai multe tipuri de inteligență. În 1940, **David Wechsler**, evidențiază importanța factorilor afectivi, personali și sociali în aprecierea capacităților de a reuși în viață. Termenul „inteligență emoțională” apare pentru prima dată în 1964 într-o lucrare a lui **Michael Beldoch** și în 1966 în lucrarea lui **B. Leuner** intitulată „*Inteligență emoțională și emancipare*”. În 1983, în lucrarea *Farmes of Mind. The Theorz of Multiple Inteligences*, **Haward Gardner** introduce ideea inteligențelor multiple, interpersonale și intrapersonale. Prima utilizare a termenului „EQ” (Emotional Quotient) a fost într-un articol a lui **Keith Beaslez** în 1987, în revista britanică *Mensa*. Psihologii **John Mazer** și **Peter Salovez** au introdus conceptul de inteligență emoțională ca „*Abilitatea de a percepe emoțiile*”, astfel încât să ajute gândirea, să înțeleagă emoțiile și cunoștințele emoționale și să regleze emoțional reflectiv, să promoveze creșterea emoțională și intelectuală. Termenul devine mai cunoscut odată cu publicarea cărții lui **Daniel Goleman: Emoțional Intelligence-Whz it can matter more than IQ**. Distincția dintre inteligența emoțională a trăsăturilor și inteligența emoțională a abilităților a fost introdusă în anul 2000. Astfel, există multiple definiții atribuite inteligenței emoționale, printre care menționăm: „capacitatea de a monitoriza sentimentele și emoțiile proprii și ale altora, de a le discrimina între ele și de a folosi aceste informații pentru a ghida gândirea și acțiunile unuia”; „capacitatea de a percepe emoțiile, de a accesa și de a genera emoții, astfel încât să ajute gândirea, să înțeleagă emoțiile și semnificațiile emoționale și să reglementeze emoțional în moduri care promovează creșterea emoțională și intelectuală”; „abilitatea mintală cu care ne naștem ne oferă sensibilitatea emoțională și potențialul pentru abilitățile de management emoțional care ne ajută să maximizăm sănătatea, fericirea și supraviețuirea pe termen lung, (**Hein** 2005)”; „ inteligența

emoțională este potențialul înnăscut de a simți, folosi, comunica, recunoaște, aminti, învăța, gestiona, înțelege și explica emoțiile”. Există mai multe modele care au ca scop măsurarea nivelurilor inteligenței emoționale: Nivelul lui **Daniel Goleman** (combină abilitățile cu trăsăturile); modelul lui **Konstantinos V. Petrides** în 2001 cu accent pe auto-cunoaștere și un model al abilităților dezvoltat de **Peter Salovey** și **John Mayer** în 2004, concentrându-se pe relaționarea socială.[11] **Daniel Goleman** în lucrarea *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*, evidențiază rolul competenței emoționale ca fiind o însușire dobândită, întemeiată pe inteligență emoțională al cărui rezultat este o performanță profesională ieșită din comun iar inteligența emoțională ne determină potențialul de a ne însuși abilități practice astfel încât competența emoțională ne arată proporția în care am izbutit transformarea acestui potențial în randament profesional.[5 p. 24] Scriitorul și filosoful român **Emil Cioran** spunea: „De n-am fi avut suflet, muzica ni l-ar fi creat.”, de aici deducem că muzica în sine este o artă a emoțiilor și a afectivității. Muzica populară românească ne oferă un exemplu în acest sens deoarece reprezintă o reflectare a sentimentelor și trăirilor geniului creator, a valorilor spiritualității neamului românesc puse în lumină prin latura afectivă, perpetuă, a generațiilor creatoare. Trebuie de menționat faptul că educația muzicală nu își propune doar instruirea elevului prin învățarea muzicii, a notelor muzicale și a elementelor care o alcătuiesc, ci își propune și sensibilizarea elevului prin contactul direct cu valorile reprezentative ale artei muzicale, fie că ne referim la creație, audiție sau interpretare, principalul obiectiv în cercetarea noastră îl are cultivarea emoțiilor și a simțămintelor care vin cu un surplus în ceea ce urmează să însemne dezvoltarea personală a elevului, contribuind constant la îmbogățirea vieții spirituale și înnobilând personalitatea acestuia.

Eminentul profesor muzicolog **Ion Gagim**, Maestru în Arte, la întrebarea: Ce este muzica și cum să o înțelegem? ne răspunde că: „muzica se află acolo sus, în înalțuri, pentru că mesajul ei este de natura înalțurilor. Și ca să ajungem la ea, ca s-o descoperim, trebuie să înaintăm spre ea, trebuie să pornim în urcuș. Pornind spre ea, și ea va porni spre noi. Deschizându-ne ei și ea ni se va deschide. Pentru că muzica asta își dorește...să ne întoarcem cu fața spre ea. Și atunci ea face din noi minuni. Căci ea este creată pentru noi.”[4 p.9] Pornind de la această idee putem concluziona că muzica reprezintă o cale direct între om și divinitate, fie că ne referim la muzica clasică sau muzica populară, ea este o punte de legătură între om și creator, însă pentru a înțelege muzica trebuie să o cunoaștem, să îi permitem să facă parte din viața noastră, într-un cuvânt trebuie să devenim sensibili la muzică și prin muzică. Un factor stimulator îl reprezintă în acest sens muzica populară care însumează în structura ei semantică toate năzuințele, trăirile, dorurile, suferințele și zbuciumul poporului român, fiind un prilej de

deschidere, cunoaștere și înțelegere a spiritualității neamului românesc. Muzica populară poate stimula puterea creatoare din sufletul copiilor, îi dezvoltă și îi înobilează prin **împărtășirea valorilor**, contribuie la desăvârșirea procesului educațional și la formarea personalității acestora. O atenție deosebită în ceea ce privește înobilarea sufletului prin muzică și creșterea gradului de afectivitate, precum și dezvoltarea personalității elevului în cadrul orelor de educație muzicală o acordă **George Breazul** în volumele sale *Pagini din istoria muzicii românești*, însă cu toate acestea în perioada regimurilor totalitare școala nu avea ca principal obiectiv dezvoltarea sensibilității emoționale a elevilor, scopul principal fiind cel de îndoctrinare a societății. După înlăturarea regimurilor dicatatoriale în Europa de Est, conceptul de sensibilitate emoțională devine tot mai des în atenția pedagogilor și oamenilor de știință. Așadar specialiștii, psihologii, muzicienii și pedagogii sunt de acord în ceea ce privește importanța muzicii în formarea personalității umane, aportul ei în crearea gustului valoric. În concepția unor autori între sentimente și rațiune există o competiție acerbă, însă trebuie să ne asigurăm că în sufletul elevilor există suficiente elemente necesare pentru educația estetică și dezvoltarea simțului valoric prin muzică. Muzica se apropie tot mai mult de filosofie, contribuind major la rezolvarea unor probleme existențiale ale societății și implicit ale existenței umane, aspect intrat în preocupările muzicienilor clasici, ale gânditorilor europeni precum: **Kant**-care atribuie muzicii denumirea de limbaj al emoțiilor; **Hegel** - definește muzica ca fiind un limbaj al sentimentelor; **Musset**-asociază muzica cu limbajul inimii, dar o atenție deosebită domeniului muzical o acordă și unele personalități marcante ale muzicalității românești, precum **Dimitrie Cuclin, Gavriil Galinescu, Constantin Constantinescu și alții**. Cel care pune în lumină potențialul creativ al copiilor, manifestat în primul rând în producțiile lor folclorice, este **George Breazul**, care prin descrierea jucerilor muzicale în rândul copiilor surprinde un mare potențial creativ al copiilor, manifestat într-o postură inocentă. Pentru noua „pedagogie artistică”, așa cum o numește noua metodică a educației muzicale, muzicologul **Ion Gagim**, stabilește nu mai puțin de zece puncte de reper, unele dintre ele însumând puncte de vedere formulate de psihologia și pedagogia rusă, majoritatea privind latura sensibilității emoționale, a fanteziei, a emoțiilor estetice, a imaginației, a trăirii muzicii și creativității, în esență a influenței muzicii asupra psihicului uman, atribuind un rol important trăirilor estetice, spirituale ale muzicii, prezenței unui caracter viu-emoțional în rândul elevilor, dezvoltarea aptitudinilor muzicale, a sensibilității emoționale, a receptivității interioare la muzică. [9 p.315-320] Prin cunoașterea muzicii populare și **dezvoltarea sensibilității emoționale** în rândul elevilor raportată la muzica populară, nu întâlnim doar o dezvoltare a personalității elevului pe anumite fronturi ale unor discipline sau anumite domenii de cultură, ci îi determinăm pe elevi

să pătrundă adânc în cunoașterea valorilor naționale, să își iubească trecutul și să opereze constant și neîntrerupt cu aceste valori și în această direcție. În același timp **însușirea valorilor naționale** determină o bună gestionare a emoțiilor și o aderență la conținutul de idei și sentimente exprimate prin cântecele autentice ale neamului românesc, cultivând în acest sens plăcerea elevilor de a se manifesta prin cântec creându-se momente și manifestări artistice de mare vibrație, bucurie, împlinire și participare constantă în cadrul orelor și activităților didactice școlare, acestea având ca finalitate pregătirea nemărginită pentru formarea devenirii umane. Cele mai explicite forme prin care se concretizează obiectivul dezvoltării sensibilității emoționale, au fost redate de **Vasile Vasile** în lucrarea *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, 2004 și vizează: interpretarea corespunzătoare, cu participare afectivă a unor piese muzicale, aprecierea unor lucrări de certă valoare estetică interpretate sau audiate, dezvoltarea unor criterii de judecată estetică. Se stabilește „trăirea muzicii”, ca treaptă la care se ajunge prin învățarea elevilor de a audia o lucrare, prin exercițiile de perseverare și de motivare a urcușului, prin dezvoltarea memoriei auditive și lungirea orizontului culturii generale. Cultivarea spiritului creativ al elevilor reprezintă unul din obiectivele principale ale unităților de învățământ, iar în acest sens **J. Piaget** susține că „dispoziția de a crea este o însușire întâlnită la toți oamenii și care se manifestă cel mai bine în copilărie”.[9 p.320-321] Încă din cele mai vechi timpuri și până în zilele noastre muzica s-a bucurat de o apreciere incontestabilă prin rolul ei benefic asupra psihicului uman, prin înălțarea sufletului și prin emoțiile pe care le generează, fie că ne referim la stări de veselie sau melancolie, muzica este una dintre cele mai răspândite arte producând „răscoliri” ale sufletului. Omul a cântat dintotdeauna, si-a cântat amarul, dorul, dragostea, tristețea și bucuria sau diferite evenimente din viața sa, fie că ne referim la cele calendaristice sau din viața de zi cu zi. Acest lucru ne sugerează ferm că muzica este o reflectare a realității iar aptitudinea muzicală este o însușire a personalității care nu întâmplător face posibilă efectuarea cu succes a activității muzicale. Aptitudinea muzicală este o combinație de însușire senzorială, intelectuală, afectivă și volitivă. Prin imaginația creatoare se realizează cele mai ingenioase asocieri muzicale iar muzicianul sau elevul care înțelege și studiază muzica are posibilitatea de a influența structura melodică prin aportul personalizat, printr-o puternică forță creatoare. Din punct de vedere afectiv persoana înzestrată cu astfel de capacități creative se caracterizează printr-o puternică sensibilitate generată de trăirea intensă a muzicii, dezvoltând percepții muzicale, emoții cât mai variate și profunde. În acest sens, potrivit lui **Ștefan Zisulescu** sensibilitatea muzicală este asociată cu înțelegerea conținutului de idei, sentimente, idealuri. Ascultătorul rămâne indiferent, nemișcat și fără trăiri interioare la interpretarea unui cântăreț fără implicarea emoțională în actul interpretării. Același lucru este

valabil și în alte domenii artistice unde actul artistic rămâne netransmisibil de la autor la receptor, dacă este lipsit de trăirea artistică și implicarea sensibilă. **Sensibilitatea muzicală** este o componentă de bază a talentului muzical și îmbracă diferite forme (lirism, pasiune intensă, bucuria de a trăi, tristețe, etc). Din toate aptitudinile, cele muzicale apar cel mai timpuriu. De exemplu **Mozart și Haydn** manifestau aptitudinile muzicale de la vârsta de 2-3 ani; **Mozart** compune un menuet la vârsta de 5 ani, iar **George Enescu** compune la aceeași vârstă „Pământul românesc”, iar la 11 ani, se distinge printr-o bogată activitate de compozitor. Dintre cele mai importante trăsături ale aptitudinilor care pot avea un rol important în dezvoltarea sensibilității emoționale menționăm: atitudinea pozitivă față de actul artistic, față de audierea și însușirea creației muzicale, deprinderea de audiere a muzicii, perseverența în atingerea obiectivelor, exigența și minuțiozitatea lucrului bine făcut și nu în ultimul rând voința și entuziasmul, înflăcărea pentru activitățile muzicale prin mobilizarea tuturor forțelor pentru atingerea scopului propus. De multe ori entuziasmul este atât de bine conturat încât elevul uită de sine și trăiește pentru muzică și prin muzică atingând performanțele perfecțiunii și ale geniului creator. [10 p.88-96] **M. Petreanu** în studiile sale menționează: „Aptitudine - poate fi numită orice funcție adaptivă, conștientă, ereditară sau dobândită a unei persoane, privită prin prisma rezultatului practic, efectiv pe care l-a dat, sau l-ar putea da. Pe scurt, orice funcțiune privită prin prisma randamentului poate fi numită aptitudine”. [7 p.267] Problema **aptitudinilor** este foarte bine evidențiată în lucrările lui **Alexandru Roșca** *Tehnica psihologiei experimentale și practice*, tratat publicat în 1947, și *Tratat de psihologie experimentală*, publicate în colaborare cu cei mai de seamă psihologi din țară, în 1963. [109] Potrivit lui **Henri Delacroix**, muzica muzicalizează sentimentul „ea nu exprimă sentimente gata constituite ale vieții obișnuite, ci creează o ființă afectivă nouă. [3 p. 94] Pasiunea pentru muzica populară trebuie să devină în rândul tinerilor, pasiunea pentru frumos, pentru estetic și în același timp să manifeste o trăire asemănătoare cu mișcarea iubirii, a dragostei pentru persoana iubită, mamă, tată, frați, surori, pentru neamul românesc, pentru valorile culturale și strămoșești ale poporului român. **Emoțiile estetice** și emoțiile profunde ale neamului românesc se regăsesc contopite în sensibilitatea muzical folclorică. Nu întâmplător în timpul procesului de audiere a muzicii, elevul trebuie să elibereze sentimentele plăcerii, iar prin creșterea gradului de extaz muzical, procesele senzoriale care declanșează imaginația, acționează, declanșând **sensibilitatea exaltată** care dirijează jocul imaginarului ce se răsfrânge asupra muzicii înfrumusețându-o. În această situație se aplică **doctrina lui Kant** cu privire la Ideile estetice: „Ideea estetică este o reprezentare a imaginației, asociată cu un concept dat și legată de o asemenea varietate de reprezentări puse în joc, încât nu-i putem găsi expresia care să indice un concept determinat;

ea adaugă la acest concept multe gânduri inexprimabile, cărora sentimentul le animă facultatea de a cunoaște și le înviează litera prin intermediul sufletului”. Iată și motivul pentru care spunea **Schopenhauer** că: „imaginația este ușor trezită de către muzică, datorită însăși generalității ei. Ea caută să dea o înfățișare acestei circulații a spiritelor, s-o întruchipeze într-un simbol”[3 p.329]. În scrierile despre surzi și muți, **Diderot** descrie cu multă precizie și finețe sentimentele intense, violente, profunde, pe care muzica le stârnește la anumite persoane: „În muzică, plăcerea senzației depinde de o dispoziție particulară nu numai a urechii, ci și a întregului sistem nervos. Dacă există capete care sună, există și trupuri pe care le-aș numi în chip firesc armonice; oameni în care toate fibrele oscilează cu atâta promptitudine și vivacitate încât, pornind de la experiența mișcărilor violente provocate lor de către armonie, simt posibilitatea unor mișcări încă și mai violente și ajung la ideea unei muzici care i-ar face să moară de plăcere. Așadar existența proprie li se pare legată de o singură fibră întinsă, pe care o vibrație prea puternică poate s-o rupă”[3 p.304]. Muzica înseamnă, așadar plăcere pentru ureche și bucurie a sentimentului. **Sullz Prudhomme** scrie cu multă dreptate: „Pe adevărații muzicieni muzica îi face să vibreze mai puțin decât pe profani, deoarece frumusețea proprie percepțiilor auditive îi preocupă în mod exclusiv”. Plăcerea muzicală, excitația muzicală eliberează la unii sentimentele vieții comune, sentimente care, în starea de libertate și de joc, se comportă și se bucură de ele însele. „Orice bucată muzicală care îmi îngăduie să mă gândesc la muzică este mediocră pentru mine”, spunea **Stendhal**, care a dat cea mai frumoasă descriere a genului de emoții muzicale sau paramuzicale, laudând din plin muzicalitatea propriului său suflet: „Muzica, singura mea iubire...”.[3 p.298-299] Se impune cunoașterea și discutarea unei funcționalități estetice ale muzicii populare, atât în contactul cu arta amatoare cât și cu arta manifestată la nivel profesionist. În ceea ce privește activitatea interpretativă a cântecelor populare, nivelul artistic ridicat al interpretării și receptării de către public se datorează, de cele mai multe ori faptului că atât interpreții cât și receptorii, îndeosebi cei care provin din mediul rural, și nu numai, se manifestă într-o sferă artistică familiară, deoarece modul de exprimare este specifică genului de artă pe care o stăpânesc cel mai bine, definită de cele mai multe ori ca fiind propria lor creație. Valoarea artistică și valorizarea estetică a artei populare este necesară și importantă în orice moment al decursului istoric, iar în condițiile în care crearea unor genuri sau specii ale artei se află în descreștere, importanța valorizării în sensul conservării estetice, crește cu atât mai mult. Valorizarea și conservarea obiectului de artă muzicală populară, sau de altă natură, sunt concepte care nu se suprapun întru totul, dar nici nu se resping. Sensurile conservării obiectului de artă sunt de natură materială, și de apărare a obiectului de artă muzicală împotriva intemperiilor și a unor agenți nocivi, iar cealaltă acțiune este

conservarea subiectivă, în sensul estimării estetice.[8 p.93] Pentru a iubi muzica populară trebuie să descoperim frumosul din această muzică. Muzica populară trebuie simțită, trăită, descoperită și analizată din toate punctele de vedere și în mod deosebit din perspectiva estetică. Termenul estetic își are rădăcinile în grecescul *sisthesis*- a simți, iar educația estetică înseamnă „dezvoltarea sensibilității”. Educația estetică constă în pregătirea sistematică în vederea percepției profunde și juste a frumosului în artă, din natură și din societate, precum și în educarea multilaterală prin frumos. Cu siguranță aspectul care ne interesează se află nu doar în educarea și călăuzirea elevului spre frumos, pregătirea lui în perceperea frumosului, ci ne interesează în mod deosebit ceea ce urmează după frumos, influența frumosului în modelarea personalității celui care percepe frumosul. Principalele trăsături ale educației estetice vizează: a) dezvoltarea simțului estetic - este înclinația firească a omului spre frumos; b) gustul estetic - este o manifestare a propriului temperament estetic, care reiese din capacitatea de a surprinde spontan frumosul; c) judecata estetică – în care sensibilitatea omului se manifestă sub forma impresiilor; d) atitudinea estetică - este conduita manifestată prin sensibilitatea față de frumos, prin apărarea și crearea frumosului; e) emoția estetică este o trăire intensă provocată de perceperea frumosului. Deși termenul „**emoție**” definește actul psihic rapid și intens, expresia „**emoție estetică**”- este folosită ca fiind un act complex, care angajează toate laturile personalității umane, o trăire puternică, o bucurie „ luminoasă”. În acest sens „educația estetică” reprezintă actul de „înțelegere emoțională” a frumosului.[1 p.12-15]

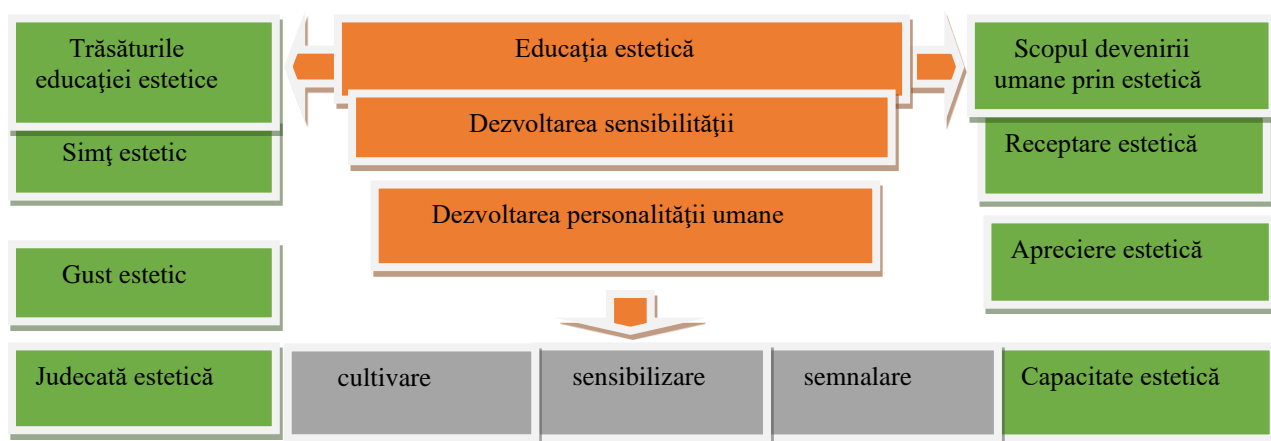


Figura nr. 1 Dezvoltarea personalității umane prin educație estetică

Scopurile educației estetice au în vedere: a) formarea capacității de receptare-înțelegerea operei de artă, (dezvoltarea intelectuală a omului prin solicitarea personalității umane); b) formarea capacității de apreciere (formarea gustului pentru frumos); c) formarea atitudinii estetice față de frumos (reprezintă o atitudine adecvată, creatoare față de frumos, și

este o condiție de înțelegere de însușire a frumosului) aceasta din urmă generează: 1. sensibilizarea față de frumos, 2. capacitatea semnalării frumosului, 3. cultivarea atitudinii estetice.

Referitor la dezvoltarea competențelor sensibilității emoționale la elevi față de valorile spirituale ale folclorului muzical putem analiza însușirea competențelor emoționale dobândite în urma practicii didactico-pedagogice experimental-aplicative, în vederea determinării potențialului de însușire a valorilor naționale și al creșterii gradului de sensibilitate emoțională față de spiritul muzicii populare. Copii își dezvoltă devreme abilități sociale și emoționale eficiente, prin învățarea și descoperirea folclorului muzical, astfel încât vor spori receptivitatea la simbolul valorilor naționale și vor obține pe termen lung rezultate pozitive semnificative în privința sănătății și stării lor de bine. Studiile au arătat că funcționarea socială și emoțională a copiilor și comportamentul asociat începe să se stabilizeze în jurul vârstei de opt ani și pe această bază se poate prezice starea lor de sănătate mintală și comportamentală de mai târziu. Cu alte cuvinte, dacă copii învață să-și exprime emoțiile într-un mod constructiv și se angajează în relații benefice și marcate de respect înainte și în timpul claselor primare, este mai probabil ca pe viitor să evite depresia, violența și alte probleme serioase legate de sănătatea mintală. Perioadele de tranziție și momentele stresante pot fi depășite cu ușurință prin folosirea muzicii ca terapie în scopul relaxării. Sunetul liniștit, poate fi de un real ajutor în acest sens. Este cunoscut faptul că ascultarea muzicii liniștitoare este direct corelată cu scăderea ritmului respirației și a bătăilor inimii, dar și cu schimbarea dispoziției noastre emoționale.[6 p. 32 -44] Pentru oricine se află în postura de observator sensibilitatea emoțională este privită cu reticență, mai ales din perspectiva că de regulă oamenii nu prea știu ce să facă cu emoțiile pe care le văd la cei din jur. Omul de obicei nu se simte în largul lui atunci când vine vorba despre emoții, însă a fi sensibil emoțional este o calitate care trebuie valorizată ca atare, însă exprimarea sensibilității trebuie făcută cu atenție în medii armonioase pentru a limita diferitele situații neplăcute pe care cei din jur ar putea să o favorizeze. Acest lucru trebuie să ne determine să fim încrezători și să înțelegem că emoția este unul dintre atuurile noastre în lupta cu existența și cu problemele cotidiene. Uneori emoțiile sunt singura modalitate prin care simțim că trăim.[12]

Bibliografie:

1. BÂRSĂNESCU, Ștefan, VAIDEANU, George. Educația Estetică, București, Editura de Stat Didactică și Pedagogică , 1961.
2. BRADBERRY, Travis, GREAVES. Inteligența emoțională, București, Editura Litera, 2016, p. 24-25, ISBN: 978-606-330 3180.

3. DELACROIX, Henri, Psihologia artei, Eseu asupra activității artistice- traducere de IVANOVICI, Victor și MAZILESCU, Virgil. București, Editura Meridiane, 1983.
4. GAGIM, Ion. Ce este muzica și cum să o înțelegem, Chișinău, 2019, ISBN: 978-9975-3316-0-9.
5. GOLEMAN, Daniel. Inteligența emoțională, cheia succesului în viață, București, Editura Allfa, 2004, p. 318, ISBN: 973 849 7629.
6. LANTIERI, Linda, Introducere și meditație de GOLEMAN, Daniel, Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor, Editura Coresi, București, 2017, p. 32 -44, ISBN: 978 606 588 6650.
7. PELEANU, M. Problema teoretică a aptitudinilor, în: „ Revista de psihologie”, Sibiu, 1944, vol.7, nr. 3 p.267.
8. SMEU, Grigore. Repere estetice în satul românesc, Editura Albatros, 1973.
9. VASILE, Vasile. Metodica educației muzicale, București, Editura Muzicală, 2004.
10. ZISULESCU Ștefan. Aptitudini și talente, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
11. <https://ro.m.wikipedia> emoțiile și inteligența emoțională.
12. <https://florin> sebastian. wordpress. com.



Capitolul II: TENDINȚE ÎN DEZVOLTAREA TEORIEI ȘI PRAXIOLOGIEI MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL

POSSIBILITĂȚI DE FINANȚARE A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE PRIN PROGRAMELE TRANSFRONTALIERE

**BULAT Violeta, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Pentru Uniunea Europeană, precum și pentru Republica Moldova, domeniul educației rămâne a fi o prioritate absolută. Respectiv, periodic se iau decizii importante în acest domeniu referitor la calitatea acestuia, sistemele și procesele educaționale. Există mai multe domenii de intervenție care urmărește extinderea gamei educaționale. În acest scop, Comisia Europeană, prin programele de cooperare transfrontalieră pentru perioada 2021-2027, a stabilit domeniul educațional ca prioritate de cooperare între statele membre și statele partenere. Pentru Republica Moldova, care are statut de țară cu statut de candidat la aderarea la UE, și de parteneră, sunt posibile următoarele programe transfrontaliere în calitate de surse financiare pentru proiectelor educaționale:

- Interreg Next 2021-2027 România-Republica Moldova
- Programul Interreg Next pentru Bazinul Mării Negre 2021-2027
- Programul Dunărea 2021-2027

Abstract: For the European Union, as well as for the Republic of Moldova, the field of education remains an absolute priority. Respectively, important decisions are periodically taken in this field regarding its quality, educational systems and processes. There are several areas of intervention aimed at expanding educational play. For this purpose, the European Commission, through the cross-border cooperation programs for the period 2021-2027, established the educational field as a cooperation priority between states and partner states. For the Republic of Moldova, which has the status of a candidate country for EU accession, and as a partner, the following cross-border programs are possible as financial sources for educational projects:

- Interreg Next 2021-2027 Romania-Republic of Moldova
- Interreg Next Program for the Black Sea Basin 2021-2027
- The Danube Program 2021-2027

Cuvinte-cheie: cooperarea transfrontalieră, proiecte educaționale, proiecte, priorități, activități eligibile.

Keywords: cross-border cooperation, educational projects, projects, priorities, eligible activities.

Cooperarea transfrontalieră la frontierele externe ale UE reprezintă o prioritate-cheie în cadrul politicii europene de vecinătate. Adoptarea Instrumentului European de Vecinătate și Parteneriat (IEVP) a îmbunătățit considerabil domeniul de aplicare al cooperării transfrontaliere, atât calitativ, cât și cantitativ. Regulamentul UE, privind politicile de vecinătate și parteneriat pentru perioada 2007-2013, este definit în Regulamentul nr. 1638/2006 al Consiliului European. Instrumentul European de Vecinătate și Parteneriat a fost creat ca un succesor al programelor de cooperare TACIS (pentru țările din Europa de Est) și MEDA (pentru țările mediteraneene), cu obiective specifice și cu un buget sporit. Pentru perioada 2014-2020, acesta a fost înlocuit cu Instrumentul European de Vecinătate (ENI). Iar asistența

oferită prin programele de cooperare transfrontaliere pentru perioada 2021-2027 este aprobată prin regulamentul (UE) 2021/1059 al Parlamentului European și al Consiliului European din 24 iunie 2021 privind dispoziții specifice pentru obiectivul Cooperare teritorială europeană (Interreg) sprijinit de Fondul european de dezvoltare regională și de instrumentele de finanțare externă.

În comparație cu alte țări europene, Republica Moldova are un buget modest în ceea ce privește posibilitățile de finanțare a proiectelor educaționale în colaborare cu alte țări. Iar în acest sens, programele de cooperare transfrontalieră vin să ofere posibilitatea potențialilor beneficiari pentru a colabora împreună și a dezvolta proiecte comune. În acest sens, se pune accent pe soluționarea comună a provocărilor identificate în regiune, și anume: *accesibilitatea redusă, în special în ceea ce privește conectivitatea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) și a infrastructurii de transport, industriile locale în declin, un mediu de afaceri inadecvat, lipsa unor rețele între administrațiile locale și regionale, niveluri scăzute de cercetare și inovare[...], poluarea mediului, prevenirea riscurilor [și] atitudinea negativă față de cetățenii țărilor învecinate.* [5, p. 7].

Cât privește Programul Interreg Next 2021-2027 România-Republica Moldova, acesta este compus din obiective de politică și obiective specifice acestui Program. Cele mai importante sunt selectate și prezentate în Tabelul 1.

Tabel 1: Obiectivele de politică, obiectivele specifice și prioritățile corespunzătoare Programului Interreg Next 2021-2027 România-Republica Moldova [1, p. 16-23].

Obiectiv de politică sau obiectiv specific Interreg	Obiectiv specific	Priorități
Obiectivul de politică 2 - O Europă mai verde, rezilientă, cu emisii reduse de dioxid de carbon, care se îndreaptă către o economie cu zero emisii de dioxid de carbon, prin promovarea tranziției către o energie curată și echitabilă, a investițiilor verzi și albastre, a economiei circulare, a atenuării schimbărilor climatice și a	Promovarea adaptării la schimbările climatice, a prevenirii riscurilor de dezastre și a rezilienței, ținând seama de abordările ecosistemice. Intensificarea acțiunilor de protecție și conservare a naturii, a biodiversității și a infrastructurii verzi, inclusiv în zonele urbane, precum și reducerea tuturor formelor de poluare	Comunități verzi Comunități verzi

adaptării la acestea, a prevenirii și gestionării riscurilor, precum și a unei mobilități urbane durabile.

<p>Obiectivul de politică 4 - O Europă mai socială și mai incluzivă, prin implementarea Pilonului european al drepturilor sociale</p>	<p>Îmbunătățirea accesului egal la servicii de calitate și incluzive în educație, formare și învățare pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea infrastructurii accesibile, inclusiv prin promovarea rezilienței pentru educația și formarea la distanță și online</p>	<p>Dezvoltare socială transfrontalieră</p>
	<p>Asigurarea accesului egal la asistență medicală și asigurarea rezilienței sistemelor de sănătate, inclusiv în ceea ce privește asistența medicală primară, precum și promovarea tranziției de la îngrijirea instituționalizată către îngrijirea în familie sau în comunitate</p>	<p>Dezvoltare socială transfrontalieră</p>
	<p>Creșterea rolului culturii și al turismului durabil în dezvoltarea economică, incluziunea socială și inovarea socială</p>	<p>Dezvoltare socială transfrontalieră</p>
<p>Obiectivul specific Interreg 1 - O mai bună guvernare a cooperării</p>	<p>Consolidarea eficacității administrației publice prin promovarea cooperării juridice și administrative și a cooperării între cetățeni, actorii societății civile și instituții, în special în vederea soluționării obstacolelor juridice și de altă natură din regiunile de frontieră</p>	<p>Cooperare transfrontalieră</p>
<p>Obiectivul specific Interreg 2 - O Europă mai sigură și mai securizată</p>	<p>Gestionarea trecerilor frontierei și gestionarea mobilității și migrației</p>	<p>Cooperare transfrontalieră</p>

Majoritatea acțiunilor propuse spre finanțare în cadrul programului Interreg Next România-Republica Moldova sunt o continuare a investiției deja realizate de Programul Operațional Comun ENI România-Republica Moldova 2014-2020 și ENPI România-Ucraina-Republica Moldova 2007-2013. Iar zona eligibilă a programului Interreg Next 2021-2027

România-Republica Moldova acoperă zona eligibilă a celor patru județe din România: Botoșani, Iași, Vaslui și Galați și întregul teritoriu al Republicii Moldova.

Investițiile în învățământul public reprezintă o nevoie constantă în ambele țări participante, deși procentul alocat de PIB a ajuns la aproape 6 în 2019 în Republica Moldova, în timp ce în România procentul a crescut de la 2,8 în 2016 la 3,4 în 2019. Pandemia de COVID-19 a adus importante investiții în dotarea cu echipamente a școlilor din ambele țări, când au fost cumpărate dispozitive IT pentru a crea condiția prealabilă pentru școlarizarea online. Cu toate acestea, proiectele educaționale rămân a fi o prioritate și pot fi finanțate prin programul respectiv. Resursa umană implicată în actul educațional are nevoie de pregătire și actualizare constantă, prin urmare, de activități comune de dezvoltare a abilităților și metodelor de predare care ar contribui la armonizarea celor două sisteme educaționale și la reducerea disparităților dintre cele două țări. Schimburile de experiență pentru cadrele didactice și studenți, elaborarea de programe comune, strategii comune în domeniul educației ar contribui, de asemenea, la aducerea sistemelor de învățământ din ambele țări la același nivel și la creșterea mobilității în acest domeniu [1, p. 18].

Îmbunătățirea bunăstării oamenilor din bazinul Mării Negre presupune acțiuni de colaborare și o abordare sistemică care vizează stimularea educației, a asistenței medicale și a ocupării forței de muncă, precum și promovarea dezvoltării și incluziunii sociale. Toate aceste priorități se regăsesc în Programul Interreg Next pentru Bazinul Mării Negre 2021-2027 și sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabel 2: Obiectivele de politică, obiectivele specifice și prioritățile corespunzătoare Programului Interreg Next pentru Bazinul Mării Negre 2021-2027 [1, p. 16-23].

Obiectiv de politică selectat	Obiectiv specific selectat	Priorități	Măsuri
Obiectivul de politică 1 (PO1) "O Europă mai competitivă și mai inteligentă prin promovarea transformărilor economice inovatoare și inteligente, a	Dezvoltarea și consolidarea capacităților de cercetare și inovare, adoptarea de tehnologii avansate	Regiunea albastră și inteligentă	Dezvoltarea și consolidarea capacităților de cercetare și inovare, adoptarea de tehnologii avansate. Tipuri de acțiuni conexe și contribuția preconizată a acestora la aceste obiective specifice și la strategiile

conectivității regionale
în domeniul TIC"

**Obiectivul de politică
2 (PO2)** "O Europă mai
ecologică, cu emisii
reduse de dioxid de
carbon, în tranziție
către o economie cu
emisii de carbon zero și
o Europă rezilientă,
prin promovarea unei
tranziții energetice
curate și echitabile, a
investițiilor verzi și
albastre, a economiei
circulare, a atenuării și
adaptării la schimbările
climatice, a prevenirii
și gestionării riscurilor
și a mobilității urbane
durabile"

**Obiectivul de politică
2 (PO2)** "O Europă mai
ecologică, cu emisii
reduse de dioxid de
carbon, în tranziție
către o economie cu
emisii nete de carbon
zero și o Europă
rezilientă, prin
promovarea unei
tranziții energetice

Promovarea adaptării
la schimbările
climatice și a
prevenirii riscurilor
de dezastre și a
rezilienței, luând în
considerare
abordările bazate pe
ecosisteme

Consolidarea
protecției și
conservării naturii, a
biodiversității și a
infrastructurii verzi,
inclusiv în zonele
urbane, și reducerea
tuturor formelor de
poluare

Regiune curată
și verde

O regiune
curată și verde

macro-regionale și
strategiile de bază maritime,
după caz.

Promovarea adaptării la
schimbările climatice și a
prevenirii riscurilor de
dezastre, a rezilienței, ținând
seama de abordările bazate
pe ecosisteme.
Tipuri de acțiuni conexe și
contribuția preconizată a
acestora la aceste obiective
specifice și la strategiile
macro-regionale și
strategiile de bază maritime,
după caz

Consolidarea protecției și
conservării naturii, a
biodiversității și a
infrastructurii verzi, inclusiv
în zonele urbane, și
reducerea tuturor formelor
de poluare.
Tipuri de acțiuni conexe și
contribuția preconizată a
acestora la aceste obiective
specifice și la strategiile

curate și echitabile, a investițiilor verzi și albastre, a economiei circulare, a atenuării și adaptării la schimbările climatice, a prevenirii și gestionării riscurilor și a mobilității urbane durabile"

macro-regionale și strategiile de bază maritime, după caz.

Aria eligibilă a programului Interreg Next pentru Bazinul Mării Negre 2021-2027 este determinată de baza unităților NUTS II sau echivalente, după cum urmează: Armenia, Azerbaidjan, Georgia, Republica Moldova – întreg teritoriul; Bulgaria (regiuni NUTS II Severoiztochen și Yugoiztochen); Grecia (regiunile NUTS II Kentriki Makedonia și Anatoliki Makedonia – Thraki); Romania (regiunea NUTS II Sud-Est); Turcia (echivalentul NUTS II regiunea İstanbul, Tekirdağ, Kocaeli, Zonguldak, Kastamonu, Samsun and Trabzon); Ucraina (regiunile Odeska, Mykolaiv, Kherson, Zaporosh'ye și Donetsk).

Printre activitățile orientative domeniului educației, ce ar putea fi eligibile pentru finanțare, se pot număra următoarele:

- Dezvoltarea și punerea în aplicare a platformelor autonome de cercetare marină (vehicule de suprafață fără pilot, drone acvatice, vehicule teleghidate etc.) cu dotare de inteligență artificială;
- Înființarea sau sprijinirea structurilor de rețele transnaționale durabile și a platformelor de partajare a schimbului de bune practici și de cunoștințe în ceea ce privește utilizarea evoluțiilor tehnologice inovatoare;
- Contribuția la elaborarea și punerea în aplicare a unor soluții comune pentru dezvoltarea centrelor de cercetare inteligente, a satelor inteligente și a orașelor inteligente;
- Consolidarea capacităților de dezvoltare, furnizare și difuzare a tehnologiilor avansate, inclusiv a tehnologiilor digitale avansate, în sprijinul economiei albastre;
- Soluții comune pentru îmbunătățirea instrumentelor/platformelor/bazelor de date deja dezvoltate în cadrul proiectelor BSB anterioare, cu sprijinul tehnologiilor avansate.
- Îmbunătățirea legăturilor dintre regiunile bazinului Mării Negre în ceea ce privește cercetarea privind managementul integrat costier și marin;

- Sprijinirea dezvoltării de acțiuni noi sau pilot pentru punerea în aplicare a tehnicilor, metodelor, etc., existente de gestionare integrată a zonelor costiere și marine.
- Soluții comune de monitorizare IT pentru pescuitul la scară mică;
- Crearea unui portal web pentru a furniza informații despre inovațiile și tehnologiile în domeniul acvaculturii și pescuitului

Programul Dunărea 2021-2027 implică 14 țări, și anume: Austria, Bosnia și Herțegovina, Bulgaria, Croația, Republica Cehă, Germania (regiunile Baden-Württemberg și Bavaria), Ungaria, Republica Moldova, Montenegro, România, Serbia, Slovacia, Slovenia, Ucraina (nu cu întreg teritoriul). Acestea au posibilitatea de a coopera împreună pentru a atinge rezultate remarcabile în soluționarea comună a provocărilor din regiunea Dunării. Acest program este destinat să sprijine regiunile defavorizate și persoanele vulnerabile în ceea ce privește piața muncii, iar abordarea este menită să trateze provocări de tip structural. Un aspect important pentru capacitatea de inserție profesională este nivelul de educație, de formare și de competențe profesionale pe care îl au persoanele. În plus, în regiune apar noi provocări pentru care este necesar să se ia măsuri, cum ar fi schimbările climatice, piețe ale muncii accesibile și favorabile incluziunii și servicii de calitate în domeniul educației, formării și învățării pe tot parcursul vieții. Prioritățile acestui program sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabel 3: Obiectivele de politică, obiectivele specifice și prioritățile corespunzătoare Programului Dunărea 2021-2027 [1, p. 16-23].

Obiectiv de politică selectat sau obiectiv specific Interreg selectat	Obiectiv specific selectat	Priorități
O Europă mai competitivă și mai inteligentă prin promovarea transformărilor economice inovatoare și inteligente și a conectivității regionale în domeniul TIC.	Dezvoltarea și consolidarea capacităților de cercetare și inovare și adoptarea de tehnologii avansate. Dezvoltarea competențelor pentru specializare inteligentă, tranziție industrială și antreprenorială	O regiune dunăreană mai competitivă și mai inteligentă.
O Europă mai ecologică, cu emisii reduse de dioxid de carbon, în tranziție către o economie cu emisii nete de dioxid de carbon și o Europă	Promovarea energiei din surse regenerabile în conformitate cu Directiva privind energia din surse regenerabile (UE) 2018/2001[1],	O regiune dunăreană mai ecologică și cu

reziliență, prin promovarea unei tranziții energetice curate și echitabile, a investițiilor ecologice și albastre, a economiei circulare, a atenuării și adaptării la schimbările climatice, a prevenirii și gestionării riscurilor și a mobilității urbane durabile.

O Europă mai socială și mai favorabilă incluziunii prin punerea în aplicare a Pilonului european al drepturilor sociale.

inclusiv cu criteriile de durabilitate stabilite în cadrul acesteia.

Promovarea adaptării la schimbările climatice și a prevenirii riscurilor de dezastre și a rezilienței, ținând seama de abordările bazate pe ecosisteme.

Promovarea accesului la apă și gestionarea durabilă a apei.

Consolidarea și conservarea naturii, a biodiversității și a infrastructurii verzi, inclusiv în zonele urbane, și reducerea tuturor formelor de poluare.

Îmbunătățirea eficacității și incluziunii piețelor muncii și a accesului la locuri de muncă de calitate prin dezvoltarea infrastructurii sociale și promovarea economiei sociale.

Îmbunătățirea egalității de acces la servicii incluzive și de calitate în domeniul educației, al formării și al învățării pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea unei infrastructuri accesibile, inclusiv prin încurajarea rezilienței pentru educația și formarea la distanță și online.

Consolidarea rolului culturii și al turismului durabil în dezvoltarea economică, incluziunea socială și inovarea socială.

emisii reduse de carbon.

O regiune dunăreană mai socială.

O mai bună cooperare în materie de guvernare.

Consolidarea capacității instituționale a autorităților publice și a părților interesate în vederea punerii în aplicare a strategiilor macro-regionale și a strategiilor privind bazinele maritime, precum și a altor strategii teritoriale (toate direcțiile de acțiune). Alte acțiuni pentru a sprijini o mai bună guvernare (toate domeniile).

O mai bună guvernare a cooperării în regiunea Dunării.

În cadrul acestor trei programe de cooperare transfrontalieră, eligibile pentru Republica Moldova pentru perioada 2021-2027, pot aplica următoarele entități:

- Autoritățile publice naționale, regionale sau locale;
- Instituții de învățământ superior și de cercetare;
- Școli/centre de educație și formare;
- Agenții de dezvoltare naționale, regionale sau locale;
- ONG-uri și asociații de cetățeni;
- Organizații de sprijinire a întreprinderilor, inclusiv camere de comerț, rețele și grupuri de întreprinderi;
- Alte organizații publice.

Pentru asigurarea finanțării, potențialii beneficiari, care doresc să depună proiecte educaționale și nu numai, trebuie să se asigure că proiectul are un impact transfrontalier și aduce o valoare adăugată pentru strategiile Uniunii Europene și programe transfrontaliere. De asemenea, toate proiectele implementate în cadrul acestor programe trebuie să se desfășoare în aria eligibilă a fiecărui program. Un aspect la fel de important este faptul că pentru aceste proiecte nu se accepta dublarea finanțării aceluiași acțiuni din surse diferite ale UE și finanțarea retroactivă a proiectelor.

În concluzie, vom menționa următoarele: Cooperarea transfrontalieră are un rol esențial, bazat pe principiul acțiunii în beneficiul tuturor țărilor implicate, și urmărește să răspundă la provocările comune din regiunile de frontieră și să valorifice potențialul de creștere existent.

Bibliografie:

1. EC EAS (2020) Document comun privind programarea strategică Interreg NE

2. Pagina web a programului Interreg Next 2021-2027 România-Republica Moldova: <https://www.ro-md.net/>
3. Pagina web a programului Dunărea 2021-2027: <https://www.interreg-danube.eu>
4. Pagina web a programului Interreg Next pentru Bazinul Mării Negre 2021-2027: <https://blacksea-cbc.net/wp-content/uploads/2021/12/211210-Interreg-NEXT-BSB-Programme.docx>
5. Avizul Comitetului European al Regiunilor privind Fondul european de dezvoltare regională și Fondul de coeziune, (2019/C 86/08). Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018AR3594&from=HU>

MANAGEMENTUL PROIECTELOR - OBIECTIV STRATEGIC IMPORTANT ÎN DEZVOLTAREA INSTITUȚIEI PUBLICE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

**CERNEI Andriana, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesor de matematică și informatică,
director I. P. Liceul Teoretic „Văratîc”, Rîșcani;
ORCID iD: 0000-0003-1129-7340, cernei.andriana@riscani.edu.md**

Rezumat: Proiectul este un instrument ce utilizează resurse alocate din exterior, permițând rezolvarea unei probleme identificate și obținerea unui rezultat dorit. Atingerea succesului în realizarea unui proiect necesită asigurarea unui echilibru între timp, resurse și rezultate. Planificarea, organizarea și managementul proiectelor presupune o combinație între știință și artă. Orice activitate poate fi privită ca un proiect, realizarea căruia presupune parcurgerea unor pași specifici, de la analiza nevoilor până la identificarea, planificarea și conducerea resurselor pentru utilizarea eficientă a acestora, în demersul obținerii rezultatelor finale scontate. În articol este realizată o analiză ale unor definiții reprezentative ale noțiunii de proiect, este argumentată importanța studierii în ciclul liceal clasa a XII-a, la disciplina Informatica, a modulului la alegere 5-B: „Metodele experimentale în științele umanistice” pentru implicarea în proiecte, este demonstrat cât și cum managementul eficient al proiectelor influențează dezvoltarea instituției de învățământ.

Abstract: The project is a tool that uses externally allocated resources, allowing to solve an identified problem and achieve a desired result. Achieving success in a project requires ensuring a balance between time, resources and results. Planning, organizing and managing projects involves a combination of science and art. Any activity can be seen as a project, the realization of which involves the completion of specific steps, from the analysis of needs to the identification, planning and management of resources for their efficient use, in the effort to obtain the expected final results. In the article, an analysis of some representative definitions of the notion of project is carried out, the

importance of studying the elective module 5-B: "Experimental methods in the humanities" in the 12th grade high school cycle, in the Informatics discipline, is argued for involvement in projects, it is demonstrated how effective project management influences the development of the educational institution.

Cuvinte-cheie: Informatica, metode experimentale, elevii-liceeni, TIC, competență, metoda proiectului, proiecte sociale.

Keywords: Informatics, experimental methods, high school students, ICT, competence, project method, social projects.

INTRODUCERE

Noțiunea de „proiect” își are originea în limba latină: *projectum* sau *proicere*, ceea ce înseamnă „a arunca ceva înainte”. Folosit pentru prima dată în arhitectură, în secolul al XV-lea, de către Filippo Brunelleschi, la construirea Catedralei din Florența prin adăugarea unui dom (cupolă). Înainte de demararea construcției, Brunelleschi a elaborat mai întâi o schiță (plan) a domului, utilizând diferite puncte de vedere pentru a oferi o reprezentare geometrică mai corectă a viitoarei structuri, această schiță fiind numită și proiect [1].

Analiza resurselor bibliografice relevă un șir de definiții reprezentative ale noțiunii de proiect:

- „o acțiune colectivă, administrată de grupul de studenți; este orientat spre un produs concret; sarcinile pot varia în funcție de mijloacele și interesele lor; facilitează asimilarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor de gestionare a proiectului; favorizează interdisciplinaritatea” [2];
- „ansamblu de persoane și alte resurse grupate temporar pentru realizarea unui anumit obiectiv, de regulă într-o perioadă de timp dată și cu utilizarea unui buget fixat” [3];
- „ansamblu de procese de muncă corelate între ele care derulează într-o anumită perioadă, în vederea realizării unui anumit obiectiv, care generează rezultatul util” [4];
- „efort temporar depus pentru a crea, cu resurse limitate, un produs/serviciu unic” [5];
- „set de activități interdependente care se derulează potrivit unui plan și cu costuri bine determinate pentru a atinge un anumit obiectiv și a realiza anumite rezultate într-o perioadă de timp bine determinată” [6, p. 6].

Generalizând caracteristicile propuse de autori, se poate afirma că proiectul este un proces unic de micro-cercetare, realizat de elevi, în cadrul căruia se creează o valoare nouă – produs/ serviciu/idee/structură unică și cu un grad ridicat de noutate, fiind desfășurat într-un interval limitat de timp, cu resurse concrete, evoluând în „cicluri de viață”, cu date de început și de sfârșit bine determinate.

În planificarea și conducerea proiectelor, Rădulescu C. identifică următoarea tipologie a proiectelor (fig. 1) [7].

Analiza curriculumului școlar la disciplina Informatica a permis de a identifica o varietate de proiecte propuse spre implementare în școală, începând din clasele a VII-a și până în clasa a XII-a, proiectul fiind o metodă centrată pe cel ce învață. Realizarea unui proiect permite de a forma/ dezvolta la elevi un șir de competențe utile: a colabora, a comunica, a lucra în echipă, a planifica, a experimenta, a rezolva probleme, a gestiona timpul, a se adapta.

La determinarea tematicii proiectelor sociale se impune o consultare a participanților. Prin urmare, elevii trebuie să cunoască unele elemente de realizare a sondajelor: elaborarea chestionarelor valide și fidele, prelucrarea lor statistică.

Una din condițiile eligibilității proiectelor este sustenabilitatea lor. Aceasta impune, la rândul său, administrarea la 3-4 ani după finalizarea proiectului a unor noi chestionare și prelucrarea rezultatelor acestora. Or, acțiunile descrise reprezintă elemente ale competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice.

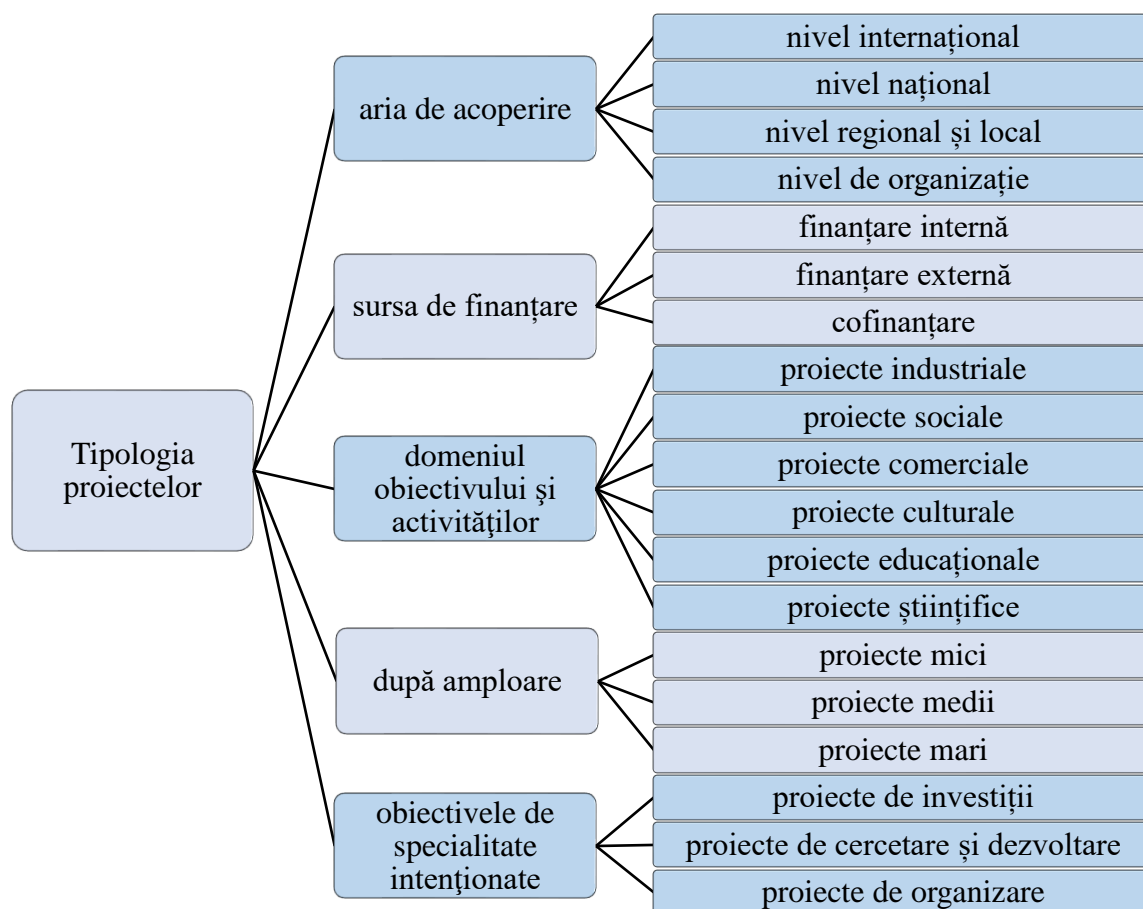


Figura 1. Tipologia proiectelor (după Rădulescu C. [7])

Majoritatea acestor competențe pot fi dezvoltate în cadrul modulului la alegere 5-B: Metode experimentale în științele umanistice (cl. XII), prevăzut în curriculumul la informatică (2019). Tematica modulului este nouă pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova, iar conținutul modulului, cât și metodologia studierii lui sunt în proces de elaborare, constituind o problemă de cercetare (tab. 1). În cadrul temei de cercetare *Metodologia formării și dezvoltării la elevii-liceeni a competenței de realizare a experiențelor în științele umanistice (în cadrul studierii modulelor la alegere în cursul de informatică)* se preconizează elaborarea unei variante de soluționare a problemei nominalizate.

Tabelul 1: Conținuturile curriculare la informatică, clasa a XII-a, modulul 5 B, dimensiunea proiecte.

5-B. Metode experimentale în științele umanistice		
Unități de competențe	Unități de conținuturi	Activități și produse școlare recomandate (proiecte)
Definirea variabilelor ce apar în științele umane.	<p>Metodologia experimentală a științelor umanistice.</p> <p>Noțiunea de variabilă:</p> <ul style="list-style-type: none"> – definiție; – noțiunea de cauzalitate; – noțiunea de interacțiune; – noțiunea de corelație. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborarea setului de variabile ce ar putea fi utilizat în cazul efectuării unui sondaj în rândul elevilor din cadrul instituției de învățământ: nivelul de satisfacție de condițiile fizice din școală, gradul de participare a elevilor în activitățile extrașcolare, atitudinea elevilor față de copiere. – Elaborarea setului de variabile ce ar putea fi utilizat în cazul alegerilor locale din localitatea în care se află instituția. – Elaborarea setului de variabile ce ar putea fi utilizat în cazul efectuării unor sondaje în localitatea în care se află instituția de învățământ: calitatea drumurilor, starea mediului, eventualul loc de construcție a unui centru de agrement, intențiile cetățenilor de a contribui financiar sau prin muncă neremunerată la amenajarea localității.
Definirea grupurilor de control.	<p>Grupurile de control și variabilele-parazit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – noțiunea de grup de control; 	<ul style="list-style-type: none"> – Proiectarea grupurilor de control și tipurilor de experimente ce ar putea fi formate / realizate în cazul studierii comportamentului social al elevilor din cadrul instituției. – Grupurile de control și tipul de experimente ce ar putea fi formate / realizate în cazul studierii comportamentului social al alegătorilor din localitatea în care se află instituția.

	<ul style="list-style-type: none"> – experiențe sincronice; – experiențe diacronice; – experiențe cu grup de control; – variabile-parazit. 	<ul style="list-style-type: none"> – Proiectarea grupurilor de control și tipurilor de experimente ce ar putea fi formate / realizate în cazul studierii atitudinii cetățenilor din localitatea în care se află instituția de învățământ față de: calitatea drumurilor, starea mediului, eventualul loc de construcție a unui centru de agrement, intențiile cetățenilor de a contribui financiar sau prin muncă neremunerată la amenajarea localității etc.
Elaborarea planurilor experimentale, alegerea subiecților.	<p>Planurile experimentale și alegerea subiecților:</p> <ul style="list-style-type: none"> – planul unifactorial; – planul multifactorial; – alegerea subiecților. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborarea planurilor experimentale și alegerea subiecților în cazul studierii comportamentului social al elevilor. – Elaborarea planurilor experimentale și alegerea subiecților în cazul studierii comportamentului social al alegătorilor din localitatea în care se află instituția. – Elaborarea planurilor experimentale și alegerea subiecților în cazul studierii atitudinii cetățenilor din localitatea în care se află instituția de învățământ față de: calitatea drumurilor, starea mediului, eventualul loc de construcție a unui centru de agrement, intențiile cetățenilor de a contribui financiar sau prin muncă neremunerată la amenajarea localității etc.

Alegerea temei de cercetare a fost condiționată de necesitatea „întoarcerii școlii cu fața spre viața reală”: integrarea conținuturilor și activităților realizate de elevi la lecții cu proiectele orientate spre dezvoltarea comunității la general și a instituțiilor de învățământ în particular. Cu alte cuvinte, este binevenită *integrarea proiectelor sociale cu cele educaționale*. Pe lângă beneficiile didactice (formarea și dezvoltarea competențelor la elevi), realizarea unor astfel de proiecte integrate permit implicarea elevilor în viața comunității (realizarea unui obiectiv educațional).

Dat fiind faptul că instituțiile de învățământ din mediul rural înregistrează deficit bugetar în finanțare din cauza numărului mic de elevi, nu poate fi vorba de o dezvoltare continuă a bazei lor tehnico-materiale. O ieșire din această situație ar fi implicarea instituțiilor în proiecte, de diferite tipuri.

Proiectul TIC (TEACH INNOVATION CLUB) prin prisma ciclului de viață al unui proiect)

Dezvoltare instituției de învățământ reprezintă un proces complex, prin care școala își îmbunătățește condițiile de „viață”, membrii acesteia acționând voluntar, conștient și

planificat, pe baza dezvoltării capacităților proprii de acțiune, a valorilor comune și a utilizării resurselor, interne și externe. Or, existența unei probleme reale care afectează oarecum buna desfășurare a procesului instructiv-educativ, este și butonul care lansează ideea oricărui proiect. Altfel spus, soluții posibile ale problemelor identificate, prin aplicare garantează rezultatele scontate ce îmbunătățesc situația inițială.

Spre exemplu, într-o localitate rurală, în instituția de învățământ, elevii nu dispun de un inventar sportiv modern, care ar facilita practicarea sportului la un nivel avansat și participarea la diverse competiții raionale și republicane. O potențială idee de proiect care ar rezolva problema în cauză ar fi achiziționarea echipamentului sportiv modern și amenajarea unei săli, inclusiv cea de sport, unde elevii pot să-și dezvolte ascendent abilitățile lor sportive.

Operaționalizarea ideii respective contribuie la atingerea unui scop și respectiv a unor obiective din cadrul proiectului. Adică ca scop se poate identifica promovarea modului sănătos de viață în rândul liceenilor, iar ca obiective: îmbunătățirea spiritului de echipă în rândul elevilor; informarea a 70 de elevi din liceu despre modul sănătos de viață, practicând sportul timp de 3 luni; echiparea sălii sportive din liceu cu echipament sportiv necesar și crearea oportunităților de a petrece util timpul liber; Prin urmare, fără a utiliza sursele instituției, care și așa sunt limitate, contribuția reală a acestui proiect influențează educarea unui stil sănătos de viață și dotarea sălii de sport din liceu.

Metoda proiectelor reprezintă o modalitate de atingere a unui obiectiv prin elaborarea detaliată a problemei (tehnologiei), care trebuie să se finalizeze cu un rezultat real, perceptibil, perfectat într-un anumit fel.

Obiectivul principal în metoda proiectelor constă în stimularea interesului elevilor față de anumite probleme, rezolvarea cărora presupune chestionarea membrilor comunității, generalizarea rezultatelor, căutarea informațiilor, interacțiunea cu alte persoane, utilizarea cunoștințelor și abilităților din diverse domenii, precum statistica matematică.

Metoda proiectelor este centrată pe elev. Activitățile se desfășoară în echipă/perechi, dar, în unele cazuri, este posibilă realizarea proiectelor individuale. Elevii învață să stabilească relații și să colaboreze pentru realizarea cu succes a proiectului. În cadrul grupului fiecare elev își poate valorifica abilitățile personale, îndeplinind un anumit rol.

Proiectele implementate în I.P.L.T. Vărătic, Râșcani, reprezintă în esența lor, acțiuni bine planificate și întreprinse de un grup de elevi, ca răspuns la o decizie comună de a realiza o schimbare sau o îmbunătățire în instituția în care studiază. Proiectele sociale sunt caracterizate printr-un grad înalt de participare și implicare a mai multor structuri, cum ar fi elevii, cadrele didactice, APL Vărătic, casa de cultură, biblioteca publică, agenții economici, biserica, ș.a.

Indiferent de tipul proiectului implementat, derularea lui pornește de la o problemă, acesta având mai multe caracteristici definitorii precum:

- formularea unor obiective și unui scop bine definite care trebuie realizate;
- trecerea prin fazele de concepere, planificare, executare, evaluare, finalizare;
- coordonarea de un responsabil – liderul de proiect;
- existența echipă care participă la proiect, fiecare membru având sarcinile sale.

Cercetătorul J. Lombardi [8] evidențiază patru faze în derularea unui proiect (fig. 2), faze prin prisma cărora vom exemplifica proiectul TIC (Teach Innovation Club) inițiat de elevii liceului.

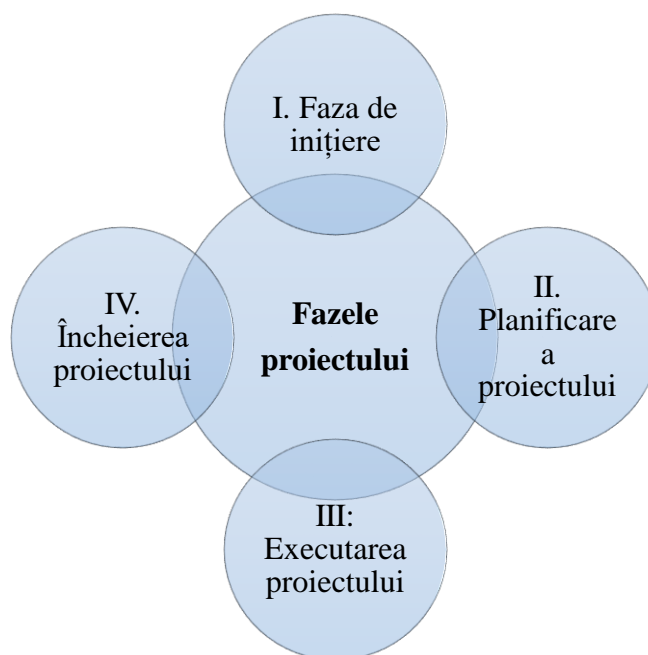


Figura 2. Fazele de derulare a proiectelor (după Lombardi J. [8])

La prima fază, cea de inițiere, grupul de elevi din liceu a identificat o problemă, prin chestionarea elevilor ciclului liceal. Problema ține de lipsa unui calculator și a unei imprimante unde elevii ar avea posibilitatea gratis de a multiplica, scana sau imprima referate sau alte sarcini primite ca temă pentru acasă. Ulterior, s-a realizat un studiu de fezabilitate pentru evaluarea opțiunilor de soluționare a problemei. Au fost identificate doar 2 soluții elocvente, procurarea din mijloacele financiare ale liceului sau achiziție de pe urma implementării unui proiect.

La data de 3 mai 2022, Fondul pentru Tineri Râșcani a anunțat lansarea concursului de proiecte din cadrul Programului de granturi mici pentru tineri, ediția a VIII-a (fig. 3) [9].

Echipa **Fondului pentru Tineri Râșcani** este dispusă să-ți ofere până la **15 000*** de lei pentru a-ți transforma visul în realitate. Trebuie doar să urmezi următorii 3 pași simpli:

1. Formează un grup de inițiativă din cel puțin 4 tineri (14 - 22 de ani).
2. Descarcă Formularul de aplicare și Ghidul aplicantului de pe fpt.consiliulriscani.md.
3. Completează formularul și trimite-l la adresa [redacted]

Perioada de aplicare: 03-20 mai 2022

POSTED BY: FPT RÎȘCANI 3 MAI 2022

Figura 3. Anunțul despre lansarea concursului de proiecte

Acest program de granturi mici este destinat grupurilor de inițiativă ale tinerilor și consiliilor locale de tineret din localitățile raionului Râșcani și are drept scop încurajarea și creșterea participării tinerilor la dezvoltarea socială și economică a comunităților în care locuiesc prin oferirea de suport financiar pentru realizarea inițiativelor și proiectelor acestora.

Proiectele propuse de elevii din raion vor avea ca scop:

- Participarea tinerilor la viața civică și dezvoltare comunitară;
- Participarea tinerilor la educație, instruire și informare;
- Participarea culturală și timp liber pentru tineri;
- Participarea tinerilor la activități de ocrotire a mediului înconjurător;
- Promovarea sportului în rândul tinerilor;

La etapa a II, planificarea proiectului s-au elaborat:

- planul proiectului, ce include evidențierea scopului, obiectivelor, activităților, sarcinilor, termenelor de desfășurare a activităților și responsabilii (fig. 4);
- planul de resurse cu membrii grupului, mentorul și toate celelalte structuri implicate, echipamentele dar și materiale necesare.
- planul financiar a ținut de identificarea costurilor de echipament și materiale;
- planul de acceptare – enumerarea activităților concrete realizate în proiect;
- planul de comunicare sau diseminarea rezultatelor și continuitatea proiectului;

II. DESCRIEREA ȘI ARGUMENTAREA PROIECTULUI

2.1. Titlul proiectului (*titlul trebuie să fie scurt și descriptiv*):

T.I.C. (Teach Inovation Club)



2.5. Scopul proiectului

(*reprezintă rezultatul final pe care îl urmărește implementarea proiectului*):

Dezvoltarea competențelor digitale la elevii claselor a IX-XII din IPLT Vărătic, Râșcani

2.6. Obiectivele proiectului

(*trebuie să fie realiste, realizabile, specifice, adecvate, temporale și măsurabile*):

- dotarea cabinetului metodic cu o imprimantă până la sfârșitul anului pentru motivarea spre realizarea temelor pentru acasă utilizând tehnologiile;
- dotarea cabinetului metodic cu un calculator până la sfârșitul anului pentru realizarea schimbului de experiență între elevi liceului și membrii comunității care posedă competențe TIC avansate;
- valorificarea calculatorului și a imprimantei în procesul instructiv-educativ pentru promovarea experienței avansate cu elevii ciclului gimnazial după încheierea proiectului;

Figura 4. Secvență din planul proiectului propus de grupul de inițiativă din liceu

După scrierea și depunerea propunerii de proiect, urmează *etapa a III, executarea proiectului*, care presupune executarea fiecărei acțiuni preconizate la faza planificării proiectului.

În cadrul Programului de granturi mici pentru tineri 2022, ediția VIII au fost recepționate 16 proiecte din 10 localități, fiind aprobate spre finanțate 12 proiecte, dintre care 2 proiecte aparțin I.P.L.T.Vărătic, Râșcani [10]:

- **Grupul de inițiativă “Tinerii ambițioși”, s. Vărătic**
- **Grupul de inițiativă “Tic-Tac impact”, s. Vărătic**

Momentan grupul de inițiativă din liceu este la etapa a III, după anunțarea rezultatelor, adică realizarea activităților proiectului (fig. 5, 6, 7), care va continua până la sfârșitul lunii august.

Nr.	Activitatea	iunie			iulie				august				sept.	
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
1	Activitatea 1: Informarea													
2	Activitatea 2: Excursie investigativă													
3	Activitatea 3: Instruirea elevilor claselor a IX-XII-a cu privire la componentele hard- și software													
4	Activitatea 4: Realizarea unui workshop (Aplicația MS Power Point);													
5	Activitatea 5: Realizarea unui atelier de lucru (Aplicația MS Word);													
6	Activitatea 6: Realizarea unui training (Aplicația MS Excel);													
7.	Activitatea 7: Diseminarea rezultatelor într-o revistă de specialitate din domeniul educațional.													

Figura 5. Secvență din planul proiectului, activități preconizate

Astăzi 21.06.2022 grupul de inițiativă TIC-TAC Impact a demarat activitățile proiectului preconizat. În cadrul activității 1 s-a realizat informarea tuturor elevilor și cadrelor didactice din instituție despre lansarea proiectului cu ajutorul pliantelor, informarea APL, biblioteca, casa de cultură...

Responsabil: Membrii grupului de inițiativă TIC-TAC impact, Mentor: Cernei Adriana;

Acest proiect este realizat de către grupul de inițiativă TIC-TAC Impact, în cadrul Progra... Ещѐ



Figura 6. Activitatea 1: Informarea, din cadrul proiectului



Figura 7. Activitatea 2: Excursie investigativă, din cadrul proiectului

Etapa a IV, încheierea proiectului implică achiziționarea produselor finale – echipamentelor digitale (fig. 8), predarea documentației de proiect, transmiterea resurselor

proiectului și comunicarea închiderii proiectului tuturor părților interesate, etapă care urmează a fi definitivată în luna septembrie 2022. Ultimul pas rămas este de a efectua o revizuire post-implementare pentru a evalua succesul general al proiectului și a enumera toate lecțiile învățate pentru viitoarele proiecte, acest lucru va fi realizat în luna septembrie curent, după încheierea proiectului.



Figura 8. Achiziționarea echipamentelor din cadrul proiectului

Concluzii:

Managementul proiectelor se referă la definirea și planificarea, apoi la monitorizarea, controlul și la finalizarea unui proiect. Toate proiectele necesită un anumit nivel de management de proiect, care constă în aplicarea conștientă a unui set coerent de principii, reguli, cunoștințe, metode, tehnici, instrumente utilizate în planificarea, organizarea, conducerea și controlul unui proiect. Iar scopul managementului proiectelor este obținerea unui rezultat, respectând constrângerile financiare, de timp, de calitate și de natură tehnică impuse proiectului.

În rezultatul studierii modulului la alegere 5-B: „*Metode experimentale în științele umanistice*”, la informatică în ciclul liceal, elevii vor fi înarmați cu cunoștințe, abilități și deprinderi necesare pentru a identifica și se implica în diverse proiecte care aduc beneficii prin:

- dezvoltarea comunitară, care furnizează idei și căi de acțiune pentru depășirea problemelor generale de sărăcie, subdezvoltarea zonelor rurale și izolarea socială a acestora.
- comunitatea devine durabilă și viabilă prin efortul comun al membrilor ei;
- proiectele sociale și de infrastructură au un rol substanțial și în dezvoltarea instituțiilor de învățământ;

Bibliografie:

1. BRUNELLESCHI'S DOME: The Story of the Great Cathedral in Florence, Ross King, Random House, 26 ian. 2010, 192 pagini;
2. PERRENOUD PH. Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences? [online]. [citat 02.07.2022]. Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html;
3. ROBERT J. GRAHAM, Project Management: Combining Technical and Behavioral Approaches for Effective Implementation, Van Nostrand Reinhold, 1985, Exemplar original de la Universitatea din Michigan, ISBN 0442230184, 9780442230180, 234 pagini;
4. NICOLESCU, O. (coord.). Dicționar de management. București: Pro Universitaria, 2011, p.499, ISBN: 9789731298825;
5. A Guide to the Project Management Body of Knowledge, 2000, [online]. [citat 12.06.2022]. Disponibil: <http://www.cs.bilkent.edu.tr/~cagatay/cs413/PMBOK.pdf>;
6. BULAT, V. Ghid de reguli și principii de bază de scriere a unui proiect. Ediția a II-a. Chișinău, 2011. [online]. [citat 22.07.2022]. Disponibil: https://www.iom.md/sites/default/files/publications/Migration%20and%20development/pdf/19_Project%20Development%20Guide%20for%20Diaspora%20Associations_ROM.pdf;
7. RĂDULESCU, C. et al. Planificarea și conducerea proiectelor. Cluj-Napoca: U.T. Press, 2017, p. 9, [online]. [citat 15.07.2022]. Disponibil: <https://biblioteca.utcluj.ro/files/carti-online-cu-coperta/256-4.pdf>;
8. LOMBARDI, J. Project Management Guidebook, 2018. [online]. [citat 10.06.2022]. Disponibil: <https://www.method123.com/free-project-management-book.php>;
9. Concursul de proiecte din cadrul Programului de granturi mici pentru tineri, ediția a VIII-a <https://fpt.consiliulriscani.md/pgm2022/>;
10. Anunțul finaliștilor rundei VIII, a concursului de proiecte din cadrul Programului de granturi mici pentru tineri, <https://fpt.consiliulriscani.md/finalistii-rundeii-viii-2022-a-programul-de-granturi-mici-destinat-pentru-tinerii-din-raionul-riscani-implimentat-de-fondul-pentru-tineri-riscani/>;

CARIERA DIDACTICĂ: DEZVOLTARE PERSONALĂ, PERFORMANȚĂ ȘI SUCCES

CHIRIMBU Sebastian-Cristian, doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, Republica Moldova; Institutul de Cercetări, Politici și Evaluare în Educație APDP/ Universitatea Spiru Haret, București, România/

Rezumat: O instituție de învățământ modernă ar trebui să creeze condițiile necesare de integrare și dezvoltare a competențelor personale și profesionale ale cadrelor didactice în vederea obținerii unei cariere de succes. În contextul actual al sistemului educațional din Republica Moldova și România, valorificarea resurselor umane este un obiectiv prioritar al managerilor instituțiilor de învățământ. Dificultățile cu care se confruntă, reformele educaționale în permanență schimbare, situațiile imprevizibile și provocatoare sunt cunoscute parțial sau imparțial teoretic și practic de către cadrele didactice debutante la integrarea în instituție, iar procesul de inserție din instituțiile de învățământ de multe ori nu este eficient. Motivația de realizare este o componentă importantă a procesului de profesionalizare, profesorii tinzând astfel să urmeze cariere provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să se sfârșească prin eșec. Prin urmare, dacă motivarea profesională este un demers important, deoarece pornește de la ideea conform căreia o mare parte a vieții fiecare o petrece la locul de muncă, performanța denotă realizarea și capacitatea cadrului didactic de a răspunde la sarcini și de a fi un model pentru cei din organizație atunci când e vorba de implicare și răspundere.

Abstract: A modern educational institution should create the necessary conditions for the integration and development of the personal and professional competences of the teachers in order to obtain a successful career. In the current context of the educational system in the Republic of Moldova and Romania, the capitalization of human resources is a priority objective of the managers of educational institutions. The difficulties they face, the constantly changing educational reforms, the unpredictable and challenging situations are known partially or impartially theoretically and practically by teachers who are beginning to integrate into the institution, and the process of insertion from educational institutions is often not effective. Motivation for achievement is an important component of the professionalization process, teachers thus tending to pursue challenging careers, complex enough, but not so difficult as to end in failure. Therefore, if professional motivation is an important endeavor, because it starts from the idea that a large part of everyone's life spends at work, performance denotes the achievement and ability of the teacher to respond to tasks and to be a model for those in the organization when it comes to involvement and responsibility.

Cuvinte-cheie: carieră didactică, dezvoltare personală, profesionalizare, succes, performanță

Keywords: teaching career, personal development, professionalization, success, performance

Introducere

Educația este sectorul principal în care o țară civilizată ar trebui să investească continuu pentru a asigura dezvoltarea durabilă a societății, iar progresul tehnico-științific în toate sferile socio-economice este determinat în mod direct de politicile educaționale promovate și implementate de stat, dar și de resursa umană implicată în complexul proces de "livrare" de activități instructiv-educative. *Cariera didactică* este considerată adesea plată sau

unidimensională, cu puține sau zero șanse de progres – de extindere, creștere sau avansare, în ciuda consensului legat de necesitatea unei dezvoltări personale și profesionale continue. Această perspectivă poate avea un impact negativ asupra motivației pe termen lung a profesorilor și asupra dorinței lor de perfecționare profesională. Ea pune probleme atât școlilor, sub aspectul locului de muncă, cât și sistemelor de învățământ, care nu-și doresc doar să-i rețină pe profesori în această profesie, ci și ca aceștia să-și desfășoare activitatea cu pasiune și să manifeste motivație pentru a promova schimbarea acolo unde este nevoie.

Toate țările dispun de un anumit tip de cadru al competențelor sau de un set de expectanțe care contribuie la definirea studiilor pedagogice, la stabilirea criteriilor de recrutare și selecție a profesorilor și la identificarea nevoilor de dezvoltare profesională ale profesorilor. De asemenea, țările avansate și preocupate de sistemele proprii de educație se concentrează pe politici pentru elevi, studenți, cercetători într-o manieră sau alta, urmărind cu deosebită seriozitate cariera unui profesor încă de la primii pași în organizația educațională prin formatori, mentori, informații și consiliere online, programe de dezvoltare a calităților de lider. Știm însă că există diferențe în oferta țărilor și că la nivel european persist aceste diferențe de abordare ale statutului cadrului didactic.

Cele mai multe sondaje și studii (inter)naționale ne oferă multe informații despre dificultățile cu care se confruntă unii profesori când încearcă să găsească timp și să obțină permisiunea de a frecventa cursuri și de a lua parte la proiecte care i-ar putea ajuta în activitatea lor pedagogică din sala de clasă sau de curs și din afara acesteia. De asemenea, ele semnaleză competențele pentru a căror dezvoltare unii profesori simt că ar avea nevoie de mai mult sprijin.

Dezvoltarea carierei este determinantă de dezvoltarea personală care se produce în timp, în funcție de experiența câpătată, dar și de legislația specifică – obligația de a susține/confirma gradul didactic, ori necesitatea de a urma cursuri de formare continuă pentru acumularea creditelor de dezvoltare profesională. De eficiență, aplicabilitate, sustenabilitate, implicare, rezultate deosebite care sunt orientate spre dezvoltare de abilități și personalitatea elevilor / studenților/ formabililor de care sunt direct responsabili.

Un profesor este o figură cheie pentru fiecare sistem educațional, inclusiv sistemul educațional național. Misiunea profesorilor este de a îmbunătăți sistemul educațional, de a implementa învățarea centrată pe elev pe baza rezultatelor învățării, de a instrui competențe, atitudini, abilități etc. Profesorul are responsabilitatea de a asigura cea mai bună formare și educație pentru copiii mici, de a educa cetățeni activi pentru societate și specialiști valoroși pentru nevoile pieței muncii [2, 7-8]

Educația și profesionalizarea carierei didactice

Sectorul educațional își poate îndeplini misiunea doar dacă resursa umană este una de calitate. Rolul carierei în viața omului a crescut în ultimii 50 de ani, când s-a accentuat rolul activității personale și profesionale în procesul de integrare socială. Prin activitatea profesională, o persoană își manifestă capacitățile sale, comunică și interacționează cu alți oameni, își găsește un anumit loc în societate, are satisfacția de a face ceva pentru sine și pentru ceilalți.

În contextul actual al sistemului educațional din cele mai multe țări din spațiul balcanic (România, Bulgaria, Republica Moldova și Grecia) valorificarea resurselor umane este un obiectiv prioritar al managerilor instituțiilor de învățământ. Dificultățile cu care se confruntă, reformele educaționale în permanență schimbare, situațiile imprevizibile și provocatoare sunt cunoscute parțial sau imparțial teoretic și practic de către cadrele didactice debutante la integrarea în instituție, iar procesul de inserție din instituțiile de învățământ de multe ori nu este eficient. Se constată că programele de formare inițială și continuă nu sunt centrate pe necesitățile cadrelor didactice, iar competențele profesionale ale cadrelor didactice debutante nu sunt racordate la schimbările din sistemul actual educațional sau la performanță ca indicator de succes al unei cariere didactice. Toți acești factori demonstrează oportunitatea aplicării unor acțiuni strategice și operaționale în domeniul managementului inserției profesionale a cadrelor didactice debutante. O instituție de învățământ modernă ar trebui să creeze condițiile necesare de integrare și dezvoltare a competențelor personale și profesionale ale cadrelor didactice în vederea obținerii unei cariere de succes.

Din păcate, astăzi, în țările menționate mai sus, se constată nu doar cu probleme ce țin de calitatea resursei umane, dar și cu o penurie de cadre ce afectează direct calitatea și relevanța educației. Profesia didactică a încetat să mai fie o alternativă atractivă de carieră pentru tineri, inclusiv din cauza imaginii și a statutului social necorespunzător importanței pe care o are, așa cum o demonstrează mai multe cercetări.

Cariera acoperă și identifică diferite roluri în care individul este implicat: elev, angajat, membru al comunității, părinte, modul în care acționează în familie, școală și societate și suita de etape prin care poate trece în viață: căsătorie, pensionare, etc.; toate acestea considerate ca un tot unitar, indivizibil. În această accepțiune, orice persoană are o carieră și nu doar cei care exercită cu succes o anumită profesie.

Profesionalizarea carierei didactice este unul dintre obiectivele ce vizează calitatea educației, iar politicile propuse la nivelul Uniunii Europene converg către o viziune comună asupra acestui scop. Dinamica și complexitatea socioeconomică actuală solicită o adaptabilitate

continuă din partea profesorilor. Aceștia sunt puși în situația de a-și dezvolta, periodic, competențele profesionale, pentru a întâmpina atât nevoile educaționale, actualizate, ale elevilor, cât și inovațiile științifice ce decurg din cercetarea în diverse domenii.

În teoria și practica carierei cadrelor didactice s-a creat o situație, când, pe de o parte, profesionalizarea lor apare ca o prioritate ale politicilor educaționale, iar pe de altă parte, se constată insuficiența conceptelor teoretice și a mecanismelor metodologice de formare continuă a cadrelor didactice în raport cu nevoile instituționale și personale și de realizare a conexiunii inverse, ca factor de profesionalizare a cadrelor didactice. În acest context, cariera didactică trece forțat printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizarea la care România este parte, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmatelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare profesionalizarea carierei didactice, prin implementarea standardelor profesionale în procesul de formare a viitorilor educatori.

Problematica carierei didactice

Numeroase investigații în diferite țări au vizat diverse aspecte ale problemei dezvoltării carierei didactice în învățământul preuniversitar.

- Pe plan internațional de problematica carierei didactice s-au preocupat: Cole G.A., Cossette Pierre, Sonnentag S.
- În România cele mai importante abordări privind formarea unei cariere de succes în învățământ sunt consemnate de S.Cristea (dimensiunea paradigmatică a formării continue), I.Al.Dumitru (specificul învățării la vârstă adultă), D.Terzi (demersul comparativ al pedagogiei și andragogiei), R.Iucu (formarea cadrelor didactice), S.Sava (educația adulților – identitate, problematică), A.Niculau (educația adulților: experiențe românești), M.Crașovan (proiectarea activităților de formare continuă), E.Păun (profesionalizarea carierei didactice).
- Problematika carierei didactice și-a găsit reflectare în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova: V.Gh.Cojocar (formarea continuă a cadrelor didactice cu funcții de conducere), Vl.Guțu (proiectarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice), A.Gremalschi, A.Cara (proiectarea standardelor de formare continue), V.Olaru (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva nevoilor personale), D.Patrașcu (dimensiunea managerială a formării continue a cadrelor didactice). V.Andrițchi (formarea continuă a cadrelor didactice în contextul

politicilor de resurse umane), L.Pogolșa (formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva managementului curriculumului preuniversitar), T.Callo (conceptualizarea formării continuă a cadrelor didactice).

Noțiunea de *carieră* are multiple definiții, neexistând până în prezent o definiție oficială unanim acceptată, care să întrunească consensul specialiștilor, în literatura de specialitate fiind cunoscute diferite formulări sau numeroase opinii.

Sensul actual al noțiunii de carieră are strânse conexiuni cu ideea de avansare ori de evoluție a individului într-o activitate / ocupație / profesie, vizând ca obiectiv evoluția individuală, în cadrul evoluției mai largi a comunității din care face parte, prin dobândirea de responsabilități mai mari, obținerea unui statut cu un prestigiu mai mare adăugat, obținerea puterii etc.

Astfel, cariera devine o succesiune de momente evolutive referitoare la activități și etape profesionale traversate de o anumită persoană în raport cu competențele, capacitățile și nivelurile educaționale pe care le parcurge și pe care și le dezvoltă în timp.

În analiza carierei, ca și concept, apare o distincție evidentă între două dimensiuni: una determinată de factorii interni – individuali (capacități, nevoi, interese, valori, obiective) și alta de factorii externi (nivel de educație, cadru familial, societate, politici și strategii organizaționale), dimensiuni al căror rol este reprezentativ în dezvoltarea carierei.

În literatura de specialitate atestăm mai multe definiții ale noțiunii de *carieră profesională*. Diferențele dintre ele rezidă în intenția autorului de a scoate în evidență anumite aspecte ale conceptului sau de a pune în valoare anumite conotații:

a) *Carieră – traseul de dezvoltare a unei persoane prin învățare și muncă;*

b) *Carieră – promovare, urcare în ierarhia unei ocupații sau organizații, respectiv, obținerea succesului [4, 2].*

În orice domeniu de activitate profesională poți face o carieră. Identificăm aspectul intern și extern al acesteia. Mai mult ca atât, atestăm încercări de a promova termenii: *carieră internă* (recunoaștere și satisfacție personală determinată de poziția/activitatea profesională) și *carieră externă* (apreciere și recunoaștere socială). Deducem deci o accepție a fenomenului prin care valorificăm corelația dintre factorul personal și cel social:

c) *Carieră – autorealizare personală prin profesie și prin recunoaștere socială a competenței profesionale.*

Dacă ne referim la cariera didactică, dezvoltarea carierei este obligatoriu determinantă de dezvoltarea personală care se produce în timp, în funcție de experiența căpătată la catedră și în organizația educațională, dar și de legislația specifică – obligația de a susține/confirma

gradul didactic, ori necesitatea de a urma cursuri de formare continuă pentru acumularea creditelor de dezvoltare profesională.

Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la motivație de realizare la performanță

Dezvoltarea resurselor umane în educație are ca scop diversificarea ofertelor de educație inițială și continuă și oportunități de carieră pentru profesori și alte categorii de resurse umane în sistemul de educație și formare inițială.

Competențele prevăzute în aceste programe de educație și formare vor asigura, în primul rând, dobândirea și dezvoltarea competențelor rescrise în cadrul european al calificărilor pentru profesori. Acțiunile prevăzute în cadrul acestei măsuri vizează resursele umane din educație dintr-o perspectivă duală, a participanților la învățarea continuă și a diseminatorilor de cunoștințe. Acest domeniu de intervenție contribuie la dezvoltarea stocului de capital uman în educație capabil să ofere o educație de calitate axată pe nevoile individuale de dezvoltare personală și profesională ale elevilor, să reducă fenomenul părăsirii timpurii a școlii și să sporească atractivitatea învățării. De asemenea, având în vedere că serviciile de îndrumare și consiliere a resurselor umane în educație sunt insuficient dezvoltate, nefiind instrumente operaționale sau specifice pentru definirea parcursurilor profesionale și de carieră pentru această categorie de resurse umane, acțiunile din acest domeniu vor fi corelate cu măsuri specifice pentru creșterea oportunității de dezvoltare a carierei pentru resursele umane din educație.

Putem remarca aici că motivația de realizare este o componentă importantă a procesului de profesionalizare, profesorii tinzând astfel să urmeze cariere provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să se sfârșească prin eșec. Prin urmare, motivarea profesională este un demers important, deoarece pornește de la ideea conform căreia o mare parte a vieții fiecare o petrece la locul de muncă.

Din păcate, și în organizațiile educaționale, dorințele angajaților (cadrelor didactice) nu sunt suficiente pentru dezvoltarea unei cariere de succes, chiar dacă acestea iau forma unui plan bine gândit. Trecerea pe scara ierarhică și în partea de management superior (director, metodist, inspector școlar) necesită abilități profesionale, cunoștințe, experiență, perseverență și un anumit element de noroc. Pentru a reuni toate aceste componente, cadrul didactic are adesea nevoie de ajutor din exterior. În lumea modernă, organizația în care lucrează devine cea mai importantă sursă de sprijin pentru un angajat în dezvoltarea carierei. Această stare de fapt este ușor de explicat - organizațiile moderne văd în dezvoltarea angajaților lor unul dintre factorii fundamentali ai propriului succes și, prin urmare, sunt sincer interesați să își dezvolte cariera.

Nu întâmplător, planificarea și gestionarea dezvoltării carierei au devenit unul dintre cele mai importante domenii ale managementului resurselor umane în ultimii 20 de ani.

În instituția de învățământ, accentul trebuie pus pe managementul inserției profesionale care constituie o abordare complexă, sistemică, planificată, individualizată axată pe învățare, monitorizare, evaluare, progres, carieră și performanță, care asigură calitatea procesului instructiv, iar eficacitatea sa depinde de gradul de colaborare a managerilor, mentorilor de inserție și a cadrelor didactice debutante. Este vital să se stabilească strategii pentru dezvoltarea resurselor umane, în special pentru personalul academic. Aceste strategii ar trebui să implice studiul individual, inducție, instruire la locul de muncă, cercetare și implicare în proiecte, e-learning și alte metode formale și informale de învățare de-a lungul vieții etc. Dezvoltarea potențialului uman și dezvoltarea carierei în instituțiile de învățământ se bazează în esență pe procesul de dezvoltare a personalului didactic. Indiferent de metoda sau abordarea adoptată pentru dezvoltarea carierei, aceasta trebuie să ia în considerare actorii educaționali ca furnizori ai serviciului educațional.

Paradigmele moderne, care asimilează statutul profesorului cu cel al unui membru al unei structuri organizaționale definite (școală) și, desigur, al unei comunități, necesită, de asemenea, o acceptare diferită a rolurilor și, în special, a identităților profesionale, cu un accent din partea pragmatică, parte personală și creativă a procesului de formare. Intrarea în profesia didactică, dezvoltarea profesională permanentă și evoluția individului în cariera sa reprezintă puncte ale unui profesionist continuu supus legilor managementului resurselor. Nevoile de mobilitate, flexibilitate și perspectivă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice au necesitat introducerea termenului de carieră ca suport pentru a încuraja motivația și implicarea [3, 27].

În studiul UNESCO, intitulat *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006*, următorii indicatori sunt menționați pentru succesul și performanță în carieră:

1. Dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii;
 2. Managementul succesului obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le primește prin aceea că observă realizările elevilor;
 3. Statusul obținut în comunitate, prin aceea că exercită o profesie respectată;
 4. Pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu;
- Tinerii profesori trebuie să fie ajutați să achiziționeze cunoștințele și deprinderile de care au nevoie pentru a concepe, a desfășura și a controla situațiile de învățare și predare, să-și

formeze competențe în tehnici moderne de comunicare și informare, deoarece complexitatea profesiei pedagogice, face necesară formarea permanentă a profesorului [6,43].

Dacă ne referim la managerii școlari, experiența pozitivă acumulată pe parcursul anilor în formarea acestora confirmă nevoia accentuării dezvoltării de abilități necesare pentru sporirea eficacității, care presupune a face lucrurile care trebuie pentru realizarea obiectivelor organizației și sporirea eficienței care presupune a face lucrurile bine (cum trebuie).[5, 11-12]. Aceste două aspecte sunt definiții în aprecierea activității manageriale și se află într-o interdependență.

Criteriile care semnifică dinamica proceselor pedagogice din instituția de învățământ (având în vedere că activitatea de conducere nu este un scop în sine) reprezintă schimbările produse care au influență pozitivă asupra dezvoltării personalității fiecărui elev și se materializează în indicatorii de performanță ce vizează: predarea - învățarea, suportul elevului/studentului și cultura școlii și performanțele acestuia.

Practicile educaționale confirmă că indicatorii de performanță (managerială) în cadrul unei școli vizează în principal activitatea de conducere propriu-zisă a echipei manageriale prin aprecierea calității privind funcționarea/dezvoltarea instituției de învățământ, aplicarea funcțiilor manageriale (informațional-analitice, motivațională-scop, prognozare-planificare, organizare, control-diagnosticare, reglare-corecție) și acțiunilor manageriale pe domenii: curriculum (elaborare, implementare, dezvoltare), resurse umane (recrutare, formare/dezvoltare, evaluare), resurse nonumane (materiale, financiare, informaționale, de timp), dezvoltarea organizațională/ performanțele organizației, competențele de conducere, în special, de comunicare, de luare a deciziilor, practicarea stilurilor de conducere.

Deoarece performanța reprezintă ansamblul etapelor logice elementare ale acțiunii, de la intenție la rezultat nu putem separa rezultatul, și anume performanța obținută, de mijloacele și activitățile prin care aceasta s-a realizat, de obiectivele stabilite a se atinge deoarece un rezultat nu reprezintă nimic dacă acesta este analizat de unul singur. Mai mult decât atât, dacă nu poți măsura, nu poți controla. Dacă nu poți gestiona, nu poți îmbunătăți și nu poți fi performant. Procesul de control al performanțelor individuale este vital pentru succesul general al managementului, contribuind la succesul organizațiilor școlare moderne.

Principiul cheie al managementului performanței și succesului în învățământ este cel al satisfacției profesionale a cadrului didactic, un set de atitudini pozitive ale cadrului didactic față de activitatea sa profesională “formate în rezultatul trăirii sentimentelor de plăcere în raport cu îndeplinirea nevoilor, dorințelor, aspirațiilor profesionale, acestea conducând la performanțe profesionale, trăirea sentimentului de împlinire, realizare profesională.” [1].

Bibliografie:

1. ANDRIȚCHI, V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de dr. Chișinău:, 2012, 333 p.
2. CHIRIMBU, S., SADOVEI, L. Delimitări conceptuale în managementul formării profesionale și importanța în cariera didactică, București: Academia Publishing ICPEE, 2021, 109 p., ISBN 978-1-7374066-0-0
3. IUCU, R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii, București: Humanitas Educational, 2006, 164p., ISBN 973-829-89-0
4. LEMENI, G. , MICLEA, M. Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră, Cluj-Napoca: Asociația de Științe Cognitive din România, 2010, 250p, ISBN 973-7973-90-0
5. NICA, P. IFTIMESCU, A. Management: concepte și aplicații, Iași: Editura Universității Al.I. Cuza, 2003, 347p, ISBN 973-8243-87-4
6. POPESCU, M, BĂLTĂREȚU, A. Considerations regarding the role of human resources in Romanian educational process revealed by the national education law. În Procedia Social and Behavioral Sciences, 46, 2012, ISSN 1877-0428

LEADERSHIP PROFESIONAL ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL – CLARIFICĂRI CONCEPTUALE

CRĂCIUN Anca-Ștefania, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova; profesor Colegiul Național Gh. Vranceanu Bacău, România

Rezumat: Articolul intenționează să clarifice conceptele și teoriile contemporane din problematica leadershipului educațional, dată fiind bogăția studiilor de specialitate, a teoriilor și a ambiguității termenilor. Leadershipul educațional este abordat în corelație sau în antiteză cu managementul educațional, mai ales din perspectiva organizației școlare. O altă teorie care se cristalizează în preocupările științifice actuale este perspectiva profesorului - leader, situație în care vorbim de dezvoltarea competențelor de leadership ale acestuia, a leadershipului profesional, ca suport pentru o învățare relevantă pentru elevi.

Abstract: This article intends to clarify concepts and contemporary theories regarding educational leadership, consequently to the large amount of studies and theories but also to the ambiguity of the terms. Educational leadership is both correlated and opposes the educational management from the perspective of school organization. Other theory which is new in recent scientific studies is related to the teacher's perspective as a leader case in which we can address his leadership competences,

professional leadership as a base for a relevant learning for students.

Cuvinte-cheie: leadership educațional, leadership pentru învățare, leadership centrat pe învățare, profesorul- leader.

Keywords: educational leadership, leadership focused on learning, leadership for learning, teacher as a leader

Problematica acestui articol se înscrie în tendințele educaționale ale secolului XXI care subliniază necesitatea de a dezvolta o cultură a învățării autentice, din convingerea că sistemul de învățământ poate produce învățare reală pentru beneficiarii săi, în actualele vremuri supuse schimbărilor rapide, insuficient așezate, doar dacă depășește unele limitări anterioare, care mai produc efecte și sunt de neclintit din mentalul colectiv cum ar fi: distanța profesor-elev, supremația autorității profesorului în organizarea instruirii, accentul pe învățarea formală, închisă în spațiul organizației școlare. Dezvoltarea competențelor de leadership educațional ale profesorului, a leadershipului profesional, determină obținerea de performanțe școlare reale, autentice de către fiecare elev implicat în învățarea din mediul școlar.

Conceptul de profesor- leader face obiectul studiilor și articolele din revistele de specialitate, mai ales în a doua jumătate a secolului al XX-lea și mai ales în statele occidentale, stând la baza unor programe de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din SUA, Marea Britanie, fiind considerat o soluție pentru activarea cadrelor didactice, pentru revigorarea acestora în actuala societate a cunoașterii, astfel încât să poată gestiona cu succes schimbarea. Există preocupări științifice actuale, în spațiul academic românesc, de a găsi soluții și răspunsuri fundamentate la provocările contemporane ale educației, vizând reformare, gestionarea schimbării cu scopul îmbunătățirii calității. ”Leadershipul este elementul central al discuțiilor care vizează identificarea unor soluții ce țin de rezolvarea problemelor actuale din sistemul de educație.” [EHLERT, A., HARTMANN, A., KNIGGE, M., LAMBRECHT, J., LENKEIT, J., ” The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning” , în ”International Journal of Inclusive Education”, 2020, disponibil: <https://www.tandfonline.com/loi/tied20>;]

Inițiativele unor asociații și organizații de profil educațional din România, active și recunoscute în cadrul comunității, de a propune cadrelor didactice cursuri de formare construite în jurul conceptului de leadership, ca modalitate de a reforma sistemul de învățământ, de a produce o schimbare a acestuia plecând de la nivelul de bază, al oamenilor școlii, (de exemplu, proiectul Academia de Leadership și Pedagogie, <https://teachforromania.org/academia-de-leadership-si-pedagogie-2020/>) , subliniază odată în plus actualitatea acestei teme și nevoia de

a căuta în leadershipul educațional soluții benefice.

Clarificările conceptuale ale acestei teme sunt determinate de ambiguitatea și insuficiența lor clarificare - Leadership educațional *versus* leadershipul instruirii *versus* leadership pentru învățare. De exemplu, în *Dicționar praxiologic de pedagogie*, realizat de Mușata-Dacia Bocoș (coordonator) există doar definiția noțiunii de *leadership*, fără niciun fel de particularizare gen *leadershipul instruirii*, *leadershipul pentru învățare*. [BOBOȘ, Mușata-Dacia (coord.) RĂDUȚ-TACIU, Ramona, STAN, Cornelia, CHIȘ, Olga, ANDRONACHE, Daniel-Cosmin, *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, PITEȘTI: Editura Paralela 45, ISBN 978-973-47-2212-9].

La nivel național, predomină abordarea leadershipului educațional în corelație și/sau în antiteză cu managementul educațional, ca fenomen de conducere, în contextul larg al organizației școlare.

În literatura de specialitate internațională este întâlnită noțiunea de *leadership for learning- leadership centrat pe învățare*. Literatura internațională abordează *leadershipul centrat pe învățare*, atât la nivel organizațional, asociat cu rolul managerului școlar de promovare a acestuia (inclusiv Tony Bush, în celebra sa lucrare, *Leadership și management educațional*, face acest demers), cât și la nivelul individual, cu referire la un comportament dezirabil al cadrului didactic, care are rolul de a transforma educația printr-o predare bazată pe competențele sale de leadership.

Există puține surse referitoare la bazele teoretice ale bunelor practici - modele de leadership al instruirii/modele de leadership pentru o învățare autentică. Tony Bush consideră că accentul pe managementul predării și al învățării, ca activități nucleu în cadrul unităților de învățământ, a dat naștere conceptului de *leadership al instruirii* sau *leadership centrat pe învățare*, dar ca funcție a managementului organizației școlare. Citat de Bush, tot dintr-o perspectivă organizațională, Blase consideră că un comportament eficient în cadrul leadershipului instruirii se bazează pe dialog cu profesorii, promovarea dezvoltării profesionale în rândul profesorilor și pe încurajarea predării reflexive. Autorul subliniază importanța tranziției de la leadershipul instruirii, preocupat de asigurarea calității predării, la leadershipul pentru învățare, care sprijină învățarea și rezultatele școlare [BUSH, Tony, "Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale", IAȘI, Editura Polirom, 2015, Traducere Liliana Romaniuc și Irina Prodan, ISBN: 978-973-46-4290-8].

Reținem în acest sens și afirmația conform căreia "Leadership este conceptul comun, cel mai des folosit în cercetările actuale și în practica administrării educaționale, mai ales din

perspectiva fenomenului conducerii, deși încă este un concept contestat, marginalizat de alte paradigme și perspective organizaționale”, ceea ce evidențiază avatarurile unui concept despre care se scrie mult, dar care resimte lipsa unei sistematizări și a impunerii, în plan științific, a unor lucrări de referință care să aducă mai multă claritate. [JOIȚA, Elena, ”Știința educației prin paradigme”, IAȘI: Institutul European, 2009, p.185;]

Din multiplele definiții ale conceptului de leadership, reținem pe cea menționată în *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, Mușata-Dacia Bocoș (coord.) cu precizarea că autorii nu particularizează această definiție pentru fenomenul de leadership educațional, leadership al învățării sau al instruirii, pentru a ancora termenul într-un context pedagogic. Este o definiție care se pretează pentru orice domeniu de activitate care presupune un context organizațional și resursă umană, nu doar pentru cel educațional, deși o găsim într-un dicționar de pedagogie:” *Leadership* - proces definitoriu pentru arta conducerii oamenilor, proces prin care se exercită influență asupra celorlalți, în scopul motivării și organizării grupurilor, în vederea implicării liber consimțite a membrilor acestora pentru atingerea scopurilor și obiectivelor comune, într-un context organizațional. Acest proces se bazează pe abilitatea persoanei de a motiva și organiza grupurile, de a face oamenii să se implice în viața grupului și a organizației și să acționeze prin mijloace necoercitive. Această abilitate se formează prin educație, prin interacțiuni sistematice cu oamenii, prin trăire de experiențe sociale și profesionale inedite și, desigur, prin exersarea practică a abilităților de manager și de leadership”. [BOBOȘ, Mușata-Dacia (coord.) RĂDUȚ-TACIU, Ramona, STAN, Cornelia, CHIȘ, Olga, ANDRONACHE, Daniel-Cosmin, *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, PITEȘTI: Editura Paralela 45, ISBN 978-973-47-2212-9, p.217]

Constatăm o oarecare ambiguitate în folosirea termenilor (de altfel, după cum am mai menționat, o caracteristică a întregului proces de conturare a unei paradigme a leadershipului educațional), în sensul în care, pentru realități diferite sau anumite nuanțări se apelează la aceleași concepte. Pe de o parte, semnalăm folosirea extinsă a sintagmei *leadership educațional*, atât cu referire la fenomenul de conducere a organizației școlare, cât și cu referire la activitatea profesorului la nivelul clasei, grupului de elevi. Pe de altă parte, începând mai ales cu anul 2000, literatura de specialitate înregistrează rezultate ale unor cercetări pedagogice care își propun să folosească o terminologie care să illustreze mai clar conexiunea leadershipului cu demersurile didactice de predare-învățare pe care profesorul leader le propune elevilor săi. În acest context au apărut concepte ca *teaching leadership* tradus la noi prin *leadership pedagogic*, *leadership padeutic* [ROBINSON, Ken Robinson, ARONICA, Lou, Școli creative.

Revoluția de la bază a învățământului, Traducere Emilia Vasiliu, BUCUREȘTI: Ed. Publica, 2015, ISBN ISBN: 978-606-722-056-8, p.179] precum și *leadership for learning - leadership pentru/centrat pe învățare*, pe care Tony Bush îl asimilează leadershipului instruirii, în care învățarea cu sens este ținta. .[BUSH, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, IAȘI: Editura Polirom, 2015, Traducere Liliana Romaniuc și Irina Prodan, ISBN: 978-973-46-4290-8;]

Același autor consideră că accentul pe managementul predării și al învățării, ca activități nucleu în cadrul unităților de învățământ, a dat naștere conceptului de *leadership al instruirii* sau *leadership centrat pe învățare*, ca funcție a managementului organizației școlare. Citat de Bush, tot dintr-o perspectivă organizațională, Blase consideră că un comportament eficient în cadrul leadershipului instruirii se bazează pe dialog cu profesorii, promovarea dezvoltării profesionale în rândul profesorilor și pe încurajarea predării reflexive. Autorul subliniază importanța tranziției de la leadershipul instruirii, preocupat de asigurarea calității predării, la leadershipul pentru învățare, care sprijină învățarea și rezultatele școlare.[BUSH, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, IAȘI: Editura Polirom, 2015, Traducere Liliana Romaniuc și Irina Prodan, ISBN: 978-973-46-4290-8;].

Necesitatea clarificărilor este impusă și de o ambiguitate a termenilor : *leadership, management*, diferențiați ca termeni în limba engleză, în limba română fiind asociați *conducerii*. Unii autori folosesc termenii *management* și *conducere pentru leadership*. [VLĂSCEANU, Mihaela, *Organizații și comportament organizațional*, IAȘI: Ed. Polirom, 2003, ISBN 978-611-413-2;]. Această nevoie de sistematizare și clarificare determină uneori elaborarea unor lucrări- sinteză în care sunt trecute în revistă, într-un mod critic, contribuții anterioare în domeniu. Exemplificăm lucrarea lui D.D.Pugh și D.J.Hickson, *Managementul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, în care regăsim numele autorizate în paradigma managementului: Max Weber, Tom Burns, Henry Fayol, Peter Drucker, Elton Mayo, etc. [PUGH, D.S., HICKSON, D. J, *Managementul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, BUCUREȘTI: Ed. Codecs, București, 1989, ISBN 973 96596 1 6].

Corelăm conceptul de leadership profesional și dezvoltarea competențelor de leadership ale profesorilor cu rezultatele proiectului *Leadership for Learning* ” un proiect de cercetare și dezvoltare focusat pe procesul prin care școlile produc și apoi dezvoltă conexiunile între învățare și leadership, derulat în perioada 2002-2005 de către Fundația Wallenberg din Suedia, sub coordonarea Universității Cambridge, în colaborare cu opt grupuri de cercetători

universitari și unități școlare (7 licee și 24 școli) din opt orașe din Europa, SUA și Australia: Atena, Brisbane, Copenhaga, Innsbruck, Londra, Oslo, Seattle și Trenton (New Jersey).” [KILLION & HARRISON, 2006; NEUFELD & Roper, 2003 în BURRUS, J., BASETT, K., JACKSON, T, ROBERTS, D. R, *Teacher Leadership : An Assesment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*, Princeton, New Jersey, file:///C:/Users/Admin/Desktop/Definitii%20teacher%20leadership.pdf , 49 p.] Proiectul lansează, ca rezultat, cinci principii ale leadershipului pentru învățare. Cele mai multe privesc activitatea de instruire organizată la nivelul organizației școlare, insistând pe ideea de comunitate de învățare, în corelație cu politicile educaționale la nivel național, altele sunt aplicabile și în activitatea profesorului-leader.

O explicitare a leadershipului abordat din perspectiva profesorului regăsim în conceptul *teacher leadership* lansat tot în spațiul științific internațional, văzut ca o modalitate de a îmbunătăți calitatea predării și de a construi comunități de învățare, profesionale. În cercetări anterioare s-a creionat tendința de a asocia elemente ale definițiilor de leader și leadership din literatura de specialitate cu rolurile și funcțiile cadrelor didactice, ca fundament pentru un model de leadership –”teacher leadership”, tradus în cercetări naționale prin *leadership pedagogic sau leadership paideutic* [STANCIU, Filip, *Leadership pedagogic: posibile variante de lectură pentru profesori*, https://evidentacercetare.univ-danubius.ro/Surse/Set_013/RHuJNS40Rv.pdf], considerat un pilon important în reformarea educației și în profesionalizarea predării. Conceptul este pe larg dezbătut în SUA în discuțiile care au ca temă profesionalizarea predării și reformarea școlilor (Billingsley, 2007; Little, 2003; Smylie, 1995), urmărindu-se elaborarea unor standarde pentru *teacher leadership*. Ilustrând contextul de construire, fundamentare a acestei paradigme care, în fond, pleacă tot de la problematica leadershipului educațional, ne sunt oferite nouă definiții a ceea ce înseamnă *teacher leadership*. Din aceste definiții se detașează ca element comun accentul pus pe construirea unei comunități de învățare, profesionale a profesorilor.

Bibliografie

1. BENNIS, Warren, *On becoming a leader*, Citat [15.09.2021] Disponibil: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/On%20Becoming%20a%20Leader%20by%20Warren%20Bennis%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/On%20Becoming%20a%20Leader%20by%20Warren%20Bennis%20(z-lib.org).pdf)

2. BOBOȘ, Mușata-Dacia (coord.) RĂDUȚ-TACIU, Ramona, STAN, Cornelia, CHIȘ, Olga, ANDRONACHE, Daniel-Cosmin, *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, PITEȘTI: Editura Paralela 45, p.2017, ISBN 978-973-47-2212-9;
3. BUSH, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, IAȘI: Editura Polirom, 2015, Traducere Liliana Romanus și Irina Prodan, ISBN: 978-973-46-4290-8;
4. EHLERT, A., HARTMANN, A., KNIGGE, M., LAMBRECHT, J., LENKEIT, J., *The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning*, în *International Journal of Inclusive Education*, 2020, citat [30.07.2021], Disponibil: <https://www.tandfonline.com/loi/tied20>;
5. JOIȚA, Elena, *Știința educației prin paradigme*, IAȘI: Institutul European, 2009, 352 p, p.185;
6. KILLION & HARRISON, 2006; NEUFELD & Roper, 2003 în BURRUS, J., BASETT, K., JACKSON, T, ROBERTS, D. R, *Teacher Leadership : An Assesment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*, Princeton, New Jersey, citat [31.08.2021], Disponibil: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/Definitii%20teacher%20leadership.pdf> ;
7. PUGH, D.S., HICKSON, D. J, *Managmentul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, BUCUREȘTI: Ed. Codecs, București, 1989, ISBN 973 96596 1 6, 186 p;
8. ROBINSON, Ken Robinson, ARONICA, Lou, *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*, Traducere Emilia Vasiliu, BUCUREȘTI: Ed. Publica, 2015, ISBN ISBN: 978-606-722-056-8, 345 p, p.179
9. STANCIU, Filip, *Leadership pedagogic: posibile variante de lectură pentru profesori*, citat [2.09.202132021], Disponibil: https://evidentacercetare.univ-danubius.ro/Surse/Set_013/RHuJNS40Rv.pdf
10. VLĂSCLEANU, Mihaela, *Organizații și comportament organizațional*, IAȘI: Ed. Polirom, 2003, ISBN 978-611-413-2;

ȘCOALA - FURNIZOR DE EDUCAȚIE DE CALITATE

**DUMITRU Ana-Maria, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău,
Republica Moldova**

Rezumat: Calitatea educației reprezintă ansamblul caracteristicilor unui furnizor și ale programului acestuia prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor și standardele de calitate. (Legea calității). În perspectiva acestei definiții există o *latură subiectivă* („așteptările beneficiarilor” care diferă de la o unitate de învățământ la alta), precum și una *obiectivă* („standardele de calitate” care sunt aceleași atât pentru unitățile de învățământ de stat, cât și pentru cele din mediul privat). Școala reprezintă o colecție structurată pe resurse umane și non-umane dirijate spre atingerea unor finalități prestabilite.

Abstract: The quality of education represents the set of characteristics of a provider and its program through which the expectations of the beneficiaries and the quality standards are met. (Law of quality). In the perspective of this definition, there is a subjective side ("expectations of the beneficiaries" which vary from one educational unit to another), as well as an objective one ("the quality standards" which are the same for both state and private educational units from the private environment). The school represents a collection structured on human and non-human resources aimed at achieving predetermined goals.

Cuvinte-cheie: școală, calitate, educație, principii

Keywords: school, quality, education, principles

Calitatea - cuvânt de origine latină, *qualitas -atis*, semnifică felul de a fi, proprietate. Dicționarul General al Limbii Române reține următoarele semnificații ale termenului „calitate”: 1. Totalitatea însușirilor și laturilor esențiale ale obiectelor, fenomenelor, proceselor în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri; 2. Însușirea unei persoane sau a unui lucru; 3. Titlu, situație care conferă un drept [1].

Noțiunea de calitate este examinată în mai multe cazuri sub două aspecte - (1) filozofic, în sensul de categorie a gândirii realului, ce definește substanța intrinsecă a unui obiect; și (2) rezultat al procesului de „producție”. Sub aspect filozofic, Aristotel opune calitatea „cantității”, vorbind despre teoria metamorfozării cantității în calitate [2].

Nevoia înțelegerii unitare a calității educației rezultă din faptul că „nu există, încă, un concept unitar al calității, acesta fiind judecat în funcție de valorile promovate în societate și la nivelul organizației școlare, politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional și local, situația existentă, definită de factorii contextuali și situaționali, evoluția conceptului de "calitate". [3]

Calitatea în educație, după Ș. Iosifescu, înseamnă „asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai complexă și utilă dezvoltare” [4], iar drept completare la această definiție remarcă „conținutul concepției de calitate are dependență directă de valorile societății

în care funcționează sistemul respectiv de educație, astfel de scopurile și criteriile politicii educaționale”. Același autor ține să precizeze în altă lucrare-proiect „Calitatea educației reprezintă o prioritate permanentă pentru orice organizație furnizoare de educație, fiind măsurată prin rezultatele învățării, exprimate în cunoștințe, competențe, valori și atitudini, care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ” [5].

Așadar, calitatea este un concept multidimensional și este definit de Organismul Internațional de Standarde (ISO) în seria de standarde 9000, care relevă cerințele de ordin general, deoarece se aplică, universal, sectoarelor din industrie și serviciilor, la care se referă și sistemul educațional, însă, având în vedere specificul acestor servicii [6].

Calitatea învățământului exprimă capacitatea acestuia de a-și exercita misiunea, funcțiile, într-o perioadă de schimbare continuă, volumul și nivelul de realizare deplină a potențialului uman, științifico-metodic, material didactic, tehnic. Calitatea denotă dezvoltarea învățământului ca sistem social, competitiv, învățământul pregătind absolvenți pentru integrare în viața socială, aprecierea învățământului de către societate, dinamica schimbărilor, conținut educațional, perfecționarea școlii, implementarea tehnicilor didactice [7].

Școala poate fi văzută ca o colecție structurată pe resurse umane și non-umane ce pot fi dirijate spre atingerea unor finalități prestabilite. Ea constă din scopuri, structură (de comunicare, decizionale, de raportare, de roluri, de putere) și interacțiuni (relații rezultate efectiv în cadrul sistemului).

Funcția principală a școlii din perspectiva sistemică este de a transforma “intrările” (elevii, profesorii, cunoașterea și valorile culturale, resursele financiare, etc) în “ieșirile” dorite (de exemplu, rezultatele educației școlare, oamenii educați care posedă noi informații, cunoștințe, valori, alte elemente culturale).

Structura școlii este subordonată misiunii organizaționale, care este educația. Managerul îndeplinește funcțiile manageriale prin care sunt atinse finalitățile organizaționale-proiectul, organizarea, conducerea operațională, controlul.

Prin urmare, școala este o organizație în comunitate dar și o instituție care reprezintă o activitate socială structurată printr-un set de norme și modele de comportament recunoscute în plan social.

Școala este o organizație înalt diferențiată (pe niveluri și ani de studii, pe clase și grupe, pe tipuri de unități școlare) dar și înalt integrată –subiectul unor condiții foarte precise fiind trecerea de la o structură organizațională la alta.

Pentru a ajunge la un “produs finit” de calitate, respectiv omul educat, este importantă colaborarea foarte strânsă între “elementele organizaționale”, substructurile organizaționale și

rolul fiecăreia (atunci când legăturile dintre ele nu sunt corecte, vor apărea disfuncții majore) trebuie foarte clar definite.

Astfel, modul concret de organizare internă pe subunități organizaționale (pe catedre sau arii curriculare pentru profesori și clase pentru elevi) la care se adaugă structura matriceală (sau pe proiecte) definește autoritatea funcțională a unei școli.

Școala este o instituție pentru formarea continuă de calitate. Comunitatea care învață, respectiv organizația care învață, reprezintă un concept nou în prezent, concept care poate fi integrat realității școlare ca potențial loc de formare împreună a oamenilor școlii. Un mediu de învățare activă, centrată pe nevoile indivizilor o reprezintă comunitatea școlară în care angajații își părăsesc atitudinea competitivă pentru a-și împărtăși experiențele de învățare, demersurile care i-au condus la succes, respectiv situațiile-problemă care continuă să rămână probleme. Membrii organizației care învață participă activ la învățare nu pentru că le este cerut de către autoritate sau li se impune din afară, ci pentru că își doresc să exploreze situațiile descoperite pe agenda grupului. Organizațiile care învață nu pot fi obligate să existe; presiunea exercitată de autoritate (inspector, director) ca deținător al informației corecte, unice și presiunea exercitată de oferirea continuă de informații de-a gata, explicate, vor duce la blocarea și paralizarea învățării active a grupului.

Majoritatea profesorilor și elevilor sunt interesați de asimilarea unor informații utile și relevante și de exersarea unor deprinderi ca fiindu-le necesare. Instruirea contextualizată este predarea care integrează formarea și dezvoltarea deprinderilor cu un context relevant. Această instruire oferă celor care învață oportunități pentru a-și lărgi cunoștințele proprii și îi ajută să construiască scheme sau cunoștințe structurate (proceduri de structurare) a cunoștințelor care lărgesc înțelegerea, deoarece îmbunătățește deprinderile de bază. Există puține resurse care să integreze ambele componente.

Pentru a deveni mai eficienți și pentru a facilita și amplifica dezvoltarea gândirii elevilor lor, profesorii au nevoie să-și înțeleagă propriul mod de gândire. Dacă au dobândit o înțelegere a naturii sociale și situaționale a învățării, o apreciere a importanței contextelor autentice, devine o obișnuință de a reflecta asupra propriilor experiențe și dorința, disponibilitatea de a se interoga asupra propriilor credințe și supoziții. Profesorii vor fi mai pregătiți să creeze pentru elevi medii de învățare care să le faciliteze acestora să învețe lecții care contează într-adevăr și care să fie de calitate dacă au dobândit înțelegerea naturii sociale și situaționale a învățării, aprecierea importanței contextelor autentice.

Oricât de bine ar fi stăpânită și oricât de corect ar fi aplicată, nicio metodă în sine nu este suficientă. Combinarea mai multor metode de evaluare va avea drept rezultat asigurarea

unor judecăți de valoare corecte. Nu există o metodă ideală de evaluare. Și cele tradiționale și cele moderne sunt la fel de utile pentru evaluarea elevilor, atâta timp cât sunt bine gândite și bine aplicate de către cadrul didactic, mai ales dacă ele se întrepătrund.

Bibliografie:

1. COJOCARU V.GH. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală. 2007, 268 p., ISBN 978-9975-78-524-2, p. 129
2. DRĂGULESCU M, DRĂGULESCU N. Managementul calității serviciilor. București, AGIR.2003.276 P, ISBN/Cod: 973-8466-33-4, P.44
3. IOSIFESCU, Ș. (coord.). Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare. Prezenta lucrare face parte din seria Module pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice elaborată în cadrul proiectului Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban, proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013, p.2
4. LAROUSSE. Dicționar de filozofie. București, Editura Univers Enciclopedic, 1999,376 P, ISBN: 973-9243-00-2, p. 49
5. LEFTER V., PETRESCU V., SÂRBU R. Asigurarea calității în învățământul superior european-unitate în diversitate. În: Strategii de asigurare și evaluare a calității în învățământ, sesiune internațională de comunicări științifice, 18-19 mai 2007. București: ASE, 2007, p. 35
6. IOSIFESCU Ș. (coord.) Manual de Management Educațional pentru directori de unități școlare. București, Editura Pro-Gnosis, 2004, 159 P, ISBN 973-99707-0-2, p.14
7. IOSIFESCU Ș. Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București, Educația 2000+, 2008, 152 p. ISBN 978-973-1715-01-8, P.56-59

PREGATIREA PRACTICĂ EUROPENĂ PREMISĂ A SUCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

ILINA Lavinia

Liceul Tehnologic Transilvania Deva, județul Hunedoara, Romania

Rezumat: Proiectele și parteneriatele europene contribuie definitiv la adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană prin experiențele obținute în urmă activității de pregătire practică desfășurată la centrele de formare, contactul cu noile tehnologii, exercițiul comunicării într-o limbă de circulație internațională și nu în ultimul rând prin schimbul de experiență de care beneficiază fiecare elev, student sau profesor implicat în proiect.

Abstract: European projects and partnerships make a decisive contribution to the adaptation of the educational system to the new approaches in contemporary society through the experiences gained after the practical training activity carried out at the training centers, new technologies, communication in an international language and the benefits from exchange of experience that every student or teacher involved in the project.

Cuvinte cheie: proiecte, Erasmus+, elevi, oportunitate, experiență, rezultate.

Keywords: projects, Erasmus+, students, opportunity, experience, results.

Proiectele și parteneriatele europene reprezintă direcții inovative de dezvoltare instituțională și întotdeauna conferă o dimensiune europeană a ofertei educaționale pentru unitatea școlară care le derulează.

Proiectele derulate în cadrul unor consorții educaționale sunt cadrul perfect pentru o astfel de abordare, pentru că se bazează pe expertiza educațională a mai multor parteneri care conlucrează pentru identificarea celor mai optime scenarii didactice care să ducă la îndeplinirea dezideratelor propuse.

Orice proiect este în sine un unicat, atât din punct de vedere al tematicii propuse, cât și al partenerilor implicați și are drept rezultat schimbul de experiență dintre elevi, studenți, profesori, aprofundarea studiului limbilor moderne utilizate în comunicare, împletirea culturilor naționale a actorilor educaționali și a particularităților sistemelor de învățământ din statele implicate.

Experiența și rezultatele acumulate prin participarea la proiecte și programe educaționale naționale și internaționale, la stadii de pregătire practică realizate în centre de formare cu dotare de actualitate asigură elevilor o pregătire la nivelul standardelor europene.

La nivelul Liceului Tehnologic Transilvania Deva putem afirma că derularea proiectelor europene a devenit o tradiție. Exemplific prin enumerare proiectele derulate în ultimii ani:

- Proiectul de mobilitate ERASMUS + în domeniul formării profesionale -VET *Let's Build The Future Together*- nr. proiect: 2014-1-RO01-KA102-001401– implementat în perioada: 2014-2016;
- Proiectul de mobilitate ERASMUS+, *Mobilitate Erasmus pentru Stimularea Angajabilității Viitoare*- nr. proiect:2016-1-RO01-KA102-024331- implementat în perioada 2016-2018;
- Proiectul de mobilitate ERASMUS +, *Instruire pentru Viitor!* - nr. proiect: 2018-1-RO01-KA102-048571- implementat în perioada 2018-2019.
- Proiectul de mobilitate ERASMUS +, *Erasmus+, Șansa de a deveni un bun tehnician!* - nr. proiect: 2020-1-RO01-KA102-079535- implementat în perioada 2020-2022.

În cadrul proiectului Erasmus+, *Șansa de a deveni un bun tehnician!*, 84 de elevi (6 fluxuri de mobilitate a câte 14 elevi) au beneficiat de experiențe profesionale deosebite prin practica în centre de formare din Uniunea Europeană. Elevii studiază la liceele care fac parte din Consorțiul educațional înființat pentru desfășurarea proiectului, adică: Liceul Tehnologic Transilvania Deva, Colegiul Tehnic Henri Coandă Timișoara, Liceul Tehnologic Mihai Viteazul Vulcan și Liceul Tehnologic de Transport Feroviar Anghel Saligny Simeria.

Tot în cadrul acestui proiect s-a desfășurat și o mobilitate STAF VET, în cadrul căreia 12 profesori și directori din cele 4 licee partenere în cadrul consorțiului au beneficiat de pregătire în domeniul managementului educațional.

Prin munca susținută și ca o recunoaștere a activității didactice și manageriale am reușit obținerea Accreditare Erasmus+ *SPER - Stagii de Practică Europene Recunoscute!* - nr. acreditare: 2020-1-RO01-KA120-VET-095761 și posibilitatea derulării unui noi proiect european.

În anul școlar 2021-2022, în cadrul acestui proiect european au beneficiat de practică în centre de formare peste hotare șase fluxuri de elevi, în total 84 de elevi de liceu. Alți cinci elevi absolvenți de liceu și de învățământ profesional desfașoară un stagiul de pregătire practică de trei luni (august, septembrie și octombrie 2022) la sediul BMV din Lisabona, Portugalia.

În vacanța de vară a anului școlar 2021-2022, 14 elevi din clasa a X-a – Calificarea profesională Electrician, electronist auto de la Liceul Tehnologic Transilvania Deva au derulat practica profesională în centrul de formare CEPRA (Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel), în Lisabona, Portugalia .



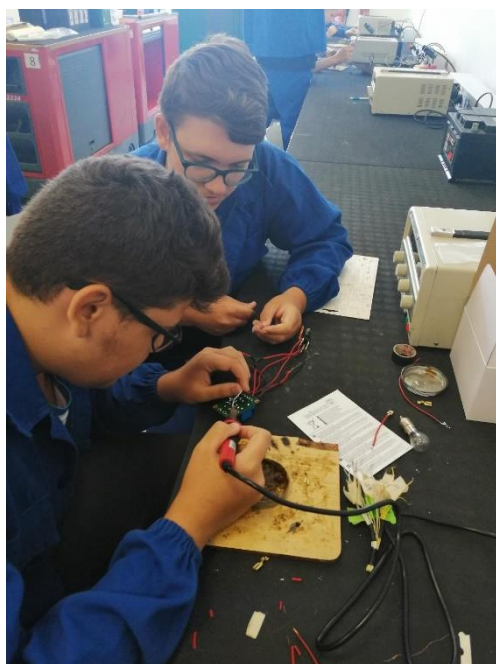
La orele de pregătire practică elevii au desfășurat o serie de activități cum ar fi: cunoașterea și utilizarea aparatelor și instalațiilor folosite la determinarea parametrilor/mărimilor caracteristice și diagnosticarea instalațiilor electrice ale automobilului; diagnosticarea și repararea sistemului de încărcare, a sistemelor de iluminat și avertizare și a sistemelor de informare și comunicații; construcția mai multor circuite, printre care circuitul pentru verificarea calității alternatorului unui automobil; modul de funcționare a mașinilor electrice, modul de încărcare a acestora, echipamentul individual de protecție și norme de tehnica securității muncii, de prevenire și stingere a incendiilor specifice atelierelor de service auto.



Pregătirea practică s-a desfășurat sub directa coordonare a trei tutori de practică care au fost foarte încântați de seriozitatea, interesul și buna pregătire teoretică a elevilor.

Am avut multe grupe de elevi pentru desfășurarea stagiului de practică în cadrul proiectelor Erasmus+, dar elevii din grupul dumneavoastră, de la Liceul Tehnologic Transilvania Deva, excelează printr-o temeinică pregătire teoretică de specialitate și lingvistică, sunt politicoși, harnici și disciplinați și pot afirma că este cel mai bine pregătit grup de elevi cu care am lucrat până acum.

Îmbinând excelența pregătire teoretică cu pregătirea practică desfășurată la CEPRA (Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel) sunt convins că elevii din această grupă vor deveni foarte buni specialiști în domeniul electric - electricieni, electroniști auto de succes!'' (dl. Sergio Coelho).



Menționez că pe tot parcursul proiectului comunicarea elevi - tutori de practică s-a desfășurat în limba engleză, ceea ce a avut ca efect îmbunătățirea competențelor de comunicare a elevilor în limba lui Shakespeare și mai ales, însușirea termenilor tehnici din domeniu. La sfârșitul perioadei de practică toți elevii au promovat cu succes testul final de evaluare și au obținut calificativul maxim.

Referitor la activitățile proiectului, elevii au menționat că participarea la mobilitatea Erasmus +, în cadrul proiectului SPER a fost o experiență de neuitat foarte utilă pentru pregătirea și profesională în domeniu.

Elevii au apreciat foarte mult dotarea centrului de formare CEPRA și modul în care tutorii de practică au realizat pregătirea lor și au organizat desfășurarea activităților.

De-a lungul celor trei săptămâni de mobilitate elevii au beneficiat de pregătire culturală și de vizitarea a numeroase obiective din Lisabona în cadrul activităților de culturalizare, printre care: Castelul Sant George, Muzeul Transportului Carris, stadionul Benfica, Pavilionul științei, Monumentul descoperirilor, Mănăstirea Ieronimilor și Turnul din Belém (incluse în Patrimoniul mondial UNESCO), Oceanariul, statuia Cristo Rey etc. De asemenea au vizitat Fatima, Óbidos (al doilea dintre cele mai importante șapte monumente ale patrimoniului cultural portughez), localitatea Nazare-stațiune la oceanul Atlantic, Cabo de la Roca - cel mai vestic punct al Europei, locul unde valurile albastre ale oceanului Atlantic se întâlnesc cu coasta înaltă a țărmului Portugaliei și La boca del inferno. De asemenea au fost organizate excursii și în stațiunile Sintra, Estoril și Cascais.



Experiența și rezultatele acumulate prin participarea la proiecte și programe educaționale naționale și internaționale, la stagii de pregătire practică, în centre de formare cu dotare modernă, actuală, asigură elevilor o pregătire la nivelul standardelor europene.

Proiectele Erasmus+ contribuie la crearea spațiului european al educației prin consolidarea capacității școlilor de a se angaja în schimburi și cooperare transfrontaliere și de a realiza proiecte de mobilitate de înaltă calitate, transformarea mobilității în scopul învățării

într-o posibilitate realistă pentru orice elev și prin promovarea recunoașterii rezultatelor învățării elevilor în perioadele de mobilitate în străinătate.

Atât pregătirea practică, dar și pregătirea culturală își vor pune amprenta asupra dezvoltării elevilor care beneficiază de aceste oportunități deosebite și vor face mult mai ușoară încadrarea lor pe piața muncii.

Acum, după această experiență, consider că proiectele Erasmus+ sunt o șansă de care ar trebui să beneficieze cât mai mulți elevi!

Bibliografie:

- https://www.erasmusplus.ro/library/Apeluri/2021/Apel_national_acreditare_v5.pdf
- <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/ro/programme-guide/part-b/key-action-1/erasmus-accreditation-vet-school-adult>
- https://www.edu.ro/sites/liceal/standarde/SPP_niv4_Tehnician%20electrician%20electrician%20auto.pdf
- https://isj.vs.edu.ro/download/Arte/Repere_metodologice_IPT.pdf

REVOLUȚIA EDUCAȚIEI

MOCANU Maria, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: Acest articol își propune să prezinte provocările și tendințele sociale cu care se confruntă dezvoltarea educației și formării în contextul societății informaționale bazate pe cunoaștere și impactul acestora asupra educației; Aceste tendințe pot servi drept bază pentru re proiectarea actualului proces educațional pentru a fi mai în concordanță cu cerințele dezvoltării personale și sociale în contextul unei societăți de învățare.

Abstract: This article aims to present the social challenges and trends facing education and training development in the context of the knowledge-based information society and their impact on education; These trends can serve as a basis for redesigning the current educational process to be more in line with the demands of personal and social development in the context of a learning society.

Cuvinte-cheie:

Keywords:

Tendințe tehnologice în predare și învățare

Explozia tehnologiei din ultimele două decenii nu a lăsat în urmă sectorul educației. Calculatoarele și internetul au schimbat nu numai modul în care elevii au acces la informații, ci și programa școlară în sine. Creșterea capacităților tehnologice înseamnă că o varietate de

mijloace și instrumente de sprijinire a învățării sunt acum disponibile pentru a-i ajuta pe elevi/studentii să primească o educație de calitate pe internet.

Această tendință aduce multe avantaje și dezavantaje pentru profesorii și instituțiile care doresc să continue să le ofere elevilor/studentilor educația riguroasă de care au nevoie pentru a reuși.

De exemplu, este posibil ca tehnologia să nu încurajeze elevii să învețe competențe transversale. Este posibil ca aceștia să nu aibă oportunitățile inerente de a interacționa cu colegii lor, așa cum ar face-o într-o clasă tradițională.

De asemenea, platformele online îi pot forța pe profesori să schimbe modul în care predau. Aceștia pot întâmpina dificultăți în a-și schimba abordarea în ceea ce privește planificarea lecțiilor pentru a se asigura că elevii rămân implicați chiar și atunci când nu pot vedea profesorii în persoană.

Din fericire, apariția claselor online și a instruirii îmbunătățite de tehnologie a oferit, de asemenea, oportunități bogate pentru educatori și instituțiile lor. Mulți profesori au observat imediat că pot oferi mai multă flexibilitate în planurile de studiu. Platformele pot oferi studentilor posibilitatea de a viziona mai târziu cursuri în direct sau înregistrate.

Natura online a acestor cursuri poate, de asemenea, spori capacitatea profesorilor de a oferi acomodare pentru diferite stiluri de învățare. Studentii avansați pot primi resurse de învățare și provocări suplimentare pentru a-i încuraja să aprofundeze materia fără a întrerupe fluxul cursului.

Sistemele de management al învățării pot, de asemenea, să faciliteze profesorilor urmărirea modului în care elevii/studentii lor progresează prin curs. Aceștia pot vedea modul în care elevii/studentii lor sunt implicați și participă la lecțiile difuzate și înregistrate, astfel încât să aibă un sistem de urmărire mai eficient și mai eficace, care să le permită să ofere mai multe meditații de pregătire în timp util, atunci când este necesar.

Cu ajutorul tehnologiei, putem transforma procesul educațional într-o experiență captivantă.

Astfel de tehnici pot fi folosite ca instrumente prin care poți merge într-o călătorie exploratorie cu clasa ta direct în sală.

Elevii pot folosi o cască VR pentru a călători într-un loc nou sau pot folosi realitatea augmentată și dispozitivele pentru a aduce elemente naturale în propriul spațiu (descărcați aplicația de căutare Google pe telefon, căutați, de exemplu, orice animal, selectați o vedere 3D și vedeți-vă pe dvs. spațiu – astfel încât să puteți împărți biroul cu un panda sau un suricat).

Aceste tehnici pot fi de mare ajutor în procesul de învățare, există aplicații care pot aduce nu numai animale de pe internet, ci și opere de artă din galerii cunoscute în propria ta sufragerie, în doar câteva secunde poți aduce căști VR în călătoriți în centrul orașului, înveți limba și explorezi împrejurimile.

Cu atâta tehnologie în jurul nostru, cel mai important factor sunt relațiile. Rolul profesorului s-a schimbat considerabil, de la un curator și ghid în lumea informației la mai mult un mentor, un susținător al procesului de învățare. Sperăm că în viitor, vom găsi mai multe relații bazate pe parteneriat, un parteneriat de la adult la adult fără elementul de superioritate/autoritate.

În 2021, cea mai mare parte a învățării este realizată prin angajarea directă a studenților cu un proiect, o carieră și prin rezolvarea unei probleme. Dacă gândirea critică, colaborarea, comunicarea și creativitatea sunt abilități esențiale pentru viitor, atunci chiar dacă găsim soluții la nevoile actuale, de ce să nu le dezvoltăm acum.

În prezent, *digitalizarea este noua alfabetizare*, competențele digitale fac parte din educația de bază, iar tinerii și adulții care stăpânesc aceste competențe sunt în avantaj.

Dezvoltarea formării competențelor transversal - o tendință importantă în învățământul superior

Conform raportului Future of Jobs Work, unele dintre cele mai importante abilități la locul de muncă sunt gândirea critică, rezolvarea problemelor, leadership-ul și creativitatea, printre care se numără gândirea critică, rezolvarea problemelor, managementul oamenilor și creativitatea. Angajatorii doresc să vadă profesioniști aspiranți emergenți care înțeleg cum să ia decizii dificile și dure și să își demonstreze abilitățile de conducere.

Este de menționat că cei patru piloni ai dezvoltării sistemului de învățământ evidențiați de J. Delors în raportul pentru UNESCO, au jucat un rol decisiv în inițierea acestor schimbări în proiectarea cunoștințelor educaționale, care este implicit și în proiectarea învățării, indicând în mod clar o reconceptualizare a conceptului de învățare în următoarele direcții: *a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fii*, la care Shaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat una – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [4].

Sistemul de învățământ trebuie să găsească o modalitate de a stabili un echilibru între timpul petrecut în fața ecranului și importanța încurajării elevilor de a lucra împreună și de a colabora față în față pentru dezvoltarea competențelor transversale.

Predarea/Învățarea/Evaluarea în 2022 trec prin multe schimbări și credem că fiecare dintre noi a experimentat cel puțin una dintre aceste tendințe. Încă nu știm cum va arăta

colegiul/anul universitar, în ce scenariu ne vom afla, dacă suntem încă departe sau în același spațiu, dar știm cu siguranță că putem face mai mult pentru a ne face prieteni cu tehnologia mai mult, esențial este să încercați cel puțin una dintre direcțiile pe care vi le-am spus astăzi.

Prin urmare, cercetarea didactică de astăzi are nevoie de o nouă viziune pentru învățare bazată pe dezvoltare de noi concepte de învățare și cunoștințe educaționale care țin cont de nevoile și interesele individuale. Printre acestea, noi orizonturi de învățare, metode de predare complet actualizate, bazate direct pe formarea competențelor transversale și dezvoltarea oportunităților de predare/învățare/evaluare.

Bibliografie:

1. <https://hospitalityinsights.ehl.edu/digital-education-revolution>
2. <https://leaders.ro/newsfeed/noi-abordari-in-educatie-in-2020/>
3. HADÎRCĂ, M., PROVOCĂRILE SOCIETALE, NOILE TENDINȚE ÎN EDUCAȚIE ȘI IMPACTUL LOR ASUPRA ÎNVĂȚĂRII.
4. SHAEFER, S. et al. Learning for the 21st Century, material tradus de UNICEF România. [citată 12.06.2020]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-1>
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. [citată 10.07.2020]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>

INFLUENȚA CULTURII ORGANIZAȚIONALE ASUPRA CULTURII INOVAȚIONALE PRIN PRACTICI DE SUCCES

THE INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL CULTURE ON INNOVATIVE CULTURE THROUGH SUCCESSFUL PRACTICES

**PÎRĂU Lucia, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. Această lucrare prezintă studiul teoretic al influenței culturii organizaționale asupra culturii inovaționale; o sinteză din literatura de specialitate a definițiilor conceptului de cultură organizațională, a tipurilor de culturi, a dimensiunilor culturii inovaționale, care ar avea un impact pozitiv sau negativ asupra valorilor, normelor, comportamentului inovator într-o instituție. Studiul este însoțit de câteva practici implementate în Liceul Teoretic Republican „Aristotel” din municipiul Chișinău, care ar putea favoriza dezvoltarea și formarea culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Abstract. This paper presents the theoretical study of the influence of organizational culture on innovative culture; a synthesis from the specialized literature of the definitions of the concept of organizational culture, the types of cultures, the dimensions of the innovative culture, which would have a positive or negative impact on the values, norms, innovative behavior within the institution. The study is accompanied by some practices implemented in the Republican Theoretical Lyceum "Aristotel" of Chisinau, which could favor the development and formation of the innovative culture of teachers.

Cuvinte-cheie: cultură organizațională, cultură inovațională, tipuri de culturi, dimensiuni ale culturii inovaționale.

Keywords: organizational culture, innovative culture, types of cultures, dimensions of innovative culture

Introducere

Instituția de învățământ general devine competitivă și performantă, atunci când este orientată pe implementarea de inovații în procesul de instruire și educație. Trebuie să recunoaștem că, semnificația inovației în instituțiile de învățământ din Republica Moldova nu este evidențiată considerabil în planurile strategice de dezvoltare. Situația economică instabilă, epoca accelerată a tehnologiilor, noile condiții necesită o altă abordare a managementului instituțional. Pentru a depăși toate aceste provocări, este responsabilitatea instituției să mențină o cultură organizațională entuziasmată de efectele inovatoare în satisfacerea cadrelor didactice, elevilor, părinților, dar și a comunității educaționale. În realitate, instituțiile ar fi pe calea cea bună, dacă ar dezvolta cultura inovațională a cadrelor didactice în cadrul culturii organizaționale.

Deschiderea insuficientă față de inovații, aversiunea față de asumarea riscurilor, inerția instituțională, reticența la nivel de percepție a cadrelor didactice față de schimbare- sunt

motivele care le auzim tot mai des când este vorba despre implementarea inovațiilor în sistemul educațional.

Pentru contestarea afirmațiilor anterioare, dar și pentru argumentarea ideii despre perspectiva culturală, determinată de valorile instituției, managementul, platformele de comunicare, criteriile de decizie, am studiat teoretic în etapa incipientă influența culturii organizaționale asupra culturii inovaționale a cadrelor didactice.

Discuții

Specialiștii susțin că cultura inovațională este nucleul culturii organizaționale, având impact eficient, în cazul în care eforturile susțin și stimulează performanța inovatoare în rândul cadrelor didactice. Elemente culturale și procesele de management ale instituției sporesc sau inhibă tendința de inovare a cadrelor didactice. Cultura mărește cooperarea și coordonarea în cadrul organizației și poate spori indirect performanța acesteia. Crearea unei culturi organizaționale puternice este un instrument pentru a influența comportamentul cadrelor didactice și pentru a îmbunătăți performanța acestora [7], [14].

Pentru o înțelegere profundă a legăturii dintre cultura inovațională și organizațională pornim de la semnificația conceptului de cultură organizațională pentru a determina componentele comune. Literatura de specialitate propune o multitudine de definiții ale termenului de cultură organizațională definit de cercetători precum sunt Deal și Kennedy (1982), Schein (1992, 2005), Pascale (1995), Jennings (1996), Sherriton și Stern (1997), Zorlențan (1998), Vlăsceanu (1999), Stanciu și Ionescu (2004). Aceștia susțin influența și interdependența dintre cultura organizațională și cultura inovațională prin următoarele componente:

- *acțiuni comportamentale* în interacțiunea dintre persoane: ritualuri și obiceiuri frecvent folosite;
- *normele* care sunt împărtășite/acceptate de grupurile de lucru din toată organizația;
- *valorile dominante* impuse într-o organizație;
- *politica organizațională* cu privire la angajați și clienți;
- *regulile* pentru integrarea în organizație a membrilor;
- *climatul* într-o organizație, aspectul fizic și relațiile cu clienții sau alte persoane din exterior etc. [6], [2], [5], [1], [8].

Toate aceste componente luate în ansamblu reflectă și dau înțeles conceptului de cultură organizațională. Prin urmare, înțelegem prin *cultura organizațională*- *totalitatea principiilor, credințelor, valorilor, simbolurilor, convingerilor, tradițiilor, atitudinilor și comportamentelor angajaților unei organizații, a modelelor de comportament specifice care sunt dominante într-*

o organizație și sunt transmise generațiilor viitoare, care se reflectă în deciziile, acțiunile adoptate și implementate pentru a obține o dezvoltare competitivă a organizației. Într-o cultură organizațională puternică, cei mai mulți angajați împărtășesc un set comun de valori, credințe, atitudini și comportamente cu privire la modul în care trebuie direcționată organizația [11], [10], [4].

Studiile timpurii de integrare a culturii, luate în ansamblu, au arătat că cultura organizațională are multe manifestări:

- valorile adoptate -uneori numite teme de conținut atunci când valorile adoptate sunt deduse din comportament;
- practici formale- reguli scrise care guvernează structurile organizaționale;
- practici informale- norme nescrise despre comportamentul adecvat sau adecvat, proceduri de luare a deciziilor, informații despre angajați, ritualuri precum petrecerile corporative, normele vestimentare, design interior și arhitectură [9, p.8].

Astfel, de-a lungul timpului, autorii din domeniul managementului, au prezentat modele ale culturii organizaționale care influențează cultura inovațională, luând în considerare mai multe criterii. După gradul de susținere și răspândire între angajați, pot fi identificate:

- *culturi forte*: angajații sunt uniți, au aceleași stări și trăiri, sentimente. Organizația se preocupă de comunicarea credințelor, valorilor și comportamentelor specifice. Angajații sunt selectați cu atenție, numai dintre cei care sunt compatibili cu misiunea și viziunea organizației sau capabili să se adapteze specificului ei;
- *culturi slabe*: se caracterizează prin neomogenitatea valorilor, credințelor și normelor; domină contradicțiile culturale care generează conflicte majore.

După configurația structurală distingem următoarele modele culturale:

- *cultura de tip „pânză de păianjen”*: managerul este centrul de autoritate de la care se răspândesc linii de forță și influență. În acest caz organizațiile cu o asemenea cultură depind foarte mult de caracterul și personalitatea managerului.
- *cultura de tip „templu”*: valorile și perspectivele sunt clare, exprimate și comunicate în scris, gravitează în jurul disciplinei; Regulamentul de Ordine Interioră este cunoscut și respectat cu strictețe.
- *cultura de tip „rețea”*: distribuirea sarcinilor potrivit potențialului intelectual al fiecărui individ. Se acordă încredere angajaților, este antrenată capacitatea de creativitate, autodirijare și autocontrol.
- *cultura de tip „roi”*: pune accent pe obiectivele și scopurile individuale ale angajaților

[13, p. 302-304].

Luând în considerare sistemul ierarhic de autoritate și concepția angajaților privind rolul și scopurile organizației, locul pe care fiecare angajat îl are în cadrul acesteia, se pot identifica mai multe tipuri de culturi organizaționale:

- *cultura de tip familial*: se pune accentul pe ierarhie și orientare către angajați; se manifestă respect și grijă pentru angajații organizației;
- *cultura de tip piramidal*: se pune accent pe ierarhie și orientare către scop; statutul individului depinde de funcția pe care o îndeplinește în cadrul organizației;
- *cultura de tip proiect*: angajații sunt orientați spre proiect, accentul fiind pus pe egalitatea între membri;
- *cultură de tip afirmare*: salariații sunt tratați în mod egal, dar se pune accentul pe creativitate și inovare [13, p. 305].

Analiza influenței culturii organizaționale asupra culturii inovaționale poate porni și de la caracteristicile culturale ale unui popor. Cel mai cunoscut instrument de analiză a unor dimensiuni culturale a fost realizat de profesorul olandez Geert Hofstede care, pe baza unui sondaj, a studiat comportamentul organizațional în câteva zeci de țări și a reușit să identifice un set de cinci *dimensiuni fundamentale* care diferențiază o cultură de alta, cum ar fi:

- *individualismul versus colectivismul*: într-o organizație în care domină comportamentul individualist legăturile dintre membri sunt slabe, există o mare libertate de alegere a direcțiilor de acțiune și fiecare își urmărește propriul scop; într-o organizație în care domină colectivismul, angajații discută deciziile și acțiunile lor, ținând cont de opiniile celorlalți membri.
- *distanța față de putere*: mod de distribuire a resurselor care amplifică inegalitatea și distanța socială;
- *atitudinea față de incertitudine* se bazează pe atitudinea față de timp, pe accentul diferit care poate fi pus pe trecut, prezent sau viitor;
- *masculinitate versus feminitate* se referă la divizarea rolurilor sociale între sexe: organizațiile de tip masculin tind să pună accent pe relații ierarhice; organizațiile de tip feminin tind să pună accentul pe cooperare, conservarea mediului, importanța calității vieții;
- *orientarea pe termen scurt contra orientării pe termen lung*: perioada scurtă se referă la tendința către consum și menținerea imaginii, a performanței contra celei pe termen lung, la menținerea relațiilor bazate pe statut [8, p. 21, 22], [13].

Prin urmare, cultura organizațională este fundamentul managementului modern, care

asigură relaționarea angajaților cu păreri total diferite, dar care au aceleași valori, norme impuse de forma și tipul organizației. O activitate eficientă poate avea loc doar în cazul în care cultura organizațională corespunde cu misiunea și viziunea acesteia, iar angajații manifestă voință și încredere. Conceptul de cultură organizațională este factorul de rezistență în orice demers de inovare și schimbare, indiferent de mărimea sa [8].

Concentrându-ne acum pe cultura inovațională ca parte a culturii organizaționale, într-o abordare inițială, în funcție de misiunea și viziunea, specificul instituțiilor de învățământ general, susținem interdependența dintre aceste două componente manageriale. Astfel, putem deduce că, *cultura inovațională a cadrelor didactice este un mod de a gândi și de a se comporta care creează, dezvoltă și stabilește valori și atitudini în cadrul instituției, care la rândul ei poate ridica, accepta și susține idei și schimbări care implică o îmbunătățire în funcționarea și eficiența instituției, chiar dacă astfel de schimbări pot însemna un conflict cu comportament convențional și tradițional* [3].

Dezvoltarea și formarea culturii inovaționale este un proces complex și de durată. Oamenii de știință consideră că acest proces ar trebui să fie realizat în mod cuprinzător și să includă mai multe aspecte: lucrul cu profesorii și elevii, în scopul creării de premise pentru activități inovatoare. Propunem câteva practici de succes implementate în Liceul Teoretic Republican „Aristotel” din municipiul Chișinău, deja devenite elemente ale culturii organizaționale de mai mulți ani, care ar putea favoriza dezvoltarea și formarea culturii inovaționale:

Plan cadru individualizat. Fiind o instituție fondată de Academia de Științe a Moldovei, liceul păstrează tradițiile de studiu academic. Este prima instituție din țară care a implementat un plan-cadru individualizat, adaptat după interesele elevilor, cu mai puține discipline școlare: în loc de 14 discipline de bază din planul-cadru aprobat de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, elevii studiază 7 discipline de bază, discipline la alegere cu extensii curriculare (modul de activitate practică și aplicativă), discipline opționale selectate de către elevi. Acest plan conține 3 module educaționale:

- Modulul I. Instruire academică de bază (24 ore/săptămână) ce include:
 - a) disciplinele obligatorii, inclusiv 17 ore/săptămână alocate profilului umanist și 14 ore/săptămână profilului real.
 - b) disciplinele la alegerea elevului. Elevul alege din lista propusă discipline cu 7 ore/săptămână – profilul umanist și 10 ore/săptămână – profilul real.
- Modulul II. Instruire opțională (3–4 ore/săptămână). Elevii selectează 1–3 discipline

opționale din lista propusă, cu 3–4 ore/săptămână.

- Modulul III. Implicare/dezvoltare de vocație (2 ore/săptămână). Elevii își dezvoltă competențe și abilități specifice prin implicare obligatorie în diverse activități comunitare de voluntariat, culturale, creative și științifice. Aceste activități se pot realiza în afara orelor de curs, precum și în afara teritoriului instituției, monitorizate de către aceasta. Numărul minimal de ore anual de implicare este 70. Activitățile sunt evaluate în baza prezentării Rapoartelor semestriale și anuale [12, p. 27]. Liceul este prima instituție din învățământul secundar din republică, care a fost acreditată, obținând dreptul în calitate de instituție-gazdă, să gestioneze activitățile de voluntariat. Accentul se pune pe pregătirea academică și calitativă a elevilor prin extensiile la disciplinele selectate de elevi, unde au posibilitatea să exerseze practic cunoștințele acumulate și deprinderile formate.

Conferința științifico- practică a tinerilor cercetători. La finalul anului de studii se organizează Conferința științifico – practică a tinerilor cercetători la care elevii prezintă o cercetare științifică, coordonată de către profesor. La această activitate sunt invitați oameni de știință, academicieni, iar rezultatele inovatoare se fac publice.

Revista liceului. Ziarul pentru elevi- alte elemente ale culturii organizaționale menite să promoveze imaginea instituției, a profesorilor și elevilor prin publicarea lucrărilor despre performanțele și rezultatele cercetărilor, despre produsele elaborate în cadrul lecțiilor. Profesorii au posibilitate să disemineze experiențe inovatoare implementate cu succes în procesul educațional.

Biblioteca vie-locul unde cărțile vorbesc și provoacă la cunoaștere. În holul liceului este organizată „Biblioteca Vie”. Este o altfel de bibliotecă - un exercițiu de relații publice, de comunicare, de reflecții, un instrument de dialog pentru a promova respectul, încrederea, responsabilitatea și valorile culturale în mediul educațional. Este o bibliotecă, care oferă oportunități de comunicare între elevi și cadre didactice. Biblioteca dispune de o zonă a cărților și un loc de lectură destul de relaxant, are bibliotecari elevi, un catalog de cărți, liste de returnare a cărților. Elevii care doresc să împrumute cărți se conduc de reguli bine stabilite. Oricine poate deveni o „carte vie” dacă abordează cartea citită cu o motivație puternică, amintindu-și de cineva care să-i relateze despre povestea vieții sale. Astfel, în cadrul bibliotecii se fac întâlniri reale cu personalități notorii și adevărați prieteni ai cărții, oferind posibilități de schimb de bune practici și experiențe de învățare.

Radioul liceului difuzează diverse programe și știri despre evenimentele organizate în liceu, despre performanțele profesorilor și ale elevilor, despre viața școlară. Profesorii și elevii

fac publicitate, diseminează rezultatele proiectelor cultural- artistice și de cercetare realizate. În timpul pauzelor se difuzează muzică. Profesorii și tinerii menționează că radioul este o oportunitate de auto-exprimare și participare directă în mediul educațional.

Concluzii

Putem afirma că, cultura organizațională este în prezent considerată din ce în ce mai mult ca unul dintre factorii care influențează decisiv performanțele unei instituții de învățământ. Cultura inovațională și cultura organizațională, față de care se află într-o relație de interdependență, are un rol extrem de important în generarea unui climat organizațional favorabil procesului de inovare, deoarece starea de spirit a cadrelor didactice depinde de misiunea, viziunea, valorile, tradițiile, normele comportamentale promovate în instituție. Putem menționa cu certitudine că, cultura inovațională este o motivare puternică în obținerea performanței cadrelor didactice și a instituției de învățământ.

Bibliografie:

1. BRĂȚIANU, C. Management și marketing. Curs universitar, 2007, 193 p.
2. BRUMA, V. Cultura organizațională. p. 218-220 pdf.
3. CLAVER, E., LLOPIS, J. Organizational Culture for Innovation and New Technological Behavior. Department of Business Management University of Alicante (Spain), 22 p.
4. Comportament și cultură organizațională. Universitatea de vest „ Vasile Goldiș” Arad, 186 p. pdf.
5. DOLINEANSCHI, V. Esență și istoric al conceptului de cultură organizațională. Revista economică, p.20-27 pdf.
6. GRESOI, A. G. Cultura organizațională și rolul ei în managementul modern. Universitatea „Artifex” din București, România, p. 210-212.
7. IORDAN, C. Conceptul de „cultură”: definiții și sensuri. p. 246-249 pdf.
8. JUC, V., NISTIRIUC, I. Conceptul de cultură organizațională: general și particular. Institutul Integreare Europeană și Științe Politice, p. 20-38.
9. MARTIN, J., FROST, P.J. Organizational Culture: Beyond Struggles for Intellectual Dominance, Research Paper No. 1864, 2014, 71 p.
10. NICA, P., IFTIMESCU, A. Managementul organizațiilor. Suport de curs pentru master zi. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2014, 113 p.
11. NITA, M., STANCIU, R. D. The Influence of the Management Communication On the Organizational Culture and Climate. Annals of the Oradea University, May 2015, p. 105-108, <http://www.imtuoradea.ro/auo.fmte>.

12. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2021–2022, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2021.
13. URBAN, V. Cultura și comunicarea în afaceri. Aspecte teoretice privind cultura organizației. Universitatea „George Bacovia” din Bacău, România, p. 294- 307, p. 301-303.
14. YUN, J., ZHAO X. The Culture for Open Innovation Dynamics. Sustainability 2020, 12, 5076; doi:10.3390/su12125076 www.mdpi.com/journal/sustainability, 21p.

EFICIENTIZAREA ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIETALE

STREAMLINING PSYCHOSOCIAL ADAPTATION IN THE CONTEXT OF SOCIETAL CHANGES

**PUZUR Elena, dr. în psihologie, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Dezvoltarea personalității pe parcursul vieții este condiționată de un șir de factori de o complexitate diferită și cu un impact specific asupra acesteia la nivel fiziologic, cognitiv, emoțional și comportamental. În aceste condiții, eficiența și fiabilitatea procesului adaptativ la noile schimbări societale este determinată de experiențele personale și profesionale acumulate și dezvoltate pe baza resurselor personalității.

Abstract: The development of the personality throughout life is conditioned by a series of factors of a different complexity and with a specific impact on it at the physiological, cognitive, emotional and behavioral level. In these circumstances, the efficiency and reliability of the adaptive process to new societal changes is determined by the personal and professional experiences accumulated and developed on the basis of personality resources.

Cuvinte-cheie: adaptare, atitudine, comportament, dezvoltare, echilibru, schimbare.

Keywords: adaptation, attitude, behaviour, development, balance, change.

Complexitatea procesului de adaptare psihosocială a personalității pe parcursul vieții a condiționat apariția multiplelor abordări în literatura de specialitate. Astfel, procesul dezvoltării personalității este condiționată continuu de factorii socioculturali, accentuând importanța influențelor educative (familie, societate) în formarea Eului, fără a pierde însă din vedere substratul biologic. Autorul A. Adler menționează că influențele sociale sunt determinate în plan psiho-comportamental de două aspecte:

- *adaptarea* - modificarea variabilelor personale în funcție de mediu;

- *modelarea* - modificarea variabilelor de mediu în funcție de configurația personală. Conform opiniei lui A. Adler, persoana trebuie să țină cont de trei aspecte importante în viață: societate, muncă și iubire. Acestea țin de dezvoltarea fiecăruia ca model unic pe care Adler l-a numit *stil de viață*. Astfel, fiecare persoană își stabilește un *scop complet* al stilului de viață, acesta fiind conceput ca *mijloc de adaptare* la viață și, totodată, ca *strategie de adaptare* [5].

Prin urmare, abordarea sistemică deschide largi perspective explicative privind procesul de adaptare. Dacă se consideră viața psihică drept expresia celei mai complexe adaptări, mecanismele care stau la baza funcționării și evoluției filo - și ontogenetice a sistemului psihic uman - autoorganizarea și autoprogramarea, autoreglarea, coordonarea, selectivitatea, modalitățile antialeatorii - vor constitui toate, implicit, și cele mai profunde și complexe mecanisme ale adaptării.

După cum menționează autorul C. G. Jung în lucrările sale, *un individ poate fi integrat, dar nu adaptat*, pentru că adaptarea presupune mai mult decât o înscriere perfectă în situația momentului și în anturajul imediat. Încrederea proprie în eficacitatea și calitatea trăsăturilor de personalitate diferă de la un individ la altul și de la o sarcină la alta [4]. Astfel, adaptarea presupune respectarea unor legi mai generale decât condițiile date într-un anumit moment sau situație [5]. Aici sunt importante prezența a două resurse ale personalității: coeziunea și adaptabilitatea (Olson și colab.). Coeziunea este determinată de legătura emoțională dintre membrii grupului și prin gradul autonomiei individuale trăite de fiecare individ în parte în cadrul acestuia. Adaptabilitatea indică măsura în care grupul permite schimbarea structurilor de putere, a rolurilor și regulilor ca răspuns la un stres situațional sau de dezvoltare (morfogeneză) și cât este de stabil grupul (morfostază). Funcționarea echilibrată a grupului de apartenență determină ambele elemente: stabilitatea și capacitatea de schimbare.

Important de subliniat faptul că în cazul ambelor fenomene (coeziune și adaptabilitate), este preferabil să existe un echilibru între cele două extreme: situația considerată ideală variază mult de la un grup la altul, de la o cultură la alta. În grupurile care funcționează moderat coeziunea și adaptabilitatea, acestea au șanse mai mari de a se adapta cu succes la momentele de schimbare. Însă, prea multă coeziune poate duce la fixarea grupului, ca și cum ar fi prinsă într-o pânză de paianjen”, iar prea multă adaptabilitate va duce la haos în grupul social. În același timp, prea puțină coeziune duce la neimplicare și prea puțină adaptabilitate duce la rigiditate (apud Straus, 1980).

Analizând din punct de vedere social procesul de *adaptare determinăm că el este unul progresiv, de armonizare a individului cu mediul social prin realizarea acordului între*

conduita personala și modelele caracteristice ambianței, fapt ce exprimă capacitatea sa de a trăi într-un astfel de mediu. Adaptarea umană este prin excelență una condiționată sociocultural, definind individul ca produs și totodată ca exponent al vieții sociale. În acest context, ea este rezultatul acumulării și esențializării în timp a interacțiunii interpersonale și constă în transformări și ajustări reciproce ale trasatorilor de personalitate și ale conduitelor indivizilor participanți la interacțiune [1].

Cercetările psihologului american R.S. Lazarus condiționează „supraviețuirea psihică” de capacitatea subiectului uman de a răspunde presiunilor sociale sau interpersonale, rezultat al interdependenței cu ceilalți și al trebuințelor sale interne, acestea din urmă modelate social la rândul lor. Astfel, autorul indică faptul că motivele care stau la baza acțiunilor și conduitei umane reproduc subiectiv cauzalitatea obiectivă și includ întotdeauna o valoare de natură socială, care prezintă semnificație și indică o apreciere, iar valorile atașate motivelor aparțin unui sistem simbolic comun, dar devin funcționale prin utilizarea lor de către individ drept criterii de reglare a conduitei. Procesul motivațional, de alegere între motive concurente și de activare selectivă a unor comportamente în funcție de ele, se identifică astfel cu cel al valorizării. Scopurilor formulate de individ le sunt atașate valențe atribuite nemijlocit de către el, dar definite social și, adesea, sugerate de grupul de referință, în elaborarea actelor de conduită grupul intervine ca factor de supradeterminare socială, care mediază opțiunea valorică a persoanei, aceasta având tendința de a adera la acele valori apte să-i mențină statusul în cadrul grupului. Potrivit concepției autorului, grupul oferă termeni de comparație, este sursa de norme, atitudini și valori, standardele sale funcționând ca un sistem fundamental de referință [5]. Ca urmare, din perspectiva socială esența adaptării va consta în punerea de acord a atitudinilor, valorilor și intereselor personale cu normele și interesele grupului. Concilierea celor două categorii de interese constituie un indicator al adaptării, care se exprimă în prioritatea acordată motivelor ca semnificație socială. Acestea, interiorizate și devenite funcționale pentru subiectul uman, definesc nivelul valoric al personalității sale. În legătură cu poziția individului în diversele grupuri de apartenență, semnificativ pentru nivelul adaptării sale este un status social congruent, rezultat al unor statusuri parțiale echilibrate și concordante. Statusul social congruent va conduce la asumarea neconflictuală a seturilor de roluri aferente, iar lipsa de concordanță între rolurile îndeplinite generează conflicte inter-rol, după cum discrepanța dintre prescripțiile rolului și personalitatea individului care nu le poate satisface determină conflicte intra-rol. Tocmai de aceea, exercitarea neconflictuală a rolurilor prin punerea corectă în funcțiune a drepturilor și datoriilor asociate statusului social devine o măsură a adaptării individului [6].

În lucrările sale K.Horney apreciază că rezolvarea conflictelor interioare implică în mod necesar recunoașterea contradicției și luarea unor decizii bazate pe deplină înțelegere a semnificației proprii opțiunii. Există dificultăți inerente în recunoașterea și rezolvarea unui conflict, care pot fi depășite în cadrul unui proces complex, derulat în interioritatea individului ca succesiune a patru etape: 1. conștientizarea dorințelor și sentimentelor; 2. evaluarea lor în funcție de un sistem propriu de valori presupus ca fiind deja dezvoltat; 3. luarea deciziei în favoarea unei tendințe și renunțarea clară și conștientă la cealaltă; 4. asumarea răspunderii pentru decizia luată, în sensul acceptării consecințelor care decurg din ea.

Autoarea concluzionează că individul bine adaptat, echilibrat emoțional, care se raportează la mediu printr-un sistem atitudinal-valoric superior elaborat și stabil, se confruntă cu conflicte pe care le trăiește într-o manieră conștientă [3].

Studiind relația abordată mai sus menționăm că adaptarea psihosocială reprezintă potrivirea unei persoane cu mediul, acordul între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, echilibrul între asimilare și acomodare socială. Astfel, adaptarea socială se produce în raport cu mediul nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin.

Deci, cum învățăm să ne adaptăm la noile condiții /situații?

În activitățile sale personale și profesionale adulții se axează preponderent pe resursele de rezistență, resursele de autoreglare și resursele instrumentale [7]. Adultul este destul de motivat în activitatea sa, deține metodele, mijloacele, tehnicile necesare etc. și este capabil să „extragă” resurse din condiții obiective (care pot fi considerate compensații externe pentru resursele personale nedezvoltate).

Pentru eficiența adaptării continue la schimbările societale este necesar să se creeze condiții educaționale optime pentru dezvoltarea caracteristicilor integratoare ale personalității adultului și întărirea sistemului de resurse personale ale viitorului specialist, profesionist, dezvoltarea sistemului de reglementare internă a vieții sale, formarea unei atitudini reflexive semnificative față de el însuși ca persoană și subiect al activității profesionale.

Prin urmare, pentru adaptarea rapidă și eficientă la noile schimbări societale, este necesară conștientizarea acestora prin analiza dovezilor prezentate, alternativelor existente, implicațiilor sugerate și utilităților conștientizate .

Drept *reper concluzive*, în ceea ce privește manifestarea unui comportament echilibrat pentru schimbare, sugerăm următoarele:

1. *ierarhizarea obiectivelor*, pe o perioadă limitată (zi, săptămâna, lună), în obiective majore și minore, cotând realizarea lor cu un punctaj proporțional, astfel încât

împlinirea unui obiectiv major să compenseze neîmplinirea mai multor obiective minore și invers;

2. *planificarea* dozată, eficientă a timpului;
4. *implicarea în realizarea* unor activități preferate, cel puțin o dată pe săptămână;
5. *programarea și rezervarea*, în fiecare zi, a unui moment personal de liniște, relaxare, meditație etc. (15 min);
6. *asigurarea echilibrului* între activitatea profesională, personală și familială;
7. *respectarea* regimului de activitate somn-veghe (odihnă, timp de 7-8 ore pe noapte, cel puțin de două ori pe săptămână);
8. *exteriorizarea* trăirilor emoționale profunde (psiholog, mentor, coleg, prieten – persoane confidente) etc. [2].

Este important ca în procesul de adaptare la schimbările societale oamenii să fie motivați pentru aceasta: să acumuleze voluntar noi cunoștințe, să abordeze creativ sarcini noi, să-și îmbunătățească gradul de competență profesional, să-și schimbe stilul de viață (la necesitate), obiceiurile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de relaționare personală și profesională [7].

În concluzie, procesul de adaptare este bazat pe un raport direct om-mediul, fiind influențat continuu de multiple schimbări. Întrucât, mediul și omul se află într-un echilibru dinamic, și nu static, corelația lor se schimbă permanent, și de asemenea, permanent se realizează și procesul de adaptare. Ne adaptăm mediului social învățându-ne pe noi și pe ceilalți, autoeducându-ne pe parcursul întregii vieți pentru a asigura un echilibru cu sine și cu cei din jur.

Bibliografie:

1. GHERGHINESCU R. Sinteze de psihologie socială (volumul 1). București: Argument, 2006. 194 p. ISBN 973-87744-5-4
2. MARTIN E. P. Seligman Optimismul se învață. Editura: [Humanitas](#), 2004, 220 p. ISBN 5948353004311
3. NEGOVAN V., DINCA M. Adaptarea la mediul universitar. În: Câmpul universitar – o cultură a provocărilor. București: Editura Universitară, 2010. 242 p.
4. PLEȘA R. Psihologia socială clinică și psihologie medicală. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2017. 87 p. ISBN 978-606-37-0181-8
5. PUZUR, E. Adaptarea psihosocială a studenților: contexte și perspective de optimizare. Chișinău: Editura Pulsul Pieții, 2021, 148 p. ISBN 978-9975-3215-3-2
6. PUZUR, E. Modalități de adaptare psihosocială la schimbări societale. În „Univers

Pedagogic”, Categoria B, Nr. 1 (73), 2022. pp.72-75. ISSN 1811-5470

7. PUZUR, E. Adaptarea psihosocială și resursele personale. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Volumul IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 27-28 februarie, 2021. pp.117-120. ISBN 978-9975-76-321-9.

STRATEGII DE REZOLVARE A CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

**RUSU Daniela, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

”Cele mai intense conflicte, dacă sunt depășite, lasă în urma lor un sentiment de siguranță și calm absolut, ce pare de neclintit. Aceste lupte intense sunt cumva necesare pentru că produc rezultate valoroase și de durată.”

Carl Gustav Jung

Rezumat: În articol sunt abordate modalități de rezolvare a conflictelor interpersonale și prezentate pe scurt etapele acestora. Conflictelor interpersonale au dimensiuni, dar și valori diferite pentru fiecare dintre noi. O neînțelegere cu un coleg, din timpul unei pauze care este dată uitării în scurt timp, este diferită față de un conflict care lasă emoții în memoria unui elev și care se amplifică pe măsura trecerii timpului. Școala, având un rol formator valoros, devine și primul spațiu de mediere al conflictelor interpersonale, ajutând la crearea unui climat emoțional pozitiv membrilor unei școli.

Abstract: This article describes the ways of solving interpersonal conflicts and briefly presenting their stages. Interpersonal conflicts have different dimensions and values for each of us. A misunderstanding with a colleague during a break that is soon forgotten is different from a conflict that leaves emotions in a student memory that develops as time passes. The school, having a valuable formative role, also becomes the first space for mediation of interpersonal conflicts, helping to create a positive emotional environment for the members of a school.

Cuvinte-cheie: conflict interpersonal, negociere, mediere, arbitraj.

Keywords: interpersonal conflicts, negotiation, mediation, arbitration.

Conflictul interpersonal este o parte componentă a vieții sociale, care atunci când e abordat din perspectiva conotațiilor pozitive poate crea oportunități de creștere și dezvoltare. În domeniul învățământului, managementul conflictelor interpersonale are un rol deosebit de important în activitatea managerilor clasei de elevi sau ai instituției de învățământ. În mediul școlar se desfășoară frecvent o varietate de conflicte care sunt cauzate de particularitățile individuale ale elevilor, a cadrelor didactice, cât și de particularitățile activității de predare-învățare.

Adesea conflictele interpersonale sunt cauzate de neînțelegeri minore și din neputința persoanelor de a reduce sau chiar de a rezolva corect o situație de acest fel. Un conflict, de orice natură, de regulă are mai multe faze, devenind un proces complex.

De-a lungul timpului termenul de ”conflict interpersonal” a fost abordat din mai multe perspective, căpătând astfel diferite definiții. Varietatea acestora vorbește despre vizualizarea diferită a surselor care provoacă conflictele. Per ansamblu, conflictul interpersonal, reprezintă o formă de interacțiune socială care implică două sau mai multe persoane care fac sau nu parte dintr-un anumit grup. Mai poate fi definit ca o stare ce se descrie prin exteriorizarea unor tensiuni ce au fost acumulate într-o anumită perioadă. O situație de conflict constă într-o situație în care părțile implicate încearcă să își apere viziunile proprii, care nu coincid cu ale celorlalți. Conform autorului Stoica-Constantin A., conflictul reprezintă ”orice formă modificată/ afectată/ negativată a relațiilor social-umane așa cum sunt ele acceptate sau așteptate în unitatea socială (grup sau comunitate) și în cultura din care fac parte actorii sociali” [6, p. 23]. De cele mai multe ori, cauzele care conduc la apariția unui conflict interpersonal în cadrul grupului de elevi, sunt diferențele de opinii, lipsa înțelegerii sau diferențele de personalitate, de gândire, de adaptare sau statut. Totodată, conflictele interpersonale sunt inevitabile - atâta timp cât societatea este în continuă dezvoltare, vor exista dispute și divergențe care se vor transforma în conflicte interpersonale. Ele constituie o parte componentă a vieții școlare, deoarece zi de zi micii școlari au parte de conflicte atât cu colegii, prietenii, cât și cu membrii familiei, cu alți membri ai societății. E necesar ca adulții din preajma lor să le dezvolte competențe specifice de rezolvare a conflictelor așa încât să poată analiza situațiile sociale, să identifice strategiile de acțiune în anumite situații sociale și astfel vor deveni adulți competenți de a aborda conflictele într-un mod constructiv. Cert este faptul că, impactul conflictelor interpersonale asupra climatului educațional, nu este de neglijat, întrucât afectează procesul de predare-învățare și de multe ori îi implică pe elevi și părinții acestora în vederea soluționării disensiunilor.

Cadrele didactice se confruntă frecvent cu un număr mare de conflicte, lucru care le determină să devină un conciliator care folosește conflictul într-un mod constructiv cu scopul de a atinge respectarea standardelor comportamentale dezirabile mediului școlar.

Dacă privim conflictul din perspectivă pozitivă, ne dăm seama că poate deveni o bună oportunitate de dezvoltare personală. Astfel, oferă oportunități și abilități de a dezvolta relații mai bune, de a obține o mai bună înțelegere a situației de conflict, de a evita reacțiile negative și distructive. Rezolvarea conflictelor interpersonale se realizează prin intermediul variatelor modalități.

Literatura de specialitate propune metode tradiționale de rezolvare a conflictelor, cum ar fi: discuția individuală sau în grup, convorbirea, convingerea, metoda tratativelor, analiza situației. Fiecare dintre acestea își are efectul scontat în anumite situații.

Pentru rezolvarea eficientă a conflictelor se recomandă a se ține cont de câteva elemente fundamentale:

- identificarea soluțiilor oportune și acceptabile pentru ambele părți implicate în conflict;
- concentrarea atenției pe situația de problemă, nu pe calitățile personale ale membrilor implicați în conflict;
- crearea unei atmosfere calme, de încredere;
- orientarea spre obținerea obiectivului de rezolvare eficientă a situației de conflict;
- abordarea unei atitudini pozitive amiabile, manifestând înțelegere și disponibilitate de negociere, pe cale diplomatică;
- dirijarea modului de vorbire, a intonației;
- reducerea gradului de agresivitate și gândirea empatică;
- manifestarea răbdării, toleranței, față de părerea adversarilor.

Atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice, încetarea unui conflict interpersonal și eliminarea riscurilor de revenire a acestuia, are un efect binefăcător și reprezintă un exemplu demn de luat în considerare.

În orice tip de conflict, există neapărat și soluții prin care se poate ajunge la un acord între părți, iar una dintre strategiile recomandate, este *negocierea*. Negocierea este o formă de rezolvare a conflictelor prin care cei implicați în conflict discută în vederea ajungerii la o soluție acceptată de ambele părți. Altfel spus, e o interacțiune între persoanele care inițial au avut păreri diferite, fapt ce a condus la apariția conflictului interpersonal, care are drept scop luarea unei decizii comune pentru obținerea unei înțelegeri.

Pe parcursul negocierii se cer a fi respectate câteva principii de bază: să se prezinte faptele, dar nu părerile, să se evite criticarea persoanelor, iar cu privire la elevii din ciclul primar, cel mai relevant în acest sens ar fi proverbul: ”Ce ție nu-ți place, altuia nu face”. Nicidecum nu se vor admite implicările emoționale, etichetările și învinuirea părților.

În timpul negocierii pot apărea situații de neînțelegere sau lipsă de ascultare, acestea sunt de neevitat. Se admite încheierea negocierii momentul în care se ajunge la un acord între părți, stabilirea compromisului acceptat în mod egal de ambele părți implicate.

O altă strategie de rezolvare a conflictelor interpersonale, este *medierea*. Medierea reprezintă procesul prin intermediul căruia o terță persoană acționează din postura de mediator, oferind suport în soluționarea dezacordurilor iscate. În cadrul conflictelor interpersonale la

elevii din ciclul primar, rolul mediatorului îl poate lua învățătorul. Medierea e considerată ca fiind tehnica cea mai eficientă și cea mai des utilizată, în vederea rezolvării conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar. E o abordare irenică a situațiilor conflictuale, cu scopul facilitării comunicării dintre părți și identificarea soluțiilor oportune pentru aplanarea conflictului. Acest lucru se poate întâmpla doar atunci când toate părțile implicate în conflict acceptă conversațiile menite să stabilească un acord. Medierea este un dialog între două sau mai multe persoane, prin care acestea încearcă să ajungă la o înțelegere, care să constituie rezolvarea unui conflict. Elementul definitoriu al unei medieri este dialogul, purtat cu intenția ajungerii la un rezultat. Cei mai mulți văd medierea doar ca pe o modalitate formală de rezolvare a conflictelor, în care părțile își apără interesele, urmând un anumit ritual al pregătirii și desfășurării. În realitate, medierea ia și forme prescurtate, cotidiene, fiind instrumentul prin care se rezolvă neînțelegerile și deosebirile de păreri.

Medierea conflictelor la elevii din ciclul primar mai poate surveni ca episod al unui demers mai amplu de rezolvare a unui conflict, fără a constitui singura cale de rezolvare a acestuia, întrucât unele conflicte ajung la o încheiere și fără mediere.

Există și situații în care medierea nu funcționează și anume când:

- nu se găsesc subiecte de negociere;
- se presupune că există o lipsă de seriozitate;
- s-a ajuns la un nivel critic;
- una din părțile implicate refuză să coopereze în vederea ajungerii la un compromis.

Rolul mediatorului este unul crucial, întrucât lui îi revine o mare responsabilitate. El e cel care ascultă părțile implicate în conflict și le adresează întrebări de clarificare, nu permite intervenirea prin întreruperi, rămâne imparțial, este obiectiv și abordează în mod echitabil ambele părți și predispune la identificarea unor soluții.

Medierea se desfășoară, de regulă, în prezența ambelor părți sau, în unele cazuri, se poate desfășura cu fiecare parte separat, dacă procesul pare să dureze. În acest caz, mediatorul trebuie să intervină discret, subtil, fără a influența discursul părților.

O altă strategie de rezolvare a conflictelor interpersonale între elevi, este *arbitrajul*. Acesta presupune luarea unei decizii în funcție de argumentele prezentate și impunerea deciziei date celor două părți. Presupune o formă de mediere în care soluția este decisă de către o persoană care nu este implicată în conflict. Se desfășoară, ca și strategiile anterioare în câteva etape. Inițial fiecare parte își prezintă faptele, ulterior arbitrul intervine cu întrebări de clarificare din partea părții adverse. La final, arbitrul recapitulează faptele părților și prezintă

soluția însoțită de argumente. Ca și în cazul medierii, rolul arbitrului îi revine inițial învățătorului, apoi elevilor.

E important ca arbitrul să respecte câteva reguli:

- va asculta cu atenție ambele părți fără a ascunde nimic din ceea ce a fost expus;
- îi va convinge pe adversari să se asculte între ei;
- va evidenția faptele ce au provocat conflictul fără a aduce învinuiri;
- va interveni cu întrebări de clarificare;
- va cere părților implicate în conflict să propună soluții de rezolvare a neînțelegerii;
- va decide care dintre soluțiile propuse sunt potrivite ambelor părți;
- va alege soluția oportună rezolvării conflictului;
- va urmări aplicarea soluției impuse.

Managementul conflictelor este extrem de valoros pentru formarea unei coeziuni sociale favorabile grupului școlar. Cadrele didactice, în special diriginții claselor de elevi, trebuie să se informeze despre particularitățile caracteristice elevilor clasei, mai ales cele psihice, sociale. De asemenea, e indicat să existe o conexiune, o cooperare cu psihologul școlar, la fel cum ar trebui să existe și o informare, iar în caz de necesitate, o consiliere cu părinții elevilor în vederea stabilirii unor relații pașnice între aceștia. O dimensiune aparte o constituie relația dintre învățător – elevi și se consideră a fi una eficientă atunci când aceștia sunt implicați în diverse activități extrașcolare, excursii, reuniuni cu diverse personalități, participări la diverse cercuri extracurriculare și cluburi școlare, prin intermediul cărora elevii își pot valorifica potențialul intelectual și aptitudinile creatoare. Totodată, în timpul orelor, un rol important în crearea legăturilor benefice dintre membrii grupului de elevi, îl au activitățile ce-i stimulează să interacționeze, să recurgă la a-și demonstra competențele prin relații de concurență sănătoasă.

În concluzie, putem afirma faptul că, deseori, conflictele interpersonale pot deveni o ocazie de dezvoltare, pot avea o conotație pozitivă sau negativă, constructivă sau distructivă, în funcție de cum le abordăm. Rezolvarea eficientă a situațiilor de conflict, cere în mod imperios, cunoașterea și conștientizarea motivelor care au provocat declanșarea acestora, deoarece, atât natura unei situații conflictuale, cât și strategiile de rezolvare depind de aceste motive. Necunoașterea unei abordări corecte, îi afectează negativ atât pe cei conflictuali (inițiatorii conflictului), cât și pe întreaga clasă, dezvoltând un climat psihologic dezavantajos, în timp ce o abordare potrivită, constructivă, va avea efecte benefice asupra calității procesului educațional.

Tocmai din aceste considerente, cercetătorii insistă pe abordarea pozitivă a conflictului interpersonal, fapt care va conduce totodată și la reorganizarea stilurilor educaționale ale managerilor școlari.

Bibliografie:

1. GOLEMAN, D. Inteligența socială. București: Curtea Veche, 2007. 285 p. ISBN 9738120675;
2. KOHLRIESER, G. Soluționarea conflictelor și creșterea performanței. Iași: Polirom, 2007. 392 p. ISBN 9789734606283;
9. MILCU, M. Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Polirom, 2005. 232 p. ISBN 973-46-0075-3;
10. NECULAU, A., STOICA-CONSTANTIN, A. Psihosociologia rezolvării conflictului. Iași: Polirom, 1988. 288 p. ISBN 973-683-110-8;
11. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 286 p. ISBN 973-681-553-6;
12. STOICA-CONSTANTIN, A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2004. 304 p. ISBN 973-681-784-9;

MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

SZABO Eva, University of Oradea, Oradea, Romania

Rezumat: În timp ce pandemia de covid-19 a evidențiat luptele comune din sistemele de învățământ, educația modernă a început să se reinventeze pentru a face față provocărilor și cerințelor digitale de astăzi. Societatea informațională cere ca educația să fie un catalizator al schimbărilor calitative. Rolul profesorilor trece prin schimbări intense. Confruntarea dintre educația tradițională și cea modernă încet încet se transformă într-o simbioză. Importanța în creștere a cursurilor online oferite de platforme cu notorietate este de neconținut.

Abstract: While the covid-19 pandemic highlighted the common struggles in education systems, modern education has begun to reinvent itself to meet today's challenges and digital requirements. The information society demands on education is a catalyst for qualitative changes. The role of teachers is undergoing intense changes. The confrontation between traditional and modern education is slowly turning into a symbiosis. The growing importance of online courses offered by well-known platforms is unstoppable.

Cuvinte-cheie: educație de calitate, obiective, nevoi, tendințe educaționale moderne

Keywords: quality education, goals, needs, modern educational trends

Introduction

Education leaders know successful solutions reflect real and diverse perspectives. Teachers must make dozens of decisions each day, but we must not forget that sustainable education is synonymous with student-centred education. When the focus is on compliance with a strict education plan instead of problem-solving, acts as a barrier to creativity, stunts growth and leaves students unmotivated. Some of the students don't feel safe speaking up authentically about their special needs and thus miss the opportunity to identify a solution to their problems [5]. Often, they struggle to feel connected to their teacher and the discipline and don't feel that education will make a major impact on their future life. Recently young people chose to surround themselves with people who think differently and consider that quality learning takes work, time, and energy. Great teachers challenge their students to explain the possible implications of any ideas.

Research methodology

The research in this article is quantitative type, involves the study of national and international specialized literature. The approach was meant to highlight the changes, and the high importance of critical thinking, life skills, analytical skills, and decision-making skills.

Result and discussions

In the opinion of many, the current educational system, make injustice by limiting young people's potential, and because of this, they cannot easily adapt to a dynamic environment. Education is a generally agreed subject, everyone has an opinion on how the process could be made more efficient, and modernized, and what behaviour teachers should adopt. Traditional education is characterized by teacher-centred, subject-specific knowledge, one-way transfer of knowledge, limited, and theoretical [1]. Modern education is characterized by the learner- centred, subject-specific, skill-based knowledge, multi-way transfer of knowledge, instructiveness, conceptuality, and practicality. Having access to limitless knowledge it's fantastic, but modern education presents problems like everything else. Teachers need to try harder to reduce the number of students who are getting low results. For a more efficient educational process, the number of students in a class must be reduced, so the teacher can work more efficiently. And the results thus obtained will be lasting. Often due to the use of technology education is becoming an entertainment rather than a learning process, so teachers must make the students aware of the purpose of technology. The involvement of parents in the educational process of their children is often welcomed, and the transition to the online process has allowed parents to be more and more present. But this involvement in some

places became pressing, and disruptive, as some parents tried to substitute the role of the teacher.

It was important for me to get the opinion of young people because the education they receive has the power to change their lives for the better. Thus, I applied a questionnaire in which I was curious to find out what is the purpose of modern education in the opinion of young people. Based on the answers received from 900 young people who completed the questionnaire "the purpose of modern education in their opinion", the following things emerged: 89% believe that a fun and engaging learning process are essential for great results, 67% vote for incorporating educational technology to make the learning environment more experiential, and 91% believe that it is necessary to build an equal relationship between the teachers and students.

The high or low quality of education is often debated, and many believe that improving the teaching-learning process result in a cost-effective system. Progress in education is essential for sustainable development, also education contributes positively to labour productivity. We must understand that it is necessary to prepare a teacher for innovative activities. The job description of a teacher contains the specifics and the structure of a teacher's activity. There is a fear that a teacher's job description is not flexible enough. Some of the skills that a good teacher needs to possess nowadays: are classroom management, communication skills, leadership, time management, understanding of child psychology, collaboration, problem-solving, and patience [12].

Since the covid-19 pandemic flipped classrooms and blended learning are being applied and increasingly appreciated throughout the entire education system. Around the world novel, teaching-learning techniques were adopted fast. But this speed in some places resulted in numerous problems involving a change of structures in long term. Modernization gave us safety, luxury, and high dreams, but also brings competition, stress, and fatigue. Two-way communication is an excellent teaching method.

Culture, technology, and economic matters have a great influence on education systems, also governmental regulation has a word to say [4]. Changes need to be dynamic and follow the needs of human beings. It is important to make use of mobile applications, audio, and video platforms to educate learners and make the learning process more engaging and interesting. The past is characterized by a teacher-centric classroom, which the present remodels and transforms into a hybrid model. Online platforms are characterized by flexibility, and adaptability to the requirements of the future that train creativity, intelligence, innovative spirit, knowledge sharing and cooperation.

Conclusions

Nowadays technologies expand to almost every field of human activity and developing new content of education which incorporates them is essential. Teaching styles have changed significantly over the years, but the essence does not. Today's times have brought with it the increase in tasks received by students, and time is often not enough to complete them. Modern education has its own place and importance.

Bibliography:

1. Ahmad, Z., Mahmood, N. (2010). Effects of cooperative learning vs. traditional instruction on prospective teachers' learning experience and achievement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43(1), 151-164.
2. Arenas, A., Reyes, I., & Wyman, L. (2009). When indigenous and modern education collide. In *Race, ethnicity, and gender in education* (pp. 59-84). Springer, Dordrecht.
3. Campo, J. M., Negro, V., & Núñez, M. (2012). Traditional education vs modern education. What is the impact of teaching techniques'evolution on students'learning process? in *inted2012 Proceedings* (pp. 5762-5766). IATED.
4. Depaepe, M., Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58(4), 379.
5. Gowda, R. S., Suma, V. (2017, February). A comparative analysis of traditional education system vs. e-Learning. In *2017 International Conference on Innovative Mechanisms for Industry Applications (ICIMIA)* (pp. 567-571). IEEE.
6. Hirsch Jr, E. D. (1997). Why traditional education is more progressive? *The American Enterprise*, 8(2), 42-46.
7. Johan, R., & Harlan, J. (2014). Education nowadays. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 4(5), 51-56.
8. Karimov, U., & Kasimov, I. (2018). The importance of modern information technologies in development of distance education. *Перспективные информационные технологии (ПИТ 2018)*, 1186-1187.
9. Khalid, A., Azeem, M. (2012). Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 170-177.
10. Machekhina, O. N. (2017). Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *Revista Espacios*, 38(40).

11. Shachar, M., Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-20.
12. Vodolazskaya, N. (2019). Types and ways of modernization in a context of the international experience. *Virtual Economics*, 2(1), 82-94.

ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI CALITĂȚII EDUCAȚIEI LA NIVEL LOCAL

THE ASPECTS OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT AT THE LOCAL LEVEL

**POPA Violeta, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: În articol, se face o incursiune în conceptele cheie: calitate, calitate în educație, asigurarea calității, managementul calității, managementul calității în educație, din perspectiva mai multor cercetători. Sunt prezentate structura, funcțiile, procesele, componentele și procedurile de implementare ale Sistemului de asigurare a calității la nivel local, relatându-se și despre responsabilitatea Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului în asigurarea calității, cât și despre situația actuală în Republica Moldova privind managementul calității educației la nivel local.

Abstract: In the article, an incursion is made into the key concepts: quality, quality in education, quality assurance, quality management, quality management in education, from the perspective of several researchers. The structure, functions, processes, components and implementation procedures of the Quality Assurance System at the local level are presented, also reporting on the responsibility of the Local Specialized Body in the Field of Education in quality assurance, as well as on the current situation in the Republic of Moldova regarding management the quality of education at the local level.

Cuvinte-cheie: calitate, calitate în educație, asigurarea calității, managementul calității, managementul calității în educație

Keywords: quality, quality in education, quality assurance, quality management, quality management in education

Introducere

Problema asigurării calității în educație la nivel local este una deosebit de importantă și actuală cu un impact semnificativ asupra beneficiarilor direcți și indirecti: copii, părinți, comunitate etc. Asigurarea calității serviciilor educaționale este o exigență imperativă a timpului, în condițiile unei societăți concurențiale, în continuă dinamică, în care oferta depășește cererea, iar beneficiarul final este cel care dictează regulile. Amplificarea

preocupărilor vizavi de problematica *asigurării calității educației la nivel local* se întemeiază pe caracterul nedeterminat al reperelor teoretico-praxiologice ale managementului calității la nivel local, care afectează procesul de implementare a politicii educaționale a statului la nivel local, condiție care determină rezultate modeste ale sistemului educațional raional/ municipal. Analiza documentelor de politici naționale, inclusiv a celor de politici educaționale, dintre care: Strategia Națională de Dezvoltare ”MOLDOVA 2030” [19], STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” [18], Codul Educației[5], Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului [16], ne permite să identificăm rolul major care îi revine Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ) în asigurarea calității la nivel local, OLSDÎ fiind direct responsabil de cum este asigurată și cum este evaluată calitatea procesului educațional în instituțiile de învățământ general din teritoriul administrat.

Configurații conceptuale

Pentru a analiza calitatea serviciilor educaționale este necesar de a defini conceptele cu care se operează, ele având o interpretare diversă, în dependență de domeniul de studiu al cercetătorului care îl explică.

Termenul de CALITATE provine din limba latină: *qualitas* derivat din *qualis* cu înțelesul de atribut, fel de a fi, proprietate. De la noțiunea latină la conceptul modern de calitate a fost parcursă cale lungă în timp și un salt considerabil de înțelegere. În literatura de specialitate, există azi o multitudine de definiții date calității, definiții care prezintă puncte de vedere diferite privind conceptul de calitate și factorii ce determină calitatea bunurilor sau serviciilor. În acest sens, calitatea este văzută ca:

- ✓ „aptitudinea de satisfacere a unei necesități” [13];
- ✓ „conformă cu specificațiile” [20];
- ✓ „capacitatea de a atinge nivelul așteptărilor consumatorului” [17];
- ✓ „gradul în care se potrivește unei trebuințe” [2];
- ✓ „atractivitatea unui produs pe piață” [10];
- ✓ „ceea ce condiționează un consumator să-l cumpere” [15];
- ✓ „corespunderea cu un etalon” [21].

Așadar, calitatea este un concept multidimensional, definit și de Organismul Internațional de Standarde (ISO) în seria de standarde 9000, care, „relevă cerințele de ordin general, deoarece se aplică, universal, sectoarelor din industrie și serviciilor, la care se referă și *sistemul educațional*, însă, având în vedere specificul acestor servicii” [12, p. 11].

În educație, termenul de „calitate” a fost folosit pentru prima dată în 1975 în documentele normative privind educația în raport cu caracteristicile calității cunoștințelor elevilor, dar până acum nu a fost creată o definiție clară a calității educației.

Calitatea în educație nu poate fi cercetată în contextul unui proces „de producere”. A considera absolventul un produs, diminuează complexitatea procesului de învățare și unicitatea fiecărui subiect al educației. Astfel, educația urmează a fi concepută ca un serviciu, calitatea căruia depinde de atitudinea prestatorilor, de pregătirea, perseverența și motivația lor. Din această perspectivă, vom prezenta câteva reflecții ale cercetătorilor, care dezvoltă esența noțiunii.

Tabelul 1. Reflecții ale cercetătorilor vizavi de conceptul „educație de calitate”

Autor	Reflecția
Dragulanescu N., Dragulanescu M.(2003)	„Ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor, precum standardele de calitate” [8, p.55];
Iosifescu Ș. (2004)	„Asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai complexă și utilă dezvoltare” [12, p.49].
Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A. Yu. (2005)	„Un anumit nivel de cunoștințe și deprinderi, dezvoltare mentală, morală și fizică, pe care cursanții îl ating la o anumită etapă în conformitate cu obiectivele planificate; gradul de satisfacere a așteptărilor diferiților participanți la procesul de învățământ din partea serviciilor educaționale oferite de instituția de învățământ” [14, p. 34];
Crodu V., Patrașcu D. (2007)	„Calitatea învățământului se poate descrie într-o manieră structurală și aprecia prin raportare la criterii, care sunt mai curând consensuale decât normativ-prescriptive” [7, p. 20];
Cojocaru V. Gh. (2007)	„Calitatea învățământului ca o categorie filosofică și problemă pedagogică trebuie concepută de pe pozițiile unei științe tridimensionale, care include teoria calității, teoria aprecierii calității și teoria managementului calității” [6, p. 17];
Guțu V. (2012)	„Ansamblul de caracteristici a serviciului care îi asigură capacitatea/ aptitudinea de a satisface anumite necesități exprese și implicite” [9, p. 5];

- Baciu S. (2014) „Trăsătura distinctivă care definește calitatea, cu importanță majoră pentru educație, este identificarea rezultatului învățării și a parametrilor de evaluare a calității acestuia” [3, p. 37];
- Chicu V.,
Lîsenco S. (2020) „Calitatea „se măsoară”. Standardele, indicatorii și descriptorii sunt parte a instrumentelor de măsurare a calității. Cu ajutorul indicatorilor putem stabili nivelul rezultatelor obținute, care variază de la un nivel minim acceptabil până la un nivel maxim, ce depășește așteptările și standardele.” [4, p. 11].

În opiniile autorilor, reflectate în tabel, constatăm varii abordări ale „calității în educație”. Sau, cum menționează S. Baciu „diversitatea abordărilor privind definirea calității educației în concepte și termeni este datorată uneia dintre caracteristicile sale specifice – *conceptul de „calitate a educației” este relativ, deoarece el este dinamic, multidimensional și situațional.*” [3]

Astfel, pozițiile teoreticienilor și practicienilor cu privire la problematica calității educației ne permit să concluzionăm că este imposibil să se introducă o singură definiție universală a acesteia și că nu poate exista o formulare finală, desăvârșită, a calității educației. Ținând cont de variabilitatea constantă a mediului social, însuși conceptul de „calitate a educației” se va transforma continuu.

Totuși, analizând reflecțiile cercetătorilor menționați în tabelul de mai sus, ne permitem să scoatem în evidență faptul că *calitatea în educație reprezintă totalitatea caracteristicilor serviciului educațional în raport cu anumite standarde, în continuă schimbare, dar care răspund așteptărilor beneficiarilor și satisfac exigențele lor prin condițiile pentru dezvoltarea lor complexă, atribuind acestui serviciu un caracter atractiv pe piață.*

Asigurarea calității în educație, în concepția lui V. Guțu, vizează „stimularea încrederii elevilor și a celorlalți parteneri ai instituției de învățământ privind capacitatea și disponibilitatea instituției de a le satisface cerințele și așteptările, precum și confirmarea capacității instituției de a demonstra compatibilitatea Sistemului de Management al Calității intern cu standardele sau modelele acceptate” [9, p. 5]. *Asigurarea calității garantate a serviciilor educaționale* poate fi realizată printr-un sistem de măsuri, conceptualizată în noțiunea de *management al calității* în educație. În literatura de specialitate se atestă o multitudine de concepții privind termenul de *management al calității*, noi, însă, am considerat utilă, multidimensională și multiatitudinală viziunea lui V. Guțu, care definește *managementul calității* ca fiind „ansamblul activităților funcției generale de management, care determină politica în domeniul calității, obiectivele și

responsabilitățile și care se implementează în cadrul sistemului calității, având ca scop principal orientarea instituției spre performanță pe toate dimensiunile activității acesteia. El se constituie și funcționează ca sistem de organizare internă (sistemul de management al calității – SMC), corelat cu un sistem extern de asigurare a calității” [9, p. 5]. Și V. Andrițchi subliniază că “Punctul de plecare în managementul calității îl reprezintă proiectarea și implementarea unui Sistem de Management al Calității (SMC) cât mai eficient pentru a realiza servicii educaționale la un înalt standard de calitate, având la bază o politică și o strategie a calității clar definită” [1, p. 1]. Prin urmare, performanțele organizării și funcționării entităților educaționale din învățământul general vor oglindi direct calitatea produselor educaționale realizate de acestea. Vorbim despre entitatea educațională din perspectiva capacității ei juridice, sociale și organizaționale de a realiza produse educaționale care să răspundă indicatorilor din standardele de referință, dar și să răspundă exigențelor beneficiarilor.

Sistemul de asigurare a calității educației la nivel local

Unele aspecte privind sistemul de management al calității educației la nivel local se regăsesc în lucrările cercetătorului V. Guțu. Autorul menționat conturează *funcțiile* sistemului de management al calității educației la nivel local după două dimensiuni:

1. *Dimensiunea externă* de asigurare a calității care prevede asigurarea calității rezultatelor finale la nivel interinstituțional și instituțional, adică elevii vor fi capabili să continue studiile și să valorifice potențialul propriu de dezvoltare și contribuirea la dezvoltarea durabilă a instituțiilor de învățământ și a sistemului de învățământ la nivel local [apud 9];

2. *Dimensiunea internă* de asigurare a calității care prevede asigurarea calității proceselor interne orientate spre finalitățile dimensiunii externe și implementarea unui sistem propriu de autoevaluare a calității proceselor și performanțelor interne [apud 9].

Funcțiile sistemului de management al calității educației la nivel local pot fi realizate prin următoarele *proces*:

- ❖ planificarea calității- planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării;
- ❖ evaluarea calității, prin intermediul evaluării interne și externe a rezultatelor, prin raportarea rezultatelor la standardele de referință, prin clarificarea devierilor de la standarde;
- ❖ asigurarea calității, prin monitorizarea rezultatelor;
- ❖ îmbunătățirea calității, prin îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Necesitățile și exigențele beneficiarilor se modifică în timp, ceea ce presupune și schimbarea periodică a abordării vizavi de planificarea, evaluarea, asigurarea calității și îmbunătățirea ei permanentă.

Structura organizatorică a sistemului local de management al calității, reflectată în fig. 1, demonstrează și relaționarea între procesele asigurării calității la nivel local și structurile organizatorice ale sistemului local de management al calității în educație.

Prin urmare, funcțiile de management al calității sunt realizate de următoarele subdiviziuni:

- La nivelul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului:
 - Direcția Politici educaționale și Resurse umane;
 - Direcția Managementul curriculumului și Formarea profesională continuă;
 - Direcția Managementul resurselor tangibile.

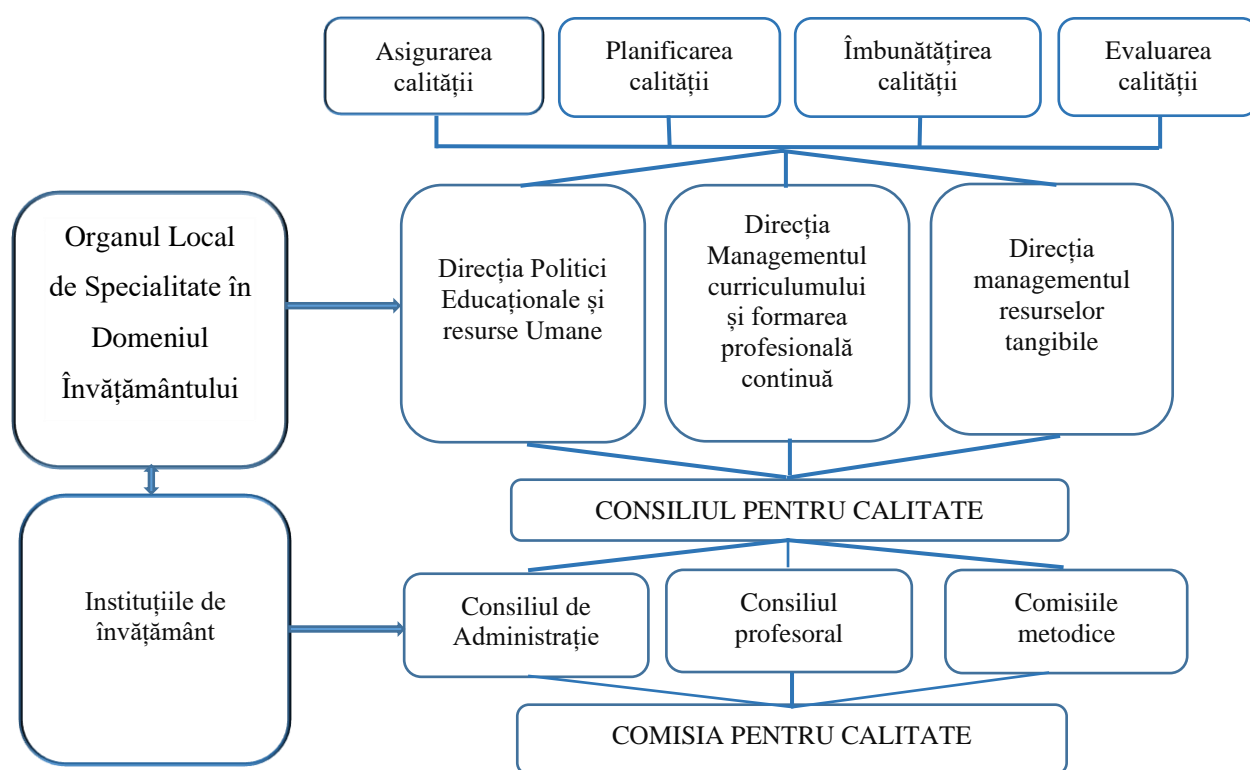


Figura 1. Structura sistemului de asigurare a calității la nivel local, după V. Guțu [9, p.8].

- La nivel instituțional:
 - Consiliul de administrație;
 - Consiliul profesoral;
 - Comisiile metodice;

Consiliul de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ se constituie din reprezentanții celor trei direcții și din reprezentanții Comisiilor instituționale de asigurare a calității, iar *Comisia de asigurare a calității la nivel instituțional* se instituie din reprezentanții Consiliului de

administrație, Consiliului profesoral, Comisiilor metodice, beneficiarilor (elevi, părinți). Menționăm că, funcțiile managementului calității în educație, pe lângă alte funcții, pot fi îndeplinite atât de structurile existente de conducere, cât și de către structurile constituite special pentru realizarea funcției respective, în special la nivel instituțional, în instituțiile de învățământ cu un număr mic de elevi. Atribuțiile funcționale structurilor manageriale la nivel local, inclusiv cu referire la managementul calității, sunt determinate direct sau indirect de documentele de politici educaționale și de regulamentele instituționale. Respectiv, asigurarea calității educației la nivel local este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de planificare, evaluare și îmbunătățire a rezultatelor în educație, prin care se stimulează încrederea beneficiarilor că instituția prestatoare de servicii educaționale este conformă cu standardele de calitate.

Metodologia asigurării calității în educație la nivel local se bazează și pe relațiile ce se stabilesc între următoarele componente: criteriile, standarde de referință, indicatori de performanță, calificări. Or, garantarea funcționalității sistemului de asigurare a calității la nivel local, este posibilă prin atingerea indicatorilor de asigurare a funcționalității managementului strategic operaționalizat prin structurile administrative și manageriale, în raport cu criteriile și standardele de referință.

Procedurile specifice de implementare a sistemului de management al calității în educație la nivel local, după V. Guțu, sunt următoarele:

- La etapa de pre-implementare:
 - elaborarea proiectului de implementare a sistemului de management al calității la nivel local;
 - formarea managerilor și a cadrelor didactice din perspectiva culturii calității;
 - repartizarea atribuțiilor, constituirea echipelor și elaborarea documentelor privind sistemul de management al calității;
- La etapa de implementare:
 - elaborarea și aprobarea unui Plan strategic și al unui Plan operațional de către OLSDÎ și administrația instituțiilor;
 - elaborarea metodologiilor și normelor de calitate pentru toate activitățile desfășurate în cadrul instituțiilor de către structurile OLSDÎ și structurile instituțiilor de învățământ responsabile de managementul calității;
 - desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare conform metodologiei și normelor de calitate, avându-se în vedere: predarea-învățarea centrată pe elev, predarea-învățarea orientată spre formarea de competențe, învățarea interactivă, rezultatele învățării etc.;

- realizarea evaluării elevilor în baza metodologiei și normelor de calitate;
- realizarea evaluării cadrelor didactice în baza standardelor specifice de calitate;
- realizarea evaluării/ autoevaluării instituționale anuale și periodice (3-5 ani);
- realizarea evaluării externe de către structurile respective [apud 9].

Respectiv, pentru a realiza un produs final, educație de calitate, este necesară asigurarea unei interdependențe între funcțiile, procesele, structurile, procedurile, componentele sistemului de management al calității educației la nivel local. Ca urmare, este indispensabilă urmarea graduală și corectă a procedurilor, definirea foarte clară a structurilor organizaționale, precum și rolul fiecăreia, neclaritățile ducând la disfuncții majore.

Concluzii

Conceptul *calitate în educație* este în continuă evoluție, în funcție de nevoile beneficiarilor și ale societății.

Asigurarea calității în educație ia în considerare necesitățile actuale și pe cele viitoare ale beneficiarilor.

Asigurarea calității educației la nivel local este un proces complex realizat prin Sistemul de Management al Calității, care trebuie să aibă ca rezultat îmbunătățirea continuă a calității și creșterea satisfacției beneficiarilor cât și a partenerilor.

Rolul OLSDÎ în asigurarea calității la nivel local este primordial, fiind puntea de legătură pe acest domeniu între structurile de nivel național și instituțiile de învățământ general, de la planificarea calității la determinarea parametrilor, măsurarea calității și prezentarea rezultatului obținut.

Pentru a susține în continuare orientarea spre competitivitate și excelență, este necesară crearea și aplicarea unor sisteme de management al calității în fiecare instituție, coordonate la nivel local de o structură creată la nivelul OLSDÎ.

Bibliografie:

1. ANDRIȚCHI, V. Managementul calității în domeniul resurselor umane: oportunități și perspective, Chișinău, 2010. (citat 11.07.2022) Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Managementul%20calitatii%20in%20domeniul%20resurselor%20umane_0.pdf
2. ABBY, D., PETERS, J. Rediscovering standards: Static and dynamic quality, 1994, International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol.6, No.2;
3. BACIU, S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7;

4. CHICU, V., LÎSENCO S. Managementul calității versus calitatea managementului. Chișinău: Centrul Educațional “Pro Didactica”, 2020. ISBN 978- 9975-3013-3-6;
5. **Codul Educației al Republicii Moldova** Nr. 152 din 17-07-2014;
6. COJOCARU, V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău, Tipografia Centrală, 2007. ISBN 978-9975-78-524-2;
7. CRUDU, V., PATRAȘCU, D. Calitatea învățămîntului în instituțiile preuniversitare. Chișinău: Gunivas, 2007. ISBN 978-9975-908-66-5;
8. DRAGULANESCU, N., DRAGULANESCU, M. Managementul calitatii serviciilor. Bucuresti : AGIR Editura "Calitate", 2003. ISBN 973-8466-32-654-8;
9. GUȚU, V. Sistemul de asigurare a calității în învățămîntul primar și secundar general la nivel local. Ch.: USM, 2012. ISBN 978-9975-71-319-1; Disponibil la: file:///C:/Users/Vladlen/Downloads/Manag+C%20(1).pdf. (citât 11.05.2022)
10. ILIEȘ, L. Managementul calității totale. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003;
11. IOSIFESCU, Ș. Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București, Educația 2000+, 2008.
12. IOSIFESCU, Ș. (coord.) Manual de Managementul Educațional pentru directori de unități școlare. București, Editura Pro-Gnosis, 2004;
13. JURAN, J.M. Planificarea calității. București, Editura Teora, 2000.
14. KODZHASPIROVA, G.M., KODZHASPIROV, A. Yu., Dicționar pedagogic. - M.: Academia, 2005;
15. MICLĂUȘ, I. Managementul calității. Arad: Gutenberg Univers 2007, ISBN 978-973-7776- 99-0;
16. **REGULAMENT-CADRU de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățămîntului** (citât: 02.07.2022). Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=66872&lang=ro.
17. STANCIU, I. Managementul Calității Totale. București: Cartea Universitară, 2003;
18. Strategia de dezvoltarea a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” (citât: 02.07.2022). Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030.pdf>;
19. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” (citât: 02.07.2022). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf;
20. ȘRAUM, Ghe. Merceologie și asigurarea calității, Cluj-Napoca: Ed. G. Barițiu, 2000;
21. ЗЕКУНОВ, А., ș. а. Управление качеством, Москва: Юрайт 2013, ISBN 978-5-9916-2281-3.

STRATEGII DE CREARE ȘI CRITERII DE EVALUARE A TEXTULUI MULTIMODAL

**VERDEȘ Tatiana, dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Tiraspol,
Chișinău, Republica Moldova;
IP „NeoEduct”, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: Crearea textelor multimodale este o practică din ce în ce mai populară în rândul elevilor, alegând în mod creativ și intenționat formatul în care diferitele moduri ar putea transmite anumite mesaje. Alfabetizarea digitală prin crearea de texte multimodale valorifică diverse competențe, inclusiv gândirea critică și creativă, spiritul de observație și analiză. Acest articol propune o sinteză a procesului de creare a textului multimodal, dar recomandă și criteriile pentru calitatea produselor multimodale.

Abstract: Creating multimodal texts is an increasingly popular practice among students, creatively and purposefully choosing the format in which different modes might convey particular messages. Digital literacy through the creation of multimodal texts capitalizes on various competencies, including critical and creative thinking, the spirit of observation and analysis. This article proposes a synthesis of the multimodal text creation process, but also recommends criteria for the quality of multimodal products.

Cuvinte-cheie: text multimodal, proces de creare, criterii de evaluare.

Keywords: multimodal text, creation process, evaluation criteria.

Articolul dat este un rezultat al cercetării din cadrul proiectului *Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor* cu cifrul 20.80009.0807.32 și propune elucidarea conceptului *text multimodal*, dar și sugerează strategii și criterii de evaluare a textului multimodal, produs al evaluării rezultatelor școlare.

Repere conceptuale

Odată cu implementarea Curricula 2018, 2019, în care sunt evidente accentele în sistemul educațional pe abordarea trans/inter/pluridisciplinară, formarea/dezvoltarea de competențe, centrarea pe elev etc., se recunoaște necesitatea elevilor de a fi capabili să creeze o gamă de texte din ce în ce mai complexe și mai sofisticate vorbite, scrise și multimodale pentru diferite scopuri și audiențe, cu acuratețe, coerență și scop.

Textele multimodale combină două sau mai multe moduri (de aici și denumirea *modal*) de reprezentare a realității transmise, cum ar fi limbajul scris, limbajul vorbit, vizual (imagine statică și în mișcare), audio, gestual și spațial (Cope și Kalantzis, 2009).

Conform Curricula 2019 la limba și literatura română, „*Textul multimodal presupune integrarea diverselor forme textuale în așa fel încât să genereze semnificații. Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial, multimodalitatea implicând interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare.*” (Curriculum la limba și literatura română, 2019, p.111)

Altfel spus, este textul care combină două sau mai multe sisteme de semne (semiologice), mai multe modalități de transmitere a mesajelor, precum: imagini, cuvinte, conținut audio, video, etc., elemente care implică și alte modalități de receptare decât lectura efectivă. Odată cu utilizarea mai multor modalități de reprezentare (text scris + imagine, text + sunet, text scris + conținut video etc.), modul de receptare va fi unul mai complex, lectura propriu-zisă a textului scris + lectura estetică (a ideilor, a mesajelor, a emoțiilor transmise prin intermediul conținutului adăugat). Un text multimodal poate fi realizat atât pe hârtie, cât și digital. (Hull, G., 2005, p.225)

Crearea textelor multimodale este o practică din ce în ce mai îndrăgită de elevi, alegerea în mod creativ și intenționat a formatului în care diferitele moduri ar putea transmite o semnificație specială în momente diferite ale comunicării sau a transmite informații selecte, utilizând varii combinații sugestive de semne. Complexitatea creării textelor crește proporțional cu numărul de moduri implicate și cu relațiile dintre diferitele sisteme semiotice, sau de creare a sensului, dintr-un text, precum și cu utilizarea tehnologiilor digitale mai complicate.

Textele multimodale simple includ postere, benzi desenate, romane grafice, storyboard-uri, prezentări orale, cărți ilustrate, broșuri, prezentări de diapozitive digitale (PowerPoint, Prezi ș.a.), bloguri și podcasturi etc.

Producțiile de text digitale multimodale mai complexe includ pagini web, povești digitale, trailere de carte, documentare, povești interactive, animație, film, videoclipuri muzicale etc.

Textele multimodale live includ dans, spectacol, povestiri orale și prezentări. Semnificația este transmisă prin combinații dinamice de diferite moduri, cum ar fi gestual, spațial, audio și oral.

Producerea textelor multimodale necesită cunoașterea subiectului sau a domeniului textului (conținutului abordat), iscusința de a combina creativ varii moduri în diferite aranjamente strategice de-a lungul textului (de exemplu, resurse semiotice), valorificând abilități digitale, pentru a transmite în mod eficient și creativ sensul necesar.

Procesul de crearea a textelor multimodale

Procesul de crearea a unui text multimodal ar presupune respectarea a trei etape: *pre-producție*, *producție* și *post-producție*.

Prima etapă, *pre-producție*, include luarea în considerare a subiectului, a scopului, a audienței și a contextului. Elevilor li se face o claritate cu referire la procesul de crearea și caracteristicile produsului final (criterii ale calității). Profesorul atrage atenția la orice cerință

tehnică esențială. În dependență de tipul textului multimodal, se sugerează combinația creativă a modurilor și contribuțiile semiotice relevante subiectului.

Etapa de producție este cea în care textul multimodal este elaborat. Producția poate fi un proces simplu, dacă utilizează instrumente și resurse familiare elevilor, sau poate implica învățarea instrumentelor digitale mai complexe, implicit se pot folosi echipamente foto, de înregistrare sau aplicații și software digitale; alfabetizarea digitală fiind o condiție a calității produselor multimodale. Prin urmare, profesorul poate sugera sau furniza materiale de referință cu elemente vizuale adnotate pentru a sprijini elevii să învețe limbajul tehnic asociat abilităților de producție. Aici se va ține cont de pașii procesului (algoritm) propus de către profesor, care vor valorifica competențele specifice formate/dezvoltate la ore. Asamblarea conținutului pas cu pas, combinarea creativă și originală a diferitelor tipuri de mesaje și definitivarea produsului final.

Astfel că, în dependență de sarcina propusă, produsul multimodal solicitat, fotografiile, segmentele video, înregistrările audio sunt editate, ordonate, adăugate titluri, efecte etc., pentru a transmite cât mai exact, dar creativ, mesajul scontat.

De obicei, predarea creării de texte multimodale se bazează pe predarea scrisului, extinsă la producerea de texte scurte, intenționate și captivante în diferite forme și formate digitale.

Etapa de post-producție presupune evaluarea produsul final, respectarea criteriilor de calitate, dar și urmărirea respectării procesului logic și sistematic în crearea textului multimodal, implicit asigurarea impactului social.

Această abordare motivează învățarea activă și sprijină elevii să creeze cu succes game de texte diferite pentru scopuri și audiențe diferite, acordând atenție designului sensului în diferite moduri implementate și practicând eficient diverse competențe-cheie, dar și specifice.

Prin rutine de interacțiuni (activitate în grup mare, grup mic, pereche sau individual) elevii, colaborând, învață despre crearea de sens într-o varietate de moduri și texte, având drept finalitate produse multimodale.

Resurse pentru a sprijini crearea de texte digitale multimodale

Ținând cont de particularitățile de vârstă a elevilor, programul curricular, nivelul de pregătire, textul selectat, focusul didactic, pot fi utilizate diverse resurse digitale pentru a crea texte multimodale:

Produs multimodal	Definiție (conform DEX-ului)	Resurse de creare digitale
<i>Afiș</i>	<p>AFIȘ, <i>afișe</i>, s. n. Înștiințare, de obicei imprimată, expusă public, prin care se anunță ceva, prin care se dau informații în legătură cu viața politică și culturală; afixat. ♦ Gen de artă grafică, cu funcție mobilizatoare, de informare, de reclamă, de instructaj etc. – Din fr. affiche.</p>	<p>https://app.genial.ly/dashboard (afiș, colaje, postere și prezentări colorate) https://www.goconqr.com/ (fișe interactive) https://www.haikudeck.com/</p>
<i>Banda desenată</i>	<p>Banda desenată reprezintă un mijloc de comunicare narativ-grafică, alcătuit cu ajutorul imaginilor (forma grafică) și, adeseori, a cuvintelor (text scris), în scopul de a ilustra un fir narativ.</p>	<p>http://stripgenerator.com/strip/1010086/como-hacer-un-comics/view/all/ (benzi alb-negru) https://create.vista.com/ru/ (creare de animații) https://giphy.com/ (crearea gif-urilor) https://makebeliefscomix.com/ https://www.storyboardthat.com/ https://www.superanimo.com/</p>
<i>Blog</i>	<p>Un blog (o versiune prescurtată a „weblog”) este un jurnal online sau un site web informativ care afișează informații în ordine cronologică inversă, cele mai recente postări apărând primele, în partea de sus. Este o platformă în care un scriitor sau un grup de scriitori își împărtășesc opiniile asupra unui subiect individual.</p>	<p>https://www.blogger.com/blog/ https://www.WordPress https://www.blogger.com/about/</p>
<i>Cartea digitală (e-book)</i>	<p>Cartea digitală (utilizat și <i>e-Book</i>) este un fișier electronic digital ce conține text, imagini, dar și clipuri video, mesaje audio; este varianta publicată în format „electronic”.</p>	<p>https://bookcreator.com/ https://www.bookemon.com/ https://www.flipsnack.com/ https://www.haikudeck.com/ https://storybird.com/ https://www.powtoon.com/ https://www.pixton.com/ https://www.vooks.com/</p>

<i>Felicitare a (felicitare a electronic ă)</i>	FELICITĂRE , <i>felicitări</i> , s. f. Acțiunea de a <i>felicită</i> și rezultatul ei. ♦ (Concr.) Bilet, scrisoare, carte de vizită, ilustrată, special imprimată, prin care cineva este felicitat.	https://edu.blabberize.com/ (fotografii vorbitoare) https://edpuzzle.com/ (transformarea unui video în material interactiv) www.canva.com
<i>Invitația</i>	INVITĂȚIE , <i>invitații</i> , s. f. Faptul de a invita sau de a fi invitat; chemare; convocare; poftire. ♦ (Concr.) Document special tipărit, bilet sau scrisoare scurtă prin care cineva este invitat undeva.	https://www.fotobabble.com/login/auth (fotografii vorbitoare) https://app.genial.ly/ https://www.office.com/launch/powerpoint
<i>Pagina web</i>	O pagină web este o resursă aflată în spațiul web (www) din Internet, de obicei în format html sau xhtml, având hiperlinkuri (hiperlegături), unde găsești varii resurse informaționale.	https://www.wix.com/html5blog/ https://sites.google.com/ https://www.webs.com/
<i>Poster</i>	PÓSTER , <i>posteruri</i> , s.n. 1. Mod de prezentare a unei comunicări sub formă de afișe în cadrul sesiunilor, al congreselor științifice etc. 2. Afiș care conține diverse imagini.	https://beam.venngage.com/ (grafice) https://www.fotojet.com/ (colaje digitale text și imagine) https://maphub.net/ (hărți interactive) https://www.thinglink.com/ https://piktochart.com/
<i>Prezentări</i>	PREZENTĂRE s.f. Acțiune a de a prezenta și rezultatul ei; recomandare; prezentare. ♦ Scurtă expunere în care este înfățișat un personaj, o lucrare etc., folosindu-se varii sisteme semiotice.	https://www.canva.com/ (colaje digitale) https://biteable.com/ (platformă de crearea a prezentărilor digitale cu animații) https://www.emaze.com/ https://www.google.com/slides/about/ https://1-www.voki.com/ (crearea de avataruri online)
<i>Reclama</i>	RECLĂMĂ ~e.f. 1) Publicitate realizată pe diverse căi (anunțuri, în publicații, la radio, televiziune etc.) în scopul de a suscita interesul publicului față de ceva. 2) Mijloc (articol dintr-o publicație, afiș,	https://apps.microsoft.com/store/detail/sway/ https://slidebean.com/ https://www.visme.co/

prospect, placardă, panou etc.) cu ajutorul căruia se face această publicitate. 3) Prezentare elogioasă și exagerată a meritelor unei persoane cu scopul de a-i crea popularitate.

<i>Trailer</i>	Un trailer (cunoscut și sub numele de previzualizare sau videoclip de atracție) este o reclamă comercială, un produs video al muncii creative și tehnice.	https://animoto.com/k/homepage (colaje video pe bază de fotografii) https://www.nchsoftware.com/videopad (editarea filmulețelor) https://www.kizoa.com/ (editor video) https://ant.umn.edu/ (instrument de adnotare pentru utilizarea YouTube, mp4, videoclipuri Flash, mov etc.) https://media-player-classic https://www.youtube.com/
<i>Vlog</i>	Un vlog video sau un jurnal video, prescurtat vlog, este o	
Etc.	formă de blog pentru care mediu este video.	

Competența de lectură a textului multimodal

Procesul complex de creare a textului multimodal presupune și formare/dezvoltarea competenței de lectură: înțelegere, interpretare, reflecție și evaluare.

Prin urmare, citirea textului multimodal vizează:

- *lectura eferentă*, cititorul este interesat de ceea ce reține după lectură (informație și modul în care o poate folosi);
- *lectura estetică*, cititorul este interesat de ceea ce gândește și simte pe parcursul lecturii.

Astfel că, la **evaluarea produselor multimodale** se va ține cont de următoarele criterii:

- *Conținut* (corespunderea conținutului expus cu tematica/sarcina propusă): informație adecvată și logică (claritatea și logica expunerii); trimiteri la sursele utilizate; copyright; concluzii relevante; corectitudine lingvistică etc.;

- *Structură*: (în conformitate cu cerințele anunțate); respectarea componentelor structurale (introducere, cuprins, încheiere); respectarea limitei de întindere și timp; combinația sugestivă și integrare efectivă a diferitor componente multimedia ș.a.;

• *Aspect:* acuratețe; lizibilitate în redactare/scriere; formatul prezentării; fluența, originalitatea și creativitatea în combinarea elementelor multimodale; prezentarea produsului multimedial (dicție, contactul vizual etc.) ș.a.

În contextul evaluării procesului se vor evalua *aptitudini, calități* precum: gândirea logică (evocă date, fenomene, evenimente, persoane, răspunde organizat la subiecte complexe, dă răspunsuri logice, coerente, la subiect, reflectează câteva secunde înainte de a răspunde la întrebări); exprimare clară și precisă a ideilor (formulează fraze complexe, dar comprehensibile, accentuează ideile principale, conținutul prezentat e coerent și coeziv etc.); capacitatea de inițiativă și/sau lucrul în echipă; abilități de comunicare (vocabular, postură, gestică, poziție etc.) ș.a. derivate din competențele specifice disciplinei.

Criteriile propuse structurează informațiile, respectând dubla funcție pedagogică:

- fixează și sistematizează cele mai importante cerințe de realizare și prezentare a textelor multimodale;
- sprijină elevii în autoevaluarea (evaluarea internă) și evaluarea (evaluarea externă) a comunicării cu ajutorul produsului multimedial.

Bineînțeles că, la elaborarea grilei de evaluare profesorul va ține cont de principiile evaluării și scopul urmărit, prin urmare, complexitatea produselor multimodale va crește o dată cu treapta de școlarizare.

În continuare, găsiți o **grilă de evaluare a prezentării textului multimedial**, care poate fi adaptate competențelor specifice și particularităților specifice vârstei:

Criterii de evaluare/autoevaluare a conținutului și susținerii prezentării unei text multimedial pentru profesor/elevi

10	9	8	7	6	5	4-1
1. Conținut						
<i>Scop</i> Textul multimedial reflectă scopul și cuprinde toate cerințele temei precum și informații suplimentare.	Textul multimedial reflectă scopul și cuprinde toate cerințele temei.	Textul multimedial reflectă scopul care abordează problema de studiu.	Textul multimedial reflectă scopul care abordează problema la modul general.	Textul multimedial reflectă scopul care abordează parțial problema de studiu.	Textul multimedial reflectă scopul neclar.	Scopul textului multimedial este neclar, prezentare a vizând subiecte care nu fac referire la temă.

<p><i>Informații adecvată și logică</i></p> <p>Prezentarea oferă informații relevante temei, reușind să răspundă original la toate aspectele temei. Informațiile prezentate sunt expuse clar și au o structură logică.</p>	<p>Prezentarea oferă informații relevante temei, abordează parțial tema propusă, dar au o structură logică.</p>	<p>Prezentarea oferă informații suficiente, reușind să abordeze parțial tema propusă. Informațiile sunt expuse parțial clar, dar au o structură logică.</p>	<p>Prezentarea oferă informații puțin convingătoare, la nivel reproductiv, reușind foarte puțin să răspundă la tema, întrebarea propusă.</p>	<p>Prezentarea este generală și nu furnizează toate informațiile necesare pentru a fi înțeleasă tema.</p>	<p>Prezentarea nu conține suficiente informații care să susțină tema sau conține informații eronate, greșite. Informațiile nu sunt expuse clar și nu au o structură logică.</p>	
<p><i>Surse de informare</i></p> <p>Sursele de informare au fost menționate corect. Informațiile incluse sunt potrivite și reprezentative, din surse credibile și variate.</p>	<p>Sursele de informare au fost menționate corect. Informațiile incluse sunt potrivite și reprezentative, din surse credibile.</p>	<p>Sursele de informare au fost menționate corect. Informațiile au fost obținute din câteva surse de încredere.</p>	<p>Au fost menționate corect majoritatea surselor de informare utilizate. Informațiile au fost obținute din surse de încredere.</p>	<p>Au fost menționate doar câteva surse de informare corecte. Informațiile au fost obținute din mai multe surse, dar unele dintre ele nu sunt surse de încredere.</p>	<p>Au fost menționate câteva surse de informare, dar incorect. Informațiile au fost obținute din mai multe surse, dar unele dintre ele nu sunt surse de încredere.</p>	<p>Nu au fost menționate sursele de informare. Informațiile au fost obținute de la una sau două surse, ori nu s-au folosit niciun fel de surse.</p>
<p><i>Copyright</i></p> <p>A fost respectată legea dreptului de autor.</p>	<p>A fost respectată legea dreptului de autor.</p>	<p>A fost respectată legea dreptului de autor cu</p>	<p>A fost respectată legea dreptului de autor în</p>	<p>Uneori a fost respectată legea dreptului de</p>	<p>Nu s-a respectat deseori legea dreptului</p>	<p>Nu s-a respectat legea dreptului de autor.</p>

		abateri neesențiale.	majoritatea cazurilor.	autor.	de autor.	
<i>Concluzii</i> Informațiile prezentate au legătură cu viața de zi cu zi, realizând conexiuni cu alte domenii, ducând la concluzii relevante temei.	Informațiile prezentate realizează conexiuni cu alte domenii, ducând la concluzii relevante temei.	Informațiile au legătură cu tema și sunt prezentate cel puțin două constatări.	Informațiile sunt superficiale, neavând uneori legătură cu tema, deși concluziile sunt relevante temei.	Informațiile sunt superficiale, iar concluziile nerelevante temei.	Informațiile sunt superficiale, neavând uneori legătură cu tema, iar concluziile sunt eronate.	Informațiile nu sunt suficiente și concluziile sunt eronate sau lipsesc.
<i>Corectitudine lingvistică</i> Textul multimodal/prezentarea nu conține greșeli gramaticale și de exprimare, folosește termeni de specialitate.	Textul multimodal/prezentarea nu conține greșeli gramaticale și de exprimare, folosește termeni de specialitate.	Prezentarea nu conține greșeli gramaticale și de exprimare care să deformeze sensul.	Prezentarea conține 2-3 greșeli gramaticale și de exprimare care să deformeze sensul.	Prezentarea conține 4-6 greșeli gramaticale și de exprimare care deformează sensul.	Prezentarea conține mai multe greșeli gramaticale și de exprimare care deformează sensul.	Prezentarea conține atât de multe greșeli gramaticale și de exprimare, încât este dificil să o înțelegi.
...	
2. Structură						
<i>Componentele structurale</i> La elucidarea temei au fost respectate toate componentele structurii (introducere, cuprins, încheiere). Ordonează corect textul scris, în pagină: titlul	La elucidarea temei au fost respectate toate componentele structurii (introducere, cuprins, încheiere). Ordonează corect textul scris, în pagină:	La elucidarea temei au fost respectate majoritatea componentelor structurii. Ordonează corect textul scris, în pagină, dar se atestă una din obiecțiile: titlul nu este scris pe	La elucidarea temei au fost respectate majoritatea componentelor structurii. Ordonează corect textul scris, în pagină, dar se atestă	În elaborarea temei au fost respectate doar unele componente ale structurii. Ordonează corect textul scris, în pagină, dar se atestă două dintre	În elaborarea temei au fost respectate doar o componentă a structurii. Ordonează corect textul scris, în pagină, dar se	La elucidarea temei nu au fost respectate componentele structurii.

pe centru, respectă alineatele după ideile de bază.	titlul pe centru, respectă alineatele după ideile de bază.	centru; respectă parțial alineatele după ideile de bază.	una din obiecțiile: titlul nu este scris pe centru; respectă parțial alineatele după ideile de bază.	obiecțiile: titlul nu este scris pe centru; nu respectă alineatele pentru a evidenția ideile de bază.	atestă mai multe obiecțiile structurale .	
<i>Respectarea limitei de întindere și timp</i> Produsul a fost realizat ținând cont de limita de întindere și timpul alocat pentru prezentare.	Produsul a fost realizat ținând cont de limita de întindere și timpul alocat pentru prezentare.	Produsul a fost realizată ținând cont parțial de recomandările ce vizează limita de întindere, dar prezentat în timpul alocat.	Produsul a fost realizată ținând cont parțial de recomandările ce vizează limita de întindere și timp.	Prezentarea este semnificativ mai lungă/scurtă față de timpul alocat, ținându-se cont de limita de întindere.	Prezentare a este semnificativ mai lungă/scurtă față de timpul alocat, depășind neesențial limita de întindere.	Nu s-a ținut cont de recomandări.
<i>Multimedia</i> Utilizează imagini/video/ sunete/ scheme/ animații adecvate pentru a susține aspectele importante ale prezentării. (Original) Sesizează un ansamblu de aspecte formând un tot întreg.	Utilizează imagini/video/ sunete/ scheme/ animații adecvate pentru a susține aspectele importante ale prezentării. (Original) Sesizează un ansamblu de aspecte formând un tot întreg.	Utilizează imagini/video/ sunete/ scheme ce reflectă tema, parțial ideea; text interesant. Sesizează un ansamblu de aspecte formând, cu unele abateri un tot întreg.	Utilizează imagini/video/ sunete/ scheme ce reflectă tema, parțial ideea; text interesant. Sesizează unele aspecte formând un tot întreg.	S-au folosit desene/video / sunete/ scheme și alte elemente multimedia, care distrag atenția de la înțelegere. Aspecte asociate cu abateri de la conținut.	S-au folosit desene/video/ sunete/ scheme și alte elemente multimedia , care distrag atenția de la înțelegere. Aspecte asociate cu abateri de la cuprins.	Nu au fost folosite imagini/video/sunete/ animații în prezentare.
...

3. Aspect						
<i>Acuratețe, lizibilitate</i> Aspectul general corespunde cerinței, scrie cu acuratețe și este lizibil.	Aspectul general corespunde de cerinței, scrie cu acuratețe și este lizibil.	Aspectul general corespunde cerinței, scrie cu acuratețe și este lizibil.	Aspectul general corespunde cerinței, scrie cu acuratețe și este lizibil.	Aspectul general corespunde parțial cerinței, scrie cu acuratețe și este lizibil.	Aspectul general corespunde de parțial cerinței, scrie cu acuratețe și este lizibil.	Nu se respectă cerința.
<i>Originalitate și creativitate</i> Prezentarea informațiilor s-a realizat într-un mod original și care încântă audiența.	Prezentarea informațiilor s-a realizat într-un mod original și care încântă audiența.	Prezentarea informațiilor s-a realizat în mod atractiv.	Prezentarea informațiilor s-a realizat în mod atractiv.	Prezentarea informațiilor are elemente atractive, dar care nu au legătură cu conținutul.	Prezentarea informațiilor are elemente atractive, dar care nu au legătură cu conținutul.	Prezentarea nu conține elemente atractive, iar mesajul nu este comunicat în mod original.
Prezentarea produsului <i>Dicție</i> Fiecare cuvânt este rostit clar și poate fi auzit fără dificultăți de audiență. Vorbitorul respiră fluent, utilizează un volum adecvat al vocii, un ton potrivit, are inflexiuni ale vocii, gesturi și expresii faciale care atrag atenția publicului.	Fiecare cuvânt este rostit clar și poate fi auzit fără dificultăți de audiență. Vorbitorul respiră fluent, utilizează un volum adecvat al vocii, un ton potrivit, are inflexiuni ale vocii, gesturi și expresii faciale care atrag atenția	Fiecare cuvânt rostit poate fi auzit clar și fără dificultăți de audiență. Vorbitorul face eforturi să fie clar, expresiv și să atragă atenția audienței.	Fiecare cuvânt rostit poate fi auzit clar și fără dificultăți de audiență. Vorbitorul face eforturi să fie clar, expresiv și să atragă atenția audienței.	Cea mai mare parte a prezentării poate fi auzită clar și fără dificultăți de către audiență. Tonul și gesturile sunt inexpressive, plictisitoare.	Cea mai mare parte a prezentării poate fi auzită clar și fără dificultăți de către audiență. Tonul și gesturile sunt inexpressive, plictisitoare.	Prezentatorul vorbește încet și neclar. Tonul este monoton. Lipsesc energia și entuziasmul.

	publicului.					
<i>Contactul vizual</i> Contactul vizual cu audiența este permanentă.	Contactul vizual cu audiența este permanentă.	Nu este realizat permanent contactul vizual cu audiența.	Nu este realizat permanent contactul vizual cu audiența.	Contactul vizual cu audiența este slab.	Contactul vizual cu audiența este slab.	Nu este realizat contactul vizual cu audiența.
...

Concluzie:

Articolul dat accentuează necesitatea utilizării textului multimodal în procesul instructiv-educativ, ca resursă eficientă ce contribuie la dezvoltarea potențialului elevului, antrenând competențele-cheie și pregătind elevul pentru viața dincolo de păreții școlii. Instruirea elevilor în crearea și utilizarea produselor multimodale răspunde cerințelor societății actuale și racordează educația la dinamica și nevoilor sociale.

Bibliografie:

1. [*Curriculum național. Limba și literatura română pentru clasele a V-a - a IX-a*](#) (aprobat prin ordinul nr. 906 din 17.07.2019).
2. COPE, B., and KALANTZIS, M. (2009). *A grammar of multimodality*. The International Journal of Learning, 16(2), 361-423.
3. HULL, G. (2005) *Locating the Semiotic Power of Multimodality*, Written Communication, 22(2), 224-261.



Capitolul III: PERSPECTIVE ALE TEORIEI ȘI PRAXIOLOGIEI DIDACTICII POSTMODERNE

TENDINȚE ALE INSTRUIRII MODERNE – CONCEPTUL EDUCAȚIONAL STEAM

**CAZACIOC Nadejda, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
IP LT Ștefan Cel Mare și Sfânt, Căușeni, Taraclia, Republica Moldova**
<https://orcid.org/0000-0002-1086-633X> cazacioc.nadejda@ust.md

ROTARI Veronica, IPLT M. Eminescu, mun. Ungheni, Republica Moldova
veronica.rotari@eminescu-ungheni.clasaviitorului.md

Rezumat: Conceptul educațional STEAM – reprezintă viitorul învățării. Centrarea corectă a priorităților și formularea obiectivelor pentru o învățare ancorată în realitate și axată pe cel ce învață, combinate fiind cu integrarea curriculară și învățarea aplicată rezultă formarea personalității STEAM, acel educabil apt să rezolve creativ probleme din orice domeniu.

Abstract: The STEAM educational concept - represents the future of learning. The correct focus of priorities and the formulation of objectives for a learning anchored in reality and focused on the learner, combined with curricular integration and applied learning results in the formation of a STEAM personality that is educable and able to creatively solve problems in any field.

Cuvinte-cheie: Educație STEAM, învățare, competențe.

Keywords: STEAM education, learning, skills.

Introducere

Tendințele schimbărilor majore în educație pornesc odată cu revoluțiile industriale și tehnologice ce au loc la nivel global, or, învățarea, este direct vizată de cerințele societății moderne. Implementarea „triumghiului cunoașterii” – educație-cercetare-inovare în Republica Moldova, reprezintă un imperativ pentru procesul de dezvoltare a țării. Din momentul în care educația a fost declarată drept prioritate națională, este imperios necesară consolidarea rolului cercetării dezvoltării și elaborarea unei strategii privind cercetarea-dezvoltarea în Republica Moldova ca modalitate de creștere a stocului productiv de capital și a cunoștințelor de utilizare a acestuia [17,18]. Trăind în era digitală și fiind pe primul plan abilitățile secolului XXI, și anume competențele digitale, vedem că acestea sunt cuprinse în sarcinile în care ne așteptăm de la elevi să creeze ceva nou. Este necesar să comunice, imperativul fiind instrumentele digitale care, apropo, sunt deseori gratuite, și sunt disponibile, dar mai presus de toate, este o formă de lucru în care se așteaptă gândirea critică, evaluarea, conexiunea și inovația. Idealul educațional al școlii din Republica Moldova, constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabilă 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 [4, art. 6]. Pe măsură ce societatea devine din ce în ce mai dependentă de tehnologiile digitale

este vital ca toată lumea să pună accentul pe competența de alfabetizare STEAM pentru a sprijini educabilii să se încadreze cu brio în epoca revoluționară a schimbărilor majore din piața muncii. STEAM a fost, de asemenea, definit folosind contexte din lumea reală pentru a implica elevii în rezolvarea de probleme, în colaborare care utilizează idei și abilități mari pentru cel puțin două din cele cinci discipline incluse în conceptul STEAM. [9, 12]. Pe lângă faptul că școala îți dă cunoștințe, profesorul are misiunea de a te ghida în utilizarea lor. Cadrul conceptual al curriculumului modernizat din 2019, pune accent direct, pe implementarea cunoștințelor dobândite în cadrul orelor în practică. Soluționarea problemelor axate pe realitatea educabilului vine să condimenteze învățarea tradițională cu aspecte ale educației STEAM. Inovarea educației este un proces complex, în continuă dezvoltare, realizat cu scopul formării la elevi a competențelor necesare pentru a face față provocărilor viitorului și a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate [5]. Secolul XXI – este secolul schimbărilor majore în învățământ. Evoluția dinamică a tehnologiilor și a noilor cerințe ale pieței muncii condiționează necesitatea elaborării concepțiilor educaționale adaptate la tendințele actuale, care ar permite pregătirea personalităților capabile să soluționeze probleme în contexte noi, deseori imprezibile ale viitorului [2]. Abordarea STEAM în învățământ, vizează acel concept educațional alternativ axat pe învățarea aplicată și integrarea conținuturilor curriculare, soluționarea creativă a problemelor. Conceptul educațional STEAM își propune antrenarea concomitentă a creativității, gândirii divergente și convergente în soluționarea situațiilor probleme care generează conflicte cognitive în traseul de formare a cunoștințelor la elevi – fapt care permite educabilului să își formeze propria personalitate în raport cu cerințele pieței muncii și societății în continuă dezvoltare.

Tendențe ale conceptului educațional STEAM

În ultima perioadă, educația STEAM acaparează un teritoriu din ce în ce mai larg, în câmpul educațional, ceea ce îi motivează pe elevi să studieze științele exacte. Educația STEAM este o extindere a conceptului STEM, ce reprezintă o abordare a învățării inter-, trans-, pluridisciplinare care pune accentul pe importanța dezvoltării abilităților de rezolvare a situațiilor problemă, astfel încât elevii să se orienteze în era globalizării crescute și să fie pregătiți pentru a înfrunța provocările viitorului [14]. Conceptul educațional STEAM se axează pe înțelegerea faptului că rezolvarea unor probleme complexe din lumea reală necesită cunoștințe și abilități din diverse discipline [6], ceea ce ne demonstrează, că abilitățile interdisciplinare sunt necesare pentru rezolvarea problemelor contextuale complexe [1, 10]. Prin integrarea artelor în STEM se mizează pe inserția inovației în cadrul procesului de învățare. Integrarea domeniului arte în cadrul didactic al conceptului educațional STEAM

vizează direct abordarea creativă a problemelor din viața elevului, menține un echilibru între știință și tehnologie, și creează o învățare interdisciplinară care este mai incluzivă și mai integratoare [8] care crește motivația și eficacitatea învățării [7].



Figura 1. Elemente strategice ale conceptului educațional STEAM

Abordare STEAM încurajează elevii să dobândească abilități procedurale. În practică, o astfel de abordare poate fi implementată prin învățarea bazată pe proiecte. Conceptul educației STEAM se concentrează pe cinci elemente strategice: integrarea conținutului, învățarea centrată pe probleme, instruirea prin cercetare, experiment și constatări. Abordarea STEAM încurajează: cercetarea conținutului, spiritul de echipă, comunicarea, motivarea de a învăța, creativitatea, identificarea problemelor și soluționarea lor, precum și conștientizarea necesității învățării pe tot parcursul vieții.

Când și cum implementăm conceptul educațional STEAM? Porim de la faptul, că educația STEAM necesită a fi integrată atât în cadrul formal al învățării cât și nonformal, pentru că abordarea STEAM presupune o învățare fără granițe, care este echivalentă cu educația permanentă, sau învățarea pe tot parcursul vieții, care este una din elementele de baza ale Consiliului Europei [16]. Educația STEAM face referință atât la conținutul învățării, cât și la

obiectivele ei ca elemente esențiale în dezvoltarea potențialului cognitiv. Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai diverse și frecvente cu materialul de învățat [15]. Vorbim despre educație STEAM, atunci când profesorul abordează inter și transdisciplinar conținuturile curriculare și se evidențiază caracterul aplicativ al acestora, când tematica studiată devine o problemă din realitatea educabilului. În didactica modernă, poliile educaționale își schimbă funcționalitatea; elevul devine subiect și partener al educației, deoarece el, împreună cu profesorul, formează o comunitate educativă [13]. Interdependența dintre modul de învățare, aplicare și implementare a conceptelor studiate accentuează plus valoarea acestei abordări în câmpul educațional. Conceptul educațional STEAM îi permite elevului să-și centreze învățarea în jurul propriilor necesități jonglând cu elementele interdisciplinare pentru o mai bună încadrare solicitată pe piața muncii. Pentru a apropia strategiile procesului de instruire de realitățile proceselor naturale și ale activităților cotidiene, este necesar de a promova abordările interdisciplinare, aplicarea competențelor formate în situații reale ale vieții [11].

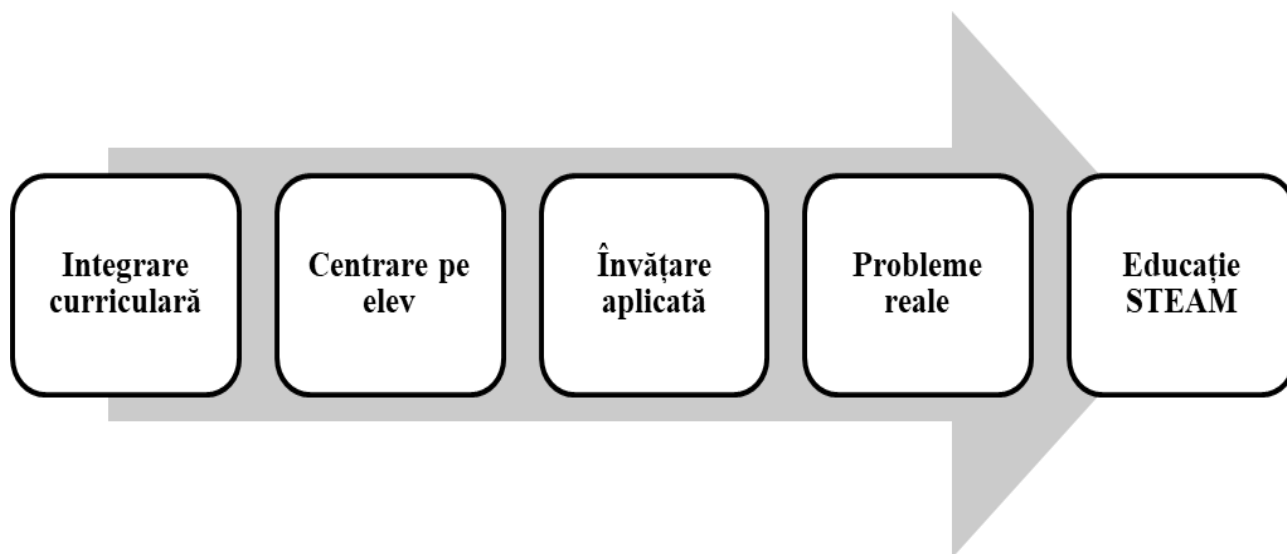


Figura 2. Elemente de bază ale conceptului educațional STEAM

Este important, ca elevii să fie capabili să pună întrebări, să colaboreze cu ceilalți, să se implice în conținut, să aplice conținut, să persiste, să aprecieze și să înțeleagă modul în care conceptele și abilitățile STEAM pot oferi soluții la o varietate de provocări care nu pot fi rezolvate de o singură disciplină. Este de menționat faptul că interdisciplinaritatea este unul din conceptele pe care se axează în egală măsură educația STEAM și rezolvarea problemelor cu care ne întâlnim în viața reală. Deși interdisciplinaritatea nu trebuie concepută numai în sensul integrării cunoștințelor, ci și ca mod de gândire și acțiune [3].

Concluzii

Educația secolului XXI se adaptează, zi de zi, nevoilor generației de azi ce se pregătesc pentru viitorul în care cheia succesului este cum să știi să te adaptezi și să poți folosi ceea ce ai învățat pentru schimbarea continuă ce ar loc.

Alfabetizarea STEAM își propune dezvoltarea unei generații cu un potențial creativ ancorat într-o gândire logico-matematică cu simbioze directe între cercetarea, experimentarea și soluționarea problemelor, nu doar funcțional ci și pentru a încuraja curiozitatea. Educația STEAM este procesul de învățare complex cu ajutorul căruia transformăm cunoașterea în experiențe de învățare bazate pe acțiuni, care vin să pregătească noua generație pentru viață, să înzestreze elevii cu competențe, atitudini și aptitudini. Trebuie doar să știm să încadrăm corect în procesul de predare – învățare – evaluare acele arii inter-, trans- și pluridisciplinare necesare pentru formarea unei personalități capabile să se adapteze la provocările societății în continuă schimbare.

Educația STEAM nu este altceva decât învățarea vieții din perspectiva științei și curiozității elevului de toate vârstele. Când spunem STEAM – spunem educație pentru viitor.

Bibliografie:

1. CHALMERS, C.; CARTER, M.; COOPER, T.; NASON, R. Implementing “Big Ideas” to Advance the Teaching and Learning of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *Int. J. Sci. Math. Educ.* 2017, 15, 25–43. [Google Scholar] [CrossRef]
2. CHIRIAC, L. (2021). Prefață. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale,(concept STEAM).* (Vol. 1, p. 7).
3. CHIRIAC, L. Situația actuală și tendințele generale în studierea științelor reale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte.* Vol. 1, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 6-11. ISBN 978-9975-76-324-0.
4. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii al Moldova*, 2014, nr. 319-324.
5. COROPCEANU, E.; GODOROJA, R. Strategii creative de formare a culturii cercetării elevilor la disciplina chimie. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane.* Ediția 1, Vol.3, 5-6 iunie 2021, Chișinău, pp. 34-53. ISBN 978-9975-76-345-5.

6. GEITZ, G.; BRINKE, D.J.-T.; KIRSCHNER, P.A. Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *Int. J. Educ. Res.* 2016, 75, 146–158. [Google Scholar] [CrossRef]
7. HENRKISEN, D.; MISHRA, P. Rethinking Technology & Creativity in the 21st Century Transform and Transcend: Synthesis as a Trans-disciplinary Approach to Thinking and Learning. *TechTrends* 2015, 59, 5–9. [Google Scholar] [CrossRef]
8. HSIAO, P.-W.; SU, C.-H. A Study on the Impact of STEAM Education for Sustainable Development Courses and Its Effects on Student Motivation and Learning. *Sustainability* 2021, 13, 3772. [Google Scholar] [CrossRef]
9. MOORE, T.; JOHNSTON, A.C.; GLANCY, A.W. STEM Integration: A synthesis of conceptual frameworks and definitions. In *Handbook of Research on STEM Education*; JOHNSON, C.C., MOHR-SCHROEDER, M.J., MOORE, T.J., ENGLISH, L.D., EDS.; Routledge: New York, NY, USA, 2020; pp. 3–16. [Google Scholar]
10. NEWHOUSE, C.P. STEM the Boredom: Engage Students in the Australian Curriculum Using ICT with Problem-Based Learning and Assessment. *J. Sci. Educ. Technol.* 2017, 26, 44–57. [Google Scholar] [CrossRef]
11. PLACINTA, D.; COROPCEANU, E. Proiectele STE(A)M – fundament al învățării active la biologie. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2020, nr. 2(20), pp. 13-23. ISSN 1857-0623. 10.36120/2587-3636.v20i2.13-2
12. ROEHRIG, G.H.; MOORE, T.J.; WANG, H.H.; PARK, M.S. Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *Sch. Sci. Math.* 2012, 112, 31–44. [Google Scholar] [CrossRef]
13. ȘCHIOPU, Lucia. Evoluția conceptului de „învățare personalizată”. În: *Revistă de științe socioumane* . 2015, nr. 3(31), p. 25-29. ISSN 1857-0119.
14. YAKMAN, G.; LEE, H. Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. *J. Korean Assoc. Res. Sci. Educ.* 2012, 32, 1072–1086. [Google Scholar] [CrossRef]
15. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/metodele-de-invatare-activa-prin-cooperare-lavarsta-prescolara.html> [accesat la 01. 03. 2022]
16. https://edu.asm.md/sites/default/files/Strategia_Dezvoltare_2020_Anexa%20N27.pdf
17. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from =LT](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from =LT) [accesat la 21. 05. 2020]
18. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115801&lang=ro

PROIECTUL – ACTIVITATE NECESARĂ ȘI OBLIGATORIE ÎN CONTEXTUL EXPERIMENTELOR ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE

**CERNEI Andriana, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
director, profesor de matematică și informatică IP LT Văratie, Rîșcani,
ORCID iD: 0000-0003-1129-7340, cernei.andriana@riscani.edu.md**

Rezumat: Procesul instructiv-educativ evoluează o dată cu societate, se dezvoltă și se adaptează preponderent în concordanță cu necesitățile educabililor, atât la nivel național cât și la nivel internațional. În acest sens sunt cizelate/inventate noi metode, tehnici și mijloace de învățare care eficientizează învățarea. Altfel spus, învățarea bazată pe proiect, un concept relativ nou, care asigură elevii-liceeni cu posibilitatea integrării conținuturilor inter și trans-disciplinare, a fost propus în anul 2019, în curriculumul la Informatică. Articolul de față prezintă metoda proiectului drept o activitate necesară și obligatorie în contextul modulului la alegere 5 B, disciplina Informatica, clasa a XII-a, „Metode experimentale în științele umaniste”. În cadrul modulului la alegere elevii-liceeni studiază, sintetizează, aplică și integrează conținuturile unei anumite discipline (Informatica) la diferite etape ale implementării unui proiect în varia domenii la rezolvarea problemelor comunitare/ale școlii, ș.a.

Abstract: The instructive-educational process evolves with society, develops and adapts mainly in accordance with the needs of learners, both nationally and internationally. In this sense, new methods, techniques and means of learning are being carved / invented that make learning more efficient. In other words, project-based learning, a relatively new concept, which provides high school students with the possibility of integrating inter and trans-disciplinary content, was proposed in 2019, in the curriculum in Computer Science. Article reporting the project as an activity and mandatory in the context of the module of choice 5 B, Computer Science, 12th grade, „Experimental methods in the humanities”. In the optional module, high school students study, synthesize, apply and integrate the contents of a certain discipline (Computer Science) at different stages of project implementation in various fields to solve community / school problems, etc.

Cuvinte-cheie: Informatică, metoda proiectului, învățare prin proiect, cunoștințe, competențe, experiențe în științele umaniste.

Keywords: Computer science, project method, project learning, knowledge, skills, experiences in the humanities.

Proiectul. Definiții și caracteristici

Amploarea activităților realizate în societatea contemporană, solicită pe de o parte abordări inovative la toate etapele lor, dar și concentrarea eforturilor pe examinarea strategică a problemelor. Altfel spus, astăzi practic orice activitate modernă desfășurată în școală sau în afara ei, este privită ca un proiect cu un caracter complex, care impune o viziune nouă începând cu analiza necesităților proiectului și terminând cu reutilizarea eficientă a rezultatelor acestuia.

În baza afirmațiilor expuse, pentru a înțelege conceptul de „proiect”, vom analiza în primul rând literatura de specialitate. Astfel identificăm „proiectul” în limba latină ca *projectum* sau *proicere*, ceea ce din traducere înseamnă „a arunca ceva înainte”, rădăcina latină evocând o mișcare, traiectorie și o raportare în timp și spațiu, deoarece sugerează implicarea câtorva elemente importante și în abordarea actuală a conceptului:

- punct de plecare, de la ce pornim sau problema care impune inițierea proiectului;
- aruncare înainte sau altfel spus etapa de planificare, una dintre cele mai importante funcții ale managementului de proiect;
- scopul, obiectivele, resursele utilizate și rezultatul așteptat de pe urma implementării proiectului;

Pe parcursul evoluției lumii contemporane au fost propuse mai multe definiții ale „proiectului” dintre care amintim:

- a. Dicționarul „Oxford” definește proiectul ca o „*întreprindere individuală sau colectivă, planificată cu foarte mare atenție și destinată a atinge un obiectiv particular, ex: un proiect de cercetare, un proiect național pentru a încuraja dezvoltarea întreprinderilor (afacerilor).*” [1]
- b. Comisia Europeană formulează această definiție ca „*un proiect reprezintă un grup de activități care trebuie realizate într-o secvență logică, pentru a atinge un set de obiective prestabilite, formulate de client.*” [2]
- c. „*un efort temporar depus pentru a crea, cu resurse limitate, un produs unic sau un serviciu unic*” [3];
- d. În Standardul Britanic BS6079, identificăm noțiunea ca fiind „*un proiect ar trebui să aibă următoarele trăsături: să fie nerepetitiv; să aibă o noutate din punct de vedere managerial; să implice risc și incertitudine; să aibă rezultate impuse, o calitate determinată, parametrii de siguranță; costurile sunt clar menționate iar resursele impuse; realizarea se face printr-o echipă constituită în mod special.*” [4]
- e. „*un ansamblu de procese de muncă corelate între ele care se derulează într-o anumită perioadă, în vederea realizării unui anumit obiectiv care generează un rezultat util*” [5];
- f. „*un set de activități interdependente care se derulează potrivit unui plan și cu costuri bine determinate pentru a atinge un anumit obiectiv și a realiza anumite rezultate într-o perioadă de timp bine determinată*” [6, p. 6].

O abordare integrală care însumează caracteristicile proiectului expuse mai sus o găsim la Rădulescu C., care consideră că proiectul reprezintă: „*procesul unic, care presupune o răspundere unică și riscantă, realizat printr-o abordare unică (de aceea riscantă), fiind*

constituit dintr-un ansamblu de activități interdependente, realizate de un ansamblu de persoane, grupate temporar, care, folosind un anumit volum de resurse stabilite în baza unui buget fixat, realizează un obiectiv sau un set de obiective bine stabilite, într-o perioadă de timp determinată, în baza unei programări prealabile, cu un început și un sfârșit clar, prin respectarea anumitor parametri referitori la costuri, termene și calitate”. [7, p. 5]

Orice proiect are la bază o serie de caracteristici, valabile pentru majoritatea proiectelor (fig. 1, fig. 2).

<p>Este un proces unic ce creează o valoare nouă – produs/serviciu/idee/structură – unică și cu un grad ridicat de noutate;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apare în urma identificării unei probleme și a resurselor de rezolvare a problemei identificate;
<p>Este o modalitate eficientă de organizare a muncii, mai ales în echipă;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desfășoară într-un interval limitat de timp, evoluând în „cicluri de viață”;
<p>Activitate complexă, care implică unele riscuri specifice;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are o localizare delimitată în spațiu și este format dintr-un șir de activități interdependente;
<p>Investiție care consumă varia resurse: umane, materiale, timp, bani, care sunt planificate odată cu scrierea proiectului;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are un scop și obiective bine definite care necesită realizare până la încheierea proiectului, ele răspunzând la problema ce trebuie soluționată;
<p>Trece prin mai multe faze (concepere, planificare, executare, evaluare, finalizare);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este gestionat de un responsabil – liderul de proiect și o echipă care participă la proiect, fiecare membru având sarcinile delimitate;

Fig. 1. Caracteristici definitorii ale unui proiect.

Generalizând vom menționa că, „proiectul” este metoda care facilitează trecerea de la o idee la acțiuni concrete pentru rezolvarea unei probleme, respectând etapele și caracteristicile de bază ale proiectului.

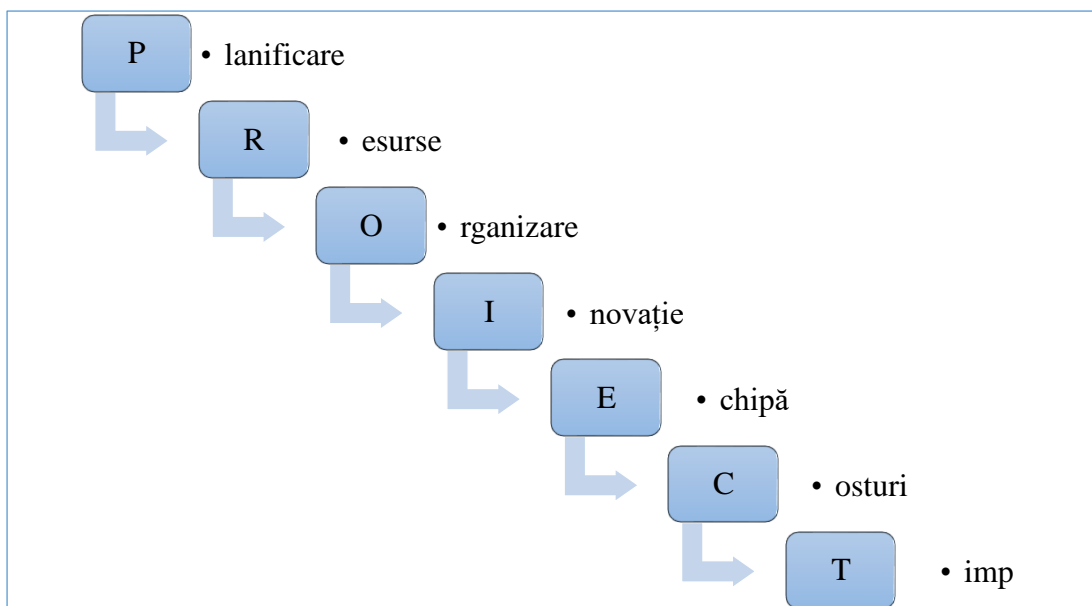


Figura 2. Acrostih a noțiunii de proiect, prin prisma caracteristicilor definitorii ale unui proiect.

Metoda proiectelor la lecțiile de informatică în clasa a XII-a, modulul la alegere 5 B: „Metode experimentale în științele umanistice”

Analizând Repererele metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Informatică în anul de studii 2021-2022 , identificăm că activitățile de învățare și evaluare recomandate la disciplina Informatica, sunt grupate pe nivele de complexitate și vizează [8, p. 4]:

- a. competențele cu caracter de înțelegere și aplicare:
 - rezolvarea exercițiilor;
 - rezolvarea de probleme;
- b. competențele cu caracter de integrare:
 - studiul de caz;
 - experimentul;
 - proiectul de grup sau individual.

Iar metodele recomandate la disciplina Informatică sunt:

- expunerea materialului teoretic,
- lucrul la calculator individual și/sau sub conducerea cadrului didactic;
- exercițiul;
- rezolvarea problemelor;
- lucrarea practică;

- lucrarea de laborator;
- studiile de caz;
- elaborarea proiectelor individuale și/sau în grup.

Utilizarea proiectului în procesul instructiv-educativ, presupune de fiecare dată ca elevul să fie implicat într-o investigație continuă a subiectului care va fi prezentat colegilor, deoarece aceasta este o metodă centrată pe cel ce învață. La baza metodei se află concepție care-i conferă cea mai mare motivație, și anume „*a învăța făcând*”, engl. „*learning by doing*”, a filosofului american John Dewey, persoana cu cel mai mare aport în dezvoltarea esenței noțiunii de proiect în domeniul educației.

Deși metoda proiectului nu este una universală, care ar rezolva toate problemele de instruire în domeniul informaticii, aceasta dispune de un șir de caracteristici ale educației din școala de mâine [9, p. 201]:

1. *„Învățarea devine reală când se problematizează pentru copil materialul, experimentarea și rezolvarea de probleme practice”;*
2. *„Învățământul teoretic întotdeauna este legat de activitatea practică”;*
3. *„Experiența școlară nu trebuie să se convertească doar în performanțe academice, ci să impregneze tânărului un spirit de investigație, autonomie, pregătindu-l concomitent pentru participarea activă la locul său în comunitate”.*

Altfel spus, elaborarea unui proiect implică patru premise fundamentale, care sunt identificate și în definițiile prezentate anterior:

- proces de reflexie, care permite unui proiect să crească și să prindă formă;
- observarea condițiilor oferite de mediul în care proiectul este realizat;
- cunoașterea a ceea ce s-a putut întâmpla în situații similare în trecut;
- abordare ce sintetizează observațiile din prezent, cunoștințele din trecut, identificând semnificațiile pentru viitor;

Aria de aplicabilitate a metodei este foarte largă, iar numărul de deprinderi și capacități ce pot fi dezvoltate prin această strategie este mare, astfel încât în contextul predării informaticii – proiectele - pot fi utilizate în toate clasele începând cu a VII-a până în clasa a XII-a.

Predarea modulului la alegere, din clasa a XII-a „Metode experimentale în științele umanistice”, prevede integrarea cunoștințelor din mai multe domenii [10]:

- Proiectare experimentelor (variabile experimentale, cauzalitate, interacțiune, corelație, grup de control, planuri experimentale);

- Teoria măsurării în științele despre om (scale de măsură, reprezentarea lor grafică, instrumente de măsură);
- Elemente de statistică descriptivă (populație, eșantion, indicatori ai tendinței centrale de grupare, indicatori ai împrăștierii);
- Tehnologii informaționale (utilizarea aplicațiilor de calcul tabelar pentru analiza avansată a datelor din domeniul științelor umanistice, utilizarea produselor-program).

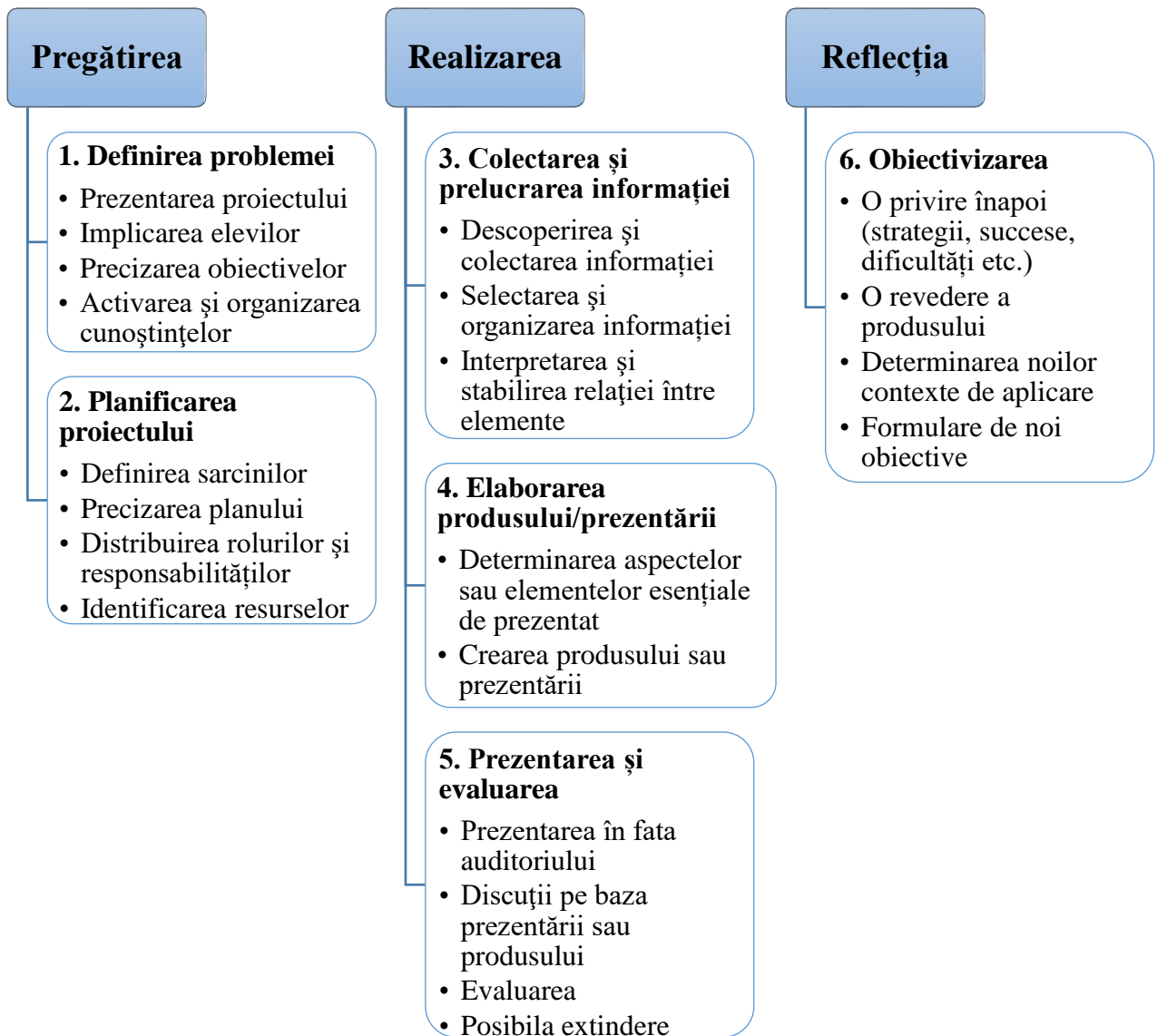


Figura 3. Etapele de realizare ale unui proiect [12]

Altfel spus, în cadrul modulului 5B „Metode experimentale în științele umanistice”, la informatică, din clasa a XII-a, elevii-liceeni, vor fi antrenați în realizarea proiectelor [11]:

- (a) Analiza datelor obținute în cadrul sondajului realizat în rândul elevilor din instituția de învățământ: nivelul de satisfacție de condițiile fizice din școală, gradul de participare a

elevilor în activitățile extrașcolare, atitudinea elevilor față de eventualele cazuri de copiere.

- (b) Analiza datelor obținute în cadrul sondajului realizat în rândul cetățenilor din localitatea în care se află instituția de învățământ privind intențiile lor de vot la alegerile locale.
- (c) Analiza datelor obținute în cadrul sondajului realizat în localitatea în care se află instituția de învățământ privind: calitatea drumurilor, starea mediului, eventualul loc de construcție a unui centru de agrement, intențiile cetățenilor de a contribui financiar sau prin muncă neremunerată la amenajarea localității etc.

În figura 3 sunt prezentate etapele ce trebuie parcurse la realizarea unui proiect.

Activitățile se desfășoară în echipă/perechi, dar, în unele cazuri, este posibilă realizarea proiectelor individuale. Elevii învață să stabilească relații și să colaboreze pentru realizarea cu succes a proiectului. În cadrul grupului fiecare elev își poate valorifica abilitățile personale, îndeplinind un anumit rol. Formarea noțiunilor, abilităților descrise și realizarea proiectelor vor conduce la dezvoltarea la elevi a competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice.

Concluzie

Metoda proiectului nu este una universală, care ar rezolva toate problemele de instruire în domeniul informaticii, însă acesta dispune de un șir de avantaje, care aduc beneficii reale procesului de învățământ:

1. Dezvoltă inițiativa și creativitatea elevilor.
2. Interes asigurat datorită faptului că subiectul este ales împreună cu elevii;
3. Lucrul în grupuri/echipe, colaborarea cu alte persoane, care contribuie la formarea sentimentului de siguranță.
4. Formarea unei viziuni integrate a cunoștințelor teoretice obținute din cadrul modulului și practice dobândite în procesul de lucru în proiect.
5. Posibilitatea transferului cunoștințelor de la o situație abstractă la una reală sau de la o situație la alta.
6. Dobândirea de competențe suplimentare (soft skills), de exemplu, spiritul de inițiativă, perseverență, ajutor reciproc și capacități de organizare care reprezintă o pregătire excelentă pentru viață profesională.

Altfel spus, metoda proiectului este o metodă necesară și obligatorie, care facilitează studierea modulului la alegere 5B „Metode experimentale în științele umanistice”, din Informatica, clasa a XII-a, pentru formarea la elevii-liceeni a competenței de realizare a experimentelor în științe umanistice.

Bibliografie:

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary, [online]. [citat 15.07.2022]. Disponibil: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>;
2. Comisia Europeană, [online]. [citat 5.07.2022]. Disponibil: https://ec.europa.eu/info/index_ro;
3. A Guide to the Project Management Body of Knowledge, 2000. [online]. [citat 12.07.2022]. Disponibil: <http://www.cs.bilkent.edu.tr/~cagatay/cs413/PMBOK.pdf>;
4. Standardul Britanic BS6079, [online]. [citat 01.08.2022]. Disponibil: <https://www.bsigroup.com/en-GB/standards/bs-6079-project-management/>;
5. NICOLESCU, O. (coord.). Dicționar de management. București: Pro Universitaria, 2011, p.499;
6. BULAT, V. Ghid de reguli și principii de bază de scriere a unui proiect. Ediția a II-a. Chișinău, 2011. [online]. [citat 13.06.2022]. Disponibil: https://www.iom.md/sites/default/files/publications/Migration%20and%20development/pdf/19_Project%20Development%20Guide%20for%20Diaspora%20Associations_RO_M.pdf;
7. RĂDULESCU, C. et al. Planificarea și conducerea proiectelor. Cluj-Napoca: U.T. Press, 2017;
8. Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Informatică în anul de studii 2021-2022 [online]. [citat 13.05.2022] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/16_informatica_repere_metodologice2021-2022_final.pdf;
9. DEWEY, J., DEWEY, E., Școlile de mâine / Trad. De G. I. Simeon). București: Editura Librăriei Principele Mircea, 1937;
10. CABAC Valeriu, CERNEI Andriana. Problematika formării competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice, UNIVERS PEDAGOGIC Nr. 4 (72) 2021, ISSN 1811-5470;
11. CURRICULUM NAȚIONAL. Aria curriculară „Matematică și Științe”. Disciplina Informatica. Cl. X-XII. Chișinău, 2019, [online]. [citat 19.05.2022] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_liceu_ro_0.pdf;
12. LUPU, I. Profesionalizarea formării inițiale a profesorilor de informatică prin strategii interactive/ Ilie Lupu, Corina Negară. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011. 158 p.;

VALORIFICĂRI ALE ELEMENTELOR DE COMUNICARE LA NIVELUL CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR. LOCUL PORTOFOLIULUI ÎN MANUALELE ALTERNATIVE

COMORAȘU Aura, Școala Gimnazială Sascut, Sascut, Bacău, România

Rezumat: S-a discutat intens ponderea utilizării metodelor de evaluare tradiționale sau alternative, ajungând la concluzia că utilizarea lor combinată în cadrul lecțiilor ar fi soluția eficientă, dar utilizarea lor combinată în procesul instructiv-educativ ar trebui realizată în funcție de particularitățile de vârstă, personalitatea elevilor și profesorilor și chiar a obiectivelor urmărite. Nu se recomandă înlocuirea completă a metodelor tradiționale de evaluare, dar o combinație armonioasă între tradițional și modern duce la eficiența actului educațional.

Abstract: The weight of using traditional or alternative assessment methods was intensively discussed, reaching the conclusion that their combined use within the lessons would be the effective solution, but their combined use in the instructional-educational process should be carried out depending on the particularities of age, the personality of students and teachers, and even the goals pursued. It is not recommended to completely replace traditional assessment methods, but a harmonious combination of traditional and modern leads to the efficiency of the educational act.

Cuvinte cheie: comunicare, alternativă, portofoliu, manual

Keywords: communication, alternative, portfolio, manual

Se poate afirma că prin predarea elementelor de construcție a comunicării la clasele primare se urmărește o familiarizare a elevului cu limbajul oral și scris. În esență, vizează însușirea și utilizarea de către elevi a unei exprimări îngrijite a limbii române, ajutând la formarea unei culturi comunicaționale și literare de bază.

Se știe că în programa veche, disciplina Limba și literatura română era structurată în trei domenii: literatură (formarea capacității de lectură/citire), limbă (elemente de construcție a comunicării), comunicare (formarea capacității de comunicare).

În schimb, noua programă școlară pentru clasele a III-a și a IV-a vine cu modificări de terminologie, fiind de asemenea structurată tot în trei domenii de conținut: *Funcții ale limbii (acte de vorbire)*, *Textul*, *Variabilitatea limbii și a comunicării în contexte diferite*. Astfel, domeniului limbă îi corespunde cel de *Variabilitatea limbii și a comunicării în contexte diferite*, care, de fapt, pune accent pe formarea unor buni utilizatori de limbă română, utilizată atât ca mijloc de comunicare, cât și ca modalitate de cunoaștere.

Mariana Norel considera că prin comunicare orală și scrisă „se perfecționează prin aplicarea în vorbire și scriere a cunoștințelor de limbă, vizând corectitudinea gramaticală,

ortoepică, ortografică și de punctuație a comunicării, care stimulează pozitiv capacitatea de comunicare. Folosirea cunoștințelor gramaticale pentru dezvoltarea și nuanțarea exprimării orale și scrise formează, de fapt, comunicarea gramaticală”¹⁸.

Este știut faptul că la baza studierii limbii stă principiul concentric prin care elevii reiau, pe un plan superior, conținuturile învățate anterior. Pe parcurs, școlarii mici descoperă că orice act de vorbire reprezintă o structură complexă, ale cărei elemente componente se intercondiționează și se completează unele pe altele, ajungând să cunoască logica limbii ca mijloc de comunicare, se obișnuiesc să folosească limba română corect și conștient.

„Prin comunicarea gramaticală înțelegem formarea abilității de înțelegere a funcționării limbii, precum și utilizarea conștientă a sistemului de relații gramaticale în vederea deprinderii unei exprimări elaborate, atât în variantă normativă (standard), cât și în cea expresivă, afectivă, subiectivă. Acest fapt presupune o atitudine conștientă a celui ce se exprimă în raport cu exercitarea normei corecte, dar și a abaterii de la normativ în comunicare”¹⁹.

Începând cu anul școlar 2015-2016, elevii claselor a III-a și a IV-a studiază după programele școlare aprobate prin OMEN Nr. 5003 /02.12.2014, folosind ca una dintre principalele resurse didactice - noile manuale școlare. Dar, înainte de ne referi la noile manuale școlare, ar fi indicat să precizăm că vechile manuale erau la fel de atractive ca și cele noi, doar că se punea mai puțin accent pe creativitate, interdisciplinaritate și pe promovarea evaluării alternative.

Se poate afirma că în evaluarea unui manual școlar se ține cont de anumite principii ce trebuie respectate. Astfel, sunt evaluate conținuturile învățării, abordările pedagogice, redactarea, limbajul, dar și ilustrațiile. Realizând o analiză comparativă a celor trei manuale de limba și literatura română pentru clasa a III- a aprobate de MEN, putem spune că cel al Editurii Intuitext îndeplinește toate calitățile unui bun manual pentru acești elevi. Manualul respectă principiul relevanței, al validității, fiind deopotrivă accesibil elevilor și deosebit de atractiv prin numeroasele ilustrații potrivite.

Conținutul manualului se caracterizează printr-o largă varietate de activități, tipuri de interacțiune, ritmuri de lucru. Astfel, în manualul editurii Intuitext întâlnim la pagina 19 lecția cu titlul „Cum se organizează un portofoliu?”.

În rubrica „Observă!”, elevii sunt invitați să lectureze cu atenție etapele și sugestiile de organizare a unui portofoliu. După ce observă ilustrația din imaginea de mai jos (v. fig. 1),

¹⁸ Mariana Norel, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov, 2010, p.84.

¹⁹ Anton Ilica – *Metodica limbii române în învățământul primar*, Multimedia Arad, 1998, pp. 117-118.

elevii sunt întrebați despre cine a creat portofoliul, formulând apoi câte o apreciere despre aspectele lui.

Observați ilustrația. Cui aparține portofoliul?
Formulați câte o apreciere despre aspectul lui.



Figura 1

Pe măsură ce parcurg unitățile de învățare, elevii descoperă că vor realiza un portofoliu, fiind îndrumați în modul de realizare al acestuia:

- se vor colecta diferite lucrări realizate în cadrul activităților;
- unele lucrări vor fi indicate de învățător/învățătoare;
- alte lucrări pot fi indicate în manual, cu simbolul PORTOFOLIU;
- alte lucrări fiind la alegerea elevului

Elevul află că portofoliul va fi evaluat de cadru didactic și că va fi cunoscut părinților. Tot în cadrul aceleași lecții, elevul descoperă, în partea dreaptă a tabelului, sugestii pentru reușită, de genul. „ai nevoie de câteva materiale: o mapă sau un dosar, coli de scris albe sau colorate, un perforator, un calendar pentru a însemna diferite date sau termene stabilite de învățătoare”²⁰. De asemenea, este sfătuit să scrie când a realizat fiecare lucrare și să-l prezinte părinților, și nu în ultimul rând i se va face cunoscută componența portofoliului, care va cuprinde jurnale de lectură, desene, ilustrații pentru texte, portrete, scrisori, schițe, poezii, povestiri create etc.

După ce s-a explicat în detaliu ce este portofoliul, ce rol are, ce cuprinde, abia atunci, regăsim în manualul editurii Intuitext, rubrica Portofoliu, ceea ce reprezintă un mare plus în alegerea acestui manual. Comparativ cu celelate două, cel al editurii Ars Libri, respectiv cel al editurii Art, putem spune că dezamăgesc iremediabil. Dacă în primul, rubrica dedicată Portofoliului este ilustrată fără nicio explicație în prealabil, lăsând în seama învățătorului să elucideze acest mister pentru elevi, invitându-i mai mult să deseneze, să caute informații, să întocmască liste cu titluri, tipuri de exerciții, pe care le considerăm de-a dreptul puerile pentru

²⁰ Mirela Mihăescu, Ștefan Pacearcă, Anița Dulman, Crenguța Alexe, Otilia Brebenel, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a III-a*, Editura Intuitext, București, 2016, p.19.

elevul de clasa a III-a, atunci, în cel de-al doilea manual, al editurii Art, pur și simplu această rubrică lipsește cu desăvârșire.

S-a observat că majoritatea portofoliilor prezente în manualele alternative sunt axate pe componenta de lectură, de comunicare orală și scrisă, mai puțin pe ilustrarea rolului elementelor de construcție a comunicării. Acest lucru se poate vedea în manualul editurii Ars Libri, unde întâlnim portofoliul la fiecare final de lecție, ceea ce devine redundant.

În manualul editurii Intuitext se observă că segmentul dedicat portofoliului nu apare atât de frecvent, ca în cazul manualului editurii Ars Libri, unde putem spune că aproape obosește. Abia la pagina 51 din manual, elevul este invitat la un *Atelier de creație*, unde elevul citește versurile din textul „Teatrul de păpuși după Emilia Căldăraru, propunându-i-se să scrie despre ce este vorba și din ce sunt făcute păpușile. Așadar, portofoliul evaluează conținuturile învățării aparținând domeniul –Textul.

În unitatea de învățare 6 intitulată „*Semnele nescrise ale naturii*”, elevul începe să descopere părțile de vorbire, și iată că trecem și de acest capitol în care nu regăsim în cadrul orelor de gramatică nicio rubrică dedicată Portofoliului. Așadar, se poate deduce că rămâne la atitudinea învățătorului dacă va include în portofoliu fișe de lucru prin care să recapituleze noțiunile de substantiv.

În partea a II-a a manualului Intuitext, regăsim rubrica *Portofoliu* dedicată redactării textului nonliterar-invitația; în schimb, la lecția „E-mailul”, acesui segment i se dă titlul de *Atelier de creație*, în care elevilor li se propune să lucreze în perechi, realizând un desen despre utilizarea surprinzătoare a unui computer. După ce dă un titlul potrivit, li se cere să scrie o listă cu acțiuni pe care computerul imaginat de ei le poate face. Unitatea se încheie cu o lecție menită să recapituleze noțiunile privind verbul, iar în cerința de la Portofoliu, le este clar formulată sarcina de a folosi verbele date în instrucțiunile pe care trebuie să le construiască pentru a obține o bicicletă dintr-un fir de sârmă.

La fel întâlnim și în lecția despre Adjectiv, ceea ce putem concluziona că cele trei manuale pentru disciplina de limba și literatura română de la clasa III-a valorifică în mod diferit această metodă de evaluare alternativă, dar cea mai satisfăcătoare abordare este cea oferită de manualul editurii Intuitext.

La clasa a IV-a întâlnim același mod de ilustrare a portofoliului, unde manualul editurii sus-numite oferă o abordare integratoare a acestei strategii de evaluare.

Se crede că evaluarea prin portofoliu ajută la prevenirea eșecului școlar, adaptând întregul mod de lucru al profesorului la cerințele fiecărui elev. Este o modalitate de a obișnui

elevul cu lucrul individual, lucrul în echipă, cu observația, cercetarea, elaborarea unor reflecții, cu integrarea în viața socială.

În clasele primare, portofoliul este utilizat ca metodă de evaluare, însă la acest nivel, el reprezintă mai mult un instrument de motivare și deschidere a dorinței de a colecta unele elemente relevante pentru cunoașterea și amplificarea experienței elevului.

Dacă în anii trecuți noțiunea de portofoliu digital era mai puțin cunoscută, odată cu ivirea pandemiei, a început să se folosească tot mai frecvent acest produs al evaluării-portofoliul digital. Astfel, prin intermediul calculatoarelor și a tehnicii, spațiul și timpul au devenit relative, fiind integrate cele mai diverse conținuturi informaționale, prezentate și organizate atât pe suport solid (cd, stick usb), dar și virtual, în pagini web.

Discutabilă ar fi autenticitatea acestor materiale, evitând problemele de originalitate a elementelor incluse în portofoliu, deoarece elevii trebuie să precizeze sursa, iar acest lucru trebuie explicat elevilor din clasele primare, cu precădere celor din clasele de a IV-a.

Prin urmare, considerăm că portofoliul nu reprezintă doar un instrument de acumulare de informații, ci elevii trebuie să cunoască la ce le folosește dincolo de porțile școlii.

Bibliografie:

1. ILICA, Anton, *Metodica limbii române în învățământul primar*, Multimedia Arad, 1998
2. MIHĂESCU, Mirela; PACEARCĂ, Ștefan; DULMAN, Anița; ALEXE, Crenguța; BREBENEL, Otilia, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a III-a*, Editura Intuitext, București, 2016;
3. NOREL, Mariana, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov, 2010;

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII GÂNDIRII SPAȚIALE GEOGRAFICE LA LICEENI ÎN CADRUL COMPETENȚEI DE INVESTIGARE

**DUMITRAȘCU Doina Maria, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale
Educației, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău,
Republica Moldova;
prof. geografie, gr. didactic I, Colegiul Tehnic Gheorghe Cartianu,
Piatra-Neamț, Romania**

Orcid code: <https://orcid.org/0000-0002-8979-5588>

Rezumat: Articolul trasează un reper pedagogic și psihopedagogic, ontologic și gnoseologic al dezvoltării gândirii științifice la adolescenți. Prima parte constituie o diagnoză a elementelor educaționale favorabile și restrictive ale dezvoltării gândirii spațiale geografice la liceeni iar în a doua parte, sunt exemplificate strategii didactice inovative de dezvoltare a abilităților cognitive superioare, ca parte structurală a competenței de investigare. Articolul se constituie într-un suport metodologic pentru specialiștii din domeniul Științelor Pământului și a Geografiei în special.

Abstract: The article draw an ontological, gnoseological and psycho – pedagogical landmark of the development of scientific thinking of adolescents. The first part makes a diagnosis of favorable and restrictive educational resources of the development of geographical spatial thinking in highschool students and the second part exemplifies innovative teaching strategies for developing higher cognitive skills, as a structural part of the investigative competence. The article is a methodological support for specialists in the field of Earth Sciences and Geography in particular.

Cuvinte-cheie: competență de investigare geografică, cunoaștere geografică, gândirea spațială geografică, gândire științifică.

Keywords: competence of geographical investigation, geographical knowledge, geographical spatial thinking, scientific thinking

Introducere

Gândirea științifică spațială reprezintă un concept central al educației STEAM (Newcombe, 2010) și un obiectiv al educației secolului al XXI lea [1], deoarece implică gândirea critică, divergentă și dezvoltă procese cognitive notorii pentru autorealizarea indivizilor prin educația formală și nonformală.

Contextul pandemic mondial a impus în sectorul educațional o reorientare a întregului proces de instruire formal și nonformal manageriat de către școală, sub aspectul flexibilizării strategiilor de realizarea a obiectivelor și a scopului instruirii, sub aspectul profesionalizării actului didactic în sistem blended, sub aspectul diversificării și eficientizării resurselor de învățare și colaborării partenerilor școlari.

Mai mult ca oricând, competențele școlare pot fi considerate nu doar finalități de sistem ci, o cale de autorealizare a absolventului de liceu, un instrument care îi conferă elevului un

record optim la educația pe tot parcursul vieții și o inserție eficientă pe piața muncii, care se prezintă sub formă de cerințe crescânde de competențe specifice secolului alXXI lea și care se caracterizează printr-o dinamică ridicată a nomenclatorului de profesii [3].

Gama largă de soluții în vederea rezolvării problemelor științifice, diferența de comportament și acțiune între cetățeni, impune dezvoltarea la elevi a unei baterii de deprinderi, abilități și atitudini deontologice față de muncă care să utilizeze educabilitatea inteligenței. Considerăm aici inteligența în sensul de adaptare mintală la situații noi care compensează inaptabilitatea înăscută sau automatismele [14, p.16], [13].

Abilități cognitive și științifice de gândire spațială geografică: Unanim este recunoscut faptul că, gândirea spațială geografică operează cu cunoștințe legate despecificul categoriilor spațiale și a reprezentărilor aferente, cu scopul rezolvării de probleme din domeniul pedagogic, științific, sau mediul cotidian [9], [5], [6].

În antichitate, referindu-se la structura și tipurile gândirii, Aristotel face distincția între rațiunea pură, originară și gândirea cotidiană „cunoașterea științifică pornește de la percepția senzorială, dar se ridică la o treaptă superioară, cea a generalului și universalului,, [4, p.29]. Ulterior cuceririlor din pedagogia funcțională, Edouard Claparede remarcă nevoia de a descoperi care sunt mecanismele și operațiile logice implicate în producerea gândirii, astfel încât să poată fi educată, modelată, după legi clare, parcurs care poate potența eficiența strategiilor didactice aplicative. În acest sens, studiile din psihologia cognitivă, realizate de autorul Cosmovici, emit teza conform căreia educația intelectuală își regăsește o expresivitate corectă și deplină în educația cognitivă.

Astăzi, un interes ridicat printre preocupările didacticienilor îl reprezintă trasarea unui cadru de referință pentru definirea și integrarea în documentele curriculare a unor competențe veritabile de tip abilități cognitive, a căror taxonomie abundă literatura de specialitate de la Bloom et al. (1956), Good's (1973), Quellmalz (1987), Anderson și Krathwohl (2001), Moseley et al. (2005) [9].

În urma analizei a peste 30 de clasificări, Moseley et al., descrie un model relevant pentru taxonomia abilităților de gândire care îmbină domeniul cognitiv și cel metacognitiv. Abilitățile cognitive propuse se referă la: colectarea și înțelegerea

informațiilor (documentare), construirea raționamentelor prin experimentare, schimb de idei, lucru cu algoritmi de caracterizare, înțelegerea relațiilor cauzale și a principiilor de funcționare, producerea ideilor noi și organizarea lor, investigația sistematică și rezolvarea de probleme.[9, p.44].

Sistematizând procesele cognitive redactate de Costa, Quellmalz 1987 [9, p.46], propune un „Sistem de strategii și procese de gândire de ordin superior”: analiză, comparație, deducere și evaluare.

La rândul său, Bednarz 2004, preocupat de evidențierea unor repere geografice de definire a gândirii spațiale, evidențiază o listă de „abilități de gândire spațială”:

- Abilități de recunoaștere a distribuției spațiale, înțelegerea și utilizarea ierarhiilor spațiale, regionalizarea (aplicarea principiilor geografice în identificarea categoriilor de elemente ale mediului)
- Identificarea formelor (forme și tipuri de relief, tipologii)
- Reprezentarea machetelor, trasarea crochiurilor de hartă (reprezentarea 3D cu ajutorul aplicațiilor I.T., reprezentări cartografice, hărți conceptuale)
- Conectarea locațiilor, asocierea și corelarea fenomenelor distribuite spațial (utilizarea G.I.S., evidențierea interconexiunilor elementelor Geosistemului sau a elementelor antropice cu ajutorul organizatorilor grafici)
- Înțelegerea decăderii distanței și a efectelor vecinului cel mai apropiat în distribuții (buffering), compararea hărților tematice
- Localizare în cadre de referință din lumea reală (exersarea competenței de investigare „in situ” – „a ști cum să acționezi”)
- Imaginarea hărților din descrieri verbale (metamorfozarea competenței lingvistice în competență specifică geografică și invers)

Cu ajutorul aplicațiilor didactice, geograful Gersmehl (2006), reliefează 13 categorii ale gândirii spațiale, relevante în curriculumul american de Geografie - K12: definirea unei locații, descrierea condițiilor, trasarea conexiunilor spațiale, realizarea unei comparații spațiale, deducerea „aurei” unei regiuni (influența asupra regiunilor limitrofe), încadrarea unei regiuni într-o ierarhie, redactarea unei tranziții spațiale, identificarea unui spațiu analog, discerenarea între modelele spațiale,

evaluarea unei asociații spațiale, conceperea și utilizarea unui model spațial, cartarea (schițarea) excepțiilor [9, p.55].

Ontogenetic, se observă că, sub aspectul operaționalizării, dezvoltarea gândirii spațiale geografice este specifică stadiului de dezvoltare a gândirii concrete, abstracte, funcționale, corespunzătoare biofizic vârstei adolescenței, iar pedagogic, este analoagă ciclului liceal. Măiestria profesorului trebuie să mizeze pe educabilitatea gândirii științifice, ca o constantă metodologică, dezvoltată în timp, de-a lungul întregului parcurs școlar, pe baza conținuturilor științifice, și a competențelor curriculare.

Integrarea ca specialist, într-un proiect pe domeniul științelor Pământului și a științelor socio-umane comportă o condiție sine qua non: dezvoltarea competenței de investigare geografică care presupune o componentă științifică matematică și tehnică de utilizare a instrumentelor moderne și a descoperirilor de ultimă generație în materie de soft și device-uri.

Metode inovative

Modelarea cu ajutorul mijloacelor mass - media (tutoriale, simulări, documentare, experimente desfășurate în laboratoare performante, în locații inaccesibile publicului larg) este atractivă și poate elimina aproape total echivocul în înțelegerea specificului elementelor, proceselor și fenomenelor geografice.

Tabelul 1. *Analiza S.W.O.T. a dezvoltării competenței de investigare geografică în mediul online în perioada pandemică 2020– 2021*

Puncte tari	Oportunități	Puncte slabe	Amenințări
Eficientizarea timpului de lucru frontal și individual prin utilizarea platformelor educaționale	Diversificarea resurselor educaționale accesibile procesului de învățământ	Feed-back irelevant a gradului de operaționalizare la elevi a competenței de investigare	Sincope de comunicare fizică care perturbă energetic procesul învățării creative
Axarea pe strategii de învățare investigativă	Dezvoltarea competențelor investigaționale ale cadrelor didactice	Demotivarea învățării la elevii cu abilități precare I.T.	Apariția sindromului „singurătății moderne”

Transformarea educației formale în educație nonformală prin formele de activitate utilizate	Schimb de bune practici a comunității educaționale la nivel mondial	Inegalitatea de șanse în asigurarea cu dispozitive și conexiune internet, spațiu domestic propice de lucru	Stagnarea în mediul virtual a situațiilor de învățare fără căutarea unui corespondent în orizontul local
Colaborarea științifică în timp real prin aplicații I.T.	Conturarea la elevi a unui stil propriu de învățare	Managerierea defectuoasă a timpului de lucru	Dezvoltarea preferințelor pentru mediul online atractiv prin oportunități tehnice
Dezvoltarea comportamentului deontologic față de munca intelectuală	Dezvoltarea gândirii laterale—spațiale geografice	Negarea inovațiilor pedagogice și considerarea lor nefundamentate pedagogic	Superficialitatea în învățare mascată de abilități tehnice—dezvoltarea competențelor la nivel inferior sau mediu

Este o metodă didactică care poate fi ridicată la un rang superior de eficacitate a învățării prin investigație ghidată sau liberă.

Mondializarea colaborării comunității științifico—didactice devine impetuos necesară, fiind un factor care stimulează educația intelectuală, creativitatea și inovația.

În tabelul de mai sus, Tabelul nr.1., sunt evidențiate aspectete importante observate în timpul predării geografiei, în perioada pandemică, în cadrul Colegiului Tehnic „Gheorghe Cartianu,, Piatra Neamț, Romania. Se observă o serie de oportunități educaționale care au favorizat o creștere a calității învățării pe de o parte, din prisma resurselor didactice oferite de accesul online dar și a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Pe de altă parte au existat și puncte slabe, care, negestionate corect, pot deveni amenințări la adresa metodologiei de dezvoltare a competențelor școlare.

Pedagogii recunosc unanim importanța selectării și aplicării metodelor didactice în procesul de formare/dezvoltare de competențe. Ioan Cerghit consideră metoda în dublu sens - al actanților participanți la procesul paideutic: cel de intervenție specifică din partea cadrului didactic cât și cel care ține de organizarea învățării de către elev cu scopul de a construi cunoașterea științifică, de a-și dezvolta deprinderi practice și intelectuale.

Evaluând funcțiile metodelor de învățare constatăm necesitatea intervenției specializate, profesionale, ridicate la rang de măiestrie didactică în utilizarea metodelor care stimulează motivațional munca intelectuală și curiozitatea [2]. Metodele modelatoare ale

personalității elevilor, cu caracter teleologic [7], metodele formativ - educative de atitudini și comportamente, grupate pe criteriul organizării activității didactice, diferențiate (individual, pe grupe, în echipe, frontal) au rol de a susține investigarea geografică specifică tuturor disciplinelor școlare geografice din ciclul liceal din România: Geografia fizică generală – Pământul planeta oamenilor (clasa a IX a), Geografia economică (clasa X a), Geografia mediului – Probleme fundamentale ale lumii contemporane (clasa a XI a), Europa– România – Uniunea Europeană. Probleme fundamentale (clasa a XII a). Deși abilitățile competenței de investigare geografică sunt specifice disciplinei Geografie, se remarcă o diferențierea prețurilor și deprinderilor în funcție de obiectul de studiu al fiecărei discipline din aria curriculară „Om și societate”.

În acest sens, am ales spre exemplificare metode de lucru care solicită operațiile superioare ale gândirii [11], [12] și care, prin organizarea cunoașterii geografice se pretează cu succes tuturor tipurilor de investigații: ghidate sau libere, individuale sau în grupuri mari sau mici [10], [8].

Brainstorming-ul cu schimbări de roluri este o metoda des utilizată în învățarea investigativă deoarece elevii sunt responsabili de formularea întrebărilor relevante/algoritmului de caracterizare fizico –geografic, care conduce spre descoperirea adevărilor științifice supuse cercetării, explorării, experimentării.

Sinectica, metoda asocierii unor idei, fenomene, procese, elemente, aparent diametral opuse poate cataliza procesul de gândire laterală, gândire creativă, gândire critică, divergentă cu emiterie de idei, ipoteze valoroase științific prin utilizarea raționamentelor analoge.

Abordarea temei de cercetare din perspective diverse, opuse, necunoscute, incomode pentru cercetător stimulează sinapsele neuronale și activează implicarea activă în cercetare

Distrușterea presupunerilor este o metodă care constă în eliminarea variantelor plauzibile dintr-o listă de presupuneri referitoare la un subiect, în momentul în care s-a constatat că sunt de domeniul imposibilului.

Metoda termenilor predictivi dezvoltă la elevi un algoritm de lucru pentru identificarea termenilor geografici conecși temei studiate/problemei de rezolvat. Ca pași de realizare, se recomandă: avansarea de termeni noi, descrierea caracteristicilor fizico - geografice, compararea predicțiilor între elevi urmate de revizuire și sistematizare sub formă de tabel și prezentarea/argumentarea formei finale/rezultatele investigației.

Metoda SINELG și metoda hărților conceptuale se pot constitui în organizatori grafici care structurează cunoștințele geografice, dezvoltă gândirea spațială geografică și facilitează învățarea.

Concluzii

Cele expuse anterior conduc la concluzia că, metodele didactice utilizate în procesul de dezvoltarea competenței de investigare în cadrul lecțiilor de geografie și a gândirii spațiale geografice ca abilitate cognitivă componentă, trebuie să vizeze deopotrivă dezvoltarea gândirii științifice și a gândirii laterale creative. Obiectivele educaționale paideutice sunt variabile funcție de o serie de factori precum : structura competenței de investigare, etapele desfășurării unei investigații, dezvoltarea operațiilor superioare ale gândirii, însușirea unor algoritmi de muncă intelectuală și implicit cizelarea unor deprinderi de cercetare conform logicii interne a disciplinei Geografie. Nu în ultimul rând, în cadrul activităților didactice de decelare a situațiilor de învățare sau de integrare trebuie avut în vedere deschiderea elevului spre implicarea benevolă, din curiozitate, din dorința de rezolvare a problemelor științifice geografice, din dorința de colaborare și cooperare în cadrul colectivului de elevi dar și cu profesioniști din domeniu care prin intermediul proiectelor cetățenești pot dezvolta noi paliere, perspective de abordare a cercetării științifice.

Bibliografie:

1. CARTEA INTERNAȚIONALĂ A EDUCAȚIEI PRIN GEOGRAFIE: [online] [citat 23.03.2021]. Disponibil: <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/16.-Romanian.pdf>
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006, 315p, ISBN ePub: 978-973-46-2248-
3. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA, [citat 26.03.2021]. [online] [citat 2.11.2021]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
4. CUCOS, C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale, Iași: Polirom, 2017, 352 p, ISBN: 978-973-46-7111-3
5. CUZNEȚOV, L. Gândirea științifică în educație și instruire baze psihopedagogice de optimizare a învățării prin prisma dezvoltării gândirii științifice. În: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 4(22), 2020, pp. 110-121. ISSN 1857-0623 p. 110-121 E-ISSN 2587-3636 [online]. [citat 16.06.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/110-121.pdf
6. DUMITRAȘCU, D., M. Gândirea spațială geografică, expresie a gândirii științifice – abilitate a competenței de investigare. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale Condiții pedagogice de optimizare în post criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice (CPOED), al Agenției Naționale pentru Cercetare și Dezvoltare (ANCD), Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

- 18.06.2021[online]. [citat17.12.2021]. Disponibil:
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2583.pp.49-53>
7. DUMITRAȘCU, D., M.. Caracterul teleologic al competenței de investigare – provocare a educației prin Geografie, În: Materialele Seminarului științifico-didactic „Dezvoltarea umană în Republica Moldova din perspectiva resurselor naturale, socio-economice și turistice”:Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova, Chișinău, 2021, pp.21-24, [online] [citat 20.10.2021] Disponibil:
https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/141026
 8. Ghid pentru profesori. Pathway - Predarea Științelor prin investigație, , 2013, [online] [citat 20.11.2021]. Disponibil:
http://pathway.ea.gr/sites/default/files/ROMANIAN_d4.3pathway.pdf
 9. INJEONG, J. Aspects of spatial thinking in geography textbook questions. A Thesis of master of science. Texas A&M University, 2007 [online], [citat 20.11.2021]. Disponibil: <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-1516/JO-THESIS.pdf?sequence=1>
 10. PÎNIȘOARĂ G. Psihologia învățării. Cum învata copiii si adulții, București: Polirom, 2019, 296 P. ISBN: 973-46-7725-2.
 11. SANDULEAC, S. Noi abordari ale gândirii științifice. În: Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului" Seria 19, Vol.1, 2017, pp.4-3. Chișinău, Moldova, 24 martie 2017 (Plenarysession). [online], [citat 16.06.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/71417
 12. SCLIFOS L. Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni, Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007, CZU 37. 01 (043.2)
 13. SCLIFOS L., Dezvoltarea competenței de cercetare - model de educație intelectuală Didactica Pro, nr.2-3 (54-55), 2009.
 14. VLĂDESCU, I. Psihologia adultului si a adolescentului, Iași: Vasiliana-Art, 194p, 2009, ISBN 978-973-116-119-8

EVALUAREA FORMATIVĂ LA GEOGRAFIE A LICEENILOR PRIN APLICAREA ORGANIZATORILOR GRAFICI

FORMATIVE ASSESSMENT OF GEOGRAPHY OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH THE APPLICATION OF GRAPHIC ORGANIZERS

**FIODORCIUC Daniela, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesoară, Colegiul Mihai Eminescu din Soroca, Republica Moldova**

Rezumat. Evaluarea este necesară și indispensabilă de procesul de învățământ, dar ea trebuie să fie corectă, obiectivă și să trezească interesul elevului pentru învățare. Noile abordări ale educației în cadrul evaluării ne permit utilizarea organizatorilor grafici pentru realizarea evaluării formative, astfel, evaluare devine practică, interesantă și utilă. Calitatea evaluării rezultă din varietatea mare a instrumentelor de evaluare și din utilizarea sarcinilor ce oferă autonomie și responsabilitate elevilor. Aceste caracteristici sunt realizate de organizatorii grafici.

Abstract: Assessment is necessary and indispensable to the educational process, but it must be fair, objective and arouse the student's interest in learning. New approaches to education in assessment allow us to use graphic organizers for formative assessment, thus assessment becomes practical, interesting and useful. The quality of assessment results from the wide variety of assessment tools and the use of tasks that provide students with autonomy and responsibility. These features are made by graphic organizers.

Cuvinte cheie: Evaluare, evaluare formativă, organizatori grafici.

Keywords: Evaluation, formative evaluation, graphic organizers.

După Bersan O. S. evaluarea didactică presupune „un proces multidimensional de obținere a unor informații, cu ajutorul unor instrumente de evaluare, în scopul elaborării unor judecăți de valoare, raportate la criteriile propuse și care se finalizează cu aprecieri ce permit luarea de decizii” [1, pag.7] Deci, putem afirma că prin evaluare elevii sunt orientați pentru învățare, iar profesorii obțin informații cu privire la nivelul lor de cunoaștere, ceea ce permite abordarea unor stiluri optime de predare.

Conform abordării moderne a evaluării școlare, pe lângă dobândirea cunoștințelor de către elevi se pune accent și pe rolul abilităților, priceperilor, deprinderilor, capacităților și competențelor formate. Astfel, evaluarea modernă devine formativă/continuă, necesară pentru învățare, unde se pune accent pe activitățile elevilor, iar rolul profesorului este de a orienta, susține, sprijini elevii pentru învățare. Evaluarea devine necesară pe tot parcursul lecției, tehnicile de evaluare se diversifică, iar elevii obțin un rol important în realizarea evaluării. În această ordine de idei, Bloom afirma că evaluarea formativă „este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi” [5, apud pag.61]

Cu referire la instrumentele de evaluare, Hadji Ch. menționa că „în cazul evaluării formative instrumentul cel mai adecvat este cel care permite dialogul cu elevul în timp ce el învață” [5, apud pag. 255] Astfel de instrumente sunt organizatorii grafici, care permit analiza, sinteza și prezentarea vizuală a unor informații, prin identificarea legăturilor logice. Prin intermediul organizatorilor grafici pot fi prezentate schematic noțiuni, termeni, concepte și caracteristicile, particularitățile, elementele de bază ale temei centrale. Organizatorii grafici permit să rezumăm anumite informații, care trebuie să fie clare și precise. Evaluarea prin aplicarea organizatorilor grafici devine formativă și practică, presupune implicarea elevilor în propria învățare și dă posibilitate elevilor să demonstreze competențele dobândite. Evaluarea este formativă atunci când este axată asupra individului și oferă feedback elevului, ceea ce și presupune aplicarea organizatorilor grafici.

Importanța tehnicilor de organizare grafică a informațiilor decurge din faptul că facilitează și ușurează înțelegerea unor concepte de către elevi. Dulamă E. menționează că „pentru organizarea grafică a unui conținut, elevii analizează ideile, le compară pentru a extrage esențialul, deduc conceptele, apoi ordonează informațiile în diverse ansambluri, după diferite criterii, pe baza cerințelor logicii și a domeniului studiat”. [4, pag. 313]

Organizatorii grafici pot fi aplicați la diferite etape ale învățării, însă trebuie utilizate structuri specifice și adaptate la nivelul de cunoștințe ale elevilor. Prin aplicarea organizatorilor grafici sunt oferite șanse egale de a reuși și este evaluată munca elevilor. Astfel, putem afirma că evaluarea devine constructivistă, unde sunt apreciate punctele de vedere proprii și originale ale elevilor și se acceptă opiniile și argumentele aduse de elevi.

Prin aplicarea organizatorilor grafici în evaluarea formativă elevii se obișnuiesc cu actul evaluativ. Chiar dacă necesită mai mult timp, evaluarea prin aplicarea organizatorilor grafici sprijină și contribuie la implicarea activă a elevilor.

Există mai multe instrumente de evaluare formativă prin elaborarea organizatorilor grafici care pot fi aplicate la geografie de către elevii de liceu: tabele logice, diagrama Venn, graficul T, clusteringul, bula dublă, harta conceptuală, tehnica blazonul, etc.

Tabelul incomplet permite sistematizarea informațiilor conform unei structuri propuse de profesor. Datele din tabelul incomplet poate fi completat individual sau lucrând în grup. Elevii primesc sarcina și pot lucra cu manualul sau altă sursă bibliografică, sau pot utiliza cunoștințele deja acumulate pentru a completa tabelul. Deci, tabelul incomplet poate fi utilizat la toate etapele lecției.

Exemplu: În baza cunoștințelor acumulate în cadrul lecției despre mediul ecuatorial și subecuatorial, completați tabelul după model:

Tabelul 1. Caracterizarea mediului ecuatorial și subecuatorial

Mediul geografic	Mediul ecuatorial	Mediul subecuatorial
Localizarea geografică	Localizat între paralela 5° lat.N și 5° lat.S	
Condițiile climatice		
Procesele exogene și relieful		
Regimul hidrologic al râurilor		Râurile, în sezonul ploios, au debite mari, cu revărsări. În sezonul secetos, debitele râurilor scad, unele seacă.
Vegetația-adaptări		
Lumea animală-adaptări	Adaptată la mediul arboricol-maimuțe. Reptile (crocodili, șerpi). Insecte și păsări (papagali, colibri, etc.)	
Solul		
Activitatea antropică		

Completând tabelul, elevii liceeni își consolidează, ordonează și sistematizează cunoștințele acumulate anterior; pot realiza comparații între mediile geografice; participă activ în propria învățare. Completarea corectă a tabelului necesită coordonarea și monitorizarea profesorului.

Tabelul cauză-condiție-efect. Prin această tabel se punctează cauzele care au determinat realizarea anumitor procese și fenomene. Ca urmare pot fi luate decizii cu privire la îmbunătățirea proceselor respective.

Exemplu: Determinați cauzele și condițiile încălzirii globale. Completați tabelul.

Tabelul 2 Încălzirea globală

Cauză	Condiție	Efect
Concetrarea de CO ₂ în troposferă provenită din arderea carburanților fosili, din gazele de eșapament, din pădurile și pajiștele incendiate, etc	Efectul de seră	Încălzirea globală cu abateri în regimul temperaturilor, al precipitațiilor, cu o frecvență mai mare a proceselor distructive (secete, uragane, etc.), reducerea învelișului

de gheață în regiunile polare
și montane

Completarea tabelului necesită o analiză logică a fenomenelor și identificarea cauzelor care au condus la producerea lor. Astfel elevii sunt evaluați și orientați în propria învățare.

Prin **diagrama ierarhică** sau **schema de tip arbore** informațiile sunt descompuse logic pe nivele diferite. Schema pornește de la un cuvânt cheie și poate avea forma unei clasificări, caracteristici ale conceptelor, relații de tip cauză-efect, etc. Săgețile/liniile reprezintă relațiile dintre concepte.

Exemplu: Elaborați un arbore de tip clasificare –Tipologia hărților geografice

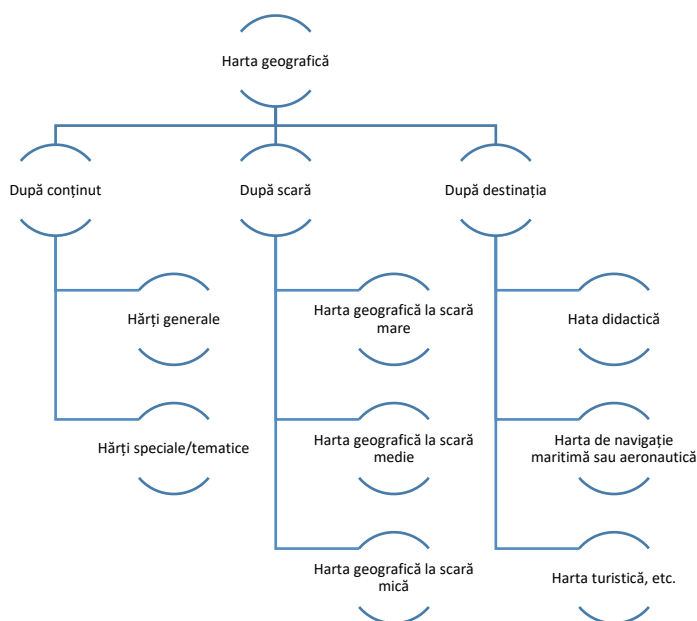


Figura 1. Clasificarea hărții geografice

Bula dublă se utilizează pentru identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre două concepte, fenomene sau idei. În cercurile mari se indică conceptele cheie, iar în cercurile mici situate în mijloc se indică asemănările, iar în cercurile mici situate în exterior se indică deosebirile.

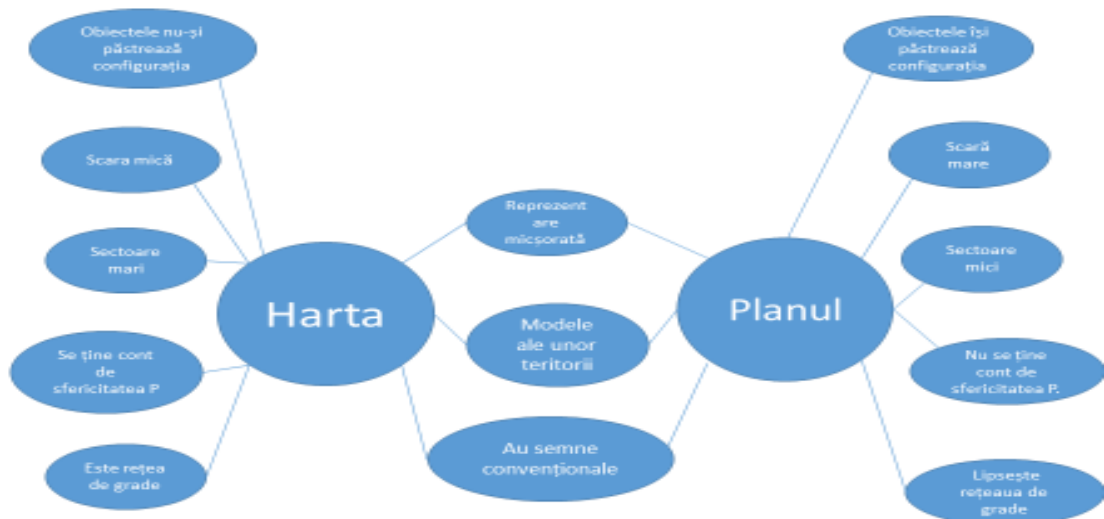


Figura 2 Asemănările și deosebirile dintre hartă și plan

Completarea organizatorului grafic Bula dublă cere implicarea activă a elevilor liceeni, analiza logică a caracteristicilor și repartizarea corespunzătoare a lor. Bula dublă poate fi completată individual, în perechi, în grup sau frontal.

Graficul T permite compararea dintre două fenomene, concepte. Se formează două coloane, în care se delimitează puncte forte și slabe, avantaje și dezavantaje, argumente pro și contra, diferite caracteristici cu referire la termenul cheie.

Exemplu: Argumentați rolul pădurilor pentru natură și pentru activitatea umană.

Rolul pădurii	
Pentru natură	Pentru viața omului
-apără solul de eroziune -păstrează apele subterane etc.	-sursă de combustibil -industria de prelucrare a lemnului etc.

Figura 3. Rolul pădurii pentru natură și viața omului

Analizând organizatorii grafici putem conchide că rolul formativ al evaluării prin aplicarea organizatorilor grafici rezultă din faptul că:

- Elevii sunt implicați activ în procesul de evaluare;
- Elevii demonstrează practic, prin aplicarea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, competențelor formate;
- Elevii sunt stimulați spre creativitate, inovare, originalitate, noutate, deci, pentru propria învățare;
- Elevii sunt ajutați prin evaluare și obțin un feedback operativ;
- Elevilor, prin evaluare, se comunică informații cu privire la nivelul învățării și se i-au măsuri de îmbunătățire;
- Elevii demonstrează ceea ce știu și ceea ce pot să facă.

În concluzie, putem afirma că elevii liceeni sunt motivați pentru învățare prin întocmirea organizatorilor grafici sub formă de evaluare formativă. Elevii obțin performanță și ajutor pentru propria învățare, devin mai creativi, responsabili și autonomi, iar învățarea devine mai interesantă și, totodată, mai eficientă.

Bibliografie:

1. BERSAN, O.,S., *Teoria și metodologia evaluării*, Cluj-Napoca, editura Școala ardeleană; București: Eikon, 2016. 186 pag. ISBN 978-606-8770-55-0;
2. CIUBARĂ, S., CALANDA, Z., PRIMENCIUC, M., *Geografia umană a lumii. Manual pentru clasa a XI-a*. Chișinău, editura Lumina, 2008. 232 pag. ISBN 978-9975-65-091-5;
3. CODREANU, I., ROȘCOVAN, S., *Geografia mediului. Manual pentru clasa a XII-a*, Chișinău, editura Bons offices, 2010. 144 pag. ISBN 978-9975-80-354-0;
4. DULAMĂ, M., E, *Metodologii didactice activizante*, editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008;
5. MANOLESCU, M., *Teoria și metodologia evaluării*, București, editura universitară, 2010;
6. VOLONTIR, N., BOIAN,I., LUNGU, A., *Geografie. Manual pentru clasa a X-a*, Chișinău, editura Litera, 2020. 192 pag. ISBN 978-9975-74-941-1.

METODE DE RESTRIȚIONARE A SITE-URILOR WEB

IFRIM Constantin-Cătălin, doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica Moldova; România

Rezumat: Formarea competențelor descrise în programa școlară nu este posibilă doar prin utilizarea unor strategii clasice de predare-învățare-evaluare. Introducerea calculatorului în școli constituie o modalitate de creștere a calității, a eficienței învățării și predării. Utilizarea Internetului, acest depozit imens de informație, permite accesarea rapidă a informațiilor utile pentru o temă specificată și stabilirea unor căi eficiente de relaționare între elevi și profesor. Din păcate, există pericolul ca în cadrul orei elevul să acceseze și site-uri cu un conținut „nepotrivit”, iar profesorului îi revine sarcina de a „filtra” informația. În acest articol sunt prezentate trei metode de restricționare a unor site-uri, astfel încât calculatorul să poată fi utilizat strict în scop educativ.

Abstract: The formation of the competencies described in the school curriculum is not possible only by using some classic teaching-learning-evaluation strategies. The introduction of the computer in schools is a way of increasing the quality, efficiency of learning and teaching. The use of the Internet, this huge repository of information, allows quick access to useful information for a specified topic and the establishment of effective ways of relating between students and the teacher. Unfortunately, there is a danger that during class the student will also access sites with "inappropriate" content, and the teacher has the task of "filtering" the information. This article presents three methods of restricting some sites so that the computer can be used strictly for educational purposes.

Cuvinte-cheie: calculator, site, restricționare, educație.

Keywords: computer, site, restriction, education.

Strategiile didactice ocupă un loc central în cadrul procesului de învățământ. Proiectarea și organizarea lecției se definesc și se desfășoară în funcție de decizia strategică a profesorului. "Procesul de învățământ se constituie dintr-o serie de strategii." [1] Acest fapt demonstrează caracterul organizat și strategic al activităților întreprinse de profesor cu elevii săi, opus celui haotic și întâmplător. De aceea, lecția - ca formă principală de organizare a procesului de învățământ - reprezintă "cadrul predilect în care pot fi valorificate una sau mai multe strategii." [2] Utilizarea calculatorului în procesul de învățare reprezintă una din noile strategii de lucru și a devenit cvasi-indispensabilă în ultimii ani la majoritatea disciplinelor. Din păcate, atenția educabililor este distrasă de multitudinea de site-uri cu diverse conținuturi (jocuri, socializare, videoclipuri etc.) care devine principalul "inamic" al profesorului în captarea atenției elevului.

Majoritatea școlilor nu au un server dedicat în componența rețelei de calculatoare, cu ajutorul căruia să fie stabilite anumite politici de securitate și anumite site-uri să fie restricționate. Astfel, profesorul devine uneori neputincios în fața elevilor, iar lecția poate fi

compromisă. Orice soluție în rezolvarea acestei probleme este binevenită. O soluție constă în instalarea și utilizarea unor extensii în browserul web utilizat.

Extensiile sunt aplicații de mici dimensiuni care oferă noi posibilități în funcționalitatea browserului web. În ultimii ani, Google Chrome a fost browserul preferat de majoritatea utilizatorilor de Internet. Pentru Chrome găsim numeroase astfel de extensii în Chrome Web Store (Magazinul web Chrome). Pentru restricționarea accesului la unele site-uri pot fi folosite gratuit mai multe extensii, ca de exemplu: Site blocker, BlockSite: Block Websites & Stay Focused, Block Site Plus etc. [3] În continuare, mă voi referi la primul exemplu, și anume, Site blocker. Acesta se poate instala dând clic pe butonul “Adaugă în Chrome” (Fig. 1), apoi pe Add extension.

Pagina de pornire > Extensii > Site blocker



Figura 1 – Adăugarea extensiei în browser

Odată instalată, aplicația va apărea în Extensii (Fig. 2) de unde poate fi configurată (Options) sau eliminată (Remove from Chrome).

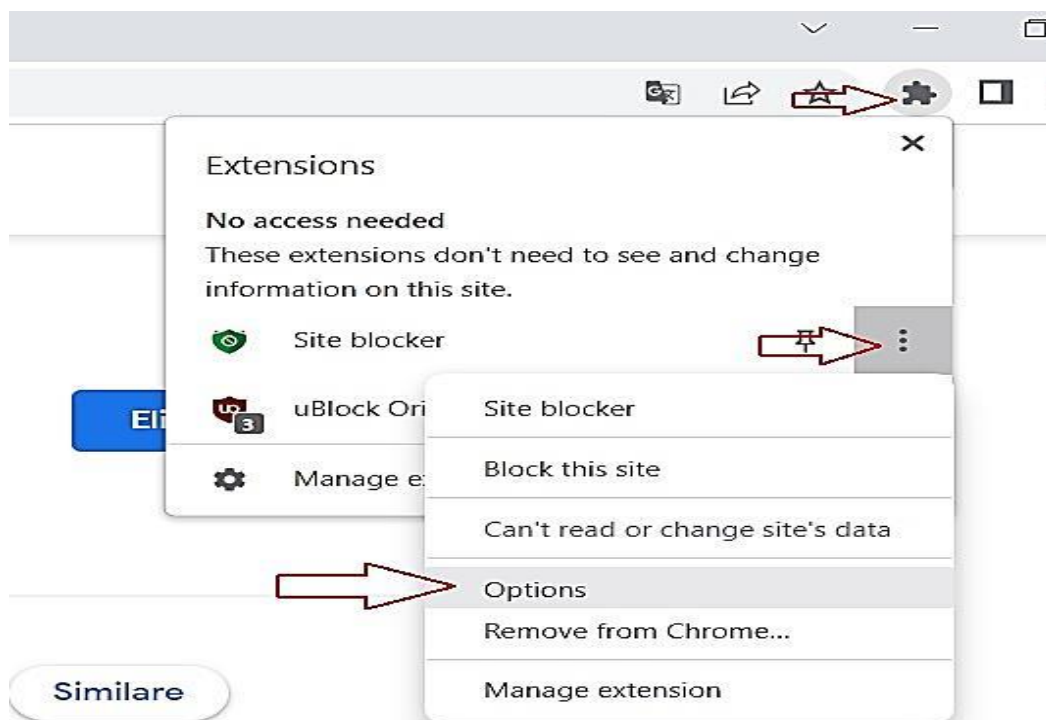


Figura 2 – Configurarea aplicației

În tabul Dashboard vom adăuga, pe rând, adresa site-urilor pe care vrem să le blocăm, apoi vom salva modificările făcute (Save changes) (Fig. 3)

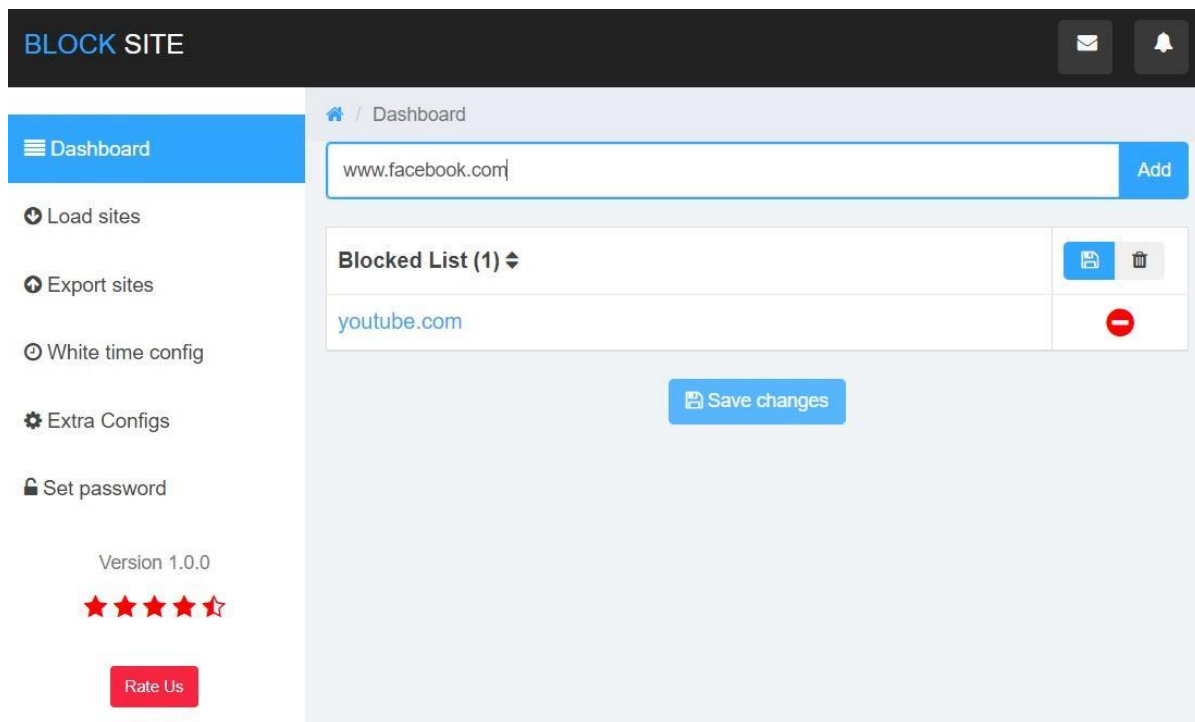


Figura 3 – Adăugarea site-urilor ce urmează a fi blocate

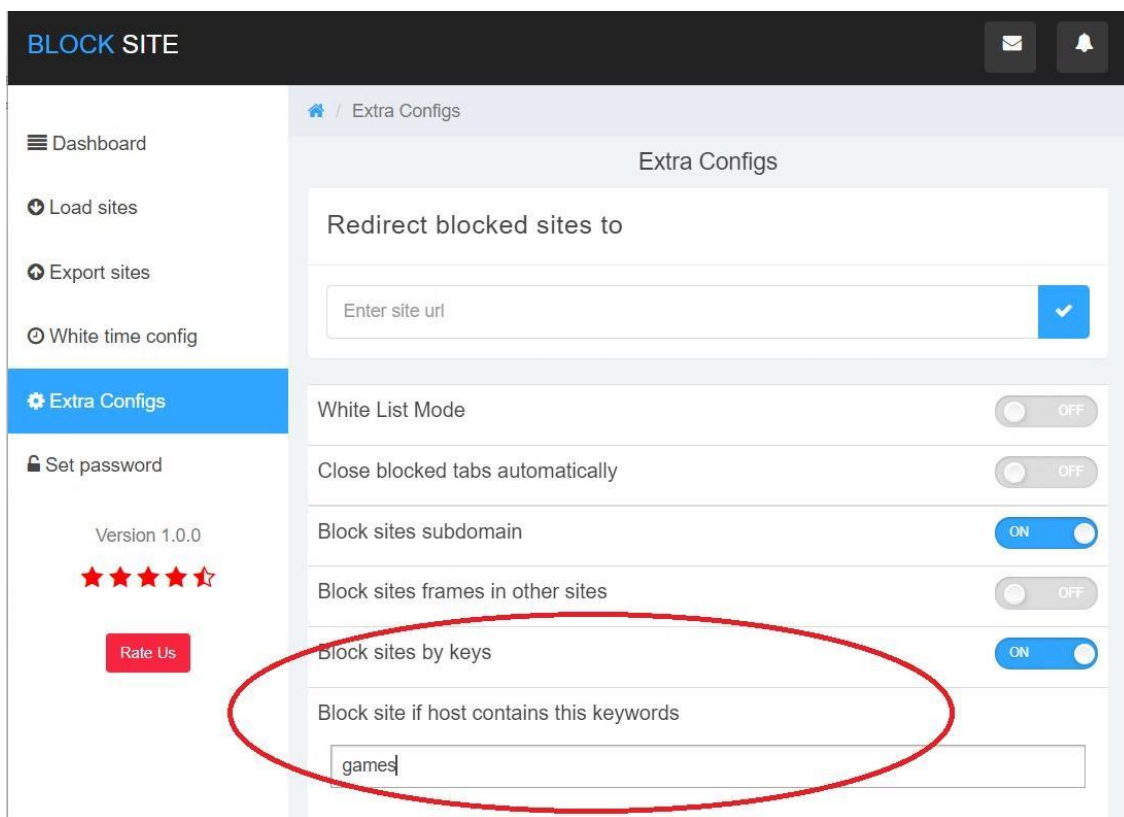
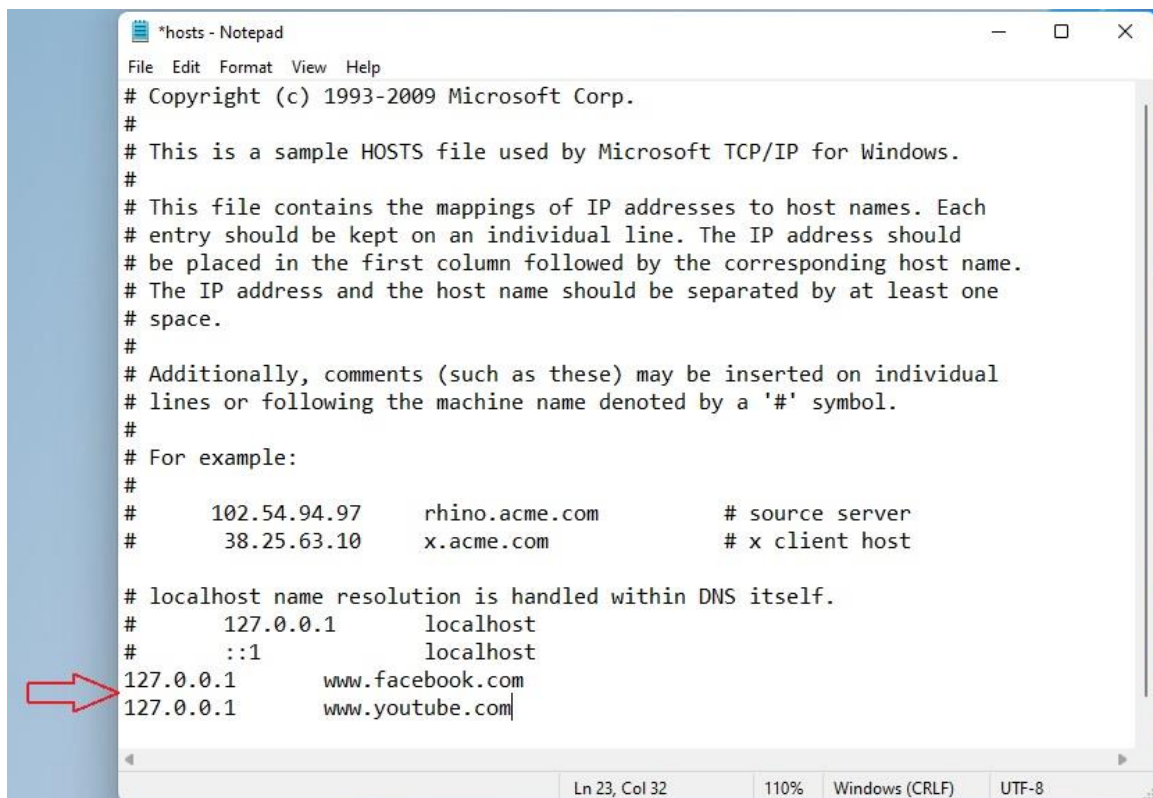


Figura 4 – Restricționare site-uri folosind cuvinte-cheie

Un avantaj al utilizării acestei aplicații îl constituie faptul că putem introduce și cuvinte-cheie (de ex.: jocuri, games, slots, cards, cars etc.) în tab-ul Extra Configs, iar toate site-urile ce conțin aceste cuvinte-cheie vor fi blocate în viitor. (Fig. 4)

Utilizând această aplicație putem oricând adăuga sau elimina restricții după care salvăm modificările făcute, iar efectul de va vedea imediat.

O altă modalitate de a restricționa site-urile nedorite este și modificarea fișierului “hosts” din Windows, pe care-l vom găsi folosind Search sau aici: “C:\Windows\System32\Drivers\etc”. [5] Vom copia fișierul “hosts” pe desktop și-l vom deschide cu Notepad. Adăugăm pe rând adresele site-urilor nedorite ca în Fig. 5 și salvăm modificările făcute. Fișierul astfel salvat va avea extensia .txt, însă, vom șterge această extensie și confirmăm modificarea. Vom copia fișierul “hosts” modificat peste cel original (din C:\Windows\System32\Drivers\etc) și acceptăm copierea cu drepturi de Administrator.



```
*hosts - Notepad
File Edit Format View Help
# Copyright (c) 1993-2009 Microsoft Corp.
#
# This is a sample HOSTS file used by Microsoft TCP/IP for Windows.
#
# This file contains the mappings of IP addresses to host names. Each
# entry should be kept on an individual line. The IP address should
# be placed in the first column followed by the corresponding host name.
# The IP address and the host name should be separated by at least one
# space.
#
# Additionally, comments (such as these) may be inserted on individual
# lines or following the machine name denoted by a '#' symbol.
#
# For example:
#
#       102.54.94.97       rhino.acme.com           # source server
#       38.25.63.10      x.acme.com              # x client host
#
# localhost name resolution is handled within DNS itself.
#       127.0.0.1        localhost
#       ::1             localhost
127.0.0.1    www.facebook.com
127.0.0.1    www.youtube.com|
Ln 23, Col 32      110%  Windows (CRLF)  UTF-8
```

Figura 5 – Adăugarea site-urilor nedorite în fișierul “hosts”

După copierea fișierului, adresele introduse nu vor mai putea fi accesate de la acel calculator.

Cold Turkey Blocker este o aplicație folosită tot pentru restricționarea site-urilor. [4] Programul trebuie descărcat, instalat (pe contul de Administrator) și configurat. Interfața programului arată ca în Fig. 6.

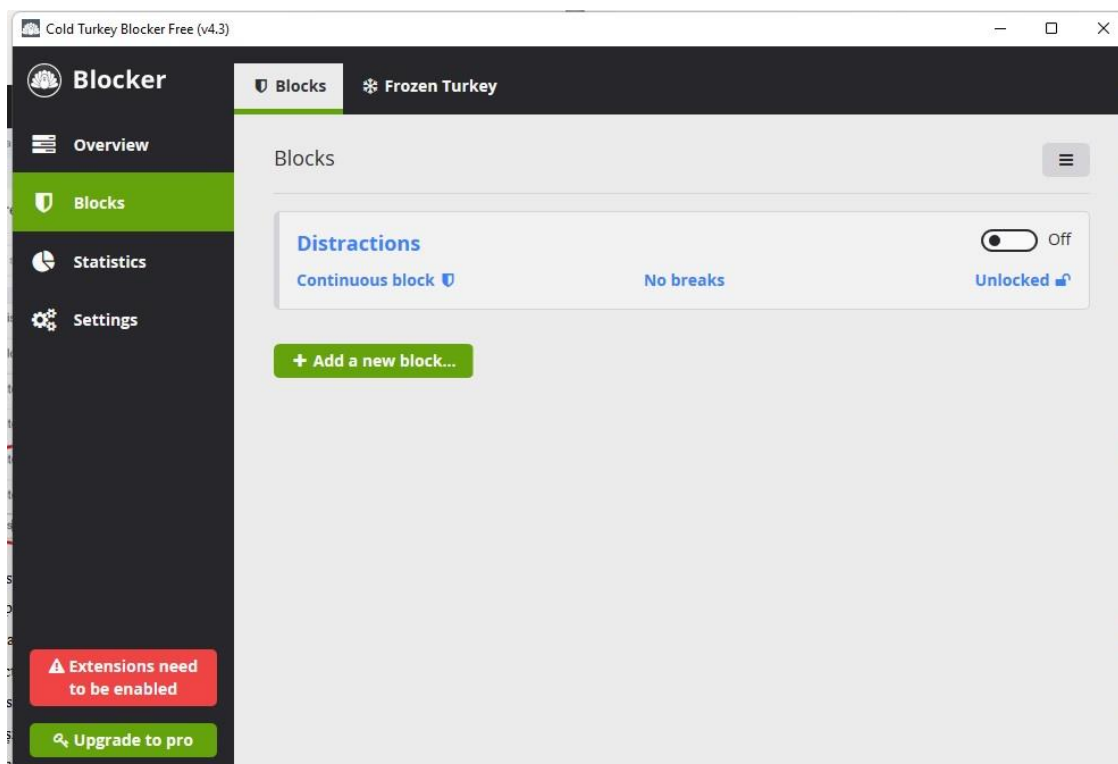


Figura 6 – Interfața aplicației Cold Turkey Blocker

Bibliografie:

1. CERGHIT, I., Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii, București, Editura POLIROM, 2008, 395 p., ISBN 978-973-46-1016-7
2. OPREA C.-L., Strategii didactice interactive, Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2007, 301 p., ISBN 978-973-30-1695-3
3. <https://chrome.google.com/webstore/detail/site-blocker/offfjidagceabmodhpcngpemnnlojhn/related?hl=ro> [citat 29.07.2022]
4. <https://getcoldturkey.com/download/win/> [citat 29.07.2022]
5. <https://stealthsettings.com> [citat 29.07.2022]

IMPLEMENTAREA EDUCAȚIEI STEM PRIN PROIECTE

ISPAS Claudia-Nicoleta, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova; profesor de Matematică și Informatică, Școala Gimnazială Spectrum Constanța, România, <https://orcid.org/0000-0002-9946-0343>;
ACHIRI Ion, doctor, conferențiar universitar, IȘE, Republica Moldova <https://orcid.org/0000-0002-8874-2329>

Rezumat. Articolul abordează problema implementării Educației STEM în practica educațională. Sunt prezentate 2 modele de realizare a Educației STEM prin intermediul proiectelor inter și transdisciplinare, tip PBL și FirstStep care sunt implementate și funcționează în cadrul Instituțiilor Lumina din România. Autorii propun 3 exemple concrete de proiecte de acest tip, deja realizate. Sunt, de asemenea, prezentate atât modalitățile de evaluare a acestora, cât și impactul asupra elevilor și a profesorilor coordonatori.

Abstract. The article addresses the issue of implementation of STEM Education in educational practice. The authors propose 3 concrete examples of projects of this type, already realized. Both the ways in which they are evaluated and the impact on the coordinating students and teachers are also presented.

Cuvinte-cheie: STEM, STEAM, Educație STEM, PBL, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, FIRSTSTEP.

Keywords: STEM, STEAM, Education STEM, PBL, interdisciplinarity, transdisciplinarity, FIRSTSTEP.

Educația STEM reprezintă un concept educațional bazat pe ideea de predare integrată, inter și transdisciplinar a Științelor, Tehnologiilor, Ingineriei și Matematicii. Aceste discipline sunt predate păstrându-se legătura cu realitatea, bazându-se pe observația directă, pe experimente, pe cercetare, pe logică.

Învățarea pe bază de proiecte PBL (Project Based Learning), se bazează pe ideea că o persoană își construiește baza de cunoștințe preponderent pe seama experiențelor personale. Învățarea pe bază de proiecte, este centrată pe elevi, oferindu-le acestora spațiul și contextul propice colaborării și explorării problemelor și provocărilor realității vieții de zi cu zi. Prin această metodă nu se transmit noțiuni de la profesor către elevi, ci se favorizează procesul de cercetare, interogare, dobândire, colaborare și implicare activă pentru soluționarea anumitor probleme sau provocări.

În Ghidul de implementare a Curriculumului disciplinar pentru Matematică, din Republica Moldova, publicat în 2020, este specificat că: „unul din obiectivele prioritare ale educației STEM este utilizarea cunoașterii disciplinare într-o abordare integrată, prin învățarea bazată pe probleme nonstandard și pe elaborarea de proiecte. Ca rezultat, elevii sunt implicați în situații de învățare autentice, semnificative, care include proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și documentarea.” [1, p.174] Scopul principal al acestui obiectiv este de a dezvolta

gândirea critică și autocritică a elevilor, de a încuraja inovația, de a dezvolta capacitatea de a colabora și a comunica eficient atunci când abordează o problemă și când sunt expuse soluții ale acestora, de a produce înțelegere prin experimentare și nu în ultimul rând de a spori motivația pentru învățare.

În România *Învățarea pe bază de proiecte* este o metodă folosită puțin de către profesorii de matematică și științe, predarea tradițională fiind prioritară. Aceștia se concentrează pe transmiterea de informații și rezolvarea de probleme și exerciții pur teoretice, scopul principal al acestora fiind succesul la examenele naționale. Însă noile programe, deja, cer o abordare trans și interdisciplinară a acestor materii.

În România activează Fundația Lumina (5 școli gimnaziale, și 5 licee) - fundația de școli private. În școlile ce fac parte din această fundație învățarea prin PBL-uri este promovată și susținută prin două tipuri de astfel de proiecte. Primul proiect denumit chiar PBL, este unul obligatoriu pentru toți elevii, pe când cel de al doilea, FIRSTSTEP este opțional și implică participarea celor mai bune proiecte la Concursul Internațional de proiecte.

În cadrul proiectului PBL, anual fiecare elev are de realizat individual cel puțin un proiect la una din disciplinele de studiu. Aceste proiecte sunt susținute de către elevi în fața clasei și profesorului, și apreciate de către aceștia. Pentru a fi siguri că fiecare elev realizează proiectul, există un profesor coordonator pe școală care ține evidența acestora.

Proiectul FIRSTSTEP este mai atractiv prin competitivitatea lui, dar asta îl face și mai complex. Proiectele pentru FIRSTSTEP pot fi realizate individual sau în echipă, în limba Română sau în limba Engleză și nu sunt axate neapărat pe o materie, sau obiect de studiu, ci sunt încadrate în 5 categorii:

Categoria 1 - *Little Scientist* este deschisă elevilor din clasele 3-8. Scopul acestei categorii este de a pregăti elevii pentru cercetarea științifică și de a încuraja să își prezinte munca depusă nu doar în fața propriilor colegi ci și în fața unui juriu, și publicului larg în cadrul competiției. Proiectele din această categorie nu au scopul de a fi prezentate în competiții internaționale, doar local (în școală) și național. Nu este necesar ca elevii să inventeze sau să găsească ceva inedit, dar este important ca ei să reușească să explice și să demonstreze științific tema aleasă.

Categoria 2 - *E.E.E.* conține alte 3 subcategorii și este deschisă elevilor claselor 9-12.

2.1 *Environment:* Land Management, Deforestation, Ecosystem Management, Bioremediation, Air Pollution/Quality, Soil Pollution/Quality, Water Pollution/Quality, Noise Pollution/Quality, Reduce-Reuse-Recycle.

2.2 Engineering and Technology: Bioengineering, Civil Engineering & Construction Engineering, Chemical Engineering, Industrial Engineering, Material Science, Electrical Engineering, Computer Engineering, Mechanical Engineering, Robotics, Thermodynamics, Hardware Control

2.3 Energy: Renewable Energy, Bio Energy, Non-renewable Energy-Clean & Green Advancements, Clean Energy Technology, Energy Efficiency, Energy Conservation, Energy Business and Policies

Categoria 3 - Interactive Learning are două subcategorii de vârstă 5-8 și 9-12. Scopul acestei categorii este de a face designul unei platforme digitale de învățare. Nu există restricții de limbaje de programare folosite, sau platforme web. Jurizarea se face în funcție de aspect, navigare, conținut, tehnologii aplicate, comunicare, originalitate, securitate, și ușurința de utilizare.

Categoria 4 – Design, de asemenea, are două subcategorii de vârstă 5-8 și 9-12. Această categorie are ca scop să învețe elevii de gimnaziu cum să gândească, să creeze și să se adapteze la schimbările de mediu. Scopul acestei categorii pentru elevii de liceu este de a introduce câteva valori de bază despre conceptul de design. Un model sau un prototip este necesar atunci când este dezvoltat un produs sau un design.

Proiectele din această categorie trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

1. *Ce face designul tău?*
2. *Cum face acest lucru?*
3. *Care este diferența dintre acest design și cele existente?*

Categoria 5 - Social Science este pentru proiecte care au legătură cu disciplinele Limba Română, Limbi Străine, Istorie, Geografie sau Educație Tehnologică și este deschis elevilor din școala primară și gimnazială. Subiectul acestor proiecte trebuie să fie o problemă socială, și prezentarea să conțină una sau mai multe soluții la această problemă. [2]

La toate categoriile din cadrul proiectului se realizează pe un display (planșă) cu descrierea proiectului, un referat științific și un film de 2- 4 minute de prezentare.

Competiția are mai multe etape:

- *Faza Locală* - la care participă toate proiectele realizate și terminate până la data limită stabilită.
- *Faza Națională* care a avut loc fizic la București înainte de pandemie, și online în ultimii 3 ani. În această etapă are loc o preselecție unde se iau în calcul filmulețele de prezentare și referatul științific al proiectului.

- *Faze Internaționale* la care pot participa medaliații cu aur la Faza Națională (în funcție de categorie sunt restricții de vârstă)

În continuare prezentăm 3 proiecte FirstStep realizate în Școala Gimnazială Spectrum Constanța, România, și câștigătoare în anul școlar 2021-2022:

1. Joc, Joacă - proiect încadrat în categoria Social Science, realizat de o elevă din clasa a 5-a, care a câștigat medalia de aur la Faza Locală. Acest proiect a constat în realizarea unui sondaj de opinie, aplicarea lui în școala gimnazială și interpretarea acestuia.

Eleva, pentru a analiza efectele pandemiei și ale tehnologiilor asupra comportamentului copiilor de gimnaziu din Școala Gimnazială Spectrum, Constanța, a elaborat și a aplicat următorul chestionar:

Chestionar Joc-Joacă

1. Genul
 1. fată
 2. băiat
2. Vârsta
 1. 11
 2. 12
 3. 13
 4. 14
3. Preferi să te joci singur sau cu prietenii?
 1. singur
 2. cu prietenii
4. Preferi să te joci în interior sau afară?
 1. interior
 2. afară
5. Te joci pe calculator?
 1. da
 2. nu
6. Cât timp petreci jucând jocuri video în medie pe zi?
 1. mai puțin de o oră
 2. între o oră și două ore
 3. mai mult de două ore
7. Cât timp petreci afară săptămânal?
 1. mai puțin de o oră

2. între o oră și două
3. mai mult de două ore.

Chestionarul a fost aplicat pe 58 de subiecți, școala având un total de 232 de elevi de gimnaziu. Pentru acest proiect a fost utilizat un formular Google, iar pentru analiză au fost folosite rapoartele și graficele generate de acesta. (Figura 1)

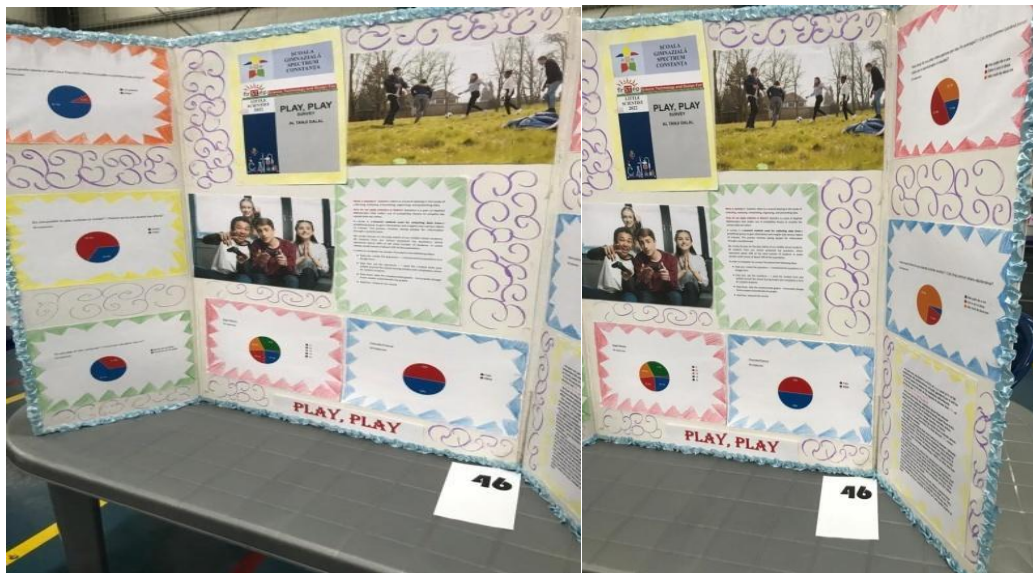


Figura 1. Imagini cu planșa proiectului Joc, Joacă

2. Adventure Park - categoria Little Scientist realizat de o echipă de elevi de clasa a 5-a și a câștigat medalia de aur la Faza Locală. În cadrul acestui proiect, plecând de la un buget stabilit anterior și având predefinite o serie de produse necesare construirii unui parc de distracții, elevii și-au construit propriul parc, și l-au administrat pe parcursul unui an, calculând ulterior profitul realizat. Acest proiect a combinat geometria, arhitectura, educația tehnologică și economia. Mai multe echipe de elevi din clasa a V-a au realizat proiectul în cadrul unui club de Matematică Aplicată, după orele de curs, și doar cel mai bun a participat la concurs.(Fig.2)



Figura 2. Imagini cu designul sau macheta parcurilor de distracții realizate de diverse echipe

3. Learning Race - încadrat la categoria Interactive Learning a fost realizat de o echipă de elevi de clasa a 6-a și a câștigat medalia de aur la Faza Locală și medalie de aur la Faza Națională. Proiectul a constat în realizarea unei planșe de joc, unui regulament și selectarea unor întrebări la care jucătorii trebuiau să răspundă pentru a avansa în joc. Întrebările propuse de elevi au fost de matematica aplicată în patru alte discipline de studiu: geografie, istorie, biologie și fizică (la nivel de clasa a 6a). De exemplu:

- 1) Inima unui om bate de aproximativ 140 de ori în 2 minute. De câte ori bate într-o oră?
- 2) 40% din cei 120 000 locuitori ai unei localități sunt bărbați. Câți locuitori sunt femei?
- 3) Scara unei hărți este de 1 : 400 000. Calculați distanța în kilometrii, pe teren între două localități, știind că, pe hartă, aceasta este de 15 cm.
- 4) Împăratul Traian a condus Imperiul Roman din anul IIC până în anul CXVII. Câți ani a condus imperiul?

5) Cel mai înalt vârf din România este Vârful Moldoveanu, din Munții Făgăraș cu o înălțime de 2 544 m. Marea Neagră are o adâncime maximă de 2 212 m. Care este diferența de altitudine între Vârful Moldoveanu și adâncimea maximă a Mării Negre?

6) Conform istoricilor, orașul Constanța, cunoscut în latină ca Tomis Constantiana, împreună cu regiunea din jur, este cel mai vechi oraș de pe teritoriul României. Prima atestare datează din anul 657 î de Hr. din perioada în care aici exista o colonie grecească denumită Tomis. Ce vârstă are orașul Constanța?

7) O colonie de microorganisme a fost studiată pe parcursul a două zile. S-a constatat că masa sa inițială era 20 g, a doua zi era 40 g, iar a treia zi era 320 g. Care este ritmul mediu de creștere al coloniei?

8) Un autoturism care merge cu o viteză constantă de 120 km/h pleacă din Constanța la ora 10:30 AM spre București. Știind că distanța dintre Constanța și București este de aproximativ 240 km, la ce oră va ajunge la destinație autoturismul?

De asemenea întrebările au fost introduse în aplicația Quizlet de unde pot fi accesate în timpul jocului, de unde foarte simplu se putea alege categoria, vedea întrebarea și apoi răspunsul corect. Din păcate echipa nu a putut să participe la Faza Internațională deoarece pe categoria la care era încadrat proiectul era o restricție de vârstă, pe care niciunul dintre cei doi elevi nu a îndeplinit-o. (Figura 3)



Figura 3. Imagine cu planșa proiectului Learning Race

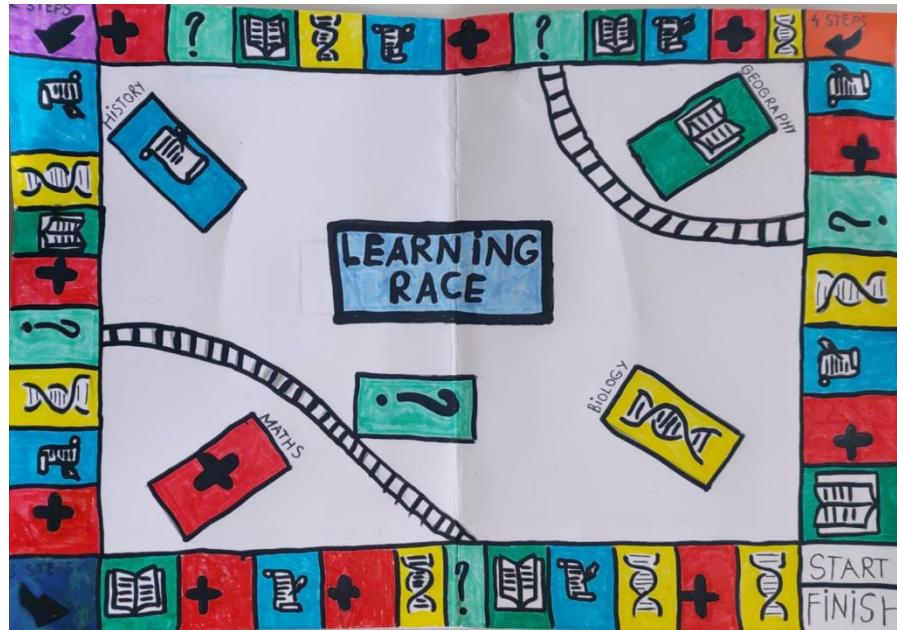


Figura 4. Imagine cu planșa de joc

Evaluarea rezultatelor obținute în cadrul fiecăruia dintre cele trei proiecte s-a realizat de către un juriu format din 2 profesori din școală și un reprezentant al părinților la faza locală și de către o comisie formată din 4 profesori din diferite școli ce funcționează în Instituțiile Lumina. Pentru fiecare proiect au fost formulate criterii în baza cărora s-a realizat evaluarea acestora.

În concluzie menționăm că implementarea Educației STEM prin proiecte contribuie eficient la majorarea motivației și interesului elevilor pentru învățare și, în final, la majorarea calității educației.

Bibliografie:

1. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Curriculum național. *Matematică. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de Implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 180 p. ISBN 978-9975-3438-7-9.
2. Website-ul oficial al proiectului FIRSTTEP, [accesat 14.07.2022]. Disponibil: <http://firststep.ro>.

NUNTA – FENOMEN VALORIFICAT ÎN OPERELE LITERARE

**LUPAȘCU Lidia, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesoară de limba și literatura română, grad didactic I,
LT Măgdăcești, Criuleni, Republica Moldova**

Rezumat: Nunta este un mare eveniment din viața omului. În viziunea populară căsătoria este înțeleasă ca o trecere spre o altă etapă a vieții, ce marchează intrarea tinerilor în viața socială, în rândul oamenilor. Rochia albă de mireasă, biserica, preotul, clopotul care anunță cununia, lumânările care ard încet, liniștea interioară care te cuprinde în lăcașul sfânt, verighetele sunt începutul unei noi vieți. Din versuri ale orațiilor, din balade, doine populare, povești aflăm că scopul căsătoriei la români este pentru a avea o consoartă spre ajutorare și petrecere, spre mângâiere și alinarea durerilor în caz de nefericire și suferință, spre împărtășirea binelui și a răului, a bucuriei și întristării în decursul întregii vieți.

Abstract: Wedding is a big event in human life. In the popular view, marriage is understood as a transition to another stage of life, which marks the entry of young people into social life, among people. The white wedding dress, the church, the priest, the bell that announces the wedding, the candles that burn slowly, the inner peace that surrounds you in the holy place, the wedding rings are the beginning of a new life. From the lyrics of the orations, from the ballads, folk songs, stories, we learn that the purpose of marriage among Romanians is to have a consort for help and entertainment, for comfort and pain relief in case of misfortune and suffering, for the sharing of good and bad, of joy and sorrow throughout life.

Cuvinte-cheie: motiv, nuntă, tradiții și obiceiuri, căsătorie.

Keywords: reason, wedding, traditions and customs, marriage

Motivul literar al nunții subsumat motivului iubirii a preocupat mulți scriitori.

Nunta sau căsătoria este al doilea cel mai mare eveniment din viața omului, după naștere. Este un fenomen ce interesează toate categoriile sociale, având „implicații juridice, economice, estetice și spirituale” [1. p.104] profund ancorate în viața satului. În viziunea populară nunta sau căsătoria este înțeleasă ca o trecere spre o altă etapă a vieții, etapă ce marchează intrarea tinerilor în viața socială, în rândul oamenilor. În funcție de zona geografică a țării se întâlnesc o multitudine de **obiceiuri, tradiții și superstiții de nuntă** ce se țin mai ales pentru norocul și reușita drumului pe care tinerii căsătoriți încep a-l parcurge împreună. Altfel spus, aceste obiceiuri, tradiții și superstiții de nuntă se referă, în principal, la bunul mers al vieții tinerilor căsătoriți, belșug, voie bună, înțelegere și noroc.

Dragostea ideală se împlinește numai atunci când două jumătăți care se potrivesc perfect, se regăsesc, existând, în acest sens și o sintagmă proverbială, aceea de a-ți afla „sufletul-pereche”. O poveste de dragoste perfectă nu e un lucru pe care-l poți obține din prima zi. O poveste perfectă se construiește cu ajutorul a patru mâni, a două inimi. Căsătoria este momentul culminant al iubirii pământene. Rochia albă de mireasă, biserica, preotul, clopotul

care anunță cununia, lumânările care ard încet, colacul miresei, simbol al fertilității și rodniciei, liniștea interioară care te cuprinde în lăcașul sfânt, verighetele... așa începe o nuntă. **Verighetele de nuntă** se folosesc ca simbol al iubirii încă din Egiptul Antic, iar plasarea lor pe inelar este justificată. Egiptenii considerau că prin degetul inelar trecea o venă care ducea direct la inimă. Schimbul de verighete simbolizează crearea unei legături între inimile lor. Motivul pentru care verighetele sunt de obicei realizate din aur este pentru că acesta este un metal pur ce simbolizează atât durabilitatea căsniciei, cât și puritatea acesteia.

Nunta, simbol suprem, adevărată sărbătoare a sufletului, a spiritului, încununează marea, tainica iubire dintre făpturi, părți, fragmente care aspiră să redevină unitate, totalitate în felurile metaforice în care o spuneau și Platon, și Paul de Tars ori chiar alchimiștii medievali, referindu-se la nunta elementelor.

Literatura este considerată „fiica” mitologiei în lumea modernă, o continuare a mitului, ca formă fundamentală de zicere, într-un univers în care sacrul este camuflat în profan, iar omul este, fără să știe, un purtător de mituri, capabil să experimenteze aventuri existențiale deosebite. Încă din cele mai vechi timpuri miturile și legendele popoarelor lumii au început să fie cunoscute la noi. Scriitorii clasici și moderni au apelat, constant, în operele lor, la materialul oferit de mitologia universală care presupune un izvor de teme, subiecte, motive, personaje, autorii prelucrându-le și chiar modificându-le în funcție de intențiile lor artistice.

Mitul Androgenului este o legendă mitologică străveche, prin care se explică, alegoric, atracția erotică pe care o exercită reciproc bărbatul și femeia. Conform legendei despre frumosul Androgen, personaj mitologic, fiul lui Hermes, mesagerul Olimpului și călăuză a spiritelor către moarte și al Afroditei, zeița frumuseții, a armoniei și a dragostei care învinge orice piedici se îndrăgostește nebunește Salmakis, nimfa lacului, dar acesta o respinge. Cuprinsă de disperare, femeia l-a înlănțuit cu brațele și a refuzat să se desprindă de trupul iubitului, implorându-i pe zei să-i unească pentru vecie într-o singură ființă. Zeii se înduplecă, dar noua făptură bisexuală era o ființă perfectă, deoarece una forța bărbătească și farmecul feminin într-o creatură excepțională, ce rivaliza cu zeii înșiși. Zeus s-a opus alungării din Olimp a acestei ființe ideale și a pedepsit-o tăind-o în două cu fulgerul său, anulându-i astfel perfecțiunea. De atunci, cele două jumătăți au devenit ființe separate, bărbatul și femeia, care aleargă neconținut prin lume, căutându-se unul pe celălalt.

Biblia, capodopera literaturii ebraice și universale, este cartea cărților, pe care trebuie să o citească orice om, măcar o dată în viață. Cartea are caracter religios, istoric, moral, didactic, estetic. Dintre scrierile cu caracter liric se evidențiază *Cântarea cântărilor*, un fermecător poem de dragoste, atribuit regelui Solomon, fapt contestat de studiile biblice și cele

etnografice. Poemul descrie iubirea dintre doi tineri. Fata, cu numele Sulamita, apare în ipostaza unei păstorițe. Legenda povestește cum vara, mergând spre munții răcoroși ai Libanului și fiind însoțit de o întreagă suită, acest rege-poet se îndrăgostește de frumoasa păstoriță săracă. Astăzi, majoritatea criticilor literari consideră *Cântarea cântărilor* o culegere de texte lirice cu caracter intim, care se interpretau de un tânăr băiat și de o fată în timpul nunții. Simbolistica nupțială a mai multor popoare atribuie mirilor rolurile de „rege” și „regină”. Cele șapte episoade corespund celor șapte zile din săptămâna nunții, numită și „săptămâna regelui”, descrie starea sufletească a miresei, portretul mirelui, căutarea și întâlnirea cu acesta. Tema centrală este dragostea înflăcărată, puternică precum moartea: *Căci puternică precum moartea este iubirea.../Ape mari/ Nu pot stinge iubirea/ Și fluvii nu o pot îneca*. Cartea este bogată în comparații senzuale, metafore și simboluri. În același timp, rafinamentul versului se creează din economia cuvintelor „*Asemeni este iubitul meu unei gazele/sau unui pui de cerb...*” Una dintre tehnicile folosite este descrierea. Mireasa este comparată cu o grădină, deoarece metaforele ce îi descriu frumusețea sunt mai mult din lumea plantelor. Mirele este asemeni muntelui, iar metaforele pentru descrierea lui sunt din lumea metalelor. Motivele și procedeele poetice din această culegere se regăsesc în poezia medievală cavalierească și în lirica Renașterii, la poeții romantici și scriitorii contemporani. În literatura română, la o lectură atentă, urmele din primele traduceri ale Cântării cântărilor pot fi găsite de la conicari până la poeții moderni: I. H. Rădulescu- „Zburătorul”, M. Eminescu- „Călin (file din poveste)”, G. Coșbuc- „La oglindă”, M. Sadoveanu, T. Arghezi, G. Galaction, O. Goga. În viziunea cărturarilor, valoarea *Cântării cântărilor* rezidă în faptul că neglijarea dragostei senzuale, pe care se bazează relațiile matrimoniale, ar însemna și neglijarea legilor divine, una care binecuvântează căsătoria dintre bărbat și femeie. Anume această dragoste oferă sens poruncii divine: „*De aceea va lăsa omul pe tatăl său și pe mama sa și se va uni cu femeia sa, și vor fi amândoi un trup*”.

Cele patru mituri fundamentale din literatura populară au fost definite de criticul George Călinescu: 1. Mitul jertfei pentru creație (mitul estetic), povestea *Meșterului Manole*; 2. *Mitul mioritic* sau mitul transumanței (mitul ce prefigurează intrarea omului în natura cosmică); 3. Mitul erotic sau mitul puberal-mitul *Zburătorului*, iubirea-sentimentul uman fundamental și întemeietor 4. Mitul etnogenezei poporului român, *Traian și Dochia*.

Poemul „Călin (file din poveste)”, publicat în anul 1876, este o prelucrare a basmului popular „Călin Nebunul”. În ambele creații apare mitul Zburătorului, amintit încă de D. Cantemir în lucrarea „Descrierea Moldovei”. Partea a VIII-a a poeziei evocă momentul nunții lui Călin cu fata de împărat. Nunta reprezintă un eveniment deosebit în viața omului, însemnând trecerea individului pe o nouă treaptă existențială, maturitatea. Dar o nuntă poate fi

organizată în atmosfera mirifică a unei păduri, o nuntă a găzelor, într-un peisaj invadat de lumina blândă a lunii care dă o strălucire spațiului nocturn. Poemul „Călin (file din poveste)” este o creație în care Mihai Eminescu valorifică cu mult talent folclorul românesc. În prezentarea nunții găzelor poetul, folosind personificarea, descrie o nuntă tipic românească. A selectat din ceremonialul nunții acele obiceiuri care i s-au părut mai sugestive și mai relevante prin conturarea atmosferei de chef, de voie bună. Nunta este un adevărat spectacol la care participă întreaga colectivitate. Ea este anunțată de un vornicel, greierele, ajutat de flăcăii care poftesc pe săteni la nuntă „*purici cu potcoave de oțel*”. Bineînțeles, că o nuntă nu poate fi pornită fără binecuvântarea preotului, în cazul dat „*un bondar rotund în pântec*”. Se respectă datinile strămoșești, nuntașii numeroși „*fluturi mulți, de multe neamuri*”, dar și „*gândăcei, cărăbuși*” îl însoțesc pe mirele „*flutur*” într-o revărsare de voie bună. La nuntă oamenii trebuie să se alăture mirilor cu bună însuflețire. Întregul alai se îndreaptă spre casa „*miresei viorică*”, care așteaptă timidă, inocentă așa cum i se cuvine unei fete în pragul măritișului. Nunta găzelor se desfășoară alături de nunta împărătească într-un decor feeric, lângă lac. Nunta lui Călin cu fata de împărat tot se face după ceremonialul unei nunți țărănești, cu sosirea invitaților, apariția mirilor, așezarea tuturor la masă, după rang, în fruntea mesei fiind nunii mari „*mândrul soare*” și „*mândra lună*”. Petrecerea are loc în sunetul cobzei și al viorii. Totul se perece sub lumina lunii care leagă terestrul de cosmic. Paralelismul dintre universul uman și cel animalier și personificarea naturii sugerează relația dintre viață și eternitate.

Mitul Zburătorului a fost preluat foarte mult în literatură, în special în cea romantică, în care demonul era un bărbat frumos, seducator care întrupa de fapt dorul neîmplinit al fetelor și le apărea în vis să le seducă.

Cu mijloacele poeziei lirice, George Coșbuc a descifrat iubirea în sufletele fetelor și flăcăilor din satul ardelean, consacrand eroticii rurale cea mai mare parte a operei sale. Lumea „Baladelor și idilelor”, a „Firelor de tort” reflectă prospețimea și intensitatea sentimentului de dragoste. Poeziile lui Coșbuc ar putea alcătui un „roman țărănesc” [2, p. 241], eroii fiind fata și flăcăul, iar sentimentul de iubire urmărit în evoluția lui, de la înmuguririle tainice până la împlinirea prin căsătorie. Pasiunea din sufletul candid al fetei se luptă cu decența, sărutul apare ca o manifestare a iubirii. Finalitatea normală a sentimentului de iubire este exprimată în „Nunta Zamfirei”, punct terminus al imaginii satului ideal văzut sub aspectul cel mai profund și etern al omenescului, ca moment crucial al existenței. Apariția poemului în revista „Convorbiri literare”, la 1 martie 1890, îi aduce lui Coșbuc prestigiul de mare poet, devenind celebru nu numai în Ardeal, ci și în Țara Românească. Elaborată într-o perioadă de cinci ani, prima variantă fiind încă din timpul studiilor liceale, poezia ilustrează bucuria mirilor, a părinților și

a nuntașilor la un eveniment unic în viața tinerilor. Fata este unică în frumusețe și noblețe, a fost des pețită, dar criteriul alegerii mirelui a fost, bineînțeles, sentimentul iubirii. Vestea nunții se răspândește repede și încep pregătirile într-un ritm alert și urmează întocmai ritualul acestui eveniment: alaiul este vestit de ceata de feciori, în fruntea căruia se află starostele alături de mirele Viorel, „*un prinț frumos și tinere!*”, socri mari și nuntași. Zamfira, „*frumoasă ca un gând răzleț*”, este comparată cu un trandafir, simbol al purității. Întâlnirea tinerilor este un moment încărcat de gingășie și puritate. Urmează ospățul, veselia și entuziasmul mesenilor fiind conectate la ritmurile cosmice: „*Și soarele mirat stă-n loc,/ Că l-a ajuns și-acest noroc,/ Să vadă el atâta joc/ Pe-acest pământ!*”. Într-un cadru de basm în poezie sunt redate caracteristicile unei nunți țărănești: pețitul fetei, înștiințarea de nuntă, gătirea, sosirea, primirea oaspeților, sosirea mirelui cu întregul alai la casa miresei, starostirea, întâlnirea tinerilor, celebrarea cununiei, hora, petrecerea, jocul nuntașilor.

Nicolae Manolescu afirma că „modelul după care se structurează societatea în vremea lui Ștefan cel Mare este familia”[3, p. 74]. O capodoperă a literaturii române care evocă epoca de glorie a Moldovei secolului al XV-lea îl constituie romanul „Frații Jderi”. Compus din trei volume, fiecare având un titlu semnificativ pentru esența subiectului: „Ucenicia lui Ionuț”, „Izvorul Alb” și „Oamenii Măriei Sale” această epopee, care reconstituie autentic atmosfera unei perioade zbuciumate, este considerată o cronică, o legendă, un poem folcloric, un roman polițist, un roman social, un roman de aventură, un roman de familie.

Romanul „Frații Jderi” ilustrează traiul, obiceiurile, datinile țăranilor moldoveni. Volumul „Izvorul Alb” este un poem al iubirii. În centrul volumului se află nunta lui Ștefan, care era văduv, cu Maria de Mangop. Primirea viitoarei doamne a voievodului și nunta lui Ștefan cel Mare cu Maria de Mangop sunt un prilej pentru ilustrarea protocolului și a festivităților oficiale intrate în tradiția Curții domnești. Este descrisă amănunțit nunta: întâlnirea lui Vodă de către optzeci de răzeși tineri din Ținutul Lăpușnei, călări pe cai albi, închinarea pâinii și a sării măriei sale, urmat de celelalte obiceiuri moldovenești; dăruirea tinerilor de către Sfințitul Varlaam a unui firisor din lemnul sfânt-crucea răstignirii, drept binecuvântare a noii familii de către Inochentie, episcopul Fălciului, întâlnirea alaiului domnesc de către ceata împodobită de nuntă a vornicului Țării-de-Jos, Mircea și salutarea alaiului domnesc de către popor, precum și cinstirea norodului de către domnitor cu vin nou din opt butoaie. Nunta este fastuoasă și scriitorul introduce în scenă doi soli venețieni care reprezintă la nuntă statul venețian. Aceștia, venind dintr-o țară mai civilizată, privesc cu curiozitate realitățile de aici. Îi uimeste sălbăticia și înapoierea civilizației moldovene și sunt surprinși de domnitorul Ștefan, pe care îl văd ca un adevărat prinț al Renașterii, deschis către nou, care știe

câteva limbi străine și care este un mare maestru al războaielor. Vedem în acest volum că Moldova este o uriașă familie, al cărei cap este domnitorul. El cunună și botează copiii supușilor săi.

Mai asistăm la o nuntă, aceea dintre Simion Jder și Marușca, o fată care fusese și ea furată de tătari, și salvată de Simion cu ajutorul fraților săi. Simion Jder se îndrăgostește de Marușca, fiica lui Iațco Hudici, care este răpită și dusă în Țara Leșească. Cu învoirea lui Ștefan, Jder merge în Polonia și-și aduce iubita înapoi.

În volumul „Oamenii Măriei Sale” se prezintă evenimente istorice, este descrisă căsătoria lui Simion Jder cu Marușca. „Dragostea, ca valoare lumească și ca precept biblic-*dacă n-am iubire, nimic nu sunt*-reprezintă principiul definitiv al vieții personajelor din „Frații Jderi”. [4, p.389]

„Cartea nunții” este un roman de dragoste scris de George Călinescu. Un tânăr profesor universitar cu studii serioase în străinătate se îndrăgostește de-o fată, Vera, pe care-o vede pentru prima dată în tren și încearcă să-i fure un sărut. „*Simțea nevoia să iubească, să aibă o fată a lui, pe care s-o ocrotească și s-o țină în casa lui, în stăpânirea lui*”. Ce-l determină pe protagonist să dorească atât de mult căsătoria? Pe de o parte, a fost invocată versiunea romancierului conform căreia fiecare cuplu uman reeditează perpetuu legenda lui Adam și Eva. Pe de altă parte, Jim caută prin căsătorie afecțiunea de care a fost lipsit în copilărie, dar și un suport moral pentru existență: „*De acum înainte tu ești numai a mea, și soarta mea este și a ta... Eu nu am de acum încolo alt scop în viață decât să te ocrotesc pe tine, iar tu trebuie să mă ajuți să-mi fii credincioasă ca să pot izbuti în viață*”. Jim Marinescu o cere pe Vera în căsătorie și acest lucru se derulează firesc: „*îmbrăcată în alb și cu cununa grea de beteală în jurul luciosului breton, Vera era angelică. Ochii îi scipeau ca pansellele ude, și colțul gurii îi tremura într-un zâmbet continuu de sfială, uimire și fericire*”. Jim și Vera descoperă iubirea și participă la Facerea lumii, ceea ce nu-i reușește cuplului Otilia și Felix din „Enigma Otiliei”. Dialogurile dintre Felix și Otilia, provocate în mod regulat de tânăr din dorința de a-și ordona și limpezi viața sentimentală, arată modul diferit de a gândi a celor doi protagoniști. Voința, îndelung exersată, a lui Felix de a-și face o carieră în domeniul medical nu este compatibilă cu visurile mult mai terestre ale Otiliei, de a-și trăi viața la intensitate, pentru că se simte în competiție cu timpul. După o noapte castă petrecută alături de Felix, Otilia îl părăsește fără nici o explicație și se căsătorește cu Pascalopol.

Un roman din perioada interbelică care se înscrie în proza erosului este „Nunta în cer” de Mircea Eliade. Este ilustrat mitul iubirii și motivul cuplului ca temă unică a acestei scrieri. Este o nuntă cosmică, o nuntă în cer. Erosul este investit cu o dimensiune metafizică.

Echivalează cu o călătorie într-o altă lume, pe alt tărâm. Cuplul este legat prin taina sacră a unirii cosmice este taina de nepătruns care rămâne nerelevantă celorlalți oameni. Cuplul, Mavrodin și Ileana, ocupă o poziție privilegiată în univers, are experiența dragostei totale și a morții, este inițiat în marile mistere, este parte intimă din cosmos. Titlul sugerează ideea că iubirea perfectă înseamnă predestinare, regăsirea jumătății-pereche, refacerea făpturii primordiale unice dincolo de lumea reală, în universul spiritului. Romanul are și un motto biblic: „...*Acum vedem ca prin oglindă, în ghicitură, atunci însă, față către față; acum cunosc în parte, dar atunci voi cunoaște pe deplin...*”. Comuniunea erotică este sinonimă cu unirea deplină, desăvârșită, în care se contopesc bărbatul și femeia. Ileana este jumătatea regăsită a lui Mavrodin, esență unică, irepetabilă, care sfidează timpul real, și realizează sacra unire. Dar, va pleca din viața lui Mavrodin, motivându-și gestul într-un bilet, scriind că ea nu putea suporta dragostea „neroditoare”.

De multe ori după căsătorie în viața tinerilor nu urmează zile senine și bogate ca în povești. Căsătoria Persidei cu Națl din romanul „Mara” de Ioan Slavici stă sub semnul aventurii. Ea se petrece în secret, la Viena. Soluția căsătoriei pare pripită. De la iubirea nebună care îi face pe cei doi să se căsătorească împotriva voinței familiilor lor, Perida și Națl trec prin purgatorial suferințelor generate de greutatea vieții. Apariția copilului în viața cuplului face ca familiile să se împace. Dar, Persida privește fericirea ca pe un dat relativ și trecător. Omul este dator să caute marea iubire, să se pregătescă pentru ea ca să fie demn și capabil de a face față exigențelor pe care i le impune acest sentiment eminentamente uman.

Din versuri ale orațiilor, din balade, doine populare, povești aflăm că scopul căsătoriei la români este pentru a avea o consoartă spre ajutorare și petrecere, spre mângâiere și alinarea durerilor în caz de nefericire și suferință, spre împărtășirea binelui și a răului, a bucuriei și întristării în decursul întregii vieți. Un alt motiv ar fi acela de a avea urmași, care să păstreze numele de familie, ca sângele și seminția lor să nu se stingă niciodată, apoi ca să aibă cine moșteni averea părintească, că aceasta să nu treacă în mâini străine, mai departe să aibă cine îngriji de dâșii și a-i sprijini la bătrânețe, iar după moarte să aibă cine-i jeli și înmormânta creștinește, a-i pomeni și a le da de pomană și a se ruga pentru iertarea păcatelor sale. Unul dintre cele mai importante obiceiuri ale căsătoriei este cununia religioasă, cea de-a șasea taină a Bisericii Ortodoxe, prin care un tânăr și o tânără „se unesc de bunăvoie”, fac legământ să fie împreună la bine și la rău. Valoarea cununiei rezumă unirea spirituală a unui bărbat și o femeie prin primirea harului Duhului Sfânt, Tainei Cununiei, trasării drumului vieții conjugale plasat pe axa eternității. Importanța cununiei religioase nu poate fi negată. Un alt ritual în cadrul

nunții, nu mai puțin valoros, este Masa Mare. Se zice că poți lipsi la alte ritualuri și etape ale nunții, dar la Masa mare ești dator să vii.

Foaie verde busuioc,
Mai sculați, boieri la joc.
V-ajungă de când mâncați,
Mai sculați de mai jucați.
Foaie verde busuioc,
Scoal, nune mare, la joc
Să vă dea Domnul noroc.
Ia-ți finișorul de mână
Și cu fina de-mpreună
De-nvârtit o horă bună,
Să v-ajungă-o săptămână. [5]

Nunta are loc de obicei toamna, o data cu încheierea muncilor agricole, când lumea este pusă pe petreceri. Căci o nuntă țărănească este așteptată nu numai de cele două familii și rudele apropiate, ci de întreaga colectivitate rurală; de multe ori, când mireasa este dintr-un sat străin, petrecerea ia proporții foarte mari. Nici un alt eveniment social nu angajează spiritul de familie într-o comuniune ca nunta. Ea aduce voia bună în sânul acesteia, daruri, speranță în viitor - în copii, noroc, bunăstare pentru noua gospodărie. O noua „casă” constituie, un spor sub toate raporturile, de aceea părinți, rude, întreaga comunitate au grijă ca tinerii să fie bine „gospodăriți” chiar de la început. Satul nu este câtuși de puțin indiferent față de cei care se căsătoresc. El participă din plin, în afară de darurile făcute, și prin diferite funcții pe care le îndeplinesc: vorniceii, nașii, cumnatul... La toate acestea, dacă mai adăugăm că în perioada de toamnă (mai puțin primăvara), relativ scurtă, sunt duminici și sărbători când au loc câte două și chiar mai multe nunți în același sat, ne imaginăm ce proporții iau asemenea petreceri. Mecanismul tradițional al unei nunți țărănești, cu mici modificări în funcție de zona geografică, include câteva faze prin care trece un asemenea eveniment: invitația (cu vin), dansul miresei, jocul cel mare, colacul miresei, furatul miresei, spălatul mâinilor nașilor, masa mare, dezbrăcatul miresei, legătoarea sau vălitoarea, calea primară. Aspectele de bază ale ceremonialului nuptial se impart în trei etape: înainte de nuntă, nunta propriu-zisă și după nuntă.

Concluzii

Nunta este o tradiție care include mai multe obiceiuri și ritualuri, la care participă o colectivitate ca martor. Rămâne a fi unul dintre riturile de trecere, cel mai important și mai

conștient eveniment din viața omului, cel mai vesel, mai spectaculos, o garanție a normalității. Are loc schimbarea statutului social al individului: celibatar, logodnic, mire, căsătorit, gospodar. Rolul nunții este de multe ori construirea unei alianțe între două familii de același rang, alteori este un mijloc de îmbogățire, de accedere la un alt nivel, mai înalt, de împlinire. Nu puține cazuri au fost în literatură și în istorie când căsătoriile au fost aranjate de părinți, de multe ori fata nefiind de acord cu măritișul, sau cazuri când mireasa a fost furată și dusă forțat în casa mirelui. Este în același timp un început al unei vieți noi, dar și un sfârșit al unei perioade din viața omului, e împlinirea unui nobil sentiment-dragostea. Un motiv important este dragostea, dar ar fi și alte motive pentru a se căsători: de a scăpa de tutela părinților severi, nevoia de afecțiune din partea cuiva, ceea ce ce nu a avut parte în copilărie. Obiceiurile folclorice, inclusiv nunta, au fost immortalizate în operele nepieritoare ale scriitorilor români. Motivul literar al nunții întâlnit în romane, poeme, cântece, strigături, orații, prezente la orice nuntă tradițională, precum și elementele dramatice și actanțiale, împreună cu toate accesoriile și obiectele rituale, implicate în această mare sărbătoare a satului, sunt subordonate întemeierii unei familii, unirii celor doi tineri – mirele și mireasa, în vederea unui nou tip de existență socială, afectivă și morală.

Bibliografie:

1. ȘTEFĂNUCĂ, P., Folclor și tradiții populare. Chișinău: Știința, 1991, 360 p.
2. DOBROGEANU-GHEREA C., Studii critice, Vol. 2, Editura de Stat pentru literatură și artă, București 1956, 429 p. ISBN 9975-74-030-8
3. BADEA, Mariana, Literatura română. Proza, vol. II, București: Editura Badea, 2007, 416 p. ISBN-10973-88119-9-6
4. SILISTRARU, Nicolae, Etnopedagogie și educație. Monografie, Chișinău, CEP UST, 2019, 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3
5. SIMEON Florea Marian, Nunta la români: studiu istorico-comparativ etnografic, vol. II, București: Saeculum vizual, 2008, 336 p. ISBN: 978-973-8455-20-7

ADAPTAREA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE LA NOILE ABORDĂRI ȘI PROVOCĂRI SOCIETALE

**MIHAI Tabita, doctorandă, Școala doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău,
Republica Moldova**

Rezumat: Articolul prezintă aspecte legate de provocările societății contemporane, cum aceasta cere subsistemului numit “școală” să se adapteze la acestea. Procesul de învățământ suferă anumite restructurări și remodelări pentru a găsi noi abordări care aduc beneficii dezvoltării personalității copilului. Astfel, parteneriatul educațional dintre școală-familie-comunitate, organizat eficient și eficace, are efecte pozitive asupra creșterii calității educației. Autorul cercetează modalități de adaptare a acestor parteneriate educaționale la noile abordări și provocări societale.

Abstract: The article presents aspects related to the challenges of contemporary society, how it requires the subsystem called "school" to adapt to them. The educational process undergoes certain restructurings and remodeling in order to find new approaches that bring benefits to the development of the child's personality. Thus, the educational partnership between school-family-community, organized efficiently and effectively, has positive effects on increasing the quality of education. The author researches ways to adapt these educational partnerships to new societal approaches and challenges.

Cuvinte-cheie: parteneriate educaționale, școală, familie, comunitate, cadre didactice, provocări societale.

Keywords: educational partnerships, school, family, community, teachers, societal challenges.

În secolul XXI, în centrul discursului educațional pe plan internațional se află o transformare a conceptelor legate de educație non-formală și educație formală. Se recunoaște contribuția egală a educației nonformale cu cea a educației formale, privind dezvoltarea personalității elevului pe toate palierele aferente acestuia, dar și din perspectiva integrării lui în societatea care este într-o continuă schimbare. În această lume aflată în transformare, școala, părinții, comunitățile locale, organizațiile guvernamentale și nonguvernamentale se implică împreună pentru îmbunătățirea practicilor educaționale în vederea unei bune adaptări ale sistemului de învățământ la cerințele și provocările societății contemporane. Joyce Epstein în cercetările sale a dezvoltat un model teoretic numit „parteneriatele școală-familie” care subliniază ideea că școala, familiile, dar și comunitățile prezintă responsabilități ce au în centrul de interes copilul. [3] Sorin Cîmpeanu, ministrul Educației în România, afirmă în unul dintre discursurile sale din 12 ianuarie 2022 că “partea de digitalizare a elevilor, cât și formarea competențelor digitale la aceștia este o componentă importantă în adaptarea sistemului

educațional la cerințele societății, însă până când vom fi capabili să facem posibilă o predare online fără a se regăsi pierderi pe niciun plan, va mai dura un timp.” [6]

Una dintre provocările societale este schimbarea planurilor cadru de învățământ, în care să se includă Educația pentru mediu, în care elevii să dobândească cunoștințe cu privire la elementele de mediu, de îngrijire a mediului, în natură, în afara școlii, astfel, organizându-se o “săptămână verde”. Cunoștințele acumulate să fie parte dintr-o disciplină de sine stătătoare și nu parte integrantă a altei discipline, cum ar fi: geografia, educația tehnologică etc. Legea 14/2021 prevede schimbarea Legii Naționale a Educației nr1/2011 în sensul introducerii în noul curriculum din învățământul primar a competențelor specifice mediului. Astfel, începând cu anul școlar 2023-2024, educația pentru mediu va fi regăsită în programele școlare. De aceea, până va fi introdusă în programa școlară, se pot încheia parteneriate educaționale cu tema educației pentru mediu, care contribuie la formarea de deprinderi, cunoștințe și norme care favorizează protejarea mediului. În regimurile autoritare, sistemele educaționale pun accentul doar pe educația STEM, care include: știința, tehnologie, inginerie, matematică, dar există și societăți democratice unde se regăsește interes modest pentru problemele de mediu. Schimbările climatice din România arată că există o transformare a modalităților de gestionare a efectelor pe care acestea le au asupra societății. Există un nivel scăzut de literație științifică, de aceea crește vulnerabilitatea oamenilor față de fenomenul de dezinformare. Acest fapt a fost evidențiat și de cercetările întreprinse asupra unei alte provocări ale societății contemporane și anume: criza medicală provocată de Covid-19. România are nevoie ca școlile să formeze împreună cu familiile și comunitatea în care se regăsesc, abilități de gândire critică, de colaboare, de dezvoltare a gândirii științifice.

În mesajul Consiliului Europei care a fost transmis în sesiunile de la Lisabona în anul 2000 și de la Brussels, în 2004, a fost evidențiat rolul pe care îl are educația în societatea contemporană, aceasta fiind considerată o prioritate covârșitoare, dar și un agent important care asigură coeziunea socială. [2]

Educația urmărește permanent adaptarea sistemului de învățământ la cerințele societății contemporane. Aceasta fiind considerată un subsistem al sistemului social este într-o continuă interdependență de acesta. Interrelațiile dinamice dintre acestea pot fi rezultatul și în același timp motivul existenței fiecărui element al sistemului. De aceea, orice schimbare care se produce în sistem determină modificări externe sau interne în subsistem, dar și invers. Pentru ca subsistemul, școala, să nu devină rigid, acesta trebuie să se adapteze schimbărilor impuse pentru a produce o educație de calitate. [4] De exemplu, criza sanitară produsă de Covid-19, a adus o transformare majoră în procesul de instruire, întrucât predarea-învățarea și evaluarea nu

mai puteau avea loc în cadrul fizic-școlar, astfel s-a trecut la un învățământ online. Pentru o educație permanentă cu focusul pe dezvoltarea personalității elevului din toate perspectivele (biologică, psihologică, intelectuală, comportamentală etc.), îndeplinind idealul educațional, s-a recurs la o adaptare a curriculumului, o adaptare a educației formale, informale, dar și nonformale. Astfel, instituțiile de învățământ au analizat importanța producerii educației sub o altă formă. De aceea, au introdus instrumentele tehnologice de instruire, creând softuri educaționale, platforme și aplicații de care să beneficieze educabilii, dezvoltându-și în același timp competențele digitale utile pentru utilizarea tehnologiei. [5] Comunicarea școlii cu familia și implicarea acestora în activități de voluntariat, a dus la parteneriate educaționale eficiente, care se bazează pe integrarea în componența acestora a unor metode moderne de învățare și a unor practici inovative, care să ajute elevul să se integreze cu ușurință cerințelor școlii. Adaptabilitatea elevilor ține și de implicarea părinților (mai ales în școala online, când elevii claselor primare aveau nevoie de prezența fizică a unuia dintre părinți pentru a-i ajuta la conectarea la un dispozitiv digital), dar și de dorința acestora să învețe. Parteneriatele educaționale pot modifica și influența motivațiile elevilor de a învăța, prin crearea diverselor situații de învățare și în afara cadrului instituționalizat, fie prin prezență fizică în diferite locuri (palate ale copiilor, muzee, biserici, mănăstiri, fabrici etc.), fie prin prezența online, atunci când se cere aceasta. [1]

În contextul noilor abordări și provocări societale, educația tradițională are un efect negativ asupra dezvoltării cognitive și afective, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi, de aceea educația modernă trebuie să își facă apariția prin toate componentele de care dispune pentru a face față noilor cerințe. Numai așa se va produce o educație de calitate. Schimbările rapide de tip demografic, ambiental sau tehnologic, care sunt produse în afara școlii trebuie să fie reflectate în programele școlare, pentru ca realitatea în care trăim să fie cunoscută de elevi. Abordarea problemelor societale nu trebuie făcută exclusiv cantitativ, deoarece implică costuri care opresc menținerea școlii și a sistemului educativ. “Cu cât sistemul de învățământ are parte de mai mult prestigiu, dar și de o mai mare independență, cu atât acesta servește mai bine societatea contemporană.” [4]

De aceea, învățământul de tip tradițional trebuie să sufere modificări, reconsiderări și remodelări, astfel fiecare perioadă se va deosebi de celelalte perioade ale istoriei. Teoria generală a educației conține o problemă fundamentală și anume raportul dintre formativ și informativ. Discrepanța dintre natura limitată a școlii, a ceea ce poate oferi ea și nevoile educaționale ale societății moderne este evidentă, de aceea se impune o deosebită transformare a educației. “Un sistem care este sănătos trebuie să dea dovadă de capacitatea de a inventa

proceduri noi, orientate spre obiective noi, să creeze tipuri de produse noi, să se diferențieze și diversifice pe măsură ce timpul trece. Un asemenea sistem este într-o creștere, dezvoltându-se și schimbându-se, în loc să devină un sistem rigid.” [4]

Școala trebuie să privească parteneriatele educaționale ca pe o bună resursă în promovarea dezvoltării și învățării elevului. Colaborarea dintre școală și familie trebuie stabilită și la nivel național, fiind un standard al politicilor educative.

De exemplu, în perioada crizei sanitare, copiii care au rămas singuri în țară în grija unei rude apropiate sau a bunicilor, pentru că ai lor părinți au fost nevoiți să muncească în altă țară, au suferit pe mai multe planuri, atât psiho-emoțional, dar și fiind impactați de izolarea socială care a fost necesară în această pandemie. Aceștia și-au putut auzi părinții doar la telefon, iar aceste fapte au avut consecințe grave asupra dezvoltării lor sociale, intelectuale și afective. În această perioadă a societății în care sunt multe presiuni asupra părinților, îi face să fie mai puțin implicați în viața școlară a copiilor. Sistemul de învățământ trebuie să se adapteze cerințelor societății și să găsească modalități prin care să răspundă nevoilor părinților, oferindu-le soluții și sprijin pentru ca aceștia să se implice mai mult în procesul de instruire al elevilor. E important ca părinții să înțeleagă rolul pe care îl au ei, ca familie, în a fi un model de dezvoltare a omului în integralitatea lui, gata să se integreze în societatea care este din ce în ce mai diferită de cea pe care au cunoscut-o aceștia pe vremea când erau ei înșiși copii. Există un set de acțiuni concrete pe care școlile, comunitatea și părinții le pot aplica pentru a facilita învățarea copiilor. Dacă părinții vor fi parteneri în educație, rezultatele la învățătură ale copiilor vor fi în creștere, se va reduce rata de abandon școlar, va crește frecvența școlii, va scădea fenomenul de delincvență. De aceea, părinții ar trebuie să desfășoare o serie de acțiuni și anume:

- să elaboreze specific, pentru copilul lor, un program zilnic pentru teme, în care vor fi dispuși să verifice frecvent corectitudinea rezolvării acestora, dar și să prezinte disponibilitatea pentru a-i ajuta, în cazul în care nu au înțeles ceva;
- să citească diverse cărți împreună cu copilul, fie acasă, fie în parc sau la bibliotecă. Această acțiune duce la îmbunătățirea relației dintre ei, dar și la o performanță îmbunătățită a elevului;
- să utilizeze mijlocele media cu înțelepciune, evitând dependența de tehnologie a elevului;
- să păstreze în permanență legătura cu școala în vederea informării despre performanțele, nevoile sau neresușitele propriului copil;

- să aibă o bună comunicare cu elevul, cunoscând dorințele, prietenii și lucrurilor care îl fac fericit pe copil, dar și să îi laude în mod consecvent. Părinții au un rol important în creșterea stimei de sine, încrederii și motivației elevului de a deveni un adult de succes în societate. [3]

Pentru toate acestea, rolul școlii și al comunității în parteneriatul educațional este de a oferi sprijin în realizarea acțiunilor prin: încurajarea familiilor, instruirea actanților educației (directori, profesori, alți membri din conducerea școlii) pentru obținerea abilităților specifice unei colaborări eficiente, să organizeze acțiuni de instruire comune în care părinții să fie instruiți în a fi mai utili copiilor (programe de educație parentală) sau acțiuni educative comune părinte-copil, să ofere părinților ocazia de a lua decizii. Prin voluntariat, comunitatea poate contribui la educarea generației următoare. Dacă există o apartenență la consiliul comunității locale, se pot influența diverse politici din cadrul acestuia. Comunitatea poate să sprijine părinții în participarea la activitățile școlare prin existența unor programe accesibile acestora la locul de muncă. Adaptarea parteneriatelor educaționale la noile abordări și provocări societale în ce privește educația digitală, se poate face prin influențarea comunității în utilizarea rețelei tehnologice, prin anumite prezentări sau activități care ajută la crearea infrastructurii de informații a localității sau devenind un furnizor de acces la internet.

În concluzie, pentru restructurarea mediului de învățare cadrele didactice conlucrează cu părinții, cu elevii, cu organizații din cadrul comunității oferind o gamă largă de activități interdisciplinare, bazate pe gândirea creativă pentru însușirea de noi cunoștințe, dezvoltarea abilităților de colaborare în grup pentru a desfășura un proces educativ adaptat noilor abordări ale procesului de învățământ cerute de societatea contemporană.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, Ion. Educația și mass-media. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2008. ISBN 973-35-1667-8
2. BANCIU, Doina, IVAȘCU, Larisa. Educația prin e-learning. București: Editura Tehnică, 2020. ISBN 978-606-8636-73-3
3. PESCARU BĂRAN, Adina. Parteneriat în educație. București: Editura Aramis, 2004. ISBN 973-679-096-7
4. TOADER, Alexandru-Dan. Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. ISBN 973-30-4556-X

5. TOQUERO, Cathy Mae. Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, vol. 5, nr.4, 2020, em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
6. <https://www.portalinvatamant.ro/articole/legi-25/legea-educatiei-se-schimba-in-2022-noile-planuri-cadru-pentru-liceu-si-burse-pentru-elevi-10747.html>

COMPETENȚA DE CERCETARE A ELEVILOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INTEGRATE

**MORARI Natalia, doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. Competența de cercetare necesită o abordare din mai multe perspective, una din acestea fiind educația integrată. Un curriculum integrat se concentrează pe relații între concepte, fenomene și procese din diferite domenii, centrarea învățării pe concepte, teme sau probleme, legate de situații de viață. Având caracter integrat, competența de cercetare, poate să integreze orice tip de informație din orice domeniu în procesul de învățare, prin diverse tipuri de legături stabilite între elementele domeniilor implicate în cercetare la diferite niveluri de integrare.

Abstract. Research competence requires an approach from various perspectives, one of which is integrated education. An integrated curriculum focuses on relationships between concepts, phenomena and processes from different fields, centering learning on concepts, themes or problems, related to life situations. Having an integrated character, research competence can integrate any type of information from any field in the learning process through various types of links between the elements of the fields involved in the research of different levels of integration.

Cuvinte-cheie: integrare, curriculum integrat, competența de cercetare.

Keywords: integration, integrated curriculum, research competence.

Demersul investigativ pentru care am optat în acest studiu pornește de la ideea că trecerea de la cunoașterea memorizată la cunoașterea construită, devenită prioritară în ultimele decenii, necesită integrarea informației din mai multe domenii pentru a răspunde unor necesități reale ancorate la viața cotidiană.

În acest studiu este analizat conceptul de integrare în domeniul educației, în special integrarea la nivel curricular, folosind metode de informare și documentare, bazate pe analiză, sinteză, reflecție, deducție, observare, dar și pe experiența proprie de dezvoltare a competenței de cercetare a elevilor, ce are caracter integrativ.

Abordarea integrată a educației este o tendință postmodernistă, bazată pe ideea de formare a unei personalități capabilă a înțelege procesele globale ale umanității. Valorificarea

ideii de curriculum integrat, în literatura de specialitate, vine din necesitatea sincronizării educației cu dezvoltările societale.

Cercetătoarea T.Callo identifică mai mulți termeni în literatura de specialitate, pentru a explica „fenomenul integralității”: interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate, cross-disciplinaritate, transversalitate, care favorizează integrarea cunoașterii. Iar conceptul de integrare îl explică prin „a pune la un loc mai multe părți într-un tot unitar, elementele constitutive devenind integrante, iar produsul final fiind unul superior părților” [1, p.14].

Contextul în care apare ideea integralității se referă la incapacitatea acoperirii unei probleme cu un singur domeniu, dar și la posibilitățile ce le deschide stabilirea relațiilor dintre elementele diferitor domenii. Pedagogia integrativă conferă „sens” procesului de învățare prin faptul că se apropie de realitatea vieții, iar „integrarea activității pedagogice interdisciplinare stimulează elevii să găsească un sens concret de învățare” [1, p.15].

Autoarea T. Callo optează pentru o instruire bazată pe „un curriculum integrat, asemănător caracterului integrat al vieții” [1, p.16], ce vizează un model de instruire ce trece dincolo de disciplinele tradiționale, făcând învățarea relevantă pentru elev.

Educația integrală se realizează prin contribuția mai multor factori (apud Callo) printre care considerăm extrem de relevante pentru cercetarea noastră două dintre acestea: *un mediu integrator*, ce oferă posibilitatea unirii a două sau mai multe elemente într-un tot, și *elementul integrator*, care face posibilă unirea elementelor și aparține acestui mediu [1].

Ca mediu integrator poate fi curriculum integrat, care, după modelul pedagogic interdisciplinar al lui Fogarty (apud Callo), este „un mijloc de facilitare a construirii legăturilor dintre materii, pe de o parte, și viața de fiecare zi, pe de altă parte”, integrând experiențe de învățare din diferite discipline. Iar elementul integrator ar putea fi: metoda sau strategia (după modelul P.Galison), un concept (după modelul Erickson), procesul și rezultatul acestuia (după modelul lui J.-Y. Boyer), sau „conexiuni semnificative” între teme sau competențe (modelul Ciolan). T. Callo menționează că într-un mediu curricular integrator relaționează experiențele școlare cu cele din afara școlii și cu propriile interese și nevoi [1].

L. Ciolan constată că unii cercetători percep o relație de sinonimie între conceptele de curriculum integrat și curriculum interdisciplinar. Astfel, pentru H.H.Jacobs (1989) interdisciplinaritatea se realizează la nivel de curriculum prin utilizarea metodologiei și limbajului din diferite discipline. Pentru Ciolan, integrarea se referă la crearea de „conexiuni semnificative” între teme sau competențe [2, p.118]. Atât L.Ciolan, cât și T.Callo sunt de părere

că realizarea conexiunilor între elementele disciplinelor se bazează pe sens, adică trebuie să fie o explicație pentru existența acestor legături.

Interrelaționarea disciplinelor sau a obiectelor de studiu trebuie să răspundă „nevoilor de dezvoltare a elevilor și să ajute la crearea de conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute” [5, p.68].

Deși sunt mai multe definiții pentru curriculum integrat, L.Ciolan determină câteva idei comune pentru acestea [2, p.118]:

- „Combinarea obiectelor de studiu;
- Centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- Relații între concepte, fenomene și procese din diferite domenii;
- Corelarea rezultatelor învățării cu situații din viață
- Unitățile tematice, conceptele sau problemele ca principii organizatoare ale curriculumului
- Flexibilitatea în gestionarea timpului școlar și gruparea elevilor”.

Analizând informația despre educația integrată în literatura de specialitate [1, 2, 3, 4, 5], constatăm 10 momente importante care trebuie luate în considerație de practica pedagogică și de ulterioare cercetări în domeniu:

1. „Combinarea obiectelor de studiu” și „curriculum bazat pe teme, concepte, probleme” reprezintă un mod de a structura curriculum din perspectiva disciplinelor și a temelor incluse;

2. Schimbarea în modul de organizare a învățării devine o constantă și o realitate educativă nouă pentru elev și profesor;

3. Legăturile dintre elementele disciplinelor, în procesul de învățare, se stabilesc în limita disciplinelor integrate și a temelor / problemelor incluse în curriculum integrat;

4. Toate experiențele de învățare într-un mediu integrat trebuie să fie conectate la situații din viață;

5. Integrarea se realizează la nivel de strategii și metode, dar și la nivel de competențe;

6. Integrarea trebuie să se realizeze pornind de la o disciplină școlară, unde fie aceasta se conectează alte discipline sau aceasta, la rândul ei, este legată de alte discipline;

7. Dacă sunt prestabilite disciplinele, atunci dispare (sau este limitată) libertatea de a alege și alte informații din alte domenii, care ar putea fi relevante, din anumite perspective, la rezolvarea problemelor sau înțelegerea temelor;

8. Temele și problemele propuse în curriculum integrat se stabilesc după criteriul capacității de acoperire în limita disciplinelor incluse, respectiv, ar putea să nu prezinte interes pentru toți elevii;

9. Rezultatele cele mai importante a abordării integraliste sunt:

- experiența, obținută la lecții, de a trata o temă / problemă din mai multe perspective disciplinare (experiență de învățare);
- dezvoltarea capacității de integrare a cunoștințelor ce aparțin mai multor domenii (capacitatea de a stabili legături între elemente).

10. Problemele implementării unui curriculum integrat sunt:

- decizia asupra tipului de discipline integrate,
- criteriile de selectare a disciplinelor pentru a fi integrate,
- disponibilitatea specialiștilor capabili de a-l implementa.

Dacă scopul învățării ar fi de a ști să abordezi lucrurile (teme / probleme) din perspectiva câtorva discipline, găsind conexiunile necesare pentru a le înțelege și a le explica, dar și a le vedea aplicabile în viață, atunci un curriculum integrat ar fi o alternativă educațională reușită. Deci, teoria curriculumului integrat are multe avantaje, dar și anumite limite care provoacă cercetătorii la căutarea de noi perspective.

Din constatările realizate mai sus în baza abordării integrate a educației, putem formula câteva provocări pentru cercetările pedagogice:

- A crea un model de curriculum ce permite a integra orice disciplină sau domeniu de învățare.
- A găsi metode și strategii care să ofere libertatea de a dezvolta orice temă sau a rezolva orice problemă aleasă de elev spre studiere.
- A porni procesul de integrare a cunoștințelor din diferite domenii pornind de la o disciplină sau un domeniu care e cel mai aproape de viață.
- A dezvolta acea competență care să poată integra orice tip de informație din orice domeniu.

Competența, prin definiție, este un concept integrator, deoarece reprezintă o conectare între cunoștințe, abilități și atitudini. Vom prezenta în continuare caracterul integrativ al competenței de cercetare.

Cunoașterea este o activitate ce se referă la cunoștințele existente, dar și o activitate prin care iau naștere cunoștințele. Una din modalitățile prin care apar noi cunoștințe este cercetarea. Competența de cercetare se referă la cunoștințele existente ce sunt integrate în procesul de cercetare pentru a ajunge la noi cunoștințe, care, în contextul pedagogic, ar trebui să coreleze cu viața.

Din perspectiva abordării integrate, în contextul educației generale, competența de cercetare se va baza pe integrarea elementelor la următoarele nivele:

1. la nivel de cunoștințe: a) cunoștințe disciplinare și cunoștințe despre cercetare (etape, metode); b) cunoștințe din alte domenii și cunoștințele din domeniul de la care pornește cercetarea;
2. la nivel de procese: a) procesul de învățare și procesul de cercetare; b) procese cognitive și procese metacognitive;
3. la nivel de metode există proiectul de cercetare, care integrează etapele proiectului și etapele cercetării;
4. la nivel de abilități: abilități specifice disciplinelor și abilități specifice procesului de cercetare;
6. la nivel de domenii: educație și cercetare; domeniul literaturii și celelalte științe (umaniste, reale, adică discipline de studiu din aceeași arie curriculară și arii curriculare diferite).

Modelul învățării prin cercetare, ca parte componentă a formării integrate a competențelor specifice disciplinei de studiu, conține aceleași etape ca și o cercetare științifică. Organizarea învățării prin cercetare integrează sarcini de învățare a textului literar și sarcini de investigare (în cazul disciplinei de studiu limba și literatura română).

Iar într-o cercetare interdisciplinară integrarea elementelor din alte discipline în domeniul literaturii se realizează prin stabilirea legăturilor bazate pe anumite mecanisme:

- ✓ raporturi de cauză și efect,
- ✓ raport de asemănare sau diferențiere,
- ✓ prin asociere,
- ✓ adaptare,
- ✓ combinare,
- ✓ transfer de semnificații,
- ✓ imaginație.

Concluzii:

Caracterul integrat al competenței de cercetare este susținut de diverse tipuri de legături stabilite între elementele domeniilor implicate în cercetare la diferite niveluri de integrare.

Competența de cercetare poate avea rolul de element integrator al unui curriculum integrat.

Competența de cercetare este acea competență care poate să integreze orice tip de informație din orice domeniu în procesul de învățare.

Pentru a dezvolta competența de cercetare vom ține cont de caracterul ei integrat și de perspectivele ce le oferă abordarea integrată a educației.

Bibliografie:

1. CALLO, T., „Conceptia educației integrale” // *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*, M.Hadîrcă (coord.științific), Chișinău: IȘE, 2015, 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
2. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.Iași: Polirom, 2008, 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
3. HADÎRCĂ, M. Educația integrală: fundamentări teoretice și demersuri aplicative. În: *Univers Pedagogic*, nr.4, 2014, p. 14-18. ISSN 1811-5470.
4. PASCARI, V. Integralitatea ca procesualitate pedagogică în educația copiilor, În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr.4 (22), 2020, p.159-169. ISSN 1857-0623.
5. POPOVICI BORZEA, A. Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive, Iași: Polirom 2017, 271 p. ISBN 978-973-46-7012-3.

NUMELE DE CULORI ÎN CONTEXTUL DIMENSIUNILOR CROMATICE

**MOROZANU Cristina, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat: În acest articol ne propunem să analizăm fenomenul de culoare în mai multe domenii: fizică, psihologie, medicină, fiziologie, filozofie, lingvistică, pictură în conformitate cu principiile și postulatele sale fundamentale. Vom analiza culoarea care ne este dată în senzațiile noastre și culoarea ca proprietate a obiectelor, culoarea care descrie cultura, simbolismul și evoluția lexicului.

Abstract: In this article we propose to analyze the phenomenon of color in several fields: physics, psychology, medicine, physiology, philosophy, linguistics, painting in accordance with its fundamental principles and postulates. We will look at the color that is given to us in our sensations and color as a property of objects, color that describes culture, symbolism and the evolution of the lexicon.

Cuvinte-cheie: culoare, nume de culori, fenomen, cultură, lexic, limbă, științe fundamentale

Keywords: color, color names, phenomenon, culture, lexicon, language, basic sciences

Studiul conceptului de “culoare” este într-o strânsă legătură cu aproape toate categoriile de conștiință și este direct legat de realitate. Întruchiparea verbală a fenomenului de “culoare”

implică planurile ontologice (aspectul structural-semantic) și pragmatice (potențialul simbolic și expresiv al desemnării culorilor).

Analiza lingvistică ar trebui să se bazeze pe cunoștințe presupuzionale, care se formează, în primul rând, în concordanță cu științele fundamentale. Astfel, ne propunem să studiem lucrări care demonstrează o gamă largă de înțelegere și interpretare a fenomenului culorii care există într-un anumit domeniu de cunoaștere în conformitate cu principiile și postulatele sale fundamentale.

Dicționarul enciclopedic definește “culoarea” astfel: “1. Însușire a luminii determinată de compoziția sa spectrală care permite ochiului să perceapă în mod diferit radiațiile vizibile, incidente pe retină, având aceeași intensitate dar lungimi de undă diferite. 2. Proprietate a corpurilor de a absorbi inegal diferitele componente monocromatice ale luminii, modificând astfel compoziția luminii împrăștiată sau transmisă de ele. 3. Substanță întrebuințată pentru a picta și ale cărei efecte corespund celor ale culorii: un element constitutiv al modului de exprimare în pictură, acuarelă etc. Mod de a descrie sau de a prezenta pe cineva sau ceva” [11, p.490].

În cursul cercetărilor din domeniul fizicii a termenului de “culoare”, atestăm contribuția lui Isaac Newton “măsurarea și clasificarea luminii colorate, studiul spectrului diferitelor elemente, frecvența undelor de culoare”[14, p.100].

Friedrich Gundolf afirmă în introducerea lucrării “Contribuții la teoria culorilor” că Isaac Newton a văzut în fenomenele luminii fenomene pur matematice, subordonându-le aprioric operațiunii de calcul și izolându-le nedeliberat de latura lor fiziologică și psihologică, adică vitalistă. Goethe a ajuns la culori pornind de la văz și a căutat în ele nu obiecte calculabile și analizabile, ci efecte ale unor forțe unitare: “Acțiunile și suferințele luminii” [2, p.7-9]. Johann Wolfgang Goethe în lucrarea sa specifică următoarele: “Culoarea este un fenomen natural elementar pentru simțul vederii; acest fenomen se manifestă, ca și toate celelalte, prin separare și opoziție, prin amestec și fuziune, prin potențare și neutralizare, prin transmitere și repartiție” [2, p.25] O încercare de a depăși polaritatea punctelor de vedere asupra naturii culorii, stabilite de Isaac Newton și Johann Wolfgang Goethe, întreprinde lingvistul George Lakoff în lucrarea „Femeile. Focul și lucrurile periculoase: ce categorii dezvăluie despre minte”. În opinia lui, categoriile de culori sunt determinate simultan și obiectiv de lumea materială și particularitățile fiziologice umane; de gândirea umană și factorii culturali [8].

Din altă perspectivă, culoarea este analizată de către fiziologii care studiază efectul luminii și al culorii asupra aparatului vizual al ființelor vii - ochi și creier, conexiunile anatomice și funcțiile lor. În cartea „Tratat de fiziologie a omului”, capitolul Neurofiziologia

centrală a vederii, „culoarea” este descrisă sub formă de fascicul de lumină, care se intersectează cu retina ochiului și cristalinelul, fiind descompusă într-o anumită gamă de culori și focalizată în diferite zone ale cortexului cerebral. „Se presupune existența în cortexul cerebral a patru zone de culoare: roșu, verde, galben și albastru. Acest lucru se explică prin faptul că „spațiul de culoare, atât perceptiv, cât și semantic, este determinat rigid de structura mecanismului senzorial care determină percepția culorii de către patru sisteme de predictor: roșu-verde, albastru-galben, luminozitate și întuneric” [4, p.644].

Pentru pictori, este important să înțeleagă latura estetică a efectului culorii, deoarece relația dintre realitatea culorii și efectul de culoare, dintre ceea ce este perceput de ochi și ceea ce apare în mintea umană, este de cea mai mare importanță pentru crearea unor imagini artistice. Influența diferitelor efecte ale culorii și capacitatea de a o controla este de mare importanță în legătură cu înțelegerea filozofică a lumii [6].

„Filosofia, analizând originile metafizicii simbolismului luminii și luminii-culori, atrage atenția asupra necesității de a lua în considerare proprietățile speciale ale luminii care determină rolul acesteia în tabloul fizic modern” [20, p.52]. Tradiția științifică filozofică a cercetării culorilor se încadrează în concepția filozofică a lui Rene Descartes și John Locke [23]. În conformitate cu opiniile lor, ar trebui să se distingă două poziții: culoarea care ne este dată în senzațiile noastre și culoarea ca proprietate a obiectelor. „Gama de culori este un continuum, al cărui realitate, ca și realitatea timpului, este doar „aparentă”” [19, p.76]. Gânduri interesante despre natura culorii sunt cuprinse în lucrările lui Henri Bergson ce țin de vitalism, Bertrand Russell – pozitivism și Ludwig Wittgenstein – neopozitivism.

Henri Bergson analizează problema împărțirii timpului și duratei acestuia și face apel la fenomenele de lumină și culoare: “Iluminăm suprafața unei foi de hârtie și concluzionăm că foaia de hârtie este albă. Dacă reducem treptat sursa de lumină până când dispare complet, atunci limba noastră are un vocabular și pentru acest caz: de la alb strălucitor la alb și ca nuanță de culoare, până la gri deschis, gri, gri închis și, în final, negru”[3, p.7]. “Suntem obișnuiți, datorită experienței anterioare, precum și teoriilor fizice, să privim culoarea neagră ca absență sau cel puțin ca minim de senzație de lumină și de considerat nuanțele de gri ca nivele de scădere a culorii albe. Dar de fapt, culoarea neagră este la fel de reală pentru conștiința noastră ca și culoarea albă” [3, p. 12]. Dezvoltând ideea lui Henri Bergon, se poate găsi baza evaluării culorii albe ca primară și principală în ceea ce privește culoarea neagră: “La început a făcut Dumnezeu cerul și pământul. Și Pământul era netocmit și gol. Întuneric era deasupra adâncului și Duhul lui Dumnezeu Se purta pe deasupra apelor. Și a zis Dumnezeu: “Să fie lumină!” Și a fost Lumină. Și a văzut Dumnezeu că este bună lumina, și a despărțit Dumnezeu lumina de

întuneric” [17, p.11]. Rezultă că lumina este bine, că ea este divină. Analizând viziunile lui Carl Gustav Jung despre inconștientul colectiv, observăm că dependența de culoarea albă apare chiar și la o persoană nereligioasă: viziunea către alb primordial și o predispoziție către această culoare s-a format în istoria omenirii timp de secole [7].

Pentru Bertrand Russell culoarea este un exemplu de atribut special al materiei. El analizează semnificația cuvântului roșu, definindu-l ca o nuanță de culoare care se află într-o anumită parte a spectrului, ca o anumită gamă de unde cu anumite lungimi. Pentru o definiție clară a culorii, el propune introducerea unui aspect spațio-temporal: diferența de nuanțe de culori depinde de poziția spațio-temporală a petei de culoare în câmpul vizual al observatorului. „O nuanță de culoare în combinație cu o anumită calitate pozițională nu poate exista în două regiuni ale aceluiași câmp vizual, deoarece aceste regiuni de câmp sunt definite de calitățile lor poziționale”[12, p. 284].

Ludwig Wittgenstein, discipol al lui Bertrand Russell, susține că spațiul, timpul și culoarea sunt forme ale obiectelor. [1, p.39]. Această afirmație nu contrazice o altă afirmație cunoscută: „Obiectele sunt incolore” [1. p.35]. Culoare nu este o caracteristică obiectivă a obiectului (un daltonist vedetrandafirul roșu de culoarea verde). Obiectul este conceput în afara percepției complexe a culorilor. În lume există doar obiecte albe și negre, respectiv întunecate și deschise, precum în șah, dar aceasta este deja o caracteristică a apartenenței la unul dintre sisteme opuse. Alb și negru exprimă prezența sau absența calității abstracte, dar nu a culorii, caracterizează starea lucrurilor și situației. [1. p.40]

Sistemul existent de percepție a culorii a fost format de-a lungul mai multor secole, iar percepțiile umane de culoare au suferit modificări în cursul istoriei dezvoltării umane: de la percepția elementară a culorii până la un simț bine dezvoltat al culorii la omul modern. Există mai multe ipoteze ale etapelor în dezvoltarea senzațiilor de culoare. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, pe baza unei analize comparative a denumirilor de culori în diferite limbi, a fost stabilit că popoarele din antichitate erau „daltonice” [22] pe când Hugo Magnus în cercetările sale stabilește o teorie istorico-fiziologică potrivit căreia “aparaturile fiziologice de vedere a culorilor își primesc deplină dezvoltare numai în rândul popoarelor de cultură înaltă ale Europei” [9, p.9-13].

Potrivit lui Edward Sapir „vedem și auzim și, altfel, experimentăm în mare măsură așa cum facem, deoarece obiceiurile lingvistice ale comunității noastre predispun anumite alegeri de interpretări”[13. p. 162]. Discipolul lui Edward Sapir, Benjamin Worth a scris despre cum a perceput diferențele lingvistice ca având consecințe în cunoașterea și comportamentul uman:

„utilizatorii de gramatici semnificativ diferite” sunt ghidați de acestea spre diferite “tipuri de observații” și ajung la “diferite viziuni asupra lumii” [16, p.221].

Roger Brown și Eric Lenneberg care a efectuat experimente menite să afle dacă percepția culorii variază între vorbitorii de limbi care au clasificat culorile în mod diferit. “Ei au simțit că ideile antropologilor Sapir și Whorf trebuiau reformulate ca ipoteză care putea fi testată experimental-psihologic. Această versiune reformulată a devenit cunoscută sub numele de ipoteza Sapir-Whorf: “propriile reprezentării mentale depind de categoriile lingvistice” dar care ar trebui de fapt numită ipoteza Brown-Lenneberg”[10]. Astfel Brown și Lenneberg au făcut comparații ale lexicului și caracteristicile structurale ale diferitelor limbi completate cu particularități psihologice. Limbile fiind percepute ca inventare detaliate ale realității. Ele diferă prin sunetele pe care le folosesc, dar inventarul fiind întotdeauna același. “Predilecțiile estetice ale italianului îl determină să prefere „vocale eufonice”, în timp ce germanul este dependent de “grupuri de consoane dure”, dar obiectele și evenimentele numite sunt aceleași în ambele limbi. Suntem convinși de acest fapt prin “educația lingvistică”, care ne impune să memorăm liste de cuvinte în limbile franceză sau germană sau latină și echivalentele lor exacte în limba engleză” [21, p.454].

Un alt termen ce ține de percepția culorii este numit “sinestezie” și are tangență în psihologie, neurologie, medicină generală. “Sinestezia este o afecțiune curioasă manifestată printr-o percepție mixtă când în minte se nasc în același timp mai multe senzații diferite” [18, p.3]. Deosebim mai multe tipuri de sinestezii: sinestezia cuvintelor ce desemnează culori - asociațiile de culoare apar în timpul percepției unui cuvânt; cromostezie – auzind un sunet, persoana vede simultan o culoare; sinestezie gustativă – în timpul percepției auditive și vizuale a obiectului, simte gustul acesteia. Conform definiției date de Tatomirescu Pachia Ion observăm că sinesteziile și-au găsit refugiu în literatură, că sunt „deziderate” sau „procedee estetic-simboliste” ce se încearcă “într-o înfășurare cromatic-sincretic-semantică, ori vizual-senzorială în paradoxurile lumii” [15, p.714].

“Sinesteziile în poezia română, de la Eminescu încoace”: în „Memento Mori”: „Cântăreț e uraganul pentru lupta care arde,/ Bolta lirei lui e cerul, stâlpi de nori sunt a lui coarde./ Vânturând *stelele roșii prin argintul neguros*”[26, p. 140]. În „Noaptea de mai” de Alexandru Macedonski: „Și-n *noaptea blondă ce se culcă pe câmpenești virginități*/ Este fiору-mpreunării dintre natura renăscută/ Și-atotputerea Vecinicii de om abia întrevăzută.”[27, p.112]. În „Nervi de primăvară” de George Bacovia: „*O pictură parfumată cu vibrații de violet*” [27, p. 47] În „Noaptea Albă” de Vasile Alecsandri „*Câmpul lung și lat albește/ Ca un strat de mărgărint./Alba lună sus lucește/ Ca icoana de argint...*” [24, p. 143]. „La Gura

Sobei”: „Și prin *flacăra albastră* vreascurilor de aluni/ Văd *trecând în zbor fantastic a poveștilor minuni*” [24, p. 139]. Astfel, eforturile simboliste de sporire a conotațiilor în poezie, manifestate prin diverse figuri de stil: personificări, epitete, metafore duc la descoperirea sinesteziilor. „Îmbinările sinestezice nu alcătuiesc o zonă semantică aparte, întrucât fiecare îmbinare are specificul său. Delimitarea acestei zone poartă un caracter convențional, numai pentru a releva potențialul numelor de culori, de a forma sintagme desemnând alte dimensiuni (spațiale, morale etc.) distincte de cele ale culorii” [5, p.44]

Toate culorile „spectrului solar sunt aranjate într-o anumită ordine și alcătuiesc un sistem închis. Între fiecare două culori există o trecere treptată și neîntreruptă, astfel încât determinarea limitelor este un procedeu dificil. Orice culoare poate fi descrisă cu ajutorul a trei parametri: *nuanță cromatică, saturație, luminozitate*” [5, p.7]. Ochiul uman poate distinge culori și nuanțe ale culorilor de la 500.000 pînă la 2.500.000. În realitate vocabularul limbii conține mult mai puțini termeni cromatici. Rezultă o disproporție între cantitatea culorilor spectrului și exteriorizarea lor glotică. Deseori exteriorizarea lingvistică a culorilor poate avea un specific național la diferite popoare.

Ionaș Anatol în monografia sa „Paradigmatica și sintagmatica numelor de culori de ton Roșu în limbile rusă și română” împarte sistemul lexical cromatic în “nucleu” care include denumirile primare ale numelor de culori ce desemnează culoarea în mod absolut și direct, iar ceilalți termeni cromatici constituie “periferia” sistemului lexical, reprezentând denumiri particulare, acestea fiind mobile, deplasându-se spre centru. “Plasarea numelor de culori în grupul termenilor ce fac parte din nucleu necesită respectarea unor condiții:

- Semnificația cromatică a termenilor din nucleu nu se determină prin raportare la alți termeni cromatici. Fiind denumiri generale, ei desemnează culori fundamentale din spectru, iar la origine sînt tot adjective-nume de culori (de ex. "roșu", "galben", "verde" etc.).
- Semnificația cromatică trebuie să fie primară, iar celelalte semnificații - secundare (de ex., "verde" - culoare; "verde" - tânăr). Posibilitatea de a forma de la aceste adjective derivate și cuvinte compuse (de ex., roșu, roșior, roșiatic, roșu gălbui). Posibilitatea adjectivului cromatic de a forma gradele de comparație (de ex., roșu, mai roșu, cel mai roșu, foarte roșu).
- Termenii cromatici ce fac parte din nucleu pot intra în componența frazeologismelor comparative ca elemente constitutive (de ex., roșu ca racul alb ca varul, negru ca noaptea etc.).

- Membrii nucleului sânt, în mediu, de 10-12 ori mai frecvenți decât cei ai "periferiei" (de ex., roșu - 63% > roz 5,5%, trandafiriu - 2,35%, purpuriu 5,42% etc.)” [5, p. 14-15].

Totalitatea acestor particularități ne permite să facem următoarea delimitare a termenilor cromatici incluși în nucleu de restul numelor de culori: Pentru limba engleză: *White, Black, Red, Yellow, Green, Blue*. Pentru limba română: *Alb, Negru, Roșu, Galben, Verde, Albastru*.

Oamenii de știință au arătat că conținutul informațional al culorii se bazează pe asocierile universal naturale, național-culturale și personale. În lingvistică, studiul culorii este multidimensional, cu multe fațete, în direcții diferite. Fizicienii și matematicienii subordonează culoarea unor operațiuni de calcul și a legilor opticii; fiziologii vorbesc despre structura mecanismului sensorial ce determină percepția culorii; pentru pictori ea este element de creare a imaginii artistice; filosofii descriu fenomenul culorii din perspectivă temporală și spațială, culoarea fiind o caracteristică a stării lucrurilor și situației; medicii descriu două patologii: daltonismul și sinestezia. Daltonismul popoarelor din antichitate servind punct de plecare pentru cercetările lingvistice ale comunităților: teoria istorico-filozofică de Hugo Magnus, ipoteza Sapir-Worf. Conceptul de sinestezie fiind regăsit în literatură, în simbolism, sporind corelarea conotațiilor. Lingvistica studiază *cuvintele-nume de culoare* din perspectiva realizării tuturor valorilor reale (morfologice, derivaționale, semantico-stilistice etc.) și potențiale (realizate contextual), în funcție de toate dimensiunile cromatice semnalate mai sus, apărând în diferite contexte, la diferiți autori, în formă de conotații/sensuri figurate, motivate de factori ce țin de optică, timp și spațiu, sinestezie, concepție filozofică etc.. Astfel, constatăm finalmente că în limbă își găsesc reflectare toate dimensiunile percepute de conștiința umană, realizate în *semnificat* și materializate prin *semnificantul* glosemului sau, altfel zis, realizate în cuvinte, secvențe sintagmatice.

Bibliografie:

1. ВИТГЕНШТЕЙН, Людвиг, *Избранные работы. Логико Философский Трактат*. Пер. с нем. и англ. В. Руднева. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. 440 с. ISBN 5-7333-0151-1
2. GOETHE, J. W. *Contribuții la teoria culorilor*, în românește de PANAITESCU, V. Iași: Editura Princeps, 1995. 267p. ISBN 973-96865-4-0.
3. GUERLAC, Suzanne. *Thinking in Time: An Introduction to Henri Bergson*. New York: Cornell University Press, 2006. 248p. ISBN 978-0-8014-7300-5.
4. GUYTON, C., Hall, J. *Tratat de fiziologie a omului*. București: Editura Medicala Callisto, 2007. 1152p. ISBN 978-973-87261-4-7.

5. IONAȘ, Anatol. *Paradigmatica și sintagmatica numelor de culori de ton Roșu în limbile rusă și română*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015. 167 p. ISBN 978-9975-76-135-2.
6. ИТТЕН, И. *Искусство цвета*. Пер. с нем. М.: Изд. Д. Аронов, 2004. 96 с. ISBN 5-94056-008-3.
7. JUNG, Carl Gustav. *Tipuri psihologice. Opere Complete*. Vol.6. București: Trei, 2004. trad. din germ. Nișcov Viorica. 620 p. ISBN 987-973-707-007-4.
8. LAKOFF G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Universitatea din Chicago Press, 1987. 632 p. ISBN 0-226-46803-8.
9. MAGNUS, Hugo. *Die Geschichtliche Entwicklung des Farbensinnes*. Germany: Forgotten Books, 2018. 74 p. ISBN-13 978-0282368012.
10. PAVLENKO, Aneta. *Gândirea și vorbirea în două limbi*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. 267 p. ISBN-13 978-1-84769-337-2
11. POPA, M., STĂNCIULESCU, A., TUDOR, A., ZGĂVĂRDICI, C., MATEI, G.F. *Dicționar enciclopedic*, Vol I Editura enciclopedică București, 1993. 506 p. ISBN 973-450046-5.
12. РАССЕЛ, Бертран. *Человеческое познание, его сфера и границы*. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 560 с. ISBN 966-521-093-9.
13. SAPIR, Edward. *Selected writings of Edward Sapir in Language, Culture and personality*. Edited by Mandelbaum G. David. California: University of California Press, 2021. 642 p. ISBN 9780520324060.
14. STOCKLEY, C., OXLADE, C., WERTHELM, J. *Dicționar ilustrat de fizică*. Oradea: Editura Aquila, 2002. 128p. ISBN 973-8250-24-2.
15. TATOMIRESCU Ion Pachiea, *Dicționar estetic-literar, lingvistic, religios, de teoria comunicației...*(Concepte operaționale disciplinare și interdisciplinare, la care se aplează frecvent în producerea și în "Anatomia" textului), Timișoara: Editura Aethicus, 2003, pp. 942. ISBN 973-97530-8-6.
16. WORF, Benjamin Lee. *Language. Thought an Reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by John Carroll. Cambridge: MIT Press, 1956. 278 p. ISBN 9780262230032.
17. *BIBLIA. Vechiul Testament. Facerea*. Editura: Consiliul Editorial al Bisericii Ortodoxe din Moldova "CE 18-801-1413" 1414 p.

18. RAMACHANDRAN, V. S., HUBBARD, E. M. *Synaesthesia – a window into perception, thought and language*. In: *Journal of Consciousness Studies*. 2001, nr 8 (12) pp. 3-34. ISSN 1355-8250.
19. МОСТЕПАНЕНКО, Е.М. *Свет в природе как источник художественного творчества* В: *Художественное творчество*.-М.: Советский писатель 1986. - с. 76.
20. УПОРОВА, С. *О методологии анализа цвета в художественном тексте* В: *Гуманитарные науки в Сибири*. 1995. № 4. с. 52. ISSN 0869-8651.
21. BROWN, R., LENNEBERG, E. *A study in language and cognition*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49. ©2022 [citat 27.07.2022]. Disponibil: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0057814>
22. Ripley Est. 1918: Ripley Entertainment Inc., ©2022 [citat 27.07.2022]. Disponibil: <https://www.ripleys.com/weird-news/the-missing-color-blue/>
23. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. *The Metaphysics Research Lab*. Department of Philosophy. Stanford University. Library of Congress Catalog Data: ISSN 1095-5054 © 2022 [citat 26.07.2022]. Disponibil: <https://plato.stanford.edu/entries/color/>
24. ALECSANDRI, Vasile. *Înșiră-te, Mărgărite. Poezii, Poezii populare*. Chișinău: Litera, 1996. 320 p. ISBN 9975-904-025.
25. BACOVIA, George. *Plumb*. Chișinău: Litera, 1996. 313 p. ISBN 9975-904-05-X.
26. EMINESCU, Mihai. *Poezii*. București: Cartier, 1998. 206 p. ISBN 9975-949-43-6.
27. MACEDONSKI, Alexandru. *Excelsior*. Chișinău: Litera, 1997. 382 p. ISBN 9975-904-08-4.

COMPETENȚA INVESTIGAȚIONALĂ ÎN FORMAREA GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE LA DISCIPLINA ȘTIINȚE ALE NATURII

**NEAGU Marieta, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica
Moldova; profesor învățământ primar, Școala Gimnazială „Ion Ionescu”,
Valea Călugărească, Școala Gimnazială Rachieri, Prahova, România**

E-mail: neagu.marieta2015@gmail.com; Orcid code: <https://orcid.org/0000-0001-6970-7117>

Rezumat: În acest articol sunt prezentate noi abordări ale gândirii științifice și rolul competenței investigaționale în formarea acesteia, precum și tranziția gândirii critice spre gândirea științifică pe timpul pandemiei. Este reliefată importanța dezvoltării competenței investigaționale la școlarul mic și formarea gândirii științifice pentru elev, adevăratul cercetător. Gradul de ancorare în realitate al unei societăți este direct proporțional cu numărul de membri ai acesteia alfabetizați științific, una din cele trei mari componente ale alfabetizării funcționale.

Abstract: This article presents new approaches to scientific thinking and the role of investigative competence in its formation, as well as the transition of critical thinking to scientific thinking during the pandemic. The importance of developing the investigative competence in the young student and the formation of scientific thinking for the student, the true researcher, is highlighted. The degree of anchoring in reality of a society is directly proportional to the number of its scientifically literate members, one of the three major components of functional literacy.

Cuvinte-cheie: gândirea științifică, gândirea critică, competența investigațională, Științe ale naturii, pandemie

Keywords: scientific thinking, critical thinking, investigative competence, natural sciences, pandemic

Introducere

Umanitatea se confruntă cu o mulțime de probleme la care educația în școala caută să găsească rezolvare. Nu întotdeauna reușește, dar încearcă să găsească un echilibru cultural, valoric, o educație de calitate. A oferi școlarului mic un context favorabil de învățare de calitate este un imperativ al timpurilor noastre.

Pandemia cu care se confruntă toată omenirea a ajuns și în România, începând cu 11 martie 2020 școala s-a desfășurat preponderent online, Ministerul Educației a anunțat că predarea trebuie să continue, în deferite scenarii. Sentimentul pe care-l trăiam era acela de nesiguranță, cu recomandări în contradictoriu - eram nepregătiți, dar conștienți că elevul trebuie să-și însușească cunoștințele conform programei școlare.

Formarea continuă a jucat un rol important pentru cadrele didactice care aveau sau nu competențe digitale însușite. S-au constatat curențe puternice în pregătirea digitală în rândul tuturor actorilor educaționali, elevi și profesori, astfel Uniunea Europeană prin *Planul de*

acțiune pentru educația digitală (2021-2027) își propune să sprijine adaptarea sustenabilă și eficace a sistemelor de educație și formare ale statelor membre la era digitală. Prin această inițiativă se va asigura incluziunea și calitatea educației, urmărind să nu lase pe nimeni și nicio regiune în urmă și de a aduce UE mai aproape de cetățenii săi pentru a clădi un viitor comun.

[6]

Pe termen scurt, România și-a concentrat eforturile pentru soluționarea problemelor la nivel național prin susținerea educației. Unde infrastructura a permis comunicarea la distanță s-au utilizat aplicații care susțineau desfășurarea lecțiilor sincron și asincron, precum Zoom, Google Classroom, Adservio, grupul de Whatsapp al clasei etc. Elevilor și părinților le-au fost recomandate o serie de platforme și tutoriale pentru o adaptare mai facilă. Pentru minimalizarea lacunelor în cunoștințele pe care elevii le-au acumulat în perioada în care s-au făcut cursuri de acasă Ministerul Educației a dispus un set de recomandări pentru profesori, în așa fel încât să fie o perioadă de recapitulare pentru o bună însușire a ceea ce nu s-a putut studia în această perioadă. Suplimentar, elevii din anii terminali au avut la dispoziție ore de curs prin intermediul programului TELEȘCOALA, care au putut fi urmărite pe postul național de televiziune TVR2.

Tranziția către un învățământ digital este deosebit de dificilă pentru elevii din grupurile vulnerabile, pentru cei care locuiesc în zone rurale. Cu toate aceste provocări ale educației în aceste condiții impuse de pandemie am transformat totul în avantaj, profitând de materialele existente prin manualele digitale. Folosirea instrumentelor digitale este foarte antrenantă pentru elevi, le mobilizează atenția, îi motivează și le facilitează înțelegerea conținuturilor.

Gândirea a avut un rol important în aceste momente, favorizând procesul cunoașterii. Cunoașterea este absolut necesară fiecărei persoane. Motivarea elevilor pentru învățare, implică cunoașterea trăsăturilor distinctive ale personalității elevului. Pentru școlarul mic gândirea se detașează de concret imediat, devine mai analitică și mai critică. [2]

Teoriile care vizează gândirea își au originea în paradigma constructivistă care consideră că propria experiență a subiectului este fundamentul învățării.

1. Gândirea critică – fundamentul gândirii științifice

Potrivit stadialității piagetiene, elevii din învățământul primar, cu vârste între 7 și 11 ani, se află în stadiul operațiilor concrete și au dobândit raționamentul inductiv concret-abstract și analogic prin asemănare. Gândirea lor se transformă într-una cauzală, centrată pe simboluri, iar folosirea inferențelor devine logică, astfel „intervine tot mai mult spiritul critic logic și operarea cu seturi de reguli ca afirmații despre concepte.” [11, p.140]

Tot în această perioadă se renunță treptat la gândirea de tip egocentric, bazată pe interesele și sentimentele personale, și se formează deprinderi mentale de asumare și a altor

puncte de vedere. Astfel gândirea nu mai este influențată doar de percepțiile senzoriale, ci se conturează o logică mult mai sistematică care influențează procesul gândirii. În această etapă gândirea lucrează cu criterii, analogii, simetrii, deducții și negații (presupuneri). Această evoluție coincide cu dezvoltarea intelectuală și dezvoltarea potențialului în activitatea intelectuală. După depășirea gândirii concret-intuitive dezvoltarea psihică tinde spre gândirea logică formală. [11, pp. 140-141]

Pe acest fundament fiziologic, în școlaritatea mică se formează gândirea critică la elevi prin punerea în contexte în care să preia idei exterioare pe care să le analizeze cu un scepticism constructiv, să le compare cu alte puncte de vedere, să identifice implicațiile acestora și să poată lua o decizie în baza acestui demers pe care să o susțină cu argumente.

Sălăvăstru spunea că „a gândi critic înseamnă a evalua continuu plauzibilitatea și relevanța datelor disponibile, a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a analiza logic argumentele celorlalți.” [7, p. 42]

Pentru aceasta un context favorabil se deschide în orele de Științe ale naturii, o disciplină în sine integrată care modelează abilitățile cognitive - de tip gândire critică, impunând direcția de aplicare și intervenție a strategiilor didactice utilizate pentru formarea gândirii științifice în cadrul competenței de investigare. Rolul disciplinei Științe ale naturii este să dezvolte gândirea critică, să învețe copilul să gândească, să fie creativ, să vadă cum se face un raționament și să se obișnuiască cu conducerea unui raționament, predată cu ajutorul metodelor aplicate, să îl înțeleagă și să-l aplice și în alte contexte. Stoianovici atrăgea atenția asupra înțelegerii gândirii critice ca un produs, un punct la care ajunge gândirea noastră în momentul în care gândim critic din obișnuință, ca modalitate firească de interacțiune cu ideile și informațiile deținute. [10]

Se folosesc strategiile de gândire critică care urmăresc îndepărtarea de la modelul „clasic” de memorare a unui text științific, de stereotipuri de predare, vom insista asupra unui aspect important în acest sens: învățarea răspunsului predefinit spre descoperirea răspunsului la întrebări, trebuie procesat, pentru a identifica și a deduce, a reformula răspunsul la o serie de întrebări. Există mai multe tehnici care presupun că elevul este ghidat de anumite întrebări pentru a lucra realmente cu acest material, diferențele fiind legate mai mult de implicarea elevilor sau a profesorului în formularea întrebărilor. Nu în ultimul rând, este necesară provocarea interesului sau a motivației pentru studiul prin observare, prin experimentare și investigare, toate aceste tehnici duc spre dezvoltarea competenței investigaționale. [3]

Gândirea științifică a fost studiată și definită din punct de vedere al caracterului operațional, în numeroase rânduri de: Dewey J. „există o nepotrivire sau discrepanță între ceea ce se întâmplă

de fapt”, Cosmovici A. „o succesiune de operații care duc la dezvoltarea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea unor probleme” Popescu - Neveanu P. „proces cognitiv de însemnătate centrală în reflectarea realului care, prin intermediul abstractizării coordonate în acțiuni mentale extrage și prelucrează informații despre relațiile categoriale și determinative în formarea conceptelor, judecăților, raționamentelor”, Golu M. și Dicu A. „Gândirea este un sistem ordonat de operații de prelucrare, interpretare și valorificare a informațiilor, bazat pe principiile abstractizării, generalizării și anticipării și subordonat sarcinii alegerii alternativei optime din mulțimea celor inițial posibile”. [11, p.66]

„Mulți autori sunt de părerea că *gândirea științifică* are la bază gândirea critică ca fiind elementul esențial ce o compune”. [11, p. 67]

2. Formarea gândirii științifice în orele de Științe ale naturii

Shafersman S. afirmă că *cercetătorii trebuie să gândească critic pentru a putea face știință*, [11, p. 67] din această afirmație putem deduce că în școală trebuie dezvoltată o gândire critică solidă care să intervină adesea spontan în fața unei informații noi, a unei întrebări care necesită răspuns, a unei probleme nesoluționate, în acest mod să fundamentăm o gândire științifică. Astfel, pentru a forma viitori oameni de știință în școală trebuie să acordăm o atenție deosebită creării unui mediu favorabil de învățare a științei, să facem știința relevantă elevilor și să accentuăm rolul formativ al evaluării ca parte integrantă în învățate. Școlarul mic fiind pregătit pentru a face legătura între teorie, observație, activitatea teoretică și empirică (experimentală).

Un mediu stimulant are un impact pozitiv asupra învățării elevilor. Crearea unei nevoi de cunoaștere este o condiție importantă pentru învățarea științelor, alături de generarea unei implicări afective a elevilor - înveți mai ușor ceea ce îți place, ambele contribuie la structurarea unui context de învățare pozitiv.

Activitățile didactice eficiente în cadrul orelor de științe ale naturii includ investigații și activități practice care urmăresc alfabetizarea științifică în cele trei trepte ale acesteia: capacitatea de a înțelege și explica în termeni științifici fenomenele naturii, capacitatea de a propune ipoteze științifice, de a le testa și demonstra și capacitatea de a face raționamente științifice, de a înțelege formule complexe și de a trece de la un sistem de referință la altul. [5]

Organizarea unor activități de învățare variate, cu accent pronunțat pe contextele problematice care favorizează dezvoltarea competenței investigaționale în studiul disciplinei Științe ale naturii stimulează colaborarea, interesul și motivația pentru aplicarea cunoștințelor din domeniul științelor în viața cotidiană. Elevul devine creativ, curios, capătă încredere în forțele proprii și, încet – încet, se îndreaptă către elevul autodidact, dezvoltându-și abilitățile

de investigare pentru a înțelege știința și implicit dezvoltă gândirea științifică și nu în ultimul rând pune baza unui limbaj științific.

Relevanța în învățarea științelor, la fel ca în orice alt domeniu, pornește de la înțelegerea completă a ideilor și informațiilor. Provocarea pentru predarea științelor în învățământul primar, nu se referă atât la dobândirea de către elevi a unei palete largi de concepte, ci în formarea capacității elevilor de a dezvolta abilități de gândire critică care vor contribui la înțelegerea acestor concepte și utilizarea lor în situații de viață reale.

Profesorii au un rol important în implicarea elevilor în învățarea științelor, deoarece sunt cei care creează contextul, de ei depinde dacă activitatea este incitantă pentru elevi, dacă le stârnește curiozitatea despre lume și viață, pentru că *gândirea critică se învață exersând-o*, iar învățarea pune accentul pe procesul gândirii elevilor. [4] Pentru a răspunde nevoilor și intereselor elevilor de astăzi, învățarea științelor trebuie să se realizeze prin încorporarea tehnologiilor informației și comunicațiilor, deoarece această abordare face apel la modurile în care elevii preferă să învețe. La fel de importantă este abordarea integrată a predării științelor prin observare, explorare și investigare, pentru că îi implică pe elevi în activități practice și de context care îi apropie de viața de zi cu zi.

Fiind conștienți de nevoile și interesele specifice elevilor putem să proiectăm experiențe de învățare relevante pentru aceștia, oferindu-le posibilitatea să experimenteze și, astfel, să asimileze conținuturi printr-o învățare implicată și susținută a științelor. Se urmărește ca elevul să își dezvolte capacitatea de a înțelege și explica în termeni științifici fenomenele naturii, capacitatea de a propune ipoteze științifice, de a le testa și demonstra și nu în ultimul rând capacitatea de a face raționamente științifice.

Evaluarea poate fi considerată un instrument important pentru validarea înțelegerii ideilor de către elevi și integrării acestora în practică. Scopul principal al acesteia nu trebuie să fie notarea, ci conștientizarea profesorilor și a elevilor asupra aspectelor pe care trebuie să le consolideze. În acest mod, realizând o responsabilizare a elevilor în fața experienței personale de învățare a științelor, evaluarea devine o serie de strategii diagnostice, formative și sumative.

Concluzii:

Pentru a asigura oportunități semnificative și consistente de învățare a științei în ciclul primar, profesorii să proiecteze activități didactice relevante care să sprijine formarea gândirii critice a elevilor. Astfel, elevii pot începe să învețe diferit, în raport cu societatea actuală în care învățământul a suferit o digitalizare bruscă, dar oportună, implicându-se activ și critic, ca mici cercetători în știință.

Calitatea procesului de predare și învățare a științei în învățământul primar ține în mare măsură de capacitatea cadrelor didactice de a depăși barierele personale, promovate de-a lungul timpului de pedagogia tradițională bazată pe memorare, și să aloce timpul necesar pentru activități practice care contribuie la formarea competenței investigaționale. În acest fel, pot fi create noi posibilități și oportunități pentru învățarea științei, precum și pentru realizarea potențialului elevilor de învățare a științelor.

Formarea unei gândiri critice în orele de Științe ale naturii astăzi este, pentru adultul de mâine, o temelie a gândirii științifice. Gândire științifică poziționată de Sănduleac într-un raport de „interdependență cu alte procese psihice, cu alte tipuri de gândire, precum sunt gândirea logică, gândirea cotidiană etc., cât și cu alte discipline. Ea mijlocește competența investigațională și se realizează prin cunoașterea științifică, deoarece produsul acesteia reprezintă cunoștințe profunde într-un domeniu științific și abilități de analiză a altor lucrări științifice, cât și de elaborare a propriilor cercetări.” [9, p. 49]

Bibliografie:

1. **BALURU, Mihaela.** Studiu de caz - gândirea critică la elevi. În: Revista ABC Didactic. ISSN 2501-3335, [citată 30.06.2022]. Disponibil: <https://abcdidactic.net/2012/07/18/studiu-de-caz-gandirea-critica-la-elevi/>
2. BONCHIȘ, Elena. Psihologia copilului, : [Universității din Oradea](#), 2004, 651 p. ISBN 973-613-625-6
3. CARTALEANU, Tatiana, COSOVAN, Olga. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Centrul Educațional Pro Didactica. Chișinău, 2017, 114 p. [citată 13.06.2022]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/03/Gandirea-Critica.pdf>
4. DUMITRU Ion Al. Dezvoltarea gândirii critice. Editura de Vest, Timișoara: Editura de Vest. 2000. 279 p. ISBN 973-36-1332-5
5. EȘANU Andreea, HATU Cristian. Obiective de învățare pentru secolul XXI. Centrului de Evaluare și Analize Educaționale. București, 2016, ISBN 978-973-0-21173-3, [citată 20.07.2022]. Disponibil: https://ceae.ro/wp-content/uploads/2016/04/Raport_Competente.pdf
6. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027). U. E. 2021, [online]. [citată 09.07.2022]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_ro
7. SĂLĂVĂSTRU Dorina. Gândirea critică - o abilitate cognitivă de ordin superior. În: Analele științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași Psihologie, Tomul

- XVI, 2007, ISSN 2069-1386, [online]. [citat 04.07.2022]. Disponibil: <https://www.psih.uaic.ro/anale-psih/category/2007-volume-16/>
8. SĂNDULEAC, Sergiu. Abordări ale gândirii științifice și importanța formării centralizate a acesteia la tinerii cercetători. În: Cercetări, sondaje, recomandări Psihologie, 4, 2010, pp. 66-74. ISSN 1857-2502
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Abord%C4%83ri%20ale%20gindirii%20stiintifice%20si%20importanta%20formarii%20centralizate%20a%20acesteia%20la%20tinerii%20cercetatori.pdf
 9. SĂNDULEAC, Sergiu. Formarea gândirii științifice la studenții din învățământul universitar. Tz. de doct. în psihologie. Chișinău, 2014, 335 p. [citat 10.10.2021]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2014/55130/sanduleac_sergiu_thesis.pdf
 10. STOIANOVICI, Drăgan. Argumentare și gândire critică. Editura Universității din București, 2005. 190 p. ISBN 973-737-031-7
 11. VERZA, Emil, VERZA, Florin Emil. Psihologia vârstelor, Pro Humanitate, București, 2000, 307 p., ISBN 973-99734-4-2

EDUCAȚIA RUTIERĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ: ÎNTRE ACTUALITATE ȘI DEZIDERAT

**POPEL Cezara, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;**

Rezumat: Articolul conține analiza situației privind organizarea activității educaționale din instituțiile de educație timpurie pe dimensiunea educației rutieră a copiilor, precum și condițiile eficacității acesteia. În articol se abordează posibilitățile de realizare a educației pentru securitatea rutieră în grădinițe, reieșind din dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice, nivelul de asigurare cu resurse educaționale, nevoia de formare a educatorilor și oportunitățile de formare propriu-zise la subiect. .

Abstract: The article contains the analysis of the situation regarding the organization of educational activity in educational institutions early on the road education dimension of children, as well as the conditions of its effectiveness. The article addresses the possibilities of road safety education in kindergartens, based on the difficulties faced by teachers, the level of provision of educational resources, the need for training educators and the actual training opportunities on the subject.

Cuvinte-cheie: Educație rutieră, nevoi profesionale, vârstă preșcolară, siguranță la trafic, programă de formare continuă, asigurare metodică, resurse metodologice

Keywords: Road education, professional needs, preschool age, traffic safety, continuous training program, methodological assurance, methodological resources.

Schimbările la nivelul politicilor educaționale survenite în ultimii ani, presupun noi abordări privind educația rutieră a copiilor de vârstă preșcolară, care capătă o pondere reprezentativă, cu atât mai mult cu cât avem în vedere importanța implicațiilor pedagogice la treapta preșcolară, dată de impactul pe care această etapă o are asupra formării unui comportament responsabil la copii, ce ar asigura securitatea vieții și sănătății acestora.

Educația privind siguranța rutieră, cuprinde acele măsuri care întăresc sau schimbă atitudinea și motivația intrinsecă față de participarea în siguranță în trafic, cu scopul de a crea o cultură orientată spre siguranță. Înțelegerea de sine și reflecția asupra atitudinilor, motivațiilor și comportamentelor proprii și ale altora sunt factori importanți [1]. Transferul de cunoștințe, obținerea unei înțelegeri a regulilor și situațiilor de circulație prin instruire și experiență sunt baza educației privind siguranța, la fel ca dezvoltarea și îmbunătățirea abilităților și competențelor rutiere personale, de grup și sociale necesare pentru a participa în siguranță la trafic. O educație de calitate, oferită de la o vârstă fragedă, reprezintă o bază solidă pentru dobândirea de competențe mai ușor pe durata întregii vieți. Acesta este motivul pentru care e necesar de a identifica strategii eficiente, de a adapta și implementa practicile de predare din perspectiva formării abilităților, competențelor și comportamentului sigur în instituțiile de educație timpurie.

În conformitate cu documentele de politici în educația timpurie, educația rutieră la preșcolari, se integrează simultan în *educația pentru sănătate, dezvoltarea personală, educația pentru societate* [2, 3, 4]. Totodată, [*Legea nr. 131 din 07.06.2007*](#) privind siguranța traficului rutier, prevede că Ministerul Educației și Cercetării este responsabil de elaborarea de programe și materiale metodic-didactice ilustrative și vizual-auditive în domeniul educației rutiere și asigurarea activității în acest domeniu în instituțiile de învățământ preșcolar și școlare, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice desemnate să desfășoare astfel de activități (cap. 4, art.10).

Deși sunt întreprinse anumite măsuri de asigurare a securității și siguranței copilului, totuși rămân nesoluționate unele probleme și contradicții, care necesită o analiză mai detaliată:

- nevoile moderne ale societății în formarea fundamentelor unei culturi a siguranței rutiere și posibilitățile reale de implementare a acesteia în instituțiile preșcolare;
- necesitatea dezvoltării tehnologiilor inovatoare și integrate pentru formarea bazelor unei culturi a siguranței rutiere și gradul de asigurare cu suport metodologic și didactic;
- nevoia obiectivă a practicii educaționale moderne de a îmbunătăți competența educatorilor în acest domeniu și oferta cursurilor de formare la subiect.

În acest context, studiul pe care ni l-am propus a avut drept **scop** examinarea nivelului competențelor cadrelor didactice din instituțiile preșcolare pe dimensiunea educație rutieră a copiilor și identificarea nevoilor la problematica dată. Pentru realizarea scopului, am stabilit următoarele obiective:

- Analiza nivelului de pregătire profesională a cadrelor didactice în aspectul formării siguranței rutiere la copii;
- Analiza gradului de asigurare a instituțiilor cu materiale didactice, resurse metodologice, echipament, privind securitatea rutieră;
- Identificarea nevoilor privind implementarea educației rutiere în instituția preșcolară.

În vederea realizării obiectivelor, a fost propus un chestionar, structurat pe următoarele dimensiuni:

- Dificultățile întâmpinate de către educatori, în organizarea procesului de educație rutieră a copiilor;
- Activitățile de formare continuă la domeniul „Educație rutieră”, de care au beneficiat educatorii în ultimii 3 ani;
- Sursele de asigurare cu materiale didactice privind educația rutieră la preșcolari;
- Aspectele necesare de îmbunătățit, pentru realizarea eficientă a educației rutiere la copii.

Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 275 de cadre didactice din instituțiile de educație timpurie din țară.

Rezultatele chestionarului ne-a permis să stabilim în ce măsură conștientizează cadrele didactice educația rutieră a copiilor de vârstă preșcolară, a nevoilor cu referire la activitatea profesională în vederea realizării eficiente a procesului de educație rutieră a copiilor.

O primă constatare care s-a desprins din analiza datelor vizează multitudinea de dificultăți cu care se confruntă cadrele didactice, în organizarea procesului de educație rutieră a copiilor (Figura nr.1):

Analiza răspunsurilor din figura nr. 1, scoate în evidență dificultățile cu care se confruntă cadrele didactice în organizarea procesului de educație rutieră a copiilor: lipsa subiectului respectiv în programele de formare continuă – 176 (60,7%); asigurarea insuficientă cu materiale didactice – 158 (57,4%); literatură de referință insuficientă – 100 (36%); implicarea slabă a organelor de resort în organizarea activităților – 36 (13%); gradul de stăpânire a conținuturilor - 22 (8%).

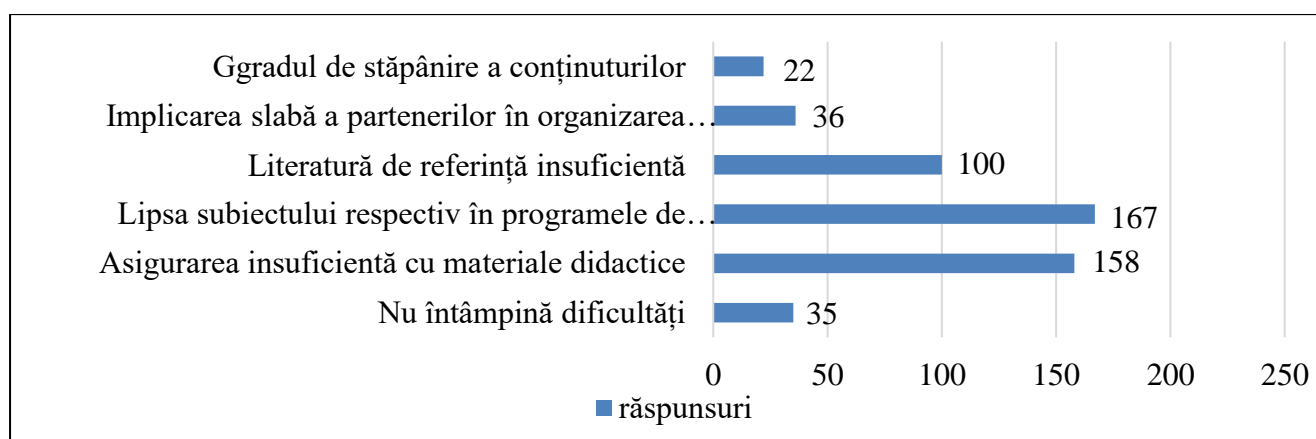


Figura 1: Dificultăți întâmpinate de către educatori, în organizarea procesului de educație rutieră a copiilor

Dificultățile enunțate de respondenți, pe dimensiunea educație rutieră sunt dictate de pregătirea insuficientă a acestora, de lipsa suporturilor didactice, dar și lipsa infrastructurii necesare pentru realizarea procesului didactic. În acest context, este evident că există un argument pentru conceperea și valorificarea ulterioară a activităților de pregătire profesională a educatorilor pe de o parte și eficientizarea activităților educaționale cu copiii pe de altă parte.

Neconcordanța dintre nevoile exprimate de educatori și oferta dezvoltării profesionale continue este confirmată prin răspunsurile obținute în figura nr. 2.:

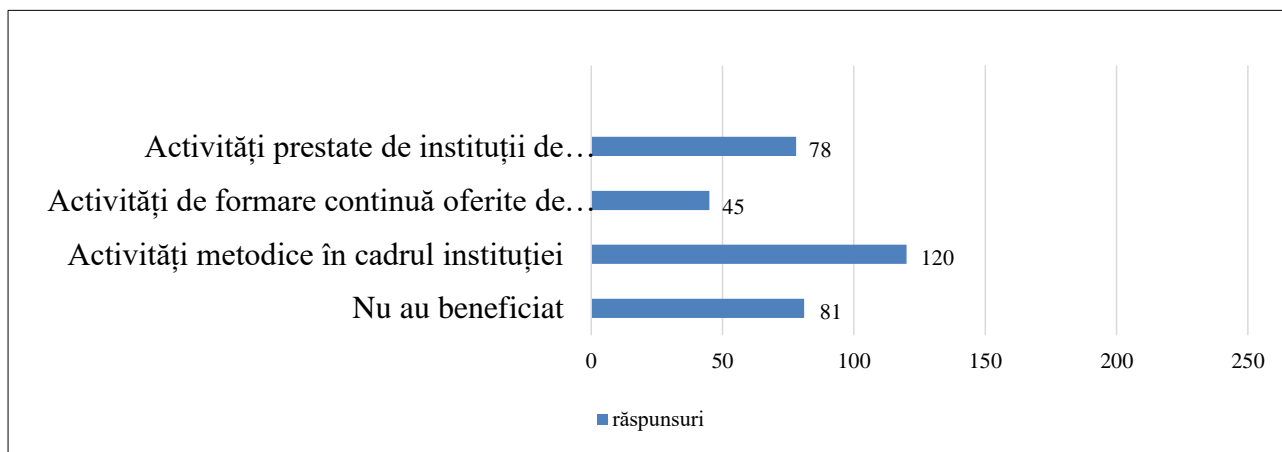


Figura 2. Activitățile de formare continuă la domeniul „Educație rutieră”, de care au beneficiat educatorii în ultimii 3 ani

Răspunsurile obținute denotă faptul că pregătirea educatorilor în domeniul educației rutiere se realizează prioritar în cadrul activităților metodice la nivel de instituție – 120 (43,6%). Chiar dacă 78 de educatori (28%) din cei chestionați au menționat participarea la activități de formare, prestate de instituții abilitate, acestea se rezumă doar la o serie de sesiuni online de formare a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie, privind implementarea produselor curriculare la securitatea rutieră, organizate de Ministerul Educației și Cercetării, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației. De asemenea, doar 45 de educatori chestionați (16%) menționează participarea la instruiți organizate de alte organizații (Inspectoratul de poliție, ONG-uri).

În ceea ce privește sursele de asigurare cu materiale didactice, 145 educatori (52%) menționează oferita Ministerului Educației și Cercetării cu produse curriculare la securitatea rutieră („Ghidul metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie” și „Securitate rutieră: albumul de materiale demonstrative”). Totodată, 47 de cadre didactice chestionate (17%) au beneficiat de materiale didactice oferite de alte instituții: IGP, CNPDC, etc. (figura nr. 3)

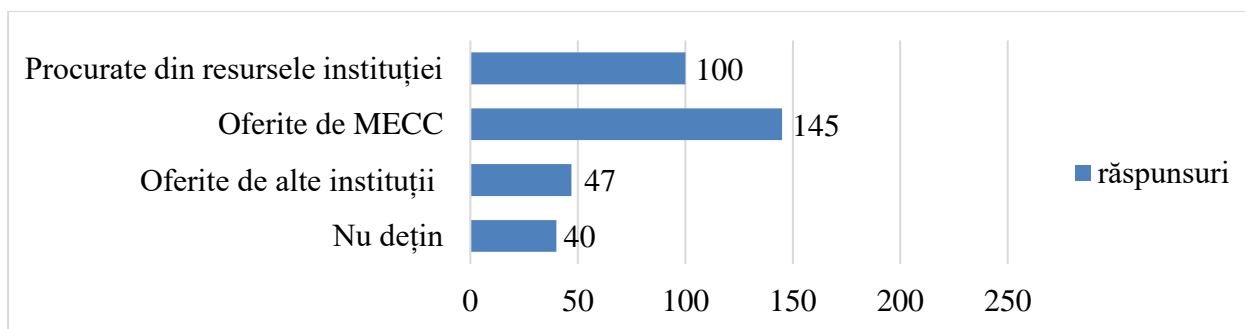


Figura 3. Sursele de asigurare cu materiale didactice privind educația rutieră la preșcolari

Cu toate că se întreprind anumite măsuri de către instituțiile abilitate în asigurarea condițiilor de realizare eficientă a educației privind securitatea rutieră în grădinițe, totuși cadrele didactice participante la studiu, menținând un șir de aspecte ce necesită a fi îmbunătățite: asigurarea didactico-metodică a centrelor de activitate din grădinițe cu resurse educaționale necesare, în conformitate cu *Standardele minime de dotare a IET* [5]: (materiale ilustrative – 145 (52%), atribute de joc – 146 (53%), jocuri de masă – 161 (58%), materiale didactice – 171 (62%); asigurarea cadrului didactic cu suport informațional la subiectul dat (literatură metodică – 131 (48%), metode și mijloace didactice – 99 (36%), elaborarea scenariului didactic – 77 (28%)) (Figura nr. 4).

Reieșind din reflecțiile expuse în acest demers, putem extrage următoarele **concluzii**:

1. Se face evident nivelul scăzut al cunoștințelor cadrelor didactice cu referire la problema educației rutiere a copiilor de vârsta preșcolară. În acest context, lipsa unei clarități în sensul înțelegerii și organizării procesului educației rutiere sporește incertitudinea și îi atribuie procesului un caracter haotic, incidental, lipsit de o direcție clară pentru cadrele didactice.

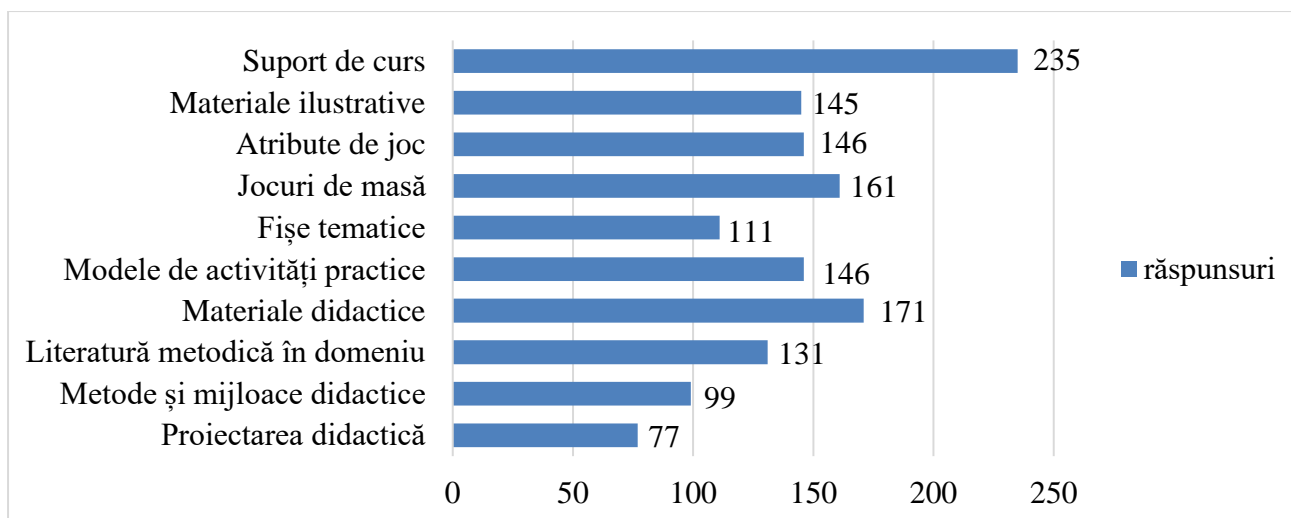


Figura 4. Aspecte necesare de îmbunătățit pentru realizarea eficientă a educației rutiere la copii

2. Educația rutieră a copiilor, necesită schimbări majore de sistem: dezvoltarea fundamentelor teoretic-practice și metodologice, selectarea conținuturilor didactice; organizarea instituțională; elaborarea programelor educaționale cu implicarea organelor de resort; asigurarea didactic-metodică; pregătirea profesională a cadrelor didactice.

Bibliografie:

1. European Transport Safety Council. Manual for developing and evaluating traffic safety and mobility education activities. 2021. Disponibil: <https://etsc.eu/learn-manual-for-developing-and-evaluating-traffic-safety-and-mobility-education-activities/>;
2. Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova, Ministerul Culturii și Cercetării, Chișinău: Editura Lyceum, 2018. p. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8;
3. Curriculum pentru educație timpurie. Ministerul Culturii și Cercetării, Chișinău: Tipografia Centrală, 2019. p. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
4. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, Ministerul Culturii și Cercetării, Chișinău: Editura Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3285-6-2;
5. Standardele minime de dotare a instituției de educație timpurie, Ordinul Ministerului Culturii și Cercetării, nr. 253 din 11.10.2017.

ROLUL FORMĂRII COMPETENȚEI DE UTILIZARE INOFENSIVĂ A COMPUȘILOR CHIMICI ÎN PROCESE BIOLOGICE CU IMPORTANTĂ VITALĂ ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

**PROCA Agnesea, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. Dezvoltarea personalității elevului depinde de o serie de factori, printre care se enumeră și mediul școlar, activitățile de învățare în care este încadrat în timpul orelor, la toate disciplinele, inclusiv la chimie. Competențele specifice formate la elevi în cadrul orelor de chimie, contribuie nemijlocit la promovarea valorilor personale, general-umane și la modelarea personalității elevului. Astfel, formarea competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, are un rol important în dezvoltarea gândirii elevului, acțiunilor cugetate, comportamentului rațional și în consecință, dezvoltarea personalității viitorului cetățean responsabil ce va contribui la progresul societății.

Abstract. The development of the student's personality depends on a series of factors, including the school environment, the learning activities he is involved in during classes, in all subjects, including chemistry. The specific competences formed in students during chemistry classes contribute directly to the promotion of personal, general human values and to the shaping of the student's personality. Thus, the formation of the competence of the harmless use of chemical compounds in biological processes of vital importance, has an important role in the development of the student's thinking, thoughtful actions, rational behavior and, consequently, the development of the personality of the future responsible citizen who will contribute to the progress of society.

Cuvinte-cheie: competență, utilizare inofensivă, chimie, dezvoltarea personalității

Keywords: competence, harmless use, chemistry, personality development

Introducere

O analiză a politicii de stat înaintată de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, ce vizează funcțiile de bază ale sistemului educațional din țară, cât și principiile pe care se bazează educația, evidențiază necesitatea promovării la elevi a valorilor general-umane, naționale și științifice universale. La fel, studiul Cadrului de referință al curriculumului național (2017), Codului Educației al Republicii Moldova (2014, 2016) și Recomandările Comisiei Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018) scoate în evidență necesitatea formării la elevi a unui set de competențe specifice disciplinei, a competențelor-cheie/transversale, cât și promovarea valorilor personale, profesionale și general-umane, ceea ce va contribui nemijlocit la dezvoltarea personalității [1-4]. Pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului/studentului, este necesar și obligatoriu de format anumite competențe, care ulterior vor fi eficiente în scopul integrării elevului în societate, indiferent de domeniul selectat. Reieșind din faptul că competența este un sistem

integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații, se poate afirma cu certitudine că acestea vor genera formarea unei personalități raționale și a unui cetățean responsabil. Competența școlară întrunește caracteristici ale pregătirii elevilor ce vizează aplicarea conștientă a cunoștințelor, abilităților și atitudinii în raport cu anumite probleme disciplinare și transdisciplinare. În acest context, desfășurarea procesului educațional la chimie este axat pe formarea unui set integral de competențe specifice, dar și a competențelor-cheie/transversale ce au un caracter pluri-/ inter-/ transdisciplinar cu referință la diverse domenii din viața cotidiană. Pentru asigurarea eficienței a demersului didactic la chimie, profesorul este responsabil de selectarea unor conținuturi relevante la chimie ce vor motiva elevii să asimileze noi cunoștințe, să realizeze sarcini, să elaboreze un produs final, să-și formeze un comportament responsabil față de utilizarea compușilor chimici atât în timpul orelor de chimie, cât și în activitățile cotidiene [5-6].

Curriculumul național la chimie este conceput cu scopul formării și dezvoltării unui set de competențe specifice, iar accentul se pune pe utilizarea practică a compușilor chimici studiați și regulile de securitate în timpul lucrului cu substanțele indicate, nu doar în cadrul orelor de chimie, în laborator, dar și în activitățile cotidiene. Necesitățile societății actuale, dar și a elevilor/studentilor ne evidențiază valoarea unor conținuturi ce pot fi aplicate în rezolvarea problemelor cotidiene. Pentru realizarea unui proces educațional de calitate, învățarea este centrată nu doar pe cunoștințe teoretice, dar și pe atitudini, competențe și valori. În acest sens, asigurarea calității procesului educațional la chimie este o sarcină primordială a cadrului didactic, care va realiza un ansamblu de activități concentrate pe eficacitate, corectitudine, responsabilitate, organizare și antrenare a elevilor în scopul formării competențelor specifice chimiei. Totodată, acest set de competențe, inclusiv competența de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, este indispensabilă pentru dezvoltarea eficientă a personalității elevului/studentului.

Rezultate și discuții

În procesul educațional la chimie, orice metodă, fiecare demers didactic și întregul sistem de competențe specifice au menirea să formeze și să dezvolte multilateral personalitatea elevului. Astfel, devine importantă formarea eficientă a competențelor specifice chimiei, prin abordarea celor mai potrivite metode, dar și prin realizarea activităților destinate dezvoltării aspectelor precum gândire critică, comportament responsabil, utilizare rațională și asumarea consecințelor utilizării excesive și nehibzuite a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală. Totodată, formarea competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici

În procese biologice cu importanță vitală la etapa incipientă de studiere a chimiei, este esențială în dezvoltarea armonioasă a personalității elevului. Revenind la funcțiile de bază ale sistemului educațional enumerate pe pagina Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova, menționăm că procesul educațional este responsabil de formarea dinamică, păstrarea, producerea și transmiterea valorilor științei, culturii și experienței sociale, satisfacerea și corelarea cerințelor educaționale ale individului și ale societății, formarea potențialului uman și asigurarea calității vieții și bunăstării poporului, dezvoltarea culturii naționale, promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, formarea competențelor și atitudinilor necesare pentru socializare și realizare profesională [7-9]. Totuși, măsura în care desfășurarea procesului educațional la chimie contribuie la dezvoltarea personalității și realizarea profesională pe viitor, depinde în mare parte de cadrul didactic. Evident, proiectarea și realizarea unui demers didactic este strict bazat pe actele normative, curriculum, standarde, Codul Educației, reperate metodologice, dar firul care face legătura teoriei lecțiilor de chimie și practica activității cotidiene este în mâinile profesorului. În cadrul disciplinei chimia, formăm la elevi un set de competențe specifice (figura 1) necesare elevului în soluționarea anumitor probleme [5-6, 10-11].

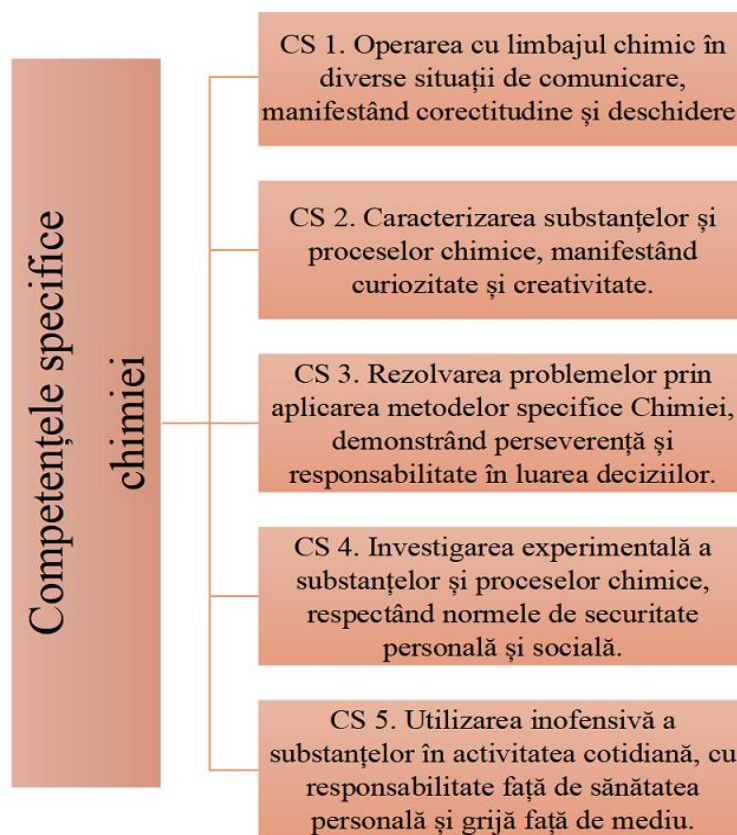


Figura 1. Competențele specifice disciplinei chimie

Astfel, realizând orele de chimie în ciclul gimnazial, formarea personalității elevului se bazează pe următoarele principii:

- 1) studierea reperelor teoretice ale disciplinei chimie;
- 2) aplicarea eficientă a cunoștințelor teoretice în rezolvarea problemelor cotidiene;
- 3) utilizarea inofensivă și protecția sănătății și stării mediului înconjurător.

Respectarea acestor principii în corelare cu competențele specifice, va permite tuturor educabililor să beneficieze de o instruire orientată spre succes, care îi va ajuta să își formeze individualitatea, să evolueze permanent, să trăiască în condiții de siguranță, să ducă un mod de viață sănătos, să-și modeleze propria personalitate pentru a deveni cetățeni responsabili, ce vor contribui la progresul societății. Pornind de la activitățile realizate în cadrul orelor de chimie, formăm la elevi competențele specifice disciplinei, ce derivă din competențele-cheie/transversale, astfel generând dezvoltarea armonioasă a personalității capabile de integrare eficientă în societate (figura 2).

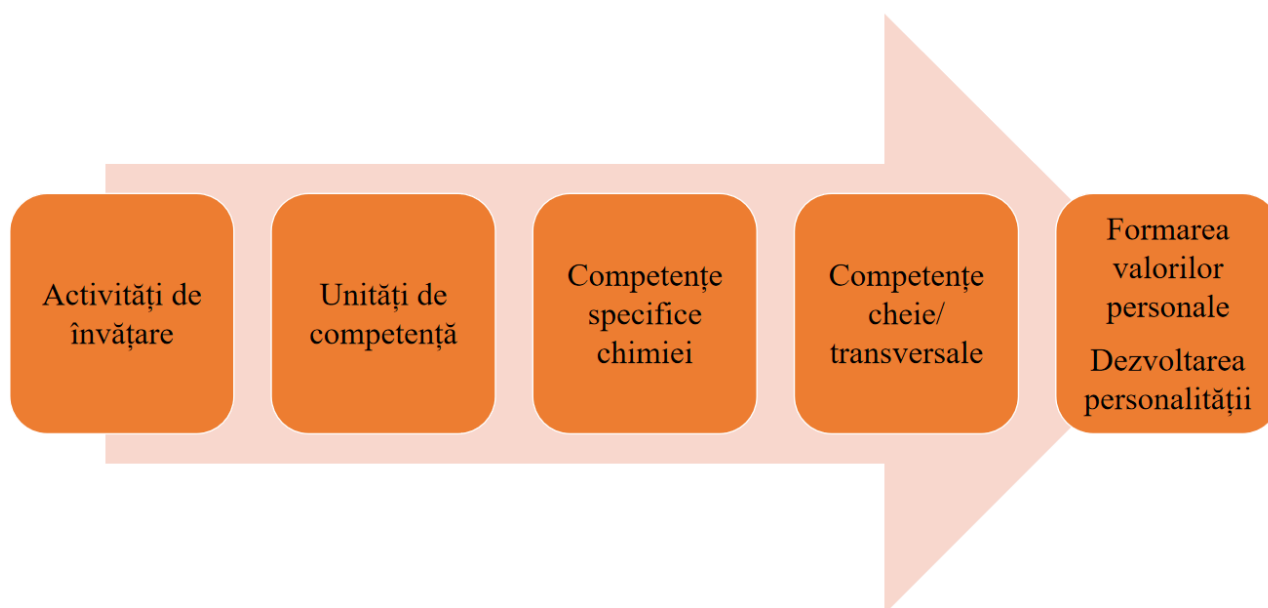


Figura 2. Traseul dezvoltării personalității elevului în cadrul orelor de chimie

Pentru o înțelegere mai profundă a rolului competenței de utilizare inofensivă a substanțelor chimice în procese biologice cu importanță vitală, s-a propus elevilor ca activități de învățare, simulări, jocuri de rol, experimente, proiecte de cercetare și rezolvarea situațiilor-problemă în care elevul își va forma anumite abilități și le va aplica la elaborarea soluțiilor eficiente. În acest sens, elevii au intrat în rol de medic, farmacist, agricultor, tehnolog, bucătar, laborant etc. Spre exemplu, li s-a înaintat sarcina de a elabora soluții pentru următoarele situații:

1. În urma testării pepenilor verzi de pe plantația unui antreprenor autohton, Centrul Național pentru Protecția Consumatorilor a identificat un nivel ridicat de nitrați, ceea ce a creat nemulțumire în rândul cumpărătorilor. Astfel, a fost convocată o ședință cu participarea medicului de familie, antreprenorului, laborantului, și a unui expert chimist. S-a constatat că cele mai multe îngrășăminte sunt folosite de către producători la cultivarea pepenilor verzi, iar produsele vegetale obținute prin cultivarea în sere și solarii acumulează cantități mai ridicate de nitrați.

2. La o fabrică de producere a sucurilor s-a depistat încălcări repetate a tehnicii securității și protecția vieții și sănătății angajaților. În urma incidentelor, trei angajați s-au ales cu arsuri cutanate din cauza pătrunderii accidentale pe piele a soluțiilor de acizi utilizate la curățarea pieselor. Iar alți doi angajați au avut de suferit în urma exploziei unei butelii cu sodă caustică, fiind afectată conjunctiva ochilor. Echipa medicală de la urgență au sesizat poliția pentru investigarea cazului. Aceștia au realizat o cercetare implicând atât angajații, cât și un expert chimist, laborantul, juristul și medicul de familie.

3. La prepararea chipsurilor, pesmeților și altor produse ambalate, se folosesc în anumite cantități aditivi alimentari, cu rol de conservanți, corectori de gust, coloranți, arome etc. La o fabrică de producere a acestor alimente s-a identificat proporții mari de aditivi utilizați ceea ce întrece norma admisibilă, conform Agenției Naționale de Sănătate Publică și regulilor sanitaro-epidemiologice de stat pentru întreprinderile de producere și prestare a serviciilor populației[12]. În acest context, toată marfa a fost supusă analizei în laboratoarele corespunzătoare, iar concluziile în acest sens vor fi expuse de către medic, laborant-tehnolog, expert chimist și un jurist.

Fiecare elev va prelua câte un rol din text și va identifica 3 soluții de îmbunătățire a situației din punctul de vedere personal, dar și consultând surse informaționale din domeniul respectiv. În urma realizării acestor activități, elevii își antrenează gândirea critică, aplică cunoștințele teoretice din cadrul orelor de chimie, exersează comportamentul rațional, estimează consecințele utilizării incorecte sau excesive a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, argumentează necesitatea utilizării inofensive a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, elaborează soluții. Astfel, implicându-se activ în soluționarea problemelor, elevii nu doar își formează competența de utilizare inofensivă a compușilor chimici, dar își antrenează capacitățile în diverse domenii, dezvoltându-și multilateral personalitatea, manifestând responsabilitate, spirit de inițiativă, interes și curiozitate în luarea deciziilor.

În scopul formării competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, elevilor li se propune realizarea unor activități de cercetare, experimente asupra plantelor, ce pot fi efectuate o perioadă mai îndelungată, în timpul vacanței de vară. Poate fi utilizat răsadul de roșii, castraveți sau altă plantă agricolă. Inițial, elevii vor planta răsadul pe două parcele diferite, una experimentală și alta de control. În parcela experimentală, elevii vor utiliza îngrășăminte pentru creșterea mai eficientă a răsadului și creșterea și coacerea timpurie a fructelor. Iar parcela de control va fi monitorizată, prin irigare cu apă curată, fără îngrășăminte minerale. În final, vor înregistra rezultatele comparative, privind perioada de creștere, formare a fructului, coacere, calitatea fructelor, gustul, aspectul, dimensiunile și testarea lor la conținutul de nitrați. În baza celor analizate, vor formula concluzii cu privire la utilizarea inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală. Aceste activități vor permite elevilor să-și dezvolte personalitatea prin formarea unui comportament responsabil, evidențierea unor principii de utilizare inofensivă a cunoștințelor în chimie, promovarea valorilor personale și general-umane ce contribuie la prosperarea societății.

Concluzii

Formarea competențelor specifice disciplinei chimie, contribuie la educarea unor personalități care se pot încadra armonios în societatea modernă. Competența de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală este importantă în cultivarea valorilor personale și general-umane necesare dezvoltării personalității. Totodată, activitățile ce formează competența de utilizare inofensivă a compușilor chimici, permit elevilor să învețe chimia eficient, util și calitativ, să aplice gândirea critică în viața cotidiană, să-și formeze un comportament ecologic ce contribuie la menținerea siguranței sănătății și vieții personale și a întregii societăți, dar și conservarea mediului înconjurător, prin utilizarea conștientă a cunoștințelor în chimie și perceperea pericolelor majore ale neglijării tehnicii securității și utilizării raționale a compușilor chimici. Formarea competenței de utilizare inofensivă a compușilor chimici în procese biologice cu importanță vitală, contribuie la promovarea culturii ecologice a individului și a societății, dar și la dezvoltarea personalității pentru soluționarea eficientă a problemelor cotidiene.

Studiul a fost realizat cu suportul proiectului ANCD 20.80009.5007.28 „Elaborarea noilor materiale multifuncționale și tehnologii eficiente pentru agricultură, medicină, tehnică și sistemul educațional în baza complexilor metalelor „s” și „d” cu liganzi polidentati”

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al curriculumului național, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, modificat LP 138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare 01.07.16.
3. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 319-324.
4. Recomandările Comisiei Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2018, C 189/01.
5. 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.
6. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la chimie în anul de studii 2021-2022, disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/13_recom_chimie_ro_2021-22_final.pdf
7. CODREANU, S., Metodologia de formare inițială a competențelor profesionale ale studentului chimist în context interdisciplinar, Teza de doctor, Chișinău 2020.
8. DANDARA, O., *Traseul carierei didactice și particularitățile evoluției profesionale*. În: Revista „Studia Universitas Moldaviae”, Universitatea de Stat din Moldova, nr. 5, 2016.
9. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, disponibil: <https://www.mecc.gov.md/ro/content/prezentare>
10. GODOROJA R., COROPCEANU E. *Tehnologii didactice inovative de formare la elevii a competențelor specifice disciplinei chimie*. În: Acta et commentationes. Seria Științele ale Educației, nr. 1 (12), 2018, p. 15.
11. VELIȘCO, N., MIHAILOV, E., GODOROJA, R., Standarde de eficiență a învățării chimiei. //Ministerul Educației al Republicii Moldova. Standarde de eficiență a învățării. Chișinău: Lyceum, 2012, p. 119-141.
12. Agenția națională pentru sănătate publică, disponibil: <https://ansp.md/regulamente-sanitare/>

STRATEGII DE PREDARE ALE CHIMIEI
PRIN FOLOSIREA RESURSELOR SOCIO-CULTURALE
TEACHING STRATEGIES OF CHEMISTRY BY USING CULTURAL RESOURCES

**RADU Larisa-Simona, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova;
profesor chimie Școala Gimnazială *Spectrum* Constanța, România**

Rezumat. Chimia este una dintre disciplinele în care elevii au o dificultate în învățarea conținutului. Aceste dificultăți pot fi cauzate de lipsa strategiilor de a atrage atenția și de a motiva învățarea. Această lucrare exemplifică una din strategiile aplicate la clasă de autor, care integrează și abordează chimia pornind de la resursele culturale. Astfel conexiunea cu experiențele cotidiene în care elevilor li se asigură premisele formării unui bagaj de cunoștințe de cultură generală din domenii diferite – istorie, geografie, biologie, antropologie și trecerea firească spre latura științifică în care pot fi descoperite și experimentate noțiuni de chimie vor facilita evoluția pozitivă a întregului proces de învățare ca un tot unitar.

Abstract. Chemistry is one of the subjects where students have a difficulty in learning the content. These difficulties may be caused by a lack of strategies to attract attention and motivate learning. This paper exemplifies one of the strategies applied in the author's classroom, which integrates and approaches chemistry starting from cultural resources. Thus, the connection with everyday experiences in which the students are provided with the prerequisites for the formation of a general culture of knowledge from different fields - history, geography, biology, anthropology and the natural transition to the scientific side where chemistry notions can be discovered and experienced will facilitate the evolution positive of the entire learning process as a unitary whole.

Cuvinte cheie: cultura, strategii de predare, chimie, învățare prin descoperire

Keywords: culture, teaching strategies, chemistry, learning through discovery

Predarea științelor în școală implică permanent descoperirea unor strategii noi potrivite scopului. articolul discută despre utilizarea strategiilor creative de predare care implică chimia, ca știință, în diverse contexte culturale. Studiile de caz exemplificate vor ilustra modul în care chimia poate fi predată creativ, precum și modul în care știința exactă, chimia este conectată cu experiența cotidiană a elevilor, dobândită în urma accesării resurselor socio-culturale.

Alex Johnstone (2000) cercetător în domeniul educației considera descoperirea ca fiind un demers de învățare centrat pe elev, demers în contextul căruia elevul își construiește înțelegerea, abilitățile și cunoștințele. El a reprezentat modul în care un elev percepe și poate asimila cunoștințele de chimie printr-un triunghi, denumit generic Triunghiul lui Johnstone (figura 1.a)

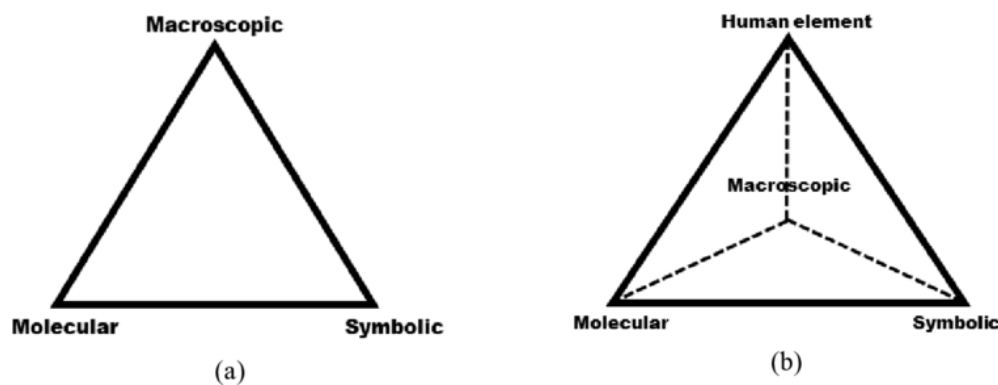


Figura 1.a, b

Peter Mahaffy (2006), a adăugat un un vârf suplimentar la triunghiului lui Johnstone pentru a forma un tetraedru care încorporează elementul uman, el susținând că educația chimică beneficiază de un echilibrul pe toate cele patru vârfuri ale tetraedrului (figura 1.6). Acest lucru îi ajută pe elevi să-și depășească frica de chimie să facă o legătură imaginativă între chimie și viața de zi cu zi și oferă o motivație pentru o înțelegere mai bună., crescând șansa de a face conexiuni mai îndepărtate între idei – ceea ce stă la baza chimiei aplicate. Jesper Sjöström (2013) a diferențiat elementul uman din tetraedrul construit de Mahaffy în trei niveluri diferite de complexitate, în perspective istorice, sociologice și culturale. Includerea elementului uman încurajează profesorii de chimie creativi să ia în considerare modul în care chimia poate fi situată cultural în societate și școală.

Autorul articolului și-a pus câteva întrebări cu privire la modul în care poate lega predarea chimiei cu alte valori și contexte cotiniene . Există aspecte culturale și sociale care au creat importante repere actuale sau istorice în comunitatea în care trăim pe care un profesor de chimie să le poată folosii în predarea la clasă ? Cum putem să ne ajutăm de aceste contexte, socio-culturale și istorice în strategiile de predare? Care sunt cele mai potrivite oportunități care să ne ducă la ceea ce vrem să facem, adică să motivăm, să creștem curiozitatea ,să dezvoltăm interesul elevilor mei pentru studiul chimiei ? Ce resurse culturale există arealul social , resurse care să folosescă scopului declarat –muzee, teatre, etc.? În acest context alegerea a fost strategia de învățare prin descoperire . Învățarea prin descoperire se bazează pe investigarea proprie a elevului cu scopul de a dobândi, prin activitatea independentă, dirijată, cunoștințe noi din diferite surse de informații și de a învăța abilități, deprinderi, priceperi, capacități. În concluzie, descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diferitelor surse de informații constituie un mod de învățare care este în același timp și cunoaștere și acțiune.

Învățarea prin experimentare proprie transformă elevii în actorii propriei scene de învățare . resursele culturale precum muzeele, siteurile arheologice, sau orice alte atracții vizitabile pot fii folosite ca oportunități pentru a angaja elementul uman din tetraedrul chimiei și al face să exploreze interacțiunile dintre știință și societate (Derek Hodson ,2008).

Articolul ilustrează în continuare două exemple practice de resurse socio-culturale folosite de autor .

Muzeul de Istorie și Națională și Arheologie Constanța este unul dintre cele mai bogate muzee din România Piatra de temelie a muzeului a fost pusă în anul 1879 de către Remus Opreanu, primul prefect al administrației românești din Dobrogea, în încercarea de a contracara contrabanda cu piese antice descoperite în șantierele arheologice ale Constanței. Timp de aproape un secol, muzeul a cunoscut perioade de declin și înflorire, fiind dezorganizat, reorganizat și mutat în diferite locații din oraș. În anul 1977 exponatele muzeului sunt mutate definitiv în sediul actual din Piata Ovidiu, Constanța. Muzeul de Istorie Națională și Arheologie se mândrește cu un patrimoniu impresionat, format din peste 430.000 de obiecte care datează din paleolitic până în epoca modernă..

Instituția adăpostește obiecte de origine greacă, romană, bizantină și medievală (unelte și arme din piatră, bronz și fier), ceramică, elemente arhitectonice antice (coloane, capiteli, frontoane, decoruri, etc.), sculpturi antice, vase din sticlă, statuete din bronz, bijuterii, numismatică (colecția cuprinde monede din argint, bronz și aur, unele dintre ele fiind unice), icoane, documente.

La parterul Muzeului de Istorie Nationala si Arheologie se afla două săli în care sunt expuse monumente arheologice cu valoare deosebită, rarități și piese unice. Din aceasta secțiune se fac remarcate: Sarpele Glykon – piesa unică în lume, reprezentând o zeitățe din mitologia romană (sec. II d.Hr.) (figura 2.d), Grupul statuar Fortuna cu Pontos – divinități protectoare ale portului și cetății Tomis (sec. II-III d.Hr.) (figura 2.d), Aedicula cu dublă reprezentare a zeitei Nemesis – una dintre cele mai remarcabile piese ale Muzeului (sec. II d. Hr.), colecții de podoabe din aur, pietre și camee, tezaurul de vase de argint Sucidava-Izvoarele, etc. În cadrul celorlalte etaje ale muzeului exponatele sunt ordonate cronologic, începând cu primele dovezi de locuire a Dobrogei și încheindu-se cu epoca modernă. Dintre aceste piese se remarcă "Ganditorul" și perechea sa, piese emblematice pentru cultura Hamagiu (Neolitic). Complexul muzeal de istorie și arheologie este completat la exterior de un amplu lapidariu (ansamblu de pietre gravate și sculptate) și de Edificiul Roman cu Mozaic, un monument istoric unic în Europa de Est prin dimensiunile sale.

În acest context vizitarea muzeului reprezintă un excelent mijloc de aplicare a strategiilor de învățare prin descoperire multisenzorială și de explorare a materialelor din care sunt confecționate obiectele, a proprietăților lor și asocierea cu chimia. Spre exemplu elevii au căutat materiale din care sunt confecționate statuile, vasele rituale din diferite perioade arheologice și le-au asociat cu substanțe chimice și materiale studiate (piatra, marmura,-) - figurile 2.a,b,c,d



Figura 2.a Statuie scită; prima Epocă a Fierului; piatră; de la Sibioara (Județul Constanța, România)



Figura 2.b Cadran solar roman; secolele I-al II-lea; marmură; de la Cumpăna (Județul Constanța)



Figura 2.c Fortuna cu Pontus; secolul al II-lea; marmură;



Figura 2.d Statuie a lui Glycon; secolul al II-lea târziu; marmură;

Marmura este o [rocă metamorfică](#), compusă în cea mai mare parte din [calcit](#) (forma cristalină a [carbonatului de calciu](#), CaCO_3) și obținută prin [metamorfoza calcarului](#). Numele său provine din [limba greacă veche](#): $\mu\alpha\rho\mu\alpha\iota\rho\epsilon\iota\nu$ (*marmairein*) = a străluci, a luci. De unde asocierea cu utilizarea pentru construcții, obiecte decorative. Culorile diverse ale marmurei se datorează impurităților conținute: roșu de la sărurile de [fier](#), maro de la cele de [mangan](#), cenușiu de la [grafit](#) etc. Cele mai obișnuite culori pentru marmură sunt următoarele: albă, cenușie, gri, neagră și roșie.

Elevii pornind de la obiectele vizualizate, contextualizate ca aspect fizic, au început în mod conștient să își pună întrebări despre compoziția chimică, proprietățile fizice și chimice care o fac să reziste în timp, utilizările ei, efectul mediului înconjurător asupra lor, au efectuat apoi experimente de laborator în care au cercetat proprietățile fizice, unele proprietăți chimice, ceea ce a pornit roțile învățării prin descoperire și a făcut legături transdisciplinare care vor duce la o mare eficiență a procesului de învățare al elevilor.

Excursie la Festivalul Lavandei –Pecinega , județul Constanța

Astfel de excursii, ca activități socio-culturale oferă elevilor pe lângă aprofundare și descoperire a noțiunilor de geografie locală ,agricultură , ecologie și experimentarea senzorială unică legate de proprietățile fizice și chimice dar și de efectele bio-farmaceutice ale plantelor de lavandă (figura3) . Ciclul de predare-învățare prin explorate-experimentare a cuprins determinarea directă a unor proprietăți fizice (miros, culoare) , separarea prin extracții simple sau distilare a uleiurilor volatile , obținerea unor produse cosmetice de larg consum – săpunuri, soluții parfumate (figura 4) metodele folosite fiind predate ca noțiuni teoretice la orele de chimie din gimnaziu.



Figura 3. Lan cu lavandă – zona Dobrogea ,România



Figura 4. Utilizări ale lavandei

Concluzii

În acest articol s-a demonstrat prin cele două exemple din activitatea didactică de la orele de chimie eferente claselor de gimnaziu modul în care chimia poate fii descoperită de elevi intergrând studiul ei în contexte socio-culturale cu diferite subiecte. Creativitatea didactică a profesorului poate angaja elevul în procesul de predare învățare în situații diferite cu legături inter- și transdisciplinare care îl vor motiva să descopere și să aprofundeze chimia.

Bibliografie

1. HODSON, D. (2008), *Towards scientific literacy-:A teacher's guide to the history, philosophy and sociology of science*, Brill Sense
2. JOHNSTONE, A. H. (2000b). *Teaching of chemistry – Logical or psychological? Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(1), 9–15. [10.1039/A9RP90001B](https://doi.org/10.1039/A9RP90001B)

3. MAHAFFY P. (2006), *Moving chemistry education into 3D: a Tetrahedral metaphor for understanding chemistry. Union Carbide Awards for Chemical Education, J.Chem. Educ.* 83(1),49
4. SJÖSTRÖM J. (2013), *Towards Bildung-Oriented Chemistry Educations, Science & Educations*, 22(7), 1873-1890
5. <https://www.minac.ro/>- *Muzeul de Istorie și Națională și Arheologie Constanța*

AUTOEVALUAREA ȘI AUTOREGLAREA PROCESULUI DE ASCULTARE LA ȘCOLARUL MIC

**SCÎNTEI Liliana, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, Republica
Moldova**

Rezumat: Competență transdisciplinară la fel de importantă ca vorbirea, citirea sau scrierea, ascultarea necesită o atență operaționalizare în sensul transferului ei din programa școlară de limbă maternă în procesul de instruire. Cercetările din ultimele decenii cu privire la rolul ascultării în învățarea academică, înțelegerea lecturii, îmbogățirea vocabularului și participarea la dialog sunt încă departe de a fi aplicate în practica școlilor. În această lucrare analizăm rolul strategiilor metacognitive în formarea competenței de receptare a mesajului oral la școlarul mic. După explicarea raționamentului teoretic, propunem câteva instrumente care să sprijine învățarea despre procesul de ascultare în predarea limbii române, ca limbă maternă. În final facem unele recomandări privind reconsiderarea ascultării în practica școlară de la clasele din ciclul achizițiilor de bază.

Abstract: In the teaching-learning-assessment process, listening requires careful operationalization for its transfer from the mother tongue curriculum, due to its characteristic as a transdisciplinary competence as important as speaking, reading or writing. Research in recent decades on the role of listening in academic learning, speech comprehension, vocabulary enrichment and dialogue participation is still far from being applied in school practice. In this paper we analyze the role of metacognitive strategies in the formation of the competence of receiving the oral message by young students. After explaining the theoretical reasoning, we propose some tools to support learning about the listening process in teaching the Romanian language, as a mother tongue. Finally, we make some recommendations regarding the reconsideration of listening in school practice in basic acquisition cycle classes.

Cuvinte-cheie: competența de receptare a mesajului oral, ascultare activă, ascultare în limba maternă, metacogniție, autoevaluare și autoreglare, instrumente de evaluare a procesului de ascultare.

Keywords: competence to receive the oral message, active listening, listening in the mother tongue, metacognition, self-assessment and self-regulation, tools for assessing the listening process.

1. Abordări teoretice moderne privind predarea ascultării

Abilitatea de a asculta este una dintre acele competențe transdisciplinare care influențează învățarea pe toate treptele de învățământ, la toate disciplinele școlare. Fiind la fel de importantă ca vorbirea, citirea sau scrierea, ascultarea se bucură de atenția cercetătorilor din diverse domenii ca: afaceri, științe sociale, medicină și educație. În 1979 a fost creată ILA (*International Listening Association*), rețea internațională ce reunește specialiști din diverse domenii, preocupați de arta și știința ascultării, iar în 1980 apare *International Journal of Listening*. Aceste evenimente au condus la recunoașterea ascultării ca domeniu de cercetare.

Cercetătorii care au fost preocupați de formarea și dezvoltarea competenței de citire/lectură, precum T. Sticht [9], P. David Pearson [7], K. Cain [2], K. Flynn [3] au atras atenția asupra importanței activităților de ascultare și a numărului limitat de studii și programe care să ajute la crearea unei didactici a ascultării. „Nu înțelegem de ce se acordă atât de puțină atenție înțelegerii ascultării în programa școlară, când elevii petrec atât de mult timp ascultând. Am dori să vedem mai mult accent acordat înțelegerii auditive ca entitate în sine. Nu credem că ceea ce se face ar trebui să fie foarte diferit de instrucțiunile bune de înțelegere a lecturii; dar credem că ar trebui făcute mai des activități de ascultare.” [7, p. 17]. Tot în acest studiu se arată că prin ascultare profesorii ar putea introduce în predare conținuturi și abilități mai avansate, pentru că înțelegerea în ascultare depășește înțelegerea lecturii la clasele mici, până în momentul în care elevii devin cititori experimentați. Mai mult, instruirea pentru înțelegerea auditivă are efecte pozitive asupra performanței de înțelegere a lecturii, dar și asupra vocabularului.

Formarea competenței de receptare a mesajului oral presupune existența deprinderilor de mobilizare a resurselor personale în scopul eficientizării ascultării și exersarea abilităților de comprehensiune a discursului ascultat. “Pretențiile societății actuale impun obligativitatea de a forma elevilor deprinderea de mobilizare a cunoștințelor și tehnicilor pentru a îndeplini sarcini, pentru a rezolva probleme.” [8, p. 40] Pe lângă asimilarea cunoștințelor, tehnicilor, algoritmilor și formarea deprinderilor de lucru, elevii trebuie să fie capabili de a folosi aceste achiziții în situații asemănătoare, practice. O dată ce a fost predată și învățată în școală, ascultarea ar trebui să producă efecte la nivel personal, instituțional și societal prin transferul achizițiilor în situații reale de viață.

J. Brownell [1] descompune procesul de ascultare în 6 domenii diferite de aptitudini, construind modelul HURIER, un exemplu de abordare comportamentală a ascultării, centrat pe schimbarea observabilă. Cele 6 componente ale modelului sunt interdependente, fiecare putând fi abordată și dezvoltată prin acțiunea asupra abilităților și atitudinilor specifice:

1. Hearing – reglarea, concentrarea și focalizarea atenției pentru ascultarea mesajului.
2. Understanding – înțelegerea sensului literal al discursului ascultat.
3. Remembering – păstrarea și reamintirea mesajului pentru a acționa ulterior asupra lui.
4. Interpreting – sensibilitatea la aspectele nonverbale și contextuale ale mesajului.
5. Evaluating – evaluarea logică a valorii mesajului.
6. Responding – formularea unui răspuns adecvat la mesajul ascultat.

În studiul efectuat de Brownell, subiecții folosesc un chestionar de autoevaluare privind modul în care percep propriul lor comportament de ascultare. Scorurile individuale sunt calculate pentru fiecare componentă. Este astfel stimulată reflecția asupra comportamentului de ascultare și sunt oferite date pentru analiza componentelor care necesită îmbunătățire.

Cercetările privind dezvoltarea competenței de ascultare au evidențiat rolul strategiilor metacognitive în instruirea elevilor. Metacogniția este considerată o posibilitate de eficientizare a învățării școlare și este definită ca “ansamblul articulat al cunoștințelor pe care le are subiectul cu privire la caracteristicile și funcționarea propriului sistem cognitiv și capacitatea acestuia de a le utiliza în sensul asigurării funcționării sale optime.” [6, p.92]

Definiția indică faptul că metacogniția este un sistem ce înglobează:

- a) Cunoștințele subiectului acțiunii despre cogniție (păstrarea atenției concentrate, mobilizarea pentru înțelegerea sensului, abilitatea de a reflecta asupra ascultării)
- b) Strategiile metacognitive (planificarea, monitorizarea și evaluarea procesului de ascultare pentru aprecierea gradului de îndeplinire a sarcinii)
- c) Experiențele metacognitive (judecățile, reflecțiile asupra implicării personale în realizarea sarcinii, motivele care justifică gradul de îndeplinire a obiectivelor)

L. Vandergrift și C. Goh [10] folosesc un chestionar cu scopul de a evalua în ce măsură elevii de liceu și studenții pot conștientiza și autoregla procesul de ascultare în învățarea limbii a doua. Chestionarul construit de Vandergrift evaluează metacogniția pe baza a cinci factori:

1. Rezolvarea problemelor (strategii precum folosirea cuvintelor cunoscute sau a ideii generale pentru a clarifica sensul unor cuvinte necunoscute sau folosirea experienței și a cunoștințelor anterioare în interpretarea sau înțelegerea ideii generale)
2. Planificarea și evaluarea (pregătirea pentru ascultare, stabilirea unui scop, evaluarea eficienței efortului de ascultare)
3. Traducerea mentală (privește strategiile ineficiente de abordare a înțelegerii ascultării, folosite de ascultătorii începători în limba a doua)
4. Cunoașterea personală (percepțiile referitoare la dificultatea ascultării, anxietatea, autoeficacitatea ca factori semnificativ legați de așteptările academice)
5. Atenția dirijată (strategiile folosite de ascultători pentru a rămâne concentrați pe sarcina de ascultare, refacerea concentrării atunci când apar dificultăți sau factori disturbatori).

Studiul lui Vandergrift surprinde relația semnificativă ce există între comportamentele pe care elevii raportează că le au în timpul ascultării și performanța în înțelegerea textului ascultat. El recomandă ca semnificativă în predare conștientizarea metacognitivă pentru influențarea pozitivă a atitudinilor elevilor în procesul de ascultare.

C. Goh [4] propune combinarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive, această abordare urmând să conducă la formarea abilităților metacognitive. Cunoștințele metacognitive includ trei domenii: cunoștințe despre persoana care învață (modul în care persoana ascultă și factorii personali care influențează ascultarea); cunoașterea sarcinilor și cunoașterea strategiilor de ascultare. Strategiile metacognitive presupun trei etape: planificarea (determinarea obiectivelor de înțelegere și alegerea mijloacelor prin care pot fi atinse), monitorizarea pe parcurs și evaluarea pentru a determina succesul eforturilor. Studiul demonstrează că instruirea metacognitivă poate crește gradul de conștientizare la elevi, cu privire la procesul lor de ascultare. Cercetătoarea recomandă instruirea metacognitivă la preșcolari și la clasele primare, folosirea în ascultare a strategiilor noi, descrise în diverse studii de cercetare din domeniul ascultării, pe care practica pedagogică nu le-a preluat încă.

S. Graham [5] analizează, pe baza unui chestionar aplicat profesorilor, practicile de la clasă, privind exersarea ascultării, comparând aceste practici cu literatura actuală din domeniul cercetării experimentale, în contextul Angliei. Se atrage astfel atenția asupra decalajului dintre cercetare și practică. În studiu se arată că ascultarea nu trebuie să fie doar un test de înțelegere centrat mai mult pe detalii decât pe sensul global. Importantă este predarea ascultării, reflectarea asupra ascultării și înțelegerii, discutarea în perechi asupra ascultării, abordarea unor provocări înainte, în timpul sau după exercițiul de ascultare. Cercetătoarea constată că formarea profesorilor privind predarea ascultării este o problemă a sistemului, datorată mai multor cauze, printre care limitarea accesului gratuit la unele resurse din cercetare și slaba formarea continuă pe acest domeniu. Suntem de acord cu ideea, din acest studiu, că “elevii pot și ar trebui să fie învățați cum să asculte, nu doar să fie testați pentru ascultarea lor” în sensul că învățarea ascultării este prioritară.

2. Autoevaluarea și autoreglarea în activitățile de ascultare a textului literar – instrumente și rezultate

Pentru a evalua competența de receptare a mesajului oral trebuie să avem o idee clară despre ceea ce evaluăm. De aceea am avut în vedere programele școlare de la clasa a II-a, disciplina Limba și literatura română/ Comunicare în limba română din România (Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a*

II-a, aprobată prin O.M. Nr. 3418/19.03.2013) și Republica Moldova (Curriculum Național pentru învățământ primar, 2018).

Bazându-ne pe studiul cercetărilor experimentale menționate cu privire la abordarea metacognitivă a ascultării am construit câteva instrumente care au fost utilizate în activitățile de ascultare la clasele II-III. Autoevaluarea și autoreglarea, caracteristici ale învățării bazate pe metacogniție, pot fi folosite cu succes în formarea și dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral. Conceperea și aplicarea unui chestionar de autoevaluare a competenței de ascultare trebuie să țină seama de particularitățile de vârstă ale elevilor. El poate fi introdus la clasele mici ca un joc în care copiii își măsoară *superputerile* pentru ca apoi să se antreneze pentru a atinge un nivel superior. Înainte de a administra chestionarul, elevii au fost implicați în activități de ascultare și de rezolvare a sarcinilor post-ascultare, cu scopul de situa într-un context concret această activitate de autoevaluare. Elevilor li se recomandă să aleagă varianta potrivită cu modul în care se simt de cele mai multe ori atunci când ascultă o poveste, o emisiune sau niște instrucțiuni. Pentru facilitarea înțelegerii, în funcție de clasă, enunțurile pot fi citite explicativ, de către profesor.

Tabelul 1.Descriere: Grilă de autoevaluare cu trei trepte de nivel

Instrucțiuni: *Vrei să afli la ce nivel se află superputerea ta de ascultare? Completează:*

Nr. crt.	Descrierea comportamentului	Gradul de realizare			C.S
		<i>E foarte greu!</i>	<i>În general pot!</i>	<i>E simplu!</i>	
1.	Recunosc imaginile care au legătură cu textul ascultat.				1.1
2.	Răspund la întrebări despre textul ascultat.				1.1
3.	Formulez întrebări despre textul ascultat.				1.1
4.	Ilustrez printr-un desen sau o bandă desenată ideile principale din text.				1.1
5.	Numesc personajele din text.				1.2
6.	Ordonez ideile sau imaginile în ordinea în care s-au petrecut întâmplările.				1.2
7.	Repovestesc ceea ce am ascultat.				1.2
8.	Recunosc personajele după descrierea lor sau după acțiunile lor.				1.2
9.	Înțeleg cuvintele și expresiile din textul ascultat.				1.3
10.	Prefer să ascult instrucțiunile la un joc, decât să le citesc.				1.4
11.	Ascult des înregistrări cu povești pentru copii.				1.4
12.	Ascult emisiuni pentru copii, la radio.				1.4

Notă: C.S. = competența specifică din Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, aprobată prin O.M. Nr. 3418/2013, România.

Tabelul 2. Descriere: Grila de autoevaluare a *superputerii* de ascultare:

Gradul de realizare a itemului	Numărul total de itemi cu acest răspuns	Valoarea răspunsului	Valoarea obținută prin autoapreciere
<i>E simplu!</i>		2 puncte	
<i>În general pot!</i>		1 punct	
<i>E foarte greu!</i>		0 puncte	
		Total:	

Tabelul 3. Descriere: Grila de apreciere a *superputerii* de ascultare, în autoevaluare:

Punctaj:	Nivelul atins	Descrierea nivelului
21-24 puncte	Ascultător experimentat ***	<i>Ascultarea este superputerea ta! Te poți baza pe ascultare pentru a înțelege o poveste, o emisiune pentru copii sau niște instrucțiuni!</i>
12-20 puncte	Ascultător independent **	<i>Ești pe drumul care duce spre această superputere! Exersează și o vei atinge curând!</i>
Sub 12 puncte	Ascultător începător *	<i>Ascultarea poate deveni superputerea ta dacă exersezi și te străduiești să fii atent și concentrat mai mult timp!</i>

Tabelul 4. Descriere: Fișă de evaluare formativă a procesului de ascultare și înțelegere în cadrul unei activități de ascultare.

Instrucțiuni: *Apreciază modul în care te-ai implicat astăzi, în activitatea de ascultare:*

Descriptori de performanță	<i>Nu sunt mulțumit!</i>	<i>E mai bine, dar trebuie să mai exersezi!</i>	<i>E așa cum trebuie!</i>
Ascult cu atenție textul?			
Am răbdare până la final?			
Îmi imaginez povestea ascultată?			
Rețin multe amănunte din textul ascultat?			
Pun întrebări pentru a înțelege mai bine?			
Ascult ideile celorlalți despre textul audiat?			

Fișele de observare sunt necesare atunci când profesorul dorește să se concentreze mai mult asupra procesului de ascultare, decât asupra produselor rezultate în urma ascultării, cu scopul de a îmbunătăți ascultarea, ca abilitate de bază. O astfel de fișă poate fi utilizată pe parcursul unei secvențe mai lungi de învățare (două luni, de exemplu), la începutul și la finalul

perioadei, pentru a observa dinamica procesului de ascultare. Utilitatea unui astfel de instrument constă în faptul că permite reperarea unor atitudini care împiedică formarea și dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral, indicând necesitatea unor remedieri prin activități specifice.

Tabelul 5. Descriere: Fișă de observare

Numele elevului	Criterii de apreciere						
	<i>Menține atenția concentrată, pe toată durata exercițiului de ascultare.</i>	<i>Este distras cu ușurință de diverși factori din clasă.</i>	<i>Menține poziția corectă a corpului pe durata audiției.</i>	<i>Păstrează tăcerea în timp ce ascultă.</i>	<i>Solicită clarificări cu scopul înțelegerii mesajului ascultat</i>	<i>Formulează ideile principale sau mesajul textului ascultat.</i>	<i>Participă cu interes la sarcinile post- ascultare.</i>
....							

Folosind fișa de observare putem diferenția trei niveluri de apreciere a competenței de receptare a mesajului oral: ascultător elementar, independent și experimentat. Folosind criteriile de apreciere din fișă și performanțele elevilor descrise de competențele specifice din programa școlară pentru clasa a II-a propunem o descriere a celor trei niveluri:

Ascultător elementar (AE)– atenția este fluctuantă pe durata audiției; este distras ușor de factori diverși din mediul înconjurător; poziția corpului se schimbă des; vorbește în timpul ascultării; înțelege esențialul din discursul ascultat atunci când ascultarea are o durată limitată, iar conținutul se referă la informații simple, liniare; înțelege ideile principale; nu formulează întrebări pentru clarificare.

Ascultător independent (AI)– menține, în general, atenția pe durata audiției; este distras uneori de factori din mediul înconjurător; menține o poziție corectă dacă ascultarea are o durată medie; înțelege esențialul din discursul ascultat; urmărește și înțelege ideile principale; reține informații relevante când conținutul se referă la o situație de comunicare accesibilă; poate repovesti; identifică personajele; înțelege și formulează mesajul textului; poate formula întrebări și răspunsuri pe baza textului ascultat.

Ascultător experimentat (AEX)– menține atenția pe durate mai mari de ascultare; nu este distras de factori din mediul înconjurător; înțelege esențialul și detaliile; construiește sensul textului chiar dacă unele cuvinte sunt noi; descrie personajele și formulează aprecieri cu

privire la comportamentul lor; reformulează sau citează idei din text; înțelege și formulează mesajul textului; formulează întrebări pentru clarificarea unor idei.

Formularea unor reguli simple și introducerea lor treptată în urma unor momente de reflecție asupra activității de ascultare poate fi o strategie de autoreglare a comportamentului în timpul ascultării. Ca reguli specifice pentru activitatea de ascultare la școlarul mic recomandăm:

Tabelul 6. Descriere: Comportamentul în funcție de tipul ascultării:

Regula	Ascultare directă sau bidirecțională (dialog)	Ascultare indirectă sau unidirecțională (audiție)
Arată-mi că vrei să ascuți!	Corpul este ușor înclinat către partenerii de dialog.	Poziția corpului indică preocuparea pentru ascultare, atenția este concentrată.
Minimizează alte preocupări!	Privirea urmărește partenerii de dialog.	Se întrerup alte activități.
Păstrează tăcerea!	Păstrăm tăcerea până când partenerul de dialog își încheie replica sau discursul.	Ascultarea presupune liniște.
Ai răbdare!	Ascultăm cu răbdare partenerul de dialog, fără a întrerupe. Putem confirma prin înclinarea capului sau prin zâmbet că păstrăm interesul pentru comunicare.	Comentariile, observațiile, întrebările se fac la sfârșitul audiției.
Stăpânește-ți emoțiile!	Părerile opuse te pot determina să întrerupi vorbitorul. Stăpânește-te și continuă să ascuți discursul în întregime, apoi formulează replica.	Ascultă până la capăt, înainte de a-ți forma o părere.
Pregătește-ți întrebările!	Adresează întrebări partenerului ca să fii sigur că ai înțeles bine mesajul.	Formularea unor comentarii, observații sau întrebări demonstrează că ai ascultat.

Fiind vorba de copii de vârstă școlară mică regulile de ascultare pot fi introduse la început, prin utilizarea rimelor, având în vedere necesitatea abordării ludice a învățării:
Noi acum ne concentrăm, o poveste ascultăm,/Urechiușele ciulite, piciorușe liniștite!/Încercăm să nu vorbim, regulile ne-amintim,/Lăcățelul este pus, îmi place s-ascult nespus!/Noi acum ne concentrăm, o poveste ascultăm,/Mâinile frumos pe bancă, ochii mari, deschiși îndată!

3. Concluzii

În ceea ce privește competența de receptare a mesajului oral (ascultarea) la limba maternă rolul ei de competență autentică implicată în toate domeniile de activitate, dar și în viața de zi cu zi, ar trebui să poată suscita interesul elevilor, dar și al profesorilor. Pentru aceasta ar trebui reconsiderat rolul ei în formarea competenței de comunicare în limba maternă prin:

- Dezvoltarea curriculumului de ascultare, la clasele din ciclul achizițiilor de bază;
- Evaluarea efectelor curriculumului de ascultare și înțelegere a ascultării pentru a stabili domeniile de influență;
- Conceperea de strategii didactice bazate pe ascultare activă și comprehensiune;
- Testarea comprehensiunii în ascultare, anterior testării comprehensiunii textului citit;
- Evaluarea efectelor pe care le produc programele de ascultare;
- Construirea și acreditarea unor mijloace de învățământ specifice formării acestei competențe (ex. secvențe audio cu texte narative sau expositive, secvențe audio-video cu dialoguri în diferite situații reale de comunicare).

Bibliografie:

1. BROWNELL, J., *Teaching listening: Some thoughts on behavioral Approaches*. In *The Bulletin*, Vol. 57, Nr.2. Dec.1994, pp.19-24 (citat 18.07.2022). Disponibil: <https://doi.org/10.1177/108056999405700404>
2. CAIN, K., *Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți*, Trad. Ionescu, T., Sidor, A., Vase, D., Cluj-Napoca: ASCR, 2012. 333p. ISBN 978-606-8244-62-4
3. FLYNN, J., VALIKOSKI, T.R., & GRAU, J., *Listening in the Business Context: Reviewing the State of Research*. În *International Journal of Listening*, 22(2), 2008, pp. 141-151. (citat 1.04.2022). Disponibil: DOI: [10.1080/10904010802174800](https://doi.org/10.1080/10904010802174800)
4. GOH, C., *Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications*. În *RELC Journal*, Vol. 39, Nr.2, August 2008, pp. 188-2013. (citat 1.04.2022). Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
6. GRAHAM, S., *Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting*. În *Language Teaching*, Volume 50, Issue 1, 2017, pp.107 – 119. (citat 1.04.2022). <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
7. IONESCU, M., BOCOȘ, M., (coord.), *Tratat de didactică modernă. Ediția a II-a, revizuită*, Pitești: Paralela 45, 2017. 455p. ISBN 978-973—47-2481-9

8. PEARSON, D., FIELDING, L., *Instructional implications of listening comprehension research*. În Reading Education Report Nr. 39, 1983. (citat 17.04.2022). Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/234587395_Instructional_Implications_of_Listening_Comprehension_Research_Reading_Education_Report_No_39.
9. REY, B., CARETTE,V., DEFRANCE, A., *Competențele în școală: formare și evaluare*, trad.A. Ulici. București:Aramis Print, 2012. 176p. ISBN 978-973-679-932-7
10. STICHT, T., JAMES, J., *Auding and Reading: A Developmental Model*, Virginia: Human Resources Research Organization (HumRRO), 1974. p.145
11. VANDERGRIFT, L., GOH, C.CM., MARESCHAL, C.J., *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation*. In *Language Learning* 56:3, September 2006, pp. 431–462, University of Michigan. (citat 1.04.2022). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>

DIAGNOSTIC TOOLS FOR EVALUATING TEACHER’S READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

**TURCHAK Svetlana, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Founder of the Private School “Development”,
Tiraspol, Republic of Moldova**

Abstract: The article presents a description of the diagnostic tools for assessing the teacher’s readiness to implement inclusive education at school based on universal pedagogical competencies. The universal pedagogical competencies of inclusive education are represented by general didactic, communicative, and organizational competencies for the individualization and integration of educational programs.

Keywords: inclusive education, universal pedagogical competencies, diagnostic tools for teacher’s readiness.

Schoolchildren, regardless of their capability, have the right to quality education. The definition of the concept of inclusive education originates from the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948), supplemented, and enriched by such authoritative organizations as UNESCO, UNICEF, and World Bank.

UNICEF defines inclusive education according to the generally accepted definition proposed by UNESCO: “A process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and

reducing exclusion from education and from within education. It includes changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that includes all children of the relevant age group, and the conviction that it is the responsibility of the state to ensure the education of all children”[5].

The problem of assessing the readiness of a teacher to implement an inclusive educational process was considered in the works of Slyusareva E.S., who notes that inclusive education implies the formation of professional readiness of teachers to organize the interaction of subjects of educational relations in an inclusive educational environment [4].

Khitryuk, V.V. notes that the effectiveness of the implementation of inclusive education practices is determined among other things by the possibilities of identifying (diagnosing) and monitoring the inclusive readiness of both current and future teachers, the results of which allow timely adjustments to be made to the content of their preparation for professional activities [2].

Based on the work of Roy McConkey, who developed the “golden” rules of an inclusive environment, we have compiled a list of “universal pedagogical competencies” [3].

The list of *universal competencies* proposed by us was developed for schools with inclusive practice and does not claim to cover all surveys of pedagogical interaction, but it allows us to diagnose the formation of teachers’ readiness to create a friendly environment in relation to all children. The list is conditionally divided into four blocks: general methodological, communicative, organization of the spatial environment, individualization and integration of development. Professional skills are indicated for each competence that can be observed in the educational process and improved.

We have designed a diagnostic instrumentarium to determine the level of formation of teachers’ universal competencies. The questionnaire for self-assessment of a teacher’s readiness to implement inclusive education consists of four blocks:

1. *Universal general didactic competencies* of a teacher are the competencies in organizing and planning lessons and classes, and pedagogical ethics.

These competencies include:

- To treat all children equally, regardless of capabilities and characteristics;
- Not to rush children with an answer, and provide them with additional time to complete the tasks;
- To set no more than 1 task, ask direct questions, and strengthen theory with practical skills;

- To maintain a minimum noise level in a group, class;
- To be able to organize a lesson so that the number of pauses or breaks is at least 2;
- To eliminate annoying and distracting factors in the classroom;
- To be able to do the emphasis on the main ideas of the new material at least 3 times during the lesson;
- To encourage all creative activities of children.

The high level of general didactic competencies is expressed in the fact that the teacher treats all children equally, regardless of their abilities and characteristics, and does not emphasize the characteristics of the child. While teaching he does not pay attention to special needs or pronounced shortcomings. He avoids situations where he, and not the child, becomes the center of the learning process. He follows the balance: the teacher is the director of development, and the child is the main character. He does not take on the role of a “special” teacher, being specifically kind to the child. The teacher makes sure that there is no hyper-participation of himself. He anticipates situations where additional assistance may be needed. Encourages even minor advances in the development of the child. Teaches students the skills to positively evaluate another person. Supports the working noise in the group or class, does not rush the children with the answer, and also provides them with additional time to complete tasks, and is not annoyed by the slowness of the student.

The average level of general didactic competence is expressed by the fact that the teacher sometimes treats all children equally, regardless of their abilities and characteristics, and does not emphasize the characteristics of the child. When teaching, sometimes does not pay attention to special needs or pronounced shortcomings. He does not always follow the balance: the teacher is the director of development, and the child is the main character. Can anticipate potential situations where additional assistance may be needed. Does not always encourage minor advances in the development of the child. Sometimes teaches schoolchildren the skills of a positive evaluation of another person. Supports working noise in the group and class, does not rush children with an answer, and also provides them with extra time to complete tasks.

The insufficient level of general didactic competencies is expressed in the fact that the teacher does not know how to treat all children equally, regardless of their abilities and characteristics. Emphasizes the characteristics of the child with words and behavior. When teaching, he draws attention to special needs or pronounced shortcomings. Does not follow the balance where the teacher is the director of development, and the child is the main character.

Does not anticipate situations, in which additional assistance may be needed. Does not encourage minor advances in the development of the child. Rarely teaches students the skills of positive evaluation of another person. He is annoyed by working noise in the group, class, hurries children with answers, and does not provide them with additional time to complete tasks.

2. *Universal competencies of organizing the communication process in the classroom* are represented by necessary competencies for the development of communication skills, information search and processing, as well as visualization of educational material.

Communication is essential in education. Teachers should use clear language in their communication. When communicating with a deaf or hard of hearing child, you need to speak face to face, very clearly (no need to shout), not to forget to duplicate what has been said, especially when it comes to something important: rules, instructions, etc. The teacher should be able to visualize information for visuals and articulate it for audiles.

The second block includes competencies for organizing communication in the classroom with a teacher and students, which are represented by the following:

- To speak clearly, concretely and not verbosely;
- To create and maintain a positive classroom atmosphere;
- To notify the child of their actions before taking action in relation to him;
- To provide the child with the choice to respond orally or in writing;
- To organize the classroom work in pairs or groups;
- To focus his/her efforts on the communication skills of children;
- To develop with parents and children a code of effective communication in a group or class;
- To be guided by the rule: the child's eyes are at the level of the teacher's eyes;
- To avoid sudden movements in the classroom.

The high level of universal competencies in organizing communication in the classroom in an inclusive educational environment is expressed in the fact that the teacher's speech is clear and concise. The teacher constantly creates and maintains a positive atmosphere in the classroom, giving the child the choice to respond orally or in writing. The teacher actively organizes work in pairs and groups in the classroom and is able to focus his efforts on the development of children's communication skills. In the case of individual organization of education, it is guided by the rule: the eyes of the teacher are at the level of the eyes of the child.

The average level of universal competencies in the organization of communication in the classroom in an inclusive educational environment is expressed by the fact that the teacher's speech has minor speech defects, sometimes verbosity is manifested, and the main idea is not always clearly summarized. The teacher does not always give the child the choice to respond verbally or in writing. The teacher sometimes organizes work in pairs or groups in the classroom. Is not fully able to focus his efforts on the development of children's communication skills. With an individual organization of training, the eyes of the teacher are higher than the level of the eyes of the child.

The insufficient level of universal competencies for organizing communication in the classroom in an inclusive educational environment is expressed in the fact that the teacher does not know how to treat all children equally, regardless of their abilities and characteristics. Emphasizes the characteristics of the child with words and behavior. When teaching, he draws attention to special needs or pronounced shortcomings. Does not follow the balance: the teacher is the director of development, and the child is the main character. Does not anticipate situations where additional assistance may be needed. Does not encourage minor advances in the development of the child. Rarely teaches students the skills of positive evaluation of another person. Is annoyed by working noise in the group, class, hurries children with an answer, does not provide them with additional time to complete tasks.

3. *Universal competences of organizing a friendly environment* are represented by the competencies which take into account the possibilities of the informational and educational environment, the teacher's integration of both personal and online interaction with the student, the transformation of the learning space, considering the activities of schoolchildren, as well as the use of interactive teaching methods, mental maps, mnemonics, and pictograms on an ongoing basis.

- To determine the level of skills in organizing a spatial environment by a teacher in a lesson, a sufficient level of the following competencies is required:
- To organize the space in the classroom in such a way that places for children with special needs are at the first desks, with the accessibility of movement for wheelchair users, closer to the window could be for children with visual impairments, etc. The rest of the seats are arranged symmetrically, facing each other, so that it is possible to organize work in groups;

- To organize the space so that successful learners with a high concentration of attention, who have an emotionally stable nervous system, sit next to children with special educational needs;
- To apply hybrid learning technologies, including the integration of learning with the teacher and online;
- To apply interactive teaching methods, mental maps, mnemonics, and pictograms on an ongoing basis;
- To visualize the studied material as much as possible;
- To use rule-based and pattern-based methods of work.

A high level of universal competencies in organizing a friendly environment in an inclusive educational environment is expressed in the fact that the teacher uses hybrid learning technologies on an ongoing basis (simultaneously teaching students offline and online), uses the possibilities of the information environment in the lesson to study new material, consolidate new knowledge, and control. The teacher ensures that the seats for children with SEN are behind the first desks and that while working in pairs successful students with a high concentration of attention and emotionally stable nervous system sit next to children with SEN. He uses interactive teaching methods, mental maps, mnemonics, and pictograms on an ongoing basis.

The average level of universal competencies in organizing a friendly environment in an inclusive educational environment is expressed in the fact that the teacher sometimes uses hybrid learning technologies (simultaneously teaching students offline and online), and uses the possibilities of the information environment in the lesson for only one of the stages of the lesson. The teacher does not pay attention to the fact that the seats for children with special educational needs (SEN) are behind the first desks and that, when working in pairs, successful students with a high concentration of attention and an emotionally stable nervous system sit next to children with SEN. Occasionally uses interactive teaching methods.

The insufficient level of universal competencies for organizing a friendly environment in an inclusive educational environment is expressed in the fact that the teacher does not use hybrid learning technologies (simultaneously teaching students offline and online), does not use the capabilities of the information environment in the lesson. The teacher does not pay attention to where children with SEN sit. Does not use interactive teaching methods.

4. Universal competencies on the individualization and integration of programs into a single educational process. This is a block of universal pedagogical competencies, which is

represented by competencies for transforming educational tasks to the capabilities of each child, organizing a differentiated approach to teaching in the lesson, drawing up an individual curriculum and organizing the work of the entire class, taking into account the implementation of individual plans of students.

Individualization of the educational process is the basis for the successful integration of children into the general educational space. Children with special needs request help and support, so they will learn better if the “teaching - learning – assessment” process is focused on their specific needs. The fourth block includes competencies that make it possible to determine the teacher’s ability to organize help and support for the student.

This block includes the following:

- Transforming the learning assignments to the capabilities of each child;
- Organization of a differentiated approach to teaching in the classroom;
- Drawing up an individual work plan;
- Integration of individual plans into the work of the whole class;
- Creating a situation of success for each student;
- Evaluating the child’s achievements in relation to his development;
- Do not compare children with each other;
- Not to indulge the child’s whims and react to them.

The high level of universal competencies for the individualization and integration of programs into a single educational process is expressed in the fact that the teacher constantly applies an adaptation scale of seven levels to simplify learning tasks. Actively and systematically organizes differentiated learning in the classroom. Confidently draws up and implements an individual education plan (IEP), evaluates the child’s achievements in relation to his development, does not compare children with each other, harmoniously integrates the individual plans of individual students into the overall work of the class, works well with supporting teacher if necessary, calmly responds to child’s whims.

The average level of universal competencies for the individualization and integration of programs into a single educational process is expressed in the fact that the teacher sometimes uses an adaptation scale of seven levels to simplify learning tasks. Occasionally organizes differentiated learning in the classroom, draws up and implements the IEP with a mentor, sometimes compares children with each other, does not always qualitatively integrate the individual plans of individual students into the overall work of the class, does not always calmly respond to child’s whims.

The insufficient level of universal competencies for the individualization and integration of programs into a single educational process is expressed in the fact that the teacher does not apply the adaptation scale of seven levels to simplify learning tasks. Does not know how to organize differentiated learning in the classroom, does not know how to draw up and implement the IEP, compares children with each other, does not know how to integrate the individual plans of individual students into the overall work of the class, and reacts irritably to the whims of the child.

Based on the results obtained in each block, an overall assessment is carried out, and an individual plan for the development of universal pedagogical competencies is developed.

Thus, the revealed level of universal competencies allows an education manager or psychologist to quickly evaluate the competencies and plan the process of professional development of teachers to include students in an integrated educational process, regardless of their capabilities and limitations.

Bibliography:

1. EFTODI, AGNESA. Individual curriculum. Lumos Moldova - Ch.: Cetatea de Sus, 2012.
2. KHITRYUK, V.V. Formation of inclusive readiness of future teachers in higher education. Methodology for diagnosing the inclusive readiness of teachers: Thesis by Dr. of Ped. Sciences [13.00.08 - theory and methodology of vocational education] / V.V. Khitryuk. – Kaliningrad, 2015. – P. 164–169.
3. ROY MCCONKEY. Understanding and meeting the needs of children in inclusive classes. A manual for teachers. – Chisinau, UNESCO, 2003.
4. SLYUSAREVA E. S. Diagnosis of readiness of teachers for the implementation of inclusive education // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2018. V. 12. No. 3. S. 31-34. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-3-31-34
5. UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS (UN, 1948) [Electronic resource]. — Access mode: www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.

ПРИМЕНЕНИЕ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ

**ГРАДИНАРЬ Оксана, ПЕЛИН Наталия,
Профессиональная школа №4, Бэлць, Молдова**

Rezumat. Articolul este dedicat pregătirii temelor pentru acasă în contextul abordării diferențiate. Se propune fișa cu sarcini diferențiate în diferite grade de dificultate, care sunt subordonate unui singur scop cognitiv și aceluiași subiect.

Abstract. The article is devoted to the preparation of homework in the context of a differentiated approach. A card of differentiated tasks is proposed, which, when subordinated to a single cognitive goal and one topic, differ in varying degrees of difficulty.

Cuvinte-cheie: tema pentru acasă, abordarea diferențiată.

Keywords: homework, differentiated approach

Изучение научных работ авторов из Республики Молдова (V. Sabac [1], S. Băncilă, A. Şipunov [2], O. Scutelnic [3], M. Ciubotaru [4], D. Pascaru [5]) и авторов из западных стран (C. A. Tomlinson, C. Eidson [6], A. Gamoran, M. Weinstein [7], D. Lawrence-Brown [8]) подтверждает мнение о том, что дифференцированный подход в обучении вызывает большой интерес для педагогической теории и практики.

Вслед за исследователем S. Taylor в данное понятие будем вкладывать смысл совокупности приёмов и форм педагогического воздействия для максимального развития учащихся с разным уровнем способностей [9, с. 57].

Дифференцированный подход широко применяется на всех этапах урока, но, особое внимание заслуживает этап составления учебного домашнего задания, организация которого является сложным и многогранным процессом.

Опираясь на исследования K. Gearoid и M. Heinz [10] отметим, что разработка домашнего задания чаще всего носит непродуманный и случайный характер. Подготовка учащихся к его выполнению ведётся плохо, а контроль реализации строится формально. Это влечёт за собой потерю трудоспособности, продуктивности и интереса учащихся к обучению.

С другой стороны, практика обучения доказывает, что потенциал учебного домашнего задания велик в том плане, что на уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеет место частичное запоминание информации. Это значит, что учебный материал, оседает в оперативной (кратковременной) памяти учащихся. Чтобы перевести полученные на уроке знания в долговременную память, учащимся необходимо осуществлять их систематическое

повторение и усвоение, путём выполнения работы определённого объёма. Чаще всего такую работу задают на дом.

Опираясь на теорию педагогической психологии, термин «домашнее задание» интерпретируется нами как «специально организованная деятельность учащихся по овладению обобщёнными способами учебных действий в процессе самостоятельного решения заданий, специально составленных преподавателем».

В соответствии с различными целями, стоящими перед системой обучения учебное домашнее задание выполняет ряд дидактических функций: (1) закрепление полученных на уроке знаний и навыков; (2) обобщение и систематизация знаний; (3) применение полученных знаний и умений на практике; (4) устранение пробелов в знаниях; (5) подготовка к контрольным мероприятиям.

Очень часто причиной регулярного невыполнения учебного домашнего задания учащимися может являться неумение работать самостоятельно, что проявляется в неспособности обходиться без помощи преподавателя. Другая причина его невыполнения, видится нам в непосильности учебного домашнего задания. Вероятно, это связано с тем, что учащиеся не знают, как подойти к решению задачи из-за недостаточной подготовки в рамках куррикулярной деятельности (работа на дом сильно отличается от работы, выполненной в классе). Это подрывает веру учеников в собственные силы, убивает интерес к изучаемой дисциплине, и становится причиной неуспеваемости.

Поэтому, руководствуясь инструкцией по менеджменту тем для домашнего задания в начальном, гимназическом и лицейском образовании», укажем на то, что темы на дом, прежде всего, даются только на основе содержания, изученного материала в аудитории, и не включают дополнительного самостоятельного ознакомления со стороны учащегося. При этом, их объём по каждому учебному предмету, не должен превышать 1/3 объёма заданий, выполненных в классе в течение урока [аруд. 11, с. 5]. Этот же нормативный документ рекомендует, чтобы темы носили практический характер, с соблюдением предпочтений и интересов учащихся – применение дифференцированного подхода [аруд. 11, с. 5].

Говоря о дифференцированном подходе во внутриклассной организации учебной работы, группа казахских исследователей (Жанбаева Л. А., Жандабаева И. С., Жунисбекова Ж. А.) концентрируют внимание на уровневой дифференциации, учитывающей не психолого-педагогические различия учащихся, а конечные учебные цели, которые являются едиными для всех. Уровневая дифференциация опирается на идею о том, что, обучаясь в одном классе, по одной программе и одним и тем же дидактическим материалам, учащиеся могут усваивать учебный материал на разных уровнях [12]. Придерживаясь взглядов

указанных авторов, вслед за Шакимовой Д. Б. выделим следующие способы дифференциации учебных заданий домашней работы [13]: (1) по уровню творчества; (2) по объёму учебного материала; (3) по степени самостоятельности; (4) по характеру помощи учащимся; (5) по уровню сложности.

Обратим внимание на то, что принцип дифференциации никоим образом не предполагает предоставлять одним ученикам больший объём материала, а другим – меньший. Все без исключения проходят через полноценный учебный процесс, который ни для кого не может ограничиться требованиями минимума. Каждый ученик должен услышать изучаемый материал в полном объёме, увидеть в некотором смысле идеальные образцы деятельности и продемонстрировать владение определённым фрагментом учебного материала.

Ниже приведён пример карточки дифференцированного домашнего задания по математике по модулю «Последовательность действительных чисел», тема: «Арифметическая прогрессия», 11-й класс [ариф. 14] (таб. 1.):

Таб. 1. Карточка дифференцированных заданий по математике, модуль: «Последовательности действительных чисел», тема: «Арифметическая последовательность».

Указание: Арифметической прогрессией называется числовая последовательность, каждый член которой, начиная со второго, получается из предыдущего прибавлением одного и того же числа, называемого разностью (r).

Задание 1

Уровень 1	Образуют ли числа: 2; 6; 10; 14; 16 арифметическую прогрессию? Ответьте да или нет .
Уровень 2	Образуют ли числа: 2; 6; 10; 12; 16 арифметическую прогрессию? Ответьте да или нет .
Уровень 3	Образуют ли числа: -6; -3; 1,5; 3 арифметическую прогрессию? Ответьте да или нет .
Уровень 4	Образуют ли числа: -0,3; -0,1; 0,1; 0,3 арифметическую прогрессию? Ответьте да или нет .

Задание 2

Уровень 1	Какая разность арифметической прогрессии: 3; 6; 9; 12; 15?
Уровень 2	Какая разность арифметической прогрессии: 10; 5; 0; -5?
Уровень 3	Какая разность арифметической прогрессии: -0,1; 0,2; 0,5; 0,8?
Уровень 4	Какая разность арифметической прогрессии: $-\frac{1}{2}$; $\frac{1}{2}$; $1\frac{1}{2}$; 2,5?

Указание:

Арифметическая прогрессия может быть конечной и бесконечной.

Если:

$r > 0$, то арифметическая прогрессия является строго возрастающей;

$r < 0$, то арифметическая прогрессия является строго убывающей;

$r = 0$, то арифметическая прогрессия является постоянной

Задание 3

Уровень 1	Приведите пример постоянной арифметической прогрессии.
------------------	--

- Уровень 2** | Приведите пример убывающей и возрастающей арифметической прогрессии.
- Уровень 3** | Приведите пример убывающей конечной арифметической прогрессии.
- Уровень 4** | Приведите пример убывающей конечной и возрастающей бесконечной арифметической прогрессии.

Указание: Общий член арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$ задаётся формулой:

$$a_n = a_1 + (n - 1) \cdot r$$

- Уровень 1** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_1=4, a_2=7$. Найдите a_3 .
- Уровень 2** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_1=2, a_2=14$. Найдите a_4 .
- Уровень 3** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_1=5, a_3=15$. Найдите a_5 .
- Уровень 4** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_{10}=15, a_5=15$. Найдите a_1 .

Задание 4

- Уровень 1** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_1=4, a_2=7$. Найдите a_3 .
- Уровень 2** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_1=2, a_2=14$. Найдите a_4 .
- Уровень 3** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_1=5, a_3=15$. Найдите a_5 .
- Уровень 4** | Если (a_n) является арифметической прогрессией, для которой $a_{10}=15, a_5=15$. Найдите a_1 .

Задание 5

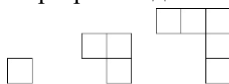
- Уровень 1** | Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$, в которой:
 $a_1 = 7, r = 15$.
- Уровень 2** | Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$, в которой:
 $a_1 = -3, r = 5$.
- Уровень 3** | Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$, в которой:
 $a_1 = 1,3, r = 0.3$.
- Уровень 4** | Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$, в которой:
 $a_1 = \frac{2}{7}, r = \frac{1}{5}$.

Задание 6

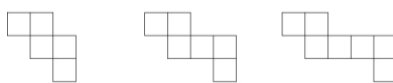
- Уровень 1** | Арифметическая прогрессия (a_n) задана условием: $a_n = 100 - 1,5n$.
Найти первый элемент.
- Уровень 2** | Арифметическая прогрессия (a_n) задана условием: $a_n = -1,5 - 1,5n$.
Найти первый элемент.
- Уровень 3** | Арифметическая прогрессия (a_n) задана условием: $a_n = 10 - 2,9n$.
Найти первый элемент.
- Уровень 4** | Арифметическая прогрессия (a_n) задана условием: $a_n = \sqrt{5} - 1 + n$.
Найти первый элемент.

Задание 7

- Уровень 1** | Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры.



- Уровень 2** | Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры.



- Уровень 3** | Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры.

Уровень 4

Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры.



Указание:

Теорема: Любой член арифметической прогрессии: $a_1, a_2, a_3, \dots, a_{n-1}, a_n, a_{n+1}, \dots$, начиная со второго, равен среднему арифметическому двух соседних с ним членов:

$$a_n = \frac{a_{n-1} + a_{n+1}}{2}, \forall n \geq 2.$$

Задание 8

Уровень 1

В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: $3, _, 7, _, 13$. Можно ли восстановить утраченные числа?

Уровень 2

В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: $3,5; _, 4,5, _, 5,5$. Можно ли восстановить утраченные числа?

Уровень 3

В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: $\frac{1}{2}; _, \frac{3}{2}; _, \frac{5}{2}$. Можно ли восстановить утраченные числа?

Уровень 4

В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: $\frac{1}{2}; _, -\frac{1}{2}; _, -1$. Можно ли восстановить утраченные числа?

Задание 9

Уровень 1

Найдите все значения x , при которых числа $2x; 2x + 2$ и 6 являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).

Уровень 2

Найдите все значения x , при которых числа $x; x + 3$ и $2x + 3$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).

Уровень 3

Найдите все значения x , при которых числа $4x - 3; x - 1$ и $x^2 + 1$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).

Уровень 4

Найдите все значения x , при которых числа $-6x^2; x + 1$ и $14 + 4x^2$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).

Указание:

Сумма n первых членов арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$ вычисляется по формуле:

$$S_n = \frac{a_1 + a_n}{2} \cdot n.$$

Формула суммы n первых членов арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$:

$$S_n = \frac{2a_1 + (n - 1)r}{2} \cdot n$$

применяется в случае, когда известны её первый член a_1 и разность r .

Задание 10

Уровень 1

Найдите сумму первых 10 натуральных чисел.

Уровень 2

Найдите сумму первых 100 натуральных чисел.

Уровень 3

Найдите сумму первых 12 членов арифметической прогрессии, если:

$$a_1 = -5, d = 0.5.$$

Уровень 4

Найдите сумму первых 11 членов арифметической прогрессии при условии, что сумма третьего и девятого её членов равна 8.

Задание 11

Уровень 1	В первом вагоне едет 125 пассажиров, во втором вагоне 150 пассажиров и в третьем вагоне 175 пассажиров, и так далее в арифметической последовательности. Каково общее количество пассажиров в первых 7 вагонах?
Уровень 2	В первом ряду кинозала 50 мест, а в каждом следующем на 2 больше, чем в предыдущем. Сколько мест в первых n рядах?
Уровень 3	Какое наибольшее число последовательных натуральных чисел, начиная с 1, можно сложить, чтобы получившаяся сумма была меньше 528?
Уровень 4	Грузовик перевозит партию щебня массой 240 тонн, ежедневно увеличивая норму перевозки на одно и то же число тонн. Известно, что за первый день было перевезено 2 тонны щебня. Определите, сколько тонн щебня было перевезено за двенадцатый день, если вся работа была выполнена за 15 дней.

Задание 12

Уровень 1	Решить уравнение: $1 + 2 + 3 + \dots + x = 21$
Уровень 2	Решить уравнение: $2 + 5 + 8 + \dots + x = 155$
Уровень 3	Решить уравнение: $1 + 7 + 13 + \dots + (x - 6) + x = 280$
Уровень 4	Решить уравнение: $(x + 1) + (x + 4) + (x + 7) + \dots + (x + 28) = 155$

Методический анализ предложенной карточки позволяет сделать важные, на наш взгляд, выводы. Задания подобраны так, что при подчинении единой познавательной цели и одной теме они отличаются разной степенью трудности. То есть рассчитаны, как на «сильных», так и на «слабых» учеников. Кроме этого, учитывается тот момент, что выполнение учебных домашних заданий многими учащимися осуществляется без предварительного усвоения теоретического материала, на котором они основаны. Вследствие этого, учащиеся могут не только допускать существенные недочёты и ошибки в выполняемых заданиях, но и не осмысливать той связи, которая существует между теоретическим материалом и практическими упражнениями. Во избежание вероятных проблем, перед каждым заданием в качестве небольших указаний помещены определения, теоремы и формулы, применение которых будет способствовать ситуации успеха.

Более того, если при условии выполнения заданий указанной карточки менее продвинутые ученики достигнут положительных результатов, то их можно призвать к решению заданий более высокого уровня.

Литература:

1. CABAC, Valeriu; SCUTELNIC, Oxana. Evoluția noțiunii de instruire diferențiată. In: Tradiție și inovare în cercetarea științifică Colloquia Professorum din 18 octombrie 2013. Ediția 4, 18 octombrie 2013, Bălți: USARB, 2014, pp. 265-268. ISBN 978-9975-50-136-1.

2. BĂNCILĂ, Simion; ȘIPUNOV, Artur. Instruirea diferențiată. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2014, nr. 2(5), pp. 20-24. ISSN 1857-0623.
3. SCUTELNIC, Oxana. Posibilitățile modulelor interactive ale aplicației learningapps în procesul de instruire. In: Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani Probleme actuale ale didacticii științelor. Vol. 3, 24-25 septembrie 2015, Chișinău: UST, 2015, pp. 169-171. ISBN 978-9975-76-161-1.
4. CIUBOTARU, Maria. Instruirea diferențiată - cheia creativității și inovării actului didactic. In: Pleoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. 1-2 noiembrie 2011, Chișinău: IȘE, 2011, pp. 289-292. ISBN 978-9975-56-010-8.
5. PASCARU, Daniela. Premise epistemologice ale diferențierii și individualizării demersului didactic In: Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines (EISH). 2019, nr. 6, pp. 100-112. ISSN 1987-8753.
6. TOMLINSON, Carol Ann, EIDSON, Caroline. Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003. 100 p. ISBN 978-0871207609
7. GAMORAN, A., WEINSTEIN, M. Differentiation and opportunity in restructured schools. In: American Journal of Education. 1998. pp. 385–415. [data обращения 21. 06. 2022].
Доступно: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/444189>>
8. LAWRENCE-BROWN, D. Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. In: American Secondary Education. 2004. pp. 34–62. [data обращения 21. 06. 2022].
Доступно: <<https://knilt.arcc.albany.edu/images/b/b9/Brown.pdf>>
9. TAYLOR, Sasha. Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning. [data обращения 21. 06. 2022].
Доступно: <<https://journals.warwick.ac.uk/index.php/wjett/article/view/44>>
10. GEAROID, Keane, HEINZ, Manuela. Differentiated homework: Impact on student engagement. In: Journal of Practitioner Research: Vol. 4, 2019. [data обращения 21. 06. 2022].
Доступно: <https://www.researchgate.net/publication/336535535_Differentiated_homework_Impact_on_stude>
11. Инструкция по менеджменту тем для домашнего задания в начальном, гимназическом и лицейском образовании. [data обращения 21. 06. 2022].
Доступно: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf>

12. ЖАНБАЕВА, Л. А., ЖАНДАБАЕВА, И. С., ЖУНИСБЕКОВА Ж. А. Уровневая дифференциация как средство повышения уровня знаний учащихся. В: Успехи современного естествознания. 2015. № 6. с 151-155
13. ШАКИМОВА, Д. Б. Способы дифференциации на уроках математики. [дата обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <<https://infourok.ru/statya-sposobi-differenciacii-na-urokah-matematiki-2464611.html>>
14. АСНРИ, I. Matematică: Manual pentru clasa a 11-a. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: Prut Internațional. 304 p. ISBN 978-9975-54-514-3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ

**ROGOJNICOVA Olesia, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale
Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**
BOCANCEA Viorel, doctor, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: În articol sunt evidențiate diferite abordări de dezvoltare a activității independente și creative a elevilor la studiul fizicii în învățământul secundar. Se indică scopul, rolul elevului și exemple de metode specifice fiecărei abordări. Se propune un exemplu din propria experiență de implementare în practică a abordării interactive. Prezintă interes rezultatele evaluării elevilor din clasa experimentală unde s-a implementat factorul experimental și clasa martor unde s-a predat tradițional. Analiza rezultatelor obținute denotă un progres esențial în clasa experimentală comparativ cu cea de control. Utilizarea oricărei abordări (uneori a sintezei câtorva abordări), contribuie la sporirea calității învățământului.

Abstract: The article highlights different approaches to developing the independent and creative activity of students in the study of physics in secondary education. The purpose, the role of the student and examples of methods specific to each approach are indicated. An example from one's own experience of implementing the interactive approach in practice is proposed. Of interest are the results of the evaluation of the students in the experimental class where the experimental factor was implemented and the control class where it was taught traditionally. The analysis of the obtained results shows an essential progress in the experimental class compared to the control one. The use of any approach (sometimes the synthesis of several approaches) contributes to increasing the quality of education.

Cuvinte-cheie: Abordări în didactică, abordarea bazată pe orientarea spre personalitatea elevului, abordarea interactivă, abordarea bazată pe problematizare, învățământul dezvoltativ, îmbunătățirea calității învățământului.

Keywords: Didactic approaches, the approach based on the orientation towards the student's personality, the interactive approach, the approach based on problematization, developmental education, improving the quality of education.

Одной из важных целей развития Республики Молдова является повышения качества образования. Так в стратегии развития образования на 2021-2030 годы «Образование 2030» прописаны следующие стратегические цели и задачи:

- - обеспечение к 2030 году доступа к образованию для всех детей и молодежи как определяющего фактора в развитии человеческой личности, но также как фактор качественного образования;
- - повышение ценности/обеспечение сплоченности и социальной защиты всех образовательных агентов с целью предоставления качественного образования;
- - непрерывное развитие образовательной программы: актуальное, эффективное, последовательное, гибкое, контекстное, ориентированное на учащегося, ориентированное на активное формирование компетенций, с применением самых современных дидактических и информационных технологий и др. [1]

Повышение качества образования и доступа к такому образованию для всех людей будет способствовать улучшению социальных отношений, а также приведет к экономическому росту страны.

В научно-методической литературе существует множество подходов к рассмотрению понятия «качества образования». Изучению данной проблемы посвящены работы таких исследователей как Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын [2], А.С. Запесоцкий [3], М.М. Поташник [4], С.Е. Шишова и В.А. Кальнея [5] и др. Анализируя эти определения можно сказать, что под качеством образования понимаются «изменения в учебном процессе и в среде, окружающей обучающихся, которые можно идентифицировать как повышение уровня знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучающимися по завершении определенного из этапов» [6].

Показателями качества образования современной школы является не только успешная сдача предметных экзаменов, но и сформированные у учащихся ключевых компетенций личности, такие как способность выпускника быстро адаптироваться в незнакомой ситуации, умение работать в коллективе, подбирать методы и способы решения практических задач, навыки планировать свою деятельность и т.д.

Таким образом, можно сказать, что актуальной проблемой общеобразовательной школы является выбор таких образовательных подходов, которые будут способствовать повышению качества образования.

В настоящее время существует множество подходов, используемых в образовательном процессе. В таблице 1 представлены современные подходы к

организации процесса обучения на уроках физики, которые, по нашему мнению, наилучшим образом могут способствовать повышению качества образования.

Таблица 1. Современные подходы, применяемые для повышения качества образования на уроках физики

Наименование	Цель подхода	Роль ученика и учителя	Примеры использования
Личностно-ориентированный подход	Создание условий для полноценного развития личностных качеств ученика	<i>Ученик</i> – главное действующее лицо образовательного процесса <i>Учитель</i> – диагност и помощник	Урок-беседа, урок-викторина, проблемная лабораторная работа, урок-выставка, урок-собеседование, урок «Круглый стол» и т.д.
Интерактивный подход	Создание учителем условий, в которых ученик сам будет открывать, приобретать и конструировать знания.	<i>Ученик</i> – каждый учащийся вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. <i>Учитель</i> - информатор-эксперт; организатор; консультант	«Мозговой штурм», метод проектов, исследовательская работа, игровые методики, групповая работа с иллюстративным материалом, анализ видеофильмов и т.д.
Развивающее обучение	Развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения	<i>Ученик</i> – участник управляемой самостоятельной деятельности по формированию и использованию элементов системы физических знаний <i>Учитель</i> – организатор деятельности учеников, консультант.	Исследовательские уроки; уроки защиты проектов или докладов; уроки изучения нового материала как решение цепочки познавательных задач; уроки «Я- учитель», «Мне это пригодится» и т.д.
Проблемный подход	Усвоение не только основ науки, но и самого процесса получения знаний и научных фактов, развитие познавательных и	<i>Ученики</i> самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют правила, понятия, законы, применяют имеющиеся у них знания в новой ситуации.	Проблемное изучение физических явлений; проблемное изучение физических законов; проблемный эксперимент учащихся как способ изучения нового материала;

	творческих способностей школьника.	<i>Учитель</i> организатор учебно-познавательной деятельности учащихся.	проблемные или творческие задачи.
Метод проектов	Создание условий для формирования умений самостоятельно приобретать знания и пользоваться ими для решения практических задач; приобретения коммуникативных навыков; формирования исследовательских навыков у учащихся.	<i>Ученики</i> - самостоятельно и совместными усилиями решают проблему, применяя интегрированные знания для получения конкретного результата, оформляют его в виде творческого отчета, доклада, презентации и др. <i>Учитель</i> выполняет роль консультанта, эксперта, наблюдателя, координатора.	Разработка проектов межпредметного характера; проекты, направленные на создание физических приборов или установок для демонстрации физических явлений; проекты, показывающие значение физики в жизни человека.

Из собственного опыта работы можно сказать, что рассмотренные образовательные подходы повышают мотивацию учащихся к изучению физики, стимулируют самостоятельную и творческую активность, что, несомненно, благотворно сказывается на качестве обучения. Каждый из них был использован на практике в образовательном процессе и более подробно описаны в работах [7, 8, 9, 10].

Приведем пример использования интерактивного подхода на уроках физики из собственного опыта работы. Нами были разработаны методические материалы для проведения уроков по разделу «Работа. Мощность. Энергия». В каждом уроке на каком-то из этапов обязательно применялся хотя бы один из методов обучения. Например, на уроках изучения нового материала карточки с рисунками, примеры из сказок, игра «Составь формулу», метод «Солнышки и тучки», а также метод «Ромашка Блума». Для проведения уроков закрепления изученного материала подбирались экспериментальные задачи, связанные с повседневной жизнью, а также разработаны кроссворды. На уроке повторения изученного материала ученикам предлагалось поучаствовать в квесте, в ходе которого решая задачи и получая верные ответы необходимо было собрать из полученных букв слово. Домашнее задание также

составлялось таким образом, чтобы учащиеся с интересом его выполняли (например, предлагалось сочинить и решить задачу, по просмотренному мультфильму/фильму и т.д.).

Для проверки эффективности данного подхода был выбран экспериментальный класс, в котором уроки велись по разработанным материалам, и контрольный класс, в котором занятия проводились традиционным способом. После изучения всего раздела была проведена контрольная работа для оценки знаний, полученных учениками по изученному разделу.

В связи с обучением в дистанционном формате и для исключения списывания, контрольная работа была разработана в виде теста в Google форме, что позволяло установить однократное прохождение заданий. Тест состоял из 36 вопросов, которые составлялись таким образом, чтобы проверить не только теоретические знания, полученные в ходе изучения материала, но и способности учащихся их применять при решении практических.

Анализ полученных результатов показал, что средний балл, полученный по контрольной работе учащимися экспериментального класса, значительно отличается от среднего балла учащихся в контрольном классе (4,29 и 3,31 соответственно), что позволяет говорить об эффективности применения интерактивного подхода на уроках физики. Свидетельством этого также является значительное отличие процента правильности выполнения практических заданий: в экспериментальном классе 74,1%, а в контрольном классе всего 46,4% учащихся справились с практическими заданиями.

Полученные значения коэффициента полноты выполнения заданий для класса, участвовавшего в эксперименте на 0,27 больше, чем для контрольного класса, это свидетельствует о том, что интерактивные методы обучения способствуют более эффективному изучению материала. Коэффициент усвоения материала в экспериментальном классе $K_{у\text{св-э}} = 0,74 > 0,7$, что говорит о хорошем уровне усвоения основных понятий изученного раздела; в контрольном же классе данный параметр $K_{у\text{св-э}} = 0,6 < 0,7$, что свидетельствует о невысоком уровне усвоения материала.

Кроме этого, полученный коэффициент эффективности предлагаемой методики проведения занятий с использованием интерактивных методов обучения $\eta = 1,39 > 1$, это говорит о том, она является более эффективной по сравнению с традиционной методикой.

Заключение.

Анализ современных подходов к организации процесса обучения, показывает, что все они ориентированы на развитие самостоятельности в поиске и добыче знаний, формирование личностных качеств учащихся, способность самостоятельного решения поставленных проблем. Кроме этого, происходит изменение роли самого учителя – он становится не просто источником знаний, а организатором процесса, в котором ученик сам добывается знаний. Учебный процесс при использовании рассмотренных подходов, даже на занятиях в больших группах, идет с учетом индивидуальных особенностей детей, что полностью соответствует требованиям современного общества к обучению. Применение любого из предложенных подходов, а где-то и их синтез, естественным путем будет способствовать повышению качества образования.

Библиография:

1. Стратегия развития образования на 2021-2030 годы «Образование 2030». Disponibil: https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/03/Prezentare_Postica_Rus.pdf
2. БОРДОВСКИЙ, Г.А., НЕСТЕРОВ, А.А., ТРАПИЦЫН, С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. ЗАПЕСОЦКИЙ А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
4. Управление качеством образования. Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
5. ШИШОВ, С.Е., КАЛЬНЕЙ, В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: РПА, 1998. – 352 с.
6. КИСЛЯКОВА, Ю.Г., МОХНАЧЕВ, С.А., САЧКОВА О.А., СИМАКОВА, У.Ф. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – ОБЪЕКТ КОМПЛЕКСНОГО МОНИТОРИНГА // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-3. – С. 567-571; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36152> (дата обращения: 17.07.2022).
7. РОГОЖНИКОВА, О., БОКАНЧА, В. Использование технологии критического мышления при изучении раздела «оптика» в общеобразовательной школе // Conferința științifico practică cu participare internațională «Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii», Ediția 1-a, 30-31 octombrie 2021 / comitetul științific: Eduard Coropceanu [et al.]; comitetul de

- organizare: Elena Rusu [et al.]. – Chișinău: S. n., 2021 (Tipografia UST) – Vol. 1. – 2021. – pp. 128-132 – ISBN 978-9975-76-369-1 (PDF).
8. BOCANCEA, V., ROGOJNICOVA, O. Разработка исследовательских проектов междисциплинарного характера в СПО как способ формирования исследовательских компетенций // Conferința Republicană a Cadrelor Didactice: 26-27 februarie 2022, Chișinău / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.]; comitetul de organizare: Larisa Sali (președinte) [et al.]. – Chișinău: S. n., 2022 Tipografia UST) – Vol. 1: Didactica științelor exacte. – 2022. –pp. 269-273. – ISBN 978-9975-76-383-7 (PDF).
 9. РОГОЖНИКОВА, О. А. Роль физического эксперимента при формировании исследовательских компетенций на уроках физики // Проблемы учебного физического эксперимента: Сборник научных трудов. Выпуск 36. — М.: ИСРО РАО, 2022. —с. 27-29. — ISBN 978–5–93008–363–7.
 10. ROGOJNICOVA, O. Формирование исследовательских навыков у учащихся при изучении волновой оптики в старших классах // Conferința științifică studentescă cu participare internațională, ediția LXXI [71]-a, 20 aprilie 2022 / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.]; comitetul de organizare: Diana Antoci (președinte) [et al.]. – Chișinău: US Tiraspol, 2022. – p. 447-452. – ISBN 978-9975-76-394-3 (PDF).